



Thorsten Dittrich, Stefan Hermann, Silke Leonhard
und Friedrich Schweitzer (Hg.)

QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER PRAXIS DES RELIGIONSUNTERRICHTS

**Impulse aus dem Projekt
„Qualität und Qualitätsentwicklung
im Religionsunterricht“ (QUIRU)**

In Zusammenarbeit mit der AEED (Arbeitsgemeinschaft für Evangelische
Erziehung und Bildung in Deutschland) und dem Comenius-Institut

Thorsten Dittrich, Stefan Hermann,
Silke Leonhard und Friedrich Schweitzer (Hg.):
Qualitätsentwicklung in der Praxis
des Religionsunterrichts

Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von
Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen
und Nassau (Marburg)

Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelisch-Lutherischen
Kirche in Norddeutschland (PTI der Nordkirche) (Hamburg)

Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Landeskirche
in Baden (Karlsruhe)

Religionspädagogisches Institut der Evangelisch-Lutherischen
Landeskirche Hannovers (Loccum)

Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evangelischen
Landeskirche in Württemberg (Stuttgart)

Religionspädagogisches Zentrum der Evangelisch-Lutherischen
Kirche in Bayern (Heilsbronn)

Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungs-
wissenschaft e.V. (Münster)

Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen

Thorsten Dittrich, Stefan Hermann, Silke Leonhard
und Friedrich Schweitzer (Hg.)

QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER PRAXIS DES RELIGIONSUNTERRICHTS

**Impulse aus dem Projekt
„Qualität und Qualitätsentwicklung
im Religionsunterricht“ (QUIRU)**

In Zusammenarbeit mit der AEED (Arbeitsgemeinschaft für Evangelische
Erziehung und Bildung in Deutschland) und dem Comenius-Institut

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

ISBN Print: 978-3-936420-79-1
Printed in Germany

ISBN E-Book: 978-3-936420-80-7
Das E-Book steht open access unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 (Namensnennung, nicht kommerziell, Weitergabe unter denselben Bedingungen) zur Verfügung.



© Texte: bei den Autor:innen
© Titelfoto: Jens Schulze/EMA
Layout: Anne Sator

Religionspädagogisches Institut Loccum
Postfach 2164
31545 Rehburg-Loccum
Tel.: 05766/81-136
rpi.loccum@evlka.de
www.rpi-loccum.de

INHALT

| | |
|--|----|
| Einleitung | 9 |
| Das Projekt „Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ (QUIRU) im Überblick | 13 |

Teil 1: Den Religionsunterricht weiterentwickeln: Grundschule

Wissensdomänen

| | |
|---|----|
| 1. Wissen zum Christentum | |
| 1.1 Relevanz der Fragestellung | 29 |
| 1.2 Befunde aus QUIRU | 30 |
| 1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht | 32 |
| 2. Wissen über andere Religionen | |
| 2.1 Relevanz der Fragestellung | 37 |
| 2.2 Befunde aus QUIRU | 38 |
| 2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht | 39 |
| 3. Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft | |
| 3.1 Relevanz der Fragestellung | 44 |
| 3.2 Befunde aus QUIRU | 45 |
| 3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht | 46 |

Fähigkeiten

| | |
|---|----|
| 1. Verstehen | |
| 1.1 Relevanz der Fragestellung | 53 |
| 1.2 Befunde aus QUIRU | 54 |
| 1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht | 55 |

| | |
|--|----|
| 2. Perspektivenübernahme | |
| 2.1 Relevanz der Fragestellung | 61 |
| 2.2 Befunde aus QUIRU | 61 |
| 2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 64 |

Unterrichtsprozess

| | |
|---|----|
| 1. Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts | |
| 1.1 Relevanz der Fragestellung | 69 |
| 1.2 Befunde aus QUIRU | 70 |
| 1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 71 |
| 2. Glaube im Religionsunterricht und Umgang mit verschiedenen Meinungen | |
| 2.1 Relevanz der Fragestellung | 76 |
| 2.2 Befunde aus QUIRU | 77 |
| 2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 78 |
| 3. Einstellung zum Religionsunterricht sowie Schüler:innen, die bislang wenig vom Religionsunterricht profitieren | |
| 3.1 Relevanz der Fragestellung | 83 |
| 3.2 Befunde aus QUIRU | 83 |
| 3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 85 |

Teil 2: Den Religionsunterricht weiterentwickeln: Gymnasium

Wissensdomänen

| | |
|--|-----|
| 1. Wissen zum Christentum | |
| 1.1 Relevanz der Fragestellung | 93 |
| 1.2 Befunde aus QUIRU | 94 |
| 1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 96 |
| 2. Wissen über andere Religionen | |
| 2.1 Relevanz der Fragestellung | 102 |
| 2.2 Befunde aus QUIRU | 103 |
| 2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 104 |

| | |
|--|-----|
| 3. Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft | |
| 3.1 Relevanz der Fragestellung | 108 |
| 3.2 Befunde aus QUIRU. | 108 |
| 3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 110 |

Fähigkeiten

| | |
|--|-----|
| 1. Verstehen | |
| 1.1 Relevanz der Fragestellung | 115 |
| 1.2 Befunde aus QUIRU. | 116 |
| 1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 117 |
| 2. Perspektivenübernahme | |
| 2.1 Relevanz der Fragestellung | 122 |
| 2.2 Befunde aus QUIRU. | 122 |
| 2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 124 |

Unterrichtsprozess

| | |
|---|-----|
| 1. Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts | |
| 1.1 Relevanz der Fragestellung | 131 |
| 1.2 Befunde aus QUIRU. | 132 |
| 1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 134 |
| 2. Glaube im Religionsunterricht und Umgang mit verschiedenen Meinungen | |
| 2.1 Relevanz der Fragestellung | 139 |
| 2.2 Befunde aus QUIRU. | 140 |
| 2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 141 |
| 3. Einstellung zum Religionsunterricht sowie Schüler:innen, die bislang wenig vom Religionsunterricht profitieren | |
| 3.1 Relevanz der Fragestellung | 148 |
| 3.2 Befunde aus QUIRU. | 148 |
| 3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht. | 150 |

Teil 3: Weiterführende Perspektiven

| | |
|--|-----|
| 1. Weiterarbeit mit dem Schüler:innen-Fragebogen in der Praxis | 159 |
| 2. Ausbildung und Fortbildung | 167 |
| 3. Aufgaben der kirchlichen und staatlichen Bildungspolitik | 176 |
| | |
| Autor:innen und Herausgeber:innen | 183 |

EINLEITUNG

Friedrich Schweitzer

Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht steht heute weit oben auf der Agenda. Vielfach wird dabei in erster Linie an bildungspolitische Maßnahmen gedacht, die in der Praxis nicht immer auf ungeteilte Zustimmung stoßen. Pädagogisch gesehen ist die Qualitätsentwicklung vor allem eine Aufgabe der einzelnen Lehrkräfte vor Ort, die ihren eigenen Unterricht möglichst gut gestalten sollen und gestalten wollen. Wichtigstes Kriterium dabei ist die Förderung der Kinder und Jugendlichen und damit ein genuin pädagogisches Anliegen, dem sich nicht zuletzt der Religionsunterricht mit seiner ausgeprägten Schüler:innen- und Subjektorientierung verpflichtet weiß. Ähnliches gilt auch für die wissenschaftliche Religionspädagogik, deren theoretische Erkenntnisse und empirische Befunde ihren Sinn im Blick auf den Religionsunterricht erst dadurch gewinnen, dass sie zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Praxis wirksam beitragen.

Vorliegende Publikation soll Religionslehrkräfte dabei unterstützen, die Befunde aus der Studie „Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht (QUIRU)“ für ihre unterrichtliche Praxis zu nutzen. Sie schließt eng an diese Studie an. Dargestellt werden – in jeweils themenbezogener Art und Weise und mit möglichst engem Bezug zum Unterrichten selbst – die für die Praxis wichtigsten Befunde sowie im Anschluss daran exemplarische Möglichkeiten, daraus für den Religionsunterricht Konsequenzen zu ziehen. Wo immer möglich, werden dazu praktische Vorschläge skizziert und wird auf weitere nützliche Materialsammlungen u. ä. hingewiesen.

Ein solcher Versuch kann nur im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis unternommen werden. Die in der QUIRU-Studie gewonnenen empirischen Befunde können nicht einfach deduktiv in praktische Konsequenzen übersetzt werden. Angemessener ist es, hier von Impulsen für die Praxis zu sprechen sowie von dem Versuch, daraus einen Gewinn für die Praxis zu ziehen. Konkret

bedeutet dies für die vorliegende Publikation, dass die Aufgabe, die Befunde in einer möglichst allgemein zugänglichen Form zu beschreiben und gewissermaßen zu elementarisieren, bei Friedrich Schweitzer als Leiter des Projekts QUIRU lag, während die praxisbezogene Expertise, von Ausnahmen abgesehen, von den religionspädagogischen Instituten der am Projekt beteiligten Landeskirchen sowie vom Comenius-Institut bzw. der Mitarbeiter:innenschaft dieser Institute eingebracht wurde. Ebenfalls beteiligt an der Konzeption dieser Publikation waren darüber hinaus die Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erziehung und Bildung in Deutschland (AEED) sowie das Comenius-Institut. In dieser Form der Zusammenarbeit bildet sich die angestrebte Form einer dialogischen Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis besonders deutlich ab.

