

Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik

Die Autoren

Martin Rothgangel, Professor am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel
Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Wien
Institut für Religionspädagogik
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: martin.rothgangel@univie.ac.at



Henrik Simojoki, Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Univ.-Prof. Dr. Henrik Simojoki
Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik
Theologische Fakultät
Humboldt-Universität zu Berlin
Burgstraße 26
D-10178 Berlin
e-mail: henrik.simojoki@hu-berlin.de



Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik

Abstract

Die Allgemeine Fachdidaktik kann als Theorie der Fachdidaktiken definiert werden. In ihrem Horizont wird beobachtet und reflektiert, wie die jeweiligen Fachdidaktiken das fachspezifische Lehren und Lernen erforschen. Nach einer einleitenden Plausibilisierung dieser Perspektive führt der vorliegende Beitrag in den aktuellen interdisziplinären Diskurs um die Aufgaben und Arbeitsweisen der Allgemeinen Fachdidaktik ein. Anschließend werden grundlegende Erträge aus der bislang umfangreichsten Vergleichsstudie zur Grundlegung einer Allgemeinen Fachdidaktik präsentiert und religionsdidaktisch reflektiert.

Schlagworte

Allgemeine Fachdidaktik – Religionsdidaktik – Allgemeine Didaktik – komparative Forschung

Potentials of general subject didactics for religious didactics

Abstract

In this contribution, the fruitfulness of the dialogue between religious didactics and other subject didactics will be presented using the example of research design. For this purpose, the beginnings of the corresponding considerations in the context of the Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) as well as their further development within the didactics of religion are unfolded. Finally, the planned further work is outlined, i.e. the international testing of this model in religious didactics as well as its testing in the context of other subject didactics.

Keywords

general subject didactics – religious didactics – general didactics – comparative research

1. Der Ausgangspunkt: die neu entdeckte Zusammengehörigkeit der Fachdidaktiken

In letzter Zeit mehren sich die Anzeichen dafür, dass der in der Religionspädagogik lange Zeit eher vernachlässigte Zusammenhang zwischen den Fachdidaktiken an Bedeutung gewinnt:

- Als es nach dem März 2020 darum ging, schulische Antworten auf die durch die Corona-Krise notwendig gewordenen Schutzmaßnahmen zu finden, gehörte der Religionsunterricht zu den Fächern, die besonders schnell unter Druck gerieten. Auf den ersten Blick lag es in dieser Situation nahe, die bekannten Argumente zur Plausibilisierung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule zu aktualisieren. Allerdings zeigte sich schnell, dass die fachspezifische Begründungslogik an dieser Stelle zu kurz greifen und überdies nur begrenzt Gehör finden würde. Denn der Religionsunterricht war ja keineswegs das einzige Fach, das aus dem auf digital oder hybrid umgestellten Unterrichtsbetrieb herauszufallen drohte. Gerade in den Anfangszeiten der Pandemiebekämpfung orientierte sich das bildungspolitische und unterrichtsorganisatorische Krisenmanagement im deutschsprachigen Raum an der Unterscheidung zwischen für schulische Bildung unentbehrlichen „Kernfächern“, auf die sich der reduzierte Schulbetrieb konzentrieren sollte, und vermeintlichen „Randfächern“, auf die man im Krisenfall verzichten könne. Erst wenn man den Blick vom Religionsunterricht auf das veränderte Wertigkeitsgefüge schulischer Fächer in ihrer Gesamtheit ausweitet, wird deutlich, dass es bei dem religionspädagogischen Einspruch gegen diese Posteriorisierung nicht um die Selbstbehauptung eines Faches geht und gehen sollte, sondern „ums Ganze: das Recht der Kinder und Jugendlichen auf umfassende Bildung“¹.
- In anderer Weise zeigt sich das verstärkte Zusammenwirken der Fachdidaktiken im Engagement und Einflussgewinn der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Während sich die Fachdidaktiken traditionell je nach Fachkultur im Bezugshorizont der jeweiligen Fachwissenschaft auf der einen und der Bildungswissenschaften auf der anderen Seite orientiert haben, wird in der GFD die gewachsene Einsicht in die Zusammengehörigkeit der Fachdidaktiken organisatorisch manifest. Die damit verbundenen Intentionen treten beispielhaft im 2018 veröffentlichten Positionspapier „Fachliche Bildung in einer digitalen Welt“ zutage. Auf konzeptioneller Ebene unterstreicht das Papier die

1 KÄBISCH, David u.a.: Gerade jetzt! – 10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72/4 (2020), 395–399, 395.

Fachlichkeit digitalen Lernens, in kritischer Stoßrichtung zur vorherrschenden Tendenz, digitale Kompetenzen in der Schule lediglich überfachlich zu explizieren². Jedoch verfolgt das Papier auch eine bildungs- und wissenschaftspolitische Intention. Es mahnt „die Beteiligung der Fachdidaktiken an allen politischen, administrativen und curricularen Entscheidungen über Fragen der Bildung in der digitalen Welt“ an und fordert „die Unterstützung fachdidaktischer Forschung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien und über ihre Wirkungen durch entsprechende Förderprogramme“³.

