

Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential

Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung



der autor

Dr. Rudolf Englert ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

Kurzzusammenfassung

Was ist guter Religionsunterricht? Der Artikel macht deutlich, warum es so schwierig ist, eine klare Antwort auf die Frage zu geben. Er rückt die sog. ‚Prozessqualität‘ in den Fokus und stellt das Zusammenspiel von ‚kognitiver Aktivierung‘ und ‚konstruktiver Adaption‘ als für diese wesentlich heraus. Unter diesem Gesichtspunkt hat der gegenwärtige Religionsunterricht, wie aktuelle empirische Unterrichtsforschung zeigt, durchaus noch Entwicklungspotential.

Abstract

What does ‚Quality‘ mean, concerning religious education in school? The article discusses, why it is so difficult to answer the quality-question. It highlights the so called ‚process quality‘ and underlines the importance of the relation between ‚cognitive activation‘ and ‚constructive adaptation‘ as the two main components of the didactic process. From that point of view today’s religious education in school has, as a recent empirical study makes clear, not yet exhausted its potential.

englertrf@aol.com

Zunächst soll es hier um eine Frage gehen, deren Relevanz auf der Hand liegt. Sie lautet: ‚Was ist guter Religionsunterricht?‘ Nun denkt man vielleicht: Welche andere Frage könnte in einer Fachdidaktik ein solches Gewicht haben wie die nach gutem Unterricht? Trotzdem klingt diese Frage in der Religionspädagogik immer noch eher ungewohnt.¹ Wie kommt das?

1. Was ist guter Religionsunterricht?

1.1 Ein kleiner Test und ein Blick auf die Komplexität der Frage

In der Vergangenheit wurde mehr über theoretische Konzepte als über unterrichtliche Prozesse diskutiert. Man hat sich zum Beispiel gefragt: Soll der Religionsunterricht eher bibelorientiert oder problemorientiert stattfinden? Welche Rolle sollen die Erfahrungen der Schüler/innen spielen? Ist ein Konzept wie die Korrelationsdidaktik noch zukunftsfähig? usw.

Das sind alles ohne Zweifel wichtige Fragen. Aber es geht dabei eher um die Philosophie als um die Praxis des Religionsunterrichts. Es geht eher um eine Vision guten

Religionsunterrichts als um eine an den faktischen Gegebenheiten orientierte Analyse. Das eine, die Vision, ist so wichtig wie das andere, die Analyse. Nur hat dieser zweite Punkt, die Analyse und insbesondere die empirische Analyse der die unterrichtliche Praxis bestimmenden Gegebenheiten, in der Religionsdidaktik bis vor kurzem noch nur eine sehr untergeordnete Rolle gespielt. Das ändert sich gerade. Im Folgenden möchte ich besonders Bezug nehmen auf Befunde aus dem noch recht jungen Forschungszweig der ‚videogestützten religionspädagogischen Unterrichtsforschung‘.²

Zunächst ein kleines unterrichtliches Fallbeispiel: Der Lehrer einer fünften Realschulklasse fragt seine Schüler/innen: „Kinder, was hat es denn mit Weihnachten auf sich, was ist da passiert?“ Stille. Dann antwortet ein Schüler: „Da ist irgendjemand geboren. Aber fragen Sie mich jetzt nicht, wie der heißt.“

Das kann man als eine nette Anekdote abtun. Man kann diese kleine Geschichte aber auch als einen ernsthaften Testfall nehmen und sich fragen: Kann der Religionsunterricht, den dieser Schüler mindestens vier Jahre lang besucht hat,

‚gut‘ gewesen sein? Muss man sagen: Ein Religionsunterricht, der seine Schüler/innen nach mehr als vier Jahren im Zustand einer derartigen Ignoranz belässt, kann unmöglich ‚gut‘ genannt werden? Oder kann man sehr wohl auch die Ansicht vertreten: Selbst wenn es in dem Religionsunterricht, den dieser Schüler die vergangenen vier Jahre lang hatte, offenbar nicht eingehender um den Sinn von Weihnachten ging, könnte dieser Unterricht durchaus gut gewesen sein.

Interessant wäre es jetzt natürlich, wenn man über die schlichte Beantwortung dieser Frage mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ hinaus für sich selbst zu klären versuchte, welche Gütekriterien für die jeweilige Einschätzung entscheidend waren. Ich vermute einmal, dass sich bei einer solchen Reflexion auf die Kriterien religionsunterrichtlicher Qualität sehr schnell zeigen würde, wie komplex diese so schlicht daher kommende Frage nach gutem Religionsunterricht ist³ - und wie schwer es dementsprechend sein kann, sie für einen gegebenen Beispielfall eindeutig zu beantworten.

