

Lehrstückdidaktik – eine Perspektive für den Religionsunterricht? Religionsdidaktische Anfragen an die Lehrkunsttradition

Sebastian Eck

Universität Duisburg-Essen

Kontakt: sebastian.eck@uni-due.de

eingereicht: 24.08.2022; angenommen: 23.10.2022

Zusammenfassung: Das Anliegen des Beitrags ist, der religionspädagogischen Lehrstückdidaktik eine bildungstheoretische Grundierung zu geben. Dazu wird aus einer historisch orientierten Perspektive nach den bildungswissenschaftlichen Grundlagen der Lehrkunsttradition gefragt, um von daher die religionspädagogische Weiterentwicklung der Lehrstückdidaktik zu sondieren und kritische Anfragen an das Konzept zu diskutieren.

Schlagwörter: Lehrstückdidaktik, Religionsunterricht, exemplarisches und genetisches Lernen, Dramaturgie des Unterrichts

Abstract: The aim of this article is to give the “Lehrstückdidaktik” in religious education an educational-theoretical foundation. For this purpose, a historically oriented perspective is used to inquire into the educational-scientific foundations of the “Lehrkunsttradition” in order to explore the further development of the “Lehrstückdidaktik” in religious education and to discuss critical inquiries about the concept.

Keywords: Lehrstückdidaktik, religious education, exemplary and genetic learning, dramaturgy of teaching

Ohne Zweifel gehören die Fragen danach, was guten Religionsunterricht ausmacht und wie der Religionsunterricht weiter verbessert werden kann, zu den Grundanliegen der Religionsdidaktik. Für Friedrich Schweitzer sind es sogar gerade diese Fragen, „aus denen Aufgabe und Berechtigung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik allererst erwachsen“ (Schweitzer, 2020, S. 11).

In den letzten Jahren wurden diese Fragen mit Hilfe der empirischen Unterrichtsforschung bearbeitet. Als exemplarisch für den Diskurs kann die Auseinandersetzung um die vielbeachtete Studie „Innenansichten des Religionsunterrichtes“ der Religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen aus dem Jahr 2014 gelten (Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014), deren Befunde in kleineren Einzelbeiträgen bestätigt, diskutiert und weitergeführt wurden (etwa Stinglhammer, 2017 & Leven, 2019).

Obwohl also mittlerweile eine ganze Reihe empirischer Studien vorliegt, die die Gestalt und die Qualität religionsunterrichtlicher Realität sichtbar machen, entwickelte sich nur ein kleiner Diskussionsstrang zu der Frage, wie der Religionsunterricht auf der Basis dieser empirischen Befunde verbessert werden kann. Zuletzt haben Gerhard Büttner und Oliver Reis einen entsprechenden Ansatz zur Planung und Reflexion von Religionsunterricht vorgelegt (Büttner & Reis, 2020). Die Idee ist, Unterrichtsinhalte als Modelle zu entwickeln, sodass eine kognitive Landkarte entsteht, auf der unter anderem Lehrer*innen und Schüler*innen sich verorten und mit den Inhalten in Verbindung setzen können. Die Autoren sind ausdrücklich der Überzeugung, „dass die Rahmung der Inhalte als ein Modell geradezu der Schlüssel ist, um einige zentrale Probleme anzugehen oder Stärken auszubilden, die Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling als Faktoren des Erfolgs bzw. des Misserfolgs für den Religionsun-

terricht identifiziert haben.“ (S. 9). Näherhin denken sie bei diesen Faktoren an das Fehlen einer durchdachten Dramaturgie, die Tendenz zur Versachkundlichung, den Mangel an theologischen Argumentationsstrategien und die Armut an produktiven Kontroversen.

Rudolf Englert hat bereits vor einigen Jahren einen ähnlichen Versuch vorgelegt, wie den genannten Grundverlegenheiten didaktisch zu begegnen sei, nämlich mit einer religionsunterrichtlichen Lehrstückdidaktik (Englert, 2013). Auch die von ihm ausgearbeiteten Lehrstücke zur Gottesfrage wollen einzelne theologische Wissens Elemente beziehungsreich in Verbindung setzen, sodass bestenfalls eine kognitive Landkarte entsteht (Englert, 2013, S. 84–86). Die Idee, geistige Landkarten innerhalb der Lehrstückdidaktik einzusetzen, geht zurück auf den Erziehungswissenschaftler Theodor Schulze, einen Mitbegründer der Lehrkunst. Er ist der Überzeugung: Eine kognitive Landkarte „kann man leicht für jedes Lehrstück entwerfen. Sie ersetzt gleichsam die Systematik. Sie verschafft einen Überblick und stellt Verbindungen her. An ihr lässt sich auch zeigen, wie reichhaltig und vielseitig das Thema ist und welch ein Potential an Bedeutsamkeit es in sich birgt.“ (Schulze, 1995, S. 388).

Dieses kleine Beispiel soll zeigen, dass die religionspädagogische Lehrstückdidaktik in einer bildungswissenschaftlichen Tradition steht, die bislang kaum größere Aufmerksamkeit innerhalb der Religionspädagogik gefunden hat. Vor diesem Hintergrund sucht der vorliegende Beitrag aus einer historisch orientierten Perspektive die theoretischen Eckpfeiler der Lehrkunst herausarbeiten (1.), um so dem Einsatz von Lehrstücken im Religionsunterricht eine bildungstheoretische Grundierung zu geben (2.) und sodann auch einige kritische Anfragen an die religionsunterrichtliche Lehrstückdidaktik diskutieren zu können (3.).