- Die zuletzt zitierte Passage zeugt zudem von dem gestiegenen Selbstbewusstsein hinsichtlich des Forschungsausgangs der Fachdidaktiken. Im vorliegenden Zusammenhang ist vor allem die vernetzte Struktur dieser forschungsbezogenen Profilierung von Belang. Die FALKE- und FALKO-Projekte an der Universität Regensburg⁴ oder das FUNKEN-Kolleg an der Universität Dortmund,⁵ beide mit religionspädagogischer Beteiligung, stehen beispielhaft für das Aufkommen einer fachdidaktischen Verbundforschung, bei der sich ein möglichst breites Spektrum von Fachdidaktiken darum bemüht, kooperativ gemeinsame Forschungsfragen zu bearbeiten und dafür geeignete Zugänge zu entwickeln.
- Schließlich wird die zunehmende Vernetztheit des fachdidaktischen Forschungsfeldes auch durch die Bestrebungen angezeigt, genuine Formate fachdidaktischer Forschung zu entwickeln, auszuweisen und zu reflektieren. Mittlerweile ist dieser Anstoß auch in der Religionspädagogik aufgenommen und weitergeführt worden.⁶

Das in den letzten Jahren interdisziplinär vorangetriebene Projekt einer Allgemeinen Fachdidaktik bietet so etwas wie einen wissenschaftstheoretischen Unterbau für die fortschreitende Vernetzung der Fachdidaktiken. Im vorliegenden Beitrag wird diese Theorieperspektive in Grundzügen vorgestellt (2.) und anschlie-

2 Vgl. GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik: Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik 2018, 2.

3 EBD., 4.

4 KRAUSS, Stefan u.a. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrkräftekompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik Evangelische Religion und Pädagogik, Münster / New York: Waxmann 2017; SCHILCHER, Anita u.a. (Hg.): Fachspezifische Lehrkräftekompetenzen im Erklären. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2021 (im Erscheinen).

5 Vgl. HUSSMANN, Stephan u.a. (FUNKEN-Leitungsteam): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster u.a.: Waxmann Verlag 2013, 25–42.

6 Vgl. Themenschwerpunkt „Formate religionsdidaktischer Forschung“, in: Theo-Web. Zeitschrift Für Religionspädagogik 19/1 (2020).

ßend auf ihre Erträge und religionsdidaktischen Potentiale hin befragt (3.). Ein kurzes Fazit rundet den Beitrag ab (4.).

2. Grundzüge der Allgemeinen Fachdidaktik

Die maßgeblichen Impulse zur Begründung und theoretischen Ausgestaltung der Allgemeinen Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken gingen von einer Arbeitsgruppe der GFD aus.⁷ Grundidee war es, die verschiedenen Fachdidaktiken aus der Perspektive der Allgemeinen Fachdidaktik vergleichend zu erschließen. In diesem Sinne wurde untersucht, wie fachliches Lehren und Lernen in den Fachdidaktiken konzeptualisiert und erforscht wird, unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten, Differenzen und übergreifenden Strukturmerkmalen fachdidaktischer Theoriebildung. Dabei konnte man terminologisch wie konzeptionell an Vorarbeiten anknüpfen.

Der Begriff ‚Allgemeine Fachdidaktik‘ wurde in den 1980er Jahren eingeführt und durchaus kontrovers innerhalb der Allgemeinen Didaktik diskutiert. Er wird von Gerd Heursen auf die notwendige Verallgemeinerung von fachdidaktischen Erkenntnissen bezogen.⁸ Gleichfalls hat Wolfgang Klafki darauf hingewiesen, dass sich Theoriebestände der Allgemeinen Didaktik nicht unmittelbar in die Eigenlogik der Fachdidaktiken übertragen lassen: „Sie müssen im Arbeitsfeld der Bereichs- und Fachdidaktiken nicht nur gegenstandsspezifisch konkretisiert werden, sie werden vielmehr im Zuge solcher Konkretisierungsversuche jeweils zugleich daraufhin geprüft, ob ihr hypothetischer, verallgemeinerter Geltungsanspruch haltbar ist, ob er gegebenenfalls fach- oder bereichsspezifisch modifiziert, eingeschränkt, vielleicht sogar zurückgewiesen werden muß“⁹. Stärker als bis dahin üblich akzentuiert Klafki hier die kritische Eigenständigkeit der Fachdidaktiken im Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. Auch wenn die Kommunikationsrichtung immer noch von der Allgemeinen Didaktik bestimmt wird, deutet sich bei Klafki auch die Notwendigkeit einer wechselseitigen Ergänzung, Korrektur und Bereicherung an.

Ausgangspunkt für die Etablierung der Allgemeinen Fachdidaktik im Kontext der Gesellschaft für Fachdidaktik ist freilich die Erfahrung, dass dieses Potential

7 BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Münster: Waxmann Verlag 2017 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 1); ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag 2021 (= Allgemeine Fachdidaktik 2).

8 HEURSEN, Gerd: Das Allgemeine, das Fach und der Unterricht, in: MEYER, Meinert A. / PLÖGER, Wilfried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim: Beltz 1994 (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik 10), 125–137, 134.

9 KLAFKI, Wolfgang: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Fünf Thesen, in: MEYER, Meinert A. / PLÖGER, Wilfried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim: Beltz 1994 (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik 10), 42–64, 51.

einer diskursiven Koppelung zwischen allgemein-didaktischer und fachdidaktischer Theoriebildung kaum ausgeschöpft wurde. Zwar wird der Dialog mit den Fachdidaktiken von Seiten der Allgemeinen Didaktik immer wieder als notwendig und wichtig herausgestellt. De facto aber wird in Publikationen der Allgemeinen Didaktik kaum fachdidaktische Literatur rezipiert.¹⁰ Das Allgemeine gegenwärtiger Theorien der Allgemeinen Didaktik wird in der Regel weder aus dem Besonderen der Fachdidaktiken gewonnen noch am fachdidaktischen Bewährungsfeld überprüft.¹¹

