



Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1

Basisband

Herausgegeben von
Gottfried Adam / Rainer Lachmann

Vandenhoeck & Ruprecht



GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN (Hg.)

*METHODISCHES KOMPENDIUM
FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT 1*

Basisband

5. Auflage

VANDENHOECK & RUPRECHT

Mit 11 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-525-61409-9

© 2010, 1993 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen
Internet: www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort (GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN).....	11
---	----

Grundlegung

I. Methodische Grundfragen (RAINER LACHMANN)	15
1. Einführung: Interesse und Intention religionsdidaktischer Methodenreflexion	15
2. Methodenfragen im Kontext didaktischer Theoriebildung	17
3. Methoden im Kontext religionspädagogischer Konzeptionen	23
4. Methoden im fachspezifischen Rahmen des Religionsunterrichts	29
5. Kriterien religionsunterrichtlichen Methodeneinsatzes....	32

Sozial- und Interaktionsformen

II. Sozialformen des Unterrichts (GOTTFRIED ADAM)	41
1. Einführender Überblick	41
2. Frontalunterricht bzw. Klassenunterricht	43
3. Partnerarbeit	50
4. Einzelarbeit	52
5. Gemeindepädagogische Reflexion	54
III. Gruppenunterricht (CHRISTINE REENTS)	56
1. Wurzeln	56
2. Theologische Zwischenreflexion	59
3. Arbeitsdefinition: Was gehört zum Gruppenunterricht? ..	60
4. Gesichtspunkte der Planung	62
5. Gruppenunterricht und Religionspädagogik	66
6. Chancen und Schwierigkeiten der Kleingruppenarbeit im Religionsunterricht und in der Konfirmandenarbeit ..	68

IV.	Projektunterricht (CHRISTINE REENTS)	72
1.	Zum Begriff	72
2.	Historische Wurzeln.....	73
3.	Schritte, Merkmale und Planung eines Projekts	74
4.	Projektlernen in Gemeinde und Religionsunterricht.....	77
V.	Fragen – Begegnen – Forschen Lernen außerhalb des Klassenzimmers (KLAUS WEGENAST)	81
1.	Zur Einführung.....	81
2.	Kirchliche Heimatkunde in der Grundschule	82
3.	Lernorte außerhalb des Klassenzimmers in der Sekundarstufe	85
4.	Forschendes Lernen oder Kirchengeschichte im Erfahrungsraum der jugendlichen Lebenswelt	89
VI.	Programmiertes Lernen und programmierte Medien – eine Lernform religiöser Erziehung? (PHILIPP WEGENAST)	92
1.	Begriffserklärungen	93
2.	Programmiertes Lernen – Probleme und Geschichte	97
3.	Möglichkeiten für eine Rezeption in der Religionspädagogik	106

Sprachorientierte Unterrichtsmethoden

VII.	Gesprächsmethoden im Religionsunterricht (RAINER LACHMANN)	113
1.	Die Unverzichtbarkeit des Unterrichtsgesprächs.....	113
2.	Geschichtliche Schlaglichter	115
3.	Formen des Unterrichtsgesprächs: Lehrgespräch, Schülergespräch, Diskussion	122
4.	Gemeindepädagogischer Ausblick	135
VIII.	Erzählen (GOTTFRIED ADAM)	137
1.	Erzählen – eine elementare Weise menschlicher Kommunikation.....	137
2.	Erzählen als Unterrichtsmethode – Geschichtliche Schlaglichter	141

3.	Erzähltypen – religionspädagogisch buchstabiert.....	145
4.	Erzähl-Werkstatt	147
5.	Erzählen im Unterrichtsprozess.....	157
6.	Gemeindepädagogischer Ausblick.....	161
IX. Methoden biblischer Texterschließung (HORST KLAUS BERG)..... 163		
1.	Ausgangspunkt der Methodenreflexion ist die didaktische Reflexion	163
2.	Bibeldidaktische Vorentscheidungen	164
3.	Methodenbeschreibung	168
X. Üben und Wiederholen (BERNHARD JENDORFF) 187		
1.	Problemstellung	187
2.	»Üben heißt Wiederholen«.....	188
3.	Auswendiglernen	189
4.	Hausaufgaben – nicht nur zum Üben/Wiederholen	191
5.	Arbeitsmittel und -techniken	195
6.	Üben/Wiederholen in der Gemeindepädagogik.....	197
XI. Prüfen (BERNHARD JENDORFF)..... 200		
1.	Hinführung zu Erfolgskontrollen	200
2.	Prüfen der Voraussetzungen	201
3.	Prüfung des Lehrverhaltens	202
4.	Prüfung des Lernverhaltens	202
5.	Prüfen in der Gemeindepädagogik.....	207

Bildorientierte Unterrichtsmethoden

XII. Bildnerisches Gestalten (EVA MÜLLER) 211		
1.	Bildnerisches Gestalten – wozu im Religionsunterricht?	211
2.	Bildnerisches Gestalten im religionspädagogischen Kontext	212
3.	Gestalterische Arbeitsformen zum Einsatz im Religionsunterricht	220
4.	Bildnerische Eigentätigkeit – eine Lernform im Religionsunterricht	223
5.	Zusammenfassung	235

XIII. Sprechzeichen im Religionsunterricht	
(HEINZ GERLACH)	237
1. Zur Geschichte der Methode	237
2. Das Sprechzeichen	238
3. Arbeitsfeld Gemeindepädagogik	244
4. Was die Methode zu leisten vermag	245
XIV. Umgang mit Kunst (GÜNTER LANGE).....	247
1. Wort und Bild	247
2. Qualitätsmerkmale anspruchsvoller Kunst	249
3. Historisches	251
4. Gebärdensprache und Ikonographisches	253
5. Moderne Kunst	256
6. Methodische Schritte der Begegnung mit Werken der christlichen Kunst	259
XV. Arbeiten mit Karikaturen (HORST KLAUS BERG).....	262
1. Was ist eine Karikatur?	262
2. Zur Interpretation von Karikaturen	262
3. Die Karikatur als Medium kritischer Veränderung	265
4. Karikaturen im Unterricht	266
XVI. Arbeiten mit Fotos, Folien, Comics	
(GOTTFRIED ADAM)	269
1. Zum Umgang mit Fotos	269
2. Zur Verwendung von Folien	276
3. Comics im Religionsunterricht?	279
4. Zum Einsatz in der Gemeindearbeit	283
XVII. Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit (ECKART GOTTWALD).....	284
1. Audiovisuelle Medien in Alltag und Unterricht	284
2. Theoretische Zugänge zum Medienproblem: Kommunikative Behandlung von Überlieferung, Wirklichkeit und Glaube	284
3. Von der Anschauung zur medialen Kommunikation: AVM in Bildung und Unterricht	288
4. Von der Wahrnehmung zur religiösen Kommunikation: Handeln mit AVM in Religionsunterricht und Gemeindearbeit	291