I. Die Lehrkunsttradition

Die Lehrkunstdidaktik wurde von den Erziehungswissenschaftlern Theodor Schulze und Hans Christoph Berg in den 1990er-Jahren entwickelt. Seitdem breitet sich der Ansatz in Deutschland, der Schweiz und den Niederlanden vor allem in reformorientierten Schulen aus. Die unterrichtspraktische Umsetzung der Lehrkunst geschieht mit Hilfe von Lehrstücken. Schulze definiert das Lehrstück als „eine dramaturgisch gestaltete Vorlage für eine begrenzte, in sich zusammenhängende und selbstständige Unterrichtseinheit mit einer besonders, konzept- und bereicherschließenden Thematik“ (Schulze, 1993, S. 361).

Die Vorlage ist das Ergebnis einer detaillierten Planung und einer fortlaufenden Optimierung des Unterrichtsgeschehens. Das geschieht in sogenannten Lehrkunstwerkstätten, in denen Lehrpersonen kollektional an der (Weiter-)Entwicklung von Lehrstücken arbeiten. Inzwischen liegt eine beträchtliche Reihe solcher erprobten Unterrichtseinheiten vor, die zum größten Teil im Rahmen von Dissertationen veröffentlicht worden sind. Die entsprechenden Listen werden auf der Internetseite von der Gesellschaft für Lehrkunstdidaktik gesammelt und aktualisiert (<https://www.lehrkunst.org/>).

Die Lehrkunst versteht sich als eine Didaktik, die aus der Praxis entstanden ist und sich auch aus der Praxis heraus weiterentwickelt. Von daher hat sie nicht den Anspruch einer umfassenden Theoriebildung. Das heißt aber nicht, dass die Gestaltung und Durchführung von Lehrstücken nicht theoriegeleitet wären. Die Vertreter*innen der Lehrkunstdidaktik berufen sich dabei auf drei Säulen: 1. auf das exemplarische und genetische Prinzip von Martin Wagenschein, 2. auf die Unterrichtsdramaturgie von Gottfried Hausmann und 3. auf die Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki.

I.1 Das genetische und exemplarische Prinzip nach Martin Wagenschein

Die Vertreter*innen der Lehrkunst heben immer wieder den Physikdidaktiker Martin Wagenschein als zentralen Impulsgeber für die Lehrkunstdidaktik hervor. Ja, aus der Biographie Wagenscheins wird

geradezu ein Ursprungsmythos der Lehrkunst rekonstruiert (Gerwig, 2015, S. 53–67, S. 85–93). Demnach gilt Wagenschein als unermüdlicher Kämpfer gegen die Regelschulen, die aufgrund der Stofffülle, des Zeitkorsetts und der einseitigen Wissensvermittlung nur zu „Scheinerkenntnissen“ führen würden.

Wagenscheins Gegenmittel waren ausführlich beschriebene Unterrichtsentwürfe, die Berg spätestens seit den 1970er Jahren bekannt waren. Bereits zu diesem Zeitpunkt war für Berg klar, dass man so unterrichten müsse wie Wagenschein. Erst eine Tagung 1983 in Darmstadt, auf der Wagenschein einen Lehrgang zu Pascals Barometer inszeniert (Eyer & Aeschlimann, 2013, S. 8–10), ändert seine Perspektive. Wagenschein lässt die Teilnehmenden dort über ein physikalisches Phänomen grübeln: Warum läuft das Wasser nicht aus dem umgekehrten Glas? Dabei startet Wagenschein nicht mit einer Definition des physikalischen Drucks, sondern mit einem umgedrehten Bierglas, aus dem das Wasser nicht wie zu erwarten herausläuft, wenn man es aus einem Becken zieht (Wagenschein, 2002, S. 116–119). Unmittelbar im Anschluss an diese Vorführung erkannte Berg, dass es nicht die Lehrperson ist, sondern das Exempel, das zur Erkenntnis führt. Diese Entdeckung bezeichnet Berg später als „Heureka der Lehrkunstdidaktik“ (Wildhirt, 2008, S. 60).

Ein Charakteristikum des von daher entwickelten Vorgehens ist es, dass die Schüler*innen auf die Ursprünge von Erkenntnissen zurückfragen. Im Hintergrund steht Wagenscheins Einsicht, dass die großen Entdeckungen ihr Gewicht verlieren, wenn man nur die Ergebnisse ohne die zugehörigen Wege lehrt. Stattdessen sollen die Schüler*innen noch einmal nachvollziehen, wie es zu dieser Entdeckung gekommen ist. Das bedeutet aber keinesfalls, im Unterricht die Entwicklung einer kulturgeschichtlich bedeutsamen wissenschaftlichen Entdeckung historisch zu rekonstruieren. Dem genetischen Lernprozess geht es vielmehr darum, dass die Schüler*innen durch genaue Beobachtungen von prägnanten Ausgangsbeispielen und gleichsam spielerische Erprobungen zunehmend selbstständiger die Struktur einer Erkenntnis im Zuge eines zu ihr führenden eigenen Erkenntnisprozesses entdecken. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, mithilfe behutsamer Impulse den Suchprozess der Schüler*innen aufrecht zu erhalten, aber eben nicht das Ergebnis vorwegzunehmen (Wagenschein, 2010, S. 79f., S. 90f.).