An dieser Stelle seien lediglich drei Aspekte genannt, die zeigen, wie voraussetzungsreich die Beantwortung der Frage nach unterrichtlicher Qualität ist. Sie ist

a) abhängig vom Fokus der Bewertung:

Schaut man bei der Zuerkennung von ‚Qualität‘ eher auf die messbaren Erträge des Unterrichts (die ‚Produkt-Qualität‘) oder schaut man in erster Linie auf die Qualität des didaktischen Geschehens (die ‚Prozess-Qualität‘)? Die beiden Punkte liegen ja keineswegs einfach auf einer Linie. So kann man sich sehr wohl einen Religionsunterricht vorstellen, der kurzfristig eine hohe messbare Effizienz z.B. im Bereich sachkundlichen Wissenserwerbs hat, didaktisch aber höchst einfalllos ist und ganz auf das Mittel frontaler Instruktion setzt.

b) abhängig vom Standpunkt des Betrachters:

Eine Untersuchung von Marten Clausen hat empirisch bestätigt, was sich ahnen ließ: Die Bewertungsperspektiven von Schüler/innen, Lehrer/innen und externen Beobachter/innen weichen erheblich voneinander ab.⁴ Und sogar innerhalb einzelner Bewertergruppen gibt es deutliche Unterschiede bei der Einschätzung von Unterricht. So hat bei einem kleinen Experiment eine Gruppe von Religions-Fachleiter/innen einer als Videomitschnitt präsentierten Religionsstunde Noten von ‚gut‘ bis ‚mangelhaft‘ gegeben. Da kann man sich natürlich fragen: Ja, ist so etwas wie unterrichtliche Qualität überhaupt irgendwie objektivierbar oder wenigstens plausibel begründbar?

c) abhängig von der Vision des Faches:

Natürlich macht es für die Einschätzung unterrichtlicher Qualität einen Unterschied, ob ich vom Religionsunter-

richt erwarte, dass er den Glauben der Kirche vermittelt oder ob ich erwarte, dass er die Orientierungsfähigkeit der Schüler/innen stärken hilft. Und natürlich macht es einen Unterschied, ob man den Religionsunterricht als eine leistungsentlastete Oase im stressigen schulischen Alltag betrachtet oder ob man ihn als ein ganz normales Fach sieht, in dem es wie in anderen Fächern auch um Bildungsstandards, Kompetenzen und überprüfbaren Lernzuwachs geht.⁵

Bei den folgenden Ausführungen nun soll es in erster Linie um die Qualität des didaktischen Geschehens, also die Prozess-Qualität, gehen.

1.2 Die entscheidenden Spielzüge: Kognitive Aktivierung und konstruktive Adaption

Die Qualität der didaktischen Prozesse ist zwar nur eines unter mehreren Gütekriterien, aber doch wohl jenes, das im Blick auf den Unterricht als zentral gelten darf.



Didaktische Prozesse haben, grob gesagt, zwei Komponenten: Zum einen geht es um die *Erschließung* (kulturell relevanter) Gegenstände und zum Anderen geht es um die *Aneignung* dieser Gegenstände durch die Schüler/innen (die natürlich in sehr unterschiedlicher Weise und mit sehr unterschiedlichem Ergebnis geschehen kann).

Bei der Erschließung der Gegenstände kommt es wesentlich auf das an, was die Lernpsychologie eine ‚*kognitive Aktivierung*‘ nennt (davon wird gleich noch die Rede sein). Bei der Aneignung kommt es vor allem darauf an, dass die Schüler/innen Raum erhalten, sich mit einem Gegenstand selbstständig auseinanderzusetzen; abgekürzt könnte man sagen: Es geht um eine ‚*konstruktive Adaption*‘. Was soll das heißen?

a) Kognitive Aktivierung:

Ein Religionsunterricht, der Schüler/innen kognitiv, also gedanklich, aktiviert, zeichnet sich z.B. dadurch aus, dass er neugierig macht (Interesse weckt, motivationsstark ist), dass er innovative Perspektiven erschließt (dass er etwas Neues entdecken lehrt oder etwas Bekanntes *neu* sehen lehrt), dass er Zusammenhänge verständlich macht (also tie-

