

Oskar Dangl

# Die Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki als Grundlage guten Unterrichts

## Zusammenfassung

Der folgende Beitrag stellt im ersten Abschnitt die bildungstheoretischen Grundlagen und praktischen Dimensionen der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis dar. In der abschließenden Würdigung wird vor allem auf die Rezeption dieses Ansatzes und seine Aktualität Bezug genommen. Als Grundlage der Darstellung dienen vor allem die Werke *Klafki (2007)* und *Meyer & Meyer (2007)*.

## Grundlagen und praktische Dimensionen

Die ursprünglich so genannte kritisch-konstruktive Didaktik W. Klafkis ist eine Weiterentwicklung der geisteswissenschaftlichen Didaktik bzw. Pädagogik (*Klafki 2007, S. 83f.; Meyer & Meyer 2007, S. 91-115; Benner & Brüggen 2000, S. 248-251*). Beide sind bildungstheoretisch grundgelegt. Diese bildungstheoretische Grundlegung stellt das erste und wesentlichste Charakteristikum der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis dar (*Klafki 2007, S. 94-98*), die daher auch als bildungstheoretische Didaktik apostrophiert wird (*Bach 2023, S. 109*). Der Bildungsbegriff stellt für Klafki auch heute noch die pädagogisch notwendig Grundkategorie dar, die nicht bloß historisch überkommen, sondern systematisch notwendig ist, wenn pädagogische Handlungen begründbar und verantwortbar bleiben sollen (*Klafki 2007, S. 43f.*). Bildung rückt zur Zentralkategorie des didaktischen Ansatzes von Klafki auf (*Bach 2023, S. 110; Gudjons 2002, S. 5f.; Sauter 2016, S. 169-171*).

## Das Bildungsverständnis

Das Bildungsverständnis der Epoche der deutschen Klassik soll kritisch vergegenwärtigt werden (*Klafki 2007, S. 15-19; Meyer & Meyer 2007, S. 100-107; Wiberg 2021, S. 78-80*). Darin ist auch die Zentralidee der Aufklärung aufgehoben (*Klafki 2007, S. 45-49*). Mit seiner kritischen Re-Lektüre der Bildungsidee der Aufklärung nimmt Klafki eine zentrale Position im didaktischen Diskurs ein (*Sattler 2023, S. 62*).

Ein durchgehendes Moment der klassischen Bildungstheorien stellt die anthropologische Vorstellung dar, wonach „der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse“ (*Klafki 2007, S. 20*). Die aktualisierende Aufschließung erfolgt durch Differenzierung des Bildungsbegriffs in drei Grundfähigkeiten, die kompetenzorientiert formuliert werden (*Klafki 2007, S. 52; Sattler 2023, S. 62; Bach 2023, S. 110; Gudjons 2002, S. 5f.; Arnold u.a. 2011, S. 141f.; Hußmann 2021, S. 174*):

- Fähigkeit zur Selbstbestimmung
- Mitbestimmungsfähigkeit
- Solidaritätsfähigkeit

Bildung wird verstanden als Allgemeinbildung im dreifachen Sinn (*Klafki 2007, S. 40, 52-54*):

- Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit;
- Bildung im Medium des Allgemeinen als kritische Auseinandersetzung mit einem Gefüge des Allgemeinen, das uns alle angeht;
- Bildung aller humanen Fähigkeitsdimensionen.

Bildung für alle als Subjektentwicklung darf niemanden ausschließen, aber auch nicht in bloßen Subjektivismus abgleiten, denn Selbstbestimmungsfähigkeit gewinnt das Subjekt nur in Auseinandersetzung mit einer Inhaltlichkeit, die nicht von ihm stammt, sondern Objektivationen bisheriger Kulturtätigkeit darstellt (*Klafki 2007, S. 20-25*).