Um den Aporien einer solchen deduktiven Allgemeinheitskonstruktion zu entgehen, folgt die Allgemeine Fachdidaktik einer abduktiven Logik, die auf eine methodisch kontrollierte Verschränkung von Top-down-Reflexionen und Bottom-up-Analysen zielt. Ihrem Anspruch nach sind Theorien der Allgemeinen Fachdidaktik „im beständigen Dialog mit den Fachdidaktiken zu entwickeln, zu ergänzen, zu korrigieren oder auch zu revidieren – und im günstigen Fall bewähren sie sich. [...] Die Allgemeine Fachdidaktik übernimmt demnach eine Aufgabe, die von der Allgemeinen Didaktik unzureichend geleistet wird: Das ‚Allgemeine‘ der Fachdidaktiken anhand einer dialektisch zu verstehenden Verallgemeinerung zu eruieren, wobei im Vergleich der Fachdidaktiken deren fachspezifische Besonderheiten konstitutiv zu berücksichtigen sind“¹². Insbesondere in der Anfangsphase wurde die Allgemeine Fachdidaktik innerhalb der Arbeitsgruppe als eine Metatheorie der Fachdidaktiken verstanden. Präzise wird dieses Verständnis im nachfolgenden Definitionsvorschlag Volker Frederkings zum Ausdruck gebracht: „Der Objektbereich der Allgemeinen Fachdidaktik ergibt sich aus dem Vergleich der einzelnen Fachdidaktiken und der von diesen entwickelten Theorien und Metatheorien. Dazu bewegt sich die Allgemeine Fachdidaktik auf einer von ihr etablierten Metaebene. Auf dieser formuliert sie metatheoretische Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Theorien, Metatheorien, Fragestellungen, Methoden etc. der einzelnen Fachdidaktiken. Die auf diese Weise entstehenden Theorien der Allgemeinen Fachdidaktik lassen sich als metatheoretische Bestimmungen der Fachdidaktiken in ihrer Gesamtheit verstehen.“¹³

10 ROTHGANGEL, Martin: Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Münster: Waxmann Verlag 2017 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 1), 147–160.

11 Vgl. EBD.

12 ROTHGANGEL, Martin: Allgemeine Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag 2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 581–598, 591.

13 FREDERKING, Volker: Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Münster: Waxmann Verlag 2017 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 1), 179–204, 181.

Etwas anders erschließt sich der metatheoretische Status der Allgemeinen Fachdidaktik, wenn man ihn unter Rückgriff auf Niklas Luhmanns Theorie der Beobachtungsordnungen expliziert.¹⁴ Bekanntlich unterscheidet Luhmann zwischen Beobachtungen erster, zweiter und (mindestens) dritter Ordnung¹⁵. Im fachdidaktischen Kontext können

- unter Beobachtungen erster Ordnung die Beobachtungen von und zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bei fachlichen Lehr- und Lernprozessen verstanden werden,
- unter Beobachtungen zweiter Ordnung fachdidaktische Forschung, bei der wiederum die Beobachtungen von und zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bei fachlichen Lehr- und Lernprozessen beobachtet werden, und
- unter Beobachtungen dritter Ordnung Forschung im Sinne der Allgemeinen Fachdidaktik: Hier wird analysiert und reflektiert, wie die jeweiligen Fachdidaktiken die fachspezifischen Lehr- und Lernprozesse beobachten.

Grafisch lässt sich diese Differenzierung folgendermaßen veranschaulichen:

Luhmann (1992)	<i>BeobachterInnen erster Ordnung</i> beobachten etwas oder jemanden	<i>BeobachterInnen zweiter Ordnung</i> beobachten BeobachterInnen erster Ordnung und deren Beobachtungen	<i>BeobachterInnen dritter Ordnung</i> beobachten BeobachterInnen der zweiten Ordnung und deren Beobachtungen
Allgemeine Fachdidaktik	Fachspezifisches Lehren und Lernen als Gegenstand	Theorien des fachspezifischen Lehrens und Lernens (Fachdidaktiken)	Metatheorie des fachspezifischen Lehrens und Lernens (Allgemeine Fachdidaktik)

Abb. 1: Allgemeine Fachdidaktik im Horizont von Luhmanns Beobachterordnungen (1992)

Die dritte Beobachterebene steht nach Luhmann unter dem Motto „beobachte den Beobachter!“¹⁶. Das Spezifikum dieser metatheoretischen Beobachtungsebene besteht darin, dass wissenschaftliche Theorien nicht vorrangig anhand der ‚Was‘-Frage, sondern anhand der ‚Wie‘-Frage beobachtet werden. Der Blick richtet sich also weniger auf die Ergebnisse und Gegenstände wissenschaftlicher Forschung, sondern auf die Modi fachdidaktischer Erkenntnisgenerierung.

Allerdings scheint es zu kurz zu greifen, die Allgemeine Fachdidaktik *ausschließlich* als Metatheorie anzulegen. Insbesondere die komparativ gewonnenen Ver-

¹⁴ Vgl. dazu ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 12].

¹⁵ LUHMANN, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp1992, bes. 274, 508–512.

¹⁶ EBD., 510.

allgemeinerungen schließen auch Ergebnisse und Gegenstände fachdidaktischer Forschung ein. So gesehen stellt die Allgemeine Fachdidaktik eine Theorie der Fachdidaktiken dar, die in bestimmten Fällen als eine Metatheorie und in anderen als eine Objekttheorie charakterisiert werden kann.¹⁷

3. Potentiale für die Religionsdidaktik

Im Folgenden sollen wesentliche Erträge der bislang umfangreichsten Vergleichsstudie zur Grundlegung einer Allgemeinen Fachdidaktik präsentiert und auf ihre religionsdidaktischen Implikationen hin befragt werden.¹⁸

3.1 Untersuchungsbasis

Die Bottom-up-Analyse basiert auf einem Vergleich der folgenden, insgesamt 17 Fachdidaktiken: Biologiedidaktik, Chemiedidaktik, Deutschdidaktik, Englischdidaktik, Geographiedidaktik, Geschichtsdidaktik, Informatikdidaktik, Kunstdidaktik, Mathematikdidaktik, Musikdidaktik, Physikdidaktik, Politikdidaktik, Religionsdidaktik, Sachunterrichtsdidaktik, Sportdidaktik, Technikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik. Dabei ist zu bedenken, dass bei allem Bestreben der AutorInnen, den Diskurs ihrer Fachdidaktik möglichst objektiv darzulegen, subjektive Akzentsetzung unvermeidlich sind.