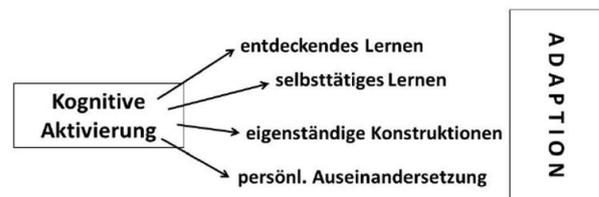
feres Verstehen ermöglicht, vernetztes Wissen entwickeln hilft).

b) Konstruktive Adaption:

Ein Religionsunterricht, der Schüler/innen zu konstruktiven Adaptionen einlädt, zeichnet sich z.B. dadurch aus, dass er kreative und gedankliche Spielräume anbietet, dass er zur eigenen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand animiert, dass er zur persönlichen Positionierung herausfordert, dass er unterschiedliche Sichtweisen auf einen Gegenstand miteinander in ein weiterführendes Gespräch bringt.

Wenn wir von ‚kognitiver Aktivierung‘ und ‚konstruktiver Adaption‘ als den zentralen unterrichtlichen Funktionen sprechen, ist klar, dass es nicht darum gehen kann, Unterricht und speziell auch Religionsunterricht einseitig entweder an der einen oder an der anderen Funktion zu orientieren, und ihn in dieser Spur dann entweder instruktions- oder konstruktionsorientiert, instruktivistisch oder konstruktivistisch anzulegen.⁶ Es geht vielmehr darum zu sehen: Eine starke kognitive Aktivierung schafft vielfach erst die Voraussetzung dafür, dass sich Schüler/innen zur Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand (z.B. einem religiösen Zeugnis) motiviert und zu eigenständigen, konstruktiven Adaptionen dieses Gegenstands herausgefordert fühlen. Man könnte auch sagen: Eigenständige Konstruktionen der Schüler/innen bedürfen vorausgegangener Instruktionen: bedürfen unterrichtlicher Arrangements, in denen die Expertise des Lehrers/der Lehrerin eine wichtige Rolle spielt.

Der Begriff der ‚Instruktion‘ führt leicht zu Missverständnissen, weil er ein wenig nach Kasernenhof und nach Abrichtung klingt. Was ‚Instruktion‘ als lernpsychologischer Fachbegriff aber meint, ist etwas Anderes und eigentlich ziemlich trivial - nämlich alle „anleitenden und unterstützenden Aktivitäten der Lehrenden“⁷. Und eine gute Instruktion hat eben nichts mit einem dominanten, ständig reden und alles besser wissenden Lehrer zu tun, sondern gute Instruktion ist immer schon auch: Motivation, Zugänglich-Machen, fachlich kompetente(re) Verstehens- und Anwendungsmöglichkeiten erschließen. Eine gute Instruktion will die SchülerInnen befähigen, *selbst* zu entdecken, *selbst* zu verstehen, sich *selbst* ein Bild zu machen. Aber entdecken kann ein Novize oft eben nur da etwas, wo ein Experte/eine Expertin das Terrain schon etwas ausgeleuchtet hat; verstehen lässt sich für den Ungeübten häufig nur dann etwas, wenn bestimmte Dinge schon geklärt sind; ein eigenes Bild kann man sich nur machen, wenn man sich befähigt fühlt, Zusammenhänge zu erkennen, Beziehungen herzustellen, Einzelheiten in ein größeres Ganzes einzuordnen.



Es ist also unsinnig, wie es leider immer wieder geschieht, Instruktion und Konstruktion als einander angeblich unversöhnlich gegenüberstehende didaktische Optionen darzustellen. Es handelt sich vielmehr um komplementäre unterrichtliche Spielzüge bzw. um die beiden wesentlichen Akte einer unterrichtlichen Dramaturgie.