Die Leitfrage nach geeigneten Inhalten der Bildung lautet immer (*Klafki 2007, S. 23*): Welche Objektivationen sind am besten geeignet, Bildung zu erschließen im Sinne vernunftgeleiteter Selbstbestimmung? Im Mittelpunkt stehen müssen so genannte epochaltypische Schlüsselprobleme (*Klafki 2007, S. 29f., 56-60, 154, 167; Meyer & Meyer 2007, S. 116-151; Bach 2023, S. 110*), wie beispielsweise:

- Friedenserziehung
- Umweltfrage
- Verhältnis der Generationen
- Möglichkeiten und Gefahren des technischen Fortschritts
- Freiheit und Mitbestimmung
- Arbeit
- Soziale Ungleichheiten
- Verhältnis der Geschlechter
- Religionen und Weltanschauungen
- Behinderung
- Neue Medien

Bildung ist die Antwort auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme (*Sattler 2023, S. 62*), die bei Klafki das Kanondenken ersetzen (*Biehl 2003, S. 112f.*). Die umfassende Bildung der subjektiven Interessen und Fähigkeiten versteht sich darin als polare Ergänzung zur Konzentration auf objektiv-allgemeine Schlüsselprobleme (*Klafki 2007, S. 69-72*). Man kann auch von einer Kombination aus formaler und materialer Bildung sprechen (*Bach 2023, S. 110*). Die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen soll übergreifende individuelle Einstellungen und Fähigkeiten befördern, wie z.B. (*Klafki 2007, S. 63*):

- Kritikfähigkeit, einschließlich Selbstkritik
- Argumentationsfähigkeit und -bereitschaft
- Empathie
- Vernetzendes Denken

Bildung als Allgemeinbildung strebt also eine umfassende Menschenbildung an, die folgende Hauptdimensionen umfasst (*Klafki 2007, S. 30-36*):

- Moralische Bildung: die Erweckung der selbstbestimmten moralischen Verantwortlichkeit, Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit;

- Kognitive Bildung: Bildung des Erkenntnisvermögens und des Denkens;
- Ästhetische Bildung im umfassenden Sinne;
- Bildung der praktisch-werktätigen Fähigkeiten.

Damit ist die bildungstheoretische Grundlegung der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis in Grundzügen dargestellt. Daran kann die Frage nach den praktischen Dimensionen anschließen.

## Praktische Dimensionen

Vorbereitung, Gestaltung und Evaluierung des Unterrichts sind zentrale Themen der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis. Auf diese wird nun das Interesse gelenkt.

Zunächst ist es notwendig, die Struktur des didaktischen Problemfelds zu erschließen. Folgende ausgewählte Elemente sind besonders hervorzuheben (*Klafki 2007, S. 114-135*):

- Es gilt der Primat der Zielentscheidungen vor anderen Faktoren des Unterrichts wie Thema, Medien, Methoden. Die unterrichtliche Auseinandersetzung muss die Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fördern.
- Der Zusammenhang von Lernen und Lehren ist ein Interaktionsprozess, in dem Lernende sich mit Hilfe der Lehrenden zunehmend selbstständig Erkenntnisse aneignen sollen.
- Unterricht ist immer ein sozialer Prozess.
- Lernen soll entdeckendes bzw. nachentdeckendes und verstehendes Lernen sein.
- Lehren und Lernen müssen in zunehmendem Maße mit den Lernenden geplant und gerechtfertigt werden in Form von Mitplanung des Unterrichts und Unterrichtskritik.
- Die Unterrichtsmethode ist der Inbegriff der Organisation und des Vollzugs zielorientierten Unterrichts.

Der Unterricht sollte gemäß der folgenden vier Unterrichtsprinzipien gestaltet werden (*Klafki 2007, S. 67-69*):

- Exemplarisches Lehren und Lernen
- Methodenorientiertes Lernen
- Handlungsorientierter Unterricht
- Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen

Besondere Beachtung verdient das exemplarische Lehren und Lernen, weil nicht alles gelehrt und gelernt werden kann, was es vielleicht wert wäre (*Klafki 2007, S. 141-161*). Der Grundgedanke des Exemplarischen besteht in Folgendem: Bildendes Lernen gelingt nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelerkenntnisse, sondern dadurch, dass Lernende an einer begrenzten Zahl von Beispielen verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erarbeiten. Man kann die Wirkungsweise solcher Beispiele auch „kategorial“ nennen (*Klafki 2007, S. 143-145*). Daher spricht man gerne von „kategorialer Bildung“ (*Meyer & Meyer 2007, S. 24-66*), in der formale und materiale Bildung vermittelt wird (*Lippitz 2008, S. 274-276*).