Inhaltlich setzen sich die AutorInnen aus den beteiligten Fachdidaktiken mit folgenden sechs Impulsen¹⁹ auseinander:

A. Geschichtlich bedeutsame Kontexte und Entwicklungen zum Fach und zur Fachdidaktik

A.1: Geschichte und Verständnis des Unterrichtsfachs und des Fachlichen

A.2: Ursprünge und Entwicklungen der Fachdidaktik

B. Lernen im Fach und seine fachdidaktische Erforschung

B.1: Ziele, Inhalte und Kompetenzen des Fachs und des Fachlichen

B.2: Perspektiven fachdidaktischer Forschung und Entwicklung

¹⁷ Zu den Varianten im Detail siehe ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 12], 590–595.

¹⁸ ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2).

¹⁹ ROTHGANGEL, Martin: Allgemeine Fachdidaktik *bottom up*: Methode, Gegenstand und Ziele, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 13–22, hier 15–17.

C. Lernen und Forschung über das Fach hinaus

C.1: Inhalte überfachlich verknüpfen und fachliche Kompetenzen verallgemeinern

C.2: Fachdidaktische Forschung vernetzen

Die komparative Bottom-up-Analyse orientierte sich forschungsmethodisch an der Grounded Theory, die als eine „Analysemethode der ständigen Vergleiche“²⁰ charakterisiert wird. Im Folgenden sollen zu jedem der sechs oben genannten Analyseaspekte religionsdidaktisch belangvolle Ergebnisse dargelegt werden.

3.2 Zur Geschichte des Unterrichtsfachs und des Fachlichen

Bei der vergleichenden Analyse des ersten Impulses „Geschichte und Verständnis des Unterrichtsfachs und des Fachlichen“ kristallisierten sich verschiedene interessante Punkte heraus. Drei Punkte seien an dieser Stelle besonders hervorgehoben.²¹

Die erste Beobachtung betrifft die identitätsrelevante Frage nach den Ursprüngen fachspezifischen Lehrens und Lernens. Diese reicht ja im Fall der Religionsdidaktik aufgrund ihrer normativen Verwurzelung in der biblischen Überlieferung besonders weit zurück (Antikes Judentum, christliche Ekklesia, altkirchliches Taufkatechumenat)²². Bemerkenswert ist nun, dass die Religionsdidaktik nicht alleine steht. In mehreren Fällen werden die Anfänge fachspezifischen Lehrens und Lernens in der Antike verortet (Herodot in Geschichtsdidaktik, Platons „Politeia“ in der Musikdidaktik, Euklids „Elemente“ in der Mathematikdidaktik). Hier zeigt sich einerseits, dass zwischen der Wissenschaftsgeschichte der Fachdidaktiken und der ihnen vorausgehenden Theorie domänenbestimmter Bildung zu unterscheiden ist. Andererseits eröffnen sich für die Religionsdidaktik hier bislang wenig genutzte Verständigungsmöglichkeiten mit anderen Disziplinen, auch hinsichtlich der Kriterien bei der Identifikation der je eigenen Anfänge.

Zweitens kommen in den historischen Fächerdarstellungen aus religionsdidaktischer Hinsicht aufschlussreiche Überlappungen und Spezifika zum Vorschein. Einerseits treten in den Fächerdarstellungen bestimmte geschichtliche Epochen und Kontexte hervor, die für eine Vielzahl von Unterrichtsfächern prägend sind: Dies gilt insbesondere für die Aufklärung, die Jahrhundertwende um 1900, die

²⁰ STRAUSS, Anselm L. / CORBIN, Juliet M.: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz 1996, 44.

²¹ ROTHGANGEL, Martin: 17 Fachdidaktiken im Vergleich, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 469–577.

²² Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 20–51.

NS-Zeit, die DDR-Zeit inklusive Vereinigung (1989/1990) sowie die 1970er Jahre.²³ Andererseits gibt es auch geschichtliche Ereigniszusammenhänge, die spezifisch für die Entwicklung einzelner Unterrichtsfächer entscheidend sind, wie z.B. die außereuropäischen Entdeckungen des 15. Jahrhunderts für die Etablierung des Geographieunterrichts²⁴ oder die Misserfolge des deutschen Kunstgewerbes bei der Pariser Weltausstellung (1867) für den Kunstunterricht²⁵. Für die Religionsdidaktik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die eigene Fachgeschichte umfassender zu kontextualisieren. Dadurch wird deutlicher, dass die formative Bedeutung bestimmter Epochen (etwa der Aufklärung) gar nicht primär durch im engeren Sinne fachbezogene Entwicklungen geprägt war, sondern einen breiteren Hintergrund besitzt, der sich in ähnlicher Weise auch in anderen Fächern bemerkbar machte. Umgekehrt haben bestimmte religionsbezogene Zäsuren sich weitaus stärker auf den Religionsunterricht ausgewirkt als auf andere Fächer: Zu denken ist hier etwa an die Trennung von Staat und Kirche in der Weimarer Reichsverfassung, die religionsfeindliche Schulpolitik des SED-Staates oder die bis 1968 in allen Bundesländern durchgeführte Aufhebung der Konfessionsschule.