5.	Vermittlung von Religion und religiöse Kommunikation	295
----	---	-----

Musikalische, spielerische und meditative Handlungselemente

XVIII. Musik und Lied im Religionsunterricht		
	(JOHANNES LÄHNEMANN)	299
1.	Einführung	299
2.	Musisch-kreatives Gestalten als Komponente neuerer Religionspädagogik	302
3.	Kriterien für den methodischen Umgang mit Musik und Lied	305
4.	Methodische Wege für verschiedene Kategorien von Lied und Musik	308
XIX. Spielformen (ULRICH BUBENHEIMER)		327
1.	Einführung	327
2.	Spielformen: eine Übersicht	329
3.	Vom Text zum Spiel: ein hermeneutisches Modell	329
4.	Die szenisch-dramatische Analyse	335
5.	Die anthropologische Analyse	341
6.	Das Bibliodrama	348
XX. Meditation (WOLFRAM K. KURZ)		350
1.	Anmerkungen zur gegenwärtigen Meditationsproblematik	350
2.	Die Grundstruktur der integrierten Meditation	352
3.	Die Polarität von begrifflicher und meditativer Aneignung des Evangeliums	355
4.	Die religionspädagogisch bedeutsamen Auswirkungen der Meditation	359
XXI. Stille und Stilleübungen – Pädagogische Grundlagen einer Methode des Religionsunterrichts		
	(GABRIELE FAUST-SIEHL)	366
1.	Erste Kennzeichnung	366
2.	Stille und Stilleübungen in der pädagogischen Tradition	367

3.	Methodische Aspekte der Stilleübungen	373
4.	Stilleübungen: Chancen für Schüler und Schule	375
XXII. Liturgische Elemente? (CHRISTIAN GRETHLEIN)		377
1.	Zum Begriff des »Liturgischen«	377
2.	Geschichtliche Perspektiven	379
3.	Ausblendung der liturgischen Dimension aus der Religionsdidaktik	382
4.	Bedeutung von Liturgie für religiöses Lernen	384
5.	Liturgie in der Schule	385
6.	Raum für liturgische Elemente im Religionsunterricht ..	390

Stufenspezifische Problemstellungen

XXIII. Methoden des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II: Gymnasiale Oberstufe (HEINZ SCHMIDT)		397
1.	Methodenarmut in der Gymnasialen Oberstufe?	397
2.	Zur Geschichte	398
3.	Methoden wissenschaftlichen Lernens	403
4.	Beispiele für die Arbeit mit Texten	408
5.	Gesichtspunkte zur Kursplanung und Bildhermeneutik	413
XXIV. Methoden des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II: Berufliches Schulwesen (REINHOLD MOKROSCH)		417
1.	Einführendes	417
2.	Besonderheiten der Methoden im Hinblick auf die berufstätigen Jugendlichen	418
3.	Besonderheiten der Methoden im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen	424
4.	Ausblick	428
XXV. Anhang (GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN)		430
1.	Abkürzungsverzeichnis	430
2.	Auswahlbibliographie zur Methodenfrage	433
3.	Namenregister	435
4.	Sachregister	442
5.	Autorenverzeichnis	448

Vorwort zur 4. Auflage

Nachdem seit 1993 in kurzer Folge drei Auflagen dieses Buches erscheinen konnten (1993/1996/1998), planten wir für die vierte Auflage eine gründliche Überarbeitung, die den neueren Entwicklungen auf dem Gebiet der Methoden Rechnung tragen sollte. Sehr rasch stellte sich aber heraus, dass eine solche ergänzende Überarbeitung den Rahmen des Kompendiums sprengen würde. Zu reichhaltig ist das, was sich im letzten Jahrzehnt gerade in methodischer Hinsicht getan hat und deshalb in seiner innovativen Produktivität verdient angemessen dokumentiert zu werden. Dabei macht es andererseits nichts von dem überflüssig, was das ursprüngliche Kompendium enthält.

Wir haben uns deshalb entschlossen, das *Methodische Kompendium für den Religionsunterricht* in seiner bewährten Form nicht zu erweitern, sondern zu aktualisieren und als *Basisband* zu kennzeichnen. Ein zweiter Band, der den Innovationen gewidmet ist, wird ihm als *Aufbaukurs* zur Seite gestellt.

Beide Bände sind aus der Arbeit mit Studierenden für das Lehramt an öffentlichen Schulen erwachsen, die das Fach Evangelische Religionslehre gewählt haben. Deshalb ist diese Personengruppe auch die erste Zielgruppe, das Werk richtet sich aber darüber hinaus an alle, die als Lehrerinnen und Lehrer mit dem Religionsunterricht befasst sind, sei er evangelisch, katholisch oder konfessionsübergreifend. Im Übrigen ist ein Transfer der Ausführungen auf den gemeindepädagogischen Bereich nicht nur möglich und erwünscht, sondern ein Stück weit auch mit im Blick gewesen, wie die Beiträge zeigen, die ausdrücklich auf die gemeindepädagogische Perspektive Bezug nehmen.

Fragen der Allgemeinen Religionspädagogik sowie fachdidaktische Fragestellungen sind in unserem *Religionspädagogischen Kompendium* (Göttingen⁵1997) behandelt.

Im Sinne ergänzender Arbeitsteilung konzentriert sich der hier vorgelegte Band auf die *methodischen Fragen* des Religionsunterrichts, die in der Regel von ausgewiesenen Fachleuten auf dem Gebiet der jeweiligen Methode historisch, systematisch und praktisch entfaltet

werden. Auch hinsichtlich der Medien gilt, dass sie hier hauptsächlich unter dem Aspekt ihrer methodischen Anwendbarkeit betrachtet werden; Grundlegungsfragen des Medieneinsatzes kommen nur am Rande in den Blick.

Bezüglich der Schulstufen liegt das Hauptgewicht auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Es wurden aber auch zwei Artikel aufgenommen, in denen besondere methodische Fragestellungen des gymnasialen und berufsbildenden Schulwesens zur Darstellung kommen.

Das Buch möchte in zuverlässiger, knapper, informativer und zugleich im Ganzen übersichtlicher und verständlicher Weise in die wesentlichen Fragen der Methodik einführen. Von seiner Anlage als einem Kompendium her ergeben sich im Blick auf konkretisierende Beispiele, die im Prinzip wünschenswert sind, unvermeidliche Begrenzungen.