Klafki räumt der Didaktik den Vorrang vor der Methodik des Unterrichts ein (*Hochkeppel 1999, S. 287*). Die kritisch-konstruktive Didaktik gibt auch wertvolle Anregungen für die Unterrichtsplanung und Vorbereitung, von Klafki formuliert in Form einer Reihe von Thesen (*Klafki 2007, S. 255-265*):

- Es gilt der Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu anderen Faktoren des Unterrichts.
- Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts besteht darin, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu geben.
- Lehren und Lernen bilden einen Interaktionsprozess.
- Lernen muss als (nach-)entdeckendes und verstehendes Lernen an exemplarischen Themen verstanden werden.
- Die Planung erfordert Mitplanung der Schüler:innen.
- Unterricht ist ein sozialer Prozess und als solcher von Konflikten („Störungen“) gekennzeichnet. Er erfordert soziales Lernen im Sinne demokratischer Sozialerziehung.
- Fragestellungen und Methoden konstituieren Themen.
- Jedem Thema ist eine Methode immanent.
- Unterrichtsmethode ist der Inbegriff der Organisationsform des Unterrichts.

Die didaktische Analyse fungiert als Planungsmodell für den Unterricht (*Meyer & Meyer 2007, S. 67-90; Bach 2023, S. 110*). Im Konzept der Unterrichtsplanung sollen folgende sieben Fragedimensionen enthalten sein (*Klafki 2007, S. 270-284*):

- Die Gegenwartsbedeutung des Themas
- Seine vermutliche Zukunftsbedeutung
- Seine exemplarische Bedeutung
- Die Frage nach der thematischen Struktur
- Die Überprüfbarkeit eines erfolgreichen Lernprozesses
- Das Problem der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Themas
- Die methodische Strukturierung des Unterrichts

Schließlich gilt es den Unterricht auch noch zu analysieren und zu evaluieren, wobei die Unterrichtsanalyse sogar als Chance zur Schüler:innen-Mitbestimmung verstanden wird (*Klafki 2007, S. 285-302*). Als praktischer Ansatz für die didaktische Entwicklungs- und Forschungsarbeit im Sinne der Innovationsforschung wird die Aktions- und Handlungsforschung empfohlen (*Klafki 2007, S. 135-138; Altrichter, Posch & Spann 2018*).

Damit sind wir bei der Aufgabe angemessener Würdigung dieses großen didaktischen Konzepts angelangt.

## Würdigung und Diskussion

„Wolfgang Klafki ist der große deutsche Didaktiker“ (*Meyer & Meyer 2007, S. 7*). Er steht für eine Didaktik, wie sie in Deutschland und im gesamten deutschen Sprachraum seit dem Zweiten Weltkrieg etabliert ist (*Meyer & Meyer 2007, S. 9*). Das wird wohl auch im 21. Jahrhundert so bleiben, denn unter den prominenten Ansätzen Allgemeiner Didaktik gilt die bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki als besonders einflussreich und wichtig (*Bach 2023, S. 119; Hallitzky u.a. 2018, S. 88*).

Kritisch diskutiert wird das Verhältnis Klafkis zur klassischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Wenn die bildungstheoretische Didaktik Klafkis eine kritische Weiterführung der

geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist ( *Klafki 2007, S. 83f.; Meyer & Meyer 2007, S. 91-115*), dann stellt letztere wohl mehr als nur einen Anknüpfungspunkt dar. Gemeinsamer Ausgangspunkt der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellt die Auffassung vom Menschen als einem durch Geschichte und Kultur gebildeten Wesen dar. Ihr Selbstverständnis entwickelte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege einer Aneignung der neuhumanistischen Pädagogik um 1800 sowie in Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Gegenwartsströmungen und konkurrierenden Konzeptionen der Gegenwart (*Benner & Brüggen 2000, S. 248-251*). Die wissenschaftstheoretische Grundposition der Geisteswissenschaften Pädagogik stellt die Hermeneutik dar. Als deren methodische Grundoperation gilt das Verstehen im Unterschied zum Erklären (*Koller 2017, S. 199f.*). Verstehen als Methode folgt bestimmten Grundregeln (*Koller 2017, S. 206-217*). Eine Herausforderung stellt allerdings die Verbindung zur Empirie dar (*Koller 2017, S. 217-221*), die schließlich zur Entwicklung der qualitativen Sozialforschung führt (*Koller 2017, S. 199f.*). Die Fähigkeit, mikrologische pädagogische Prozesse wahrzunehmen, wird schon der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugebilligt (*Jakobs 2010, S. 115*). Kontraste und Spannungen zwischen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der empirisch-quantitativen Forschung seien indes zu wenig produktiv genutzt worden (*Kiel 2011, S. 750f.*). Die Entfremdung zwischen geisteswissenschaftlicher und empirischer Orientierung belastete die pädagogische Disziplin, was sich an der Kontroverse um Bildung vs. Kompetenz zeige (*Heid 2016, S. 71f.*).