Indem die Schüler*innen im Unterricht den Weg bestreiten sollen, den vor ihnen bedeutende Persönlichkeiten der Wissenschaft gegangen sind, wird deutlich, dass die Inhalte, die im Lehrstückunterricht vermittelt werden, einen exemplarischen Charakter haben. Das heißt: Das einzelne Beispiel, welches vom Lehrer ausgewählt wird, soll nach Wagenschein ein „Spiegel des Ganzen“ (2010, S. 32) sein. In den Lehrgängen Wagenscheins werden daher ebenso wie im späteren Lehrkunstunterricht jene Entdeckungen nachvollzogen, die stellvertretend für andere ähnliche Erkenntnisse sind, die eine epochale Ausstrahlung haben und unsere Kultur bis heute wesentlich mitprägen.

1.2 Das dramaturgische Prinzip nach Gottfried Hausmann

Einen weiteren Impuls verdanken Berg und Schulze der 1959 publizierte Untersuchung „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“ von Gottfried Hausmann (1959). Im Titel dieses Buchs klingen bereits die Analogien zwischen der Didaktik und der Dramaturgie-Metapher, die der Theatertheorie entliehen ist, unüberhörbar an. Schulze hat die damit angesprochenen Zusammenhänge in dem Buch „Lehrkunst“ von 1995, das bis heute als Hauptwerk der Lehrkunstdidaktik gilt, für die Beschreibung und die Komposition von Lehrstücken produktiv gemacht (Schulze, 1995).

Initialzündung dafür war ein persönliches Treffen zwischen Hausmann, Berg und Schulze auf einem 1988 vom Comenius-Institut organisierten Symposium zu „Kontinuität und Traditionsbrüchen in der Pädagogik“ (Kaufmann, Lütgert, Schulze & Schweitzer, 1991). Diese Begegnung hat Berg und Schulze nachdrücklich imponiert, wie sie rückblickend festhalten: „Die Lebendigkeit, Weite und Intensität des damals schon Zweiundachtzigjährigen beeindruckte uns stark. Und zugleich wurde uns deutlich, daß ein Rückgriff auf seine Konzeption einer dramaturgischen Didaktik eine wesentliche Ergänzung zu

Wagenscheins Konzeption des genetischen und exemplarischen Lehrens einbringen würde [...]“ (Berg & Schulze, 1995, S. 15f.). Damit war die Idee der bis heute zentralen lehrkustdidaktischen Methodentrias „genetisch-exemplarisch-dramaturgisch“ geboren.

Der Einfluss der Dramaturgie auf die Lehrkustdidaktik wird vor allem durch das theaterähnliche Vokabular deutlich. So wird die Abfolge der einzelnen Sequenzen innerhalb eines Lehrstücks so benannt, dass die dramatische Entwicklung des Lern- und Erkenntnisprozesses zur Geltung gebracht wird. Es gilt, einen sinnvollen, in erster Linie inhaltlich bestimmten Zusammenhang mit einer dramaturgischen Grundgliederung in Akte und Szenen sowie einem von der Ouvertüre bis ins Finale reichenden Spannungsbogen herzustellen (Jähnichen, 2010).

Damit wird klar, dass die Lehrkustdidaktik den Fokus ihrer didaktisch-methodischen Gestaltung in erster Linie nicht auf die einzelne Unterrichtsstunde, sondern auf das gesamte Lehrstück richtet. Es ist nach Schulze also „keineswegs sinnvoll und notwendig, jede einzelne Stunde wie ein kleines Drama aufzubauen. Die konzeptionelle Einheit, nach der sich der Gesamtaufbau des Unterrichts richten muß, ist nicht die einzelne Unterrichtsstunde, sondern die thematische Unterrichtseinheit, das Lehrstück“ (Schulze, 1995, S. 378). Erst aus der dramaturgischen Gesamthandlung ergeben sich die Planungsschritte, Aktionsformen oder Arbeitsaufträge für die einzelne Unterrichtsstunde.

1.3 Die kategoriale Bildung nach Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki lehrte lange Jahre gemeinsam mit Berg in Marburg. Er begleitete die Lehrkunst aufgrund ihrer wenig ausgeprägten bildungstheoretischen Grundlage zunächst eher kritisch (Klafki, 1997, S. 12). Erst nach seiner Emeritierung zeigte sich bei Klafki eine gewisse Nähe zu dieser Bewegung. So übernahm er bei vielen der bei Berg eingereichten Dissertationen zur Lehrkustdidaktik die Zweitbegutachtung (Gerwig, 2015, S. 73).

Umgekehrt hegten Berg und Schulze schon länger die Idee, Klafkis „Theorie der kategorialen Bildung“ zu einem Prüfstein für den Bildungsgehalt von Lehrstücken zu machen (Berg, 1993, S. 66f. & Schulze, 1995, S. 364f.), zumal Klafki die dialektische Beziehung zwischen materialen und formalen Bildungselementen an Wagenscheins Newton-Exempel verdeutlichte (Klafki, 1959).