Ein Blick auf den inhaltlichen Aufriss macht deutlich, dass keine Vollständigkeit angestrebt ist, sondern anhand exemplarischer und grundlegender Methoden und Unterrichtsformen bei den Lehrenden das Bewusstsein für methodische Fragestellungen und Aufgaben geweckt und methodische Handlungskompetenz vermittelt werden sollen.

Was die Gliederung bzw. die Anordnung der Methoden betrifft, so darf man diese nicht überbewerten. Es gibt keine völlig in sich stimmige Systematisierung der Methoden.

Der Anhang ist eine Hinführung zum Arbeiten mit dem Kompendium. Die mit dieser neuen Auflage ergänzte und auf den neuesten Stand gebrachte Literaturlauswahl beschränkt sich in der Regel auf neuere Gesamtdarstellungen. Literaturangaben zu den einzelnen Methoden finden sich jeweils in den Einzelbeiträgen.

Einmal mehr danken wir allen, die durch ihren Einsatz dazu beigetragen haben, dass diese Veröffentlichung erscheinen kann. Möge sie dazu dienen, dass der Religionsunterricht Lehrenden wie Lernenden zum prägenden Erlebnis wird – und Freude macht.

Bamberg/Wien, im Februar 2002

Gottfried Adam/Rainer Lachmann

GRUNDLEGUNG

I.

Methodische Grundfragen

RAINER LACHMANN

1. Einführung: Interesse und Intention religionsdidaktischer Methodenreflexion

»Unterrichtsmethoden sind wieder interessant!«, heißt es einleitend in einem aktuellen »Lehrbuch der Unterrichtsmethoden«¹. Für die Erziehungswissenschaft bestätigen das u.a. drei in den letzten fünf Jahren veröffentlichte Methodenwerke², und auch in der Religionspädagogik ist im letzten Jahrzehnt ein verstärktes Interesse an Fragen der Methodik zu verzeichnen³. Die Zeiten sind vorbei, in denen eine auf Inhalte und Ziele fixierte Didaktik die Methoden vernachlässigen und hintanstellen konnte. Mit erheblich ausgeweiteter didaktischer Gewichtigkeit sind Methoden heute wieder hoffähig und aktuell diskussionswürdig.

Praktizierende wie angehende Lehrer werden diese Entwicklung vorbehaltlos begrüßen. Gerade Lehramtsstudierende, für die dieses Kompendium zum methodischen Leitfaden werden möchte, sind – besonders in der Anfangsphase ihres Studiums – von der Frage umgetrieben »Kann ich das denn überhaupt, unterrichten?« bzw. »Wie mache ich das denn, richtig unterrichten?« und erhoffen sich hier ganz vorrangig Antworten und Hilfestellung von methodischer Seite. Das macht z.B. bei der Besprechung von studentischen Unterrichtsversuchen die Methodendiskussion immer wieder von neuem so spannend und brisant, weil die Studierenden hier hochgradig persönlich affiziert und praktisch motiviert »bei der

1 *M. Bönsch*, *Variable Lernwege*, Paderborn u.a. ³2000, 11.

2 Neben der Arbeit von Bönsch *H. Meyer*, *Unterrichtsmethoden*, 2 Bde., Frankfurt a.M. ¹¹2000 und *E. Terhart*, *Lehr-Lern-Methoden*, Weinheim/München ³2000.

3 Vgl. *R. Lachmann*, *Zum Stand der Diskussion über die Methoden im Religionsunterricht*, in: *JRP* 6/1989, 111–131.

Sache« sind. Das methodische Kompendium will sich solch vor-gängige Aufgeschlossenheit und Motiviertheit für die Methodenfrage zunutze machen, bindet sie freilich gleichzeitig an zwei Bedingungen: Einmal darf dieses Interesse nicht isolierend auf die Methoden beschränkt bleiben, sondern muss stets den vieldimensionalen Zusammenhang schulischen Unterrichts mit im Blick haben; zum anderen sollte es nüchtern und realistisch bleiben hinsichtlich dessen, was eine Methodenreflexion in der Art unseres Kompendiums zu leisten vermag und was nicht.

Fernziel wäre im umfassenden Horizont religionsdidaktischer Kompetenz die Vermittlung methodischer Handlungskompetenz. Das würde indes kontinuierliche Übung und Praxisanwendung verlangen, was das Methodenkompendium nicht leisten kann. Insofern müssen wir dieses an sich erstrebenswerte Fernziel realistisch und propädeutisch relativieren und uns mit *drei* wichtigen *Teilqualifikationen* im Vorfeld der Anbahnung methodischer Handlungskompetenz bescheiden:

(1) *Kenntnis* des breiten und vielfältigen Spektrums an Methoden und methodischen Möglichkeiten. Hier gilt es, den vorhandenen Methodenpluralismus auch religionsunterrichtlich voll auszuschöpfen. Methodenmonismus und -dogmatismus bedingen methodische Inkompetenz und müssen mit allen Mitteln verhindert oder überwunden werden.

(2) Methodisches *Problembewusstsein*, das in die Lage versetzt, Methodenprobleme in der Komplexität ihrer pädagogischen, fachdidaktischen und praktischen Vernetzungen sensibel wahrzunehmen. Es will Einsichten in die Notwendigkeit differenzierten Methodengebrauchs vermitteln und vor kurzschlüssigen Patentlösungen, Einseitigkeiten und Verführungen methodischer Art bewahren.

(3) Methodische *Urteils- und Kritikfähigkeit*, die Maßstäbe anbietet, um auf methodischem Gebiet begründet urteilen zu können und anzuleiten zu verantwortlichem Methodengebrauch in Schule und RU.

Entsprechend will dieses einleitende Kapitel des Kompendiums vor allem zu wachem Problembewusstsein und kritischer Urteilskraft verhelfen. Es stellt sich dabei der Auseinandersetzung mit der aktuellen Methodendiskussion in Pädagogik und Allgemeiner Didaktik (2), wagt einen problemsichtigen Rückblick in die Methodengeschichte des RU (3), diskutiert die fachspezifischen Problem-

stellen genuin religionsunterrichtlichen Umgangs mit Methoden (4) und entwickelt zum Schluss methodenkritische Maßstäbe für kompetente Urteile und Entscheidungen auf dem Gebiet religionsunterrichtlichen Methodeneinsatzes (5).