Klafkis Bildungsbegriff zeichnet sich nun gerade durch eine kompetenzorientierte Formulierung seiner Komponenten aus. In der Verteidigung des Bildungsgedankens hält Klafki an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik fest, entwickelt sie aber gleichzeitig kritisch weiter. Daher kann er auch zu jenen gezählt werden, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik übergeführt haben in die kritische Pädagogik (*Benner & Brüggen 2000, S. 248-251*), der er schließlich auch zugezählt wird (*Simon 2024, S. 218f.*).

Gelegentlich wird der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik normative Abstinenz vorgeworfen (*Ladenthin 2003, S. 2f.; Nipkow 1998, S. 97-100*). Verteidigt wird allerdings die (religions-)didaktische Bedeutung des geisteswissenschaftlichen Zugangs zur Wirklichkeit im Unterschied zum naturwissenschaftlichen (*Nipkow 2010, S. 90-96*). Solange allerdings ein Bildungsbegriff als systematisch notwendige pädagogische Grundkategorie verteidigt wird, um pädagogisches Handeln begründen und verantworten zu können (*Klafki 2007, S. 43f.*), wird man einem solchen Ansatz auch keine normative Enthaltensamkeit vorwerfen können. Daran ändert auch die kompetenzorientierte Fassung des Bildungsbegriffs nichts. Bildung rückt sogar zur Zentralkategorie des didaktischen Ansatzes von Klafki auf (*Bach 2023, S. 110; Gudjons 2002, S. 5f.; Sauter 2016, S. 169-171*). Klafki hat weiters das Bildungsverständnis insofern erweitert, als er auch der dinglichen Welt Bildungsbedeutsamkeit zuerkannte, nicht nur der geistigen (*Nohl 2014, S. 27*). Kritisiert wird allenfalls der rationallogische Grundzug des Bildungsgedankens bei Klafki (*Kunstmann 2002, S. 225*). Gleichzeitig wird Klafki aber auch zum populärsten Bildungsdenker hochstilisiert (*Kunstmann 2004, S. 329-331*). Auch wenn man nicht so euphorisch urteilen möchte, kann man doch behaupten, dass man unter anderem Klafki die Wiederkehr des Bildungsbegriffs in der Pädagogik zu verdanken hat (*Schweitzer 1997, S. 242-245*), sodass er einen wichtigen Beitrag zur Renaissance des Bildungsdenkens in der Pädagogik geleistet hat (*Arnold u.a. 2011, S. 138-141*).

Die ungebrochene Bedeutung Klafkis zeigt sich aktuell in mehreren pädagogischen Bereichen. So könne etwa die Bildung für nachhaltige Entwicklung als aktualisierte Konzeption im Sinne Klafkis verstanden werden (*Rieckmann 2021, S. 9f.*).

Breitere Aufmerksamkeit erfährt die bildungstheoretische Didaktik im Bereich der Sonder- und Inklusionspädagogik. Klafki gilt als Repräsentant eines inklusiven Bildungskonzepts (*Fuchs 2021, S. 21f.*). Kein Wunder also, dass sein Konzept als relevanter bildungstheoretischer Bezug für Inklusion gilt (*Hußmann 2021, S. 173; Seitz 2010, S. 46-49*). Das Konzept des Empowerment zeige Überschneidungen mit Klafkis Allgemeinbildung (*Arnold u.a. 2011, S. 141f.*). Dieser Begriff von Allgemeinbildung schließe auch Menschen mit geistiger Behinderung ein (*Schurad 1995, S. 161-168*). Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit stellten auch wichtige Dimensionen der Geistigbehindertenpädagogik dar (*Klauß 2003, S. 83-88*).

