

Standardwerke als religionsdidaktisches Langzeitgedächtnis Zum Verhältnis zwischen Deskriptivität, Normativität und Empirie in ausgewählten Lehrbüchern

Ulrich Kropáč

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Kontakt: ulrich.kropac@ku.de

eingereicht: 18.02.2023; überarbeitet: 17.07.2023; angenommen: 18.07.2023

Zusammenfassung: Religionsdidaktische Standardwerke prägen die (Aus-)Bildung von (zukünftigen) Religionslehrkräften über lange Zeiträume. Wie verhalten sich in ihnen deskriptive, normative und empirische Anteile? Ausgehend von einer allgemeinen Begriffsklärung wird die Bedeutung dieser Termini bzw. der damit assoziierten Verfahren in der Methodologie der Religionsdidaktik erhoben. Anhand ausgewählter Standardwerke wird gezeigt, dass sich das Gegensatzpaar deskriptiv – normativ, anders als man vielleicht vermuten würde, nicht als Instrument zur Analyse und zum Vergleich von Lehrwerken eignet. Fruchtbar hingegen ist eine Untersuchung der empirischen Anteile und ihrer Funktion. Hier lassen sich im Blick auf die ausgewählten Lehrbücher begründete Aussagen treffen und Trends erkennen, die sich aus der Entwicklung der Religionsdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin in den letzten zwei Jahrzehnten erklären. Darüber hinaus erbringt die Untersuchung vier Handlungsimpulse für die Religionsdidaktik: Es werden Desiderate in der empirischen Forschung benannt und eine stärkere Konturierung der Hermeneutik gefordert. Das permanente Spannungsverhältnis zwischen empirischen und hermeneutischen Methoden erfährt eine theologische Deutung. Schließlich wird dafür plädiert, das Bewusstsein für den Stellenwert der Deskriptivität zu schärfen, die ein gleichermaßen unterschätztes wie unerlässliches Instrument für wissenschaftliches Arbeiten darstellt.

Schlagwörter: deskriptiv/Deskriptivität, normativ/Normativität, empirisch/Empirie, Lehrbuch/Lehrwerk, Herausgeber/Herausgeberin, konzeptionell

Abstract: Textbooks on the didactics of religion shape the training of (future) teachers of religion over long periods. How do descriptive, normative, and empirical components relate to each other? Starting with a general clarification of terms, the significance of these terms and their associated methods in the methodology of the didactics of religion is surveyed. Based on selected textbooks, it will be shown that, contrary to what one might expect, the pair of opposites descriptive-normative is not suitable as an instrument for analyzing and comparing textbooks. What is fruitful, however, is an examination of the empirical components and their function. Here, with regard to the selected textbooks, well-founded statements can be made and trends can be recognized that can be explained by the development of the didactics of religion as an academic discipline in the last two decades. In addition, the study provides four impulses for the development of the didactics of religion: desiderata in empirical research are named and a stronger contouring of hermeneutics is called for. The permanent tension between empirical and hermeneutical methods is given a theological interpretation. Finally, a plea is made to raise awareness of the importance of descriptivity, which is both an underestimated and indispensable tool for academic work.

Keywords: descriptive/descriptivity, normative/normativity, empirical/empirical, textbook, editor, conceptual

„Normativ“ und „empirisch“ sind in der Religionspädagogik eingeführte Termini. Immer schon in Spannung stehend, haben sie in jüngerer Zeit teilweise den Charakter von Reizworten angenommen, verbinden sich doch mit ihnen unterschiedliche Methodologien – vereinfacht: hermeneutische vs. empirische Verfahren –, denen bei der Konkurrenz um begutachtete Drittmittel unterschiedliche Erfolgchancen

zugeschrieben werden. Die AKRK-Tagung 2022 widmete sich diesen unterschiedlichen Grundorientierungen in der religionspädagogischen Forschung. Sie trug den Titel „Das Verhältnis von Deskriptivität und Normativität in der Religionspädagogik“, was überrascht, weil einerseits der Begriff ‚Empirie‘ fehlte (wiewohl er der Sache nach in der Tagung sehr präsent war), während andererseits der in der religionspädagogischen Fachliteratur nur selten gebrauchte Terminus ‚Deskriptivität‘ prominent in der Formulierung des Tagungsthemas vorkam.

Wie ist nun das Verhältnis dieser drei Termini zueinander zu beschreiben? Der folgende Beitrag bezieht diese Fragestellung auf *religionsdidaktische Standardwerke*.¹ Da es sich bei ihnen um markante Indikatoren für den Wissens- und Diskussionsstand in der scientific community der Religionsdidaktik handelt, dürfte eine Untersuchung besonders lohnend sein. Diese gestaltet sich allerdings komplizierter, als man es zunächst vermuten würde. Die Grundschwierigkeit sei am Beispiel des vorliegenden Artikels veranschaulicht: Wie ist er im Horizont der Begriffstrias zu klassifizieren?

- deskriptiv? Ja, denn er wird eine Reihe von Darstellungen und Erläuterungen enthalten, die den Anspruch erheben, beschreibend, aber nicht wertend zu sein;
- normativ? Partiiell, denn bei der Auswahl religionsdidaktischer Standardwerke etwa spielen subjektive Präferenzen und Setzungen eine Rolle;
- empirisch? Im engen Wortsinn trifft die Bezeichnung nicht zu. Aber immerhin sind die nachfolgenden Ausführungen materialbasiert, insofern sie auf gängige Lehrbücher rekurren.

Die kurze Problemanzeige veranschaulicht in nuce, dass es schwierig sein kann, einen Text eindeutig zu kategorisieren. Um wie viel schwieriger gestaltet sich diese Aufgabe bei umfänglichen Lehrwerken, die Beiträge zu ganz unterschiedlichen Themen und häufig aus der Hand unterschiedlicher Autorinnen und Autoren versammeln? Wie stellt sich in ihnen das Verhältnis zwischen deskriptiven, normativen und empirischen Anteilen dar?

Im Folgenden wird diese Fragestellung in sechs Schritten bearbeitet: Den Anfang machen drei Abschnitte, die Klärungen enthalten: ein erster, der um eine Definition der zentralen Begriffe ‚deskriptiv‘, ‚normativ‘ und ‚empirisch‘ kreist (1), ein zweiter, der die Diskussion damit verbundener Forschungsausrichtungen in der Wissenschaftstheorie der Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik skizziert (2), und ein dritter, der sich mit der Auswahl von Lehrbüchern befasst (3). Es folgen zwei Abschnitte, in denen die ausgewählten Lehrbücher im Blick auf die genannte begriffliche Trias untersucht werden. Zunächst wird die Reichweite des Begriffspaars deskriptiv – normativ auf der konzeptionellen und auf der gegenständlichen Ebene von Lehrwerken analysiert (4). Danach wird die Frage nach Anteil und Funktion empirischer Befunde in Standardwerken verhandelt (5). Die erzielten Resultate werden schließlich gebündelt und durch einen kurzen Ausblick abgerundet (6).

