

„... setzt eine fundierte Exegese und didaktische Aufbereitung voraus“¹

Bibeldidaktik als disziplinenübergreifendes Projekt in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen



die Autorin

Mag.^a Christine Rajič ist Bildungsreferentin der Katholischen Hochschulgemeinde Graz und Dissertantin am Institut für Neutestamentliche Bibelwissenschaft der Universität Graz



der Autor

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer lehrt Religionspädagogik an der Universität Graz

Abstract

Im Rahmen der Ausbildung von ReligionslehrerInnen ist die Auseinandersetzung mit Bibeldidaktik im Spannungsfeld zwischen Bibelwissenschaft und Fachdidaktik angesiedelt. In der Begegnung verschiedener Disziplinen und in der Kooperation von Lehrenden kann sich ein spezifischer Lernraum für Studierende und Lehrende eröffnen. Am Beispiel einer konkreten bibeldidaktischen Lehrveranstaltung werden Voraussetzungen und Optionen einer solchen interdisziplinären Kooperation beschrieben. Die im Rahmen der Lehrveranstaltung, die im Rahmen des Projektes „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik“ konzipiert wurde, erhobenen Daten von Studierenden zeigen, dass deren Einschätzungen und Rückmeldungen zum einen hohe Erwartungen, vor allem in Bezug auf die Praxisrelevanz bibeldidaktischer Lehrveranstaltungen, widerspiegeln. Zum anderen wird deutlich, dass die Verbindung von fachlichen und fachdidaktischen Reflexionen eine bleibende Herausforderung darstellt.

Schlagnote: *Bibeldidaktik – Fachdidaktik – Exegese – LehrerInnenausbildung – Interdisziplinarität – Theorie-Praxis-Beziehung*

„... presume a profound exegesis & didactic preparation.“

Bible didactics as a cross-disciplinary project in the education of teachers of religious education

As a part of the training of teachers of religion, you can find the focus on bible didactics settled between the fields of bible science and didactics. From the cooperation of different disciplines and their teachers, a specific learning space can be created. The preconditions and options of such an interdisciplinary cooperation are described around the example of a concrete bible didactic course, which is an integral part of the Project „Narrative Exegesis and Subject-oriented Biblical Didactics“. The students' data, which have been obtained as a part of the course, revealed that their assessments and feedbacks show high expectations, mainly regarding the practical relevance of bible didactical courses. Furthermore, we can see that the connection between professional and didactical reflection still is a challenge.

Keywords: *bible didactics – didactics – exegesis – teacher training – interdisciplinarity – relationship between theory and practice*

1. Einleitung

Im Kontext des Projektes „Narratologische Exegese und subjektorientierte Bibeldidaktik am Beispiel von Lk 24“² an der Universität Graz ist auch eine einschlägige fachdidaktische Lehrveranstaltung zur Bibeldidaktik konzipiert und in den letzten Jahren dreimal in Kooperation zwischen einer Exegetin und einem Religionsdidaktiker durchgeführt worden. Der vorliegende Beitrag versteht Bibeldidaktik und damit auch die betreffende Lehrveranstaltung als konstitutiv

inter- und transdisziplinäres Projekt im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger ReligionslehrerInnen und stellt das Seminarkonzept als paradigmatisches Beispiel eines fachdidaktischen Strukturierungsprozesses³ für die LehrerInnenbildung vor, in dem sowohl fachliche und fachdidaktische Perspektiven als auch die Sichtweisen und Vorstellungen der angehenden Lehrpersonen⁴ systematisch aufeinander bezogen werden.

Dazu werden nach einer Verortung der Bibeldidaktik als Teile des fachdidaktischen Stranges der Lehramtsausbil-

ding Überlegungen zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Rahmen des Lehramtsstudiums sowie Möglichkeiten der Einbettung von Bibeldidaktik in diesem Spannungsfeld vorgestellt. Daraufhin erfolgen die Positionierung des Lehrveranstaltungskonzeptes in der fachdidaktischer Entwicklungsforschung⁵ und die Skizzierung seiner wesentlichen Grundoptionen. Eine empirische Erhebung der Verstehensvoraussetzungen der Studierenden bildet die Grundlage für einen Vergleich zwischen dem hier vorgestellten Bibeldidaktik-Konzept und den rekonstruierten Bibeldidaktik-Konzepten der Studierenden. Auf dieser Grundlage werden abschließend zentrale Erkenntnisse und bleibende Herausforderungen für die Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen zur Bibeldidaktik in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen reflektiert.

2. Bibeldidaktik: eine Aufgabe für verschiedene Disziplinen in Theorie und Praxis

2.1 Bibeldidaktik – für wen?

Der Markt an bibeldidaktischen Publikationen, Überlegungen, Konzepten und Modellen ist groß.⁶ Der religionspädagogische Diskurs wird gegenwärtig von verschiedensten Denkansätzen beflügelt und sucht das Gespräch mit den Literaturwissenschaften, mit den Bibelwissenschaften sowie mit allgemeiner (Fach-)Didaktik. In der Fülle der erscheinenden Publikationen den Überblick zu behalten ist nicht trivial. Angesichts dieser „bibeldidaktischen Hochkonjunktur“⁷ stellt sich die Frage nach den AdressatInnen bibeldidaktischer Konzepte⁸, denn es zeigt sich, dass diese im bibeldidaktischen Diskurs kaum explizit reflektiert wird; dennoch lassen sich unterschiedliche Möglichkeiten eines potentiellen LeserInnenpools benennen: SchülerInnen, Lehramtsstudierende, LehrerInnen, Hochschullehrende oder auch mehrere dieser Personenkreise sind als AdressatInnen denkbar.

Diese Wahlmöglichkeit mahnt zur Konkretisierung der AdressatInnen des vorliegenden Beitrags: Die Lehrveranstaltung stellt ein Angebot für Studierende des Masterstudiums Katholische Religionspädagogik und Lehramtsstudierende des Unterrichtsfachs Religion dar. Nachdem der Beitrag ein gleichermaßen fachwissenschaftlich und fachdidaktisch verantwortetes interdisziplinäres bibeldidaktisches Professionalisierungskonzept⁹ im Rahmen der *Ausbildung* von künftigen ReligionslehrerInnen vorstellt, zählen zu seinen primären AdressatInnen mit der Konzeption und Durchführung fachdidaktischer Lehrveranstaltungen – insbesondere im Bereich der Bibeldidaktik – betraute Mitglieder der scientific community. Zum weiteren AdressatInnenkreis gehören freilich auch Lehramtsstudierende und in wei-

terer Folge (zukünftige) LehrerInnen, stehen sie doch im Zentrum der fachdidaktischen Ausbildung an Hochschulen und Universitäten.

2.2 Vier-Säulen-Modell der LehrerInnen-Ausbildung

Seit der Konzeption einer spezifischen universitären Ausbildung von LehrerInnen in den 70er- und 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts hat sich an den meisten Studienorten im deutschsprachigen Raum das sogenannte „Vier-Säulen-Modell“¹⁰ durchgesetzt. Dieses geht davon aus, dass die Studieninhalte in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik (bzw. Bildungswissenschaften) und Schulpraxis gegliedert werden. In den letzten Jahren wurden im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen in der Ausbildung von LehrerInnen im deutschen Sprachraum vielfältige Anstrengungen unternommen, diese vier Säulen zu konturieren und die jeweiligen Kompetenzbereiche zu definieren. Besonders in den Blick genommen und – vor allem in der österreichischen ‚PädagogInnenbildung NEU‘ – auch quantitativ verstärkt wurde der Anteil der Bildungswissenschaften. Die Bezugnahme der einzelnen Ausbildungsstränge aufeinander und die Vernetzung der angebotenen Inhalte bzw. der angestrebten Kompetenzen sind vieldiskutierte Themen.

