

INHALT

	4	<i>Didaktik des Religionsunterrichts</i>	17
<i>Günter Stachel</i>		Einführung	19
<i>Günter R. Schmidt</i>	4.1	Einführung in Begriff und Problemstellungen der Didaktik	23
	4.1.0	Vorbemerkung	23
	4.1.1	Begriff	24
	4.1.1.1	Zur etymologischen und historischen Herkunft	24
	4.1.1.2	Gegenwärtige Begriffsbestimmungen von Didaktik	24
	4.1.1.3	Didaktik als Theorie des Lehrens bzw. des Unterrichts	25
	4.1.1.3.1	Begriff der Theorie	25
	4.1.1.3.2	Lehren – Unterricht	25
	4.1.1.3.3	Unterrichtstheorie	26
	4.1.2	Aussagebereiche	26
	4.1.2.1	Unterrichtsmodell	26
	4.1.2.2	Erläuterungen zum Unterrichtsmodell	26
	4.1.2.2.1	Lernvoraussetzungen	26
	4.1.2.2.2	Lehrvoraussetzungen	29
	4.1.2.2.3	Unterrichtssituation	30
	4.1.2.3	Kritische Anmerkungen zum Unterrichtsmodell	31
	4.1.3	Besonderungen	32
	4.1.3.1	Beziehungsmodell einer Fachdidaktik	32
	4.1.3.2	Erläuterungen zum Modell	32
	4.1.3.2.1	Fachwissenschaft	32
	4.1.3.2.2	Unterrichtsfach	32
	4.1.3.2.3	Fachdidaktik	33
<i>Günter Stachel</i>	4.2	Theorie und Praxis des Curriculum	34
	4.2.1	Stand und Geltung der Curriculum-Arbeit	35
	4.2.1.1	Zwischen Einsicht und Überdruß	35
	4.2.1.2	Sozio-kulturelle, theologische und didaktische Oszillation	36
	4.2.1.3	Steigendes Bedürfnis nach einem geordneten Unterricht	36
	4.2.2	Der Problemhorizont von «Curriculum»	37
	4.2.2.1	Curriculum als Lernverlauf	37
	4.2.2.2	Curriculum – eine fachdidaktische Leistung zwischen Humanwissenschaften und Fachwissenschaft	38
	4.2.2.3	Curriculum und religiöse Praxis	39
	4.2.2.4	Der politische Kontext von Curricula. Die Forderung nach «offenen» Curricula	39

4.2.2.5	Ausblick auf Aufgaben	41
4.2.3	Strategien und Modelle zur Konstruktion von Curricula	42
4.2.3.1	USA	42
4.2.3.2	Sozialistische Länder	43
4.2.3.3	Schweden	43
4.2.3.4	Robinsohn's Modell	43
4.2.3.5	FAL, K. Frey	44
4.2.3.6	LOT, K.H. Flechsig	44
4.2.3.7	H. L. Meyer	45
4.2.3.8	Die «Klafki-Kommission»	46
4.2.3.9	Religionspädagogische Ansätze	46
4.2.4	Der Kontakt zur Fachwissenschaft «Theologie»	46
4.2.4.1	Struktur der Disziplin – Struktur des Lernens	46
4.2.4.2	Fundamentalisierung der theologischen Disziplinen	47
4.2.4.3	Neuinterpretation der Offenbarungsquellen im Kontext der Religionen	48
4.2.4.4	Operationalisierung als theologische Aufgabe	48
4.2.5	Lernziele und Lerninhalte	49
4.2.5.1	Das Problem der Akzentuierung von Zielen und/oder Inhalten	49
4.2.5.2	Konkretisierung – Realisierung – Operationalisierung	50
4.2.5.3	Lernziele – bezogen auf Lebensinhalte	53
4.2.5.4	Der Lebensbezug des Robinsohn'schen Curriculum-Modells	54
4.2.5.5	Curriculum: weder reiner Zielkatalog, noch reiner Stoffplan	56
4.2.5.6	Auswahlkriterien für Inhalte	56
4.2.5.7	Die Freiheit des Evangeliums gegenüber didaktischen und theologischen Kriterien	56
4.2.5.8	Lehrbücher und Materialien	57
4.2.5.9	Sachgerechte Ordnung von Zielen und Inhalten	58