Drittens lässt die Zusammenschau der Fächertexte erkennen, dass der für den Religionsunterricht diagnostizierte Bedeutungsverlust einen breiteren Horizont besitzt: Die Fachgeschichten sind geprägt von Konkurrenzsituationen und Wertigkeitsverlagerungen zwischen verschiedenen Fächergruppen (z.B. zwischen klassischen Sprachen und naturwissenschaftlichen Fächern) oder auch innerhalb von Fächergruppen (z.B. zwischen den klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch und den lebenden Sprachen Französisch und Englisch)²⁶. Zudem spiegeln sich die jeweils leitenden Bildungskonzepte ganz unterschiedlich in den einzelnen Fachgeschichten wider: So kam etwa das neuhumanistische Konzept der Allgemeinbildung nicht nur den klassischen Sprachen, sondern auch dem Religionsunterricht zugute, während die ökonomische Lerndimension aufgrund der Posteriorisierung beruflicher Nützlichkeit in dieser Zeit ein Schattendasein

23 Vgl. ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 471–473.

24 HEMMER, Michael: Geographiedidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 132–154, 133–134.

25 KIRCHNER, Constanze: Kunstdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 208–235, 209.

26 VOLLMER, Helmut J. / VOGT, Karin: Englischdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 103–131, 103–104.

fristete.²⁷ Damit wird deutlich, dass die Transformation des Religionsunterrichts von einem schulisch etablierten ‚großen‘ Fach zu einem ‚kleinen‘ Fach mit weit höherem Plausibilisierungsdruck – ungeachtet der rechtlichen Sonderstellung des Religionsunterrichts – mitnichten ein Fall sui generis ist. Besonders groß ist die Familienähnlichkeit zu den über Jahrhunderte in den gymnasialen Stundenplänen dominierenden klassischen Sprachen Latein und Griechisch, die aktuell ebenfalls vor wachsenden Begründungsherausforderungen stehen.

3.3 Zur Etablierung und Entwicklung der Fachdidaktiken

Ein Vergleich der fachdidaktischen Darstellungen zeigt, dass die Entstehungszeiten der Fachdidaktiken im Wesentlichen zwischen der Aufklärung (z.B. Religionsdidaktik) und den 1990er Jahren (Informatikdidaktik) liegen. Der Prozess der Etablierung kann sich schrittweise vollziehen, wobei als Merkmale für die Etablierung oftmals entweder erste systematische fachdidaktische Publikationen (z.B. aus englischdidaktischer Perspektive)²⁸ oder die Einrichtung einer Universitätsprofessur (z.B. aus mathematikdidaktischer Perspektive)²⁹ angegeben werden.

Darüber hinaus lassen sich drei Bedingungsfaktoren beobachten, denen ein positiver Effekt auf die Entstehung und Entwicklung von Fachdidaktiken zugeschrieben wird:³⁰ erstens spezifische Zeitumstände (z.B. Aufklärung, Jahrhundertwende um 1900, Sputnik-Schock und 1970er Jahre), zweitens bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen (z.B. Verankerung von Fachdidaktiken an Hochschulen, Gründung von Fachlehrerverbänden und fachdidaktischen Gesellschaften), sowie drittens prägende Persönlichkeiten (z.B. Johann Amos Comenius für diverse Fachdidaktiken, Friedrich August Finger für die Heimatkunde bzw. Sachunterrichtsdidaktik, Wilhelm Viëtor für die Fremdsprachendidaktik und Leo Kestenberg für die Musikdidaktik). Diese Befunde lassen sich gut mit dem religionsdidaktischen Forschungsstand vernetzen. Denn auch hier gilt: Die Entstehung und Entwicklung der Religionsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin erschließt

27 ARNDT, Holger: Wirtschaftsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 444–466, 445.

28 VOLLMER / VOGT ²2021 [Anm. 26], 105–107.

29 REISS, Kristina / REINHOLD, Frank / STROHMEIER, Anselm: Mathematikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 236–261. 239–240.

30 Siehe zum Folgenden ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 491–494.

sich anders, je nachdem, ob man diese Frage aus ideengeschichtlicher³¹, diskursanalytischer³² oder institutionengeschichtlicher³³ Perspektive bearbeitet.

An dieser Stelle soll die herausragende Bedeutung von Johann Amos Comenius (1592–1670) noch etwas vertieft werden, der in den historischen Ausführungen der Biologie-, Chemie-, Kunst-, Physik- und Sachunterrichtsdidaktik ausdrücklich angesprochen wird.³⁴ Die fachdidaktische Relevanz seiner Überlegungen tritt hervor, wenn beispielsweise in der Kunstdidaktik festgestellt wird: „Mit Johann Amos Comenius erfolgen im 17. Jh. bereits pädagogische Überlegungen, die das Zeichnen mit der Entwicklung des Vorstellungsvermögens, der Sinne sowie des Gedächtnisses verknüpfen und es zugleich als Vorbereitung zum Schreibenlernen verstehen.“³⁵ Vergleichbar wird seine Bedeutung für die Chemiedidaktik folgendermaßen begründet: „In seinen Werken findet man einen starken Bezug zur Lebenswelt, der auch in den folgenden Generationen von Lehrern und Forschern einen hohen Stellenwert haben sollte. Hinzu trat bereits vor über 300 Jahren die Erkenntnis, dass das Experiment im Unterricht der Naturlehre eine besondere Bedeutung hat.“³⁶ Damit eröffnet sich eine neue Facette der Comeniusrezeption: Während die didaktische Bedeutung von Comenius vor allem im Kontext der Allgemeinen Didaktik expliziert worden ist³⁷, ist sein Universalwerk in der Religionspädagogik vor allem im doppelten Horizont von Theologie und Pädagogik erschlossen worden.³⁸ Dagegen erscheint er im Lichte der analysierten Selbstbeschreibungen auch als Bahnbrecher fachdidaktischen Denkens. Das Integrationspotential von Comenius im Rahmen einer Allgemeinen Fachdidaktik zeigt sich auch darin, dass sowohl geisteswissenschaftlich als auch natur- oder sozialwissenschaftlich geprägte Fachdidaktiken auf ihn Bezug nehmen.