Diesbezüglich konstatierte Matthias Scharer vor 15 Jahren ein dramatisches „fachdidaktische(s) Defizit“¹¹ im Bereich der Ausbildung der LehramtskandidatInnen in Relation zur Fachwissenschaft sowie in Relation zur Allgemeinpädagogik und er plädierte für eine „qualifizierte Fachdidaktik in enger Verbindung mit der Fachwissenschaft“¹².

Für diesen Beitrag interessiert vor allem das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik¹³ und dabei in weiterer Folge vor allem die Einordnung von Bibeldidaktik als Bestandteil des Professionalisierungsangebotes in diesem Spannungsfeld.

2.3 Spannungsfeld Fachwissenschaft¹⁴ – Fachdidaktik

Möchte man die Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Konzeption von Lehramtsstudien untersuchen, so überrascht zunächst, dass keinesfalls ein rascher Konsens in Bezug auf das Verständnis und die Abgrenzung der beiden Ausbildungsstränge zu erreichen ist.

So weist etwa der Nationale Bildungsbericht Österreich 2012 deutlich auf differente Auffassungen in Bezug auf das Verständnis von Fachdidaktik hin:

„Der Begriff ‚Fachdidaktik‘ wurde von den befragten Personen nicht einheitlich verstanden, weshalb nicht davon auszugehen ist, dass – trotz identischer Fragen – diese mit gleichem Vorverständnis beantwortet wurden. [...] Fachdidaktik sei beispielsweise in allen Bereichen der Lehre nicht deutlich von fachwissenschaftlichen oder psychologisch-pädagogischen Inhalten abgrenzbar. [...] Dieser Umstand

kann zum einen als interdisziplinäre Innovation verstanden werden, zum anderen aber auch als nicht genügende Abgrenzung von Nachbardisziplinen. Beide Interpretationsmöglichkeiten sind als Hinweis zu verstehen, dass es sich bei der Fachdidaktik um eine sehr junge Wissenschaft handelt, die sich zum einen erst in Differenzierungsprozessen von anderen Wissenschaftsdisziplinen befindet, die aber gleichzeitig die Interdisziplinarität der aktuellen Wissenschaftsentwicklung nicht ignoriert.¹⁵

Auch wenn die Gegenüberstellung der Termini ‚Fachwissenschaft‘ und ‚Fachdidaktik‘ vor allem aus organisatorischen Gründen sinnvoll und notwendig erscheint, ist der Hinweis Andrea Lehner-Hartmanns ernst zu nehmen: „Der Terminus der Fachwissenschaft ist zunächst insofern irreführend, weil er in Abgrenzung zu Fachdidaktik verwendet wird und als solcher insinuiert, dass Fachdidaktik keine Fachwissenschaft wäre.“¹⁶

In einem *klassischen* Verständnis werden Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften als relevante Bezugswissenschaften der Fachdidaktik verstanden. Aufgabe der Fachdidaktik ist es in diesem traditionellen Verständnis, die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften anzuwenden, also in simplifizierender Weise zu übersetzen. Die meisten FachdidaktikerInnen problematisieren eine derartige Einordnung mittlerweile, „[...] weil dies zu einem Verständnis von Fachdidaktik als Anwendungswissenschaft führt, bei dem Bildungs- und Erziehungsgesichtspunkte vernachlässigt werden. Auch die insbesondere von der fachbezogenen Lehr- und Lernforschung erhobenen subjektiven Theorien der Schülerinnen und Schüler werden nicht ausreichend berücksichtigt.“¹⁷ „In einer ernstzunehmenden Fachdidaktik geht es ja gerade nicht um die Übersetzung der fachwissenschaftlichen Inhalte in die unterrichtliche Praxis durch Zuhilfenahme möglichst attraktiver Methoden und Medien.“¹⁸

Demgegenüber führt Martin Rothgangel ein weiter entwickeltes Verständnis von Fachdidaktik ein, indem er dieser eine Vermittlungsaufgabe zuspricht und dabei ‚Vermittlung‘ in einem kommunikativen Sinn versteht: D. h. Fachdidaktik vermittelt – quasi als Mediatorin – zwischen den Ansprüchen der Lernenden einerseits und den Ansprüchen der Fachwissenschaften andererseits.¹⁹

2.4 An der Grenze entsteht etwas Neues: Bibeldidaktisch orientierte Begegnungen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Friedrich Schweitzer²⁰ und – seine Gedanken aufnehmend – Martin Rothgangel optieren schon seit geraumer Zeit dafür, Fachdidaktik als „Verbundwissenschaft“ und somit sowohl „als konstitutive[n] Teil der Bildungswissenschaften als auch gleichermaßen als konstitutive[n] Teil der

jeweiligen Fachwissenschaft“²¹ zu begreifen und zu konzipieren: „Fachdidaktiken benötigen eine ‚doppelte Verankerung‘ [...], sie sind sowohl ‚ganz‘ Fachwissenschaft als auch ‚ganz‘ Bildungswissenschaft.“²²

Dieser Ansatz des Verständnisses löst die ‚Zwischenstellung‘ der Fachdidaktik auf und entwickelt sie weiter. Für eine *konkrete* auf eine theologische Disziplin bezogene Fachdidaktik, die sich mit einem Teilbereich des gesamten Unterrichtsfaches befasst (in unserem Fall die Bibeldidaktik), ist das Verhältnis noch einmal konturierter zu denken: Im Gefüge und im Dialog von Fachwissenschaft und (allgemeiner) Fachdidaktik Religion (die eine optionale Perspektive der Bildungswissenschaften einerseits und der schulischen Praxis andererseits einbringt) entsteht ein dritter, neuer Ort. Dementsprechend weist Roland Barthes auf die vielfach noch ungehobenen Potentiale interdisziplinärer Kooperation hin: „Die oft angesprochene Interdisziplinarität besteht nicht darin, bereits bestehende Disziplinen gegenüberzustellen (von denen im Grunde keine bereit ist, *sich zu unterwerfen*). Will man Interdisziplinarität betreiben, genügt es nicht, ein ‚Thema‘ zu nehmen und darum zwei oder drei Wissenschaften zusammenzurufen. Die Interdisziplinarität besteht darin, einen neuen Gegenstand zu schaffen, der niemand gehört.“²³ In wechselseitiger und interdisziplinärer Kommunikation zwischen Fachdidaktik Religion und den Fachwissenschaften – hier den Bibelwissenschaften – eröffnet sich ein Möglichkeitsraum, in dem Neues, Gemeinsames entstehen kann. Dieser Ansatz von Interdisziplinarität ist konstitutiv für unser Verständnis eines bibeldidaktischen Lehrveranstaltungs-konzeptes: Es gibt nicht die ‚Norm‘ idealer Bibelwissenschaft oder didaktischer Konzepte und Modelle; fachdidaktische Strukturierung entsteht vielmehr in der gelebten Interaktion verschiedener Perspektiven: „Die fachwissenschaftliche Struktur soll nicht uneingeschränkt die Zielstruktur des Lernens sein. Und die Vorstellungen der Lernenden sollen nicht komplett als Lernhindernisse verstanden werden.“²⁴ Diese Interaktion von Lehrenden unterschiedlicher Fächer in der Planung, aber vor allem in der kooperativen Durchführung der Lehrveranstaltung kann für die Studierenden auch eine spannende und produktive Erfahrung darstellen, vor allem, wenn es auch zu heterogenen Positionen und Zugängen kommt, deren Aushandlungsprozesse transparent gemacht werden.

Das Voneinander-Lernen der Disziplinen ist ein wechselseitiges: Es geht um ein gegenseitiges Kennenlernen der Fachsystematiken und des spezifischen Fachdenkens, zugleich aber auch darum, dass die Lehrenden sowohl auf einer fachlichen als auch auf einer menschlichen Ebene ‚miteinander können‘. Die wechselseitige Interaktion führt somit auch zu einem neuen Blick von Lehrenden auf die jeweils andere Disziplin.

