

Quellen fachlicher Inhalte

Perspektiven der Allgemeinen Fachdidaktik auf die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts

Martin Rothgangel

Noch vor fünf Jahren wäre die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts eingehend aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik und nicht der Allgemeinen Fachdidaktik reflektiert worden. In kürzester Zeit hat sich jedoch die Allgemeine Fachdidaktik etabliert (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel et al., 2017; Rothgangel, Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank et al. 2021; Frederking & Romeike, 2022), während es umgekehrt zunehmend ruhiger um die Allgemeine Didaktik wird. Deshalb wird im ersten Teil anhand eines Vergleichs von Allgemeiner Didaktik und Allgemeiner Fachdidaktik ein entscheidender Grund skizziert, der zu diesem Perspektivenwechsel geführt hat. Im zweiten Teil »Quellen und Auswahl von Inhalten aus der Perspektive der Allgemeinen Fachdidaktik« wird zunächst dargelegt, warum die Inhaltsfrage bereits bei der Erarbeitung der Allgemeinen Fachdidaktik ein Anlass für interessante Diskussionen war. Im Anschluss daran sollen die Ergebnisse der vergleichenden Analyse dargelegt werden, welche aufgrund des Vergleichs von 17 Fachdidaktiken gewonnen wurden und in Band 2 der Allgemeinen Fachdidaktik publiziert sind (Rothgangel, 2021a). Ein kurzes Resümee mit weiterführenden Perspektiven beschließt diese Ausführungen.

1 Grundzüge der Allgemeinen Fachdidaktik im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik

Die Allgemeine Fachdidaktik kann als eine »Theorie der Fachdidaktiken« (Rothgangel, 2021b) definiert werden. Erkenntnisse werden im Rahmen der Allgemeinen Fachdidaktik insbesondere dadurch gewonnen, dass die Forschung in Fachdidaktiken zu bestimmten Bereichen beobachtet wird. Demnach wird das Allgemeine der Allgemeinen Fachdidaktik dadurch gewonnen, dass das Besondere der verschiedenen Fachdidaktiken verallgemeinert wird. Dabei geht es keineswegs darum, dass der kleinste gemeinsame Nenner zwischen den Fachdidaktiken gesucht wird. Vielmehr sind im Vergleich zwischen den Fachdidaktiken sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede herauszuarbei-

ten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Unterschiede zwischen den Fachdidaktiken fachspezifisch bedingt sind und welche eher zufälliger Natur sind.

Die Allgemeine Fachdidaktik ist entstanden, weil die Allgemeine Didaktik diese Bottom-Up Vorgehensweise mehr oder weniger vernachlässigte (Rothgangel, 2017a). Die eben genannte Behauptung lässt sich anhand der Literaturverzeichnisse von Publikationen der Allgemeinen Didaktik überprüfen: Diese verarbeiten in der Regel unzureichend Forschungsergebnisse der Fachdidaktiken. Zwar wünschen sich Vertreter:innen der Allgemeinen Didaktik den Dialog mit den Fachdidaktiken. Aber die Erwartung besteht letztlich darin, dass Fachdidaktiken die Theorien der Allgemeinen Didaktiken rezipieren und auf ihr Fach hin konkretisieren.