4.2.5.10	Über die Grenze des Planbaren hinaus	63
4.2.6	Methodische und organisatorische Planung	64
4.2.6.1	Voraussetzungen des Unterrichts	64
4.2.6.2	RU als Teil der religiösen Erziehung und als Glied im Fächergesamt	65
4.2.6.3	Curriculum und Selbständigkeit der Schüler	65
4.2.6.4	Curriculum und Methodik	65
4.2.6.5	Curriculum und Medien	66
4.2.6.6	Curriculum und Unterrichtsorganisation	66
4.2.6.7	Hilfsliteratur	66
4.2.6.8	Unterrichtsdokumentation	67
4.2.7	Effizienzkontrolle – Evaluation	67
4.2.7.1	Tests	68
4.2.7.2	Verfahren ohne empirische Exaktheit	68
4.2.7.3	Evaluation und Curriculuminstanz	69
4.2.7.4	Die Rolle des «Gesamturteils» über den RU	69

<i>Günter R. Schmidt</i>	4.3	Die Lernziele	73
	4.3.0	Einführung	73
	4.3.1	Begriffe: Lernen, Unterricht, Lernziel	75
	4.3.1.1	Lernen	75
	4.3.1.2	Unterricht	75
	4.3.1.3	Lernziele	76
	4.3.2	Funktionen der Lernziele	77
	4.3.3	Einteilung der Lernziele	77
	4.3.3.1	Allgemeinheits- bzw. Konkretheitsgrad, Abstraktionsniveau	77
	4.3.3.2	Umfang	78
	4.3.3.3	Zeitlicher Verlauf des Lehrgangs	78
	4.3.3.4	Bindung an bestimmte Unterrichtseinheiten	79
	4.3.4	Erhebung von Lernzielen	79
	4.3.4.1	Sichtung vorhandenen didaktischen Materials	79
	4.3.4.2	Situationsanalyse	79
	4.3.4.3	Aufreihung religiöser Erfahrungen und Erlebnisweisen	83
	4.3.4.4	Ausfaltung allgemeinerer Lernziele	84
	4.3.5	Validierung von Lernzielen	85
	4.3.5.1	Vereinbarkeit	86
	4.3.5.2	Operationalität bzw. Operationalisierbarkeit	86
	4.3.5.3	Unterscheidung von der Eingangsdisposition	86
	4.3.5.4	Offenheit	86
	4.3.5.5	Wahrung der Eigenpotenz der Inhalte	86
	4.3.5.6	Streuung	87
	4.3.6	Hierarchisierung von Lernzielen	87
	4.3.7	Linearisierung von Lernzielen	87
	4.3.7.1	Lernvoraussetzungen (readiness)	87
	4.3.7.2	Sachzusammenhang	88
4.3.7.3	Struktur komplexerer Verhaltensweisen	88	
4.3.7.4	Integration	88	
4.3.8	Lernziele – Lerninhalte	88	
<i>Adolf Exeler</i>	4.4	Inhalte des Religionsunterrichts	90
	4.4.1	Die Frage nach den Inhalten	90
	4.4.2	Die traditionelle Anordnung der Inhalte	91
	4.4.3	Die Verschiebung der bevorzugten Inhalte 1955–1972	92
	4.4.4	Kind – Gesellschaft – Wissenschaft	94
	4.4.5	Von der inhaltlichen zur anthropologischen Fragestellung	95
	4.4.6	Das Verhältnis von Inhalten und Zielen	98
	4.4.6.1	Gegenwartsbedeutung des Gegenstandes	98
	4.4.6.2	Zukunftsbedeutung des Gegenstandes	100
	4.4.6.3	Struktur und erschließende Wirkung des Gegenstandes	101
	4.4.6.4	Zugänglichkeit des Gegenstandes	102
	4.4.6.5	Tendenzen in der Zuordnung von Zielen und Inhalten	103

	4.4.7	Strukturwandel der Inhalte	105
	4.4.8	Theologische Verantwortung	106
	4.4.8.1	Die Frage nach der religionspädagogischen Leitidee	107
	4.4.8.2	Christologische Konzentration	111
	4.4.9	Pädagogische Verantwortung	113
	4.4.10	Auf dem Weg zu einem neuen Lehrplan	115
<i>Herbert Schultze</i>	4.5	Das Religionsbuch	119