Diese Sichtweise hat weitreichende Konsequenzen auch für das Verständnis der Lehrerrolle. Denn für eine starke kognitive Aktivierung bedarf es entscheidend der Expertise fachlich gut ausgebildeter Lehrer/innen und Lehrer. Sie müssen die Gegenstände so arrangieren können, dass Neugier aufkommt, dass man mehr wissen will, dass sich Fragen aufwerfen, dass sich interessante und weiterführende Aufgabenstellungen ergeben usw. Das heißt die hier gemeinte Form von Expertise zeigt sich nicht nur im besonderen Sachverstand von Lehrer/innen und in ihrer Fähigkeit zur didaktischen Repräsentation von Gegenständen,⁸ sondern auch in ihrer Funktion als Dramaturgen eines in mehrere Akten gegliederten gemeinsamen Lerngeschehens.⁹ Der gegenwärtig viel diskutierte Unterrichtsforscher John Hattie meint, ein Lehrer solle sich nicht lediglich als Moderator, sondern durchaus als Regisseur verstehen, als „activator“, der den Lernprozess als ein durchdachtes Nacheinander von Lernschritten und Lernmöglichkeiten anlegt und mit weiterführenden Interventionen steuert und voranbringt.¹⁰

2. Befunde aus der empirischen Unterrichtsforschung: Eine einseitige Auswahl

Auf diesem Hintergrund möchte ich nun eine kritische Diagnose gegenwärtigen Religionsunterrichts versuchen. Die Grundlage dafür ist eine mehr als sechs Jahre umfassende Unterrichtsstudie der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen.¹¹ In diesem Forschungsprojekt wurden 113 Stunden Religionsunterricht aus vierten und zehnten Jahrgangsstufen videografisch aufgezeichnet und quantitativ (z.B. mittels niedrig-inferenter Ratings) wie qualitativ (z.B. mittels sequentieller Fallanalysen) analysiert – wobei die qualitative Analyse deutlich im Vordergrund stand.

Die zentrale Forschungsfrage war: Wie bringt der Unterricht heutige Schüler/innen ins Gespräch mit der religiösen Tradition? Wie also leistet er das, was vor allem in der katholischen Religionsdidaktik eine ‚Korrelation‘ genannt wird – einen Brückenschlag zwischen der Lebens-

welt der Schüler/innen und Zeugnissen der religiösen Tradition?

Die Auswertung der Befunde zeigt: Es sind im Religionsunterricht viele positive Entwicklungen festzustellen. Dies betrifft beispielsweise den starken Einbezug der Schülerinnen und Schüler, die Offenheit im Umgang mit religiöser Pluralität, die methodische Variabilität der unterrichtlichen Inszenierungen oder auch die unterrichtliche Atmosphäre. Aber es fallen auch einige sensible und kritische Punkte auf, an denen es im gegenwärtigen Religionsunterricht ‚hakt‘. Gemeint sind damit vor allem jene Probleme, die nicht nur mit der Eigenart dieses oder jenes Lehrers oder mit der Situation in dieser oder jener Klasse zu tun haben, sondern die auf grundsätzliche Konstruktionsprobleme gegenwärtigen Religionsunterrichts hinweisen. Man könnte hier insofern von ‚strukturellen Verlegenheiten‘ sprechen. Um solche strukturellen Verlegenheiten soll es im Folgenden – in gewollter Einseitigkeit – gehen. Dabei werden zwei Probleme, weil sie besonders gravierend erscheinen, im Zentrum stehen.

2.1 Der gegenwärtige Religionsunterricht zeigt Schwächen im Bereich der kognitiven Aktivierung

Der gegenwärtige Religionsunterricht zeigt Schwächen im Bereich der kognitiven Aktivierung. Ich möchte drei Beispiele dafür geben:

Erstes Beispiel:

Ein stark handlungsorientierter Religionsunterricht (wie wir ihn in der Essener Studie vor allem in der Grundschule sehr ausgeprägt angetroffen haben). Es ist gar keine Frage: Handlungsorientiertes Lernen, Lernen mit allen Sinnen, produktorientiertes Arbeiten usw. – all das hat einen früher methodisch manchmal etwas stereotypen Religionsunterricht enorm bereichert. Das Problem ist: Die Unterrichtsaufzeichnungen zeigen nicht selten kreative Betriebsamkeit *ohne* zielführende Struktur, Handeln weitgehend *ohne* Orientierung.

So werden in einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Propheten‘ Bilder gemalt, Texte verfasst, Bibelverse verklungen usw., ohne dass die Kinder einer vierten Klasse nachher sagen konnten, wer oder was ein Prophet ist, geschweige denn, inwiefern die Auseinandersetzung mit Propheten für Menschen heute noch von Interesse sein kann. Der Unterricht ist teilweise ‚lebendig‘, ohne dass aber sein Gegenstand wirklich mit Leben gefüllt würde. Die Schüler/innen sind aktiv, ohne am Ende gedanklich etwas wirklich besser verstanden zu haben. Ständig geschieht irgendetwas, aber eine durch die Auseinandersetzung mit der Sache selbst entbundene Dynamik ist nicht zu spüren.