Interdisziplinäre Lehre im Bereich einer bibeldidaktischen Lehrveranstaltung bedeutet konkret, dass es nicht zu einer Art ‚Ringvorlesung‘ kommt, in der jede/r Lehrende ein Statement hält und dann seinen/ihren Part erledigt hätte. Es geht nicht um eine ‚Addition‘ von Inhalten und Zugängen, diese werden vielmehr in einem gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zueinander in Beziehung gesetzt. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Perspektive der/des anderen einzulassen und sich dadurch auch herausfordern zu lassen. Die Lehrveranstaltung besteht nicht aus einem ‚exegetischen‘ und aus einem ‚didaktischen‘ Teil, sondern durch Interaktion zwischen allen Beteiligten, den Lehrenden und den Studierenden, entsteht etwas spezifisch Neues – Bibeldidaktik.²⁵ Dabei bringen sowohl die Lehrenden ihr jeweiliges Fachwissen, ihre Forschungsobjekte, Lerngegenstände und Methoden als auch die Studierenden ihre Denkstrukturen und Konzepte kreativ in einen offenen Prozess ein.

Ein derartiges kooperatives Verständnis von Bibeldidaktik verändert auch das Selbstverständnis der beteiligten Ausgangsdisziplinen. So rücken durch das ständige Gespräch mit der Didaktik zusätzlich zu stark am Text und seiner Genese orientierte Fragen auch die Rezeption von Texten und die damit im Zusammenhang sich eröffnenden Lernpotentiale für Kinder und Jugendliche in das Interesse der Exegese. Umgekehrt erfährt auch die Religionsdidaktik durch die Auseinandersetzung mit der Exegese als Fachwissenschaft eine neue Sicht – etwa in Bezug auf das Verhältnis von Unterrichtsthemen und biblischen Texten.

3. Bibeldidaktik an der Universität Graz

„Ausbildungsdesigns für die Lehrerbildung sind komplex, denn sie müssen sich auf die Sichtweisen und Überzeugungen der Lehrpersonen genauso beziehen wie auf (fach-)didaktische Vorschläge dazu, wie eine geeignete Sachstruktur für den Unterricht zu gewinnen sei [...]. Sie müssen sich auf die fachliche Struktur des Inhalts ebenso beziehen wie auf die fachlichen Vorstellungen, die Schülerinnen und Schüler von diesem Inhalt haben. Und schließlich müssen sich Ausbildungsdesigns auf die Prozesse beziehen, die Lehrpersonen bei der Entwicklung eines konkreten Unterrichts durchlaufen sollen, der all diese Bestimmungsfaktoren berücksichtigt.“²⁶ Die fachdidaktische Strukturierung in der LehrerInnenbildung stellt daher ein „dynamisches Geflecht von Entscheidungs- und Bewertungsprozessen bezüglich der Ziele und Inhalte des Unterrichts, der Lernarrangements, Methoden und Medien“²⁷ dar. Analog zu den von Komorek u.a. vorgeschlagenen drei wesentlichen Aufgabenbereichen auf dem Weg zu einer didaktischen Strukturierung bestehen die Kernelemente des Seminarkon-

zeptes daher erstens in der Analyse, Klärung und Rekonstruktion sowohl der fachlichen Sachstruktur als auch der Sichtweisen von SchülerInnen;²⁸ zweitens ist die empirische Erhebung und Auswertung von Perspektiven angehender Lehrpersonen notwendig; und drittens ist – erst auf dieser Grundlage – eine fachdidaktische Strukturierung von Leitlinien und konkreten Elementen für die LehrerInnenbildung möglich und notwendig.²⁹

Somit werden nicht nur Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Kontext des Bibeldidaktikseminars als gleichberechtigte Disziplinen anerkannt, sondern auch dem Ausbildungsstrang ‚Praxis‘ eine eigene Dignität zuerkannt.

Um eine sowohl fachlich als auch fachdidaktisch adäquate Herangehensweise im Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen zu gewährleisten und die fachliche Sachstruktur mit den Sichtweisen von SchülerInnen sowie schulischen Rahmenbedingungen ins Gespräch zu bringen, wurden an der Grazer Theologischen Fakultät bereits im Studienjahr 1996/97 erste Versuche kooperativer Lehre zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaften initiiert. Im Studienjahr 2002/03 fand erstmals eine kooperative Bibeldidaktik-Lehrveranstaltung statt.³⁰ Auch an anderen Studienstandorten entstanden ziemlich zeitgleich erste ‚Gehversuche‘ in kooperativer Fachdidaktik.³¹

In der Planungsphase und im Zuge begleitender Reflexionen wurde eine Reihe von exegetisch-didaktischen *Grundoptionen*, die für das aktuelle Seminarkonzept kennzeichnend sind, entwickelt, die die Tradition ‚kooperativer Lehre‘ zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik aufnehmen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den beiden Disziplinen im Kontext fachdidaktischer Entwicklungsforschung umsetzen. Sie werden nachfolgend in aller Kürze vorgestellt.³²

- Exegese und Fachdidaktik Religion bemühen sich gleichermaßen – wenn auch unter verschiedenen Voraussetzungen, mit unterschiedlichen Perspektiven, Zielsetzungen und durchaus nicht immer frei von Friktionen³³ – um ein adäquates Verstehen biblischer Texte. Für die neutestamentliche Exegese konstatiert Oda Wischmeyer, dass sie „im Kontext der gegenwärtigen Textwissenschaften das Instrument [...] [sei], das das Verstehen der Texte des Neuen Testaments [...] [erschließe]“³⁴. Auch Stefan Scholz weist darauf hin, dass sich die neutestamentliche Exegese dem Anspruch, die neutestamentlichen Schriften immer tiefer verstehend zu durchdringen, verpflichtet wisse.³⁵ Mit Christian Münch und Thomas Söding kann die Auslegung biblischer Texte zum Zweck der Förderung des Verständnisses biblischer Texte³⁶ als primäres Ziel der Exegese verstanden werden.³⁷ Der Begegnungsraum zwischen Exegese und Fachdidaktik, in dem eine Bibel-

didaktik entsteht und jeweils neu konturiert und aktualisiert wird, muss daher ein Raum sein, in dem es wechselseitig um *theologisch relevante* Fragen und Antwortversuche geht, die im Zusammenhang mit biblischen Texten stehen.

- Prediger u.a. weisen auf die Relevanz der „Kenntnis der individuellen Anknüpfungspunkte“³⁸ hin. Dies bezieht sich sowohl auf die SchülerInnen als auch auf die beteiligten Lehrkräfte.³⁹ Die individuellen Zugänge der Studierenden (und SchülerInnen) zu biblischen Texten sind in der Regel immer auch durch ihre Lebensgeschichten und durch unterrichtliche sowie lebensweltliche Vorstellungen⁴⁰ geprägt; die Reflexion der je eigenen Zugänge zur Bibel stellt daher einen unverzichtbaren Bestandteil des Seminarkonzepts dar. In diesem Zusammenhang werden sowohl die Verstehensvoraussetzungen in Bezug auf die Begegnung mit biblischen Texten insgesamt wie auch in Bezug auf konkrete Texte reflektiert. In die Konzeption der aktuellen Lehrveranstaltung fließen dabei nicht nur die Zugänge der individuellen Studierendengruppe ein, sondern auch die bereits erhobenen Perspektiven von Studierenden aus vergangenen Jahren. Es zeigt sich deutlich – wie auch Komorek u.a. betonen –, dass die expliziten und impliziten „Vorstellungen von Unterricht, von Lernprozessen, von den Vorstellungen, die sie bzgl. des Fachwissens und der fachlichen Vorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler“⁴¹ haben, zugleich ein Fundus sind, der prägende Kraft besitzt und einen wesentlichen „Anknüpfungspunkt für ein Weiterlernen“⁴² darstellen kann. Vor diesem Hintergrund werden die Vorannahmen, „Sichtweisen und Überzeugungen der [zukünftigen] Lehrpersonen [mit] [...] fachdidaktische[n] Vorschläge[n] dazu, wie eine geeignete Sachstruktur für den Inhalt zu gewinnen sei“⁴³, in ein wechselseitiges kritisch-konstruktives Gespräch gebracht.
- Die Erfahrung zeigt, dass die Studierenden höchst unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf ein selbständiges bzw. gemeinschaftliches Arbeiten mit biblischen Texten mitbringen.⁴⁴ Konstitutives Element ist daher das von den Lehrenden angeleitete und begleitete sowie von einzelnen Studierendengruppen verantwortete Analysieren und Interpretieren biblischer Texte (so, wie es in der Schule sein könnte, exegetisch/theologisch verantwortet und reflektiert und zugleich für verschiedene Deutungen offen sowie mit bildnerischem Anspruch). Diese Erfahrung stellt eine wichtige Voraussetzung für ein eigenständiges sachgerechtes Bearbeiten biblischer Texte unter einem didaktischen Fokus dar. Bibeldidaktik nimmt sowohl den