Durchmustert man die unterschiedlichen Publikationen zur Lehrkustdidaktik, bleibt bis heute jedoch ziemlich unklar, was „kategoriale Bildung“ für die Komposition oder Analyse von Lehrstücken eigentlich genau austrägt. Susanne Wildhirt sieht die Bedeutung für die Lehrkustdidaktik darin, dass das Konzept die Konstrukteure von Lehrstücken dafür sensibilisiere, was im Lehrstückunterricht im Sinne einer Eröffnung von Bildungsmöglichkeiten gelernt werden soll und kann. Damit reduziert sich die Referenz auf die kategoriale Bildung auf das Postulat, dass ein Lehrstück „wie jeder andere Unterricht auch – auf seinen Beitrag zur Bildung hin analysiert werden“ (Wildhirt, 2008, S. 60) müsse.

Eher erschließt sich die Bedeutung Klafkis für die Lehrkunst, wenn man auf die von Klafki in seinem Spätwerk unterschiedenen Sinn-Dimensionen abhebt (in Weiterführung der zunächst von ihm unterschiedenen „epochalen Schlüsselprobleme“). In der vierten dieser insgesamt sechs Sinn-Dimensionen geht es um die „Hinführung junger Menschen zum Verstehen epochenübergreifender Menschheitsthemen und zur Weckung ihres Interesses für diese Sichtweise des Verhältnisses des Menschen zur ihn umgreifenden Wirklichkeit“ (Klafki, 2003, S. 14). Es ist offenkundig, dass diese Dimension aus dem exemplarischen Prinzip der Lehrstückdidaktik erwachsen ist. Mit anderen Worten: Es war wohl (auch) seiner Auseinandersetzung mit der Lehrkunsttradition geschuldet, dass Klafki „entscheidungsentlastete, epochenübergreifende Grundfragen des Mensch-Welt-Verhältnisses“ (Klafki, 2003, S. 25) in seinen Katalog der allgemeinbildenden Sinn-Dimensionen aufgenommen hat.

I.4 Der kompensatorische Kern eines Lehrstücks

Schon seit nunmehr fast 20 Jahren beschäftigt sich die Lehrkustdidaktik mit der Frage nach dem kompositorischen Kern eines jeden Lehrstücks. Berg hat dazu zunächst Wagenscheins Lehrgänge durchmustert. Dabei identifiziert er sieben „Kompositionsfiguren“, welche – mal mehr, mal weniger stark ausgeprägt – in jedem einzelnen Lehrgang abzulesen seien (Wildhirt, 2008, S. 50). In der Folge wurden diese Lehrstückkomponenten als Analyse- und Kompositionsinstrumentarium von Lehrstücken herangezogen. Wildhirt hat den von Berg entwickelten Ansatz weitergeführt und acht Lehrstückkomponenten festgeschrieben, die sie in einer gewissen systematischen Abfolge in einem Lehrstück verwirklicht sehen möchte (S. 51–75).

- Das *reizvolle Phänomen* steht zu Beginn eines Lehrstücks und entspricht dem Prinzip des Exemplarischen, dass jene Gegenstände ausgewählt werden, die die Schüler*innen in ihrer eigenen Lebenswelt wahrnehmen und eigene Fragen auslösen.
- Die *organisierende Sogfrage* als Grundlage genetischen Lernens ist eine Frage, die das reizvolle Phänomen bereits *von sich aus* zu stellen scheint und die sich bestenfalls durch das gesamte Lehrstück zieht.
- Bei der Komponente *Ich-Wir-Balance* geht es um eine Ausgewogenheit zwischen sokratisch leitenden Impulsen durch die Lehrkraft, den nicht im Voraus berechenbaren Impulsen der Schüler*innen und der freien inneren Erkenntnisgenese.
- Es soll eine *Urszene* ausgewählt werden, aus der heraus sich eine Handlung dynamisch entwickeln soll. Im Idealfall löst sie eine intrinsische Suche aus, ohne dass die Lehrkraft viele Impulse hineingibt.
- Die Wahl einer *originären Vorlage* bezieht sich auf Sternstunden, die epochal und kategorial die Welt ihrer Zeit verändert haben und im Unterricht wieder aufleuchten sollen.
- Der *kategoriale Aufschluss* ist eng an die oben skizzierte kategoriale Bildung gebunden.
- Aus dem Lehrkunstunterricht soll ein *Werk* erwachsen, das von den Schüler*innen selbst *erschaffen* worden ist und bei ihnen verbleibt.
- Schließlich soll ein *grundorientiertes Denkbild* entsprechend einer thematischen Landkarte entstehen, das resümierend zeigen soll, womit man sich in der Unterrichtsreihe beschäftigt hat.

Insbesondere die Ausarbeitung und Anwendung dieser Lehrstückkomponenten legen strenge Maßstäbe an die didaktische Konzeption von Lehrstücken. Während noch Wagenschein seine Lehrgänge sehr frei inszenierte und es in die Hand der Lehrperson legte, was diese davon für ihren eigenen Unterricht übernehmen möchte, schreibt heute eine recht kleine Gruppe um Berg und seinen Doktorand*innen vor, wie genau ein Lehrstück zu komponieren sei, damit es in den ‚Lehrkunstschatz‘ aufgenommen werden darf.

Dass sich die Lehrkustdidaktik dadurch mehr und mehr zu einer geschlossenen Dogmatik entwickelt, zeigen auch die Dissertationen, die fast alle in Marburg bei Berg verfasst worden sind. Es geht in diesen Monographien hauptsächlich um eine historische oder theoretische Selbstvergewisserung des eigenen Ansatzes. Ein Gespräch mit anderen bildungswissenschaftlichen Ansätzen findet dagegen so gut wie nicht statt. Von daher überrascht es auch nicht, dass eine Einbindung in aktuelle didaktische Diskurse kaum wahrzunehmen ist, auch wenn die Lehrkunstbewegung selbst nicht müde wird zu betonen, dass durch Klafkis Rezeption die Lehrkunst in der Mitte der Allgemeinen Didaktik angekommen sei (Gerwig, 2015, S. 76).