31 Siehe zum Beispiel SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – eine Skizze, in: Pastoraltheologische Informationen 12 (1992), 211–222.

32 Siehe zum Beispiel SCHWEITZER, Friedrich / SIMOJOKI, Henrik: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh u.a.: Gütersloher Verlagshaus / Herder 2005; SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg: Herder 2010 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 15).

33 Siehe zum Beispiel SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen: Mohr Siebeck 2009.

34 ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 493.

35 KIRCHNER ²2021 [Anm. 25], 208.

36 PARCHMANN, Ilka / RALLE, Bernd: Chemiedidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 52–74, 56.

37 MEYER, Meinert, A.: Rückständig oder zukunftsweisend? Reflexionen zum Potential der Allgemeinen Didaktik, in: WEGNER, Anke (Hg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven, Opladen: Verlag Barbara Budrich 2016, 49–86, 57: „Gründungsvater der Didaktik“.

38 Vgl. dazu im Überblick DIETERICH, Veit-Jakobus: Art. Comenius, Johann Amos (1592-1670), in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200575/> [abgerufen am 21.01.2021].

3.4 Inhalte des Fachs: Quellen und Auswahl

Anhand der fachdidaktischen Darstellungen lassen sich folgende vier Quellen³⁹ für Fachinhalte herausarbeiten:

- Fachwissenschaften,
- Praxen des Gegenstandsbereichs,
- fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte sowie
- fachbezogene anthropologische Aspekte.

Dabei ist zu bedenken, dass diese vier Quellen keineswegs in allen Fachdidaktiken gleichermaßen wichtig sind. Vielmehr können die Fächer oder auch bestimmte Ansätze innerhalb einzelner Fachdidaktiken diese vier inhaltlichen Bezugsaspekte unterschiedlich gewichten. So variiert beispielsweise die Relevanz der fachwissenschaftlichen Inhalte in den Fächern beträchtlich: Während etwa der Rekurs auf aktuelle Entwicklungen der Informatik in der Informatikdidaktik als unverzichtbar angesehen wird,⁴⁰ ist es für den Physikunterricht schon lange nicht mehr möglich, die Komplexität des fachwissenschaftlichen Forschungsstandes abzubilden.⁴¹

Darüber hinaus führt die Analyse der 17 Fächertexte hinsichtlich der *Auswahl und Strukturierung fachlicher Inhalte* zu dem Befund, dass grundsätzlich jede der vier genannten Quellen fachlicher Inhalte deren Auswahl und Strukturierung bedingen kann. Dabei gibt es unterschiedliche Vermittlungsvarianten, wie z.B. die beiden Quellen ‚Fachwissenschaften‘ und ‚fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte‘, die aufeinander bezogen werden können (Ausgangspunkt bei Fachwissenschaften, Ausgangspunkt bei fachbezogenen Kontexten, gleichrangige Vermittlung⁴²). Jedoch lässt sich in den vorliegenden Fächerdarstellungen kein Vermittlungsmodell für alle vier genannten Quellen erkennen. Neben Bezügen zur Allgemeinen Didaktik finden sich innerhalb einzel-

³⁹ ROTHGANGEL ²2021[Anm. 21], 506–509.

⁴⁰ MAGENHEIM, Johannes / ROMEIKE, Ralf: Informatikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 182–207, 187.

⁴¹ SCHECKER, Horst: Physikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 289–314, 300.

⁴² Vgl. z.B. SCHECKER ²2021 [Anm. 41]; SCHOMAKER, Claudia / TÄNZER, Sandra: Sachunterrichtsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 363–390.

ner Fachdidaktiken interessante Ansätze für die Auswahlfrage⁴³, die für andere Fachdidaktiken relevant sein könnten. Umgekehrt spiegeln sich die aus religionsdidaktischen Ansätzen bekannten Gewichtungsdifferenzen auch in anderen Fachdidaktiken wider: Als Beispiel sei hier der Stellenwert von Praxen des Gegenstandsbereichs hervorgehoben, der im Zusammenhang der Performativen Religionspädagogik kontrovers diskutiert wurde. So gesehen könnten die Analysebefunde der Allgemeinen Fachdidaktik an dieser Stelle dazu beitragen, dass das relative Recht entsprechender religionsdidaktischer Ansätze deutlich wird – und zugleich auf deren notwendiges Zusammenspiel hinweisen.

3.5 Entwicklung, Bedingungsfaktoren und Formate fachdidaktischer Forschung

Die bei diesem Punkt getroffene Auswahl an Ergebnissen konzentriert sich auf die positive Entwicklung fachdidaktischer Forschung sowie auf ihre Bedingungsfaktoren und Formate. So zeigt die vergleichende Analyse der Fächertexte, dass die Progression fachdidaktischer Forschung insbesondere in der *Steigerung empirischer Expertise* gesehen wird, welche die früher dominierende erfahrungsbasierte Material- und theoretische Konzeptentwicklung fortführt. Gleichwohl geht es keineswegs darum, dass Theorie und Pragmatik von der Empirie völlig verdrängt werden, vielmehr um eine Balance zwischen diesen drei Eckpunkten fachdidaktischer Forschung, die aber in den einzelnen Fachdidaktiken unterschiedlich ausfällt.