I. Begriffsklärung: deskriptiv – normativ – empirisch

Wenn zur Analyse religionsdidaktischer Standardwerke die Prädikate ‚deskriptiv‘, ‚normativ‘ und ‚empirisch‘ verwendet werden, muss zuerst deren Bedeutung geklärt werden.

deskriptiv

Eine erste Annäherung an den Begriff ergibt sich aus der Sprechakttheorie. Danach heißen sprachliche Äußerungen deskriptiv, deren Performationen *konstativ* sind; konstativ wiederum werden Äußerungen

¹ Der vorliegende Artikel ist eine überarbeitete und deutlich erweiterte Fassung meines Vortrags „Standardwerke als religionsdidaktisches Langzeitgedächtnis. Zum Verhältnis zwischen Deskriptivität, Normativität und Empirie in ausgewählten Lehrbüchern“, den ich am 25.09.2022 anlässlich der Tagung der AKRK in Leitershofen gehalten habe.

genannt, die sich als Behauptungen zu erkennen geben (Gethmann, 2004, S. 455). Dazu gehören Sprachhandlungen wie berichten, zustimmen, bestreiten, voraussagen, feststellen usw. Geltungsansprüche, die mit deskriptiven Behauptungen erhoben werden, müssen in Begründungsdiskursen eingelöst werden.

Wird Deskription auf wissenschaftliches Vorgehen bezogen, verbindet sich damit häufig die Vorstellung einer positiven Wissenschaft, die beschreibend und erläuternd vorgeht. Als Ideal steht ihr die wertfreie Betrachtung vor Augen. Bewertungen und die Ableitung von Normen sind ausgeschlossen.

Rückt man die Aufgabe, ‚deskriptiv‘ zu definieren, stärker in einen linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kontext ein, bezeichnet der Terminus „all die Zuschreibungen, die über reines Benennen hinausgehen“ (Klotz, 2013, S. 10). Deskriptivität ist ein „Grundgestus allen Informierens und Kommunizierens [...], auch wenn er oft nicht dominant ist und unauffällig seine Wirkung tut“ (ebd., S. 10). Kurz und knapp lässt sich Deskriptivität als *Beschreibung* definieren. Auf den ersten Blick scheint dies eine verhältnismäßig einfache Tätigkeit zu sein: die Information über einen Sachverhalt und/oder einen Vorgang. Doch dies täuscht: Beschreibungen machen es erforderlich, dass eine Auswahl getroffen, Entscheidungen über Thematisierungen gefällt und eine textuelle Anordnung von Vorgängen vorgenommen werden. Beschreibung ist mit anderen Worten immer auch „eine Neu-Betrachtung, ein neues Wahrnehmen des Gegenstands oder Sachverhalts, der dargestellt werden soll“ (Klotz, 2013, S. 15f.).

normativ

Der zweite Grundbegriff soll von einem größeren Rahmen her erschlossen werden, der durch den Begriff ‚präskriptiv‘ aufgespannt ist. Dieser ist Antonym zu ‚deskriptiv‘. Als präskriptiv werden Äußerungen bezeichnet, deren Performationen *regulativ* sind (Gethmann, 2004, S. 455). Regulative Sprachhandlungen beruhen auf Aufforderungen. Zu entsprechenden Verben rechnen solche wie verlangen, gebieten, verbieten, erlauben, empfehlen usw. Geltungsansprüche präskriptiver Äußerungen werden in Rechtfertigungsdiskursen verhandelt.

Präskriptionen, die in ihrem Geltungsanspruch nicht auf einen situativen Kontext bezogen sind, sondern kontextunabhängig gelten, heißen Normen. ‚Normativ‘ ist wie ‚präskriptiv‘ ein Gegenbegriff zu ‚deskriptiv‘. Sprachliche Äußerungen sind normativ, wenn sie Handlungen, Handlungsweisen oder Handlungsorientierungen beurteilen (Kambartel, 2004, S. 1034). Normativ sind insbesondere jene *Beurteilungen*, die den Anspruch erheben, sich moralisch rechtfertigen zu lassen – im bloßen Unterschied zur bloßen *Beschreibung* bestehender Zustände.

Die Differenz zwischen Beurteilung und Beschreibung ist essentiell. Sie ist der Schlüssel, um ein häufig vorkommendes Missverständnis aufzuklären: Der Bezug von Aussagen auf Normen allein macht diese noch nicht zu normativen Sätzen; es kann sich nämlich um bloße Darstellungen handeln. Normativ sind solche Aussagen erst dann, wenn sie einen moralischen Anspruch artikulieren.

Normative Sätze beinhalten einen Anspruch, wie etwas sein soll, sie drücken mithin Wertungen aus. In der Moralphilosophie beispielsweise dienen sie dazu, Gut und Böse zu charakterisieren. Daraus lässt sich dann ableiten, welche Handlungen als moralisch geboten zu gelten haben und welche als unmoralisch abzulehnen sind.

Normativität spielt, wie eben erwähnt, in der Philosophie eine zentrale Rolle, aber auch in der Rechtswissenschaft sowie in den Sozialwissenschaften. Erst recht gilt dies für die Theologie. Sie leitet ihre normativen Ansprüche aus einem geschichtlich fassbaren Offenbarungsgeschehen ab. Als Fach im Fächerkanon der Theologie hat die Religionspädagogik unmittelbar an dieser normativen Grundstruktur teil.

empirisch

Der Begriff der Empirie ist wissenschaftstheoretisch betrachtet eng mit der Strömung des Empirismus verknüpft (Schülein & Reitze, 2012, S. 67-73, S. 261). Dieser behauptet die Abhängigkeit allen Wissens von der Erfahrung und rückt die Methode als Weg zur Erkenntnis in den Mittelpunkt. Empirisches Wissen wird demnach durch einen methodisch kontrollierten Kontakt mit der Wirklichkeit gewonnen: durch Beobachtung, Experiment oder Befragung, bezogen auf Objekte und Sachverhalte der realen Welt. Empirische Forschung kann dabei im Labor oder im Feld betrieben werden.