Obwohl Klafki selbst diesbezüglich eine differenzierte Position einnimmt und durchaus den hypothetischen Charakter von Theorien der Allgemeinen Didaktik hervorhebt, die sich im Kontext der Fachdidaktiken zu bewähren hätten (Klafki, 1994, S. 51), ist die von ihm entwickelte Didaktische Analyse ein Beispiel für diesen Top-Down Charakter der Allgemeinen Didaktik. Um nicht missverstanden zu werden: Dieses Modell zur Auswahl von Inhalten, d.h. genauer gesagt der Unterrichtsplanung, hat mit seinen von fünf auf sieben Frageperspektiven erweiterten Schema (Klafki, 1991, S. 270–284) aus guten Gründen nicht nur in der Religionsdidaktik, sondern generell in vielen Fachdidaktiken eine breite Rezeption erfahren. Aber nicht umsonst hat Karl Ernst Nipkow in seiner Auseinandersetzung mit der Didaktischen Analyse, welche in der Elementarisierung mündete, einen Elementarisierungsschritt hinzugefügt, der sich nicht in der Didaktischen Analyse findet: die elementaren Wahrheiten (Nipkow, 1982, S. 185–232). Eine Allgemeine Didaktik, welche den Dialog mit den Fachdidaktiken ernst nimmt, hätte sich durch Punkte wie diesen anregen lassen und sich fragen können, ob dieser mit der Wahrheitsfrage verbundene Elementarisierungsschritt nicht auch für die didaktische Analyse in anderen Fachdidaktiken wie z.B. der Deutschdidaktik relevant sein könnte. Diese mangelnde Bottom-Up Vorgehensweise, in der bestimmte allgemeindidaktische Theorien wie z.B. die Didaktische Analyse sich von der Konkretion in bestimmten Fachdidaktiken hinterfragen und irritieren lassen, hat m.E. entscheidend dazu beigetragen, dass Theorien der Allgemeinen Didaktik zunehmend als weniger innovativ von Seiten der Fachdidaktiken wahrgenommen wurden. Vor dem Hintergrund dieser beispielhaft anhand der Didaktischen Analysen entfalteten Kritik sei folgende *Hypothese* gewagt: Modelle der Allgemeinen Didaktik zur Auswahl und Bestimmung von Inhalten wurden bislang noch nie aufgrund bestimmter fachdidaktischer Diskurse ergänzt, modifiziert oder verworfen. Diese Hypothese ist riskant formuliert (*»nie«*). Sie will auf diese Weise zur Falsifizierung und damit zu einem wirklichen Dialog zwischen Vertreter:innen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken motivieren.

Nach diesen kritischen Anmerkungen hinsichtlich der einseitigen Top-Down Vorgehensweise in der Allgemeinen Didaktik, soll im folgenden Teil umgekehrt auf konstruktive Weise gezeigt werden, dass mit dem Bottom-Up-Ansatz der Allgemeinen Fachdidaktik neue Erkenntnisse hinsichtlich der Inhaltsfrage gewonnen werden können.

2 Quellen und Auswahl von Inhalten aus der Perspektive der Allgemeinen Fachdidaktik

Bevor in diesem Abschnitt die Ergebnisse dargelegt werden, die auf der Basis des Vergleichs von 17 fachdidaktischen Erkenntnissen resultieren, soll zunächst ein wichtiger Diskussionspunkt aus der Anfangsphase der GFD-Arbeitsgruppe thematisiert werden, da bereits hier die Inhaltsfrage im Mittelpunkt stand.

2.1 Die Inhaltsfrage im Kontext der Arbeitsgruppe »Allgemeine Fachdidaktik«

Die Arbeitsgruppe Allgemeine Fachdidaktik war von der Gesellschaft für Fachdidaktik etabliert worden, weil bei der GFD-Jahrestagung 2009 zum Thema »Empirische Forschung in den Fachdidaktiken« unter Teilnehmer:innen der Eindruck entstand, der eingangs beschrieben wurde: Die Allgemeine Didaktik rezipiert unzureichend fachdidaktische Forschung, deswegen müsste so etwas wie eine Allgemeine Fachdidaktik etabliert werden. Das war aber leichter gesagt als getan. Dieser Punkt kann gerade anhand der Diskussionen innerhalb der GFD-Arbeitsgruppe über die Inhaltsfrage verdeutlicht werden:

Für den Biologiedidaktiker Horst Bayrhuber war es zunächst vollkommen klar, dass die Inhalte des Biologieunterrichts aus der Fachwissenschaft Biologie gewonnen werden. Dabei herrscht der Bezug auf die Basiskonzepte System, Struktur- und Funktionszusammenhang sowie Entwicklung vor (Bayrhuber, 2017, S. 36–39). Diese beschreiben und strukturieren zugleich den Stand des Fachwissens in der Biologie. Konträr entgegengesetzt war die Position des Musikdidaktikers Werner Jank: Für ihn werden die Inhalte des Musikunterrichts aus fünf Praxen gewonnen, nämlich aus Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion (Jank, 2017, S. 109–110). Vor dem Hintergrund dieser beiden konträren Positionen erwies sich die deutschdidaktische Perspektive als aufschlussreich: Einerseits bezieht sich die Deutschdidaktik wie die Musikdidaktik auf bestimmte Praxen, weil für den Deutschunterricht z.B. Lesen und Schreiben konstitutiv sind. Andererseits spielt jedoch wie in der Biologiedidaktik auch die Fachwissenschaft eine wesentliche Rolle, so z.B. die Literaturwissenschaft (Abraham & Frederking, 2017, S. 55–56, 62–63).

Der Vergleich zwischen diesen drei Fachdidaktiken führt damit zu einem Punkt, der m.W. bislang in keiner Publikation der Allgemeinen Didaktik reflektiert wurde: Die Inhalte einer Fachdidaktik können sowohl durch den Rekurs auf die Fachwissenschaften als auch durch den Rekurs auf Praxen des Faches gewonnen werden. Insgesamt zeigte die vergleichende Analyse der fünf fachdidaktischen Texte von Band 1 der Allgemeinen Fachdidaktik noch zwei weitere Quellen für Fachinhalte auf, so dass in der vergleichenden Analyse folgende Quellen fachlicher Inhalte ermittelt werden konnten (Rothgangel, 2017b, S. 140–141):

- Fachwissenschaften,
- Praxen,
- gesellschaftliche Erfordernisse und
- anthropologische Kategorien.

Im Laufe des Diskussionsprozesses milderten sich im Übrigen die ursprünglichen Positionen von Horst Bayrhuber und Werner Jank ab. Bayrhuber wurde z.B. im Blick auf Ernährung, Hygiene und Abfallbeseitigung eine gewisse Bedeutung der Praxen für die Biologiedidaktik bewusst. Gleichmaßen zeigen auch die musikdidaktischen Beiträge in Band 1 und Band 2 der Allgemeinen Fachdidaktik, dass neben dem Bezug auf Praxen durchaus ein Bezug auf die Musikwissenschaft relevant ist.

2.2 Quellen fachlicher Inhalte: Analyseergebnisse

Dem Band 2 der Allgemeinen Fachdidaktik liegen die Ausführungen von 17 Fachdidaktiken zugrunde, welche sich mit insgesamt sechs Impulsen auseinandersetzten. Der für die Inhaltsfrage relevante dritte Impuls lautet folgendermaßen:

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

(Fachspezifische Ziele, d.h. besonders Globalziel des Faches, charakteristische Ziele des Faches, Begründung der Zielsetzung; fachspezifische Kompetenzen, Entwicklung und Begründung von Kompetenzmodellen; *fachspezifische Inhalte, d.h. Quellen der fachlichen Inhalte, Auswahl und Strukturierung der fachlichen Inhalte, Entwicklung der fachlichen Inhalte*, Bezug/Verhältnis zur Fachwissenschaft, fachspezifische Erkenntnismethoden und fachspezifische Medien)« (Rothgangel, 2021c, S. 15–16).

