

Hans Mendl
Taschenlexikon Religionsdidaktik

Hans Mendl

**TASCHENLEXIKON
RELIGIONSDIDAKTIK**

Kösel

Sollte diese Publikation Links auf Webseiten Dritter enthalten, so übernehmen wir für deren Inhalte keine Haftung, da wir uns diese nicht zu eigen machen, sondern lediglich auf deren Stand zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung verweisen.



Verlagsgruppe Random House FSC® N001967

1. Auflage

Copyright © 2019 Kösel-Verlag, München,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH,
Neumarkter Str. 28, 81673 München

Umschlag: Weiss Werkstatt, München

Typografisches Konzept: René Fink, München

Satz: Vornehm Mediengestaltung GmbH, München

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN 978-3-466-37246-1

www.koesel.de

 Dieses Buch ist auch als E-Book erhältlich.

Vorwort

»Ja, so etwas gibt es nicht!« So reagierten die meisten Kolleginnen und Kollegen, denen ich vom Projekt eines Taschenlexikons Religionsdidaktik erzählt habe. Der damit verbundene Hinweis, dass eine solche kurz gefasste Zusammenstellung der wichtigsten Stichworte im Umfeld der Religionspädagogik und Religionsdidaktik sinnvoll und hilfreich sei, motivierte mich zusätzlich zur Arbeit an diesem Buch. Es ist tatsächlich als ein knappes Kompendium gedacht, das sich zum schnellen Nachschlagen eignet, um sich eines religionsdidaktisch relevanten Sachverhalts zu vergewissern. Als Geisteswissenschaft ist die Religionspädagogik immer auch hermeneutisch angelegt und auf das Verständnis von Grundbegriffen angewiesen. Wer Religionspädagogik studiert, sollte diese Grundbegriffe verstehen, zuordnen und mit Inhalten füllen können.

Der Grundbestand der Stichwortliste stammt aus den Skripten zu meinen Vorlesungen. In der ersten Vorlesungsstunde lasse ich diese Liste sichten – zur Selbstkontrolle, welche Begriffe bereits bei den Studierenden auf Resonanz stoßen und welche noch nicht, und als Verheißung, dass am Ende des Semesters alle diese Begriffe mit Bedeutung gefüllt sein könnten oder sollten. Die Arbeit an einem solchen Lexikon erfolgt prozessorientiert: Beim Schreiben entdeckt man Querverbindungen zu anderen Themenfeldern, die dringend als erklärungsbedürftig erscheinen, manche Begriffe werden aussondert. Es ist immer eine Gratwanderung, wo man Grenzen zieht – wie weit man sich beispielsweise in die Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Theologie hineinbegibt. Aber das Lexikon sollte in die Hosen- oder Jackentasche passen und deshalb halbwegs überschaubar sein. Ich bin aber dankbar für Hinweise auf weitere unverzichtbare Stichwörter und natürlich immer auch für Korrekturen, die ich in mögliche weitere Auflagen des Taschenlexikons einarbeiten kann.

Eine Kritik an diesem Projekt könnte lauten, dass damit den Be-

schleunigungstendenzen und der Oberflächlichkeit unserer Gesellschaft ein Tribut gezahlt wird. Auch unsere Studierenden geben sich gerne mit schnellen Antworten und mit einem raschen Blick ins Internet zufrieden, wenn es um die Recherche zu religionspädagogischen Sachverhalten geht. Der Vorwurf würde zutreffen, wenn man das Taschenlexikon als solitäres Bildungsinstrument verstehen würde. Das wäre natürlich verkehrt. Bildung ist etwas anderes als das Anhäufen eines enzyklopädischen Wissens. Andererseits schadet es auch nicht, im Prozess der eigenen religionspädagogischen Bildung auf reflektierte Begriffe zurückgreifen zu können. Das Lexikon erhält also seinen Wert im Kontext eines umfassenden Verständnisses davon, wie ein religionspädagogischer Bildungsprozess vonstattengehen sollte: Da ist im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums die gründliche Auseinandersetzung mit Theorien genauso wichtig wie der reflexive Blick auf die Praxis religiöser Bildung, da muss man erste Schritte beim Hineinschlüpfen in die Rolle einer Lehrerin oder eines Lehrers gehen und eigene Aufsätze, Portfolios, Essays oder Projektberichte schreiben. All das zielt auf die Entwicklung eines berufsprofessionellen Habitus, der ein tragfähiges Fundament für ein langes Berufsleben darstellt, aber immer wieder einer (selbst-)reflexiven Klärung ausgesetzt sein muss. Wenn man bei diesem Bildungsprozess immer wieder auf Selbstvergewisserung aus ist, ob man Sachverhalte richtig verstanden hat oder Begriffe zutreffend zuordnen kann, dann ist der Blick ins Taschenlexikon hilfreich. Das gilt dann vor allem auch bei der Vorbereitung auf Prüfungen oder in der Examenszeit. Seminarlehrerinnen und -lehrern, Unidozentinnen und -dozenten oder den Referentinnen und Referenten in der Lehrerfortbildung dient das Buch zur Neujustierung – auch in der Religionspädagogik finden Wandlungs- und Erneuerungsprozesse statt.

Viele Begriffe werden für »Novizen« in den ersten Studienjahren machmal schwer verständlich sein oder in ihrer Bedeutung nur an-

fanghaft verstanden werden können, weil es die Gattung Lexikonstichwort mit sich bringt, dass die Darstellung äußerst knapp und komprimiert ist. Für eine intensivere Auseinandersetzung mit den entsprechenden Fragestellungen wird bei jedem Stichwort weiterführende Literatur empfohlen. Hier sind auch wichtige religionspädagogische Handbücher eingearbeitet; eine Auflösung der Abkürzungen findet man vorne im Buch. Als unverzichtbar erweist sich inzwischen auch das Internetprojekt »Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon« (WiReLex), über das selbstverständlich auch in diesem Taschenlexikon umfassend referiert wird.

Ein solches Projekt, das im Laufe von mehreren Jahren entstanden ist, erfordert die kritische und konstruktive Mitarbeit vor allem des Lehrstuhlteams: Ich danke meinen Mitarbeitern Dr. Rudolf Sitzberger, Rebecca Schmid und Dr. Manuel Stinglhammer für die wertvollen inhaltlichen Hinweise, meiner Sekretärin Ulrike Oerterer für die wie immer gründlichen und umsichtigen Korrekturarbeiten und meiner studentischen Hilfskraft Sophie Birner für die redaktionelle Mithilfe und die sehr aufwendige Erstellung der Querverweise, die gerade für die digitale Version des Buchs äußerst hilfreich sein wird. Meine Tochter Hannah Kronegger, die inzwischen auch Religion unterrichtet, erwies sich wie immer als eine überkritische formale und inhaltliche Feedbackgeberin, aber dafür hat man ja Kinder: Damit man auf dem Boden bleibt! Bei Stichworten, die sich auf Themenfelder beziehen, in denen ich wissenschaftlich dilettiere, habe ich gerne und dankbar die Rückmeldungen von Fachleuten eingearbeitet; ich danke Prof. Dr. Bernhard Grümme, Josef Lugeder, Dr. Edyta Opyd, Dr. Hans-Jürgen Röhrig, Prof. Dr. Martin Steinhäuser und Kornelia Vonier-Hoffkamp für ihre konkreten hilfreichen Hinweise!

Hans Mendl

Abkürzungsverzeichnis

Religionspädagogische Bezugswerke

- BK** Bosold, Iris/Kliemann, Peter (Hg.), »Ach, Sie unterrichten Religion?« Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart u. München 2003.
- DdRU** Weidmann, Fritz (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Neuausgabe (7., völlig neu bearb. und erw. A.), Donauwörth 1997.
- JKR** Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1 ff, Hannover u. Badenhausen 2010ff.
- KatBl** Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, kirchliche Jugendarbeit, München 1875ff.
- LD** Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br. u. a. 2009.
- LexRP** Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bde., Neukirchen-Vluyt 2001.
- LThK** Lexikon für Theologie und Kirche, hrsg. von W. Kasper, 11 Bände, Freiburg i. Br. u. a. 3. völlig neu bearbeitete A. 1993–2001.
- MK 1** Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht I. Basisband, Göttingen, 4., überarbeitete A. 2002.
- MK 2** Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht II. Aufbaukurs, Göttingen 2002.
- NI** Niehl, Franz W./Thömmes, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht. Neuausgabe, München 2014.
- RD** Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010.
- RD-GS** Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik/Stögbauer, Eva, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014.
- RDK** Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 6., überarbeitete und erweiterte A. 2018.
- RE** Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 3. A. 2017.
- RpB** Religionspädagogische Beiträge. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik, 1978ff.
- WEK** Wiemer, Axel/Edelbrock, Anke/Käss, Ingrid, Basiskartei Religionsdidaktik, Göttingen 2001.
- WiReLex** Zimmermann, Miriam/Lindner, Heike (Hg.), Religionspädagogisches Lexikon. www.wirelex.de oder <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/>
- WJ** Woppowa, Jan, Religionsdidaktik, Paderborn 2018.

Sonstige häufig verwendete Abkürzungen

- ahd. – althochdeutsch
 engl. – englisch
 franz. – französisch
 griech. – griechisch
 lat. – lateinisch
 mhd. – mittelhochdeutsch
 RU – Religionsunterricht



Abduktive Korrelation

Mit dem Ansatz einer abduktiven Korrelation sollte das ►Korrelationsprinzip neu gedeutet werden. Die Autoren (Ziebertz/Heil/Prokopf) kritisieren an der Praxis der Korrelation, dass das Zueinander von Lebenswelt und Glaubenserfahrung häufig dualistisch interpretiert wird: Entweder geht man induktiv von der ►Lebenswelt aus und bewegt sich auf die Ebene des Glaubens zu oder man versucht deduktiv den Glauben auf die ►Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu beziehen. Demgegenüber wird bei der Analyse konkreter Praxisbeispiele deutlich, dass Korrelation nicht hergestellt werden muss, sondern latent bereits vorhanden ist: Lernende Subjekte entwickeln in ihrem existenziell-fragenden Zugang auf die Wirklichkeit Gedankengänge, die bereits vor einer bewussten Auseinandersetzung Bezüge zur christlichen Tradition aufweisen. Der Prozess der Abduktion (lat. *abducere* – wegführen) führt von solchen bekannten Zeugnissen auf die dahinterstehenden Sinnstrukturen und deckt diese auf; somit können traditionelle Argumentationsstrategien und subjektbezogene Fragehaltungen in einen produktiven Dialog gebracht werden. In diesem Sinne lädt der Ansatz ein, dass im Unterrichtsprozess Kommunikationsräume geschaffen werden, in denen gewagte Hypothesen formuliert werden dürfen.

Das Modell hat auch wegen des komplexen theoretischen Unterbaus keine erkennbare Praxiswirkung entfaltet, trägt aber dazu bei, das Prinzip der Korrelation vor Vereinfachungen zu schützen und sowohl die immanent vorliegenden Bezüge zwischen Alltagswelten heutiger Kinder und Jugendlicher und der Glaubenstradition aufzudecken als auch die Brüche zwischen beiden Größen produktiv unterrichtlich zu bearbeiten.

LD 160–166; Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: Rpb 44/2000, 19–50; RD 353; Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003.