	4.5.1	Die Religionsbücher der Gegenwart	119
	4.5.1.1	Religionsbuch – andere Medien	119
	4.5.1.2	Inhalte des Religionsbuches	120
	4.5.1.3	Gestaltungsmerkmale	121
	4.5.1.4	Grundformen des Religionsbuches	122
	4.5.1.4.1	Das <i>thematisch strukturierte</i> Religionsbuch	122
	4.5.1.4.2	Das <i>Lesebuch</i>	122
	4.5.1.4.3	Das <i>orientierende</i> Religionsbuch	123
	4.5.1.4.4	Das <i>lehrgangsartig strukturierte</i> Religionsbuch	123
	4.5.2	Kritik und weiterführende Fragen	123
	4.5.2.1	Zutreffende Darstellung	123
	4.5.2.2	Zeitgemäße Darstellung	124
	4.5.2.3	Schülergemäße Darstellung	125
	4.5.2.4	Stellenwert der Theologie	125
	4.5.2.5	Didaktische Struktur	126
	4.5.3	Das Religionsbuch der Zukunft	127
	4.5.3.1	Religion – Glaube – Leben	127
	4.5.3.2	Bibel – Kirche – Kirchengeschichte	128
	4.5.3.3	Gesellschaft – Einzelner – Theologie	128
	4.5.3.4	Themen und «Lehrgänge»	129
	4.5.3.5	Religionsbuch im Medienverbund	129
<i>Günter Stachel</i>	4.6	Unterrichtsvorbereitung	131
	4.6.0	Zum Verständnis von «Unterrichtsvorbereitung»	131
	4.6.1	Unterrichtsvorbereitung als komplexe Leistung Darstellung ihrer Faktoren in einem Modell	133
	4.6.1.1	Voraussetzungen	133
	4.6.1.2	Der theologische Hintergrund	134
	4.6.1.3	Der methodische Kontext	134
	4.6.1.4	Die begleitende Beobachtung	135
	4.6.1.5	Nachbereitung	135
	4.6.1.6	Modell der Unterrichtsvorbereitung	136
	4.6.2	Zur Praxis der Unterrichtsvorbereitung von RU: zum Beispiel «Jesus von Nazareth»	138
	4.6.2.1	Voraussetzungen des Lehrers und der Schüler	138
	4.6.2.2	Theologische Vorarbeiten	139
	4.6.2.3	Themen und Ziele	140
	4.6.2.4	Konkrete Verlaufsplanung	141
	4.6.3	Kooperative Unterrichtsvorbereitung	143

<i>Eugen Paul</i>	4.7	Methoden	145
	4.7.1	Grundfragen methodischer Überlegungen im fachdidaktischen Feld	146
	4.7.1.1	Jede Methodik muß im Bezugsrahmen einer didaktischen Theorie angesiedelt werden	146
	4.7.1.1.1	Wer sich überlegt, <i>wie</i> er lehren soll, muß sich wenigstens überlegen, <i>was</i> er lehren will	146
	4.7.1.1.2	Wer sich überlegt, <i>wie</i> er lehren soll, muß sich wenigstens überlegen, <i>in welchem Lebenszusammenhang</i> er lehren kann	147
	4.7.1.2	Über die Planbarkeit/Methodisierbarkeit von RU	147
	4.7.1.3	Über die Möglichkeit, RU auf Erfahrung zu beziehen	148
	4.7.2	Methoden des RU im Kontext des didaktischen Feldes	150
	4.7.2.1	Grundlegende Interdependenzen (wechselseitige Abhängigkeit von Faktoren)	150
	4.7.2.1.1	Methoden müssen dem Ziel/Inhalt entsprechen	150
	4.7.2.1.2	Methoden müssen den Voraussetzungen der Schüler/Lehrer entsprechen	150
	4.7.2.1.3	Methoden müssen auf ihre technisch-organisatorischen und institutionellen Vorbedingungen hin bedacht werden	151
	4.7.2.2	Welche Gliederungs- (Artikulations)möglichkeiten einer Stunde/Unterrichtseinheit bieten sich?	153
	4.7.2.3	Welche Sozialformen sind angemessen?	154