Klassischer Anwendungsbereich empirischer Methoden sind die Naturwissenschaften. Weit verbreitet sind diese Methoden aber auch in den Sozialwissenschaften. Zu den nichtempirischen Wissenschaften wiederum zählen beispielsweise Mathematik, Philosophie und Rechtswissenschaften. Bekanntermaßen rechnen auch große Teile der Theologie dazu, nicht aber die Theologie als Ganzes. Insbesondere in der Praktischen Theologie gehören empirische Verfahren zum methodischen Standardrepertoire. In der Religionspädagogik spielen sie seit dem Ende der 1960er-Jahre eine immer größere Rolle (vgl. Schröder, 2012, S. 281-284; 2021, S. 19-22). Unterschieden werden quantitative und qualitative Verfahren; werden sie kombiniert, spricht man von Triangulation.

2. Die Begriffstrios im Horizont religionsdidaktischer Methodologie

Nach der Klärung der Begriffe steht die Frage an, welchen Stellenwert sie bzw. entsprechende Methoden in der Religionsdidaktik haben. Diese Problemstellung wird in jenem Teil der Wissenschaftstheorie der Religionsdidaktik verhandelt, der sich mit der Methodologie befasst.

Blickt man auf die jüngere Geschichte der religionsdidaktischen bzw. religionspädagogischen Wissenschaftstheorie, sticht eine grundlegende Umorientierung in Bezug auf die Erkenntnisquellen religionspädagogischer Theoriearbeit ins Auge (Englert, 1995, S. 157-170). Konnte sich die Katechetik vor dem Zweiten Vatikanum noch damit begnügen, ihre Konzepte ausschließlich durch theologische Deduktion zu gewinnen, setzte sich nach dem Konzil mit seiner Lehre von den ‚Zeichen der Zeit‘ ab den 1970er-Jahren immer stärker die Überzeugung durch, dass die Religionspädagogik aus zwei Quellen zu schöpfen habe: der christlichen Überlieferung („Tradition“) und der vorfindlichen empirischen Realität („Situation“). Diese Einsicht hatte großen Einfluss auf die methodologische Frage. Sie rückte nun in das Zentrum der wissenschaftstheoretischen Diskussion. Den Kern der religionspädagogischen Methodologie wiederum bildete „die Frage nach der Beziehung zwischen normativen Einsichten und empirischen Erkenntnissen“ (Englert, 1995, S. 158). Mitte der 1990er-Jahre zeichnete sich folgender Konsens in der Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik ab: Die religionspädagogisch relevante Wirklichkeit kennt zwei Pole, Tradition und Situation. Erschlossen werden diese durch hermeneutische und empirische Verfahren. Sie beziehen sich auf beide Pole, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung: Für die Erschließung der Tradition haben hermeneutische, für die Erschließung der Situation empirische Verfahren das größere Gewicht.

Etwa 15 Jahre später erhoben Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz in einem Beitrag zur Wissenschaftstheorie der Religionsdidaktik (Leimgruber & Ziebertz, 2010) erneut die Forderung, die Religionsdidaktik an den Standards wissenschaftlicher Forschung auszurichten. Als Gegenstand der religionsdidaktischen Forschung bestimmten sie „das erzieherische und bildende Handeln in Bezug auf Religion bzw. das religiöse Lernen“ (Leimgruber & Ziebertz, 2010, S. 31). „Um zu einer Vergewisserung dieses Handelns zu gelangen, neue Erkenntnisse hervorzubringen und diese intersubjektiv zu überprüfen“ (ebd., S. 31), bieten sich Leimgruber und Ziebertz zufolge drei Gruppen von Verfahren an: hermeneutische, empirische und ideologiekritische. Die Autoren halten fest, dass die drei Forschungsperspektiven zusammenhängen und sich gegenseitig ergänzen: „Hermeneutik ohne Ideologiekritik läuft Gefahr, Ideologie zu produzieren; Hermeneutik ohne Empirie läuft Gefahr, die Wirklichkeit aus dem Blick

zu verlieren; Empirie ohne Hermeneutik läuft Gefahr, positivistisch verstanden zu werden; Empirie ohne Ideologiekritik kann dazu führen, Faktenwissen unkritisch zu übernehmen oder als Herrschaftswissen einzusetzen; Ideologiekritik ohne Hermeneutik führt zu Positionalismus, und Ideologiekritik ohne Empirie droht selbst zur Ideologie zu werden“ (Leimgruber & Ziebertz, 2010, S. 34).

Zwar ist in den Ausführungen von Leimgruber und Ziebertz kaum von Normativität die Rede, nichtsdestoweniger ist sie der Sache nach präsent, insofern sich hermeneutische Verfahren in der Religionsdidaktik in erster Linie auf die jüdisch-christliche Tradition als normative Vorgabe beziehen.

Heute besteht ein weitreichender Konsens darüber, dass die Religionsdidaktik eine multiperspektivische Handlungswissenschaft ist (vgl. Heger, 2021, S. 531-534; 2017, S. 183-192). Dies schließt nicht aus, dass sie unterschiedliche Perspektiven kennt: Religionsdidaktik als Empirie, als Ideologiekritik, als Wahrnehmungswissenschaft, als Semiotik. Dessen ungeachtet bleibt aber das Grundverständnis von Religionsdidaktik als einer handlungswissenschaftlich ausgerichteten Disziplin als basaler Nenner erhalten.

Nicht weniger ist heute unstrittig, dass die Religionsdidaktik über eine Mehrzahl an methodischen Zugängen verfügen muss. Diese können wie folgt gegliedert werden: historischer, empirischer, systematischer, vergleichender und handlungsorientierender bzw. didaktischer Zugang (vgl. Schröder, 2012, S. 273; 2021, S. 221; Riegel & Rothgangel, 2021, S. 540-542). Die Frage, welches Gewicht empirischen Zugängen in der Religionsdidaktik zukommen soll, wird durchaus kontrovers diskutiert. Gelegentlich wurde und wird der Vorwurf erhoben, diese drängten sich in den Vordergrund und verdrängten andere Methoden. So konstatierte Clauß P. Sajak (2012, S. 72) eine „erdrückende Dominanz der empirischen Forschungsvorhaben“, die „hermeneutische und gesellschaftskritische Ansätze völlig hat verschwinden lassen“. M.E. ein überscharfes Urteil.