Abschied vom Kinderglauben

Der Abschied vom Kinderglauben im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter konkretisiert sich in der Transformation des ►Gottesglaubens (►Religionspsychologie), in der Veränderung der Weltsicht (Entmythologisierung), bei religiös sozialisierten Kindern zudem im kritischen Abstand zu Frömmigkeitsformen der Kindheit (traditionelle Gebete, Gottesdienstbesuch, religiöse Kinderlieder) und in einem Bedeutungsverlust der ►Bibel. Dieser Schritt erscheint aber als unabdingbar für die Entwicklung einer jugend- und dann auch erwachsenengemäßen Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche auf dem Weg zu einem selbstverantworteten individuierend-reflektierenden Glauben (Stufen des ►Glaubens).

Religionsdidaktisch stellt sich die Aufgabe, durch einen kindertheologisch angelegten Religionsunterricht (►Kindertheologie) im Sinne der didaktischen Doppelbewegung eines »Förderns«

und »Forderns« die Kinder bereits in der Grundschule nicht mit einer simplen Theologie und Gottesrede (der ausschließlich »liebe« Gott) und einer klischeehaften Auslegung biblischer Texte abzuspeisen, sondern sie zu einem differenzierten und selbstständigen Denken und Urteilen in Fragen der Religion anzuleiten und sie beim Übergang hin zu einem jugendgemäßen Glauben zu begleiten.

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2. A. 2016; RDK 34–46.

Advance Organizer

Beim Advance Organizer handelt es sich um eine im Voraus (engl. in advance – im Voraus) gegebene Lernhilfe, die die Fachinhalte strukturiert (»organizer«). Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Vorinformation über zentrale Begriffe, Grundaussagen, Bezüge oder Zusammenhänge der anstehenden Lerneinheit. Die lerntheoretische Grundidee, mit Organisationshilfen im Unterricht zu arbeiten, stammt von David Ausubel. Ziel ist es, Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler transparent und nachhaltig zu gestalten. Ein knappes und klares Einführungsmaterial zu Beginn einer Thematik stellt (1) den Zusammenhang mit Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler her, ermöglicht (2) somit eine Verknüpfung zwischen bereits vorhandenem und neuem Wissen und dient (3) entgegen einem Anhäufen von trägem und kontextlosem Wissen dem Anbahnen vertiefter Verstehensprozesse.

Im Gegensatz zur »Osterhasenpädagogik« (Wahl 12), bei der die Lehrenden ihr Wissen verstecken, um es dann im

fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch schrittweise von den Lernenden suchen zu lassen, geht es beim Advance Organizer darum, zu Beginn eines Lernprozesses in konzentrierter Form offen die entsprechenden Inhalte vor den Lernenden auszubreiten. Forschungsergebnisse belegen, dass vor allem die Verwendung von optisch aufbereiteten Advance Organizern zur Steigerung des Lernerfolgs, zu einer höheren Motivation und zu einer besseren Orientierung führt – besonders dann, wenn die Lernenden noch über geringe Vorkenntnisse auf dem betreffenden Gebiet verfügen.

Folgende didaktische Einsatzorte sind möglich: (1) Ein Advance Organizer bietet zu Beginn einer Unterrichtseinheit über Ankerbegriffe eine vorausgehende Themenvernetzung. (2) Er ermöglicht im Unterrichtsverlauf immer wieder eine Vergewisserung über den aktuellen Fokus im Kontext des Gesamtthemas. (3) Er dient im Kontext eines kompetenzorientierten Unterrichts der nachgängigen Reflexion über das Ergebnis und den Verlauf von Lernprozessen (»Kompetenzorientierung«). (4) Er kann die Basis für die eigenständige Planung von Lernprozessen durch eine Lerngruppe sein.

Im Religionsunterricht kann die didaktische Idee eines Advance Organizer auf verschiedene Weise konkretisiert werden: z. B. als Mindmap, grafische Darstellung, Landkarte, Geschichtsfries, Bildersammlung oder als Netzkarte (vgl. Religion vernetzt Plus); neue Möglichkeiten bei der Erstellung eines Advance Organizer bietet auch das interaktive »Whiteboard«.

Ausubel, David P., Psychologie des Unterrichts, Band 1–2, Stuttgart 1974; Friedrich-Verlag (Hg.), Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit, Jahreshaft XV/1997; Seelze 1997, 120; Hepting, Roland, Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxis-

nahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. Mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM, Bad Heilbrunn / Obb. 2004 (S. 50–53: Der Advance Organizer); Mendl, Hans, Advance Organizer, in: KatBl 135 (2010), 318–319; Mendl, Hans / Schiefer Ferrari, Markus (Hg.), Religion vernetzt Plus 5. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, Berlin 2017; Michalke-Leicht, Wolfgang, Lernen in Strukturen – Advance Organizer, in: entwurf 2/2008, 17–21; Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn / Obb. 2. erw. A. 2006 (S. 139–154. 279: Advance Organizer).

Aggiornamento

Wörtlich (ital.): Auf den Tag bringen; also Verheutigung, Aktualisierung, Modernisierung. Papst Johannes XXIII. (1881–1963) prägte den Begriff, der zum Leitbegriff des Zweiten Vatikanischen Konzils (1963–1965) wurde. Es geht um eine Wahrnehmung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Kirche und Theologie, um eine Öffnung der Kirche zur Welt hin (»Wir machen die Fenster weit auf«) und um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Welt und Kirche. Theologische Auf- und Umbrüche konkretisierten sich auf dem Konzil vor allem in einem veränderten Kirchenverständnis (Kirche als Volk Gottes), in der Liturgie, im Umgang mit der Bibel und in der Einstellung zu anderen Religionen. Konkretisiert wurde der Anspruch des Aggiornamentos im deutschsprachigen Raum durch die »Würzburger Synode und dort, für die Religionspädagogik besonders bedeutsam, im Dokument »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974). Der Anspruch, Welt und Mensch als einen zentralen Ausgangspunkt für Theologie und Kirche zu benennen, gilt als Initialzündung für die »Anthropologische Wende auch in der Religionsdidaktik und für die Forderung nach einer empirischen Religionspädagogik (»Empirische Religionspädagogik«).

Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg i. Br. u. a. 4. A. 1978, 113–152; Pastoralkonstitution »Die Kirche in der Welt von heute«, in: Rahner, Karl / Vorgrimler, Herbert (Hg.), Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils mit Einführungen und ausführlichem Sachregister, Freiburg i. Br. u. a. 1966, 423–552; Paul, Eugen, Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik, in: Theologische Quartalschrift 150, 214–228; Wegenast, Klaus, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: EvErz 20 (1968), 111–125.

Akkomodation

Vom Beginn des Lebens an sind Menschen Eindrücken ausgesetzt und verarbeiten sie zu Schemata, mit denen sie die Welt ordnen. Diese verändern sich im Laufe des Lebens und werden komplexer. In seinen entwicklungspsychologischen Studien (»Entwicklungspsychologie«) beschreibt Jean Piaget die Grundmodalitäten, die diesen Denkoperationen zugrunde liegen: Ereignisse des Alltags und unerwartete Phänomene werden entweder so gedeutet, dass sie zur eigenen Theorie passen (»Assimilation«) oder es erfolgt eine Änderung der Denkstruktur (Akkomodation) und somit ein Übergang zu einer nächsten Stufe des Denkens, des religiösen oder moralischen Urteils (»Religiöse Entwicklung«; »Moralentwicklung«; »Weltbildentwicklung«; »Perspektivenübernahme, Stufen«; »Glaube, Stufen«; »Religiöses Urteil, Stufen«). Entscheidend ist, dass es sich bei solchen »strukturgeneischen Modellen« (d. h. die Denkstrukturen verändern sich) weder um eine automatische Reifung noch um ausschließliche Prägung von außen handelt; das Subjekt selbst ist durch die aktive Auseinandersetzung mit der Um- und Mitwelt an der eigenen Entwicklung beteiligt.

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen u. a. 2013; Gerrig, Richard J. / Zimbardo, Philip G., Psychologie, Hallbergmoos, 20., aktualisierte A. 2016; Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman, Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim 7. A. 2012.

Aktionsformen

Unter Aktionsformen versteht man auf einer mittleren und unteren Ebene der ►Methodik einzelne Handlungsmuster der Lehrenden und Lernenden, durch die eine Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand erfolgt. Man kann Aktionsformen nach den jeweils aktivierten sinnlichen Ein- oder Ausgangskanälen bzw. den jeweiligen körperlichen Aktivitäten (►Lerntypen) charakterisieren: **verbale** Grundformen, z. B. vortragen oder ►Erzählen, vorlesen, Gespräch, schreiben, ►Kreatives Schreiben, ►Mind-Map, philosophieren (►Kindertheologie; ►Jugendtheologie); **auditiv-musische** Grundformen, z. B. hören, singen, Klangspiele; **visuelle** Grundformen, z. B. sehen, lesen, ►Bilddidaktik, ►Film-didaktik, ►PC, Textarbeit; **gestaltende Grundformen**, z. B. zeichnen, werken, produzieren; **körperlich-spielerische Grundformen**, z. B. Wahrnehmungsübungen, ►Standbild, ►Szenisches Spiel, Lernspiele, ►Tanz, Interaktionsübungen. Diese Grundformen kann man teilweise auch komplementär betrachten (z. B. sprechen – hören).

Hinzu kommen **den Unterricht öffnende** Formen an der Schnittstelle zu den ►Sozialformen, z. B. Projekte (►Projektlernen), Feiern und Feste (►Feiern, Fest), Praktika, und für den Religionsunterricht spezifische **meditative** Grundformen, z. B. ►Stilleübungen, meditative Übungen, ►Phantasiereise, lebensgeschichtliche Reflexionen (►Meditative Elemente).

Eine andere Einteilungslogistik unterteilt die Aktionsformen in Formen der Darbietung und Informationsvermittlung (►Instruktion, direkte), Formen der eigenen Auseinandersetzung und der Kommunikation und Formen des Erlebens und der Vertiefung.

Im Kontext eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts (►Kompetenzorientierung) geben die ►Operatoren einer Aufgabenstellung Aufschluss über die gewünschte Schüleraktivität; sie beziehen sich sowohl auf das jeweils zu bearbeitende Kompetenzfeld (►Kompetenzfelder religiöser Bildung) (wahrnehmen, begreifen, urteilen, sich ausdrücken, teilhaben, kommunizieren) als auch auf den Verarbeitungsmodus (Reproduktion, Transfer, Urteilen und Problemlösen sowie kreative Handlungs- und Ausdrucksformen).

Ein guter Religionsunterricht ist methodisch abwechslungsreich, aktiviert durch die gewählten Methoden die Lernenden, fordert sie auf eine angemessene Weise heraus, achtet aber auch auf eine Gesamtdramaturgie, bei der die gewählten Aktionsformen stimmig aufeinander bezogen sind – und vermeidet gleichzeitig eine Aneinanderreihung zahlreicher Einzelmethoden (»Methodenpotpourri«) und einen Methodismus, der auf Kosten einer systematischen Inhaltserschließung geht.

BK 137–262; Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004; RD 562–576; RD-GS 327–477.

Alltagssakramente

Auch in Zeiten einer fortschreitenden ►Säkularisierung benötigt der Mensch profane Rituale, die häufig die Funktion von christlichen ►Sakramenten übernehmen. Sie dienen in einer unüber-

sichtlichen Welt als Akte der Selbstvergewisserung und Beheimatung und stützen die Verarbeitung zentraler Widerfahrnisse und Situationen des Lebens. Rudolf Englert unterscheidet funktional zwei Formen, die an Rudolf Ottos Beschreibung von »Religion als etwas gleichermaßen Furcht einflößendem (tremendum) und Faszinierendem (fascinatum) anknüpfen:

(1) **Alltagssakramente mit exorzistischem Charakter:** »Rituale, mit denen die Menschen ihre Angst, sie könnten ins Nichts fallen, in Schach halten wollen, vor allem auch Selbstversicherungsrituale an Übergängen, z. B. zwischen Tag und Nacht (die erste Tasse Kaffee und die Zeitung am Morgen, die Abendnachrichten und das Packen der Tasche am Abend, die Gutenachtgeschichte) (»Passage-Riten).