	4.7.2.3.1	Klassenunterricht und Frontalunterricht	155
	4.7.2.3.2	Einzelarbeit/Stillarbeit	155
	4.7.2.3.3	Partnerarbeit	155
	4.7.2.3.4	Gruppenunterricht und «Gruppendynamik»	155
	4.7.2.3.5	Weitere Sozialformen	160
	4.7.2.4	Welche Aktionsformen des Lehrers bzw. Schülers sind angemessen?	161
	4.7.2.4.1	Erzählen	161
	4.7.2.4.2	Lektüre und Interpretation von Texten	164
	4.7.2.4.3	Gespräch	164
	4.7.2.4.4	Wiederholen	166
	4.7.2.4.5	Auswendiglernen/Memorieren	166
	4.7.2.4.6	Stegreifspiel	167
	4.7.2.4.7	Weitere « <i>musische</i> » Möglichkeiten: (Sprech-) Zeichnen, Bild(betrachtung), Singen/Musik	168
	4.7.2.4.8	«Anwendungen»	169
	4.7.2.5	Programmierter Unterricht	171
<i>Hermann Rück</i>	4.8	Medien und Mediendidaktik	173
	4.8.1	Medien und Medienverständnis im herkömmlichen Unterricht	174
	4.8.1.1	Die «Unterrichtsmittel»	174

	4.8.1.1.1	Lehr- und Lernmittel	175
	4.8.1.1.2	Arbeitsmittel	175
	4.8.1.1.3	Einsatz der Unterrichtsmittel	175
	4.8.1.1.4	Unterrichtsmittel im RU	176
	4.8.1.2	Die Frage nach «Unterrichtsmitteln» oder «Medien»	176
	4.8.1.2.1	Didaktische Qualität der Medien	177
	4.8.1.2.2	Didaktik und Medien	177
	4.8.1.2.3	Medien im Unterrichtsprozeß	178
	4.8.1.3	Der Einsatz von Medien im RU	179
	4.8.2	Gegenständliche Medien im strukturierten Lernprozeß	180
	4.8.2.1	Didaktisch-methodische Strukturskizze zum Einsatz gegenständlicher Medien	180
	4.8.2.2	Strukturanalyse des Unterrichts	184
	4.8.2.3	Das Problem der Interdependenzen	185
	4.8.3	Medienanalyse und die Didaktik des RU	185
	4.8.3.1	Gegenständliche Medien im RU	186
	4.8.3.2	Didaktisch-methodische Strukturierung gegenständlicher Medien für den RU	186
	4.8.3.3	Didaktisch begründete Wahl und methodischer Einsatz gegenständlicher Medien im RU	188
	4.8.3.4	Didaktische Konzepte des RU in Beziehung zu Medien	190
	4.8.4	Mediendidaktik im RU	190
	4.8.4.1	Mediendidaktik im engeren Sinn	191
	4.8.4.2	Medien im didaktischen Feld	193
	4.8.4.3	Medien als Gegenstand des Unterrichts	195
<i>Klaus Wegenast</i>	4.9	Zur Unterrichtsorganisation	197
	4.9.1	Zum Begriff Unterrichtsorganisation	197
	4.9.2	Der RU im Bildungsgefüge der öffentlichen Schule	198
	4.9.2.1	Der RU auf den einzelnen Schulstufen	198
	4.9.2.1.1	Der RU in der Sekundarstufe II	199
	4.9.2.1.2	Der RU in der Sekundarstufe I	200
	4.9.2.1.3	Der RU in der Primarstufe	200
	4.9.3	Formen der Unterrichtsorganisation des RU	201
	4.9.3.1	Der Kerngruppenunterricht	201
	4.9.3.2	Formen des Kursunterrichts	201
	4.9.3.3	Der fächerübergreifende Unterricht	203
	4.9.3.4	Team-Teaching	204
	4.9.3.5	Der Gruppenunterricht	204
<i>Erich Feifel</i>	4.10	Sozialpsychologische Aspekte einer Realitätskontrolle	208
	4.10.1	Effektivität des Unterrichts in der Sicht unterschiedlicher didaktischer Konzeptionen	208
	4.10.2	Erfolgskontrolle und Realitätskontrolle	209