Zweites Beispiel:

Offener Unterricht. Auch hier ist wieder unzweifelhaft: Formen offenen Unterrichts sind unentbehrlich. Das Problem ist: Es lassen sich immer wieder Offenheit ohne Ergebnis, Differenzierung ohne Integration, Selbsttätigkeit ohne Expertise beobachten.

‚Selbsttätigkeit ohne Expertise‘ ist zum Beispiel dann gegeben, wenn Schüler/innen Aufgaben bearbeiten sollen, ohne dass ihnen vorher die dafür nötigen inhaltlichen oder auch methodischen Voraussetzungen vermittelt wurden. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass der sogenannte ‚Lehrervortrag‘, der diese Vermittlung auf eine oft recht unaufwändige Weise leisten könnte, in Teilen der gegenwärtigen Lehrerschaft als absolutes ‚No go‘ gilt. Gerade in Grundschulen scheint es vielfach so etwas wie das ungeschriebene Gesetz zu geben: Ich darf als Lehrerin auf keinen Fall länger als eine Minute am Stück reden, sonst mache ich etwas so Abscheuliches wie ‚Frontalunterricht‘. Und so werden dann selbst komplexe Sachfragen mehr oder weniger prinzipiell der Arbeit in Gruppen übertragen, an ‚Stationen‘ ausgelagert oder durch ‚Schüler-Recherchen‘ erledigt.

Was ist eigentlich ein Psalm? Wie funktioniert ein ‚Gottesbeweis‘?, Was kritisiert Freud an der Religion? usw. Die in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit dazu erzielten Ergebnisse bleiben am Ende oft einfach im Raum nebeneinander stehen. Gruppe A präsentiert ihr Ergebnis, freundlicher Applaus, keine Fragen, nächste Gruppe. Usw. Können uns die Psalmen auch heute noch etwas sagen? Oder sind ihre aus einer längst vergangenen Zeit kommenden Bilder im 21. Jahrhundert nicht mehr zu verstehen? Können Gottesbeweise auch Christen von heute noch eine Stütze sein? Gibt es dazu kontroverse Meinungen? Hat Freud denn recht, wenn er die Religion als eine Art kollektiver Illusion betrachtet? Überlebt die Religion vielleicht nur wegen der psychischen Nützlichkeit ihrer tröstlichen Einbildungen? Usw. Entsprechende Bewertungen bleiben vielfach ganz dem Einzelnen überlassen. So etwas wie eine ‚kommunikative Validierung‘, also ein kritischer Abgleich von dazu in der Lerngruppe vorhandenen Sichtweisen und Argumenten – Hans Mendl spricht von ‚individuellen Konstruktionen im Dialog‘¹² – findet nur selten statt. Das ist ‚Differenzierung ohne Integration‘. Die gerade in heterogenen Klassen steckende religiöse Pluralität wird so häufig gar nicht sichtbar, das in dieser Pluralität steckende didaktische Potential bleibt weitgehend ungenutzt.

Drittes Beispiel:

Das Unterrichtsgespräch.¹³ Auch wenn wir dazu keine wirklich repräsentativen Befunde haben, spricht viel dafür, dass das Unterrichtsgespräch nach wie vor die wichtigste methodische Form des Religionsunterrichts ist. Das Prob-

lem: Es lassen sich kaum Kriterien für die Bewertung von Gesprächsbeiträgen erkennen. Jede/r darf fast alles behaupten und ‚in den Raum stellen‘. Zu oft gibt es keine wirklich klare Fragestellung und das Argumentationsziel gerät aus dem Blick. In einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Suizid‘ etwa geht es zunächst um mögliche Gründe dafür, dass sich Menschen das Leben nehmen. Es folgt eine heftige, aber im Grunde chaotische Diskussion über Suizidfälle unterschiedlichster Art. An dieser Stelle ist schon längst nicht mehr klar, was nun eigentlich genau das Problem ist und welchen möglichen Klärungswert das Gespräch haben könnte. Bei so brisanten Themen wie ‚Suizid‘ kann der Unterricht trotzdem noch eine Weile lebhaft und interessant verlaufen; auf die Dauer aber werden Unterrichtsgespräche, die ratlos vor sich hinmündern und ohne nachvollziehbaren Erkenntniszuwachs bleiben, bei den Schüler/innen als fruchtloses Palaver verbucht und das Vorurteil bestätigen, ‚Religion‘ sei ein Laberfach.¹⁴