(2) **Alltagssakramente mit ekstatischem Charakter:** Rituale, um Glücks- und Erfolgsmomente zu feiern, z. B. Selbstbelohnungsrituale, Wellness-Urlaube, Feiern nach einer überstandenen Prüfung. Solche Riten nehmen heute zunehmend den Platz von kirchlich geprägten religiösen Interpretations- und Gestaltungsformen des Lebens ein.

Religionspädagogisch lohnen sich eine Spurensuche nach der »Religionsproduktivität des Alltags und die Bearbeitung von solchen religiös anmutenden Alltagsphänomenen des Rituellen, um davon ausgehend differenzhermeneutisch (»Differenzhermeneutik) über den besonderen transzendierenden Charakter von »Symbolen und »Sakramenten und den damit verbundenen Handlungsformen ins Gespräch zu kommen. Die Grunddynamik des Bedürfnisses, Übergänge und besondere Lebenssituationen rituell zu gestalten, und die

besondere Qualität, die eine religiöse Weltdeutung im Kontext eines Gottesglaubens auszeichnet, spiegelt sich treffend im bekannten Eingangsglied aus der Messe von Franz Schubert wider: »Wohin soll ich mich wenden, wenn Gram und Schmerz mich drücken? Wem künd ich mein Entzücken, wenn freudig pocht mein Herz?« (Gotteslob Nr. 725, Eigentell Diözese Passau)

Barthes, Roland, *Mythen des Alltags*, Frankfurt, 24. A. 2006; Englert, Rudolf, *Sakramente und Postmoderne – ein chancenreiches Verhältnis*, in: *KatBl* 121 (1996), 155–163; Fechtner, Kristian u. a. (Hg.), *Handbuch Religion und Populäre Kultur*, Stuttgart 2005; *Gotteslob. Katholisches Gebet- und Gesangbuch*, hg. von den (Erz-)Bischöfen Deutschlands und Österreichs und dem Bischof von Bozen-Brixen, Stuttgart 2013.

Alteritätsdidaktik

Die Gefahr einer einfach gedachten »Korrelation besteht in der Versuchung, eine möglichst weitgehende Horizontverschmelzung verschiedener Größen (ich – du; Lernende – christliche Tradition) anzunehmen. Demgegenüber betonen die Vertreter einer Alteritätsdidaktik (lat. *alter* – der Eine, der Andere) die Grenzen einer Korrelation, wenn die Fremdheit zu groß ist.

Eine Begegnung mit dem Anderen ist zunächst geprägt von der Erfahrung von radikaler Differenz. Von einem Erfahrungsbegriff aus, der die Andersartigkeit und Verschiedenheit stark macht, lässt sich dann auch »Subjektorientierung neu bestimmen: Denn zum einen erkennt sich das Subjekt selbst erst in der Begegnung mit anderen Subjekten, die ganz anders sind (»Identität); der Mensch wird nach Martin Buber erst durch das Du zum Ich. Zum anderen lassen sich von der bleibenden Differenz verschiedener Identitäten her Verstehensbedin-

gungen entwickeln, die von einer ►Differenzhermeneutik geprägt sind. Diese sind im Sinne einer kritischen Subjekt-orientierung als die Auseinandersetzung mit dem Irritierenden und Perturbierenden (►Perturbation), dem radikale Neuen und dem Undenkbaren (Grümme 2007, 321) zu bestimmen, wodurch auch das Subjekt kritisch angefragt und zur reflexiven Neubestimmung angeregt wird (vgl. ►Konstruktivismus, pädagogisch).

Auch die christliche Glaubens-tradition ist für viele Kinder und Jugendliche heute radikal fremd; im Prozess des Lernens geht es nicht um die Überwindung dieser Fremdheit, sondern um ein »Lernen am ›Widerstand‹, ohne dessen ›Überwindung.« (Greiner 280). Konfigurierte (►Konfiguriertes religiöses Wissen) und individuierte (►Individuiertes religiöses Wissen) Religion müssen also kritisch miteinander verschränkt betrachtet werden. Didaktisch lassen sich entgegen der Versuchung einer engen Didaktisierung von Wirklichkeit im Sinne einer einseitigen Vermittlungs- oder Aneignungs-didaktik (►Vermittlungsdidaktik, ►Aneignungsdidaktik) Bezüge zu einer Didaktik der Ermöglichung (►Ermöglichungsdidaktik) erkennen: Im Prozess der Begegnung zwischen radikal Verschiedenen ergeben sich unplanbare und überraschende Erkenntnisse und ungeahnte Formen praktisch vollzogener Korrelationen, die aber nicht von außen gesteuert werden können.

Buber, Martin, Ich und Du, in: Ders., Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954, 7–121; Greiner, Ulrike, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Münster 2000; Grümme, Bernhard, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007; Grümme, Bernhard, Alteritätstheoretische Religionspädagogik, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.

(Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 119–132; Mendl, Hans, Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: JKR 8 (2017), 106–118.

Ambiguitätstoleranz

►Differenzverträglichkeit

Anamnetisch

Der Begriff »anamnetisch« wird im theologischen Zusammenhang – nicht im medizinischen Sinn (Anamnese als die professionelle Erfragung von medizinisch bedeutsamen Informationen) – verwendet, sondern in seiner Urbedeutung (griech. anamnesis – Erinnerung). Dabei bezieht ein Akt der Erinnerung beispielsweise bei der ►Eucharistiefeier immer die drei Zeitdimensionen mit ein: Vergangenes (Abendmahl Jesu) wird in der Gegenwart präsent (Eucharistie) und verweist auf Zukünftiges (Gestaltung des Lebens aus der Kraft der vergegenwärtigenden Erinnerung heraus). Der Rückblick in die Vergangenheit auch im Kontext eines kirchengeschichtlichen erinnernden Lernens (►Erinnerungsgeleitet lernen) kann so zu einer »gefährlichen« Erinnerung (Johann B. Metz) werden, weil das Evangelium Jesu Christi und die Menschen, die in der Nachfolge Jesu Welt und Kirche im Sinne der Reich-Gottes-Botschaft verändern wollten, auch Menschen heute dazu herausfordern, das aktuell Anstehende in Gesellschaft und Kirche anzugehen.

LThK 1/590–593 (Anamnese); Mendl, Hans, Gefährliche Erinnerung statt erbaulicher Glättung. Postulate für einen verantwortbaren narrativen Umgang mit Heiligen, in: Konstantin Lindner/Andrea Kabus/Ralph Bergold/Harald Schwillus (Hg.), Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche

Perspektiven, Münster 2013, 405–415; Metz, Johann Baptist, Kleine Apologie des Erzählens, in: Concilium 9 (1973) 334–341.

Aneignungsdidaktik

Mit »Aneignung« wird im Unterschied zu einer Didaktik der Vermittlung (►Vermittlungsdidaktik) die Subjektseite (►Subjektorientierung) von Lehr-Lern-Prozessen hervorgehoben; dies entspricht einem konstruktivistischen Lernverständnis (►Konstruktivismus, pädagogisch). Kritiker (z. B. Lämmermann) warnen vor einem instruktivistisch (►Instruktivismus) verengten Verständnis von Aneignung im Sinne einer vollständigen Akzeptanz und Internalisierung vorgefertigter Inhalte und Wahrheiten und plädieren demgegenüber für eine ►Ermöglichungsdidaktik (►Differenzhermeneutik).

JKR 1 (2010) ff; KatBl 135 (2010), Heft 5: Klug vermitteln; Lämmermann, Godwin, Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 29–42.

Anthropologie, christliche

Unter Anthropologie (griech: anthropos – Mensch, logos – Lehre) versteht man die wissenschaftliche Lehre vom Menschen. Aus naturalistischer Perspektive entstehen deterministische Sichtweisen vom Menschen, so z. B. die Sicht, der Mensch sei ein nackter Affe (Desmond Morris), ein betendes Tier (Alister Hardy), ein Irrläufer der Evolution (Arthur Koestler), ein Reiz-Reaktions-Automat (Burrhus Frederic Skinner) oder die phänotypische Entfaltung eines genetischen Codes (Josua Lederberg) (Grümme 52).

Demgegenüber hält man in christli-

cher Sicht an einer positiven und gleichzeitig differenzierten Bestimmung des Menschen fest. Sie lässt sich vor allem aus der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott und seiner Geschöpflichkeit ableiten: Daraus ergeben sich Menschenwürde, -rechte und -pflichten. Als Ganzer mit Leib und Seele, in Raum und Zeit verortet und als Individuum und soziales Wesen hat der Mensch die Aufgabe, in Freiheit und Verantwortung nach Sinn zu suchen, seinem Leben eine unverwechselbare ►Identität zu geben und die Welt zu gestalten. Neutestamentlich ergibt sich aus der Orientierung an Jesus Christus die Mitwirkung am Kommen des ►Reich Gottes. Gleichzeitig ist der Mensch auch begrenzt und gefährdet, er ist Gerechter und Sünder zugleich. Religionspädagogisch folgt aus dem christlichen Menschenbild, dass jegliche Didaktik und Ausgestaltung schulischen Lernens und schulischer Lernorte vom Prinzip der Ermöglichung bestimmt sein muss (►Ermöglichungsdidaktik).

Englert, Rudolf, Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: Dirscherl, Erwin/Dohmen, Christoph/Englert, Rudolf/Laux, Bernhard, In Beziehung leben. Theologische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2008, 131–189; Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2012; Nothaft, Peter, Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung katholischer Schulen, Münster u. a. 2012; Sauter, Gerhard, Das verborgene Leben. Eine theologische Anthropologie, Gütersloh 2011.

Anthropologische Wende

Mit Anthropologischer Wende (griech. anthropos – Mensch) bezeichnet man die Konzentration der aktuellen Lernkultur auf das Subjekt (►Subjektorientierung) als Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen ►Lernens in Abgrenzung zu einem Lernverständnis zuvor. Motiviert wurde diese Sicht über ver-

schiedene hermeneutische Ebenen hinweg:

(1) **Theologisch** betrachtet man seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil (►Zweites Vatikanisches Konzil) den Menschen nicht mehr als Empfänger eines hermetischen ►Glaubens der Kirche, sondern als selbstverantwortliches Subjekt des eigenen Glaubens, der in Auseinandersetzung mit der Glaubenstradition gebildet werden soll (vom ►Gehorsamsglauben zum ►Verstehensglauben). (2) Von einer **soziologischen** Warte aus gibt es in ►postmoderner ►Pluralität keine Alternative zu einem Konzept von ►Bildung, das das je eigen lebende und lernende Subjekt im Umgang mit einer gesellschaftlichen Pluralität stärkt. (3) Die **entwicklungspsychologischen** Erkenntnisse (►Entwicklungspsychologie) motivieren eine entwicklungs- und religionspsychologische (►Religionspsychologie) Pünktlichkeit von Lernprozessen (►Kairologie), weil Lernen nur im Kontext des jeweiligen Entwicklungsstands von Kindern und Jugendlichen (Denken, Moral, Weltbild, Religion ...) erfolgen kann. (4) Eine **Pädagogik**, die das Kind in den Mittelpunkt stellt, achtet auf unterschiedliche Lernbiografien und Lernwege. (5) In der **Didaktik und ►Lernpsychologie** präferiert man die Vorstellung von Lernen als aktive Aneignung (►Aneignungsdidaktik) im Umgang mit Lerngegenständen (►Konstruktivismus, pädagogisch) entgegen einer Didaktik der Vermittlung (►Instruktion, direkte), die Gefahr läuft, ►Träges Wissen zu produzieren, und die sich in einem dominant lehrerzentrierten ►Frontalunterricht konkretisiert.