	4.10.3	Sozialpsychologische Bewährungslinien des RU	211
	4.10.3.1	Die Lerngruppe als Organisationsmodell	211
	4.10.3.2	Widerstände gegen den Lernprozeß	213
	4.10.3.3	Die Rolle der Bedürfnisse	215
	4.10.3.4	Die Bedeutung von Konflikten und Strukturen	216
	4.10.4	Schlußbemerkung	218
<i>Günter Stachel</i>	4.11	Religionspädagogische «Modelle»	220
	4.11.1	Die «Projektarbeit» regionaler Gruppen	220
	4.11.1.1	Die sogenannten «Modelle» und Unterrichts- beispiele, Curriculum-Elemente, Lernsequenzen und ähnliches	220
	4.11.1.2	Die gegenwärtige Entwicklung von Unterrichtsentwürfen zum RU	221
	4.11.1.3	Überblickhafte Würdigung der Projektarbeit	222
	4.11.2	Das Kooperationsmodell in der religionsdidak- tischen Theorie und der religionsunterrichtlichen Praxis	223
	4.11.2.1	Grundsätzliches zum Gebrauch des Modell- Begriffs	223
	4.11.2.2	Voraussetzungen für Modellbildungen	223
	4.11.2.3	Subsidiäre Kooperation	224
	4.11.2.4	Kooperation nach vielen Seiten und an vielen Stellen	225
	4.11.2.5	Die Kooperation des Lehrers mit den Schülern	227
	4.11.2.6	Zusammenfassende Würdigung des Kooperationsmodells	228
	5	<i>Wissenschaftstheorie</i>	231
<i>Erich Feifel</i>		Einführung	233
<i>Karl Ernst Nipkow</i>	5.1	Das Theorie-Praxis-Problem	238
	5.1.1	Das Theorie-Praxis-Verhältnis als theoretisches und praktisches Problem	238
	5.1.2	Das Theorie-Praxis-Problem im Zusammenhang unterschiedlicher theoretischer Ansätze	240
	5.1.2.1	Der normativ-deduktive Ansatz	240
	5.1.2.2	Der geisteswissenschaftlich-hermeneutische Ansatz	243
	5.1.2.3	Der empirisch-analytische Ansatz	245
	5.1.2.4	Der dialektisch-ideologiekritische Ansatz	247
<i>Karl Lehmann</i>	5.2	Ideologien und Ideologiekritik	251
	5.2.0	Vorbemerkung	251
	5.2.1	Sprachgebrauch und begriffliche Bestimmung von «Ideologie»	252
	5.2.1.1	Alltägliche Wortverwendung	252
	5.2.1.2	Unbrauchbare Bedeutungserweiterungen	253
	5.2.1.3	Ideologie als Mechanismus der Wahrheitsverhinderung	253

	5.2.1.4	Die Geburtsstunde des modernen Ideologiebegriffs	254
	5.2.2	Standortgebundenheit und Wahrheit der Erkenntnis	255
	5.2.2.1	Grundregeln zum kritischen Gebrauch der Ideologie-Kategorien	255
	5.2.2.2	Positive Annahme der Endlichkeit und Geschichtlichkeit des Menschen	257
	5.2.2.3	Das notwendige Ineinander von Hermeneutik und Ideologiekritik	258
	5.2.2.4	Der Maßstab der Ideologiekritik	259
	5.2.3	Biblischer Glaube und Ideologiekritik	259
	5.2.3.1	Die ideologiekritische Kraft des Offenbarungsglaubens	259
	5.2.3.2	Der Ideologieverdacht gegen das kirchliche Christentum	261
	5.2.4	Prinzipien ideologiekritischen Denkens aus dem Geist der Offenbarung	262
	5.2.4.1	Universale Offenheit des Denkens	262
	5.2.4.2	Erfahrungsnähe bei der Wahrheitsfindung	263
	5.2.4.3	Sinn für geschichtlichen Wandel	264
	5.2.4.4	Bejahung kritisch bewährter Überlieferung	265
	5.2.4.5	Kritisches Wissen um die Macht des Scheins	267