biblischen Text als auch dessen LeserInnen ernst. In diesem Sinn gehört es zu den Anliegen der Lehrveranstaltung, auf der einen Seite die vielstimmigen Textwelten wahrzunehmen, auf der anderen Seite aber auch die vielgestaltigen Lebenswelten der Lehrperson und der SchülerInnen ins Gespräch mit den Textwelten zu bringen und das daraus entstehende Spannungsfeld auszuloten.⁴⁵ Chancen und Grenzen verschiedener hermeneutischer und methodischer Zugänge zu biblischen Texten sind wahrzunehmen und zu reflektieren – auch in Bezug auf die mit ihnen einhergehenden didaktischen Implikationen. In seinem Beitrag „Was ist ‚schwierig‘ in der Didaktik biblischer Texte?“⁴⁶ sieht Bernhard Dressler es als zentrale Herausforderung gegenwärtiger Bibeldidaktik, einerseits rezeptionsästhetische Fragestellungen aufzugreifen und zugleich das „Verhältnis zwischen Narration und Ereignis bzw. zwischen Fiktionalität und Faktizität sachlich zu klären und didaktisch zu operationalisieren“⁴⁷. Intention der Lehrveranstaltung ist es, die Aufmerksamkeit künftiger Lehrpersonen zugleich auf das Sinnpotential eines Textes als auch auf die Teilhabe der RezipientInnen an der Sinngenerierung in der Lektüre von Texten zu richten.⁴⁸ „Die Entfaltung des Sinnpotentials eines Textes ist damit also auf die Mitarbeit eines konkreten Lesers angewiesen, was er nämlich an Gedanken, Vorstellungen und Gefühlen an den Dingen entwickelt, die im Text beschrieben sind und durch seine Erfahrung und Einbildungskraft herausgefordert werden. Es findet also in Korrespondenz zwischen Fremdtext und Leser die Entwicklung eines spezifischen Sinnpotentials statt, mit all den Gefahren des Missverstehens, der diesem Vorgang inhärent ist.“⁴⁹

- Ausrichtung an kompetenzorientierten Unterrichtskonzepten: Die Studierenden werden im Rahmen der Lehrveranstaltung konsequent angewiesen, in der Entwicklung von Unterrichtssequenzen den intendierten Kompetenzerwerb auf Seiten der SchülerInnen zu berücksichtigen. Dieser soll nicht auf eine formale Ebene beschränkt bleiben („Die SchülerInnen gewinnen Textkompetenz ...“), sondern in ganz konkreten und durch das jeweilige Unterrichtsdesign eingelöste Formulierungen ausgedrückt werden. Leitend ist die Fragestellung: Was sollen die SchülerInnen an der Begegnung mit biblischen Texten gewinnen? „Dieser Frage voraus liegt der begründete Optimismus in die erhellende Kraft der biblischen Texte. Wer ihnen selbst nichts zutraut, der braucht sie nämlich erst gar nicht im Unterricht zu thematisieren!“⁵⁰
- Darüber hinaus bilden selbstreflexive Elemente wie die Entwicklung und Einübung einer differenzierten Feed-

backkultur, Metareflexion („Wie lässt sich mein Unterrichtsentswurf exegetisch und didaktisch begründen?“) und die begleitende Erarbeitung eines Lehrveranstaltungs-Portfolios zur kontinuierlichen Dokumentation des individuellen Kompetenzzuwachses und der diversen Arbeits- und Reflexionsaufträge wesentliche Bestandteile des gemeinsamen Lernprozesses.

4. Studierendenperspektiven zur Situierung einer Fach- bzw. Bibeldidaktik im Spannungsfeld von universitärem Studium und Praxis des Religionsunterrichts⁵¹

Im betreffenden Bibeldidaktik-Seminar wurden im Rahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion didaktische Strukturierungen ausgewählter Bibeltexte⁵² konzipiert. Daher richtet sich das Erkenntnisinteresse der nachfolgend angeführten Auswertung der Studierendendaten auf das domänenspezifische fachliche und fachdidaktische Wissen der Studierenden⁵³, wobei sich im Religionsunterricht situierte Lehr-Lern-Prozesse, in deren Verlauf biblische Texte eine Rolle spielen, als die relevante spezifische Domäne erweisen.

Verstanden als eine erste Form der Annäherung an die bibeldidaktischen Konzepte der Studierenden⁵⁴, sollen nachfolgend deren Vorstellungen⁵⁵ zu den Aufgaben einer Fachdidaktik / Bibeldidaktik im Kontext der Ausbildung von ReligionslehrerInnen erfasst werden.

Nachdem im vorliegenden Beitrag Bibeldidaktik als inter- und transdisziplinäres Projekt im Kontext der Ausbildung künftiger ReligionslehrerInnen konzeptualisiert wird, konzentriert sich das Erkenntnisinteresse auf die „individuelle[n] Denkstrukturen“⁵⁶ der Studierenden betreffend die Aufgabenbereiche der Fachdidaktik im Allgemeinen und der Bibeldidaktik im Besonderen im Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Religion bzw. im Masterstudium Religionspädagogik und für die schulische Praxis. Die Selektion, Kategorisierung und Auswertung des Datenmaterials ist daher an folgenden Fragestellungen orientiert: Wie charakterisieren die Studierenden das Lehramts- bzw. Religionspädagogikstudium, wie konzipieren sie die Aufgabenbereiche der Fachdidaktik im Allgemeinen und der Bibeldidaktik im Besonderen, und welche Konzepte haben sie in Bezug auf das interdisziplinäre Zueinander von Exegese und Religionsdidaktik im Kontext von Bibeldidaktik?

Dabei galt es, ein Kategoriensystem zu schaffen, mit dessen Hilfe die betreffenden Studierendenvorstellungen „erkannt, benannt und verstanden werden können“⁵⁷. Ziel ist, ausgehend von deren individuellen Denkstrukturen Konzepte zu formulieren und diese zu verallgemeinern, also zu kategorisieren.⁵⁸ Demnach handelt es sich um eine als

„inhaltsanalytisch“⁵⁹ zu qualifizierende Aufgabenstellung, weshalb sich die Qualitative Inhaltsanalyse zur Erfassung der Studierendenvorstellungen eignet⁶⁰, um in weiterer Folge Anknüpfungspunkte zwischen den Vorstellungen der Studierenden an eine Fachdidaktik bzw. Bibeldidaktik einerseits und andererseits den Optionen, die für das im Kontext des Forschungsprojekts konzipierte Bibeldidaktik-Seminar entwickelt wurden, zu formulieren.