I.5 Die empirische Analyse von Lehrstücken

Bei der Analyse und Weiterentwicklung der einzelnen Lehrstücke arbeitet die Lehrkustdidaktik bislang fast ausschließlich mit dem Mittel der teilnehmenden Beobachtung. Grundlage dieser Evaluatio-

nen sind in den meisten Fällen schriftliche Protokollierungen des Lehrkunstunterrichts, also Lehrerberichte mit Schülerzitatzen oder Lernergebnissen. Ausgehend von diesen sogenannten Inszenierungsberichten erfolgt eine problemorientierte und konstruktiv-kritische Besprechung in der Lehrkunstwerkstatt. Beabsichtigt ist ein Optimierungskreislauf aus Inszenierung, kollegialer Diskussion und gezielter Verbesserung.

Was weitgehend fehlt, ist eine methodisch durchdachte und an den einschlägigen Gütekriterien orientierte empirische Unterrichtsforschung (was in der Lehrkunsttradition teilweise aber gar nicht als ein Manko empfunden wird). In diesem Punkt wird die Lehrkunst aufholen müssen; im eigenen Interesse einer Weiterentwicklung ihrer didaktischen Instrumente sollte sie eine kritische Analyse sowohl der von ihr initiierten Prozesse als auch der von ihr erzielten *learning outcomes* anstreben. So gibt es – abgesehen von der im Folgenden vorzustellenden Untersuchung der Essener Religionspädagog*innen – bislang nur eine größere Arbeit, die den Lehrkunstunterricht mit den Mitteln der Empirie bearbeitet (Petrik, 2006).

2. Die religionspädagogische Lehrstückdidaktik

Die Religionspädagogische Forschungsgruppe Essen hat bei der Ausarbeitung ihrer Lehrstücke einige der für die Lehrkunsttradition bestimmenden Prinzipien religionsdidaktisch adaptiert und in ein Planungskonzept – das RADEV-Modell – zu integrieren versucht (Englert & Eck, 2021).

2.1 Die Konstruktion religionsdidaktischer Lehrstücke

„RADEV“ ist ein Akrostichon:

- „R“ steht für den Faktor *Relevanz*: Die Lehrkunsttradition legt ihren Fokus auf die „Sternstunden der Menschheit“ und damit auf eher geschlossene Probleme (*well-defined problems*), die sich häufig mithilfe logischer Strukturen lösen lassen. Bei den religionsunterrichtlichen Lehrstücken geht es dagegen um Probleme, die sich gerade nicht durch die Anwendung klarer Regeln lösen lassen (*ill-defined problems*). Das ermöglicht der religionspädagogischen Lehrstückdidaktik die Herausbildung eines kritischen Urteils, wofür die Bearbeitung von *well-defined problems* eher weniger geeignet sind (Bonati, 2003, S. 101–103). Von daher orientiert sich die religionspädagogische Lehrstückdidaktik bei der Ausarbeitung ihrer Unterrichtsthemen weniger an den Menschheitsthemen aus der Wissenschaftsgeschichte als an religiösen Fragen, die von allgemeiner Bedeutung und persönlicher Relevanz für die Schüler*innen sind: Ist Gott Realität oder Fiktion? Was ist der Mensch wert?
- „A“ steht für *kognitives Anspruchsniveau*: Die Unterrichtsthemen, an denen die Lehrkunsttradition arbeitet, sind tendenziell eher „konfliktarm“ (Klafki, 1997, S. 23) – was mit dem Charakter von *well-defined problems* zu tun hat. Die religionsunterrichtlichen Lehrstücke dagegen enthalten meist Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, kontrovers einschätzbare Sachverhalte und verlangen eben auch keine in jeder Hinsicht eindeutigen Lösungen. Gerade deshalb aber sind sie oft kognitiv herausfordernd und anspruchsvoll.
- „D“ steht für *durchdachte Dramaturgie*: Den religionsunterrichtlichen Lehrstücken geht es nicht einfach bloß darum, den Lehrprozess ähnlich der Struktur eines Dramas auszuarbeiten. Es geht vielmehr darum, einen methodisch klug vorzubereitenden „fruchtbaren Moment“, eine „Disclosure“ zu ermöglichen. Dabei kann es helfen, den gedanklichen Erkenntnisprozess als ein dramatisches Geschehen zu betrachten, jedenfalls wenn man diesen Erkenntnisprozess nicht einfach nur als assoziative Erweiterung bereits vorhandenen Wissens, sondern als Durchbruch zur Entdeckung von etwas wirklich Neuem sieht.
- „E“ steht für die *Expertise der Lehrkraft*: Die religionsunterrichtlichen Lehrstücke orientieren sich an einem frageorientierten mündlichen Verfahren. Die Religionslehrer*innen haben dabei

die Aufgabe, die Verstehensbemühungen der Schüler*innen mit ihrer fachlichen Kompetenz aktiv zu unterstützen, damit diese zu eigener Erkenntnis gelangen können. Sie sollen die gedankliche Auseinandersetzung in Gang bringen, Entdeckungen ermöglichen, über Verstehenshindernisse hinweghelfen und zu perspektivischen Erweiterungen verhelfen. Dafür bedarf es gut ausgebildeter Religionslehrer*innen, die über ein hohes Maß an fachlicher Expertise verfügen.