Bei den im Rahmen von QUIRU neben den Studien zum Unterricht selbst durchgeführten Befragungen zur Ausbildung und Fortbildung für den Religionsunterricht gaben die meisten Religionslehrkräfte an, dass sie sich nur wenig mit den Befunden aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht vertraut fühlten, obwohl sie zumindest teilweise durchaus den Eindruck hätten, dass diese Forschung auch für ihren Unterricht bedeutsam sein könnte. In der Ausbildung und in der Fortbildung seien ihnen solche Forschungsergebnisse aber nur selten begegnet. Offenbar sind die üblichen wissenschaftlichen Veröffentlichungsformen für Religionslehrkräfte nicht ohne Weiteres zugänglich. Vielfach dürfte ihnen auch einfach die Zeit für die Lektüre dicker Bücher fehlen, wobei die Sprache der Statistik eine zusätzliche Hürde darstellen kann. Vorliegende Publikation wurde daher möglichst leicht lesbar gestaltet, sowohl sprachlich und inhaltlich als auch von den Umfängen her. Darüber hinaus wird sie auf den Websites der beteiligten Institute kostenlos im Open Access verfügbar gemacht.

Im Zentrum der QUIRU-Studie standen im Blick auf die Untersuchung mit Schüler:innen Klasse 4 Grundschule sowie Klasse 10 Gymnasium, wobei die Untersuchungsergebnisse auch für andere Klassenstufen bedeutsam sein dürften und zum Teil auch zumindest von Interesse für andere Schularten. Die Darstellung in dieser Publikation ist nach Ausführungen zum Religionsunterricht in der Grundschule auf der einen und im Gymnasium auf der anderen Seite gegliedert, um ein möglichst leichtes Auffinden der jeweils interessierenden Teile zu ermöglichen. Bei jedem Abschnitt wird zunächst kurz auf die religionsdidaktische Bedeutung des entsprechenden Themas eingegangen (hier kommt es mitunter zu Wiederholungen, weil die Bedeutung zumindest mancher Themen auch über die Schulstufen hinweg ähnlich zu beurteilen ist). Eine knappe Darstellung der darauf bezogenen Untersuchungsergebnisse aus der QUIRU-Stu-

die schließt sich an. Im letzten Schritt folgen dann Anregungen, Impulse sowie Vorschläge für die Praxis.

Im letzten Teil der Publikation finden sich noch kurze Darstellungen zu weiterreichenden Überlegungen: Weiterarbeit mit dem Schüler:innen-Fragebogen in der Praxis; Fragen zur Ausbildung und Fortbildung für den Religionsunterricht; Implikationen für die staatliche und kirchliche Bildungspolitik, einschließlich der Erstellung von Bildungsplänen.

Vorab wird eine knappe Darstellung des Gesamtprojekts QUIRU geboten. Sie soll vor allem die Möglichkeit bieten, sich über die Herkunft der in dieser Publikation berichteten Befunde zu informieren. Darüber hinaus soll sie den Lehrkräften eine kritische Beurteilung der Befunde ermöglichen. Denn auch für die QUIRU-Studie gilt, was für alle empirische Untersuchungen gilt: Forschungsergebnisse dürfen gerade im pädagogischen Bereich nicht verabsolutiert werden, sondern verlangen einen kritischen Umgang, der wiederum den Einblick in die Herkunft der Befunde voraussetzt.

Auch die in der vorliegenden Publikation beschriebenen Vorschläge für die Praxis sind also in einem dialogischen Sinne zu verstehen. Sie stellen gleichsam mögliche Reaktionen auf die beschriebenen Befunde dar, enthalten jedoch nicht den Anspruch, ihrerseits bereits empirisch überprüft zu sein. So gesehen steht diese Publikation für einen offenen Prozess der Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, die immer wieder neu auf den Prüfstand gestellt werden muss.

Wie beim Gesamtprojekt QUIRU ist auch bei dieser Veröffentlichung den beteiligten Kirchen (Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland [nur Schleswig-Holstein], Evangelische Landeskirche in Württemberg) sehr für die finanzielle Unterstützung zu danken, ohne die weder das Projekt noch diese Praxishilfe denkbar gewesen wären. Die Herausgebenden sind darüber hinaus allen, die sich an der Erstellung der Texte beteiligt haben, sehr zu Dank verpflichtet. Über die Autor:innen hinaus schließt dies auch Dorothea Otte und Martin Pfeifenberger ein, die im erweiterten Kreis der Herausgebenden mitgewirkt haben. Das nun vorliegende Produkt stellt zumindest in der Sicht der Herausgebenden ein eindrückliches Beispiel für die Kooperation zwischen den landeskirchlichen religionspädagogischen Instituten, einschließlich des Comenius-Instituts, dar. Die jahrelange engagierte Arbeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen im Projekt QUIRU (besonders Martin Losert, Eileen Märkle, Mirjam Rutkowski und Evelyn Schnauffer), die in dieser Publika-

tion nicht als Autor:innen in Erscheinung treten (selbstverständlich aber in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen), bildet auch die Grundlage der Ergebnisdarstellungen im Folgenden. Nicht zuletzt sei an dieser Stelle aber erneut allen Religionslehrkräften herzlich gedankt, die sich mit ihren Schüler:innen an der Studie beteiligt haben.

Die Herausgebenden wünschen dieser Publikation eine möglichst große Verbreitung und freuen sich über Rückmeldungen aus der Praxis.

DAS PROJEKT QUALITÄT UND QUALITÄTSENTWICKLUNG IM RELIGIONSUNTERRICHT (QUIRU) IM ÜBERBLICK

Friedrich Schweitzer

Diese Publikation dient der Erschließung von Befunden aus der QUIRU-Studie für die Praxis. Herangezogen werden in erster Linie Befunde aus der Befragung von Schüler:innen in Grundschule (Klasse 4) und Gymnasium (Klasse 10), der verschiedene Untersuchungsperspektiven zugrunde liegen: Zum einen geht es um die als *Indikatoren* bezeichneten Aspekte von Wissen, Verstehen und Perspektivenübernahme, die auch als (Teil-)Kompetenzen verstanden werden können. Zum anderen wurden Schüler:innenwahrnehmungen zum Unterricht als Prozess erfragt. Erhoben wurden damit ebenso Befunde zur Produktqualität wie zur Prozessqualität von Religionsunterricht. Dazu kommen Fragen zu Glaube und zum Umgang mit unterschiedlichen Meinungen im Religionsunterricht, die auf das besondere Profil des Faches verweisen. Diese Befunde geben einen aussagekräftigen Einblick in die Realität von Religionsunterricht, wenn auch nicht in repräsentativer Gestalt. Im Einzelnen können die Befunde im Ergebnisband zu der Befragung nachgelesen werden.¹

Die Befragung der Schüler:innen bei QUIRU steht zugleich in einem größeren Zusammenhang, der weitere Teilprojekte umfasst. Im Folgenden soll deshalb ein knapper Überblick zum Gesamtprojekt geboten werden.

Bei QUIRU handelt es sich um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das an der Universität Tübingen (Lehrstuhl für Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät) angesiedelt war und das in enger Zusammenar-

¹ Schweitzer/Schnauer/Losert, Qualität von Religionsunterricht.

beit mit sechs kirchlichen Partnern und in den entsprechenden Bundesländern durchgeführt wurde (Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland [nur Schleswig-Holstein], Evangelische Landeskirche in Württemberg). Das gilt für die Schüler:innenbefragung sowie für die Studie zur Fortbildung für den Religionsunterricht.² Darüber hinaus wurde in Baden-Württemberg die Studie QUIRU-B zu Qualität und Qualitätsentwicklung von Religionsunterricht im beruflichen Schulwesen vom Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) in Tübingen durchgeführt.³ Schließlich kommt dazu noch ein weiteres Teilprojekt zur Ausbildung für den Religionsunterricht in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, das sich auf Pfarrer:innen bezog, die in der Schule Religion unterrichten.⁴ Bei Präsentationen der Projektergebnisse wurde immer wieder der Wunsch geäußert, dass auch andere Schularten einbezogen würden. Der finanzielle Rahmen des Projekts ließ eine Ausweitung auf alle Schularten, die prinzipiell durchaus wünschenswert gewesen wäre, aber nicht zu.

Nach einem Vorlauf zur Projektentwicklung im Jahr 2018 konnte die Arbeit im Projekt im zweiten Halbjahr 2019 beginnen. Das Projekt wurde 2024 abgeschlossen.

Das Projekt wurde von einem Beirat begleitet, in dem die beteiligten Landeskirchen durch die Leitungen ihrer religionspädagogischen Institute sowie weitere interessierte Personen aus der Kirchenleitung vertreten waren. Durch ihre Mitwirkung in diesem Beirat waren auch das Comenius-Institut (Münster) sowie die Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erziehung und Bildung in Deutschland (AEED) am Projekt beteiligt. Bei der Projektentwicklung war darüber hinaus das Tübinger Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung (Leitung: Ulrich Trautwein) beratend einbezogen.

² Schweitzer/Rutkowski, Fortbildung.

³ Schweitzer/Schnabel-Henke/Rutkowski, Was ist guter BRU?

⁴ Schweitzer/Märkle, Ausbildung.

1. Zielsetzung des Projekts QUIRU

Wie schon am Titel des Projekts – Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht (QUIRU) – abzulesen ist, soll dieses Projekt einen Beitrag dazu leisten, dass im Religionsunterricht noch besser unterrichtet werden kann.⁵ Damit geht es anders als etwa bei PISA nicht nur um Messung und Diagnose, sondern es wird eine möglichst direkte Verbindung zur Unterrichtsentwicklung angestrebt. Im Hintergrund stehen Veränderungen in der Bildungslandschaft, wie sie besonders für die letzten beiden Jahrzehnte kennzeichnend waren und die für die Gegenwart weiterhin in vieler Hinsicht bestimmend sind. Symbolisch gesehen markiert die Publikation „PISA 2000“⁶ einen Wendepunkt, seit dem die empirisch zu klärende Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Unterricht zu einem zentralen Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit geworden ist.