2. Methodenfragen im Kontext didaktischer Theoriebildung

Gerade eine Religionsdidaktik, die gleichermaßen theologisch wie pädagogisch verantwortet sein will, hat es in methodischer Hinsicht nicht leicht, diesem Anspruch zu genügen. Zu groß und diffus erscheint die begriffliche wie inhaltliche Heterogenität heutiger unterrichtsmethodischer Forschung. Der überwiegende Teil religionsdidaktischer Methodenbeschäftigung ignoriert denn auch deren Ergebnisse und bezieht sich, wenn überhaupt, auf das alte Strukturmodell der lerntheoretischen Didaktik. Die hier angestrebte methodische Grundfragenerörterung will in problemorientierter Auswahl die aktuelle pädagogische Methodendiskussion wenigstens ein Stück weit aufnehmen.

Um unübersehbar zu demonstrieren, dass die Fragen einer Didaktik im engeren Sinne, die von uns im 1984 erstmals erschienenen »Religionspädagogischen Kompendium«⁴ unter Ausschluss der Methodik thematisiert wurden, essenziell mit den methodischen Fragen zusammenhängen, soll einleitend von den dort anklingenden methodischen Auffassungen ausgegangen werden. Sie seien in *fünf Punkten* zusammengefasst:

(1) Methodik ist Teilgebiet einer religionsunterrichtlichen Fachdidaktik, der es um die Reflexion des Was, Warum, Wozu und *Wie* religionsunterrichtlicher Vermittlung theologischer Erkenntnisse und Inhalte an bestimmte Schüler im Erschließungshorizont religionspädagogischer Zielsetzung geht.

(2) Methodisches Fragen bedenkt, wie, auf welchen Wegen und mittels welcher Verfahren geplante Ziele erreicht und ausgewählte Inhalte vermittelt werden können⁵.

4 G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen (1984) ⁵1997.

5 Vgl. R. Lachmann, Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik, in: G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), aaO., 17–36, bes. 18.

(3) Methodische Überlegungen sind ein unverzichtbares Element jedweder Unterrichtsvorbereitung; von ihnen hängt es ab, ob die angestrebten Lernziele auch verwirklicht werden können.

(4) Die Methoden haben Teil an der Interdependenz aller Unterrichtsfaktoren und bilden mit ihnen zusammen einen sich wechselseitig bedingenden Implikationszusammenhang.

(5) Am sog. Primat der Didaktik vor der Methodik wird festgehalten⁶.

Für methodische »Experten« liegen die Problemstellen dieser Äußerungen auf der Hand: Stich- und Reizworte wie Begrifflichkeit, Vermittlung, Interdependenz und Primat deuten sie an und wollen im Folgenden kritisch erörtert und, wenn möglich, geklärt werden.

2.1 Begriff und Klassifizierung. Die verwirrende Vielfalt, Unschärfe und Diffusität des Methodenbegriffs in der Pädagogik sind so groß⁷, dass mancher Pädagoge sich veranlasst sieht, auf diesen Begriff ganz zu verzichten und ihn etwa durch »Unterrichtsformen«⁸ oder »Aktionsformen«⁹ zu ersetzen. Wie sich an den angeführten Beispielen zeigen lässt, gelingt das allerdings nicht; an anderer Stelle taucht dann doch wieder der Methodenbegriff auf. Er hat sich so eingebürgert, dass man auf ihn zumindest als *übergreifenden Arbeitsbegriff* auch in Zukunft nicht verzichten können. In diesem Sinne qualifiziert er auch das vorliegende Kompendium mit seiner breiten Palette an religionsunterrichtlichen Gestaltungs- und Arbeitsformen als »methodisches Kompendium«. Methoden resp. Unterrichtsmethoden werden in diesem übergreifenden Verständnis zur *Sammelbezeichnung für alle Wie- und Wegfragen unterrichtlichen Lehrens und Lernens*.

Freilich hält ein solch pauschales Methodenverständnis differenzierter Betrachtung des komplexen Unterrichtsgeschehens nicht stand, sondern verlangt gerade auch in methodischer Beziehung

6 Vgl. R. Lachmann, Wege der Unterrichtsvorbereitung, in: G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), aaO., 222–241, bes. 231.

7 Vgl. H. Meyer, Unterrichtsmethoden I, Frankfurt a.M. ¹¹2000, 45f. und E. Terhart, Lehr-Lern-Methoden, 23ff.

8 H. Glöckel, Vom Unterricht, Bad Heilbrunn ¹¹2000, 57f.

9 G. Lämmermann, Grundriss der Religionsdidaktik, Stuttgart/Berlin/Köln ²1998, 209.

genauere Bestimmung. Darin gründet die Berechtigung der pädagogischen Diskussion um Begriff und Bedeutungsumfang von Unterrichtsmethoden und die Notwendigkeit für den Fachdidaktiker, über *sein* Methodenverständnis pädagogisch bedachte Rechenschaft abzulegen. Zwar ohne *H. Meyers* methodischen Ersatzbegriff »Handlungsmuster« zu übernehmen, aber doch in lockerem Anschluss an sein Methodenkonzept definieren wir *Unterrichtsmethoden* als Lehr- und Lernformen, Verfahren und Arbeitsweisen, die im Unterricht verwendet werden, um ein Lernergebnis zu erzielen. Sie haben meist einen »definierten Anfang, eine innere Zielgerichtetheit und ... ein klar definiertes Ende« und können aus »einer Bündelung einer ganzen Reihe« einzelner Tätigkeits- und Handlungselemente bestehen¹⁰. Die von uns so genannten *methodischen Tätigkeits- bzw. Handlungselemente*¹¹ bilden auf Schüler- wie Lehrerseite die kleinsten (Inter-)Aktionseinheiten (wie etwa: fragen/antworten, melden/aufgerufen werden), aus denen sich die komplexeren Unterrichtsmethoden (wie z.B. Erzählung oder Gespräch) zusammensetzen. Von ihnen werden – in seltenem pädagogischen Konsens – die sog. *Sozialformen* unterschieden. Diese geben die Art und Weise an, wie im Unterricht der Umgang, die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern und den Schülern untereinander organisiert und strukturiert ist. Sie regeln die »Beziehungs- und Kommunikationsstruktur des Unterrichts« und begegnen als Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenunterricht oder Frontalunterricht¹². Handlungselemente und Unterrichtsmethoden sind in die Sozialformen eingebunden und verbinden sich mit ihnen, wobei es immer wieder zu Überschneidungen wie auch typischen Kombinationen von bestimmten Sozialformen mit bestimmten Unterrichtsformen kommt (s.u. II u. III).

Mit dieser unterscheidenden Klassifizierung nach methodischen Handlungselementen, Unterrichtsmethoden und Sozialformen, die mit *H. Meyer* noch um die so genannten »*methodischen Großformen*« wie Lehrgang, Projekt, Exkursion o.Ä.m. ergänzt werden könnten¹³, haben wir für die aspektreiche Methodenlandschaft

¹⁰ *H. Meyer*, *Unterrichtsmethoden I*, 126.