Deshalb muss religiöses Lernen kontextuell auf die ►Lebenswelt und ►Lebensgeschichte von Kindern und Ju-

gendlichen hin angelegt sein und Aspekte der Selbststrukturierung religiösen Lernens Rechnung tragen. Ein Subjektansatz (►Subjektorientierung) hat auch methodische Folgen: Ein Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert werden, an der Selbstkonstruktion des Glaubens zu arbeiten, ist auf offene Lernsituationen, eine anregende Lernumwelt, einen vielgestaltigen sozialen Austausch, auf ein Ineinander von kognitiven und ästhetischen Momenten und auf eine Vernetzung der Schulfächer angewiesen. Gleichzeitig bedeutet die Wende zum Subjekt keine Absage an die Inhaltsseite von Lehr- und Lernprozessen: In der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Natur, Gesellschaft, Kultur und Religion sollen Kinder und Jugendliche ihre Bildungsprozesse beschreiten.

Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005; RDK 182–185.

Apologetik

Unter Apologetik (griech. *apologia* – Verteidigung) versteht man die unterschiedene Verteidigung einer Weltanschauung. Eine altchristliche Apologetik (im engeren Sinn die Abwehr von Beschuldigungen des Christentums) war nötig, als das Christentum zu Beginn des 2. Jahrhunderts seinen Binnenraum verließ und in Konkurrenz zu anderen gesellschaftlichen und religiösen Gruppen trat. Die Apologetik hat mit ihrer Betonung der Rationalität des christlichen Glaubens die spätere Theologie nachhaltig geprägt. In der Theologie bezog sich die Apologetik auf die wissenschaftliche Rechtfertigung von

Glaubenswahrheiten; vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil (►Zweites Vatikanisches Konzil) geschah dies mit einer deutlichen Abgrenzung und Abwertung von anderen Religionen und Weltanschauungen (►Monoreligiöses Lernen). Die Fundamentaltheologie befasst sich heute als theologische Disziplin mit einem vernunftgemäßen Umgang mit dem ►Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens und bemüht sich in einer pluralen Gesellschaft (►Pluralisierung) gleichzeitig um eine wertschätzende und kritische Auseinandersetzung mit anderen Religions- und Weltanschauungssystemen.

Böttigheimer, Christoph, Lehrbuch der Fundamentaltheologie. Die Rationalität der Gottes-, Offenbarungs- und Kirchenfrage, Freiburg i. Br. u. a. 3. A. 2016; Knapp, Markus, Die Vernunft des Glaubens: Einführung in die Fundamentaltheologie, Freiburg i. Br. 2009; Höhn, Hans-Joachim, Gott – Offenbarung – Heilswege. Fundamentaltheologie, Würzburg 2011; Waldenfels, Hans, Kontextuelle Fundamentaltheologie, Paderborn 4. A. 2005; Werbick, Jürgen, Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie, Freiburg i. Br. 2000.

Arbeitsblatt

Unter einem Arbeitsblatt versteht man ein kopiertes Blatt für die Schülerinnen und Schüler, das mit stimmig angeordneten Arbeitsaufträgen versehen ist; die Ergebnisse des Arbeitsprozesses können unmittelbar in die dafür vorgesehenen Zeilen des Arbeitsblattes notiert werden. Ziel ist es, Informationen zu erschließen, Lerngegenstände zu vertiefen oder Problemstellungen zu erarbeiten. Textpassagen des Arbeitsblattes können mit eingeübten Verfahren des schrittweisen Textverstehens (z. B. Unterstreichungen, Randbemerkungen, Anbringen von Ikonen, die Aufschluss über Auffälligkeiten, Unverstandenes, Nachfragen, Widerspruch ... geben) erarbeitet werden.

Ein Arbeitsblatt kann so strukturiert sein: (1) Thema, (2) Infotext/Material/Bild, (3) Arbeitsaufträge, (4) Platz für eigene Einträge.

Bei der Einführung in die Arbeit mit dem Arbeitsblatt sollte darauf geachtet werden, dass vor der Erläuterung des formalen Vorgehens (Einzelarbeit oder Partnerarbeit, Zeitrahmen, Fortführung) die didaktische Verortung im Lernprozess (Zielrichtung der Arbeit) transparent wird. Didaktisch begrenzt sinnvoll sind Arbeitsblätter, die Lückentexte enthalten, weil diese zu wenig die Sprachkompetenz fördern; demgegenüber erweisen sich Arbeitsanweisungen, die eigene sprachliche Formulierungen einfordern bzw. Methoden des kreativen Schreibens (►Kreatives Schreiben) enthalten, als didaktisch anspruchsvoller. Arbeitsblätter sollten ästhetisch ansprechend gestaltet sein (►Ästhetischer RU). Der Einsatz von Arbeitsblättern soll auch unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten wohlüberlegt geplant werden.

MK 2, 285–293; WEK M 16: Arbeitsblatt (AB).

Artefakte, religiöse

Religiöse Gegenstände verweisen auf einen in und hinter ihnen sich verbergenden Deutungs- und Handlungszusammenhang. Sie eignen sich in mehrfacher Hinsicht für (inter-)religiöse Lernprozesse (►Interreligiöses Lernen, Wege): Kinder lernen in der konkret-operatorischen Phase (►Strukturgenetischer Ansatz) an konkreten Gegenständen; sie lernen auch Religion von außen nach innen. Die Arbeit mit religiösen Gegenständen entspricht der Logik eines phänomenologischen Ansatzes (►Phänomenologie), bei dem sich an die Anschauung des Dings das

Nachdenken über dessen Bedeutung anschließt.

Im Kontext des interreligiösen Lernens wurde im angelsächsischen Raum das Modell eines Lernens an religiösen Artefakten (»A Gift to the Child«, Hull) entwickelt (»Interreligiöses Lernen, Ziele), mit dem ein Mittelweg zwischen einem rein distanzierten religionskundlichen und einem vereinnahmenden existenziellen Ansatz im Religionsunterricht besritten werden soll. In der Begegnung mit einem zentralen Element einer Religionsgemeinschaft, das das Heilige repräsentiert (ein Kunstwerk, ein Bild, eine Geschichte, ein Klang, ein Ritualgegenstand, ein Lied ...) erfolgt eine mehrschichtige Auseinandersetzung zwischen den beteiligten Akteuren und dem Gegenstand. Diese ist durch die ritualisiert gestaltete Dynamik zwischen Annäherung und Distanzierung, sachorientierter Kontextualisierung und persönlichem Korrelieren, Entdeckung von Ähnlichem und Aufdeckung von Unterschieden geprägt.

Folgende Phasen bieten sich an: (1) **Phase der inneren Beteiligung:** Die erste Begegnung mit dem Gegenstand soll Aufmerksamkeit und Interesse wecken. (2) **Phase der Entdeckung** (Exploration): Konkrete Annäherung an das Artefakt; Möglichkeit zur Empathie. (3) **Phase der Kontextualisierung:** Erschließung der Bedeutung des religiösen Gegenstands im religiösen Alltag. (3) **Phase der Reflexion:** Verbindung zwischen dem religiösen Artefakt und dem Leben der Lernenden.

Angestrebt wird ein respektvoller Umgang mit religiösen Artefakten. Wenn Schülerinnen und Schüler der Religion anwesend sind, zu der der Gegenstand gehört, können diese als »Experten für die Bedeutungserschließung und den

Verwendungszusammenhang des Gegenstands herangezogen werden. In vielen Lernwerkstätten (»Lernwerkstatt), religionspädagogischen Einrichtungen und Schulen können Schatzkisten mit religiösen Artefakten zu verschiedenen Religionen ausgeliehen werden.

Eschenbroich, Donata, Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens, München 2010; Hull, John M., A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children, in: Religious Education 91 (1996), 172–188; KatBl 142 (2017), Heft 6: Religiöse Dinge; Meyer, Carlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999; Sajak, Clauß Peter, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010.

Artikulationsstufen

Jede »Unterrichtsstunde stellt eine pädagogische Inszenierung dar, die aus verschiedenen Teilelementen besteht. Die didaktische Stufung des Unterrichts ist lernpsychologisch (»Lernpsychologie) begründet; sie zielt auf die Begegnung mit einem Unterrichtsgegenstand auf verschiedenen schlüssig miteinander verbundenen Verstehensebenen und geistigen Tätigkeiten. Die jeweils unterschiedlichen Aktivitäten sind geprägt vom Wechsel zwischen einer wahrnehmenden Aneignung (»Aneignungsdidaktik) und einem selbstständigen Weiterverarbeiten. Im Unterschied zu starren Artikulationsschemata, wie sie mit der Formalstufentheorie der »Münchener katechetische Methode begründet wurden (Vorbereitung und Zielangabe – Anschauung – Erklärung – Zusammenfassung – Anwendung) präferiert man heute flexible formale Artikulationsschemata, die je nach Unterrichtsgegenstand verschieden konkretisiert werden können oder sich beim projektorientier-

ten Arbeiten (►Projektlernen) auch über mehrere Stunden hin erstrecken. Die innere Dynamik kann beispielsweise so gestaltet sein: Nach einer motivierenden Einführung in den Lerngegenstand, bei der die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen und ihrem Vorwissen einbezogen werden, wird dieser systematisch erarbeitet, und zwar in kollektiven und eigenständigen Phasen. In einer Schlussphase werden die teilweise unterschiedlichen Ergebnisse ausgetauscht und festgehalten (►Unterricht abschließen).

Von der konstruktivistischen Didaktik (►Konstruktivismus, pädagogisch) her bietet sich der hermeneutische Dreierschritt »Eindruck – Ausdruck – Austausch« als flexibel handzuhabende Grunddimensionen jedes Unterrichts an. Im kompetenzorientierten Unterricht (►Kompetenzorientierung) ergibt sich die Aufbau-Logik auch unter Einbezug von grundlegenden ►Lernaufgaben und einem Lernarrangement, das vernetzende, vertiefende und reflexive Elemente einbezieht. Bei der Einführung in die ►Unterrichtsplanung im Studium und Referendariat werden übersichtliche Artikulationsschemata (►Unterrichtsentwurf) an die Hand gegeben, die den jeweiligen Artikulationsstufen die entsprechenden Teilkompetenzen (►Kompetenzorientierung), Inhalte (►Gegenstandsbereiche religiöser Bildung), ►Methoden (Methodik), ►Medien und ►Sozialformen zuweisen.

Friedrich-Verlag (Hg.), Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit, Jahreshaft XV/1997, Seelze 1997, 120f; KatBl 141 (2016), Heft 3: Aufhören; Mendl, Hans, Eindruck – Ausdruck – Austausch. Grunddimensionen religiösen Lernens, in: Hans Mendl / Theresia Glück (Hg.), Worauf es ankommt, Winzer 2009, 68–75; RD 189f; Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein

didaktisch-methodischer Leitfadens für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010, 12–24; Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfadens für den Religionsunterricht, München 1997.