	5.2.4.6	Zweideutigkeit von Vermittlungsstrukturen und Institutionen	267
	5.2.4.7	Ethisch-praktische Dimension als Ort der Bewährung	268
<i>Heinz Rothbucher</i>	5.3	Modellbegriff und Modellkritik	271
	5.3.1	Problemstellung	271
	5.3.2	Charakteristik des Modellbegriffs	273
	5.3.2.1	Allgemeine Beschreibung	273
	5.3.2.2	Merkmale des Modells	274
	5.3.2.2.1	Abbildungsmerkmal	274
	5.3.2.2.2	Reduktionsmerkmal	274
	5.3.2.2.3	Subjektivierungsmerkmal	275
	5.3.2.3	Strukturelle Klassifikation	275
	5.3.2.3.1	Interne Modelle	275
	5.3.2.3.2	Explizit semantische Modelle	276
	5.3.3	Bedeutung und Funktion des Modells	276
	5.3.3.1	Heuristische Funktion	276
	5.3.3.2	Relativierende Funktion	277
	5.3.3.3	Theorie-Praxis integrierende Funktion	277
	5.3.4	Postulate und Kriterien bei der Modellanwendung	278
	5.3.4.1	Reflektierte Entscheidung für ein bestimmtes Modell	278
	5.3.4.2	Diagnostizieren der Bewährungslinien	278
	5.3.5	Formen der Modellbildung in der Religionspädagogik	280

	5.3.5.1	Globalmodelle	280
	5.3.5.1.1	Modelle des primär theologischen Denkansatzes	280
	5.3.5.1.2	Modelle des primär pädagogischen Denkansatzes	281
	5.3.5.1.3	Verbindende Modelle	281
	5.3.5.2	Mögliche Detailmodelle	283
	5.3.6	Schlußbemerkung	284
<i>Günter Biemer</i>	5.4	Das Methodenproblem	287
	5.4.0	Einführung	288
	5.4.1	Normative Beschränkung methodologischen Denkens in der Geschichte der Katechetik bzw. Religionspädagogik	289
	5.4.1.1	In katholischer Sicht	289
	5.4.1.1.1	Die neuscholastische Katechetik	289
	5.4.1.1.2	Die «christliche Religionspädagogik» und die Münchner katechetische Methode	289
	5.4.1.1.3	Die material-kerygmatische Besinnung	290
	5.4.1.1.4	Die bibelkatechetische Wende und die Öffnung zur Pädagogik	291
	5.4.1.1.5	Zusammenfassung	291
	5.4.1.2	In evangelischer Sicht	291
	5.4.1.2.1	Von der Katechetik zur Religionspädagogik	291
	5.4.1.2.2	Die Wirkung der Dialektischen Theologie	292
	5.4.1.2.3	Die Epoche der evangelischen Unterweisung	292
	5.4.1.2.4	Der Religionsunterricht im Kontext der Gesellschaft	292
	5.4.1.3	Ergebnis	293
	5.4.2	Exemplarische Darstellung von konstitutiven Faktoren für die Methodologie der Religionspädagogik	293
	5.4.2.1	Wissenschaftstheoretische Ortung	293
	5.4.2.2	Exemplarische Darstellung angewandter Methoden der Religionspädagogik am Modell einer Curriculum-Strategie für den Religionsunterricht	295
	5.4.2.2.1	Zum Begriff des Religionsunterrichts	295
	5.4.2.2.2	Die systematische Orientierung der Unterrichtsinhalte durch ein didaktisches Strukturgitter	298
	5.4.2.2.3	Kritische Analyse der Intentionen von Gesellschaft, Fachwissenschaft und Adressaten an den Religionsunterricht	298
	5.4.2.2.4	Zur Gewinnung von Grobzielen und Inhalten	298
	5.4.2.2.5	Methoden und Medien	299
	5.4.2.2.6	Die Aufstellung von Curriculum-Elementen	299
	5.4.2.2.7	Evaluation	299