Am Ende des kurzen historischen Durchgangs durch die Methodologie in der Wissenschaftstheorie der Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik im Blick auf die Begriffstrias und die mit ihr verbundenen Methoden seien drei Beobachtungen notiert:

1. Spätestens seit der Mitte der 1990er-Jahre besteht kein Zweifel mehr daran, dass empirische Verfahren essentieller Bestandteil der religionsdidaktischen bzw. religionspädagogischen Methodologie sind.
2. Die Bedeutung der Hermeneutik scheint abzunehmen. In einschlägigen Artikeln zur Wissenschaftstheorie der Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik anfänglich als Methode klar benannt und beschrieben (vgl. Englert, 1995, S. 161-163; Leimgruber & Ziebertz, 2010, S. 32), wird sie in jüngerer Zeit entweder unsichtbar (vgl. Heger, 2021) oder erscheint nur mehr als Subthema in größeren Zusammenhängen, etwa wenn hermeneutische Verfahren innerhalb des systematischen oder des handlungsorientierten Zugangs angesiedelt werden (vgl. Riegel & Rothgangel, 2021, S. 541f.). Dies verwischt m.E. die zentrale Bedeutung, die die Hermeneutik für die Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik haben sollte: als Hermeneutik von (normativen) Texten und als Hermeneutik von Lebenszusammenhängen (vgl. Englert, 1995, S. 162f.)
3. Am meisten überrascht der Befund, dass in der Wissenschaftstheorie der Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik von Deskriptivität überhaupt nicht die Rede ist. Möglicherweise folgt die Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik hier einem verbreiteten Vorurteil, dass es sich bei der Beschreibung um eine verhältnismäßig einfache Arbeitsform handele. Tatsächlich aber beruht Deskriptivität häufig auf „komplexe[r] kognitive[r] Arbeit“ (Klotz, 2013, S. 21), insbesondere in wissenschaftlichen Kontexten. Eine prominente Rolle spielt sie in Lehrwerken. Darauf wird im Weiteren einzugehen sein.

3. Zur Auswahl von Lehrbüchern

Religionsdidaktische Lehrwerke können eine erhebliche Wirkungsgeschichte hervorbringen. Bisweilen haben sie – Überarbeitungen und Neuauflagen eingerechnet – 20 und mehr Jahre Einfluss auf die (Aus-)Bildung künftiger Religionslehrerinnen und -lehrer. Die Zahl religionspädagogischer bzw. religionsdidaktischer Einführungswerke ist überraschend groß. Teils sind sie in monokonfessioneller, teils in ökumenischer Perspektive verfasst. Manche sind Einzelleistungen, verfasst von einer Autorin oder einem Autor, andere werden von einem Autorinnen- und Autorenkollektiv verantwortet, wieder andere gehen auf die Initiative eines Kreises von Herausgeberinnen und Herausgebern zurück. Lehrwerke können sich nur einer Schulart – häufig (aber nicht ausschließlich) ist es die Grundschule – widmen oder aber den Religionsunterricht ganz generell vor Augen haben.

Schon diese kurze Charakterisierung lässt erahnen, dass es schwierig ist, eine Auswahl zu treffen, und noch schwieriger, Lehrwerke miteinander zu vergleichen. Leitend für die im Folgenden vorzustellenden Werke waren fünf Kriterien. Es sollten erstens eingeführte mit neuen Lehrbüchern verglichen werden. Dahinter steht die Erwartung, dass durch den diachronen Vergleich Veränderungen deutlich werden. Zweitens sollte der Vergleichszeitraum überschaubar und gegenwartsnah sein. Deshalb wurde ein Zeitfenster von ca. 20 Jahren gewählt, beginnend mit dem Jahr 2000. Drittens sollten nur *religionsdidaktische* Lehrwerke herangezogen werden, um den Forschungsgegenstand einzugrenzen. Viele Lehrwerke, die ‚Religionspädagogik‘ im Titel tragen, kamen damit von vornherein nicht in Betracht. Nachdem der Vortrag im Rahmen der AKRK-Tagung 2022 gehalten worden war, lag es – viertens – nahe, katholische Werke stärker zu gewichten, ohne evangelische einfach auszusparen. Angesichts des begrenzten Umfangs des Vortrags wie des Artikels musste – fünftens – das Mögliche gegen das Wünschenswerte abgewogen werden, weshalb verschiedene Lehrwerke nicht zum Zug kamen. Darin drückt sich kein Qualitätsurteil aus, sondern lediglich notwendiger Pragmatismus.

Im Horizont der aufgelisteten Kriterien wurden folgende Werke ausgewählt:²

- (1) Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan & Ziebertz, Hans-Georg (2001ff., Neubearbeitung: 2010ff.). *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel.
- (2) Hilger, Georg & Ritter, Werner H. (2006ff.). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. München u.a.: Kösel; überarbeitete Neuausgabe von Hilger, Georg; Ritter, Werner H.; Lindner, Konstantin; Simojoki, Henrik & Stögbauer, Eva (2014ff.). München: Kösel.
- (3) Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (Hg.) (2012ff.). *Religionspädagogisches Kompendium* (7. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- (4) Stögbauer-Elsner, Eva; Lindner, Konstantin & Porzelt, Burkard (Hg.) (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: utb.
- (5) Kropač, Ulrich & Riegel, Ulrich (Hg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.³

4. Das Verhältnis von Deskriptivität und Normativität: ein erschließendes Differenzierungsmoment für Lehrwerke?

Lehrwerke können auf zwei Ebenen betrachtet werden: auf der konzeptionellen Ebene, die in der Regel nicht leicht zu greifen ist, und auf der gegenständlichen Ebene, auf der ein Lehrwerk als Buch in mate-

² Wenn im fortlaufenden Text Ziffern in runden Klammern verwendet werden, beziehen sie sich stets auf das jeweils zu analysierende Standardwerk.

³ Der Autor des Beitrags ist einer der beiden Herausgeber des genannten Handbuchs. Dies sei ausdrücklich offengelegt!

rieller oder als elektronische Ressource in virtueller Form in Erscheinung tritt. Die beiden Unterabschnitte folgen dieser Differenzierung. Sie eröffnen je mit einer pointierten These, die dann ausgeführt wird.

4.1 Deskriptivität und Normativität auf der konzeptionellen Ebene

These 1: Auf der Ebene der Konzeption ist die Unterscheidung deskriptiv – normativ kein Merkmal mit hinreichender Differenzierungsqualität, um religionsdidaktische Lehrwerke zu vergleichen und einzuordnen. Auf dieser Ebene kommt normativen Festlegungen die entscheidende Rolle zu, Deskriptionen fallen demgegenüber kaum ins Gewicht.