Assimilation

Im Unterschied zur ►Akkommodation, bei der sich das Denken des Menschen an die neuen Umwelteindrücke anpasst, geht es bei der Assimilation um eine Einpassung von neuen Eindrücken an die verfügbaren Denkstrukturen: Ereignisse des Alltags und unerwartete Phänomene werden so gedeutet, dass sie zur eigenen Theorie passen. Jean Piaget beschreibt diese Prozesse in seinen entwicklungspsychologischen Studien (►Entwicklungspsychologie). Ihn faszinierten vor allem die Besonderheiten des artifiziellistischen kindlichen Denkens. Kinder vermögen nur bedingt die Perspektive anderer einzunehmen (Egozentrismus), stellen sich Gegenstände und Naturphänomene als belebt vor (Animismus) und deuten Naturvorgänge als zielgerichtet (Finalismus). Wenn sich der Welthorizont vergrößert, tragen die vorhandenen Denkstrukturen nicht mehr und müssen sich ändern (►Akkommodation). Somit erfolgt dann ein Übergang zu einer nächsten Stufe des Denkens, des religiösen oder moralischen Urteils (►Religiöse Entwicklung; ►Moralentwicklung; ►Weltbildentwicklung). Entscheidend ist, dass es sich bei solchen strukturgenetischen Modellen (►Strukturgenetischer Ansatz) (d. h. die Denkstrukturen verändern sich) weder um eine ausschließliche Reifung noch um eine reine Prägung von außen handelt; das Subjekt selbst ist durch die aktive Auseinandersetzung mit der Um- und Mitwelt an der eigenen Entwicklung beteiligt.

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen u. a. 2013; Gerrig, Richard J. / Zimbardo, Philip G., Psychologie, Hallbergmoos 20., aktualisierte A. 2016; Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman, Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim 7.A. 2012.

Ästhetischer RU

Das Prinzip des Ästhetischen (griech. *aisthesis* – Wahrnehmung) reicht über das alltagssprachliche Verständnis eines künstlerisch Schönen, Geschmackvollen und Harmonischen hinaus. In der Religionspädagogik umfasst ästhetische Bildung (1) die Wahrnehmungslehre und Sinnesbildung, (2) die Befähigung zum Umgang mit Kunst und (3) die Sensibilisierung für ein Handeln in der Welt. Religionspädagogisch wurde das Prinzip des ästhetischen Lernens von Georg Hilger entwickelt, um damit einen Gegenpol zu den destruktiven Tendenzen der ►Postmoderne (Warenästhetik, Beschleunigung, Ausbeutung, Materialismus ...) und zu problematischen Phänomenen in der Schule (Entsinnlichung, Reizüberflutung, Hektik) zu schaffen. Ein ästhetisches Lernen soll das Tor zu inneren Welten öffnen und Zugänge zu religiösen Sehweisen der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit und somit eine tiefere Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen ermöglichen. Ästhetische Bildung konkretisiert sich in drei miteinander verbundenen Dimensionen: (1) **Wahrnehmungsfähigkeit** (*aisthesis*): Es geht um eine grundlegende Wahrnehmungs- und Sinnesschulung, um eine genaue und ►verlangsamte Wahrnehmung der Wirklichkeit und um den Aufbau einer Achtsamkeit und Aufmerksamkeit (►Wahrnehmungskompetenz; ►Verlangsamung). Die gelenkte Wahrnehmung soll mit einem Rückgriff auf die Sehschulen religiöser

und christlicher Tradition (konkret: Bilder der christlichen Kunst; formal: ethische Kategorien (►Ethik), mit denen die Wirklichkeit geordnet wahrgenommen werden kann, z. B. Beispiele suchen für Unrecht, Leid, Glück) unterstützt werden. (2) **Urteilsfähigkeit** (griech. *katharsis* – Unterscheidung): Ein ästhetisches Lernen zielt immer auch auf die gedankliche Verarbeitung des Wahrgenommenen, auf die Unterscheidung, Beurteilung und Einordnung. (3) **Gestaltungsfähigkeit** (griech. *poiesis* – Machen): Ein sensibler Umgang mit der Welt befähigt auch zum Gestalten und ethisch verantwortlichen Handeln. In diesem Sinne ist die Ästhetik auch die Mutter der Ethik (Jürgen Werbeck). Die drei Dimensionen müssen miteinander verschränkt betrachtet werden und schützen sich wechselseitig vor Einseitigkeiten: (1) Der Lernmodus im Bereich der **Wahrnehmungsfähigkeit ist wahrnehmend rezeptiv**; seine Bedeutung liegt in der Sinnesstärke, die einer Entsinnlichung und Apathie entgegenarbeitet; einseitig verstanden führt dieser Lernmodus zu einer Sinnesüberflutung, Gedanken- und Konsequenzlosigkeit. (2) Der Lernmodus im Bereich der **Urteilsfähigkeit ist urteilend-kommunikativ**; seine Stärke liegt in der kognitiven Anstrengung, womit einer Kopfflosigkeit und leeren Wahrnehmungsästhetik entgegengearbeitet wird; isoliert angewendet, würde dieser Modus zu Verkopfung, Praxisferne und Entsinnlichung führen. (3) Der Lernmodus der **Handlungsfähigkeit ist gestaltend-produktiv**; ihn kennzeichnet Lebenskönnerschaft, die die Gefahren einer konsequenzenlosen Sinnlichkeit und eines folgelosen Denkens vermeidet; ohne die anderen beiden Lernmodi verkommt die Hand-

lungsfähigkeit zu einem reinen Pragmatismus, einer Denkfaulheit und Apathie.

Das Prinzip des Ästhetischen, das auch mit anderen theologischen Konzepten korreliert (z. B. ignatianische Exerzitien: wahrnehmen – unterscheiden – entscheiden – handeln; christliche Soziallehre (►Sozialprinzipien): sehen – urteilen – handeln), scheint als Strukturprinzip in Lehrplänen und Religionsbüchern auf und bildet letztlich auch die Grundmatrix der Kompetenzorientierung (►Wahrnehmungskompetenz; ►Deutungskompetenz; ►Ausdruckskompetenz). Didaktisch konkretisiert sich ein ästhetisches Lernen in der Schulung der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit (►Bilddidaktik), in meditativen Elementen (►Meditative Elemente), in der ►Imagination und in ►Phantasie-reisen, in Prozessen einer produktiven Unterbrechung (►Produktive Unterbrechung) und ►Verlangsamung, aber auch in der Befähigung zum Diskurs (►Diskursethik) (►Dilemma, ethisches) und in einer ►Handlungsorientierung (►Compassion; ►Gedenkstättenpädagogik).

Altmeyer, Stefan, *Ästhetisches Lernen: Alles nur Dekoration?*, in: RpB 57/2006, 3–19; Hilger, Georg, *Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule*, in: Schmuttermayr, Georg u. a. (Hg.), *Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation*, Regensburg 1997, 399–420; LD 220–236; RD 334–343; RD-GS 42–50; RDK 191–195.

Audiovisuelle Medien

Wirklichkeit wird heute zunehmend visuell-ikonisch-synthetisch und weniger wie im Schrift- und Buchzeitalter verbal-analytisch erfasst. Dem entspricht auch ein Wandel in der Alltagskultur, wo inzwischen audiovisuelle Medien die zentrale Schnittstelle zur Wirklichkeit darstellen. Der Begriff »au-

diovisuelle Medien« ist zunächst selbst-erläuternd: Er verweist auf die Art des medialen (hörbaren, sichtbaren) Impulses auf der Ebene der sinnlichen Wahrnehmung. Die weite Definition (visuelle oder/und auditive Hilfsmittel zur Repräsentation von Weltwissen) umfasst beispielsweise auch Tafelanschrieb, Plakat, Lehrersprache und Gesang.

Die engere Definition für audiovisuelle ►Medien beschränkt sich auf technisch gestaltete und mit technischen Geräten reproduzierte Inhaltsträger. Visuelle Medien sind demnach beispielsweise Bilder (►Bilddidaktik) (z. B. über Overhead-Folien, ►Whiteboard und Dokumentenkamera), auditive (►Musik, religionsdidaktisch) oder Hörbeispiele (z. B. über CD), audiovisuelle Filme (►Filmdidaktik) (Spielfilme, Kurzfilme, Videoclips) auf verschiedenen Datenträgern oder per Streaming sowie komplexe Formen im Bereich der sogenannten »Neuen Medien« (z. B. PC, Internet, Smartphone, ►Whiteboard).

Religionspädagogisch betrachtet, ergeben sich folgenden Chancen und Herausforderungen: (1) AV-Medien ermöglichen eine Auseinandersetzung mit nicht unmittelbar zugänglichen Wirklichkeitsausschnitten; nicht immer ist eine originale Begegnung bzw. Exkursion möglich und sinnvoll. (2) AV-Medien sind in den ►Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen dominant; dies eröffnet einerseits eine Spurensuche nach religionsproduktiven Elementen (►Religionsproduktivität des Alltags) in der Alltags- und ►Popularkultur, mediale und erfordert gleichzeitig die Schulung einer Medienkompetenz (►Digitale Medienkompetenz), z. B. auch im kritischen Umgang mit der Informationsdichte und schnellen Schnittfolge

von Videoclips. (3) AV-Medien kommen ►Lerntypen entgegen, die ästhetisch lernen (►Ästhetischer RU). (4) Der Erfahrungsvorsprung der Jugendlichen sollte produktiv genutzt werden (►Expertengespräch, Lernen durch Lehren). (5) Die neuen Medien ermöglichen neue Formen der Kommunikation (z. B. über soziale Netzwerke; Verwendung von Smartphones im Klassenzimmer), die entsprechenden Formate sind auch für die Prozesse einer ►Identitätsbildung im Jugendalter von Bedeutung.

Mendl, Hans, Art. Audiovisuelle Medien, in: Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 540–543; Pirner, Manfred L., Medienweltorientierte Religionsdidaktik, in: Grümmel, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L., Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 159–172; RD-GS 449–456; RE 400–413; Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010, 154–173; WiReLex Medien.

Aufklärung

Die Aufklärung ist eine geistesgeschichtliche Epoche im 18. Jahrhundert, die programmatisch mit den bekannten Zitate »Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit« (Immanuel Kant) und »Erziehung des gesamten Menschengeschlechts« (Gottfried Ephraim Lessing) verbunden wird. Auch wenn das Verhältnis zwischen Kirche und Aufklärung wechselseitig als äußerst mehrschichtig zu betrachten ist, so lassen sich vor allem auf dem Gebiet der Pädagogik integrative Momente ausmachen. Entgegen einer kognitivistischen Verengung, die in der Didaktik der Frühaufklärung durchaus festzustellen war, erfolgte später eine deutlichere Orientierung am Kind und seinem Ei-

genrecht auf Subjektivität. Protagonisten waren neben Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und den evangelischen Philanthropen (z. B. Christian Gotthilf Salzmann, 1744–1811) und Persönlichkeiten wie Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) auch katholische Theologen und Pädagogen wie Johann Michael Sailer (1751–1832) und seine Schüler. Die Erziehungsmaxime der Aufklärung zielte auf die Bildung des Einzelnen und auf das Wohl des ganzen Menschen; von da aus ergab sich die Forderung nach einer Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts in verschiedenen Länderverordnungen umgesetzt wurde und schließlich zu einer Trennung von Kirche und Schule im Bildungswesen führte.

Didaktisch schlug sich die Hinwendung zum lernenden Subjekt (►Subjektorientierung) und die Entfaltung einer erfahrungsnahen und emotional vertieften Pädagogik in der sokratischen heuristisch angelegten Dialogmethode (Lehrer-Schüler-Gespräche in der Natur, ein Vorläufer der ►Kindertheologie und ►Jugendtheologie!) und in alltagsnahen Erzählungen für Kinder und Jugendliche nieder (z. B. durch den Bestsellerautor Christoph von Schmid, 1768–1854). Dies führte zur Entfaltung einer eigenständigen Literatur für Kinder und Jugendliche sowie für Familien und das Landvolk, um über dieses neue Medium zur religiösen und moralischen Erbauung der Leser beizutragen.