Zumindest in gewissen Hinsichten gilt dies auch für den Religionsunterricht. Allerdings wird der Religionsunterricht in der Regel an entsprechenden staatlichen oder wissenschaftlichen Entwicklungen nicht beteiligt und droht dadurch in dieser Hinsicht – ähnlich wie andere bei diesen Entwicklungen nicht einbezogene Fächer – in ein gewisses Abseits zu geraten. Das Projekt QUIRU reagiert zunächst auf diese Situation. Maßgeblich für das Projekt waren aber auch Hinweise auf religionsunterrichtliche Qualitätsprobleme aus der schulischen Praxis sowie aus der Öffentlichkeit.⁷ In einer in Bayern durchgeführten Studie bejahete die für den Freistaat repräsentativ befragte Bevölkerung im Erwachsenenalter zwar den Religionsunterricht als ein bedeutsames Fach, aber im Blick auf die in diesem Unterricht realisierte Qualität wurden weitreichende – in der Öffentlichkeit dann stark beachtete – Zweifel und Kritik angemeldet.⁸

Ausrichtung und Anlage von QUIRU entsprechen der Wahrnehmung, dass Impulse und Initiativen zur Weiterentwicklung von (Religions-)Unterricht heute auf empirische Befunde angewiesen sind. Ohne solche Befunde bleiben Qualitätsinitiativen ohne realistische Basis und werden auch in Politik und Öffentlichkeit nicht als überzeugend angesehen. Angestrebt wird nunmehr weithin eine engere Verbindung zwischen Unterrichtsforschung und Unterrichtsgestal-

⁵ Vgl. Schweitzer, Religion noch besser unterrichten; Schweitzer, Lernen im Religionsunterricht.

⁶ Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000.

⁷ Als Beispiel aus Bayern: Pirner, Religionsunterricht.

⁸ Ebd.

tung, wobei die Fortbildung für Lehrkräfte diese Verbindung weiter stärken soll. In allen diesen Hinsichten wird dabei ein empiriebasiertes Vorgehen angestrebt, so wie dies auch in der sich immer mehr durchsetzenden Forderung nach einer empiriebasierten Fach- oder Religionsdidaktik zum Ausdruck kommt.⁹ Für die allermeisten Fächer der Schule liegt ein solches Ziel freilich bestenfalls in weiter Ferne, und es kann auch bezweifelt werden, ob dieses Ziel überhaupt erreicht werden kann. Unterricht ist ein überkomplexes Phänomen, bei dem immer nur situative Entscheidungen eine große Rolle spielen. Realistisch erscheint eher das Ziel, einen Beitrag zu einer besseren empirischen Fundierung für Unterrichtsentwicklung und Fachdidaktik zu leisten. Zudem ist gerade im Bereich von Religionsunterricht und Religionsdidaktik von vornherein deutlich, dass empirische Untersuchungen allein für Entscheidungen zur Gestaltung des Unterrichts nicht ausreichen, sondern dass auch in Zukunft theoretisch-konzeptionelle Aufgaben wichtig bleiben. Wie der Unterricht am besten aussehen sollte, lässt sich nicht allein empirisch beantworten, auch wenn umgekehrt alle Antworten auf empiriegestützte Erkenntnisse angewiesen bleiben.

Während bildungspolitische und schuladministrative Maßnahmen zur Verbesserung von Unterricht im Umkreis der großen internationalen Schulleistungsvergleiche zumeist im Top-Down-Verfahren ergriffen werden, sollte bei QUIRU ein solches – in der Realität von Schule wenig aussichtsreiches – Vorgehen von Anfang an vermieden werden. Zum einen leben Schule und Unterricht grundsätzlich davon, was vor Ort geschieht und wozu Lehrkräfte auch persönlich motiviert werden können. Zum anderen würde es gerade dem Religionsunterricht mit seiner ausgeprägt personalen Dimension widersprechen, Reforminitiativen einfach von oben gestalten oder durchsetzen zu wollen. Auch die Inhalte des Religionsunterrichts und die darauf bezogenen Lernprozesse bedingen in diesem Falle eine andere Ausgangssituation als beispielsweise in Fächern wie Mathematik und Deutsch, da individuelle, auf die eigene Person bezogene Lernprozesse für den Religionsunterricht unabdingbar sind. Insofern ist es besonders wichtig, dass das Projekt QUIRU im Rahmen einer von Wissenschaft und Praxis gemeinsam getragenen Qualitätsinitiative wahrgenommen werden sollte. Diesem Zweck dienen diverse Konsultationen, Tagungen und Hearings, deren Ziel nicht zuletzt darin lag, den Zusammenhang zwischen Praxis und Wissenschaft zu stärken. Die Kontakte zwischen Religionslehrer:innenschaft und Hochschu-

⁹ Vgl. die Darstellungen aus verschiedenen Fachdidaktiken bei Rothgangel et al., Lernen im Fach.

le sind den Befunden der Studie zufolge nur schwach ausgebildet, und die Vertrautheit der Religionslehrkräfte mit der religionspädagogischen Unterrichtsforschung ist nach eigener Aussage vielfach gering.

Auch wenn QUIRU von sechs kirchlichen Partnern getragen wurde, folgt dieses Projekt nicht einem bloß kirchlich- oder staatlich-institutionellen Interesse. Im Vordergrund stehen vielmehr genuin pädagogische und religionspädagogische Gründe, die gleichermaßen dafür sprechen, auch den Religionsunterricht nicht einfach von allen Qualitätsfragen auszunehmen.¹⁰ Denn dass Kinder und Jugendliche in diesem Unterricht wirklich gefördert werden, ist und bleibt eine Aufgabe für jeden Religionsunterricht und ebenso ein Anliegen jeder einzelnen Religionslehrkraft. Insofern ist den Kirchen sehr dafür zu danken, dass sie das Projekt QUIRU mit initiiert haben und dass sie es auch finanziell sowie durch vielfältige Beratungsprozesse unterstützt haben. Innovativ war dabei nicht zuletzt die Zusammenarbeit über die Grenzen von Landeskirchen und Bundesländern hinweg. Auch wenn bei QUIRU ausdrücklich kein Leistungsvergleich zwischen Bundesländern oder Landeskirchen angestrebt wurde (also sozusagen kein „Reli-PISA“), weil sich der Religionsunterricht in den verschiedenen Regionen aufgrund unterschiedlicher Traditionen und Voraussetzungen in je besonderer Gestalt darstellt, kann eine länderübergreifende Zusammenarbeit doch in neuer Weise anregend sein. Beispielsweise regen die Befunde dazu an, den eigenen Religionsunterricht mit den Befunden der Studie zu vergleichen – auch in diesem Falle nicht im Sinne eines Ratings, aber mit neuen Aufmerksamkeitsrichtungen und zumindest pragmatisch einsetzbaren Referenzwerten.

2. Die Teilprojekte von QUIRU im Überblick

Zum Gesamtprojekt QUIRU gehören vier Teilprojekte, die im Folgenden kurz beschrieben werden. Bei der Schüler:innenbefragung liegt hier der Schwerpunkt bei der Grundschule und beim allgemeinbildenden Gymnasium. Das speziell auf den Religionsunterricht in beruflichen Schulen (BRU) bezogene Projekt QUIRU-B besitzt schon insofern einen anderen Status, als es allein in Trägerschaft des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) in Baden-Württemberg durchgeführt wurde und auch ein eigenes, an den BRU angepasstes methodisches Profil aufweist. Zugleich besteht aber auch in diesem Fal-

¹⁰ Vgl. Schweitzer, Religion noch besser unterrichten.

le ein enger inhaltlicher Zusammenhang zum Gesamtprojekt QUIRU, weshalb im Folgenden auch auf dieses Teilprojekt eingegangen werden soll.

Teilprojekt 1:

Entwicklung von Qualitätskriterien sowie eines indikatorengestützten Instruments für die Qualitätserfassung im Religionsunterricht

Trotz einer mitunter breiten Diskussion über „guten Religionsunterricht“ steht bislang noch kein Instrument zur Erfassung der Qualität von Religionsunterricht zur Verfügung, das auf breiter Basis erprobt worden wäre.¹¹ Eine erste Aufgabe bestand deshalb darin, auf der Grundlage sowohl der religionspädagogischen als auch der bildungswissenschaftlichen Diskussion ein solches Instrument zu entwickeln. Da sich empirisch niemals alle wichtigen Aspekte von (Religions-) Unterricht erfassen lassen, musste eine Entscheidung im Blick auf die bei dieser Studie zu berücksichtigenden Aspekte getroffen werden. Dafür steht der Begriff der Indikatoren, mit deren Hilfe die Qualität erfasst werden soll.

Als Indikatoren wurden bestimmt: Wissenserwerb – Verstehen – Perspektivenübernahme. Diese Indikatoren lassen sich auch als (Teil-)Kompetenzen begreifen, wobei allerdings bislang für den Religionsunterricht kein validiertes oder sonst konsensuelles Modell jenseits der Bildungspläne verfügbar ist, denen wiederum keine auf die jeweils genannten Kompetenzen bezogenen empirischen Befunde zugrunde liegen (am weitesten reicht noch immer das Modell der Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner¹²; als im vorliegenden Zusammenhang bedeutsame Weiterführung bes. in interreligiöser Hinsicht vgl. die Studie „Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme“¹³). Die drei genannten Indikatoren oder Teilkompetenzen werden jedoch in fast allen Vorschlägen für ein solches Modell genannt und sind insofern zumindest in hohem Maße konsensfähig und auch für die Öffentlichkeit plausibel.