4.1 Erhebung der Daten und Festlegung des Datenmaterials⁶¹

Die Erhebung der Daten erfolgte in zwei Lehrveranstaltungs-jahrgängen in jeweils drei Etappen (zu Beginn, während und zum Abschluss des Semesters) im Zuge einzelner reflexiver Aufgabenstellungen, die zugleich konstitutive Bestandteile eines umfangreicheren Studierenden-Portfolios darstellten.⁶² Die Daten liegen somit in schriftlicher Form vor. Insgesamt haben 38 Studierende ihre Aufgabenstellungen für eine Auswertung im Kontext des o. g. Forschungsprojekts zur Verfügung gestellt. Für den vorliegenden Beitrag wurden die Daten eines Jahrganges (19 Studierende; 6 Männer und 13 Frauen) in der Auswertung berücksichtigt. 9 Studierende waren für das Masterstudium Religionspädagogik angemeldet, 10 studierten das Lehramt Religion in Kombination mit jeweils einem anderen Unterrichtsfach. Für alle diese 19 Studierenden stellt die Lehrveranstaltung entweder ein definitives Pflicht- oder zumindest ein Wahlpflichtfach dar.

4.2 Das Kategoriensystem

Im Zuge der Qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Studierendendaten haben sich – bezogen auf das Erkenntnisinteresse – drei Hauptkategorien herauskristallisiert: Während die erste Hauptkategorie unterschiedliche *Charakterisierungen des Lehramts- bzw. Religionspädagogikstudiums im Spannungsfeld von Theorie und Praxis* erfasst, umfassen die zweite und dritte Hauptkategorie *Vorstellungen einer Fachdidaktik bzw. Bibeldidaktik*.

Dabei zeigt sich das Vorhandensein einer Vielfalt an Konzepten, die allerdings verschiedene gemeinsame Bezugspunkte aufweisen. Ein wiederkehrender Bezugspunkt ist beispielsweise der Aspekt, dass das Studium bzw. einzelne Lehrveranstaltungen als Praxisvorbereitung fungieren:

„Die Ausbildung im Unterrichtsfach Religion bereitet mich sehr gut auf meine Tätigkeit als Religionslehrer vor, weil der Stoff insgesamt ein ‚großes Ganzes‘ ergibt; anderes habe ich im Unterrichtsfach Deutsch erlebt.“ (m03, Z 145-148)

Ein anderer zeigt sich in Vorstellungen, die das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik oder Theorie und Praxis thematisieren.

4.2.1 Das Lehramts- bzw. Religionspädagogikstudium im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Neben den bereits erwähnten Konzepten eines Vier-Säulen-Modells der LehrerInnen-Ausbildung finden sich Ansätze, die das Studium im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis situieren: Dabei ist die Vorstellung leitend, dass das Studium und damit auch einzelne Lehrveranstaltungen die Grundlage schulischer Praxis darstellen bzw. der Praxisvorbereitung dienen, wobei unter Rückgriff auf verschiedene Begründungsmuster unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Frage, inwiefern das Studium dieser Aufgabe gerecht wird, vorgenommen werden.⁶³ Positive, aber auch ambivalente Bewertungen sind auszumachen, explizit negative fehlen hingegen.

„Das Theologiestudium ist ein sehr breit gefächertes Studium. [...] Diese Tatsache ist für mich eine gute Grundlage, um mit den SchülerInnen mit biblischen Texten arbeiten zu können.“ (m01 / Z 138-141)

„Was Vorlesungen anbelangt, finde ich, dass ich weniger gut vorbereitet wurde. Oft sind diese weit weg von schulischen Inhalten, jedoch natürlich wichtig für Hintergrundwissen und Basiswissen zur Vermittlung von Lehrinhalten.“ (w11 / Z 118-121)

Darüber hinaus sind bezogen auf das Studium auch Konzepte zum Theorie-Praxis-Verhältnis identifizierbar. Diese weisen eine große Bandbreite auf: So wird z. B. Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen und Praktika ein Praxisbezug zugesprochen, der darin besteht, dass Methoden vermittelt und Unterrichtsdesigns erstellt werden, während fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen das dafür nötige Theoriewissen vermitteln (vgl. m02, Z 117-122). An anderer Stelle werden Theorie und Praxis als zwei unterschiedliche Bereiche konzipiert, deren Verhältnis sich dadurch auszeichnet, dass es keine Möglichkeit gibt, Theorie unmittelbar in Praxis umzusetzen: Zum einen, weil man im Studium nicht mit allen relevanten Praxissituationen konfrontiert werden kann, zum anderen, weil Praxis als etwas Eigenes verstanden wird. Der Berührungspunkt von Theorie und Praxis wird schließlich am durch die Aneignung schulpraktischer Theorie ermöglichten Aufbau eines „kognitiven Handlungsrepertoires“ für die schulische Praxis festgemacht (w13, Z 148-157). Ein weiterer Ansatz beschreibt schulische Praxis als Anwendung bzw. Vermittlung von Theorie.⁶⁴ Daneben findet sich noch die Vorstellung einer Verschränkung von Theorie und Praxis durch jene Fachdidaktik-Lehrende, die selbst auf Unterrichtserfahrung verweisen und diesen in die Hochschullehre einfließen lassen (w05, Z 153-155). Eine Lehramtsstudierende konzipiert schließlich ihr Kombinationsstudium entlang einer Trennlinie von Theorie und Praxis, indem sie das eine Studium als wissenschaftlich-theore-

tisch und das andere als praxisorientiert beschreibt (w12, Z 191-200).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses bezogen auf das Studium in den Daten breiten Raum einnimmt, die verschiedenen Konzeptionen diesbezüglich allerdings disparat sind. Es ist also zu fragen, ob sich ähnliche Ergebnisse auf der Ebene der Fachdidaktik bzw. Bibeldidaktik nachweisen lassen.

4.2.2 Situierung der Fachdidaktik

Hinsichtlich der Konzeption einer Fachdidaktik lassen sich drei Unterkategorien definieren: Fachdidaktik als Übungsraum, Fachdidaktik als Vermittlung und Fachdidaktik als Praxisvorbereitung.

Fachdidaktik als Übungsraum

Ein Studierender konzipiert Fachdidaktik als Übungsraum für das Ausprobieren von Methoden und die Planung von Unterrichtsdesigns, worin sich ihr spezifischer Praxisbezug zeige (m02, Z 117-122). Eine Studentin betont die Möglichkeit des Entdeckens methodischer Vorlieben im Rahmen eines solchen methodischen Übungsfeldes (w13, Z 112-117).

Fachdidaktik als Vermittlung

Zwei Studierende verstehen Fachdidaktik im Rahmen eines Vermittlungskonzepts: Zum einen wird Fachdidaktik als Vermittlung von Methoden, unterschiedlichen Zugangsweisen für den Religionsunterricht und eines Praxiseinblicks konzipiert (m03, Z 145-148); zum anderen wird die altersadäquate Vermittlung von Inhalten und die dafür erforderliche Methodenkompetenz „zur Erreichung von Lernzielen“ als „allgemein fachdidaktische Kompetenz“ eingeschätzt (w05, Z 98-101⁶⁵), womit Fachdidaktik – im Unterschied zu den anderen genannten Konzeptionen – nicht primär als Bereich der universitären LehrerInnenbildung gefasst wird.

Fachdidaktik als Praxisvorbereitung

Wiederum zwei Studierende konzipieren ihre Vorstellung hochschulischer Fachdidaktik, indem sie diese als Praxisvorbereitung charakterisieren, was sich an der Vermittlung und Aneignung von Methoden für den Religionsunterricht festmachen lasse (w04, Z 111-115; w10, Z 204-210).

„Speziell durch die Fachdidaktik Seminare [...] wurde ich hauptsächlich auf die schulische Praxis vorbereitet.“ (w04, Z 111-115)

4.2.3 Situierung der Bibeldidaktik

Bezüglich der Frage nach der Situierung einer Bibeldidaktik stellt sich das Kategoriensystem wie folgt dar: Bibeldidaktik als Praxisvorbereitung und Praxis zugleich, Bibel-

didaktik als Praxisvorbereitung, Bibeldidaktik als Praxis des Religionsunterrichts und Bibeldidaktik als Nebeneinander von Exegese und Didaktik.