Lachmann, Rainer / Schröder, Bernd (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007; LexRP 78–83; Mendl, Hans, Literatur als Spiegel christlichen Lebens. Religiöse Kinder- und Jugenderzählungen katholischer Autoren von 1750–1850, St. Ottilien 1995; Mendl, Hans, Katholischer Religionsunterricht. Ein Längsschnitt,

in: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, 337–342; Zenger, Maria, Die Bedeutung der Aufklärung für die Entwicklung des katholischen Schul- und Bildungswesens, in: Christoph Kronabel, Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 69–112.

Auratik

Aura (griech. aura – Luft, Hauch) kennzeichnet das Spezifische und die Einmaligkeit eines Kunstwerks, die bei der Wahrnehmung durch den Betrachter erfahrbar ist (Benjamin). In diesem Sinne haben auch Kirchenräume und ihre ästhetische Ausstattung und besonders auch liturgische Feiern in Kirchen eine auratische Ausstrahlung. In der ►Kirchenraumpädagogik wird mit dem Begriff der Auratik angezeigt, dass diese im Unterschied zu einer ausschließlich distanzierenden kunsthistorischen Erläuterung auf eine respektvolle spirituelle Erfahrungs- und Erschließbarkeit von religiösen Räumen abzielt. Somit rückt deren spiritueller Charakter deutlicher in den Mittelpunkt. Eine Erschließung auratischer Dimensionen setzt am Sinnlichen (sehen, hören, fühlen, riechen) an, ist ästhetisch (►Ästhetischer RU) durch Entschleunigung und ►Verlangsamung geprägt und bezieht auch spirituelle Elemente mit ein. Eine derartige Herangehensweise sensibilisiert für ein Gespür des Heiligen.

Benjamin, Walter, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, deutsche Fassung 1939; in: ders., Gesammelte Schriften, Band I, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1972, 471–508; RE 89–106.

Ausdruckskompetenz

Die Ausdruckskompetenz ist ein zentrales Kompetenzfeld religiöser Bildung (►Kompetenzfelder religiöser Bildung)

(►Kompetenzorientierung). Die Dimension einer religiösen Ausdrucks-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit im Sinne eines performativen Umgangs mit der Wirklichkeit (►Performativer RU) konkretisiert sich auf das Vermögen, sich in religiösen Belangen kreativ-ästhetisch auszudrücken. Dies bezieht sich in besonderem Maße auf ein Verstehen (►Verstehensglauben) und eine sachgemäße Verwendung von religiösen Sprachformen sowie auf die Übernahme von religiösen Rollen und die Befähigung zu ethischen Handlungsvollzügen (►Konfiguriertes religiöses Wissen). Der Erwerb der Ausdruckskompetenz spielt sich im Spannungsfeld zwischen dem Begreifen vorgegebener Sprach- und Handlungsmuster und einem kreativen und transformierenden Sich-zu-eigen-Machen im Sinne einer Neugestaltung und eines Erprobens von Lebensmöglichkeiten ab (►Individuiertes religiöses Wissen).

Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe, Bonn 2006.

Auswahlchristentum

In einer gesellschaftlichen Pluralität (►Pluralisierung) hat das Individuum prinzipiell die freie Auswahl aus dem Angebot verschiedener Religionen und religionsanaloger Sinndeutungs- und Lebensgestaltungsmöglichkeiten. Wenn sich diese freie Wahl auch innerhalb

einer christlichen Religionsgemeinschaft manifestiert, spricht man von einem Auswahlchristentum. Statt einer Totalidentifikation, die ein autoritativer ►Gehorsamsglaube einforderte, sieht sich der moderne Mensch dem Zwang zur ►Häresie ausgesetzt; er muss seinem Glauben eine je eigene Gestalt geben. Es geht in erster Linie darum, den Glauben der eigenen Religionsgemeinschaft zu verstehen (►Verstehensglaube); dies führt auch zu einer kritischen Betrachtung, zu einer Auswahl von Lebensbedeutsamem und zur Ablehnung einzelner Glaubensinhalte oder Riten. Im Umgang mit den Kirchen erweisen sich Individuen und die gesellschaftliche Institution Familie als äußerst autonom; man ergreift die Angebote der Kirchen »bei Gelegenheit« (Nüchtern) – an Knotenpunkten des individuellen oder familiären Lebens oder dann, wenn die Produkte als attraktiv erachtet werden oder es zum familiären Wochenendrhythmus passt (vom Sonntag zum Feiertagschristen). Für nicht wenige Christen ist die eigene Kirche eine fremde Heimat. Da man ebenso autonom mit dem Angebot anderer Sinnanbieter verfährt, kombinieren auch Christen Elemente des christlichen Glaubens mit Segmenten anderer religiöser und esoterischer Strömungen (►Synkretismus).

Berger, Peter L., Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Aus dem Amerikanischen von Willi Köhler, Frankfurt a. M. 1980; Engelhardt, Klaus/Loewenich, Hermann von/Steinacker, Peter (Hg.), Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1997; Nüchtern, Michael, Kirchen bei Gelegenheit. Kasualien, Akademiearbeit, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1991; Zulehner, Paul M., Religion nach Wahl. Grundlegung einer Auswahlchristenpastoral, Wien 1974.

Autonomie

Autonomie (griech. *autos* – selbst; *nomos* – Gesetz) meint den Zustand der Selbstbestimmung, Entscheidungsfreiheit und Unabhängigkeit im Unterschied zur ►Heteronomie oder ►Sozionomie.

Auch wenn von der theologischen Anthropologie (►Anthropologie, christliche) aus (der Mensch als Geschöpf Gottes) eine absolute Autonomie als fraglich erscheint, gilt sie in religionspsychologischer Perspektive (►Religionspsychologie) als wichtiger Entwicklungsschritt von einem fremdbestimmten über ein befreites autonomes hin zu einem integrativen Religionsverständnis (►Religiöses Urteil, Stufen). In der ►Moralentwicklung kennzeichnet die Phase der Autonomie die höchste Stufe einer selbstverantwortlichen, sozialvertraglichen und prinzipienorientierten postkonventionellen Moral.

Kohlberg, Lawrence, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a. M. 1995; Oser, Fritz/Althof, Wolfgang, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 3. A. 1997.

B B

Begriffskompetenz

Die Begriffskompetenz ist eines der zentralen ►Kompetenzfelder religiöser Bildung (►Kompetenzorientierung). Die Dimension einer religiösen Kognition im Sinne einer wissensorientierten kognitiven Verarbeitung der Wirklichkeit konkretisiert sich in der Fähigkeit, Informationen zu religiös relevanten Themen zu bearbeiten (erfassen, ordnen, verstehen, darstellen), auf ihre Plausibilität und Lebensrelevanz hin zu untersuchen und so den Modus einer religiösen Welterfassung und -deutung zu verstehen (►Modi der Welterschließung).

Fischer, Dietlind/Eisenbast, Volker (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.

Bewegter RU

Als Kompensation gegenüber einer Leibvergessenheit in Schule und Religion bezieht ein bewegter Religionsunterricht die Leiblichkeit der Lernenden mit ein (►Körperorientierung). Durch Formen des körperlichen Ausdrucks rückt der Leib als Medium menschlicher Erfah-

rung und als Umschlagstelle zwischen Innen- und Außenwelt in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Dies konkretisiert sich in Formen des Spiels (►Spiel, Spielen) (►Standbilder: ►Szenisches Spiel; Rollenspiele, Theater- und Musicalaufführungen) und des Tanzes, in Naturerkundungen und erlebnispädagogischen Übungen. Wenn der Leib der erste Ort der Gottese Erfahrung ist (Painadath), ermöglichen entsprechende spirituelle Angebote (Formen körperlichen Ausdrucks in Gebet und Liturgie, Wallfahrten, meditative Körperübungen (►Körperorientierung) auch mystagogische Erfahrungen (►Mystagogie).

Im Projekt einer »bewegten Musik« verbinden sich die grundlegenden anthropologischen Elemente der Bewegung und der Musik: Wenn Schülerinnen und Schüler passende Bewegungsabläufe und Ausdrucksformen zu Grundgebeten oder Liedtexten entwickeln, dann erfolgt dabei eine weit intensivere Auseinandersetzung mit dem inneren Gehalt eines Gebets oder Textes.

Unverzichtbar bei körperorientierten Methoden ist eine respektvolle und situationsangemessene Reflexion, um über den sinnstiftenden Mehrwert nachzuspüren und nachzudenken. Nach den Regeln eines verantwortbaren performativen Modells (►Performativer RU) müssen Elemente eines bewegten Religionsunterrichts zudem immer auch in den entsprechenden unterrichtlichen Lernzusammenhang eingebettet sein; sie haben in einer unterrichtlichen Perspektive zunächst keinen Selbstzweck – was nicht heißt, dass im Lebensraum Schule Kinder und Jugendliche nicht auch völlig zweckfrei bewegungsorientiert unterwegs sein können. Die Grundbedingungen für das Gelingen eines be-

wegen Religionsunterrichts sind die räumlichen Voraussetzungen, ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und klare Regeln, die auch die Intimität der Beteiligten schützen.

Buck, Elisabeth, *Bewegter Religionsunterricht. Theoretische Grundlagen und 45 kreative Unterrichtsentwürfe für die Grundschule*, Göttingen 1997; Buck, Elisabeth, *Bewegter Religionsunterricht. Innovative, ganzheitliche Konzepte für das 5. bis 7. Schuljahr*, München 2017; Painadath, Sebastian, *Das Sonnengebet. Ein Übungsbuch zum Tagesbeginn*, München 2001.

Bibel

Die Bibel (griech. biblos – das aus der Papyrusstaude hergestellte Papier, biblion – Büchlein, biblia – Schriftrollen, Bücher) ist das Grunddokument des christlichen Glaubens. Sie umfasst die von der Kirche im 4. Jahrhundert n. Chr. kanonisierten Schriften des Alten und Neuen Testaments, die von der Heilsgeschichte Gottes mit den Menschen, der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus und dem Beginn der Kirche erzählen und ist deshalb auch ein zentraler Lerngegenstand des Religionsunterrichts (►Bibeldidaktik).

Die Schriften des Alten Testaments gehören weitgehend auch zum Bestand der jüdischen Bibel (**Tanach**: Tora – Weisung; **Neviim** – Propheten, **Ketuvim** – Schriften). Das Neue Testament enthält die vier Evangelien, die Apostelgeschichte, Briefliteratur und die Apokalypse des Johannes. Im Zentrum stehen Geburt, Leben und Wirken, Tod und Auferstehung Jesu Christi und seiner Botschaft vom ►Reich Gottes.

Die Bibel gilt in den christlichen Kirchen als Gotteswort im Menschenwort, das heißt als menschliches Zeugnis, das Gottes ►Offenbarung enthält, reflektiert

und weitergibt. Die Bibel ist das meistgedruckte, am häufigsten übersetzte und am weitesten verbreitete Buch der Welt.

Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe, Stuttgart 2016; Zimmermann, Mirjam und Ruben (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2., revidierte und erweiterte A. 2018.

Bibeldidaktik

Die ►Bibel als Grunddokument des christlichen Glaubens ist für den Religionsunterricht unverzichtbar. Bibeldidaktisch wurde dies vor der ►Würzburger Synode überwiegend sachorientiert begründet: Die Bibel ist ein wichtiges Sprachdokument, ein Geschichtsdokument und ein Glaubensdokument. Heute arbeitet man deutlicher korrelativ (►Korrelation) und dialogisch angelegte Lernchancen (►Lernchancen, biblische) für den Unterricht mit der Bibel heraus. Ausgangs- und Zielpunkt ist das Subjekt als aktiver Mitschöpfer des prinzipiell unabschließbaren Textes.