Bei der vergleichenden Analyse der 17 fachdidaktischen Texte war es keineswegs selbstverständlich, dass sich das obige Resultat hinsichtlich der fachlichen Inhalte auch in Band 2 ergeben würde. In der Tat bestätigte sich aber dieses Ergebnis weitgehend, leicht modifiziert lauten die Bezeichnungen der Quellen von Inhalten folgendermaßen (Rothgangel, 2021a, S. 506):

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

Im Folgenden sollen diese vier Quellen näher beschreiben werden (zum Folgenden vgl. ebd., S. 506–509).

a) Fachwissenschaften

Zwar werden Fachwissenschaften von praktisch allen Fachdidaktiken als eine Quelle von Fachinhalten angeführt, jedoch wird im Vergleich ein unterschiedlicher Stellenwert erkennbar. Beispielsweise gibt es Fächerdarstellungen, in denen die Fachwissenschaften als primäre Quelle für fachliche Inhalte ausgewiesen werden. Dabei sind in der Regel die Anwendung auf und der Nutzen für gesellschaftliche Erfordernisse im Blick (z.B. BioD, MaD). Demgegenüber heben andere Fächerdarstellungen neben den Fachwissenschaften auch andere Quellen wie z.B. bestimmte Praxen hervor (z.B. MuD, KuD, DD, RelD, SpoD). Allein daraus resultiert ein unterschiedlicher Stellenwert der Fachwissenschaften

als Quelle von Fachinhalten, wobei sich in der Musikdidaktik eine nachrangige Bedeutung der Fachwissenschaften im Vergleich zu den Praxen beobachten lässt.

Darüber hinaus ist ein unterschiedliches Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichen und schulischen Inhalten zu beobachten: Beispielsweise wird in der Physikdidaktik hervorgehoben, dass die fachwissenschaftliche Forschung insofern weit entfernt ist, als schulische Inhalte den Forschungsstand physikalischer Forschung bis maximal 1950 beinhalten (PhyD). Entgegengesetzt wird in der Informatikdidaktik die Herausforderung reflektiert, dass fachwissenschaftliche Methoden, Gegenstandsbereiche und Werkzeuge relativ kurzlebig sind und eine Anschlussfähigkeit an den gegenwärtigen Stand der Informatik wesentlich ist (ID).

b) Praxen des Gegenstandsbereichs

Grundsätzlich reflektieren, analysieren und interpretieren Fachwissenschaften einen bestimmten Gegenstandsbereich und etablieren davon ausgehend fachwissenschaftliche Theorien. Vor diesem Hintergrund lässt sich in bestimmten Fachdidaktiken beobachten, dass sie den Praxen ihres jeweiligen Gegenstandsbereichs einen eigenen Stellenwert gegenüber fachwissenschaftlichen Theorien einräumen. Ein herausragendes Beispiel dafür ist – wie bereits mehrfach erwähnt – die Musikdidaktik. Für sie stellen die fünf Praxen Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion die konstitutive Quelle für musikunterrichtliche Inhalte dar, nach denen sich letztlich auch fachwissenschaftliche Bezüge ausrichten (MuD). Wenngleich der Stellenwert von Praxen des jeweiligen Gegenstandsbereichs im Verhältnis zu ihren jeweiligen Fachwissenschaften im Detail unterschiedlich gewichtet ist, lässt sich gleichfalls in den Fächern Biologie, Deutsch, Englisch, Kunst, Religion und Sport beobachten, dass Praxen als Quelle für Fachinhalte dienen. So ist beispielsweise in der Sportdidaktik die Bewegung in ihrer anthropologischen und lebensweltlichen Dimension konstitutiv (SpoD). Diese Dimensionen stellen einen Übergang zu den beiden folgenden Quellen fachlicher Inhalte dar, den gesellschaftlichen Kontexten sowie den anthropologischen Bezügen.

c) Fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte

In verschiedener Hinsicht können gesellschaftliche, kulturelle und lebensweltliche Kontexte eine Quelle für fachunterrichtliche Inhalte darstellen: Dies trifft z.B. auf das kontextualisierte Lernen in der Physikdidaktik zu, wobei der STS-Ansatz (*science, technology, society*) pointiert den Ausgangspunkt bei gesellschaftlichen und technologischen Problemstellungen nimmt (PhyD), was wiederum keineswegs unumstritten ist und nur eine Option unter anderen darstellt. Auch in der Technikdidaktik gibt es eine Pluralität verschiedener Ansätze, wobei einzelne gezielt gesellschaftsorientiert sind und ihre Lerninhalte aus den Lernfeldern Konsumbereich, Produktionsbereich und Umweltbereich generieren (TD), während andere eine Synthese aus fachwissenschaftlichen und gesellschaftsorientierten Ansätzen anstreben. Vergleichbar zu letzteren wird in der Sachunterrichtsdidaktik ein Ansatz beschrieben, bei dem die lebensweltliche Dimension quer zu den acht fachlich orientierten Dimensionen (SaD) liegt.

Weitere Bezüge auf gesellschaftliche und lebensweltliche Kontexte lassen sich in der Religionspädagogik und Geographiedidaktik feststellen, wo aktuelle gesellschaftliche

Probleme und Herausforderungen explizit ein Unterrichtsthema bilden können (RelD, GeoD).

In der Wirtschaftsdidaktik dienen wiederum ökonomisch geprägte Lebenssituationen als eine Quelle für Fachinhalte (WiD). Ähnlich dazu sind in anderen Fachdidaktiken kulturelle Kontexte eine Quelle für Fachinhalte, so z.B. Literatur in der Deutschdidaktik (DD), von Architektur bis Werbung in der Kunstdidaktik (KuD) sowie die umgebende Geschichtskultur in der Geschichtsdidaktik (GeschD).

Damit können gesellschaftliche, kulturelle bzw. lebensweltliche Kontexte konstitutiv bei der Generierung von Fachinhalten sein. Gleichwohl kann auch auf die Gefahr einer Reduktion des fachbezogenen Bildungsanspruches hingewiesen werden, wenn sie die ausschließliche Bezugsfolie bilden (SpoD).

d) Fachbezogene anthropologische Aspekte

Eine vierte Quelle von Fachinhalten bilden anthropologische Bezüge. Beispielsweise sind in der Religionspädagogik sowie in der Deutschdidaktik Identitätsfragen von Schüler:innen ein Unterrichtsgegenstand (RelD; DD) und es wird in der Sportdidaktik vom Konzept der Körpererfahrung gesprochen (SpoD). Auch in weiteren Fachdidaktiken werden anthropologische Bezüge hergestellt, wobei diese oft auch der Legitimation von Fachinhalten dienen (z.B. KuD) bzw. ein wesentliches Element der Inhaltsauswahl darstellen (MaD, ID, EngD, WiD, GeoD). Dieses leitet unmittelbar über zum folgenden Abschnitt, der Auswahl und Strukturierung von Inhalten.

2.3 Auswahl fachlicher Inhalte: Analyseergebnisse

Aus der Analyse der 17 Fächertexte resultierten zwei Typen der Auswahl fachlicher Inhalte, die im Folgenden dargelegt werden.

a) Quellen und ihre Vermittlungsvarianten als Auswahl- und Strukturierungsprinzip

Nicht nur die eben genannten anthropologischen Bezüge geben einen fließenden Übergang zwischen den Quellen und der Auswahl von Fachinhalten zu erkennen, vielmehr können die vier genannten Quellen von Fachinhalten grundsätzlich einen Bedingungsfaktor für deren Auswahl und Strukturierung darstellen:

(1) In der Biologiedidaktik (BioD) wie auch bei bestimmten Ansätzen in weiteren Fachdidaktiken (z.B. PhyD, PolD, TD) ist zu beobachten, dass die jeweilige *Fachwissenschaft* eine Vorrangstellung bei der Auswahl und Strukturierung der Fachinhalte besitzt. In diesem Sinne wird z.B. in der Chemiedidaktik der inhaltliche Aufbau des Fachwissens mit Hilfe eines Spiralcurriculums gestaltet (ChD).