Im Blick auf die *Bedingungsfaktoren* gewinnen, nicht ganz überraschend, Drittmittelförderung, fachdidaktischer Verbandsaktivitäten und Internationalisierung übergreifend an Bedeutung.⁴⁴

Im Blick auf die bereits einleitend thematisierten Bestrebungen, spezifische *Formate fachdidaktischer Forschung* auszuweisen und weiterzuentwickeln, zeichnet sich in den analysierten Fächertexte noch kein klarer Konsens ab. Da es in diesem Themenheft von OERF einen eigenen Beitrag von RIEGEL / ROTHGANGEL zu dieser Frage gibt, soll sie hier nicht näher entfaltet werden.

3.6 Inhalte überfachlich verknüpfen

Vergleicht man die Art und Weise, wie die Fachdidaktiken ihre Unterrichtsfächer hinsichtlich überfachlicher Verknüpfungen beurteilen,⁴⁵ ergibt sich ein ambivalenter Befund: Einerseits werden positive Potentiale hervorgekehrt (z.B. Vertief-

43 Vgl. REISS / REINHOLD / STROHMEIER ²2021 [Anm. 29]; MAGENHEIM / ROMEIKE ²2021 [Anm. 40].

44 ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 531–533.

45 Siehe zum Folgenden ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 559–565.

ungs- und Flexibilisierungspotentiale, Verallgemeinerungspotentiale, Bildungspotentiale), andererseits aber auch kritische Herausforderungen benannt (v.a. Instrumentalisierung, bleibende Differenz fachlicher Zugänge, Forschungsdesiderate). Vor diesem Hintergrund ist auch die Religionsdidaktik herausgefordert, Annahmen zu Effekten überfachlicher Verknüpfungen empirisch zu überprüfen, was einen engeren Dialog mit der Empirischen Bildungsforschung nahelegt.

Die in den Bottom-up-Analysen rekonstruierten überfachlichen Verknüpfungen sind für die Fachdidaktiken in zwei Richtungen anregungsreich: Auf der einen Seite enthalten die Fächertexte wichtige Hinweise darauf, zu welchen Fächern besondere Affinitäten bestehen⁴⁶ und wie die wechselseitigen Verbindungen zu anderen Fächern ausgeprägt ist. Im Fachtext zur Religionsdidaktik wird eine solche Nähe- und Distanzvermessung exemplarisch in Relation zu stärker geisteswissenschaftlichen Fächern (Deutsch- und Geschichts- sowie Kunst- und Musikunterricht) auf der einen und zu den Didaktiken der Naturwissenschaften auf der anderen Seite vorgenommen. Vor diesem Hintergrund wäre in einem nächsten Schritt nach den spezifischen Potentialen der Religionsdidaktik für überfachliche Verknüpfungen zu fragen.

3.7 Interdisziplinäre Dialogpartnerinnen der Fachdidaktiken

Beim letzten Impuls „Fachdidaktische Forschung vernetzen“ wiederholt sich ein Ergebnis, das bereits beim vierten Impuls hinsichtlich der Bezugswissenschaften der Fachdidaktiken ermittelt wurde: Die Analyse der Fächertexte lässt nämlich in beiden Fällen vier *konstitutive interdisziplinäre Dialogpartnerinnen bzw. Bezugswissenschaften* der Fachdidaktiken hervortreten:⁴⁷

- die Fachwissenschaften (z.B. Biologie-, Deutsch-, Informatik-, Physik-, Politik-, Religions- und Sportdidaktik),
- andere Fachdidaktiken (z.B. Biologie-, Chemie-, Deutsch-, Englisch-, Geographie-, Informatik-, Kunst-, Mathematik-, Musik-, Physik-, Politik-, Sport- und Wirtschaftsdidaktik),
- speziell die Empirische Bildungsforschung (z.B. Biologie-, Chemie-, Deutsch-, Englisch-, Geographie-, Mathematik-, Physik-, Politik- und Sportdidaktik) sowie

⁴⁶ Z.B. REISS / REINHOLD / STROHMEIER ²2021 [Anm. 29], 251–253.

⁴⁷ Siehe zum Folgenden ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 567–571.

- generell die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft (z.B. Biologie-, Chemie-, Englisch-, Geographie-, Mathematik-, Religions-, Sachunterrichts- und Sportdidaktik).

Natürlich handelt es sich bei den exemplarisch genannten Fächern um Gewichtungen. Grundsätzlich spielen die aufgeführten Bezugswissenschaften in allen Fachdidaktiken eine Rolle.

Im Unterschied zu den konstitutiven Bezugsdisziplinen, die eine grundlegende Bedeutung für Fachdidaktiken besitzen, gibt es noch weitere sogenannte *kontingente interdisziplinäre Dialogpartnerinnen bzw. Bezugswissenschaften*, die eher sporadisch für bestimmte Fachdidaktiken eine Funktion als Bezugsdisziplin besitzen. So werden in den fachdidaktischen Texten vereinzelt noch weitere Dialogpartnerinnen erwähnt wie z.B. Ethik (vgl. Biologiedidaktik) und Neurowissenschaften (vgl. Englischdidaktik).

Bislang bestehende Metatheorien der Religionsdidaktik (aber auch anderer Fachdidaktiken) haben diese Unterscheidung zwischen konstitutiven und kontingenten interdisziplinären Dialogpartnerinnen unzureichend im Blick. Ein Grund dafür könnte sein, dass dieser Punkt bislang eher abstrakt bedacht wurde, aber unzureichend die konkrete fach- und religionsdidaktische Forschungspraxis für die Modellierung einer Metatheorie berücksichtigt wurde. Diese ist vielfältiger und dynamischer als es abstrahierte und deduzierte Modelle im Blick haben. Die dargelegte Unterscheidung zwischen konstitutiven und kontingenten Bezugsdisziplinen der Fachdidaktiken führt letztlich zu folgendem Modell, wobei die vier konstitutiven Bezugswissenschaften der Fachdidaktiken gewissermaßen das innere Bezugsfeld der Fachdidaktiken bilden und die kontingenten Bezugswissenschaften deren äußeres Bezugsfeld:⁴⁸

48 ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 12], 583.