	5.4.3	Vom Methodenmonismus zur Methodenvielfalt	299
	5.4.3.1	Zur hermeneutischen Methode	300
	5.4.3.2	Zur transzendental-philosophischen Methode	300
	5.4.3.3	Zur phänomenologischen Methode	301
	5.4.3.4	Zur dialektischen Methode	301

	5.4.3.5	Zur empirischen Methode	302
	5.4.4	Die Rückbindung der Methoden an die didaktische Theorie	303
	5.4.4.1	Unterrichtsmethodik und Didaktik	303
	5.4.4.2	Forschungsmethoden und religionspädagogische Theorie	304
<i>Erich Feifel</i>	5.5	Vielfalt und Einheit theologischer Denkformen und Methoden	309
	5.5.1	Die Notwendigkeit methodologischer Besinnung in der Theologie	309
	5.5.2	Theologische Reflexionsstufen	310
	5.5.2.1	Das Grundproblem einer theologischen Methode	310
	5.5.2.2	Die normative Reflexionsstufe	311
	5.5.2.3	Die historische Reflexionsstufe	313
	5.5.2.4	Die empirische Reflexionsstufe	315
	5.5.3	Theologische Methode als Vermittlung von Theorie und Praxis	316
	5.5.4	Theologische Methoden in der Religionspädagogik	319
	5.5.4.1	Praktische Theologie zwischen theorieloser Vermittlung pastoraler Techniken und dem Anspruch praxisnaher Orientierung der gesamten Theologie	319
	5.5.4.2	Das religionspädagogische Erfordernis fundamentaler Konzentration	320
	5.5.4.3	Der religionspädagogische Praxisbezug	322
<i>Klaus Wegenast</i>	5.6	Exegetische und historische Methoden	326
	5.6.1	Vorbemerkungen zur Problematik der historisch-kritischen Methode	326
	5.6.2	Was ist historisch-kritische Methode?	329
	5.6.3	Historische Kritik und Religionspädagogik	332
	5.6.3.1	Bibelunterricht als Beispiel für die Anwendung der historischen Methode	333
<i>Werner Prawdzik</i>	5.7	Erziehungswissenschaftliche Methoden	336
	5.7.0	Vorbemerkung	336
	5.7.1	Die phänomenologische und dialektische Methode	337
	5.7.2	Die hermeneutische Methode	339
	5.7.3	Empirische Methoden	342
	5.7.4	Forschung nach der «kritischen Theorie»	347
	5.7.5	Zusammenfassung	349
<i>Raimund Ritter</i>	5.8	Soziologische Methoden	354
	5.8.1	Soziologische Methoden in der Religionspädagogik als praktisch-theologischer Disziplin	354
	5.8.1.1	Rezeption soziologischer Ergebnisse als Material theologischer und ethischer Reflexion	354

	5.8.1.2	Religionssoziologische Erhebungen zur Analyse der religiösen Situation	355
	5.8.2	Soziologische Methoden in der Vorbereitung und Durchführung von Religionsunterricht	355
	5.8.2.1	Fragebogenerhebung in der Schulklasse	355
	5.8.2.2	Soziogramm in der Schulklasse	357
<i>Wolfgang Bartholomäus</i>	5.9	Sprachwissenschaftliche Methoden	360
	5.9.1	Methodenvielfalt	360
	5.9.2	Religionspädagogik und Sprache	362
	5.9.3	Linguistische Grundbegriffe	363
	5.9.4	Strukturalistische Analyse	364
	5.9.5	Das linguistische Relativitätsprinzip	365
	5.9.6	Spracherwerb	366
	5.9.7	Sprechhandlungen	367
<i>Franz Schlederer</i>	5.10	Methoden der Psychoanalyse und der Verhaltensforschung	371