2.2 Der gegenwärtige Religionsunterricht schöpft das Potential seiner konfessionellen Anlage nicht aus

Ein zweiter Punkt, der den Analysen der Essener Forschungsgruppe zufolge eine Schwachstelle oder eine ‚strukturelle Verlegenheit‘ im gegenwärtigen Religionsunterricht darstellt, ist, dass der Religionsunterricht das besondere Potential der konfessionellen Organisationsform nicht wirklich ausschöpft. - Worin besteht dieses besondere Potential? Ich möchte drei Punkte etwas näher ansprechen:

1. Konfessioneller Religionsunterricht beansprucht, Religion bzw. in unserem Fall: die jüdisch-christliche Tradition aus einer authentischen Innenperspektive zu erschließen. Häufig ist auch von einer sog. ‚Teilnehmerperspektive‘ die Rede.¹⁵

In vielen der von uns analysierten Religionsstunden wird über Religion allerdings eher informiert („learning about religion“) als dass in der Auseinandersetzung mit ihr für sich selbst gelernt würde („learning from religion“). Das heißt es werden eher Außenansichten als Innenansichten auf religiöse Traditionen präsentiert und es wird im Umgang mit religiösen Zeugnissen eher eine Beobachter- als eine Teilnehmerperspektive eingenommen. Auch der christliche Glaube wird nicht selten wie eine ‚Fremdreligion‘ behandelt. Beispiel: Eine Unterrichtsreihe über Namenspatrone. Die Schüler/innen sammeln Informationen zu ihren jeweiligen Namenspatronen. Die unterrichtliche Arbeit beschränkt sich weitgehend auf Recherche und sachlichen Austausch. Die von einem korrelationsdidaktischen Ansatz her eigentlich zu erwartende Frage, inwieweit sich aus der näheren Begegnung mit dem eigenen Namenspatron ein gewisses biografisches Anregungspotential ergibt bzw. inwieweit sich

von den betreffenden Heiligen irgendetwas lernen lässt, spielt so gut wie keine Rolle.

Offenbar gibt es eine Tendenz zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Diese Tendenz hat durchaus nachvollziehbare Gründe. Die auch im konfessionellen Religionsunterricht religiös häufig sehr heterogene Schülerschaft lässt es kaum mehr zu, im Sinne der Teilnehmerperspektive von einem kollektiven ‚Wir‘ zu sprechen (‚Wir Christen‘). In einem solchen Kontext sind dann eben nicht mehr ‚wir alle‘ die Kirche, sondern tendenziell eher ‚die da draußen‘ oder sogar ‚die da oben‘ (der Papst und andere kirchliche Prominenz). Von daher muss man sagen: Die kontrastive Gegenüberstellung einer für den konfessionellen Religionsunterricht typischen Teilnehmer- und einer für einen religionskundlichen Unterricht charakteristischen Beobachterperspektive entspricht im Grunde nicht (mehr) der gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Realität.

2. Der konfessionelle Religionsunterricht hat den Anspruch, die Schüler/innen so mit religiösen Traditionen und Überzeugungen zu konfrontieren, dass sie sich dadurch zu eigener Auseinandersetzung und Stellungnahme herausgefordert fühlen. In diesem Zusammenhang wird auch von der ‚*konfessorischen Qualität*‘ des Unterrichts gesprochen.

Unsere Beobachtungen zeigen jedoch einen Umgang mit religiösen Traditionen, bei dem entsprechende Zeugnisse meist weniger Herausforderung und Anfrage oder sogar Provokation sind als vielmehr fragmentarischer Bezugspunkt und ‚Impuls‘. Eine Erweiterung der eigenen Perspektivik oder gar eine wirklich ernsthafte Anfrage an die eigenen Plausibilitätsmuster findet so eher nicht statt. Die Präsentation religiöser Zeugnisse erreicht oft einfach nicht den Vertiefungsgrad, der nötig wäre, um Schüler/innen einen Orientierungsgewinn zu ermöglichen. Teilweise wird man sogar von einer Trivialisierung der Gegenstände sprechen müssen.