Darüber hinaus wird bei QUIRU auch prozessorientiert nach der Unterrichtsqualität in Schüler:innensicht gefragt und wurden Items zur Rolle von Glaube im Unterricht sowie zum Umgang mit unterschiedlichen Meinungen aufgenommen, im Sinne der existenziellen Dimension dieses Unterrichts.

¹¹ Überblick: Schweitzer, Religion noch besser unterrichten.

¹² Benner et al., Religiöse Kompetenz.

¹³ Schweitzer/Bräuer/Boschki, Interreligiöses Lernen.

Teilprojekt 2:

Validierung des Instruments für exemplarische Stichproben in den beteiligten Bundesländern bzw. Landeskirchen

Die QUIRU-Studie war so angelegt, dass sie über die sonst im Bereich von Religionsunterricht weithin üblichen Untersuchungen zur Akzeptanz dieses Unterrichts hinausführt. Das gilt insbesondere für die Befunde, die sich auf das tatsächliche Lernen sowie den Kompetenzerwerb beziehen. Dadurch werden die Befunde für die Unterrichtsgestaltung anschlussfähig.

Das in Teilprojekt 1 entwickelte Instrument zur Erfassung von Qualität und Qualitätsentwicklung in Gestalt eines Fragebogens für Schüler:innen wurde auf der Grundlage theoretischer Annahmen sowie früherer Untersuchungen zum Religionsunterricht entwickelt. Darüber hinaus wurden Items aus der Empirischen Bildungsforschung für den Religionsunterricht adaptiert. Zunächst wurden kognitive Pretests durchgeführt. In weiteren Schritten wurde das Instrument in verschiedenen Bundesländern mehrfach bei einer begrenzten Stichprobe eingesetzt und weiter verbessert. Mithilfe dieses Befragungsinstruments wurde schließlich in allen beteiligten Bundesländern eine Untersuchung mit zwei Befragungszeitpunkten zu Beginn und am Ende des Schuljahres durchgeführt. Denn die Produktqualität von Religionsunterricht (abgelesen am Kompetenzerwerb) lässt sich nur mithilfe von mehrfachen Befragungen erheben.

Im Zentrum der Befunde stehen die drei bereits erläuterten Indikatoren. Wichtig war es dabei, nicht nur Selbsteinschätzungen zu den entsprechenden Fähigkeiten zu erheben, sondern diese Fähigkeiten selbst zu erfassen. Deshalb wurden bei der Studie verschiedene Testaufgaben eingesetzt, so dass entsprechende Lerneffekte sichtbar werden können. Dazu kommen die ebenfalls zentralen Befunde zur Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler:innen, zu denen auch die Einschätzung des Umgangs mit Glaube und unterschiedlichen Meinungen im Unterricht zählt, sowie zu den Einstellungen zum Religionsunterricht. Schließlich wurden verschiedene Hintergrundvariablen erfragt (Geschlecht, religiöse Sozialisation, Bildungshintergrund usw.).

An der Gesamtstudie waren 1.043 Schüler:innen in der Grundschule sowie 1.956 Schüler:innen im Gymnasium beteiligt (jeweils erster Befragungszeitpunkt). Wie bei allen Studien dieser Art können sich Veränderungsmessungen nur auf solche Schüler:innen beziehen, die zu beiden Befragungszeitpunkten beteiligt waren (sog. gematchtes Sample). In der Grundschule waren dies 669 Schüler:innen, im Gymnasium 754.

Die Auswertung der Befunde wurde in zwei Schritten vorgenommen. Zunächst wurden alle Daten deskriptiv ausgewertet, im zweiten Schritt folgte die inferenzstatistische Auswertung. Die inferenzstatistische Auswertung ist dabei als verlässliche Grundlage für die Erfassung von Veränderungen über ein Schuljahr hinweg anzusehen, während die deskriptive Auswertung nur erste Tendenzen erkennen lässt.

Von vornherein war bei QUIRU keine repräsentative Erhebung in den beteiligten Bundesländern geplant oder gar, um es noch einmal zu sagen, kein Leistungsvergleich über die Grenzen von Bundesländern und Landeskirchen hinweg. Schon bei den ersten Projektberatungen war deutlich, dass mit den Ergebnissen solcher Vergleichsuntersuchungen im Falle des Religionsunterrichts nur wenig anzufangen wäre, weil die regionalen Voraussetzungen und Variationen alle Vergleiche für dieses Fach stark relativieren. Die Befunde von QUIRU ermöglichen jedoch wichtige und für den Religionsunterricht neuartige Aufschlüsse zur Wirksamkeit des Unterrichts (im Sinne der Produktqualität) sowie zu Schüler:innenwahrnehmungen zum Religionsunterricht (im Sinne der Prozessqualität). Wie in der vorliegenden Publikation beschrieben, können Religionslehrkräfte die Befunde für die Unterrichtsplanung heranziehen, beispielsweise im Horizont des Elementarisierungsmodells.¹⁴

Die Hauptergebnisse aus diesem Teilprojekt sind in einem eigenen Band dokumentiert.¹⁵

Teilprojekt 3:

Erhebung des von den Religionslehrkräften wahrgenommenen Fortbildungsbedarfs sowie Prüfung von Einflussmöglichkeiten durch Fortbildung im Blick auf die Qualität von Unterricht

Der Wunsch, auch die religionspädagogische Fortbildung in das Forschungsprojekt einzubeziehen, spiegelt das wachsende Bewusstsein für die Bedeutung aller Phasen der Religionslehrer:innenbildung. Dabei kommt es entscheidend auf ein effektives Zusammenwirken der verschiedenen Aus- und Fortbildungsphasen an. Im Zusammenhang des Projekts QUIRU kommen dazu noch zwei weitere zentrale Perspektiven:

¹⁴ Hinweise dazu bei Schweitzer/Haen/Krimmer, Elementarisierung 2.0.

¹⁵ Schweitzer/Schnauffer/Losert, Qualität von Religionsunterricht.

- Fortbildung für den Religionsunterricht bietet die Chance, wissenschaftliche Erkenntnisse zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht wieder für die Praxis verfügbar zu machen.
- Wie eine Analyse zum Stand der religionspädagogischen Forschung zur Fortbildung für den Religionsunterricht zeigt¹⁶, ist hier in der Religionspädagogik von weitreichenden Desideraten auszugehen. Es fehlt weithin noch an empirischen Befunden. So erschien es geboten, die Situation im Bereich der Fortbildung für den Religionsunterricht zumindest ein Stück weit genauer auszu-leuchten, um einen etwaigen Innovationsbedarf zu identifizieren und mithilfe der Befunde entsprechende Innovationsprozesse unterstützen zu können.

Konkret wurden in der entsprechenden Teilstudie mit dem Fortbildungsbedarf und der Wirksamkeit von Fortbildung zwei Themen aus der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion aufgenommen, für die es im religionspädagogischen Bereich bislang noch kaum Vorbilder gibt. Darüber hinaus wurde auch der mit dem Projekt QUIRU verbundene Konnex zwischen Wissenschaft und Praxis im Sinne einer empiriebasierten Religionsdidaktik in den Fragebogen einbezogen.

Die Fortbildungsstudie wurde in Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein durchgeführt. Religionslehrkräfte aller Schularten und Schulstufen waren zur Beteiligung eingeladen. Insgesamt 2.296 Religionslehrkräfte haben den Fragebogen ausgefüllt.

Die Hauptergebnisse aus diesem Teilprojekt sind in einem eigenen Band dokumentiert.¹⁷ Eine weiterführende Spezialauswertung und Diskussion zur Fortbildung im Bereich des BRU wurde an anderer Stelle veröffentlicht.¹⁸

Teilprojekt 4: Untersuchung der Abhängigkeit von Unterrichtsqualität von Ausbildungsvoraussetzungen

Dieses Teilprojekt nimmt in explorativer sowie auf nur eine Landeskirche (Hessen, EKHN) bezogener Weise eine Fragestellung auf, die aus der Praxis des Un-

¹⁶ Schweitzer, Fortbildung.

¹⁷ Schweitzer/Rutkowski, Fortbildung.

¹⁸ Schweitzer/Schnabel-Henke/Rutkowski, Was ist guter BRU?.

terrichts sowie der Ausbildung für den Religionsunterricht erwächst. Vor allem die in den meisten Bundesländern zunehmenden Unterschiede in der Ausbildung für das Lehramt auf der einen und für das Pfarramt auf der anderen Seite werfen die Frage auf, ob die entsprechenden Unterschiede in der Ausbildung sich auch in der Praxis des Religionsunterrichts auswirken. Solche Fragen stellen sich insbesondere in den Bundesländern, in denen Gemeindepfarrer:innen einen Teil des Religionsunterrichts erteilen, was in den an QUIRU beteiligten Bundesländern für Baden-Württemberg, Bayern und Hessen sowie teilweise Niedersachsen der Fall ist. Darüber hinaus ist die religionspädagogische Ausbildung aber auch für alle anderen Landeskirchen insofern von Interesse, als entsprechende Kompetenzen ebenso in der Gemeinde, beispielsweise in Gestalt von Gemeindepädagogik, erforderlich sind. Zielgruppe waren Pfarrer:innen nach dem Abschluss des Vikariats, die im Rahmen ihres Dienstauftrags auch schulischen Religionsunterricht erteilen

Die in diesem Teilprojekt untersuchte Frage zielt letztlich auf eine Verbesserung der Ausbildung sowie – in der erhofften Folge – des Unterrichts selbst. Bei dem Zusammenhang zwischen Ausbildung und Unterrichtsqualität handelt es sich allerdings um eine überaus komplexe Fragestellung, zu der bislang in der Religionspädagogik noch kaum Forschungsergebnisse vorliegen. Sie entspricht aber der für die Forschung zu Ausbildung und Fortbildung maßgeblichen Annahme einer „Wirkungskette“¹⁹, die im Ideal von der Ausbildung bis hinein in den Unterricht reichen soll. Auch wenn es sich bei dieser Vorstellung um ein Idealmodell handelt, das in dieser Form kaum auf die Realität übertragen werden kann, bleibt die damit verbundene Grundvorstellung gleichwohl plausibel.