¹¹ *Meyer* spricht hier in umfassenderem Sinn von »Handlungssituationen« (aaO., 116ff.).

¹² *H. Meyer*, aaO., 136ff.

¹³ *H. Meyer*, aaO., 143ff.

ein Ordnungsschema gewonnen, das eine Einordnung der diversen Methodeninhalte des Kompendiums erlaubt, ohne einem zu komplizierten und komplexen Klassifikationsschema »aufzusitzen«¹⁴.

2.2 *Methode und Vermittlung*. Wir haben oben das didaktische und methodische Geschäft des RU recht massiv als die *Vermittlung* theologischer Erkenntnisse und Inhalte an bestimmte Schüler definiert und wollen – recht verstanden – auch an der Vermittlung als zentraler didaktischer und methodischer Kategorie festhalten. Es soll u. E. im RU wahrhaftig um die Vermittlung des Anspruchs der christlichen »Sache« mit den Schülern und ihrem Recht auf lebensförderliche Wahrheit gehen, um wechselseitige Bereicherung und »Erschließung« (*W. Klafki*). Wohlgemerkt: um echte Vermittlung, nicht einfach um bloße Weitergabe, Mitteilung, Überlieferung! Das festzustellen, ist gerade auch religionsunterrichtlich wichtig, um dem mit dem Vermittlungsbegriff häufig assoziierten Missverständnis einer reduktionistischen »Transportmethodik« zu wehren und die falsche Entgegensetzung von hier »Vermittlungsdidaktik« und da »Didaktik des Lernarrangements« zu vermeiden¹⁵. Denn bei den (Glaubens-)Inhalten des RU handelt es sich nicht um von vornherein feststehende, zweifellos vorgegebene Wahrheiten¹⁶, die mittels des »Vehikels« der Methoden gleichsam »unvermittelt« weitergegeben und weitertransportiert werden können. Ihre Vermittlung ist vielmehr unbedingt angewiesen auf einen dialogisch angelegten offenen Kommunikationsprozess, der – geleitet von der Grundintention »Kommunikation des Evangeliums« – als Verständigungsgeschehen aufzufassen ist. So verstanden wird für den RU die Methoden-Alternative »entweder Strategien der Vermittlung oder Schlüssel zur Welt und für das Selbstverständnis«¹⁷ hinfällig, weil im religionsunterrichtlichen Verständigungsprozess Vermittlungsinhalt und Vermittlungsform essenziell zusammengehören

14 Vgl. die Auseinandersetzung mit den gängigen »Klassifikationsschemata« bei *H. Meyer*, aaO., 218ff. und bei *E. Terhart*, Lehr-Lern-Methoden, 29ff.

15 *M. Bönsch*, Variable Lernwege, 49.

16 Vgl. *B. Ort*, Unterrichtsmethoden, in: *F. Weidmann (Hrsg.)*, Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth ⁷1997, 217–227, bes. 218.

17 *M. Bönsch*, Variable Lernwege, 13.

und zielgemäß realisiert werden wollen. Das schließt ein isoliertes, technizistisch reduziertes Methodenverständnis aus und verlangt methodische Vermittlungsweisen und -wege, die den Schülern im suchenden und entdeckenden, argumentierenden und experimentierenden Umgang mit der christlichen Wahrheit entsprechendes Lernen, Verstehen und Verständigen ermöglichen.

2.3 Interdependenz und Primat. Mit der Zurückweisung eines technizistisch reduzierten Methodenverständnisses ist ein methodisch wichtiger Grundsachverhalt angesprochen, der in der auch von uns geteilten Auffassung von der *Interdependenz aller Unterrichtsfaktoren* bzw. dem sich wechselseitig bedingenden Implikationszusammenhang seinen adäquaten Ausdruck findet. In unserem Falle bedeutet das zunächst eine entschiedene Absage an alle sog. »Methodiker«, die meinen, dass Unterrichtsinhalte und -ziele durch methodische Entscheidungen nicht berührt würden. Demgegenüber gilt es festzuhalten, dass Methoden keineswegs als ziel- oder inhaltsneutral angesehen werden dürfen. Sie tragen vielmehr »selbst bereits normative Implikationen« und inhaltliche Intentionen in sich¹⁸, und insofern bestimmen Auswahl wie Art und Weise methodischer Gestaltung mit über Inhalte und Ergebnisse des Unterrichts. Das muss besonders im fachdidaktischen Interesse verantwortlichen Methodeneinsatzes vorweg eigens herausgestellt werden, um nicht der gleichermaßen bequemen wie gefährlichen Illusion aufzusitzen, als könne man »eine Unterrichtsmethodik für beliebige Inhalte« und Ziele anbieten¹⁹.

Die Einsicht, dass jede Unterrichtsmethode beachtenswerte inhaltliche und intentionale Vorentscheidungen impliziert, bringt den Methoden zweifelsohne einen erheblichen Zugewinn an didaktischer Bedeutung: Die Frage der methodischen Präsentation eines Inhalts ist nicht mehr nur ein nachgeordnetes Problem, sondern muss bereits bei den Ziel- und Inhaltsentscheidungen mitbedacht werden. Das ist gemeint, wenn mit *H. Blankertz* »vom nicht hintergehbaren ›Implikationszusammenhang‹ zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen« gesprochen wird²⁰,

18 *E. Terhart*, Lehr-Lern-Methoden, 27.

19 *H. Meyer*, Unterrichtsmethoden I, 76.

20 *E. Terhart*, Lehr-Lern-Methoden, 45.

bzw. wenn kritisch ergänzend und relativierend die Interdependenz aller am Unterricht beteiligten Faktoren angemahnt wird. Wird das beachtet, kann es etwa in Bezug auf die Methoden weder zu einer einseitigen Übergewichtung, noch zu einer einseitigen Abwertung kommen; gefordert ist vielmehr die kritische Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Verschränkung mit allen wesentlichen Unterrichtsfaktoren. Dabei ist sicher zunächst an die Ziele und Inhalte des Unterrichts zu denken; doch darf man sich angesichts des vieldimensionalen Faktorenkomplexes Unterricht damit nicht bescheiden, sondern muss genauso unabdingbar die Interdependenz der Methoden mit den Faktoren Schüler, Lehrer und Institution Schule in didaktische Rechnung stellen²¹. Nur wo das gewährleistet ist, wird man den Methoden in ihrem komplexen Beziehungsgefüge wirklich gerecht und vermeidet die gerade in methodischer Hinsicht so sattsam bekannten Vereinseitigungen, Verkürzungen und Engführungen.