Auch für diese Entwicklung gibt es sehr nachvollziehbare Gründe. Die entsprechenden Lehrer/innen wollen, gerade unter teilweise schwierigen Arbeitsbedingungen, ‚niederschwellige‘ Angebote machen und den Zugang zum Beispiel zu biblischen Texten so leicht wie möglich gestalten; sie wollen die Schüler/innen nicht mit schwer verständlichen Dokumenten aus längst vergangener Zeit quälen, sondern zu frei von der Seele weg entwickelten eigenen religiösen Vorstellungen und theologischen Deutungen ermutigen usw. Die Frage ist: Stehen diese wichtigen Anliegen noch in einer guten Balance zum Anspruch der Sache und – man verzeihe den etwas altväterlichen Ausdruck – zur Würde der Gegenstände? Bekommt die religiöse Tradition auf diese Weise überhaupt noch die Chance, etwas zu sagen, was die Schüler/innen nicht sowieso schon wissen und denken und für richtig halten? Und ganz grundsätzlich: Ist, wenn sich

aus dem vermeintlich Alten (hier: der jüdisch-christlichen Tradition) nicht mehr der Funke des Innovativen und Erhellenden schlagen lässt, ein konfessioneller Religionsunterricht, der ja auf diese Traditionen konstitutiv verwiesen ist, noch zu rechtfertigen?

3. Ein besonderes Potential des konfessionellen Religionsunterrichts liegt darin, dass die religiösen Suchbewegungen der Schüler/innen hier von einem wirklichen ‚native Speaker‘ mit hoher Expertise begleitet werden können. In diesem Zusammenhang war und ist immer wieder vom Lehrer/der Lehrerin als einem ‚Zeugen des Glaubens‘ die Rede.¹⁶

Doch welche Formen von personalem Zeugnis sind in der unterrichtlichen Praxis tatsächlich anzutreffen? Der Befund der Essener Unterrichtsstudie ist in diesem Punkt eindeutig: Dass ein Religionslehrer von seinem eigenen Glauben erzählt oder sonstwie bekenntnishaft gesprochen hätte, kam in den über 100 aufgezeichneten Unterrichtsstunden so gut wie nicht vor.¹⁷

Dass sich die Lehrer/innen mit konfessorischem Sprechen zurückhalten, hat sicherlich verschiedene Gründe. Zu vermuten ist, dass sich gerade jüngere Religionslehrer/innen von ihrer persönlichen Religiosität her vielfach schwer tun mit der ihnen von kirchlichen Dokumenten angesonnenen Funktion, Bürgen für die Tragfähigkeit der Glaubensbotschaft zu sein.¹⁸ Auch mag die Selbsteinschätzung eine Rolle spielen, in theologischen Fragen nicht über eine ausreichend tragfähige Expertise zu verfügen. Jedenfalls kommen etwa Auskünfte darüber, ‚was Christen glauben‘, in dem von uns beobachteten Unterricht überwiegend nicht von den Lehrer/innen, sondern von in den Unterricht eingespielten Medien (Texten, Bildern, Internetrecherchen). Selbst da, wo eine eigene kleine Eingabe des Lehrers die unaufwändigste Option für die Klärung biblischer Zusammenhänge oder christlicher Glaubensüberzeugungen wäre, entscheidet man sich häufig für eine andere Möglichkeit. Schließlich ist die analysierte Zurückhaltung auch in Verbindung mit der allgemeindidaktischen Tendenz zu sehen, sich als Lehrer/in im Unterricht überhaupt möglichst auf die Rolle eines Moderators zurückzunehmen.

Beispiel: In einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Tod‘ (zehnte Klasse, Realschule) geht es nach verschiedenen eher sachkundlichen Annäherungen (Redewendungen zur Umschreibung des Todes, unterschiedliche Bestimmungen des Todeszeitpunktes, Analyse von Todesanzeigen) irgendwann auch um die über den Tod hinausreichenden Hoffnungen der Christen. Es handelt sich hier um ein im gegenwärtigen Glaubensbewusstsein besonderes prekäres und mit vielen Fragen verbundenes Thema. Gerade deshalb könnten ein eigener Impuls und später vielleicht auch ein eigenes Statement des Lehrers hier besonders sinnvoll sein. Der

Lehrer jedoch entscheidet sich für eine in Einzelarbeit durchzuführende Internet-Recherche zu christlichen Jenseitsvorstellungen. Das ist sicherlich eine durchaus vertretbare didaktische Entscheidung. Im Ganzen unseres Samples ist sie aber eben auch sehr bezeichnend.