Bibeldidaktik als Praxisvorbereitung und Praxis zugleich

Insgesamt drei Studierende konzipieren Bibeldidaktik in doppelter Ausrichtung auf die Praxis: Zum einen zeigt sie sich als im Kontext der Ausbildung von ReligionslehrerInnen verankerte Vorbereitung auf die Praxis des Religionsunterrichts, sofern dort biblische Texte eine Rolle spielen, zum anderen zeigt sie sich als Bestandteil des Religionsunterrichts selbst. Bezogen auf die Praxisvorbereitung werden in der Bibeldidaktik exegetische und didaktische Kompetenzen vermittelt (vgl. m06, Z 122-126, Z 175-182, Z 184-187; m03, Z 155-161, Z 235-239).

„Bibelarbeit in der Schule setzt eine fundierte Exegese und didaktische Aufbereitung voraus: Alles dies habe ich hier in Ansätzen gelernt. Deswegen finde ich, sollte diese LV auch so etwas wie ein „Pflichtgegenstand“ werden, und sei es auch dazu, den Studierenden die Scheu vor der Bibel zu nehmen. Den Schülerinnen und Schülern entginge wohl etwas Wesentliches in ihrem Leben, lernten sie die Bibel nicht kennen.“ (m03, Z235-239)

Das dritte Konzept weist einerseits ebenfalls auf die Dimension der Praxisvorbereitung durch die Bibeldidaktik hin, hat allerdings einen spezifischen Fokus hinsichtlich der Identifizierung der Bibeldidaktik mit der Praxis des Religionsunterrichts, indem es sie als eine Fähigkeit von ReligionslehrerInnen auffasst, die der Übung bedarf (m01, Z 148-52; Z 250-252).

Bibeldidaktik als Praxisvorbereitung

An zwei Stellen wird Bibeldidaktik als Lehrveranstaltung charakterisiert, die auf die Praxis des Religionsunterrichts vorbereitet, weil sie der Vermittlung von Methoden und Ideen für Unterrichtsdesigns dient (w02, Z 105-108; w03, Z 98-104).

Einen anderen Akzent setzt folgendes Konzept: Bibeldidaktik erweist sich als Vorbereitung auf die schulische Praxis, weil inhaltlich-exegetische und didaktisch-methodische Kompetenzen vermittelt werden (w08, Z 127-138, 198-202; w13, Z 251-259; w09, Z 100-111, Z 163-172, wobei w09 unter didaktischer Kompetenz die „Vermittlung bzw. Anwendung biblischer Inhalte im RU“ versteht).

Bibeldidaktik als Praxis des Religionsunterrichts

Ganz im Zusammenhang des Religionsunterrichts situiert w01 Bibeldidaktik: Bibeldidaktik ist mit der Gestaltung von biblischen Lehr-Lern-Prozessen befasst. Solche Lernprozesse weisen einen exegetischen und einen didaktischen Part auf (w01, Z 76-79, Z 142-144).

„In dieser Kombination von historisch-kritischer Exegese und kreativer Herangehensweise liegt, so denke ich, die gute Vermittlung der biblischen Texte im Religionsunterricht.“ (w01, Z 102-104)

Bibeldidaktik als Nebeneinander von Exegese und Didaktik

Ein letztes Konzept beschreibt Bibeldidaktik als Lehrveranstaltung, die ein Nebeneinander eines inhaltlich-exegetischen und eines didaktisch-methodischen Bereiches (w07, Z 216-223) ausmacht.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die erhobenen Konzepte eine Gemeinsamkeit aufweisen: Sie stellen alle einen Bezug zwischen Fach- bzw. Bibeldidaktik und Praxis her, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Schwerpunktsetzungen.

5. Resümee

Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Fachdidaktik werden von vielen Studierenden mit der Erwartungshaltung besucht, ganz besonders ‚praxisrelevant‘ zu sein. Somit steht das Grundverständnis von Fachdidaktik und – in Bezug auf Bibeldidaktik – das Wechselspiel von Fachdidaktik und Fachwissenschaft noch einmal unter einer besonderen Aufmerksamkeit auf dem Prüfstand.

Obwohl in den bislang durchgeführten Bibeldidaktik-Seminaren das Wechselspiel von Exegese und Fachdidaktik in vielfacher Weise thematisiert und durchgespielt wurde, herrscht bei manchen Studierenden auch nach Abschluss des Seminars eine Konzeption von Fachdidaktik bzw. von Bibeldidaktik vor, die auf ein deduktives ‚Transferieren‘ von exegetischen Inhalten in die schulische Praxis abzielt. Ganz offensichtlich halten sich traditionelle fachdidaktische Konzepte in den Vorannahmen der Studierenden hartnäckig.

Eine große Herausforderung bleibt somit – trotz modellhafter interdisziplinärer Arbeit im Seminar – die **Verbindung von fachlichen und fachdidaktischen Reflexionen**. Die auch im Oldenburger Modell beschriebene Komplexität⁶⁶ ist von wenigen Studierenden in der Lehrveranstaltung auflösbar. Das führt dazu, dass vorgestellte Unterrichtsdesigns und die zugrundeliegenden Reflexionen entweder einen deutlichen ‚fachlichen Schwerpunkt‘ und damit nicht unmittelbar verbundene didaktische Elemente haben, oder einen klar ‚didaktisch-methodischen‘ Schwerpunkt, der eher lose mit fachlichen Überlegungen unterfüttert ist. Inhaltliche und didaktische Wechselwirkungen zu beachten wird auch von den Studierenden als große Herausforderung erlebt. Dennoch ist gerade die Relevanz dieses Wechselspiels vielen Studierenden nach der Lehrveranstaltung bewusst.

Das dokumentiert eine Aussage eines Studierenden aus dem aktuellen Seminar:

„Für mich ist der Bogen vom für mich komplexen Bibeltext, der für mich selten eine eindeutige Aussage hat, hin zu einer schülergerechten, aber trotzdem Inhaltlich starken Unterrichtseinheit, sehr schwer zu spannen.“ (m09_17, Z 77-80)

Hochschuldidaktische Herausforderung wird es auch weiterhin sein, zukünftige LehrerInnen beim Spannen dieses Bogens exegetisch und didaktisch zu unterstützen, sodass sie exegetisch kompetent aus eigener Perspektive einen biblischen Text analysieren und interpretieren, und diesen zugleich mit ehrlichem Interesse für die Situation der SchülerInnen auf die konkrete Situation hin rekonstruieren.⁶⁷ Dann dürfte auch das Prädikat ‚praxisrelevant‘ aus der Sicht der Lehramtsstudierenden jedenfalls zutreffen.