(2) Des Weiteren gibt es – wie auch bereits festgestellt wurde – mit der Musikdidaktik eine Fachdidaktik, in der die obengenannten fünf *Praxen* (Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion) konstitutiv für die Auswahl und Strukturierung von Fachinhalten des Musikunterrichts sind (MuD, vgl. KuD, DD). Erst sekundär kommt die Fachwissenschaft ins Spiel.

(3) In verschiedenen Fachdidaktiken lassen sich bestimmte Ansätze beobachten, in denen *fachbezogene kontextuelle Aspekte* eine grundlegende Rolle für die Auswahl und

Strukturierung spielen: Beispielhaft sei an den STS-Ansatz (*science, technology, society*) in der Physikdidaktik erinnert, bei dem gesellschaftliche und technologische Problemstellungen die Auswahl und Strukturierung physikalischer Inhalte bedingen (PhyD). Ausgesprochen bedeutsam ist zudem die Lebensweltorientierung in der Sachunterrichtsdidaktik, die sogar als ihr Alleinstellungsmerkmal charakterisiert werden kann (SaD).

(4) Schließlich spielen auch *fachbezogene anthropologische Aspekte* in diversen fachdidaktischen Ansätzen eine wesentliche Rolle für die Auswahl der Inhalte. Als ein Beispiel sei hier die Englischdidaktik angeführt, in welcher der sprachliche Schwierigkeitsgrad und auch die Orientierung an Lerner:innen Orientierungspunkte für die Materialauswahl sind (EngD).

Darüber hinaus werden in diversen Fachdidaktiken verschiedene Ansätze dargelegt, welche zwei oder mehrere dieser Quellen aufeinander beziehen und auf diese Weise zur Auswahl und Strukturierung fachlicher Inhalte gelangen. Dabei lassen folgende drei Varianten der Vermittlung von (1) *Fachwissenschaften* und (3) *fachbezogenen Kontexten* wahrnehmen: erstens eine Vermittlungsvariante, bei der die fachliche Perspektive als Ausgangspunkt dient (PhyD mit Verweis auf Mückenfuß), zweitens eine Vermittlungsvariante, in der umgekehrt der Ausgangspunkt bei technischen und gesellschaftlichen Problemstellungen genommen wird (PhyD mit Verweis auf den STS-Ansatz) und drittens eine gleichrangige Vermittlungsvariante, in der z.B. anhand eines didaktischen Netzes lebensweltlich orientierte Dimensionen und fachlich orientierte Perspektiven aufeinander bezogen werden (SuD).

Streng genommen lassen sich diese drei Varianten der Vermittlung in gleicher Weise auch z.B. auf das *Verhältnis von Fachwissenschaften und Praxen* sowie von *Fachwissenschaften und anthropologischen Bezügen* übertragen. Weiter an Komplexität würde dieses Modell der In-Beziehung-Setzung von Quellen fachlicher Inhalte gewinnen, wenn nicht nur zwei, sondern alle vier Quellen für die Auswahl und Strukturierung von Fachinhalten berücksichtigt würden. Grundsätzlich lässt sich in einzelnen Fachdidaktiken eine Bezugnahme auf drei oder vier dieser Quellen beobachten (z.B. GeoD, KuD, ID, TD, EngD, RelD, SpoD). Jedoch findet sich in den Fächertexten kein Modell, in dem zur Auswahl und Strukturierung die vier genannten Quellen anhand bestimmter Vermittlungsvarianten aufeinander bezogen werden. Hier besteht m.E. ein fachdidaktisches Forschungsdesiderat.

b) (Fach-)Didaktische Aspekte und Modelle zur Auswahl und Strukturierung

Bei diesem zweiten Grundtyp erfolgt einerseits in den Fächertexten eine mehr oder weniger explizite Rezeption *speziell aus der Allgemeinen Didaktik* bzw. *generell aus den Bildungswissenschaften*. Dabei lassen sich besonders folgende Konkretionen beobachten:

- ausdrücklich allgemeindidaktische Modelle (ID, TD),
- das exemplarische Prinzip nach Wagenschein (ID),
- eine Selektion anhand von Zielen (PolD, WiD), Leitideen (BioD) oder anhand von Schlüsselfragen (Was, Warum, Wozu, Wie, Womit, für Wen) (ID) und
- die Elementarisierung (GeschD).