Fazit: Der Religionsunterricht hat Potential, gerade auch in seiner konfessionellen Gestalt. Aber es lässt sich nicht übersehen, dass es deutlich schwieriger geworden ist, dieses besondere Potential auch auszuschöpfen. Besonders die Tendenz zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts muss hier zu denken geben. Die in dieser Tendenz zum Ausdruck kommenden ‚strukturellen Verlegenheiten‘ sind nüchtern zu registrieren und offen zu diskutieren. Ein Grund zu religionsdidaktischer Verzagtheit sind sie ganz gewiss nicht.

Anmerkungen

- 1 Weiterführend dazu: BIZER, Christoph u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2006.
- 2 Wegweisend dazu: FISCHER, Dietlind/ELSENBAST, Volker/SCHÖLL, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster: Waxmann 2003; s. dazu a.: RIEGEL, Ulrich/MACHA Klaas (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster: Waxmann 2013 (= Fachdidaktische Forschungen 4).
- 3 Eine sehr instruktive Übersicht über die bei Urteilen über unterrichtliche Qualität zu berücksichtigenden Aspekte gibt: SCHRÖDER, Bernd, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: FEINDT, Andreas u.a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster: Waxmann 2009, 39-56, hier insb. 49ff.
- 4 CLAUSEN, Marten, Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?, Münster: Waxmann 2002.
- 5 Interessant dazu ist die Unterscheidung zwischen „oasefaktororientierten“ und „regulärfaktororientierten“ Lehrer/innen, die aus einer Befragung von Referendar/innen an Grundschulen hervorgegangen ist: Vgl. dazu MATERN, Stefan/WACHNER, Stefan/REESE, Annegret, Zielsetzungen und Vorstellungen vom Religionsunterricht, in: ENGLERT, Rudolf u.a., Innenansichten des Referendariats, Berlin: LIT 2006, 209-224, hier insb. 221ff.
- 6 Eingehender dazu: MENDEL, Hans, Warum Instruktion nicht unanständig ist, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 316-321; ENGLERT, Rudolf, Ein Lehrer, der lehrt – schockierend?, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 330-336.
- 7 MANDEL, Heinz, Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur, in: JÜRGENS, Eiko/STANDOR, Jutta (Hg.), Was ist „guter“ Unterricht?, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, 19-38, hier 22.
- 8 Zur Repräsentation als Grundform didaktischer Arbeit nach wie vor sehr lesenswert: MOLLENHAUER, Klaus, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München: Juventa 1983, 52-77.
- 9 Zum Verständnis von (Religions)Unterricht als einer Dramaturgie vgl. SCHMID, Hans, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München: Kösel 1997, 21ff; s. a. ENGLERT, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013.

- 10 Vgl. HATTIE, John, Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang BEYWL/Klaus ZIERER), Baltmannsweiler: Schneider 2013, 31 u. 287.
- 11 Ausführlich dazu: ENGLERT, Rudolf/HENNECKE, Elisabeth/KÄMMERLING, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele-Analysen-Konsequenzen, München 2014.
- 12 MENDEL, Hans, Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster: LIT 2005, 36ff.
- 13 Vgl. dazu auch REESE-SCHNITKER, Annegret, Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgespräch – aufgezeigt an einem Fallbeispiel, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 130-137.
- 14 Vgl. dazu GRÜMME, Bernhard, Nicht mehr als ein „Laberfach“? Argumentative Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: GRUNDLER, Elke/VOGT, Rüdiger (Hg.), Argumentieren in Schule und Hochschule, Tübingen: Stauffenburg 2006, 131-145.
- 15 Vgl. DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (hrsg. v. Sekretariat d. Dt. Bischofskonferenz), Bonn 2005 (= Schriftenreihe Die deutschen Bischöfe, Nr. 80), 23ff.
- 16 Vgl. EXELER, Adolf, Der Religionslehrer als Zeuge, in: Katechetische Blätter 106 (1981) 3-14; BÖTTIGHEIMER, Christoph/DAUSNER, René, Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten?, in: Herder Korrespondenz 65 (2011) 457-461.
- 17 Vgl. ENGLERT, Rudolf, Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: Religionspädagogische Beiträge 68/2012, 77-88.
- 18 Vgl. DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE 2005, 34. Siehe zu dieser Problematik auch: PIRNER, Manfred L., Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz, in: BURRICHTER, Rita u.a. (Hg.), Professionell Religion unterrichten, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 107-125.