In die Konzeption eines Lehrwerks gehen diverse normative Elemente ein. Bereits die Entscheidung, dass ein neues Lehrbuch auf den Markt kommen soll, enthält explizit oder implizit ein Werturteil, etwa dergestalt, dass vorhandene Bücher nicht mehr ausreichend den gegenwärtigen religionsdidaktischen Forschungs- und Diskussionsstand widerspiegeln oder Leitideen verpflichtet sind, die als überholt angesehen werden. Auch in die Auswahl und die Anordnung des Stoffs gehen normative Vorgaben ein: Welche Themen werden mit welchem Gewicht an welcher Stelle in einem Lehrbuch verhandelt? Welchem Spannungsbogen folgt die Darstellung im Großen: Beginnt sie mit einer wissenschaftstheoretischen und historischen Reflexion auf die Religionsdidaktik (z. B. in der „Religionsdidaktik“ von Hilger, Leimgruber und Ziebertz oder dem „Religionspädagogischen Kompendium“ von Rothgangel, Adam und Lachmann) oder stehen eine bildungstheoretische Standortbestimmung und Vergewisserungen über die grundlegenden Rahmenbedingungen religiösen Lehrens und Lernens am Anfang (so im „Studienbuch“ von Stögbauer-Elsner, Lindner und Porzelt und im „Handbuch“ von Kropač und Riegel)? Auch die Auswahl von Autorinnen und Autoren durch Herausgeberinnen und Herausgeber geschieht nicht ‚wertfrei‘, sondern beruht auf Einschätzungen, die sich wiederum auf die wissenschaftlichen Leistungen der Autorinnen und Autoren beziehen.

Entscheidungen, die auf der Ebene der Konzeption eines Lehrwerks getroffen werden, sind zwar stark, aber nicht durchgehend normativ geprägt. Dass ein neues Lehrbuch erforderlich ist, weil sich die gesellschaftlichen und religiösen Rahmenbedingungen für Religionsunterricht geändert haben, ist durchaus ein Sachurteil. Auch die Auswahl der Autorinnen und Autoren unterliegt nicht einfach den Präferenzen der Herausgeberinnen und Herausgeber, sondern wird wesentlich davon beeinflusst, wer in der scientific community als Autorität (für bestimmte Themen) anerkannt ist.

Ob ein Lehrwerk Erfolg hat oder nicht, hängt ganz weitgehend davon ab, inwieweit die Präferenzen und normativen Entscheidungen, die die Konzeption prägen, von der Fachwelt und den Adressatinnen und Adressaten geteilt werden. Ablesbar ist dies an der Rezeption des Buches, die wiederum an verschiedenen Indikatoren festzumachen ist: der Zahl und Höhe der Auflagen, der Quantität von Zitationen aus dem Werk in anderen Texten, der Beurteilung in Rezensionen usw.

Konzeptionelle Entscheidungen lassen sich bei Lehrwerken nur bedingt rekonstruieren. Indirekt verweisen die ausgewählten Themen, deren Gewichtung und Anordnung und ggf. die Auswahl der Autorinnen und Autoren bei einem Herausgeberband darauf. Direkt kommen sie im Vorwort bzw. in der Einleitung zur Sprache. Vergleicht man unterschiedliche Lehrwerke in dieser Hinsicht, fällt als Cantus firmus auf, dass die veränderten gesellschaftlichen, kirchlichen, bildungswissenschaftlichen, schulischen etc. Rahmenbedingungen als zentrales Movens für die Publikation genannt werden. Zum Cantus firmus gehört auch die Explikation des Aufbaus des Lehrbuchs, ohne aber Gründe für die Anordnung des Stoffs näher zu entfalten. Ganz generell fällt auf, dass in Vorworten und Einleitungen konzeptionelle Entscheidungen – wenn überhaupt! – nur angedeutet werden.

Konkret lässt sich im Blick auf die im dritten Abschnitt ausgewählten Standardwerke Folgendes festhalten:

- (1) In der „Religionsdidaktik“ von Hilger, Leimgruber und Ziebertz (2001ff. und 2010ff.) wird hervorgehoben, dass religiöses Lernen auf reflexive Kompetenz zielt (2001ff., S. 13). Es steht unter dem Vorzeichen einer „Verschiebung [...] von der früheren Problematik der ‚Tradierungskrise des Glaubens‘ hin zu den Fragen der Aneignung des Glaubens und zur Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit“ (2001ff., S. 13). Darin hallt offenbar noch eine Absetzbewegung gegenüber früheren (kerygmatischen) Ansätzen nach, die Inhalts- und Methodenfragen trennten und im Sinne eines absteigenden Gefälles anordneten. In der Neubearbeitung (2010ff.) wurde übrigens auf diese Argumentationsfigur verzichtet – die zu Beginn der Nullerjahre noch bestehende Problemanzeige hatte sich offenbar zwischenzeitlich erledigt.
- (2) Die „Religionsdidaktik Grundschule“ von Hilger und Ritter wählt als konzeptionellen Ausgangspunkt den originären Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag in der (Grund-)Schule und schließt damit an einen religionsdidaktischen Konsens an, der sich seit den 1970er-Jahren in beiden Konfessionen formierte. Als Proprium des Lehrwerks wird seine Genese hervorgehoben, nämlich der „produktive interkonfessionelle Austausch“ zwischen den beiden Autoren (2006ff., S. 9). Den Ökumenedanken unterstreicht auch die Neubearbeitung (2014ff., S. 7).
- (3) Das Vorwort des „Religionspädagogischen Kompendiums“ von Rothgangel, Adam und Lachmann konzentriert sich darauf, die Veränderungen gegenüber der vorangegangenen (6.) Auflage kenntlich zu machen. Diese betreffen die Aktualisierung von Artikeln, die Aufnahme neuer Artikel und deren Einbettung in das Gesamtgefüge des Buches.
- (4) Gemessen an den Vorworten der bislang betrachteten Standardwerke fällt die Einleitung in das „Studienbuch Religionsdidaktik“ von Stögbauer-Elsner, Lindner und Porzelt breit aus. Hier werden manche der getroffenen normativen Entscheidungen transparent gemacht. Hierzu gehören z.B. die bildungstheoretische Verortung von Religionsunterricht, die Qualifizierung des Gottesglaubens als „Option“ (S. 9) und das Plädoyer für ein *learning from* und ein *learning about religion*, verbunden mit einer Absage an ein *learning in religion* in der öffentlichen Schule (S. 10). Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass in den Artikeln Kontroverses als kontrovers vorgestellt werden soll (wie dies der Beutelsbacher Konsens vorsieht) (S. 12).
- (5) Gemessen an der sonst üblichen Kürze der Gattung ‚Vorwort‘ bzw. ‚Einleitung‘ fällt auch das Vorwort im „Handbuch Religionsdidaktik“ von Kropač und Riegel (2021) umfangreicher aus. Es teilt mit dem „Studienbuch“ den Ausgangspunkt, dass nämlich religiöses Lernen grundsätzlich unter dem Vorzeichen von Bildung zu konzipieren ist (S. 6f.). Beide Lehrwerke treffen sich ferner darin, dass *learning from religion* ein kategoriales Merkmal religiösen Lernens sein muss (S. 7). Ein Spezifikum des „Handbuchs“ ist sein ökumenischer Ansatz, der so interpretiert wird, dass einerseits evangelische und katholische Autorinnen und Autoren berücksichtigt wurden und andererseits die Erwartung bestand, dass in jedem Artikel evangelische und katholische Positionen gleichermaßen zu Wort kommen.