Neben der Sonder- und Inklusionspädagogik findet der Ansatz von Klafki auch Aufmerksamkeit in der Religionspädagogik. Grundsätzlich wird bedauert, dass maßgebliche Bildungstheorien, darunter auch Klafki, Religion kaum wahrnehmen würden (*Schweitzer 2002, S. 150-155; Biehl 2003, S. 112f.*). Diesem Vorhalt widerspricht, dass Klafki Religion und Weltanschauung ausdrücklich unter den bildungsrelevanten Schlüsselproblemen aufzählt (*Klafki 2007, S. 154*). Die religionspädagogische Bedeutung Klafkis könne in didaktischer Hinsicht darin gesehen werden, dass er den Begriff des Elementaren aufgegriffen habe. Daran anknüpfend hätten sich wichtige religionspädagogische Ansätze entwickeln können (*Schweitzer 2003, S. 203-208*). Schließlich können drei Beispiele angeführt werden für die Rezeption der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis im Rahmen der Religionspädagogik:

- Kriterien der Unterrichtsplanung nach Klafki werden verwendet im Rahmen der Symboldidaktik (*Biehl 1999, S. 110f.*).
- Seine Bildungstheorie wird in der Bibeldidaktik vorausgesetzt (*Theißen 2003, S. 15-26*).
- Schließlich gilt sein mehrdimensionales Bildungskonzept sogar als Vorbild für katholische Privatschulen (*Frick 2006, S. 108f.*).

Angesichts dieser weiten und grundlegenden Bedeutung der bildungstheoretischen Didaktik und ihrer direkten Praxisrelevanz in vielen pädagogischen Bereichen kann eine intensive Befassung mit ihr allen Lehrer:innen vorbehaltlos empfohlen werden.

## Literatur

- Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, 5. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz, Hascher, Tina, Messner, Rudolf, Niggli, Alois, Patry, Jean-Luc & Rahm, Sybille (2011): *Empowerment durch Schulpraktika*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, Andreas (2023): Didaktik. In: Huber, Matthias & Döll, Marion (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, Wiesbaden: Springer, S. 107-114.
- Benner, Dietrich & Brüggem, Friedhelm (2000): *Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten*; in: *Zeitschrift für Pädagogik*. 42. Beiheft. *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext*. Hrsg. v. Benner, Dietrich & Tenorth, Heinz-Elmar. Weinheim: Beltz, S. 240-263.
- Biehl, Peter (1999): *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

- Biehl, Peter (2003): *Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht*; in: Biehl, Peter/Karl Ernst Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster: LIT, S. 111-152.
- Frick, Rafael (2006): *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, Hohengehren: Schneider.
- Fuchs, Thorsten (2021): *Weder Pleonasmus noch Oxymoron. Einige historisch-systematische Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Inklusion*; in: Herzog, Sonja & Wieckert, Sarah (Hrsg.): *Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?! Weinheim: Beltz*, S. 12-30.
- Gudjons, Herbert (2002): *Allgemeine Didaktik. Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion*; in: Bizer, Christoph u.a. (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 18 (2002)*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 3-20.
- Hallitzky, Maria, Heinze, Franziska, Herfter, Christian & Spendrin, Karla (2018): *Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung*; in: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 29 (56), S. 88-95.
- Heid, Helmut (2016): *Über Streitfragen der Generierung und Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens*; in: Meseth, Wolfgang u.a. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-84.
- Hochkeppel, Christiane (1999): *Die „Skeptische Didaktik“ Theodor Ballauffs. Unverzichtbare pädagogische Problematisierung oder überflüssige Destruktion eines Handlungsfeldes? In: VfwP* 75, H.3, S. 285-300.
- Hußmann, Anke (2021): *Bildung, Inklusion und die Chance, Schule neu zu denken*; in: Herzog, Sonja & Wieckert, Sarah (Hrsg.): *Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?! Weinheim: Beltz*, S. 172-199.
- Jakobs, Hajo (2010): *Ethik des pädagogischen Prozesses*; in: Kaiser, Astrid & Schmetz, Ditmar & Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.): *Bildung und Erziehung (Behinderung, Bildung, Partizipation)*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 115-124.
- Kiel, Ewald (2011): *Forschung zum Lehrerhandeln*; in: Terhart, Ewald & Bennwitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, Münster: Waxmann, S. 748-754.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Klauß, Theo (2003): *Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung*; in: Fischer, Erhard (Hrsg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen*, Oberhausen: Athena, S. 83-127.
- Koller, Hans-Christoph (2017): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, 8. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunstmann, Joachim: *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh: Kaiser 2002.