- „V“ steht für *thematische Vernetzung*: In der Lehrkunsttradition geht es beim genetischen Lernen, darum, dass die Schüler*innen die für den fachlichen Erkenntnisprozess wichtigsten Entwicklungsstufen oder Epochenschwellen nachvollziehen. Das ist bei religiösen Fragen nicht ganz so einfach. Gleichwohl gibt es auch in der Theologiegeschichte Entwicklungen, aus denen sich für die individuelle Auseinandersetzung mit religiösen Fragen bis heute Gewinn ziehen lassen. In diesem Zusammenhang können auch größere gedankliche Zusammenhänge und thematische Vernetzungen erkennbar werden, die zu durchschauen und erinnernd zu vergegenwärtigen für eine nachhaltige Progression des Lernens unerlässlich sind.

2.2 Besonders sensible Punkte bei der Entwicklung von Lehrstücken

Bereits bei der Planung der Unterrichtsreihen und erst recht nach der empirischen Analyse der Lehrstücke in Gestalt eines Fragenkatalogs, der die einzelnen Komponenten der RADEV-Kriterien weiter ausdifferenziert und präzisiert hat (Englert & Eck, 2021, S. 32), ist erkennbar geworden, dass bestimmten Phasen innerhalb des Religionsunterrichtes eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden sollte, vor allem dann, wenn die mitunter komplexe dramaturgische Struktur beibehalten oder transparent gemacht werden soll.

Die *Einstiegsphase* spielt in der Lehrkunsttradition eine wichtige Rolle. Die gerade in diesem Punkt sehr stark durch Wagenschein geprägte Praxis der Lehrkunstdidaktik stellt in der Regel ein Phänomen an den Anfang, das Aufmerksamkeit auf sich zieht, Staunen weckt, Irritation auslöst. Die religionspädagogische Lehrstückdidaktik verbindet mit dem Unterrichtseinstieg das Anliegen, die Fragestellung des Lehrstücks möglichst klar hervortreten lassen. Wenn die Frage im Bewusstsein der Schüler*innen keine Relevanz gewinnt, kommt der Unterricht nicht in Fahrt. Und wenn Fragestellungen nicht klar formuliert, präzise abgegrenzt und konkret veranschaulicht werden, ist die Chance, dass etwas in Gang kommt, von vornherein gering.

Um das thematische Klärungsanliegen des Lehrstücks bereits zu Beginn sehr deutlich herauszustellen, sind didaktisch vorangestellte Lernhilfen zum besseren Verstehen dessen, worum es im Weiteren geht (*Scaffolding*), vielfach sehr hilfreich. Sie sollten die entscheidenden Punkte in konkreter, für die Schüler*innen nachvollziehbarer und durch den gesamten Lernprozess hindurch verinnerlichter Form ansprechen. Wie die Unterrichtsforschungen zu den Lehrstücken zeigen, kann auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Schüler*innen früh auf den thematischen Kern gelenkt und der Fokus des Lehrstücks auch dann im Bewusstsein gehalten werden, wenn es im Verlauf des Lernprozesses komplexer und unübersichtlicher werden sollte (Englert & Eck, 2021, S. 202f.).

Die *Sequenz* der zu einer Unterrichtseinheit zusammengefassten Einzelstunden kann unterschiedlich arrangiert werden. Sie kann, grob gesagt, eher ‚flächig‘ bzw. parataktisch angeordnet werden, sodass die Einzelkomponenten in einer weitgehend beliebigen oder doch jedenfalls nicht zwingenden Abfolge stehen. Sie kann aber auch gestaffelt bzw. hypotaktisch angeordnet werden, sodass die Einzelkomponenten eine Art Spannungsbogen beschreiben. Bei komplexen Arrangements kann der die Unterrichtsreihe zugrundeliegende Spannungsbogen nur tragen, wenn die Einzelstunden in einer ganz bestimmten Folge angeordnet sind und diese Anordnung für die Schüler*innen auch durchschaubar wird. Gerade tiefer gestaffelte, hypotaktisch konstruierte Unterrichtsreihen bedürfen deshalb – wie die Unterrichtsanalysen gezeigt haben (Englert & Eck, 2021, S. 212f.) – so etwas wie einer „fugendidaktischen

Aufmerksamkeit“ (Mendl, 2019, S. 284): einer transparenten Gestaltung der Übergänge von einer Phase zur anderen.

3. Zwei kritische Punkte der religionspädagogischen Lehrstückdidaktik

Ebenso wie die Lehrkunsttradition in der Erziehungswissenschaft bislang von einer breiteren Fachöffentlichkeit kaum als eigenständiger didaktischer Ansatz wahrgenommen wurde, lässt sich das für die Religionsdidaktik – von wenigen Ausnahmen abgesehen (Reiß, 2017) – in gleicher Weise konstatieren. Das mag daran liegen, dass verschiedene Essentials des lehrstückdidaktischen Vorgehens in unübersehbarer Spannung zu anderen fachdidaktischen Ansätzen stehen. Zwei kritische Punkte möchte ich herausgreifen.