Die Hauptergebnisse aus diesem Teilprojekt sind in einem eigenen Band dokumentiert.²⁰

Das Projekt QUIRU-B: Qualität und Qualitätsentwicklung im BRU

Dieses Teilprojekt stellt eine Erweiterung dar, die über das von den beteiligten Landeskirchen gemeinsam getragene Projekt hinausgeht und sich nur auf Baden-Württemberg sowie den Berufsschulreligionsunterricht (BRU) bezieht. Dies soll die Bezeichnung QUIRU-B deutlich machen. Entscheidend für dieses Teil-

¹⁹ Johannmeyer et al., Stand der Forschung, 17.

²⁰ Schweitzer/Märkle, Ausbildung.

projekt ist die Intention, den Religionsunterricht im beruflichen Schulwesen bei Fragen der Unterrichts- und Qualitätsentwicklung nicht auszuschließen. Auch wenn klar war, dass nicht zuletzt aufgrund der in diesem Bereich zwischen den Bundesländern erheblichen Unterschiede kein mit den anderen Teilprojekten von QUIRU vergleichbares länder- und landeskirchenübergreifendes Projekt erreichbar war, schien es aus der Perspektive des Tübinger Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) wichtig, eine solche Studie wenigstens in einem der an QUIRU beteiligten Bundesländer durchzuführen.

Die Fragebögen, die in diesem Projekt eingesetzt wurden, überschneiden sich in ihren thematischen Schwerpunkten mit dem in Teilprojekt 2 verwendeten Instrument, gehen aber auch auf das besondere Profil von Religionsunterricht im berufsschulischen Bereich ein. Dazu wurde eigens in Pilotbefragungen sowie Expertenhearings geprüft, welche Modifikationen und Erweiterungen im Blick auf den BRU erforderlich sind.

Die Ergebnisse des Projekts QUIRU-B wurden ebenfalls in einem eigenen Band veröffentlicht.²¹

3. Zur Nutzung der Befunde aus QUIRU als Grundlage für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in der Praxis

In der vorliegenden Publikation werden die Befunde aus QUIRU dazu genutzt, Perspektiven für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht empiriebasiert darzustellen. Dazu werden die jeweils wichtigsten Befunde zum einen für die Grundschule und zum anderen für das Gymnasium in komprimierter (elementarisierter) Gestalt abschnittsweise knapp dargestellt, und es wird jeweils gezeigt, welche Impulse sich daraus für die Praxis ergeben. Wer sich für weiterreichende Fragen und Hintergründe interessiert, findet dazu Hinweise in der entsprechenden Veröffentlichung.²²

Die Auswahl der thematischen Bereiche, auf die dabei eingegangen wird, erwächst ebenfalls aus den Befunden von QUIRU. Sie entspricht zugleich der Orientierung an Schwerpunkten, die heute für jede Form der religiösen Bildung wichtig sind.

²¹ Schweitzer/Schnabel-Henke/Rutkowski, Was ist guter BRU?.

²² Schweitzer/Schnauer/Losert, Qualität von Religionsunterricht.

Durchweg ist der Unterschied zwischen Aussagen aufgrund allgemeiner statistischer Ergebnisse, die sich auf zahlreiche Schulklassen oder Lerngruppen in verschiedenen Bundesländern beziehen, und der Situation in der eigenen Religionsgruppe vor Ort bewusst zu halten. Die allgemeinen Befunde müssen im Einzelfall naturgemäß nicht zutreffen. Deshalb sind beispielsweise eigene Lernstandserhebungen und Diagnosen nach wie vor unerlässlich. Die Befunde können jedoch die Aufmerksamkeit auch vor Ort lenken und die eigene Wahrnehmung der Religionslehrkräfte schärfen.

Literatur

- Benner**, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Joachim (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a. 2011.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.)**: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- Johannmeyer**, Karen/Drahman, Martin/Cramer, Colin: Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. In: Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahman, Martin (Hg.): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg, Tübingen 2019, 17-25.
- Pirner**, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht in Bayern. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage, Erlangen 2019.
- Rothgangel**, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst/Frederking, Volker/Jank, Werner/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich, Münster/New York 2021.
- Schweitzer**, Friedrich: Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen 2020.
- Schweitzer**, Friedrich: Fortbildung für den Religionsunterricht. Stand der Forschung und Desiderate. In: F. Schweitzer/M. Rutkowski (Hg.): Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU, Münster/New York 2022, 28-71.
- Schweitzer**, Friedrich: Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen 2024.
- Schweitzer**, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster/New York 2017.
- Schweitzer**, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.

- Schweitzer**, Friedrich/Märkle, Eileen (Hg.): Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet. Eine empirische Untersuchung mit Pfarrer:innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Münster/New York 2024.
- Schweitzer**, Friedrich/Rutkowski, Mirjam (Hg.): Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU, Münster/New York 2022.
- Schweitzer**, Friedrich/Schnabel-Henke, Hanne/Rutkowski, Mirjam (Hg.): Was ist guter BRU? Theoretische Perspektiven, praktische Erfahrungen und empirische Befunde zu Unterricht und Fortbildung, Münster/New York 2024.
- Schweitzer**, Friedrich/Schnauffer, Evelyn/Losert, Martin (Hg.): Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern, Münster/New York 2024.

TEIL 1

**DEN RELIGIONSUNTERRICHT
WEITERENTWICKELN:
GRUNDSCHULE**

WISSENSDOMÄNEN

1. Wissen zum Christentum

Friedrich Schweitzer

1.1 Relevanz der Fragestellung

Das Fehlen religiöser Allgemeinbildung wird nicht zuletzt von den Kirchen immer wieder beklagt. Grundkenntnisse im Christentum können Praxisberichten aus Schule und Religionsunterricht zufolge immer weniger vorausgesetzt werden. Darin spiegelt sich ein tiefgreifender Wandel der religiösen Sozialisation. Angesichts rückläufiger Kirchenbindung legen immer weniger Elternhäuser Wert darauf, mit der christlichen Überlieferung oder mit den Festen und Ritualen im Kirchenjahr vertraut zu machen.

Wenn kein Wissen zum Christentum vorhanden ist, bedeutet dies auch einen allgemeinen Kulturverlust, der die Gesellschaft insgesamt betrifft. Das ist beispielsweise an der Diskussion in Frankreich abzulesen, wo häufig – mit Hinweis auf den dort in der staatlichen Schule fehlenden Religionsunterricht – über religiöse Ignoranz geklagt wird. Ohne Grundkenntnisse im Christentum können die geschichtlichen Wurzeln der europäischen Kultur der Gegenwart nicht gelesen und verstanden werden.

Natürlich wird zu Recht immer wieder darüber gestritten, was zur religiösen Allgemeinbildung gehören soll und was ein Grundwissen im Christentum ausmacht. Tatsächlich gibt es in dieser Hinsicht heute keinen anerkannten Kanon mehr. Zugleich verliert die Frage nach religiöser Allgemeinbildung dadurch nicht an Bedeutung.

Der Bildungsanspruch darf dabei freilich nicht verloren gehen. Es geht nicht um eine Anhäufung trägen Wissens, sondern um den Gewinn von Orientierungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit, die allerdings ihrerseits ohne ein religionsbezogenes Grundwissen nicht ausgebildet werden können. Sie setzen vielmehr

Wissen voraus, so wie dies vor allem die Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner schon vor mehr als zehn Jahren nachgewiesen hat.¹ Auf deren Erkenntnisse baut in dieser Hinsicht auch das Projekt QUIRU auf.

1.2 Befunde aus QUIRU

Bei QUIRU wurde in der auf die Grundschule bezogenen Befragung versucht, das bei den Kindern vorhandene oder nicht vorhandene Wissen zum Christentum in unterschiedlicher Weise zumindest exemplarisch zu erfassen. In Übereinstimmung mit vielen Bildungsplänen ging es dabei zunächst um die großen Feste im Kirchenjahr. Aus den Befunden ergibt sich ein gemischtes Bild:

- Zu Beginn des vierten Schuljahres kannten ungefähr drei Viertel der befragten Kinder die richtige Bedeutung von Weihnachten, Himmelfahrt und Erntedank. Bei Karfreitag hingegen sind es nur 56 Prozent und bei Pfingsten lediglich sieben Prozent. Geht man davon aus, dass die mit den großen Festen im Kirchenjahr jeweils verbundene Bedeutung zum religiösen Grundwissen gehören sollte, kann zwar nicht pauschal behauptet werden, dass ein solches Grundwissen überhaupt nicht vorhanden sei. Bei Karfreitag hingegen und besonders bei Pfingsten fällt der Befund allerdings sehr unbefriedigend aus.
- Am Ende von Klasse 4 wurde erneut nach diesen Festen gefragt. Die Befunde zeigen Zuwächse beim Wissen zum Christentum, die angesichts der zum Teil hohen Eingangswerte (75 Prozent und mehr) nachvollziehbar nicht allzu groß ausfallen. Nach wie vor ist jedoch zu beobachten, dass bei Karfreitag vergleichsweise weniger richtige Antworten gegeben werden (69 Prozent) und mit großem Abstand am wenigsten bei Pfingsten (32 Prozent). Diese beiden Feiertage scheinen im Religionsunterricht weniger Beachtung zu finden als andere, obwohl sich dies von ihrer theologischen Bedeutung her nicht begründen lässt.