Die Arbeit mit der Bibel muss sowohl **theologisch** (die Bibel bietet ein ungeschminktes Menschenbild mit Spiegelungspotenzial für eigene Lebensfragen; sie skizziert Modelle gelingenden Lebens im Horizont der Hoffnung; sie läßt als Gotteswort im Menschenwort zur Gottesbegegnung ein) als auch **bildungstheoretisch** (Beitrag zur Allgemeinbildung; Dienst an der religiösen Sprachfähigkeit; Hilfe zur Identitätsbildung; Einüben in Kritik und Hoffnung) begründet werden.

Verschiedene bibeldidaktische Modelle wollen Leser und Bibeltext miteinander ins Gespräch bringen: die Arbeit mit Psalmen und Psalmworten als »Sprache der Seele« (Ingo Baldermann), die Herausarbeitung biblischer Lernchan-

cen (►Lernchancen, biblische) und übergreifender Grundbescheide (►Grundbescheide, biblische) (Horst Klaus Berg), das Modell einer dekonstruktiven Bibelarbeit (Ulrich Kropac; ►Dekonstruktion), der Ansatz einer konstruktivistischen Bibeldidaktik (Hanna Roose, Alois Stimpfle; vgl. JKR 1; ►Konstruktivismus, pädagogisch), die bibeltheologische Didaktik (Mirjam Schambeck) und eine dialogische Bibelarbeit (Franz Wendel Niehl).

Eine berechtigte Kritik an korrelativ ausgerichteten Bibeldidaktiken wendet sich gegen erkennbare dualistische Begründungsmuster: Den durchgängig als negativ beschriebenen Lebenserfahrungen von Kindern und Jugendlichen würden ausschließlich befreiende Lernchancen der Bibel gegenübergestellt (Porzelt 47–54). Eine andere Gefahr besteht darin, dass man nur solche biblischen Erzählungen auswählt, die an die positiven Bedürfnisse und Lebenserfahrungen von Kindern und Jugendlichen angeschlossen werden können. Demgegenüber müssen beide Größen im Korrelationsgeschehen ausdifferenziert werden: Es gilt, die verschiedenen Erfahrungen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit gleichermaßen lebensförderlichen wie herausfordernden Perspektiven der biblischen Botschaft didaktisch komplex in Beziehung zu bringen; insofern können auch als schwierig geltende Texte zugemutet werden.

Didaktisch bieten sich unterschiedliche dialogische hermeneutische Zugänge (►Hermeneutik) an, mit denen die Leserinnen und Leser in ein Gespräch mit dem Text treten können: systematische Deutungsmodelle als Schlüssel zum Text (z. B. politisch, feministisch, tiefenpsychologisch), thematische Zugänge (►Grundbescheide, biblische), in-

terreligiöse Perspektiven, anthropologische Grundfragen (z. B. Gerechtigkeit, Geschwisterrivalität), unmittelbare Begegnungen und Rezeptionen (Niehl 113) und besonders die Arbeit mit den ambivalenten und deshalb so lebensnahen Personen der Bibel (vgl. Zimmermann 267–371) (►Modell-Lernen; ►Personalisierung; ►Vorbild).

Baldermann, Ingo, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996; Berg, Horst Klaus, Grundriss der Bibel Didaktik, München u. Stuttgart 1993; Fricke, Michael, »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibel Didaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005; JKR 1 (2010): Lernen mit der Bibel; Kropac, Ulrich, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff?, in: RpB 48/2002, 3–18; Niehl, Franz W., Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006; Porzelt, Burkard, Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012; Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik, Göttingen 2009; RD 417–421; RDK 77–86; Zimmermann, Mirjam und Ruben (Hg.), Handbuch Bibel Didaktik, Tübingen 2., revidierte und erweiterte A. 2018.

Bibliodrama

Unter Bibliodrama versteht man eine komplexe, kreative und prozessorientierte Inszenierung biblischer Texte in Gruppen. Wenn sich die Teilnehmenden in die Rollen der im Bibeltext beteiligten Personen (oder auch in Gegenstände, Symbole etc.) begeben, erfolgt in diesen Spielräumen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bibeltext und der eigenen Biografie. Bibliodramatische Inszenierungen finden im Rahmen therapeutischer Prozesse, in künstlerischen Zusammenhängen, in der kirchlichen Erwachsenenbildung und Gemeindearbeit statt. Ein Bibliodrama kann in folgende Phasen eingeteilt werden: (1) Einlassung und Sensibilisierung (Ankommen in der Gruppe, Vorübungen), (2) Begegnung und Verortung (Verbin-

derung von biblischem Text und eigenem Leben), (3) Identifikation und Hinterfragung (Positionierung, Gestaltung von Szenen, Feedbackrunden, Einbezug exegetischer Erkenntnisse), (4) Vertiefung und Aktualisierung (Erschließung der Lebensrelevanz des Textes), (5) Bilanz und Abschied (Auswertung, Reflexion) (MK 2 169–174). Der dynamische Prozess bei der Begegnung zwischen dem Bibeltext und den Biografien der Teilnehmenden führt zu überraschenden Ergebnissen und ist nur bedingt steuerbar. Didaktische Elemente sind Methoden einer verlangsamenden Wahrnehmung (►Verlangsamung, ►Wahrnehmungskompetenz), einer Körper- und Imaginationsübung (►Körperorientierung, ►Imagination) und des Experimentierens mit Farben, Formen, Klängen und Bewegungen. Die Teilnehmenden bringen bei der Erschließung des Bibeltextes eigene Lebensfragen mit ein. Unverzichtbar ist gerade wegen der emotionalen Dichte des Begegnungsprozesses eine gründliche Reflexion im Nachgang.

Für schulische Kontexte erscheint das Bibliodrama vom Anspruch und Zeitbedarf her als zu komplex; allenfalls wird man mit bibliodramatischen Elementen arbeiten, die etwas kleinräumiger eine ►Empathie mit den Protagonisten von biblischen Erzählungen ermöglichen, z.B. körperorientierte Spielformen (►Spiel, Spielen), ►Standbilder oder einfache Formen des ►Bibliologs (siehe auch: ►Gestaltpädagogik). Wenn ein umfangreiches Bibliodrama im Rahmen von Tagen der religiösen Orientierung oder in der Gemeindearbeit eingesetzt wird, benötigen die Anleitenden dafür eine gründliche Ausbildung und eigene Erfahrungen.

Aldebert, Heiner, Spielend Gott kennenlernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive, Hamburg 2001; Andriessen, Herman und Derksen, Nicolaas, Lebendige Glaubensvermittlung im Bibliodrama. Eine Einführung, Mainz 1989; BK 138–143; Brandhorst, Andrea und H.-Hermann / Warns, Else Natalie / Falner, Heinrich (Hg.), Bibliodrama als Prozess: Leitung und Beratung, Berlin 3. A. 2012; Martin, Gerhard Marcel, Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie, Berlin 2011; Morgenroth, Hannelore, Den Brunnen aufschließen. Selbstentdeckungen mit biblischen Geschichten, München 2. A. 1990; MK 2, 157–174; Pauler, Norbert, Bibliodrama. Lebendige Erfahrungen mit »alten« Texten, Stuttgart 1996.

Bibliolog

Der Bibliolog ist eine Methode, um in Gruppen (Gottesdienst, Gemeinde, Jugendarbeit, Schulklasse) biblische Geschichten zu entdecken, indem sich die Teilnehmenden in die biblischen Gestalten versetzen. Sie werden dazu angeregt, Fragen an den Text zu stellen, besonders an die Textpassagen, die in der Bibel offen bleiben, und diese selber zu beantworten. Ein Bibliolog wird von einem Leiter bzw. einer Leiterin vorbereitet und in folgenden Schritten angeleitet: (1) Vorstellen der Methode und der Spielregeln. (2) Hinführung zur biblischen Geschichte, narrative Entfaltung, ggf. Einbezug von Hintergrundinformationen. (3) Schrittweise an der Erzählung entlang Identifikation mit Personen der Erzählungen (Rollenangebote, »enroling«): Die Leitung stellt Fragen an die Personen, motiviert die Entwicklung eigener Gedanken, die in der Ichform dargeboten werden, verstärkt die formulierten Aussagen, indem sie sie wiederholt (»echoing«) und besonders den emotionalen Gehalt verstärkt, ohne Wertungen einzubringen, fragt ggf. nach (»interviewing«). (4) Abschluss – die Teilnehmer werden aus dem Rollengeschehen entlassen (»deroling«), der gesamte Bibeltext wird nochmals vorgelesen.

Im Bibliolog wird davon ausgegangen, dass biblische Texte mehrdeutig sind; insofern wird mit den unterschiedlichen Lesarten und Deutungen des Bibeltextes durch die einzelnen Teilnehmenden innerhalb einer Gruppe wertschätzend umgegangen; die Teilnehmenden selbst sind die Ausleger des Textes (►Kindertheologie; ►Jugendtheologie; ►Konstruktivismus, pädagogisch). Um einen Bibliolog verantwortlich durchführen zu können und die Teilnehmenden in einen produktiven Dialog mit dem biblischen Text zu bringen, empfehlen die Entwickler der Methode eine gründliche Ausbildung.

In schulischen Kontexten können Elemente eines Bibliologs zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einer biblischen Erzählung führen. Da sich der Bibliolog auf der Ebene der subjektiven Deutungen bewegt und diese auch unkommentiert nebeneinander stehen lässt, bedarf er im Religionsunterricht ergänzender und weiterführender didaktischer Schritte, die die Möglichkeit des Diskurses, der Bündelung und Reflexion des Gesamtprozesses eines Arbeitens mit biblischen Texten bieten. Im Unterschied zum ►Bibliodrama ist der Anteil an Selbsterfahrung im Bibliolog geringer, von den Anforderungen her ist der Bibliolog niederschwelliger, da die Beteiligten nur sprachlich agieren, und zeitlich kürzer angelegt (ca. 15–30 Minuten).

Aigner, Maria Elisabeth, *Bibliodrama und Bibliolog als pastorale Lernorte*, Stuttgart 2015; Pohl-Patalong, *Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken im Gottesdienst – in der Gemeinde – in der Schule*, Stuttgart 2005; Pohl-Patalong, Uta, *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 3. A. 2013; Pohl-Patalong, Uta / Aigner, Maria Elisabeth, *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*, Bd. 2: Aufbauformen, Stuttgart 2. A. 2012; WEK M 20 *Bibliolog*; WiReLex *Bibliolog*; www.bibliolog.de

Biblische Gebote

Im Kontext einer ethischen Bildung (►Ethische Bildung) und Erziehung müssen im Religionsunterricht auch die materialen Wertvorstellungen der jüdisch-christlichen Tradition eingebracht werden. Hier bieten sich vor allem die Weisungen des **Dekalogs** und der **Ethik Jesu** an, welche sich sowohl im Handeln Jesu manifestierten als auch in seinen Reden, besonders in den Texten der **Bergpredigt** und im **Doppelgebot der Liebe**. Die biblischen Weisungen dürfen aber nicht moralisch verkürzt als normative Verbote und Gebote dargeboten werden; sie müssen vielmehr in ihrer theologischen Deutung als Handlungsanweisungen zum gelingenden Leben entfaltet werden: Menschen, die sich von Gott beschenkt fühlen, werden dankbar auch ein entsprechendes Leben führen wollen.