3.1 Der hohe Stellenwert der Inhalte

Berg versteht die Lehrkunst als „ein Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik“ (Berg, 2004, S. 4), wobei nicht ganz klar ist, was damit eigentlich konkret gemeint sein soll. Vermutlich meint er einfach: Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und Reflexion der Lehrkunstdidaktik stehen die Inhalte des Unterrichts.

Auch die in der Essener Unterrichts- und Forschungswerkstatt ausgearbeiteten Lehrstücke wurden sehr stark von den inhaltlichen Anforderungen der jeweiligen Fragestellung her geplant (Englert & Eck, 2021, S. 223f.). Die Dramaturgie der Unterrichtsreihen sollte sich von der Dynamik der zentralen Fragestellung her entwickeln. Es ging darum, jeweils eine wirklich ‚große‘ theologische Frage zu bearbeiten, deren Relevanz nicht erst über den Ausweis ihrer Funktionalität für bestimmte Kompetenzentwicklungsperspektiven nachgewiesen werden muss. Dieses Vorgehen richtet sich in aber keiner Weise gegen einen kompetenzorientierten Religionsunterricht. Vielmehr müssen auch die Lehrstücke erkennen lassen, was die Auseinandersetzung mit ihren Inhalten für die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen auszutragen vermag.

Allerdings muss man sich bewusst bleiben, dass das Verständnis der Kompetenzen, die sich im reflektierten Umgang mit religiösen Traditionen gewinnen lassen, zu kurz gegriffen wäre, wenn man sie schlicht als Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen begreifen würde (Englert, 2012, S. 64). Hier sind Differenzen zur Didaktik der Naturwissenschaften zu beachten, mit der die Lehrkunstdidaktik von ihrer Tradition her ja stark verbunden ist. So wird man sehen müssen, dass die Beschäftigung mit Religion, anders als es vielfach bei naturwissenschaftlichen Lehrstücken der Fall ist, oft eher neue Fragen hervorruft, als eine klare Antwort auf die Ausgangsfrage zu geben.

Ein wichtiges Element für eine transparente Ausweisung von Kompetenzen ist die Frage nach dem ‚Wozu‘: Sie soll begreifen helfen, wofür die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten dienlich sein kann. Es ist aber in der Regel so, dass religiöse Kompetenzen nur relevant werden, wenn diese den Schüler*innen im Umgang mit lebensweltlich bedeutsamen Herausforderungen und Fragen weiterhelfen. Das heißt: Die Benennung von Kompetenzen muss sich verbinden mit Auskünften über die Bedeutung religiöser Traditionen für den Umgang mit der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit. Von daher ist es bei der Entwicklung von Lehrstücken zentral, eine Dramaturgie zu entfalten, deren inhaltliche Logik am Lerngegenstand orientiert, aber an der Situation und den Verstehensvoraussetzungen der Schüler*innen entscheidend gebrochen ist. So sollen die religiösen Fragen im Unterricht Brisanz gewinnen – weil den Schüler*innen deutlich wird, dass es dabei um Fragen geht, die *ihnen* wichtig sind (Relevanz). Die Lehrstücke wollen durch die von ihnen aufgeworfenen ‚Sogfragen‘ solche Perspektiven ermöglichen.

3.2 Zur Aufgabe unterrichtlicher Steuerung

Es dürfte bereits klar geworden sein: Für das religionspädagogische Verständnis von Lehrstückdidaktik

ist eine präzise geplante Sequenzierung thematischer Impulse sehr wichtig. Diese Impulse sollen so aufeinander bezogen werden, dass im Verlauf der Unterrichtsreihe eine Komplexitätssteigerung erkennbar wird. Die Abfolge der Sequenzen in den Lehrstücken ist also keineswegs beliebig.

Dominic Fröhle schreibt in seiner – interessanterweise mit dem Martin-Wagenschein-Preis ausgezeichneten – Dissertation, dass durch die religionspädagogische Lehrstückdidaktik dem „Unterrichtsprozess in einem gewissen Maß Offenheit genommen“ (Fröhle, 2017, S. 53f.) werde. Die vorab geplante Sequenzierung der für das dramaturgische Gefälle maßgeblichen Inhalte führe zu mangelnder Flexibilität; der Unterricht weise, auch im Blick auf die möglichen Reaktionen bzw. Rezeptionen der Schüler*innen, „eine gewisse Voraussagbarkeit“ (Fröhle, 2017, S. 54) auf.

Damit greift Fröhle eine Auffassung auf, die die Vertreter*innen eines konstruktivistischen Religionsunterrichts ebenfalls hervorheben. Es werden hier Formen des Lernens gefordert, die gemeinsame Suchprozesse mit für die einzelnen unter Umständen sehr unterschiedlichen Ergebnissen initiieren. Es sei davon auszugehen, dass es auf die gleiche Frage für unterschiedliche Schüler*innen unterschiedlich gut brauchbare Antworten gibt und dass Schüler*innen in Abhängigkeit von ihren Lebensbedingungen und ihren individuellen Erkenntnisressourcen unterschiedliche, aber letztlich gleichermaßen gut geeignete Lösungswege finden können (Schwarzkopf, 2016, S. 71). Die den religionspädagogischen Lehrstücken zugrundeliegende Ansicht, dass es sach- und verstehenslogisch gut durchdachte Wege zu einem tieferen Verständnis theologisch relevanter Zusammenhänge gibt, die anderen möglichen Wegen vorzuziehen sind, findet innerhalb der konstruktivistischen Lerntheorien wenig Anklang.