Andererseits werden in Fachdidaktiken auch *spezifische Modelle der Inhaltsauswahl* dargelegt, wobei an dieser Stelle zwei Beispiele angeführt werden:

In dem mathematikdidaktischen Beitrag findet sich das Modell von Hans Werner Heymann, in dem Allgemeinbildung als leitendes Kriterium dient und die folgenden sieben konkretisierenden Aspekte im Mittelpunkt stehen: »Lebensvorbereitung«, »Stiftung kultureller Kohärenz«, »Weltorientierung«, »Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch«, »Verantwortung«, »Verständigung und Kooperation« sowie »Stärkung der Schüler-Ichs« (Reiss, Reinhold & Strohmeier, 2021, S. 241–242). Mit diesem Beispiel wird zudem hervorgehoben, »dass Mathematik in der Schule ganz bewusst über die fachlichen Inhalte hinausgeht. Das gilt im Prinzip zwar auch für andere Fächer, dennoch ist die Mathematik hier nicht beliebig austauschbar« (ebd., S. 242).

Im Kontext der informatikdidaktischen Ausführungen (Magenheim & Romeike, 2021) wird der Ansatz von Andreas Schwill vorgestellt. Da in der Informatik fachwissenschaftliche Methoden und Inhalte relativ schnell veralten, hat er mit den »fundamentalen Ideen der Informatik« (ebd., S. 188) bestimmte »Kriterien zur Identifikation stabiler fachlicher Gegenstandsbereiche« entwickelt, die unabhängig von fachwissenschaftlichen »Moden« auch als Kategorien zur Auswahl geeigneter Lerninhalte dienen können« (ebd., S. 188). Diese Kriterien sind:

- »Horizontalkriterium (Fachinhalt ist in vielen Teildisziplinen des Faches Informatik relevant),
- Vertikalkriterium (Fachinhalt ist auf unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen erschließbar),
- Zeitkriterium (Fachinhalt ist über einen längeren Zeitraum von Bedeutung für das Fach Informatik),
- Sinnkriterium (Fachinhalt lässt sich über die Erfahrung der Zielgruppe in ihrer Alltagswelt erschließen) und
- Zielkriterium (Fachinhalt erschließt einen Bezug zu aktuellen Forschungsfragen des Faches Informatik).« (ebd., S. 188f.)

Anhand dieser Kriterien werden fundamentale Ideen der Informatik wie z.B. »Algorithmisierung« bestimmt. Das abstrakte Konzept der Algorithmisierung stellt eine zentrale Säule informatischer Modellbildung dar und kann wiederum in Unterkategorien wie z.B. »Programmierkonzepte« und »Evaluation« eingeteilt werden (ebd., S. 189).

Ungeachtet des Sachverhalts, dass das erste Beispiel gewissermaßen im Schnittbereich von Allgemeiner Didaktik sowie Mathematikdidaktik und das zweite Beispiel primär in der Informatikdidaktik entwickelt wurde, können möglicherweise beide eine Anregungsfunktion auch für andere Fachdidaktiken besitzen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob nicht auch in weiteren Fachdidaktiken spezifische Modelle der Inhaltsauswahl bestehen, die allein aus Umfangsgründen in den 17 Fächertexten nicht dargelegt werden konnten. Daraus resultiert letztlich eine interessante Option für den interdisziplinären Dialog von Fachdidaktiken untereinander sowie mit der Allgemeinen Didaktik, der sich mit der Inhaltsauswahl auf eine zentrale (fach-)didaktische Aufgabe bezieht: Welche Modelle der Inhaltsauswahl bestehen in den verschiedenen Fachdidaktiken? Welche Aspekte dieser Modelle sind fachspezifisch geprägt und welche sind übertragbar?