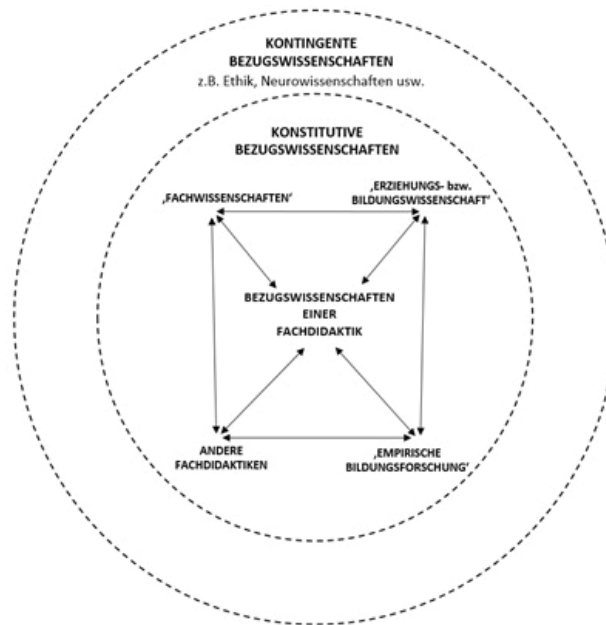


Abb. 2: Bezugswissenschaften bzw. Dialogpartnerinnen einer Fachdidaktik

Näher betrachtet zeigt sich im Vergleich zwischen den einzelnen Fachdidaktiken, dass sie mit den konstitutiven interdisziplinären Dialogpartnerinnen in unterschiedlicher Intensität und auf verschiedene Weise den Dialog führen (s. oben 3.4).

Diese unterschiedliche Intensität gilt auch für den Dialog der Fachdidaktiken mit den drei weiteren konstitutiven Dialogpartnerinnen, d.h. mit den anderen Fachdidaktiken, der Empirischen Bildungsforschung sowie generell mit der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft. Die Gründe dafür mögen vielfältig sein, aber die Konsequenzen sind in jedem Fall weitreichend, weil dadurch entscheidend beeinflusst wird, wie die Fachdidaktiken die fachlichen Lehr- und Lernprozesse beobachten.

In letztgenannter Hinsicht ist es zudem bemerkenswert, dass in den 17 Beiträgen aus ganz verschiedenen Fachdidaktiken die *Allgemeine Didaktik* an keiner Stelle explizit als Dialogpartnerin genannt wird. Das heißt keineswegs, dass man daraus schließen könnte, dass der interdisziplinäre Dialog mit der Allgemeinen Didaktik überhaupt nicht stattfinden würde und nicht sinnvoll wäre. Vielmehr kann in Beiträgen allgemein von der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft gesprochen werden (s. oben) und ist eine implizite Bezugnahme auf die Allgemeine Didaktik naheliegend, wenn in diesem Zusammenhang die Lehrerbildung genannt wird.⁴⁹ Dennoch bleibt es bemerkenswert, dass die Allgemeine Didaktik kein einziges Mal ausdrücklich als Dialogpartnerin erwähnt und bedacht wird.

49 VOLLMER / VOGT 2021 [Anm. 26], 122.

Dies deckt sich mit früheren Beobachtungen zum Verhältnis zwischen Fachdidaktik und *Allgemeiner Didaktik*⁵⁰ und wirft auch für die Religionsdidaktik die Forschungsfrage auf, ob und wie sich z.B. in Grundlagenwerken der Religionsdidaktik der Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in den letzten fünf Jahrzehnten entwickelt hat. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob der in der Religionsdidaktik zunehmende Dialog mit anderen Fachdidaktiken ausreichend bedacht wird, wenn als Bezugsdisziplinen der Religionsdidaktik neben der Theologie (bzw. Religionswissenschaft) pauschal auf die Pädagogik als Bezugsdisziplin verwiesen wird.

4. Resümee und Ausblick

Der vorliegende Beitrag verfolgte eine doppelte Absicht: Zum einen führte er mit dem Konzept einer Allgemeinen Fachdidaktik eine neue Ebene fachdidaktischer Theoriebildung ein. Zum anderen wurden fachdidaktisch bedeutsame Erträge aus der bislang umfangreichsten Vergleichsstudie zur Grundlegung einer Allgemeinen Fachdidaktik präsentiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass aus den vergleichenden Beobachtungen der Allgemeinen Fachdidaktik Reflexionsanstöße und Forschungsimpulse für die Religionsdidaktik erwachsen, deren Ergebnisse wiederum Impulse für die Allgemeine Fachdidaktik liefern. Damit kann die Allgemeine Fachdidaktik wie ein Transmissionsriemen dem Dialog der Fachdidaktiken untereinander dienen. Die Religionsdidaktik kann dieses Potential aber nur dann ausschöpfen, wenn sie ihren Aufmerksamkeitshorizont auf das Ganze der Fachdidaktiken ausweitet. Wie bereits in der Einleitung angedeutet, bieten allein schon die durch die Corona-Pandemie ausgelösten Umwälzungen für die Religionsdidaktik genügend Anlass, die Frage nach den Aufgaben, Gegenständen, Arbeitsweisen und Wirkungen des Religionsunterrichts im Verhältnis zu anderen Schulfächern und in Auseinandersetzung mit anderen Fachdidaktiken kritisch-konstruktiv zu reflektieren. Die Allgemeine Fachdidaktik bietet ihr dafür eine forschungsgestützte Theoriebasis – und setzt umgekehrt einen intensivierten Dialog zwischen den Fachdidaktiken voraus.

50

ROTHGANGEL 2017 [Anm. 10].