4.2 Deskriptivität und Normativität auf der gegenständlichen Ebene

These 2: Auf der gegenständlichen Ebene ist das Gegensatzpaar deskriptiv – normativ ebenfalls kein hilfreicher Indikator zur Charakterisierung religionsdidaktischer Standardwerke. Diese verfahren in erster Linie deskriptiv, d. h., sie verfolgen die Absicht, den in der Religionsdidaktik erreichten Wissens- bzw. Forschungsstand zu beschreiben, zu bündeln und zu vermitteln.

Diese These leuchtet möglicherweise auf den ersten Blick nicht ein. Denn ganz selbstverständlich geht es in Standardwerken immer auch – und sogar ausgedehnt – um normative Sachverhalte; man denke nur an das biblische, das ethische oder das ästhetische Lernen. Allerdings macht, wie im ersten Abschnitt herausgearbeitet wurde, der Bezug einer Aussage auf Normen diese selbst noch nicht zu einem normativen Satz. In Handbüchern haben Sätze mit normativen Gehalten in der Regel beschreibenden, also deskriptiven Charakter.

Qualitätsvolle Lehrwerke sind dem Kontroversitätsgebot verpflichtet. Sie entfalten vor ihren Leserinnen und Lesern die unterschiedlichen Standpunkte zu einer offenen Frage oder einer Streitfrage und wägen die unterschiedlichen Positionen sorgfältig gegeneinander ab. Dies gilt insbesondere für normative Sachverhalte. Wissenschaftliche Artikel in Fachzeitschriften hingegen verfolgen oftmals eine ganz andere Absicht: Zwar referieren auch sie den Forschungsstand in Bezug auf eine bestimmte (normative) Problemstellung, doch oft geschieht dies in der Absicht, davon eine kontrastierende These abzuheben. Diese soll formuliert, ausgeführt und in einem Rechtfertigungsdiskurs verteidigt werden, um so den Erkenntnisprozess im Fach voranzutreiben. Anders Lehrwerke: Ihr vorrangiges Anliegen ist es, Erkenntnisse zu sammeln, zu beschreiben, zu ordnen und zu transferieren.

5. Anteil und Funktion empirischer Befunde in ausgewählten Lehrwerken

Die bisher angestellten Untersuchungen haben gezeigt, dass die Differenz deskriptiv – normativ keinen ergiebigen Forschungsgegenstand für die Analyse von Standardwerken darstellt, weder auf der konzeptionellen noch auf der gegenständlichen Ebene. Dagegen lohnt es sich, nach dem Anteil und der Funktion empirischer Befunde in einem Lehrwerk zu fragen. Bezogen auf die ausgewählten Lehrwerke zeigen sich folgende Ergebnisse:

- (1) In der „Religionsdidaktik“ von Hilger, Leimgruber und Ziebertz spielen empirische Daten insgesamt nur eine randständige Rolle. Am stärksten kommen sie bei der Beschreibung der Religiosität der Lernenden zum Tragen. Gegenüber der Erstauflage wurde dieser Part in der überarbeiteten Auflage weiter ausgebaut (2010ff., S. 93-105). Hier werden zahlreiche empirische Befunde zitiert. Bei der Diskussion von Gottesvorstellungen junger Menschen erfolgt ein Rekurs auf qualitative Verfahren (2010ff., S. 180-184), beim ethischen Lernen auf quantitative Resultate der empirischen Wertforschung (2010ff., S. 436f.). Dass diese Passagen vor allem die Handschrift von Hans-Georg Ziebertz tragen, verwundert nicht. Auffällig ist, dass ein Kapitel über die Wirkungen des Religionsunterrichts gänzlich ohne Empirie auskommt (2010ff., S. 282-290); es konzentriert sich auf die Leistungsmessung.
- (2) In der „Religionsdidaktik Grundschule“ von Hilger und Ritter kommt empirisches Material ebenfalls nur sehr vereinzelt vor. Allerdings zeigt sich ein Zuwachs in der Überarbeitung, bei der Lindner, Simojoki und Stögbauer-Elsner als Autoren bzw. Autorin hinzugekommen sind. So werden in dem Artikel „Religionsunterricht – ein Fach, das Kinder mögen: Empirische Befunde“ nicht nur – wie in der Erstauflage – die Sicht der Kinder und der Lehrenden dargestellt, sondern auch Ergebnisse der Lernforschung (2014ff., S. 53-66; hier: S. 62-66). Die ebenfalls schon früher eingebrachten empirischen Einsprengsel zum Gottesbild und zum biblischen Lernen werden aufgegriffen und um Untersuchungsergebnisse zum Konfessionsverständnis von Kindern erweitert (2014ff., S. 294-296).
- (3) Das „Religionspädagogische Kompendium“ in der Neubearbeitung von Rothgangel, Adam und Lachmann aus dem Jahr 2012 setzt eine lange Lehrbuchtradition fort, die im Jahr 1984 ihren Anfang nahm. Zwar als *religionspädagogisches* Kompendium bezeichnet, liegt sein Gewicht zweifellos auf dem schulischen Religionsunterricht, so dass es ohne Weiteres zu den *religionsdidaktischen* Standardwerken gezählt werden kann. Der Gegenstand ‚Empirie‘ taucht in dem Band an verschiedenen Stellen auf, meist als Einsprengsel, das nicht besonders breit ausgebaut ist. Anders dort, wo von den Schülerinnen und Schülern die Rede ist. Hier werden verschiedene Studien namhaft gemacht, um zu einem facettenreichen Bild über Glaube bzw. Religiosität und Gottesbild bei jungen Menschen sowie über deren religiöse Praxis und Haltung zur Kirche zu kommen, teilweise perspektiviert durch die Geschlechterdifferenz (S. 207ff., S. 241-250, S. 253ff., S. 268ff.). In diesem Zusammenhang wird verhältnismäßig breit auf empirische Methoden eingegangen – aber immer nur im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler. Kräftigere Kontur erhält die Empirie auch im Kapitel über ‚gu-

ten Religionsunterricht' (S. 416-433). Hier wird darauf verwiesen, dass sich die Qualität von Unterricht nicht nur nach normativen, sondern auch nach empirischen Kriterien bemisst. Entsprechende empirische Studien werden angeführt.