- Kunstmann, Joachim (2004): *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Ladenthin, Volker (2003): *Was ist und warum schätzt eine Gesellschaft Pluralismus?*; in: *Ladenthin, Volker (Hg.): Religion und Bildung im Pluralismus*, Münster: Aschendorff, S. 1-15.
- Lippitz, Wilfried (2008): *Bildung und Alterität*. In: *Mertens, Gerhard u. a. (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Paderborn: Schöningh, S. 273-288.
- Meyer, Meinert A. & Meyer (2007): *Hilbert, Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Nipkow, Karl Ernst (1998): *Bildung in einer pluralen Welt. Band 2. Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh: Kaiser.
- Nipkow, Karl Ernst (2010): *Schöpfungsglaube, Kreationismus, Weltentstehungstheorien – Zu Grundlagen der Kooperation des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern*; in: *Nipkow, Karl Ernst: Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*. Gütersloh: Kaiser, S. 69-97.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Bildung und konjunktive Transaktionsräume*; in: *Rosenberg, Florian von & Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, Wiesbaden: Springer, S. 27-40.
- Rieckmann, Marco (2021): *Reflexion einer Bildung für nachfolgende Entdeckung aus bildungstheoretischer Perspektive*. In: *Religionspädagogische Beiträge* 44 (2), S. 5-16.
- Sauter, Sven (2016): *Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität*; in: *Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-178.
- Sattler, Elisabeth (2023): *Bildung*. In: *Huber, Matthias & Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, Wiesbaden: Springer, S. 59-66.
- Schurad, Heinrich (1995): *Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen. Der Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen aus problemgeschichtlicher und allgemeinpädagogischer wie komplementärer sonderpädagogischer Sicht*, Essen: Blaue Eule.
- Schweitzer, Friedrich (1997): *Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft*. In: *Informationes Theologiae Europae. Internationales Jahrbuch für Theologie*. Hrsg. v. Ulrich Nembach, Frankfurt: Lang, S. 241-252.
- Schweitzer, Friedrich (2002): *Pluralität der Perspektiven: Religionspädagogik zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie*. In: *Schweitzer, Friedrich u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg: Herder, S. 144-156.
- Schweitzer, Friedrich (2003): *Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – offene Fragen*; in: *Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 203-220.

Seitz, Simone (2010): *Erziehung und Bildung*; in: Kaiser, Astrid & Schmetz, Ditmar & Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 43-58.

Simon, Toni (2024): *Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler\*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie*; in: Bosse, Ingo, Müller, Kathrin & Nussbaumer, Daniela (Hrsg.): *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 218-225.

Theißen, Gerd (2003): *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh: Kaiser.

Wiberg, Merete (2021): *Bildung – Vom Konzept zum Phänomen*; in: Kergel, David, Heidkamp-Kergel, Birte & August, Sven-Niklas (Hrsg.): *Handbuch interdisziplinäre Bildungsforschung*, Weinheim: Beltz, S. 77-87.

## Zum Autor

DDr. Oskar DANGL, studierte Theologie mit Schwerpunkt Alttestamentliche Bibelwissenschaft und Pädagogik. Er lehrte bis zu seiner Pensionierung 2022 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Religionspädagogik und Erziehungswissenschaften und war Lektor am Institut für Bildungswissenschaft sowie am Institut für Religionspädagogik an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Ethisches Lernen / Menschenrechtsbildung und Exegese (Habakuk). Seit 1984 lehrt er bei den THEOLOGISCHEN KURSEN Altes Testament.