Anmerkungen

- 1 Ausschnitt aus der Rückmeldung eines Studierenden (M03, Z 235-239).
- 2 Zum Format, den Zielen und der Vorgehensweise des Projekts vgl. in diesem Heft den Beitrag von WIESER, Renate: Den Sinn der Schriften eröffnen: Lk 24 als gemeinsame Herausforderung für Exegese und Fachdidaktik – eine Projektskizze. Das Attribut narratologisch verweist auf den dem Projekt grundgelegten erzähltheoretischen Bezug, der sich primär in der Entscheidung widerspiegelt, den für das Projekt zentralen Ostertext Lk 24,13–49 als Erzählung zu charakterisieren und unter Rückgriff auf ein entsprechendes methodisches Repertoire zu analysieren und zu interpretieren. Zu den Aufgaben und Funktionen der Erzähltheorie siehe u. a. KÖPPE, Tilmann / KINDT, Tom: Erzähltheorie. Eine Einführung, Stuttgart: Reclam 2014 (Reclams Universal-Bibliothek 17683), 22–36. Zu grundsätzlichen Möglichkeiten der Explikation des Terminus Erzählung vgl. EBD., 41–73.
- 3 Vgl. PREDIGER, Susanne u. a.: Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster u. a.: Waxmann Verlag GmbH 2013, 9–23, 18.
- 4 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass ausgehend von der Konzeption des Gesamtprojekts, im Speziellen aber mit Blick auf die in der nachfolgend vorgestellten Studie berücksichtigten Zahl an Studierenden, aus den rekonstruierten Studierendenvorstellungen keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen gezogen werden können und sollen.
- 5 Vgl. PREDIGER, Susanne / LINK, Michael: Fachdidaktische Entwicklungsforschung - ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche, in: BAYRHUBER, Horst u. a. (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen, Münster: Waxmann 2012 (= Fachdidaktische Forschungen 2), 29–45.
- 6 Vgl. katholischerseits z.B. die Beiträge im Themenheft der Religionspädagogischen Beiträge 75/2016: KROPAC, Ulrich: Leser - Text - Kontext. Bibeldidaktik im Horizont (post)moderner literaturtheoretischer Strömungen, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 75 (2016) 62–71; SCHAMBECK, Mirjam: Wie träge Maschinen in Gang kommen.

Plausibilisierungen und Profilierungen der bibeltheologischen Didaktik, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 75 (2016) 43–51; THEIS, Joachim: „... zerriss seinen Mantel entzwei, um den Mann zu wärmen ...“. Konstruktivistische Prozesse und ihre bibeldidaktischen Konsequenzen, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 75 (2016) 52–61; PORZELT, Burkard: Lässt sich ein gerne moralisierter Text auch anders lesen? Überlegungen zu einer vielperspektivischen Bibeldidaktik, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 75 (2016) 72–80. Für die evangelische Religionspädagogik vgl. der Überblick in: ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Stuttgart: UTB GmbH 2013 (= UTB).

- 7 Das 39. Symposium der AKRK-Sektion Didaktik vom 15.-16. Jänner 2016 in Würzburg trug den programmatischen Titel „Biblisches Lernen – Bibeldidaktische Hochkonjunktur trifft auf wachsende Fremdheit“.
- 8 Vgl. BERGMAYR, Eva-Maria: Auf den Spuren einer rezeptionsästhetisch orientierten Bibeldidaktik. Die Rolle der Lehrperson in ausgewählten bibeldidaktischen Konzepten, Graz 2015 (= Masterarbeit Universität Graz), 76.
- 9 Zur essentiellen Rolle der „Professionalisierung der AkteurInnen“ und deren Einbettung in ein Gesamtkonzept Fachdidaktischer Entwicklungsforschung vgl. PREDIGER u. a. 2013 [Anm. 3], 17–19.
- 10 Vgl. SCHRITTESSER, Ilse: Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen, in: ÖSTERREICHISCHER WISSENSCHAFTSRAT (Hg.): Lehren lernen - die Zukunft der Lehrerbildung. Tagungsband 2012, Wien 2013, 115–130, 125. In den Studierenden Daten spiegelt sich das Vier-Säulen-Modell in der folgenden Aussage explizit wider: „Der Studienplan erlaubt einen Kompetenzerwerb im Bereich des Fachlichen, des Fachdidaktischen, des Pädagogischen sowie der Praxis.“ (W05, Zeile 145–147) Von einer anderen, dreiteiligen, Struktur geht hingegen das folgende Modell aus: „[...] denn nur Universitätsstudium und Selbststudium gemeinsam evozieren die fachliche, didaktische und methodische Sicherheit im Fach.“ (M03, Zeile 148–151)
- 11 SCHARER, Matthias: Aus dem Schlaf geküsst. Kooperative Fachdidaktik als Herausforderung der Fachwissenschaften, in: BRUNNER, Hans / MAYR, Erich / SCHRATZ, Michael (Hg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?, Innsbruck u. a.: Studien-Verl 2002 (= Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik 25), 244–259, 244.
- 12 EBD., 245.
- 13 Zum Verhältnis von Religionspädagogik und Fachdidaktik Religion vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea / WEIRER, Wolfgang: Religionspädagogik als Fachdidaktik, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014) 153–159.
- 14 Zur näheren Bestimmung des Begriffes Fachwissenschaft im Kontext der Professionalisierung von Lehrpersonen vgl. BAYRHUBER, Horst: Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft, in: BAYRHUBER, Horst u. a. (Hg.): Allgemeine Fachdidaktik, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Fachdidaktische Forschungen Band 9), 161–178.
- 15 BIFIE: Nationaler Bildungsbericht 2012: Teil 2: Kapitel 4 (2012) 150; online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/nbb_2012_b02_kapitel04_23888.pdf?5te6q2 [abgerufen am 19.7.2017].
- 16 LEHNER-HARTMANN, Andrea: Miteinander ins Gespräch kommen. Wie Fachwissenschaften und Fachdidaktik voneinander lernen können, in: PICHLER, Josef / WEIRER, Wolfgang / WIESER, Renate (Hg.): Den Sinn der Schrift eröffnen. Lk 24 als Herausforderung für Exegese und Fachdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ 22), (in Druck).