- (4) Das „Studienbuch Religionsdidaktik“ von Stögbauer-Elsner, Lindner und Porzelt zitiert an einer ganzen Reihe von Stellen empirische Daten. Sie werden herangezogen, wenn es um kognitive Aktivierung, die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Religion und Kirche, ihr Leben in einer digitalen Welt, ihr Bild von Gott und Jesus Christus geht (S. 46ff., S. 72ff., S. 87-89, S. 158f., S. 181f.) oder um konfessionelle Prägungen, säkulare Deutungen von Welt, Werte, guten Religionsunterricht oder die Lehrpersonen (S. 208-210, S. 229f., S. 236ff., S. 348f., S. 370ff.). Empirisches Material wird also im „Studienbuch“ durchaus häufig platziert. Soweit empirische Studien zu verschiedenen Themen vorliegen, werden sie von den Autorinnen und Autoren der einzelnen Artikel berücksichtigt. In der Regel fallen die Ausführungen aber knapp aus. Überwiegend dienen sie dazu, die Situation der Lernenden und der Lehrenden zu erhellen.
- (5) In deutlich gesteigerter Form findet die Empirie im „Handbuch Religionsdidaktik“ von Kropač und Riegel Platz. Hier zeigen sich drei verschiedene Applikationsmodi:
- Wie auch in anderen Lehrwerken werden Daten beigebracht, um die Situation der Akteure des Religionsunterrichts zu analysieren, hier allerdings in wesentlich größerer Breite. So wird ausführlich über die Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung referiert (S. 109ff.), ebenso über ihren Umgang mit den Möglichkeiten der Digitalisierung (S. 127ff.). Befunde zu Lehrpersonen (S. 137f.) kommen ebenso zur Sprache wie Erkenntnisse zum interreligiösen Lernen (S. 287ff.) und zu den Gelingensbedingungen außerschulischen Lernens (S. 337f.).
 - Erstmals widmet sich ein ganzes Kapitel Befunden zum Lernen im Religionsunterricht. Ulrich Riegel gibt einen Überblick über Wissen zu unterrichtsbezogenen Einstellungen und Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen (S. 153-161). Friedrich Schweitzer stellt Effekte von Religionsunterricht vor (S. 163-169). Claudia Gärtner schließlich handelt über die empirisch fundierte Entwicklung von Unterrichtskonzepten und -methoden (S. 170-175). Dieser Komplex umfasst immerhin 25 Seiten.
 - In den bislang vorgestellten Lehrwerken taucht Empirie regelmäßig als Stichwort auf, wenn es im Rahmen einer wissenschaftstheoretischen Verortung der Religionsdidaktik um methodische Fragen geht. Das Handbuch von Kropač und Riegel folgt dieser Spur und geht doch deutlich darüber hinaus, indem es in einem eigenen Artikel Formate religionsdidaktischer Forschung entwickelt (S. 537-546). An dieser Stelle wird deutlich, dass in verschiedensten Forschungsformaten die Empirie eine zentrale Stellung einnimmt.

6. Resümee und Ausblick

6.1 Ergebnisse der Analyse – eine kurze Zusammenfassung

Als ein zentrales Ergebnis der durchgeführten Analysen kann festgehalten werden: Die Frage nach dem Verhältnis zwischen deskriptiven und normativen Anteilen lässt sich nicht als ergiebiges Differenzierungsmerkmal für religionsdidaktische Standardwerke ausgestalten. Dies gilt für die konzeptionelle wie für die gegenständliche Ebene. Auf konzeptioneller Ebene zehren Lehrwerke von einem hohen normativen Kapital. Dieses lässt sich aber nur schwer erheben, da es in der Regel lediglich in Rudimenten explizit gemacht wird. Was die gegenständliche Ebene anbelangt, sind Lehrwerke ihrem Wesen nach deskriptiv.

Ein zweites wichtiges Resultat lautet: Erkenntnisgewinn verspricht eine Untersuchung des Anteils und der Funktion empirischer Befunde. Betrachtet man die vorgestellten Lehrwerke im Überblick, zeichnet sich eine klare Entwicklung ab. Die frühen Standardwerke – also die „Religionsdidaktik“ von Hilger, Leimgruber und Ziebertz und die „Religionsdidaktik Grundschule“ von Hilger und Ritter – integrieren

zwar empirische Daten, allerdings nur sehr selektiv. Der Fokus liegt auf den Lernenden: auf ihrer Religiosität, ihrem Gottesbild, ihrem Wertesystem. Dies gilt im Wesentlichen auch für das „Religionspädagogische Kompendium“ von Rothgangel, Adam und Lachmann. Konfessionelle Unterschiede im Umgang mit empirischen Daten lassen sich bei den betrachteten Lehrwerken nicht ausmachen. Auch die Schulart nimmt wohl keinen Einfluss darauf, wie und in welchem Umfang ein Lehrbuch von empirischen Daten Gebrauch macht.

Zu Beginn der 2020er-Jahre zeigt sich eine deutlich veränderte Situation. So zitiert das „Studienbuch Religionsdidaktik“ von Stögbauer-Elsner, Lindner und Porzelt an zahlreichen Stellen empirisches Material. Dabei stehen die Akteure des Religionsunterrichts, Lernende und Lehrende, im Zentrum. In erheblich geringerem Umfang werden Resultate der empirischen Unterrichtsforschung integriert. Noch weiter ausgebaut ist der empirische Anteil im „Handbuch Religionsdidaktik“ von Kropač und Riegel. Hier kommen erstmals empirische Befunde zum Lernen im Religionsunterricht nicht mehr nur als ein Element in einem größeren argumentativen Zusammenhang zur Geltung, sondern im Sinne einer eigenständigen Thematik.⁴

Wie lässt sich diese Entwicklung erklären? Zwei Ansätze liegen nahe: Erstens haben in den letzten zwei Jahrzehnten die Zahl empirischer Arbeiten und der Stellenwert empirischer Forschung in der Religionsdidaktik stetig zugenommen. Der Blick hat sich geweitet: Empirische Untersuchungen beschränken sich nicht mehr nur auf die Lernenden, auch die Lehrpersonen finden stärkere Berücksichtigung. Ferner wandte sich das Interesse vermehrt der Erforschung des Unterrichtsgeschehens zu. Lehrwerke spiegeln dieses Faktum. Mithin ist es nicht verwunderlich, wenn die Zahl der Referenzen auf empirische Studien in ihnen in den letzten Jahren gestiegen ist. Dessen ungeachtet ist zweitens das Thema ‚empirische Unterrichtsforschung‘ in der Religionsdidaktik – von einigen Ausnahmen abgesehen – unterbelichtet. Es gibt noch zu wenige Erkenntnisse über die Wirkungen des Religionsunterrichts und den Erfolg von Unterrichtskonzeptionen. Hier hinkt die Forschung verglichen mit der zu anderen, insbesondere mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hinterher.