	5.10.1	Psychoanalytische Methoden	371
	5.10.2	Religionspädagogik und Psychoanalyse	373
	5.10.3	Methoden der Verhaltensforschung in der Religionspädagogik	374
<i>Dieter Emeis</i>	5.11	Naturwissenschaftlich-technische Methoden	376
	5.11.1	Zur Fragestellung	376
	5.11.1.1	Mensch und technische Umwelt	376
	5.11.1.2	Unterschiedliche Vertrautheit mit Science	377
	5.11.1.3	Religionspädagogische Bedeutung	377
	5.11.2	Was macht der Mensch mit sich und der Wirklichkeit, wenn er Naturwissenschaft und Technik treibt, bzw. wenn er glaubt?	377
	5.11.2.1	Naturwissenschaft und Technik	378
	5.11.2.1.1	Distanzierte Beobachtung der Wirklichkeit	378
	5.11.2.1.2	Der Mensch als Hersteller seiner Welt	378
	5.11.2.2	Glaube als personales Betroffensein von der Frage nach dem Heil	378
	5.11.3	Zum Verhältnis des Glaubens zur Naturwissenschaft und Technik	379
	5.11.3.1	Weltgestaltung und Glaube	379
	5.11.3.2	Fragen an die menschliche Verantwortung und Entscheidung	379
	5.11.3.3	Die Grenzen von Naturwissenschaft und Technik	379
	5.11.3.4	Naturwissenschaftlich-technischer «Atheismus»	380
	5.11.4	Zur religionspädagogischen Aufgabe	380
	5.11.4.1	Notwendigkeit einer fundamentalen Besinnung auf Naturwissenschaft und Technik	380
	5.11.4.2	Das erkenntnisleitende Interesse	380
	5.11.4.3	Aufklärung als Hinwendung zum Notwendigen für die Zukunft	381

	5.11.4.4	Anfragen an die Religionsdidaktik	381
	5.11.4.4.1	Geheimnisdimension des Lebens und konkurrierende Sinndeutungen	381
	5.11.4.4.2	Konkurrieren Naturwissenschaft und Glaube?	382
	5.11.4.4.3	Personalisierung des Glaubens	382
	5.11.4.4.4	Begegnung mit Zeugen des Glaubens	382
<i>Karl Dienst</i>	5.12	Die Funktion der Religionspädagogik an den Hochschulen	383
	5.12.1	Empirische Befunde	383
	5.12.2	Die theologischen Disziplinen und die Religionspädagogik	384
	5.12.2.1	Praktische Theologie und Religionspädagogik	384
	5.12.2.1.1	Das Legitimationsproblem der Praktischen Theologie	384
	5.12.2.1.2	Das theologiegeschichtliche Erbe	385
	5.12.2.1.3	Gegenwärtige Begründungsversuche der Praktischen Theologie	385
	5.12.2.1.4	Das Legitimationsproblem der Religionspädagogik	386
	5.12.2.2	Zum Verständnis von «Praxis»	387
	5.12.2.3	Religionspädagogik als «integrative Theologie»	388
	5.12.3	Reformvorschläge für die religionspädagogische Ausbildung	389
	5.12.4	Zur Funktion der Religionspädagogik für die Kirche	390
	5.12.4.1	Impulse für problemnahes Handeln	390
	5.12.4.2	Zugang zur Didaktik der Theologie	391
	5.12.4.3	Lernprozesse im Glauben	391
	5.12.4.4	Aktivierung der Kirchengemeinschaft	391
	5.12.5	Zur Funktion von Kirche und Theologie für die Religionspädagogik	391
	5.12.5.1	Kirche als institutionalisierter Ort der Religion	391
	5.12.5.2	Kirchlich-geschichtlich vermittelte Sinnerfahrung	392
	5.12.5.3	Kirche als Bezugsgruppe	392
		Autorenverzeichnis	395