Weitere Fragen zum Christentum werden im Abschnitt zum Verstehen aufgenommen (Bedeutung des Kreuzes in Kirchen; Warum feiern die meisten Muslime das Osterfest nicht?), weil dabei stärker der Zusammenhang zwischen dem religiösen Wissen und dem Verstehen hervortritt.

Bei zwei weiteren Fragen wurde das Wissen zum Christentum im Sinne der oft als Bildungsziel angesehenen religiösen Orientierungsfähigkeit im Blick auf

¹ Vgl. Benner et al., Kompetenz.

religiös-weltanschaulichen Vielfalt aufgenommen. Hier waren in einer Liste von Begriffen zum Christentum gehörende Phänomene wie Taufe, Abendmahl und Sonntag zusammen mit Phänomenen aufgeführt, die zu anderen Religionen gehören (beispielsweise Synagoge, Moschee und Koran; vgl. das nächste Kapitel). Zu Beginn des vierten Schuljahres lagen die richtigen Antworten zwischen 45 und 76 Prozent (wiederum mit höheren Werten am Ende des Schuljahres).

Selbstverständlich schöpfen diese wenigen Fragen das wünschenswerte Wissen zum Christentum nicht aus. Sie verweisen aber exemplarisch auf religionsdidaktische Herausforderungen, die nicht einfach von außen auferlegt werden, sondern die erkennbar mit dem Leben und Aufwachsen der Kinder in der heutigen Gesellschaft zu tun haben. Dieser Hinweis ist wichtig, weil die Frage nach Wissen zum Christentum sonst leicht abgehoben und in einem schlechten Sinne als gymnasial wahrgenommen wird. Es geht hier durchaus um ein Wissen, das beispielsweise auch für Kinder mit Migrationsgeschichte bedeutsam ist, ganz unabhängig von der (später) von ihnen besuchten Schulart. Bei den offenen Fragen im Fragebogen, bei denen die Kinder in eigenen Worten ausdrücken konnten, was sie sich wünschen, wurde übrigens ganz in diesem Sinne immer wieder auch der Wunsch zum Ausdruck gebracht, im Religionsunterricht mehr Wissen über die eigene Religion (also das Christentum), biblische Geschichten oder Jesus erwerben zu können.

Die Frage nach dem, was zur religiösen Allgemeinbildung gehören soll, lässt sich weder allein anhand der beschriebenen Befunde noch einfach in der Praxis beantworten, sondern nur mithilfe bildungstheoretischer Überlegungen² – aber es ergibt sich daraus doch eine erste Prüfungsmöglichkeit hinsichtlich der im eigenen Religionsunterricht aufgenommenen oder nicht aufgenommenen Inhalte und Themen.

Literatur

Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Joachim (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a. 2011.

Schweitzer, Friedrich: Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen 2024.

² Vgl. als weiterreichenden theoretischen Versuch Schweitzer, Lernen.

1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Sabine Benz

Vorwissen erheben

In der Wissensdomäne Christentum, die auf Impulse von außen angewiesen ist (Erzählungen von Jesus, wahrgenommene, erklärt bekommene oder selbst erlebte Aspekte christlicher Feste und Symbolik, ...), verfügen Kinder bei Schuleintritt über heterogene Lernvoraussetzungen. Neben säkular sozialisierten Schüler:innen, die höchstens rudimentäres Vorwissen mitbringen, sitzen andere, die durch Elternhaus, Kinderkirche, Kindertagesstätte oder Medien Wissensbausteine aufbauen konnten. Neben dem individuellen Vorwissen ist auch der gemeinsame Wissenspool zum Christentum interessant. Was erinnern Schüler:innen einer vierten Klasse aus dem gemeinsamen Unterricht der ersten Jahre und welche Wissensbausteine von außerhalb bringen einzelne Kinderexpert:innen mit ein?

Lernzuwächse eines Schuljahres bilden das Vorwissen des nachfolgenden. Eine effiziente Methode für die Lernstandserhebung ist die Arbeit mit Lernlandkarten³. Von Anfang an können Kinder mit Hilfe von Bildern, später ergänzt durch Wörter und Sätze, ihr Vorwissen in Lernlandkarten strukturieren. Erst- und Zweitklässler:innen unterscheiden zwischen ihnen bekannten und unbekanntem Erzählungen, Symbolen und Feiertagen. Dritt- und Viertklässler:innen clustern Erzählungen, stellen Zusammenhänge her, benennen Symbole und die Bedeutungen von Feiertagen. Das kann individuell geschehen, aber auch ko-konstruktiv in Gruppen oder im Klassenverbund, wenn der Wissenspool der Klasse erfragt wird.

In der Praxis umsetzbar ist auch die Arbeit mit Satzanfängen⁴, welche Schüler:innen anregen, sowohl Wissen und Vorstellungen als auch Fragen und Anfragen zum Ausdruck zu bringen. Satzanfänge können sein: „Ich weiß, dass, ...“ – „Ich denke, dass ...“ – „Ich frage mich, warum ...?“ – „Ich möchte wissen, ...?“ – „Ich stelle mir vor ...“. Diese Satzanfänge passen sowohl zu einem Symbol wie dem Kreuz als auch zu einer Jesus-Erzählfigur. Das didaktische Potenzial von Fragen darf nicht unterschätzt werden, denn die Frage eines Kindes macht die Preisgabe von Wissen durch ein anderes Kind oder die Lehrkraft erst sinn-

³ Vgl. Benz, Für Nachhaltigkeit, 101.

⁴ Vgl. Benz, Was glaubst du, 130.

voll. „Bedeutsam für den Religionsunterricht sind insbesondere offene Fragen, die das gemeinsame Nach- und Weiterdenken anregen und auf die es vielfältige Antwortmöglichkeiten gibt.“⁵ Satzanfänge unterstützen Kinder darin, gute Fragen zu stellen wie z. B.: „Ich frage mich, warum Jesus am Kreuz getötet wurde. Er hat doch gar nichts Schlimmes gemacht.“ Daran lässt sich im Unterrichtsgespräch anknüpfen.

Strukturierte Wissensnetze zum Christentum aufbauen

Lehrkräfte müssen Schüler:innen theologisches Wissen anbieten. „Damit Lernende ihr Wissen erweitern und religiöse Kompetenzen weiterentwickeln können, reicht es nicht, lediglich die Assoziationen der Schüler:innen aufzunehmen. Sie brauchen vielmehr konkrete Angebote, die weiterführendes (theologisches) Wissen anbieten, theologische Deutungen einbringen und zu weiterem Fragen motivieren.“⁶ Besonders geeignet für das Grundschulalter sind narrative Strukturen. „Erzählte Geschichten erinnern Kinder signifikant besser als andere Elemente des Religionsunterrichts.“⁷ Für den kohärenten Aufbau zusammenhängenden Wissens ist es sinnvoll, Jesuserzählungen konsequent mit Festen im Kirchenjahr zu kontextualisieren und mit christlichen Symbolen zu verknüpfen. Die Zeit zwischen Advent und Ostern (Himmelfahrt) bietet sich an, um alle Jesus und das Christentum betreffenden Inhalte und Kompetenzen zusammenhängend zu thematisieren. Von einem vereinzelt Aufgreifen über das Schuljahr hin verteilt ist abzuraten, denn Vernetzen schützt vor Vergessen.⁸

Ideen wie das Legen eines Jesus-Weges als roten Faden durch thematisierte Erzählungen fördert das Vernetzen. Ein Jesus-Weg hilft Kindern, Zusammenhänge zu visualisieren, da neue Geschichten „Nachbarn“ bekommen (z. B. mehrere Erzählungen von heilsamen Begegnungen Jesu mit Menschen) sowie Vorgänger oder Nachfolger (z. B. bei den letzten Tagen Jesu).⁹ Erinnerungsanker bilden bei jüngeren Kindern konkrete Gegenstände oder Erzählfiguren, die beim Erstkontakt mit der Geschichte eine Rolle gespielt haben. In höherem Grundschulalter reichen Bilder aus.

⁵ EKD, Religiöse Bildung, 42.

⁶ Ebd., 50.

⁷ Hennecke, Was lernen Kinder, 355.

⁸ Vgl. Rupp, Wider das Vergessen, 73-86.

⁹ Vgl. Benz/Heller, Jesus-Weg-Spirale, 30-35.

Eine Variante bildet das Legen einer Osterspirale bis hin zur Auferstehung Jesu.¹⁰ Auf dem Weg nach innen erinnert man sich durch Bilder und Symbole an die Geschichten von Jesus. Christliche Feiertage werden an entsprechender Stelle benannt, Symbole wie das Kreuz integriert. In der Mitte entzünden Kinder je ein Osterlicht (aus Brandschutzgründen ein elektrisches). Auf dem Weg zurück überlegen sie, welche Erzählung von Ostern her besser zu verstehen ist. Dort wird das Licht abgestellt. Die Entscheidung kann Anlass für Gespräche in der Klasse sein. So wird dafür sensibilisiert, dass biblische Erzählungen vom Glauben an den auferstandenen Christus geprägt sind und keine wörtlichen Berichte darstellen.

Selbstverständlich sollte die christliche Bedeutung der Feste verknüpft mit Erzählungen von Jesus im Fokus des Religionsunterrichts stehen. In der Grundschule drängt diese Thematik, weil eine wachsende Zahl von Kindern später ins Fach Ethik wechselt. Brauchtum und Bastelarbeiten werden auch im Sachunterricht, in Kunst und Deutsch unterrichtet.