Solchermaßen bedeutet die Beachtung der unterrichtlichen Faktoren-Interdependenz eine Entschärfung und Relativierung des Satzes vom Primat der Didaktik. »Inhalte und Methoden stehen ... in einer komplizierten, von vielen Faktoren abhängigen Wechselwirkung zueinander« und erlauben insofern eine einfache »Überordnung der Inhaltsfrage über die Methodenfrage« ebensowenig wie ein lineares Ableitungsverhältnis zwischen Inhalten und Methoden²². Trotzdem halten wir auch weiterhin am Primat der didaktischen Entscheidungen vor den methodischen fest, verstehen darunter allerdings nicht wie die geisteswissenschaftliche Didaktik das Primat der »puren« Inhalte, sondern das Primat der Intention, bzw. den *Vorrang der zielorientierten Inhalte* vor den Methoden. Damit befinden wir uns auch religionsdidaktisch in Übereinstimmung mit der heutigen Allgemeinen Didaktik, die sich fast ausnahmslos der Klafkischen Präzisierung des Satzes vom Primat der Didaktik angeschlossen hat und ihn jetzt versteht als »Satz vom Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis sowohl zur Dimension der inhaltlichen als auch der methodischen Entscheidungen«²³. Das gilt im Blick auf die Schule als Ganzer, die mit ihrem Bildungs-

21 Vgl. E. Terhart, aaO., 27 – in Terharts Abbildung des Strukturfeldes »Unterrichtsmethode« fehlt allerdings der Faktor Lehrer.

22 H. Meyer, Unterrichtsmethoden I, 77.

23 W. Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: W. Klafki/

auftrag eo ipso eine Vorrangstellung des Zielbezugs impliziert, das gilt aber auch bezüglich der Unterrichtsinhalte, die ja im Unterricht nicht als objektive Sachverhalte fungieren, sondern als Unterrichtsthemen, die dazu durch eine bestimmte Zwecksetzung, Zielstellung und normative Vorgabe geworden sind, und das gilt schließlich auch fachdidaktisch, insofern als Inhaltsvermittlung und »Methodenwahl in der Spur der religionsunterrichtlichen Ziele bleiben« müssen²⁴. Ohne implizierte Zielorientierung auf allen Ebenen und in allen unterrichtlichen Dimensionen ist schulischer Unterricht nicht denkbar; das verleiht der Zielentscheidung und Unterrichtsintention ihr Primat und macht die Zielorientierung zum entscheidenden Kriterium, an dem sich Unterrichtsinhalt und Methode messen lassen müssen. Demgemäß muss in der Regel über Ziele, Thematik und zielorientierte Inhalte entschieden sein, bevor unter Bedacht der vielfältigen unterrichtlichen Wechselwirkungen methodische Entscheidungen gefällt und verantwortet werden können.

3. Methoden im Kontext religionspädagogischer Konzeptionen

Das Primat der Zielentscheidungen verweist die Methodenfrage in fachdidaktischer Hinsicht auf den umfassenderen Zusammenhang religionspädagogischer Unterrichtskonzeptionen. Wie deren je spezifische Zielsetzungen und Faktorenkonstellationen sich jeweils auf Stellung und Stellenwert der Methoden auswirkten, dem soll im Folgenden geschichtlichen Rückblick kurz nachgegangen werden²⁵.

Am Beginn unseres Jahrhunderts begegnen zwei ebenso markante wie bekannte religionspädagogische Werke, die bereits in ihren Titeln die methodische Wie-Frage markieren: Im Kontext liberaler Religionspädagogik fragt 1910 *Richard Kabisch* »Wie lehren wir Religion?« und elf Jahre später, davon bewusst abgesetzt,

G. Otto/W. Schulz (Hrsg.), *Didaktik und Praxis*, Weinheim 1977, 13–39, bes. 28.

²⁴ *B. Ort*, *Unterrichtsmethoden*, 221.

²⁵ Vgl. im einzelnen meinen o. in Anm. 3 genannten ausführlichen Literaturbericht »Zum Stand der Diskussion über die Methoden im Religionsunterricht«!

Emil Pfennigsdorf »Wie lehren wir Evangelium?« (1. Aufl. 1921). Pfennigsdorf findet »die rechte Methode des R.-U.« in einem »dem Evangelium gemäß(n) Lehrverfahren«, das die Schüler via fünf psychologischen, aus dem Wesen des Evangeliums abgeleiteten Stufen zu echtem Erleben des Evangeliums als froher Botschaft, zu wirklichem persönlichem Glaubensleben führen will²⁶. Die Ende der zwanziger Jahre neu aufkommende religionsunterrichtliche Verkündigungskonzeption erteilte diesem methodistischen Wegvorschlag eine scharfe Absage²⁷. Sie unterstellte ihm vor allem psychologistische Verfügbarmachung des Glaubens: »Glaube entsteht nur da, wo Gott ihn selber schafft. Also kann keine noch so differenzierte Methodik Gottes Allein- und Selbstwirken ersetzen. Die Bitte um den heiligen Geist, der durch das Wort zum Glauben ruft, ist schlechthin wichtiger als alle Methodik«²⁸. Dieser Satz aus *Theodor Heckels* »Methodik des evangelischen Religionsunterrichts« wird geradezu zum methodischen Bekenntnissatz der *Konzeption der Evangelischen Unterweisung*. *Helmuth Kittel* knüpft in seiner berühmten Programmschrift »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« bewusst an diesen Satz an und macht ihn zu einem Pfeiler seiner Methodenauffassung²⁹. Er wird darin zum entschiedenen Ausdruck für die grundsätzliche Unverfügbarkeit des Glaubens als Ziel des RU und verleiht von daher erstens allem Methodenhandeln in der Evangelischen Unterweisung einen immerwährend methodenkritischen und -skeptischen Vorbehalt. Neben diesem Methodenvorbehalt betont Kittel zweitens die grundsätzliche »Neben-Sächlichkeit« der Methodik. Alle methodischen Probleme werden danach »wieder »sekundär«, d.h. »folgen« aus der Antwort auf die Frage nach dem Gegenstand«. Allein gültiger Maßstab angemessener Methode ist deshalb, dass sie »der Sache frommt, um die es in der Evangelischen Unterweisung geht«³⁰. Daraus erwächst schließlich drittens – als häufig verkanntes Methodencharakteristikum Kittelscher Evangelischer Unterweisung

26 *E. Pfennigsdorf*, *Wie lehren wir Evangelium?*, Leipzig ³1930, XI u. 160 u. 2.

27 *G. Bohne*, *Das Wort Gottes und der Unterricht*, Berlin ³1964, 201f.

28 *Th. Heckel*, *Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts*, München 1928, 29.