So darf bei der Deutung des Dekalogs die erste Weisung nicht unterschlagen werden (»Ich bin JHWH, dein Gott, der dich aus Ägypten herausgeführt hat, aus dem Sklavenhaus«, Ex 20,1–2; Dtn 5,6); der Dekalog beginnt also mit einer Freiheitsformel Gottes: »Ich habe euch in die Freiheit geführt.« In dieser Logik kann man die folgenden Gebote als Hilfen verstehen, um die geschenkte Freiheit verantwortlich zu gestalten. Sie sind ein Angebot, »damit es uns das ganze Leben lang gut geht« (Dtn 6,24); beschrieben werden Grenzsituationen, in denen das falsche Handeln einen Schaden für die Beteiligten herbeiführt.

Ähnliches gilt für die Ethik Jesu. Sie wird nur verständlich im Kontext des Zentrums seiner Verkündigung vom Anbruch der Reich-Gottes-Botschaft (►Reich Gottes) (Mk 1,15: »Die Zeit

ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe.«) und muss als Handlungsermöglichung gemäß dem Prinzip eines ►Heilsindikativs und nicht eines ►Heilsimperativs verstanden werden.

Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996; Englert, Rudolf/Mette, Norbert/Schulte, Andrea/Zimmermann, Mirjam (Red.), *Ethische Bildung. Ein religionspädagogischer Reader*, Münster 2017; Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, Göttingen 2006; Merklein, Helmut, *Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip. Untersuchungen zur Ethik Jesu*, Würzburg 1978.

Bilddidaktik

»Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar« (Paul Klee). Günter Lange formuliert als didaktisches Globalziel eines Umgangs mit Kunstwerken: »aus Bildern klug werden« (Lange 1997); dies gilt auch für den Umgang mit bewegten Bildern, also Filmen (►Film-didaktik) und vor allem Kurzfilmen und Videoclips, die wegen der Zeitstruktur besonders geeignet für den Unterricht sind. Im Religionsunterricht sollte entgegen einer rein funktionalen Betrachtung von bildlichen Darstellungen als illustrierende »Diener des Worts« der Eigenwert einer Wirklichkeiterschließung über den Seh-Sinn und der Mehrwert eines Einbezugs der visuellen Grundformen im Religionsunterricht didaktisch entfaltet werden. Denn Bilder und andere Werke der Kunst sind »Türöffner« für religiöse Fragestellungen und sensibilisieren für die Wahrnehmung der Welt (Burrichter/Gärtner 11). Die Besonderheit des Mediums (►Medien) Bild als eine künstlerische Verarbeitung von Wirklichkeit besteht in der impliziten Mehrdimensionalität (Farben, Symbolik, Deutungsschichten, aufgegriffene Tradi-

tionen ...), die gerade dem Modus eines religiösen Umgangs mit dem Unsagbaren entspricht. Von der Grundschule an sollen Bilddokumente verschiedener Stilrichtungen und Zeiten eingespielt werden: Bilder der Kunst, Fotos, Karikaturen und Comics.

Im Umgang mit Bildern empfiehlt sich folgende Schrittfolge:

(1) Der erste Schritt einer ästhetischen Bildung (►Ästhetischer RU) besteht in der Schulung der **Wahrnehmung** und des Sehsinns. Entgegen vorschnellen und problematisch eindeutigen Interpretationen sollte die Fähigkeit zu einer verlangsamten Annäherung (►Verlangsamung) an visuelle Dokumente erworben werden, z. B. durch ein individuelles Betrachten, ein angeleitetes Spazieren gehen im Bild, durch die Beschreibung von Farben, Formen, Bildaufbau, Personen; dies bedeutet freilich für viele Schüler den Bruch mit alltäglichen Sehgewohnheiten, die von einer beschleunigten Medienindustrie vorgegeben sind. Gleichzeitig ist es natürlich nachvollziehbar und für den Unterrichtsprozess hilfreich, wenn Schülerinnen und Schüler sich spontan zu Bildern äußern und im Sinne von Hypothesen erste individuelle Deutungen formulieren.

(2) Gleichzeitig darf ein Umgang mit Kunstwerken oder Filmen nicht auf der individuell-rezeptiven Ebene stehen bleiben; auch die Sachseite des Kunstwerks selbst (Künstler, Motivgeschichte, Entstehung, Wirkungsgeschichte, Vergleiche, religiöse Kontexte ...) sollte im Prozess der **Bilddeutung** einbezogen werden.

(3) Schließlich fügen alle Bilddidaktiken (z. B. Vertreter wie Albert Höfer, Günter Lange, Hans Schmid, Franz Wendel Niehl) als dritte Hauptphase eine in-

dividuelle Weiterführung an, bei der in Prozessen einer **selbstständigen Weitergestaltung** Schülerinnen und Schüler selbst zu künstlerischen Mitgestaltern werden (z.B. Umrisszeichnungen, Übermalen, Collage-Techniken, Gestaltung eigener Bilder) oder auf verbale Weise (dialogisch-verbale Methoden eines »Ins-Bild-Kommens«) sich mit einer Bildaussage und einem Bildausschnitt beschäftigen und somit die objektive und subjektive Seite des Lernprozesses miteinander verschmelzen. Ein solcher Umgang mit »Bildern zum Glauben« (Lange 2002), der zum eigenen künstlerischen Tun anregt, dient auch der Suche nach eigenem Glauben und dessen fragmentarischer Positionierung; insofern haben solche performative Produktionsprozesse (►Performativer RU) immer auch einen konfessorischen Charakter (►Konfessorisch), weil damit einer eigenen Deutung von inhaltlichen Zusammenhängen ein sichtbarer Ausdruck gegeben wird.

(4) Diese Dynamik wird noch verstärkt, wenn die entstandenen Lernprodukte in einer Ausstellung in der Lerngruppe oder in der Öffentlichkeit **präsentiert, begründet und diskutiert** werden.

Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia, *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, München 2014; Lange, Günter, *Aus Bildern klug werden. Bilddidaktik*, in: Entwurf 1997, Heft 1, 8–13; Lange, Günter, *Bilder zum Glauben*, München 2002; Niehl, Franz W., *Damit uns die Augen aufgehen. Über den Umgang mit Bildern im Religionsunterricht*, Trier 1988; NI 13–50; RD 568–572; RE 359–373.

Bildung

Das aktuell in der Pädagogik gebräuchliche Verständnis von Bildung entstand im Kontext der pädagogischen Bewe-

gungen der Aufklärung, die den Begriff der Menschenbildung für sich entdeckten: Ziel von Bildung ist das Menschsein, das heißt die Formung einer Persönlichkeit, die in einem reflektierten Verhältnis zu sich, zu den anderen und zur Welt sowie in religiöser Hinsicht zu Gott (►Bildung, religiöse) steht und die umgebende Wirklichkeit (Kultur, Natur, Wissenschaft, Gesellschaft) konstruktiv verarbeitet; in diesem Sinne ist Bildung ein lebenslanger Prozess. Der Bildungsbegriff von Aufklärung, Humanismus und besonders dem deutschen Idealismus ist zudem durch die Fokussierung auf das erkennende Subjekt gekennzeichnet (►Subjektorientierung): Bildung ist immer Selbstbildung – dies unterscheidet Bildung von ►Erziehung als einer intentionalen Beeinflussung von außen und von ►Sozialisation als einer ungeplanten Prägung durch gesellschaftliche Bedingungen. Der Aspekt der Selbstbildung geht schon aus der intransitiven Bedeutung des Begriffs hervor: Man kann niemanden anders »bilden«, höchstens »ausbilden«. Gleichzeitig gelingt eine formale Bildung im Sinne eines Mündigwerdens des Subjekts nur in Auseinandersetzung mit materialen Bildungsgegenständen. Ein kategoriales Verständnis von Bildung verschränkt beide Perspektiven und schützt sie vor Einseitigkeiten: Bildung ist weder reine Selbstentfaltung noch die lineare Vermittlung und identische Abbildung von Inhalten, in ihr verbinden sich vielmehr die beiden Pole Individualität und Welt (Klafki). Die Sicht von Bildung, die sich in der Tradition der westeuropäischen Geistesgeschichte auf das sich selbst bildende Subjekt richtet, muss also mit einer funktionalen Perspektive ergänzt werden: Es geht immer auch darum, ein

Verhältnis zur Welt zu entwickeln. Seit Wilhelm von Humboldts programmatischer Bestimmung, dass das Bedürfnis zur Bildung in jedem Menschen angelegt sei und jeder Mensch das Recht auf Bildung habe, erhielt der Bildungsbegriff auch eine politische Dimension (►Gerechtigkeit); gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen ist Bildung ein Menschenrecht, entsprechend stellt das Postulat nach einer Bildungsgerechtigkeit eine wichtige pädagogische und bildungspolitische Herausforderung dar (Grümme). Der Schule kommt als der zentralen Bildungseinrichtung die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche in ihrem Bildungsprozess zu unterstützen und sie zu verschiedenen ►Modi der Welterschließung zu befähigen.

Bayrhuber, Horst u. a., Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Münster 2017; LD 118f; LexRP 192–198; Grümme, Bernhard, Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014; Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim u. Basel 2. A. 1991; Schemm, Robert, Bildung, in: Porzelt, Burkard / Schimmel, Alexander (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 60–66; WiReLex Bildung.

Bildung, religiöse

Der deutsche Begriff »Bildung« geht vermutlich auf eine Begriffsschöpfung Meister Eckharts (ca. 1260–1328) im Rahmen seiner Abbild-Gottes-Lehre (Gen 1,26f) zurück (WiReLex 3), war also ursprünglich theologisch geprägt, bevor ein »Ortswechsel« (Rupp 20) in die Pädagogik erfolgte.

Der Prozess der Bildung nimmt seinen Ausgang von der Bestimmung des Menschen als Person (►Anthropologie, christliche) und muss immer im Zusammenhang mit der Subjektwerdung des

Menschen (Biehl) und als ein Freiheitsgeschehen (Platzbecker) verstanden werden. Andererseits erfolgt die ►Bildung eines selbstreflexiven Subjekts nicht gegenstandslos, sondern in der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten. Beide Perspektiven betonen auch die Deutschen Bischöfe: »Sich-Bilden heißt, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen ... Besonders religiöse Erziehung macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen. Sonst verkommt sie zur Indoktrination.« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 27f) Bildungsprozesse geschehen also immer »selbstbezüglich« (Schröder 214), indem das, was einem in der Welt begegnet, auf seine Bedeutsamkeit für die eigene Lebensführung hin befragt wird.

Inhaltlich bezieht sich religiöse Bildung auf die Deutungskonstrukte der (christlichen) Tradition. Der Schatz christlicher Tradition birgt mannigfaltige Ressourcen zur Entfaltung des Mensch-Seins. Das ist die eigentliche Begründung für den Bildungswert von Lerngegenständen. Wegen des hier immanenten Subjektbezugs erscheint eine solche Begründung weit stimmiger als von außen angelegte rein sachorientierte Motive (Vermittlung von Kulturwissen, Weitergabe des Glaubens), die stärker institutionen- und gesellschaftsorientiert ausgerichtet sind. Ziel ist es, Sehbrillen der Tradition kennenzulernen und mit diesen das eigene Leben wahrzunehmen, zu deuten und zu gestalten. Das Konzept »Im Mittelpunkt der Mensch« (►Subjektorientierung) wäre defizitär, würde man nicht den transzendentalen Haltepunkt des Mensch-Seins thematisieren: die Gottverwiesenheit des Menschen als freiheitsermöglichendes