Auch wenn sich das Ergebnis der Auseinandersetzung mit einer bestimmten religiösen Perspektive natürlich nicht inhaltlich prädefinieren lässt, kommt in den Lehrstücken gleichwohl die Überzeugung zum Ausdruck, dass es doch mehr oder weniger ergiebige Lernwege gibt. Und dies wiederum hat direkt damit zu tun, dass ‚Antwortmöglichkeiten‘, auch wenn sie im Blick auf die Freiheit der Schüler*innen mit gleichem Recht wählbar sind, im Blick auf die Standards der Bezugswissenschaft eben doch nicht einfach durchweg als gleichermaßen gut begründet gelten können. Im Grunde ist so etwas wie eine Lernprogression im Umgang mit religiösen Fragen überhaupt nur denkbar, weil es möglich ist, zwischen mehr oder weniger tiefgründigen und durchdachten Konzepten und Antwortmöglichkeiten zu unterscheiden. Es wäre nicht wenig, wenn die Lehrstückdidaktik für diese Sichtweise bei der Planung von Religionsunterricht sensibilisieren könnte.

Literaturverzeichnis

- Berg, Hans C. & Schulze, Theodor (1995). Ein anderer Blick. In Hans C. Berg & Theodor Schulze (Hg.), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik* (S. 11–20). Neuwied: Luchterhand.
- Berg, Hans C. (2004). Lehrkustdidaktik – Entwurf und Exempel einer konkreten Inhaltsdidaktik. *Journal of Social Science Education*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.4119/jsse-313>
- Bonati, Peter (2003). Lehrkustdidaktik und Lehrstücke – ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(1), 93–107. <https://doi.org/10.25656/01:13516>
- Büttner, Gerhard & Reis, Oliver (2020). *Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Englert, Rudolf (2012). Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In Clauß P. Sajak (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung* (S. 61–73). Paderborn: Schöningh.
- Englert, Rudolf (2013). *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München: Kösel.
- Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth & Kämmerling, Markus (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.

- Englert, Rudolf & Eck, Sebastian (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest (Religionspädagogische Bildungsforschung, Band 7)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eyer, Marc & Aeschlimann, Ueli (2013). *Pascals Barometer frei nach Martin Wagenschein (Lehrkunstdidaktik, Band 8)*. Bern: hep-Verlag.
- Fröhle, Dominic (2017). *Zugänge zur Gotteserfahrung im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen und religionspädagogische Analysen (Reihe Studium und Forschung, 26)*. Kassel: university press. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2017052952576/FroehleGotteserfahrung.pdf>
- Gerwig, Mario (2015). *Beweisen verstehen im Mathematikunterricht. Axiomatik, Pythagoras und Primzahlen als Exempel der Lehrkunstdidaktik*. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-10188-6.pdf>
- Hausmann, Gottfried (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Jänichen, Michael (2010). *Dramaturgie im Lehrstückunterricht. Himmelsuhr und Erdglobus – Howards Wolken – Erd-Erkundung mit Sven Hedin. Ein Beitrag zur Theorie, Praxis und Poiesis der Lehrkunstdidaktik*. (Dissertation), Philipps-Universität Marburg, Marburg. <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2011/0072/>
- Kaufmann, Hans B.; Lütgert, Will; Schulze, Theodor & Schweitzer, Friedrich (Hg.) (1991). *Kontinuität und Traditionsbrüche. Ein Gespräch zwischen den Generationen (Reihe Pädagogik)*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1959). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 386–412.
- Klafki, Wolfgang (1997). Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur. Einführung zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe, und Didaktischer Kommentar zu Beate E. Nolles „Pythagoras“. In Hans C. Berg & Theodor Schulze (Hg.), *Didaktik in Unterrichtsexemplen* (S. 13–35). Neuwied: Luchterhand.
- Klafki, Wolfgang (2003). Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. In Hans C. Berg (Hg.), *Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung (Schulmanagement-Handbuch, Band 106: Jg. 22)* (S. 11–28). München: Oldenbourg.
- Leven, Eva-Maria (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Berlin: LIT.
- Mendl, Hans (2019). *Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf (Theologische Revue, Band 116)*. München: Kösel.
- Petrik, Andreas (2006). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik* (2. erw. u. aktual. Auflage) (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13). Opladen: Barbara Budrich.
- Reiß, Annike (2017). Wovon muss „uns“ Christus erlösen? Ein Lehrstück zur Christologie. In Rudolf Englert & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 152–165). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulze, Theodor (1995). Lehrstückdramaturgie. In Hans C. Berg & Theodor Schulze, *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik* (S. 361–420). Neuwied: Luchterhand.
- Schwarzkopf, Theresa (2016). *Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen*. Stuttgart 2016: Kohlhammer
- Schweitzer, Friedrich (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stinglhammer, Manuel (2017). *Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33)*. Berlin: LIT.
- Wagenschein, Martin (2002). *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim: Beltz.
- Wagenschein, Martin (2009). *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge* (4. Aufl.) (Lehrkunstdidaktik 4). Bern: hep-Verlag.

Wagenschein, Martin (2010). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Wildhirt, Susanne (2008). *Lehrstückunterricht gestalten. „Man müsste in die Flamme hineinschauen können“*. Bern: hep-Verlag.