6.2 Ausblick: vier Thesen

Die vorgelegte Analyse ausgewählter Standardwerke kann – jenseits der gewonnenen Erkenntnisse über das Verhältnis von Deskriptivität, Normativität und Empirie in ihnen – dazu anregen, Handlungsimpulse für die Religionsdidaktik zu entwickeln. Vier werden in Form knapper Thesen vorgeschlagen:

1. Will die Religionsdidaktik Anschluss an die aktuelle Bildungswissenschaft halten, kann sie nicht umhin, „sowohl konzeptuelle als auch didaktische Entscheidungen (auch) evidenzbasiert zu treffen“ (Kropač & Riegel, 2021, S. 151). Zukünftig braucht es also vermehrt empirische Forschung zu lernförderlichen Faktoren konzeptioneller und methodischer Natur sowie zu Wirkungen des Religionsunterrichts.
2. „Christentum ist von Anfang an eine hermeneutische Religion“ (Negel, 2022, S. 134). Diese (theologische) Grundeinsicht scheint in der Religionsdidaktik etwas abzublassen – vielleicht, weil sie (zu) selbstverständlich erscheint. Die Hermeneutik ist in der religionsdidaktischen Methodologie nicht ausreichend gewürdigt, wenn sie nur im Rahmen anderer methodischer Zugänge thematisiert

⁴ Aufmerksamkeit verdient die veränderte Anordnung des Stoffs in der zweiten Auflage des umfangreichen Lehrwerks „Religionspädagogik“ von Bernd Schröder. In der ersten Auflage (2012) noch im dritten Kapitel situiert, wird das Thema „Religionspädagogik in empirischer Perspektive“ in der zweiten Auflage (2021) gleich im ersten Kapitel verhandelt. Der Autor begründet die Umstellung mit dem Umstand, „dass der Blick auf die Realität von Unterricht, Erziehung und Bildung unter Inanspruchnahme des Christlichen in der Regel das Initial für das Zustandekommen religionspädagogischer Reflexion ist“ (2021, V). – Für eine genauere Analyse blieb dieses einflussreiche Lehrbuch außer Betracht, da die Untersuchung, wie im dritten Abschnitt erläutert, auf religionsdidaktische Standardwerke begrenzt sein sollte.

wird. Es gilt vielmehr, sie als einen Zugang sui generis auszuweisen, der der Theologizität der Religionsdidaktik geschuldet ist, näherhin der normativen Signatur von Theologie und ihrer materialen Basis in Schrift und Tradition auf der einen und dem offenbarungstheologisch induzierten Interesse an der Deutung der Lebenswirklichkeit heutiger Menschen auf der anderen Seite (vgl. auch die folgende These).

3. Dass Hermeneutik und Empirie in der Religionsdidaktik in Spannung stehen, stellt keinen Mangel dar, sondern muss so sein. Sie ist auf die Spannung zwischen ‚Tradition‘ und ‚Situation‘ zurückzuführen. Diese wiederum hat ihre Wurzel in einem kommunikativ-partizipatorischen Offenbarungsverständnis, wie es das II. Vatikanum entwickelt hat. In Diskussionen um die Gewichtung von hermeneutischen und empirischen Verfahren gilt es dieses Verhältnis stets aufs Neue auszubalancieren.
4. Deskriptivität ist ein veritabler blinder Fleck in der Religionsdidaktik. Die Analyse von Standardwerken hat gezeigt, dass das Beschreiben über weite Strecken praktiziert wird und eine dem Genre höchst angemessene Arbeitsweise ist. Es wäre zu wünschen, dass die Religionsdidaktik ihr Bewusstsein für die Bedeutung der Deskriptivität schärft. Es handelt sich beim Beschreiben um eine anspruchsvolle Tätigkeit, in die wahrnehmende, darstellende und strukturierende Momente eingehen. Insofern ist Deskriptivität für wissenschaftliches Arbeiten nicht nur in der Religionsdidaktik unerlässlich.

Literaturverzeichnis

- Englert, Rudolf (1995). Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In Hans-Georg Ziebertz & Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 147-174). Düsseldorf: Patmos.
- Gethmann, Carl F. (2004). Art. deskriptiv/präskriptiv. In Jürgen Mittelstraß (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Sonderausgabe, Band 1 (S. 455). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Heger, Johannes (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heger, Johannes (2021). Religionsdidaktik als Wissenschaft. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 526-536). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan & Ziebertz, Hans-Georg (2010ff.). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, Neuausgabe, vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage 2001. München: Kösel.
- Hilger, Georg & Ritter, Werner H. (2006ff.). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. München: Kösel/Calwer.
- Hilger, Georg; Ritter, Werner H.; Lindner, Konstantin; Simojoki, Henrik; Stögbauer, Eva (2014ff.). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. Überarbeitete Neuausgabe. München: Kösel/Calwer.
- Kambartel, Friedrich (2004). Art. normativ. In Jürgen Mittelstraß (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Sonderausgabe, Band 2 (S. 1034f.). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Klotz, Peter (2013). *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kropač, Ulrich & Riegel, Ulrich (Hg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Leimgruber, Stephan & Ziebertz, Hans-Georg (2010). Religionsdidaktik als Wissenschaft. In Georg Hilger, Stephan Leimgruber & Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, Neuausgabe (S. 29-40). München: Kösel.
- Negel, Joachim (2022). *Das Virus und der liebe Gott. Unzeitgemäße Betrachtungen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Riegel, Ulrich & Rothgangel, Martin (2021). Formate religionsdidaktischer Forschung. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 537-546). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Rothgangel, Martin; Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (Hg.) (2012ff.). *Religionspädagogisches Kompendium* (7. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Neubearbeitung von: Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (Hg.) (1984ff.). *Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.)
- Sajak, Clauß P. (2012). Einführung in die Religionspädagogik. In Clauß P. Sajak (Hg.). *Praktische Theologie. Modul 4* (S. 65-119). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schröder, Bernd (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, Bernd (2021). *Religionspädagogik* (2. Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schüle, Johann A. & Reitze, Simon (2012). *Wissenschaftstheorie für Einsteiger* (3. Auflage). Wien: utb.
- Stögbauer-Elsner, Eva; Lindner, Konstantin & Porzelt, Burkard (Hg.) (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: utb.