- 17 ABRAHAM, Ulf / ROTHGANGEL, Martin: Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘, in: BAYRHUBER, Horst u. a. (Hg.): Allgemeine Fachdidaktik, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Fachdidaktische Forschungen Band 9), 15–21, 18–19.
- 18 SCHARER 2002 [Anm. 11], 247.
- 19 Vgl. ABRAHAM / ROTHGANGEL 2017 [Anm. 17], 19.
- 20 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus ¹2006 (= Lehrbuch Praktische Theologie 1), 273.
- 21 ROTHGANGEL, Martin: „In between“? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken, in: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 24/46 (2013) 65–72, 68.
- 22 EBD.
- 23 BARTHES, Roland: Das Rauschen der Sprache. (Kritische Essays IV), Frankfurt am Main: Suhrkamp ⁴2015 (= Edition Suhrkamp 1695 = N.F., 695), 95–96.
- 24 KOMOREK, Michael / FISCHER, Astrid / MOSCHNER, Barbara: Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage des Unterrichtsdesigns, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster u.a.: Waxmann Verlag GmbH ¹2013, 43–62, 46.
- 25 In den beiden Oldenburger Promotionsprogrammen ProDid und Profas wird diese spezifische „epistemologische Sichtweise“ auf die fachlichen Lerninhalte als „fachdidaktische Strukturierung“ bezeichnet. „Ausgehend von den Denkweisen und Vorstellungen der Lernenden muss ein fachlicher Inhalt mit dem Ziel einer nachhaltigen Erlernbarkeit neu konstruiert, neu strukturiert werden, so dass eine Sachstruktur für den Unterricht entsteht.“ (EBD., 43.)
- 26 EBD., 52.
- 27 EBD.
- 28 Vgl. EBD., 54.
- 29 EBD., 55.
- 30 Vgl. RAPP, Ursula / WEIRER, Wolfgang: An der Grenze eröffnet sich Neues. Kooperative Bibeldidaktik im Dialog zwischen einer Bibelwissenschaftlerin und einem Religionspädagogen, in: THEO-WEB 5/1 (2006) 166–176, 117 KB.
- 31 Vgl. SCHARER 2002 [Anm. 11].
- 32 Näheres zum Konzept der Lehrveranstaltung vgl. den Beitrag zur hochschuldidaktischen Strukturierung von Rajič und Weirer in: PICHLER, Josef / WEIRER, Wolfgang / WIESER, Renate (Hg.): Den Sinn der Schrift eröffnen. Lk 24 als Herausforderung für Exegese und Fachdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ 22) (in Druck).
- 33 Vgl. dazu die Ausführungen von SCHOLZ, Stefan: Rezeption statt Applikation. Oda Wischmeyers hermeneutisches Programm in religionspädagogischer Perspektive, in: BECKER, Eve Marie / SCHOLZ, Stefan (Hg.): Auf dem Weg zur neutestamentlichen Hermeneutik, Gunter Narr Verlag 2014, 131–133. Er spricht der Religionspädagogik und der (Neutestamentlichen) Exegese gleichermaßen bibeldidaktische und bibelhermeneutische Relevanz zu – vgl. EBD., 132.
- 34 WISCHMEYER, Oda: Kanon und Hermeneutik in Zeiten der Dekonstruktion. Was die neutestamentliche Wissenschaft gegenwärtig hermeneutisch leisten kann, in: BECKER, Eve-Marie / SCHOLZ, Stefan (Hg.): Kanon in Konstruktion und Dekonstruktion. Kanonisierungsprozesse religiöser Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Ein Handbuch, Berlin u.a.: de Gruyter 2012, 623–678, 627 [Hervorhebung im Original]. Ähnlich auch EBD., 670–671: „Neutestamentliche Wissenschaft widmet sich dem Verstehen (Hermeneutik) und der Interpretation (Methode) jener Texte, die im Laufe ihrer frühen Rezeptionsgeschichte zum Neuen Testament, dem zweiten Teil der Bibel [sic!] wurden.“ – [Hervorhebung im Original].
- 35 Vgl. SCHOLZ 2014 [Anm. 33], 132, 132. Analoges gilt natürlich auch für die Alttestamentliche Exegese und die Alttestamentlichen Schriften.
- 36 Vgl. EBD., 17.
- 37 Vgl. SÖDING, Thomas / MÜNCH, Christian: Kleine Methodenlehre zum Neuen Testament, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder 2005, 129. Die Exegese selbst wird als eine zu erlernende Kunst (9), die als solche einem „soliden Handwerk“ (10) gleichkommt, charakterisiert.
- 38 PREDIGER u. a. 2013 [Anm. 3], 18.
- 39 Vgl. EBD.
- 40 Vgl. dazu GROPENGIESSER, Harald: Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung, in: MAYRING, Philipp / GLÄSSER-ZIKUDA, Michaela (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim: Beltz ²2008 (= Studium Paedagogik), 172–189, 173, bezogen auf SchülerInnenvorstellungen; sowie KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 24], bezogen auf Lehrenden- und SchülerInnenvorstellungen.
- 41 EBD., 55.
- 42 EBD.
- 43 EBD., 52.
- 44 Darauf weisen auch die erhobenen Daten hin: Dem Wunsch einer intensiveren Möglichkeit zur selbstständigen, methodensensiblen Analyse und Auslegung biblischer Texte im Zuge des Lehramtsstudiums (vgl. z. B. m02, Z 94–99; w05, Z 118–122 oder w07, Z 133–138) stehen Wahrnehmungen von StudentInnen gegenüber, die aufgrund der Absolvierung biblischer Methodenseminare oder eines zweiten (theologischen) Studiums einen diesbezüglichen Kompetenz- und Wissensvorsprung orten (w03, Z 80–86; w12 / Z 134–149).
- 45 Vgl. dazu PORZELT, Burkard: Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012 (= UTB 3656), 92–102; PORZELT 2016 [Anm. 6].
- 46 Vgl. DRESSLER, Bernhard: Was ist „schwierig“ in der Didaktik biblischer Texte? Aktuelle Tendenzen in der Bibeldidaktik, in: VERKÜNDIGUNG UND FORSCHUNG 58/2 (2013) 165–175.
- 47 EBD., 171.
- 48 Vgl. RICKERS, Folkert: Hermeneutik der Bibel und Religionspädagogik, in: BIZER, Christoph u. a. (Hg.): Bibel und Bibeldidaktik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 23), 209–236, 223.
- 49 EBD.
- 50 PORZELT 2016 [Anm. 6], 74.
- 51 Vgl. KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 24], 54.
- 52 Vgl. dazu den Beitrag von Rajič und Weirer in PICHLER / WEIRER / WIESER 2018 [Anm. 32].
- 53 KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 24], 53: „Wichtig für den Prozess der (fach-)didaktischen Strukturierung ist neben grundlegenden Überzeugungen der Lehrpersonen vor allem ihr domänenspezifisches fachliches (content knowledge) und ihr fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) [...]“. Dazu ausführlich EBD., 53–55.
- 54 Eine Analyse und Auswertung der Bibeldidaktik-Konzepte der Studierenden findet sich in Rajič / Weirer: PICHLER / WEIRER / WIESER 2018 [Anm. 32].
- 55 Zur Explikation des Vorstellungsbegriffs siehe GROPENGIESSER 2008 [Anm. 40], 174.
- 56 EBD., 175.
- 57 EBD.

- 58 Vgl. EBD., 182–183.
- 59 EBD., 174.
- 60 Vgl. dazu grundlegend EBD. Gropengießer hat die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring für deren Verwendung im Rahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion adaptiert und ein Modell zur Erfassung von SchülerInnenperspektiven vorgestellt. Aufbereitung, Auswertung und Strukturierung der Studierendendaten orientieren sich an der von ihm vorgeschlagenen Vorgehensweise. Ein zentraler Unterschied besteht allerdings in der Form des zur Verfügung stehenden Datenmaterials: Der Autor hat mit Interviews gearbeitet, im konkreten Fall liegen schriftliche Reflexionen der Studierenden der Analyse zugrunde.
- 61 Vgl. dazu inkl. exemplarischer Umsetzung MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz ¹¹2010 (= Studium Paedagogik), 52–55. Mayring unterscheidet diesbezüglich drei Arbeitsschritte: Festlegung des Materialkorpus, Analyse der Entstehungssituation, Explikation der formalen Merkmale des Materials.
- 62 Die entsprechenden Frage- bzw. Aufgabenstellungen, die von den Studierenden für diesen Part des Portfolios zu bearbeiten waren, finden sich auf der Projekt-Website: <https://bibel-didaktik.uni-graz.at/de/projekt/>. Selbstverständlich wurden die Studierenden vorab um ihre Zustimmung zur Auswertung ihrer Texte gebeten und darüber informiert, dass ihre Texte in anonymisierter Form zur Auswertung herangezogen werden und dass die Beurteilung ihrer Leistungen unabhängig von der Teilnahme an dieser Studie erfolgen wird.
- 63 Vgl. m03, Z 142–145; w05, Z 142–147; w11, Z 116–121 [Z112–124]; m05, Z 136–145; w07, Z 158–169; w02, Z 108–109; m04, Z 101–108; w13, Z 137–148; m05, Z 146–157.
- 64 Vgl. w02, Z 92–93 [97–101, 117–122]; w09, Z 229–234. Eine spezifische Ausprägung des Konzeptes weist m03, Z 79–83 auf, der die Vermittlung der eigenen Religion als Aufgabe religionsunterrichtlicher Praxis versteht: „Das Studium der Theologie bedeutet eine sehr intensive Auseinandersetzung mit der Textgrundlage, der Heiligen Schrift der eigenen Religion; der eigenen Religion, an deren Wahrheiten man glaubt und die man als Lehrperson zu vermitteln versuchen will.“
- 65 Zusammengefasst berücksichtigt w05 damit in ihrer Konzeption einer Fachdidaktik drei Komponenten: Das Studium als Praxisvorbereitung, die Verschränkung von Theorie und Praxis durch Hochschullehrende mit Unterrichtserfahrung, die altersgerechte Vermittlung von Inhalten im Religionsunterricht (vgl. Abschnitt 4.2.1 des Beitrags).
- 66 KOMOREK / FISCHER / MOSCHNER 2013 [Anm. 24], 52.
- 67 Vgl. EBD., 55.

AutorInneninformation

Mag.^a Christine Rajič
Katholische Hochschulgemeinde Graz
Leechgasse 24
A-8010 Graz
e-mail: rajic@khg-graz.at

Ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B/II
A-8010 Graz
e-mail: wolfgang.weirer@uni-graz.at
GND: (DE-588)129028924