29 *H. Kittel*, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Hannover (1. Aufl. 1947) ³1957, 24.

30 *H. Kittel*, aaO., 24f.

– echte evangelische Freiheit gegenüber »der Mannigfaltigkeit der Unterrichtsmethoden«. »Eine spezifische christliche oder evangelische Methode« leugnet Kittel. Sie sind alle erlaubt; es sei denn, die Lehrer wollten mit ihren Methoden »die Kinder zum Christsein zwingen«³¹. Besonders diese freiheitliche Konsequenz der Kittelschen Methodenauffassung gewann in der Theorie und Praxis der Evangelischen Unterweisung kein bestimmendes Gewicht. Unter dem Anspruch der Verkündigungsentention schien ihr doch eher eine Kommunikationsstruktur gemäß zu sein, in der Hören und hörendes Lernen dominierten. Danach erfolgte in der Regel die Methodenauswahl der Evangelischen Unterweisung und gestaltete sich entsprechend ihr einseitig stofforientiertes und lehrerzentriertes methodisches Handeln.

Die *hermeneutische Religionspädagogik* mit ihrer an Auslegung und Verstehen der biblischen Tradition orientierten Zielsetzung brachte hier noch keinen grundlegenden Wandel. Zwar stellte sie sich der Auseinandersetzung mit den besonders von *Wolfgang Klafki* angestoßenen neueren Entwicklungen in der bildungstheoretischen Didaktik, partizipierte dabei aber zugleich an deren Vernachlässigung der Methodenproblematik. Erst in der Auslaufphase des hermeneutischen RU begegnet in einem Spätwerk *Stallmanns* ein durchaus beachtenswertes Kapitel über die »didaktischen Grundlagen zur Methodik«³². Aber da standen die religionspädagogischen Zeichen bereits auf Sturm und vollzog sich mit radikaler Kritik am bisherigen RU eine entschiedene religionspädagogische Wendung. Ein wichtiges Motiv dafür war zweifelsohne das besonders von Schülerseite her geäußerte Bedürfnis nach einer Reform der Unterrichtsmethoden. Hier wurde dem RU besondere Rückständigkeit vorgeworfen: Der altmodische Unterrichtsstil, das Auswendiglernen von Bibelsprüchen, die immer gleiche frontalunterrichtliche Beschäftigung mit Bibeltexten und die einseitig lehrerbestimmte unterrichtliche Interaktion wurden als demotivierend und langweilig kritisiert und nicht selten als missionarisch-repressiver Methodeinsatz diffamiert.

Problemorientierung wurde in dieser Krisensituation zum religionspädagogisch programmatischen Stichwort, das dem RU auch

31 *H. Kittel*, aaO., 25.

32 *M. Stallmann*, *Evangelischer Religionsunterricht*, Düsseldorf 1968, 87–133.

in methodischer Hinsicht eine große Vielfalt neuer Wege und Möglichkeiten eröffnen sollte. Allgemein didaktisch ging das einher mit einer verstärkten Hinwendung der Religionspädagogik zur lerntheoretischen Didaktik, was insgesamt eine deutliche Aufwertung der methodischen Fragen bedeutete. Dem tat auch die Curriculumtheorie keinen Abbruch, in deren Fahrwasser die *problemorientierte Religionspädagogik* zu Beginn der siebziger Jahre zunehmend geriet, gehörte doch die Frage der Lernorganisation unabdingbar zum Curriculum hinzu und durfte keinesfalls vernachlässigt werden. Der im curricularen Methodeneinsatz liegenden Gefahr, die Methoden in technizistischer Reduktion einseitig als technokratisch bestimmte, zweckrationale Strategien zur Effektivitätssteigerung zu benutzen, erlag die Religionspädagogik in der Regel nicht. Das verhinderten u.a. die Erkenntnisse aus Sozialpsychologie und Erziehungspsychologie und später auch der kommunikativen Didaktik, die im intentionalen Einklang mit der problemorientierten Religionspädagogik kooperatives und offenes Lernen favorisierten.

Zur wichtigen methodischen Errungenschaft für den RU wurde in diesem Zusammenhang vor allem die Gruppenarbeit, die in der von Frontalunterricht und Plenumsarbeit beherrschten Evangelischen Unterweisung so gut wie nicht vorkam. Aus methodischer Sicht gilt es hier allerdings, die große Bandbreite zu beachten, in der gruppenunterrichtliche Ansätze religionspädagogisch integriert wurden: Sie reicht von der Gruppenarbeit als Methode und Sozialform über die Gruppenpädagogik im Sinne eines Unterrichtsprinzips bis hin zur Gruppendynamik, die das Verhalten von und in Gruppen untersucht und (religions-)unterrichtlich zu nutzen sucht. Konzeptionell schlug sich Letzteres vor allem im *therapeutischen Religionsunterricht* nieder, der im Zuge der von ihm angestrebten Sozialisationsbegleitung und -aufarbeitung der Gruppenarbeit besondere Bedeutung beimaß. Wenn er sich als »symbolische Interaktion« definierte, so war damit stets die »Praxis der Interaktion« mitgemeint, die sich vorzugsweise in der »Form von Gruppenarbeit« realisierte, »in der frontale Vorgänge durch partnerschaftliche oder sich in kleinen Gruppen vollziehende Lernabläufe abgelöst« wurden³³. Gruppenarbeit wurde in diesem therapeuti-

33 D. Stoodt, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in: EvErz 23/1971, 1–10, bes. 6.

schen Konzept gleichsam zur vorherrschenden, weil letztlich allein sachgemäßen Methode. Das »roch« nicht nur bedenklich nach »dogmatischem« Methodenmonismus, sondern belegte auch in beispielhafter Deutlichkeit die oben gemachte Feststellung von den normativen und intentionalen Implikationen von Unterrichtsmethoden. Die weitere religionspädagogische Entwicklung beschied diesem gruppenunterrichtlich dominierten Konzept keinen Erfolg, was freilich der Beliebtheit gruppenunterrichtlicher Verfahren im problemorientierten RU der siebziger Jahre keinen Abbruch tat³⁴.