Reizvoll ist das aktive Entdecken und Kontextualisieren in Wimmelbildern¹¹. Als hochwertiges Beispiel sei ein Bild zur Geburt Jesu genannt, das die biblischen Erzählstränge aus Matthäus und Lukas, prophetische Worte und Bezüge zu erlebtem Weihnachten in heutiger Zeit vereint.¹² Brauchtum ist integriert, die christliche Bedeutung steht jedoch im Zentrum. Vielfältige differenzierende Unterrichtsideen sind möglich. Symbole können benannt, Geschichten erzählt, Vergleiche gezogen, Gesprächsanlässe genutzt, Rollenspiele gespielt werden usw.

Strukturiert ordnen statt abheften¹³

Im Sinne eines kohärenten Wissensaufbaus muss Gelerntes von Beginn an strukturiert geordnet werden. Das Gegenteil von Struktur sind überquellende Schnellhefter, in denen am Stundenende Arbeitsblätter unterschiedlicher Bearbeitungsstadien unachtsam abgeheftet werden. Welche Schüler:in sieht sie jemals wieder an? Ein über die Grundschulzeit geführtes Ringbuch, das alles enthält, was mit dem Christentum zu tun hat, ist sinnvoller. Von Beginn an können Jesuserzählungen hier in sinnvollen Kategorien strukturiert und konsequent

¹⁰ Vgl. eine Idee aus Benz, Bartimäus Durchblick, 62f.

¹¹ Vgl. Benz, Für Nachhaltigkeit ist es nie zu früh, 107.

¹² Materialbeilage in Grundschule Religion 69 (2019).

¹³ Vgl. Benz, Für Nachhaltigkeit ist es nie zu früh, 101.

mit christlichen Feiertagen verknüpft werden. Geschichten aus dem Leben Jesu – Begegnungen, Wunder, seine Gleichnisse – werden zwischen Weihnachten und Palmsonntag eingeordnet, der Karfreitag gibt Raum für ein Nachdenken über das Kreuz, Ostern wird mit Auferstehungsvorstellungen verknüpft, Himmelfahrt mit sky/heaven, und von Pfingsten aus kann zur christlichen Kirche (Haus aus lebendigen Steinen und Kirchraum) übergeleitet werden. Über alle Schuljahre hinweg werden Erzählungen, Bilder und Arbeitsblätter strukturiert geordnet. Die Vorteile liegen auf der Hand: Kinder können ihren Lernzuwachs quantitativ und qualitativ erkennen. Das Strukturieren wird von Beginn an gelernt und verselbstständigt sich mit zunehmendem Alter. Das Ringbuch kann – mit Aufgabenstellungen versehen – immer wieder gezielt angeschaut, ein Gespräch zwischen Partner:innen initiiert und forschendes Lernen angeregt werden. Differenzierung ist möglich. Schließlich entgehen die Arbeitsblätter, Bilder, Erzählungen ... während der Grundschulzeit der Gefahr, am Jahresende ‚entsorgt‘ zu werden.

Wissen aufbauen durch Verstehen – Entwickeln von Vorstellungen und Konzepten

Wissen wird im Zuge der QUIRU-Studie nicht als träges, sondern als vernetzend gedachtes Wissen verstanden. Die Übergänge zum Verstehen sind fließend. Das sei bei der Teildomäne Christologie dargestellt. „Kinder haben klare Vorstellungen von Jesus. [...] Ihre Deutungen formulieren sie auf der Grundlage eines Wissensbestandes biblischer Geschichten.“¹⁴ Das bedeutet umgekehrt für den Religionsunterricht: „Kinder und Jugendliche brauchen Wissen über Jesus Christus, wenn sie zum Nachdenken über Jesus Christus gebracht werden sollen.“¹⁵ Es bedeutet aber auch, die Kinder bewusst zu einer begründeten Positionierung herauszufordern und diese immer wieder neu zu überdenken.

Gelerntes bewusst machen – Rückblicke ermöglichen

So wichtig wie der Anfang ist das Ende einer Unterrichtseinheit und der Grundschulzeit. Hier besteht die Chance, den Lernzuwachs mit Stolz auf Erreichtes wahrzunehmen. Am Ende der Schulzeit bleibt meist (zu) wenig Zeit, um spe-

¹⁴ Kraft, Jesus Christus, 40f.

¹⁵ Kraft/Roose, Von Jesus Christus reden, 51.

zifisch auf das Christentum zurückzublicken. Hier ist der Zeitpunkt für einen allgemeiner Rückblick auf den Religionsunterricht, ein Bewusstwerden gesammelter Schätze sowie ein Ausblick auf Neues. (Welche Hoffnungen habe ich? Welche Ängste und Sorgen belasten mich? Was macht mich stark für die Zukunft?) Der inhaltliche Rückblick auf Gelerntes gehört dagegen regelmäßig ans Ende großer Einheiten.

Literatur

- Benz**, Sabine: Bartimäus hat den Durchblick. Er erkennt Jesus als den Christus. In: RU kompakt 3/4, Heft 3, Stuttgart, 2024.
- Benz**, Sabine: Was glaubst du – wer ist Jesus? Einblicke in die christologische Entwicklung von Grundschulkindern. In: G. Büttner et al. (Hg.): Glaubenswissen, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6, Babenhausen 2015, 124-140.
- Benz**, Sabine: Für Nachhaltigkeit ist es nie zu früh, aber irgendwann kann es zu spät sein! Von der Notwendigkeit nachhaltigen Lernens im Religionsunterricht der Grundschule. In: N. Brieden et al. (Hg.): Nachhaltige Wirkung von Religionsunterricht, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 13, Babenhausen 2022, 97-109.
- Benz**, Sabine/Horst Heller: Die Jesus-Weg-Spirale. Über viele Jesusgeschichten einen Erzählbogen spannen, In: entwurf (3/2017), 30-35.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.)**: Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 142, Hannover 2023.
- Hennecke**, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeption von Religionsunterricht, Religionspädagogische Bildungsforschung 2, Bad Heilbrunn 2012.
- Kraft**, Friedhelm: Jesus Christus als Thema des Religionsunterrichts – Ergebnisse eines Feldversuchs zur Kompetenzüberprüfung. In: F. Kraft et al. (Hg.): „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 40-51.
- Kraft**, Friedhelm/Roose, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011.
- Rupp**, Hartmut: Wider das Vergessen biblischer Erzählungen. Übergreifende Zusammenhänge (re)konstruieren. In: G. Büttner et al. (Hg.): Narrativität, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 7, Babenhausen 2016, 73-86.

2. Wissen über andere Religionen

Friedrich Schweitzer

2.1 Relevanz der Fragestellung

In den letzten 30 oder 40 Jahren hat Deutschland in religiöser Hinsicht einen tiefgreifenden Wandel durchlaufen: Aus einer von einer großen christlichen Mehrheit in der Bevölkerung geprägten Gesellschaft ist eine multireligiöse Gesellschaft geworden, ähnlich wie dies auch in anderen europäischen Ländern der Fall ist. Die christliche Tradition und Prägung des Landes sind zwar durchaus noch präsent, aber das friedliche Zusammenleben in einer religiös-weltanschaulichen Vielfalt stellt nun eine zentrale Aufgabe dar. Die Menschen müssen allerdings gezielt zu einem solchen Zusammenleben befähigt werden. Toleranz, wechselseitiger Respekt und Anerkennung des Anderen stellen sich nicht von selber ein. Vielmehr gibt es zahlreiche Vorurteile und Vorbehalte gerade auch gegen religiös Andere.

Kinder begegnen der religiös-weltanschaulichen Vielfalt heute in aller Regel schon im Kindergarten. In den allermeisten Fällen werden die Kindergärten von Kindern mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder auch ohne Religionszugehörigkeit besucht. Das gilt für kommunale Einrichtungen ebenso wie beispielsweise für Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft. Erfahrungen mit einer solchen Vielfalt setzen sich in den meisten Grundschulen fort, da diese Schulen bewusst Schulen für alle Kinder im Stadtteil oder in einer Gemeinde sein sollen.

Neuere wissenschaftliche Untersuchungen widerlegen frühere Annahmen, dass Kinder sich noch gar nicht für religiöse Unterschiede interessieren würden und dass sie auf keinen Fall in der Lage wären, solche Unterschiede zu verstehen. Im Gegenteil: Kinder finden solche Unterschiede spannend, und sie können sie auch durchaus verstehen – auf kindliche und altersangemessene Art und Weise. Ebenso wichtig ist aber, dass sie dabei auch (religions-)pädagogische Unterstützung brauchen. Das gilt für den Elementarbereich ebenso wie für die Grundschule.

2.2 Befunde aus QUIRU

Übergreifend führen die Befunde aus der QUIRU-Grundschulstudie hinsichtlich des Wissens über andere Religionen ein zwiespältiges Bild vor Augen. Bei der Befragung zu Beginn von Klasse 4 konnten die allermeisten Kinder auf Fragen, die nicht-christliche Religionen betreffen, keine richtigen Antworten geben. Das Bild änderte sich am Ende von Klasse 4, da die befragten Kinder dann zumindest einen großen Teil der Fragen richtig beantworten konnten. Allerdings gab es auch am Ende von Klasse 4 noch Wissenslücken, vor allem im Bereich des Judentums, was in Zeiten des wiedererstarkenden Antisemitismus in Deutschland nicht befriedigen kann.

Für eine genauere Einschätzung sind die Einzelbefunde wichtig.