3 Resümee und Perspektive

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Unterscheidung zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Allgemeinen Fachdidaktik. Dabei übernimmt letztere eine Aufgabe, welche die Allgemeine Didaktik sträflich vernachlässigte: Die Beobachtung und Verallgemeinerung der fachdidaktischen Diskurse, wobei zugleich deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten sind. An dem konkreten Beispiel der Inhaltsfrage treten die innovativen Impulse der Allgemeinen Fachdidaktik auch für die Religionsdidaktik hervor. Beispielsweise können Analogien zwischen dem Fokus auf die Praxen in der Musikdidaktik sowie der Performativen Religionsdidaktik gesehen werden. Zugleich zeigt das Beispiel aus der Deutschdidaktik, dass um die Performative Religionsdidaktik womöglich unnötige Kontroversen ausgetragen wurden, weil sich der Fokus auf Praxen und Fachwissenschaften keineswegs gegenseitig ausschließen muss. Grundsätzlich sind m.E. in der Religionsdidaktik alle vier Quellen fachlicher Inhalte relevant. Bis zum Erscheinen der Allgemeinen Fachdidaktik Band 2 gab es aber keine religionsdidaktische Publikation, in der diese systematisch in ihrem Verhältnis zueinander bedacht wurden (vgl. aber Lenhard & Zimmermann, 2020). Was nicht nur in der Religionsdidaktik fehlt, ist ein Vermittlungsmodell, das eine begründete Auswahl der Inhalte aus diesen vier Quellen ermöglicht.

Gleichfalls wäre es interessant, systematisch in einer eigenen Untersuchung zu erheben, welche Auswahlmodelle es in den verschiedenen Fachdidaktiken gibt, weil auch diese u.a. für den religionsdidaktischen Diskurs wertvolle Impulse liefern könnten. Dabei könnte eine Leitfrage darin bestehen, welche Bedeutung allgemeindidaktische sowie fachspezifische Aspekte in jenen Auswahlmodellen haben. Eine zweite Leitfrage könnte lauten, ob und in welcher Hinsicht die vier Quellen fachlicher Inhalte eine Rolle spielen. Die Auswahlfrage von Inhalten ist ein Kerngeschäft der Fachdidaktiken. Deswegen besitzt die Bearbeitung derartiger Desiderate mit einer komparativen Bottom-Up Vorgehensweise für religions- wie fachdidaktische Forschung eine hohe Priorität.

Literatur

- Abraham, U. & Frederking, V. (2017). Deutsch und Deutschdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 53–73). Münster: Waxmann.
- Bayrhuber, H. (2017). Biologie und Biologiedidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 31–52). Münster: Waxmann.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1*. Münster: Waxmann.
- Frederking, V. & Romeike, R. (2022). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3*. Münster: Waxmann.

- Jank, W. (2017). Musik und Musikdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 105–122). Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1994). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Fünf Thesen. In M. A. Meyer & W. Plöger (Hg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*, Studien zur Schulpädagogik und Didaktik 10. (S. 42–64). Weinheim: Beltz.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Magenheim, J. & Romeike, R. (2021). Informatikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 182–207) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Nipkow, K. E. (1982). *Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen* (2. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Reiss, K., Reinhold, F. & Strohmeier A. (2021). Mathematikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 236–261) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2017a). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Fachdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 147–160). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2017b). Vergleich der Fächer. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 137–146). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2021a). 17 Fachdidaktiken im Vergleich: Ergebnisse und Perspektiven. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 496–577) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2021b). Allgemeine Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 581–598.) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2021c). Allgemeine Fachdidaktik bottom up: Methode, Gegenstand und Ziele. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 13–22) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Rothgangel, M., Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, J.H. (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