Neben der Gruppenarbeit setzte der religionspädagogische Neuaufbruch eine bunte Fülle methodischer Einfälle, Aktivitäten und Experimente frei. Darunter waren auch zwei interessante Vorschläge, die Projektmethode für den RU fruchtbar zu machen³⁵. Auch diese Methode entwickelte konzeptionelle Prägekraft und plädierte für einen projektorientierten RU, der in handlungsbezogener Intention auf interdisziplinäre Kooperation und fächerübergreifende Organisation setzte. Ohne sich konzeptionell durchsetzen zu können, vermittelte er doch immerhin projektmethodische Elemente und Impulse, die für jeden RU beherzigenswert sein konnten. Sie wurden ähnlich dem Gruppenunterricht zum Widerspruch gegen die einseitige Praxis des Frontalunterrichts, seine »Kopflastigkeit«, das »Ping-Pong-Spiel« von Frage und Antworten, das Missverhältnis zwischen Lehrer- und Schülerbeteiligung und die dominierende Versprachlichung von Unterricht. Demgegenüber waren vor allem Handlungsorientierung und ganzheitliche Ansprache gefragt (s.u. IV). Eine breite Palette neu und wieder entdeckter Unterrichtsmethoden bemühte sich darum: Zum Teil rekrutierten sie sich als musische Möglichkeiten und Anregungen aus dem Bereich der Musik- und Kunstpädagogik, zum Teil gehörten sie zum weiten Feld des Spiels, das mit seinen vielen »Spielarten« in der problemorientierten Religionspädagogik zweifelsohne methodische »Karriere« machte. Es förderte die Kreativität der Schüler, mobilisierte Erfahrungen und Gefühle, verlangte kooperatives Han-

34 Vgl. *R. Lachmann*, Zum Stand der Diskussion über die Methoden im Religionsunterricht, 116f.

35 *B. Suin de Boutemard*, Projektunterricht: Beispiel Religion, Düsseldorf 1973; *H. Weber*, Projektgruppen im Religionsunterricht, Heidelberg 1973.

deln und ermöglichte kritisch begleitendes Nachdenken. So genutzt konnte das Spielen religionsunterrichtlich geradezu zum Unterpfeiler ganzheitlichen Lernens avancieren. Das wiederum inspirierte andere Methoden, die einseitig kognitiv dominierte ›Landschaft‹ des RU affektiv und pragmatisch aufzubrechen und zu bereichern, und löste auch an herkömmlichen Unterrichtsmethoden fruchtbare Neuentdeckungen aus. Auffälligstes Beispiel dafür wurde das religionsunterrichtliche Erzählen, das mit *W. Neidharts* Erzählbüchern eine erstaunliche methodische Wiedergeburt feierte³⁶, die bis heute mit zahlreichen Theoriebeiträgen und noch viel mehr praktischen Erzählbeispielen positiv weiterwirkt.

Der methodische ›Frühling‹, den die verschiedenen konzeptionellen Neuansätze dem RU unter dem übergreifenden Dach problemorientierter Religionspädagogik bescherten, mündete im Zuge konzeptioneller Abklärung und Konsolidierung Mitte der siebziger Jahre auch methodisch ein in eine Zeit der Bündelung und Bilanzierung. Aus ihr erwachsen dann in den achtziger Jahren in zunehmender Zahl praktische Methodenbücher für die Hand praktizierender Religionslehrer und Pfarrer. Sie vermittelten in leicht fasslicher und handhabbarer Weise das reiche Methodenrepertoire, das in den vergangenen zwei Jahrzehnten religionsdidaktisch erschlossen worden war. Für die Praxis des RU brachte das sicher einen erfreulichen Zugewinn an methodischer Handlungsfähigkeit, besonders dann, wenn das reichhaltige Methodenangebot auch voll ausgeschöpft wurde. Was freilich bis auf eine Ausnahme³⁷ bislang noch völlig fehlt, sind religionspädagogische Veröffentlichungen, welche die Methodenfrage in ihren grundsätzlichen Problemstellungen wissenschaftlich bedenken. Religionspädagogisch würde dazu sowohl die Auseinandersetzung mit der Methodenforschung auf pädagogischem Gebiet wie die Reflexion der religionspezifischen Grundsatzfragen in religionsunterrichtlich-methodischer Hinsicht gehören. Wo das ausgeklammert bleibt und man sich mit theorieloser Praxisanleitung meint begnügen zu können, besteht die Gefahr unkritischen Methodengebrauchs, welcher der

36 *W. Neidhart/H. Eggenberger (Hrsg.)*, Erzählbuch zur Bibel, Lahr/Zürich/Einsiedeln/Köln ⁶1990; *W. Neidhart*, Erzählbuch zur Bibel, Bd. 2, Lahr/Düsseldorf/Zürich ²1993.

37 *H.-G. Heimbrock*, Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984.

komplexen Gewichtigkeit der Methoden im unterrichtlichen Interdependenzfeld nicht gerecht zu werden vermag und deshalb möglicherweise Folgen zeitigt, die religionsunterrichtlich unerwünscht sind. Hier ist die Religionspädagogik aufgefordert, in Zukunft auch die Methodik zum wesentlichen Gegenstand ihres wissenschaftlichen Interesses und Forschens werden zu lassen. Ein Anfang soll dazu mit vorliegendem Kompendium gemacht werden.

4. Methoden im fachspezifischen Rahmen des Religionsunterrichts

Als aufschlussreiches Kernproblem religionsdidaktischer Methodenbeschäftigung erweist sich immer wieder die Frage: Gibt es fachspezifische Unterrichtsmethoden für den RU? bzw. radikaler gefragt: Gibt es spezielle, ausschließlich dem RU eigene Unterrichtsmethoden? Wie unser kurzer geschichtlicher Rekurs gezeigt hat, wurde diese Frage durchaus kontrovers beantwortet und ist auch heute – obwohl kaum mehr diskutiert – durchaus noch nicht abschließend geklärt. Von methodistischer Begeisterung für *die* »evangeliumsgemäße Methode« und methodenmonistischer Favorisierung einer ganz speziellen Methode über methodeneuphorische Offenheit für alle Methoden bis hin zu methodenskeptischem Vorbehalt allem Methodischen gegenüber findet sich ein ganzes Arsenal unterschiedlicher religionspädagogischer Methodeneinstellungen. Wie diese im Einzelnen ausfallen, hängt ab vom jeweiligen konzeptionellen Verständnis und den Zielvorstellungen des RU, womit sich in gewisser Weise das oben behauptete Primat religionsunterrichtlicher Intention bestätigt. Das trifft auch auf die hier geleistete Methodenreflexion zu, die bezogen ist auf einen RU, der sich für seinen Teil – d.h. in schulischer Bescheidenheit und Relativierung – der Aufgabe der »Kommunikation des Evangeliums« in der öffentlichen Schule unserer säkular-pluralistischen Welt verpflichtet weiß³⁸.

Fragt man demgegenüber nach speziellen Methoden des RU, so bekommt man auch heute noch nicht selten zur Antwort: Beten

38 Vgl. R. Lachmann, Grundsymbole christlichen Glaubens, Göttingen 1992, 11ff.