- Zu Beginn des vierten Schuljahres waren die meisten befragten Kinder zwar in der Lage, etwa die christlichen Feste Weihnachten, Himmelfahrt und Erntedank zu erläutern, aber der Anteil der richtigen Antworten bei Fragen zu anderen Religionen blieb weit dahinter zurück. Das entsprechende Wissen zeigte in diesem Falle deutliche Lücken. Der Prozentsatz richtiger Antworten lag maximal bei etwa einem Drittel, und bei verschiedenen Themen besonders aus dem Judentum wurden noch geringere Prozentsätze erreicht (Sabbat: 23 Prozent, Synagoge: 24 Prozent, Passah: 17 Prozent) Ist daraus zu schließen, dass das Thema Judentum in den ersten drei Schuljahren nur punktuell und nur in manchen Schulklassen eine Rolle gespielt hat? Weiterreichend stellt sich die Frage, ob die multireligiöse Zusammensetzung, die heute in sehr vielen Grundschulen zu erwarten ist und insofern zum schulischen Alltag gehört, beispielsweise nicht zum Anlass dafür genommen wurde, über die von den muslimischen Mitschüler:innen gefeierten Feste zu sprechen.
- Am Ende des vierten Schuljahres waren deutliche Wissenszuwächse zu erkennen. Das Wissen zu anderen Religionen hatte merklich zugenommen, wobei die Prozentsätze richtiger Antworten zum Islam stärker zunahmen (auf 60 bis 72 Prozent richtige Antworten am Ende des Schuljahres) als zum Judentum (Synagoge: 14 Prozent, Passah: 19 Prozent richtige Antworten). Auch bei der Frage danach, warum die meisten Muslime das Osterfest nicht feiern, waren ausgeprägte Zunahmen zu beobachten.

Aus diesen Befunden ergibt sich die Frage, ob der Religionsunterricht in der Grundschule besonders in den Klassen 1 bis 3 den Erfahrungen der Kinder mit dem Aufwachsen in einer religiös-weltanschaulichen Vielfalt, die sie vielfach

schon vom Kindergarten kennen und die sich nunmehr auch in der Grundschule in Gestalt ihrer Mitschüler:innen abbildet, ausreichend gerecht wird. Werden darauf bezogene Fragen im Religionsunterricht aufgenommen? Dabei belegen die Zuwächse beim Wissen zu anderen Religionen in Klasse 4, dass ein entsprechender Wissenserwerb keineswegs die Fähigkeiten der Kinder in der Grundschule übersteigt. Es ist kaum plausibel, dass hier zwischen Klasse 3 und 4 sozusagen ein Sprung anzunehmen wäre, durch den sie zur Beschäftigung mit anderen Religionen erst befähigt würden. Schon im Kindergartenalter setzen sich die Kinder, wie deutlich geworden ist, mit anderen Religionen auseinander.

Bei der Zunahme des interreligiösen Wissens im Laufe des vierten Schuljahres spielte die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse eine wichtige Rolle. Dieser Befund kann ebenso auf die Zusammensetzung der entsprechenden Schulklasse zurückgehen wie auf unterschiedliche Ausgestaltungen des Unterrichts durch die Religionslehrkräfte in den verschiedenen Schulklassen. Soweit die zweite Erklärung zutrifft (was sich anhand der Daten nicht eindeutig entscheiden lässt), kann dies als Beleg für bislang weithin noch nicht ausreichend genutzte religionsdidaktische Möglichkeiten gedeutet werden.

2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Beate Peters

Lernen in Begegnung ermöglichen

Wenn im evangelischen Religionsunterricht die Frage nach den Religionen aufgegriffen werden soll, stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, anregende Lernangebote zu machen, die der selbstständigen Aneignung dienen. Dabei stellt sich die Aufgabe, zunächst die Fragehaltung der Kinder zu unterstützen und sie darin zu fördern, Spuren des Religiösen überhaupt erst zu entdecken und ihnen auf den Grund gehen zu wollen. Oft spielt dabei der Wissenserwerb bestimmter vorgegebener Inhalte eher eine untergeordnete Rolle. Wenn Prozesse der Auseinandersetzung initiiert werden sollen, gilt es, Zugänge zu ermöglichen, die das Interesse der Kinder wecken und die mögliche Relevanz für ihr eigenes Leben berücksichtigen.

Dabei ist häufig nicht die abstrakte Rede über ein Thema sachdienlich, sondern eine dialogische Herangehensweise, die voraussetzt, dass Religionen sich in Religiositäten Einzelner zeigen und religiöse Phänomene aus Perspektiven her-

aus wahrgenommen werden. Es geht also nicht hauptsächlich darum, dass z. B. über den Ramadan oder das Zuckerfest allgemein gesprochen wird, sondern darum, Beispiele kennen zu lernen, wie der Ramadan von einzelnen Menschen begangen wird oder wie das Zuckerfest gefeiert wird. Im besten Fall lernen Kinder im Unterricht an konkreten Beispielen Spuren des Religiösen kennen und verbinden entsprechende Eindrücke mit ihrem je eigenen Leben. Begegnungen mit Menschen, die beispielhaft von ihrer religiösen Praxis erzählen, fördern zudem die Empathiefähigkeit und holen das Leben in die Schule. Wenn Kinder ins Gespräch über entsprechende Wahrnehmungen, eigene Erfahrungen und Fragen kommen, entwickeln sie die Fähigkeit zum Dialog.

In der Schule Begegnung ermöglichen

In vertrauensvoller Atmosphäre können bei Interesse der Kinder auch eigene religiöse Erfahrungen zum Thema gemacht werden. Manchmal sind Eltern oder Vertreter/innen der Religionsgemeinschaften interessiert daran, den Religionsunterricht zu unterstützen und sich für Gespräche zur Verfügung zu stellen. Originale Begegnung ist darüber hinaus häufig an religiösen Orten bzw. in religiösen Gebäuden möglich. Moscheeerkundungen gehören z. B. längst in vielen Klassen zur gern genutzten Möglichkeit. Wenn es gelingt, dabei mit Vertreter:innen des Islam ins Gespräch zu kommen, wird für Kinder die Moschee als belebter Ort der religiösen Praxis dieser bestimmten Menschen erfahrbar.

Vielleicht ist es sogar möglich, im Rahmen einer Schulveranstaltung Menschen unterschiedlicher Religionen einzuladen und von ihrer Religion erzählen zu lassen. Eine Kindergruppe überlegt sich vorher im Unterricht, welche Fragen besonders interessant sind, und bereitet selbst Interviews vor. Andere Kinder gestalten den Raum und überlegen, ob besondere Gegenstände eine Rolle spielen sollen. Weitere Kinder nehmen die Interviews auf und machen Fotos, um hinterher weiter damit im Unterricht arbeiten zu können.

Neben authentischen Begegnungen sind Materialien und Medien eine unverzichtbare Ergänzung, um Facetten der Lebenswelten religiöser Menschen und ihrer Religionen aufzugreifen. Filme und Bilder, die im Internet zu finden sind, sowie Bücher können dabei helfen. Das Internetportal religionen-entdecken.de ermöglicht es schon Grundschulkindern, selbstständig zu recherchieren und an Informationen zu gelangen, die von authentischen Fachkundigen der Religionen geschrieben wurden.

Durch ein Wimmelbild ins Gespräch kommen

Stehen originale Begegnungsmöglichkeiten nicht zur Verfügung, bedarf es der Nutzung anregenden Materials. Das Wimmelbild zu Spuren des Islam im Alltag in der Zeitschrift *Grundschule Religion* (*Grundschule Religion extra 9 – Islam im Unterricht*) bietet z. B. die Möglichkeit, in einer fiktiven Stadtszene Spuren des Islam zu finden. Begegnung findet hier indirekt durch das Betrachten der lebensweltlichen Szenen statt. Zu entdecken sind Szenen in einer Stadt, in denen Menschen unserer Zeit ihr Alltagsleben gestalten. Es sind zahlreiche Momente abgebildet, die den „ganz normalen“ Alltag zeigen und sich an verschiedenen Orten ereignen könnten. Die Moschee im Vordergrund und die Kirche im Hintergrund erzählen von Spuren religiösen Lebens. Bei genauerem Hinschauen lassen sich viele Szenen finden, die auf einen islamischen Hintergrund verweisen:

- Moschee mit verschiedenen Bereichen und Halbmond
- Ruf aus dem Minarett
- Waschung in der Moschee
- Gebet in der Moschee/im Park/zu Hause
- Essensausgabe im Zelt vor der Moschee (Almosen; Fürsorge/Nächstenliebe)
- Lernen in der Koranschule (Jungen und Mädchen)
- Beerdigung einer in ein Tuch gehüllten Leiche
- Reisebüro mit Angeboten für Reisen zur Kaaba (Hadsch)
- Angebote in einer Halal-Fleischerei
- Fastenbrechen im Ramadan (im Haus rechts)
- Vorbereitung des Zuckerfests (im Haus rechts)
- Lektüre des Koran (im Haus rechts)
- Barmherzigkeit ausüben (verschiedene Szenen, in denen Menschen einander helfen).

Mithilfe des Wimmelbildes können diese möglichen Momente muslimischen Lebens wahrgenommen und beschrieben werden. Durch die verschiedenen Szenen hat das Wimmelbild einen hohen Aufforderungscharakter und spricht viele Kinder unmittelbar an. Es lohnt sich, zunächst ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, um die Motive selbstständig erkunden zu lassen. Die Kinder können sich auf die Suche nach Spuren des religiösen Lebens in dieser fiktiven Bildwelt machen. Dabei helfen ihnen vorher erworbene Kenntnisse über Praktiken im Islam, die Recherche auf dem Internetportal religionen-entdecken.de und zur Verfügung gestellte Info-Texte.

Mit dem Wimmelbild weiter arbeiten

Um einzelne Aspekte genauer in den Blick zu nehmen, eignen sich unterschiedliche Methoden. Je nach Aufgabe können Kinder allein, in Partnerarbeit, in kleinen Gruppen oder in der Klasse daran arbeiten:

- Jedes Kind sucht sich eine Szene aus, die es besonders interessiert und beschreibt, was zu sehen ist.
- Verschiedene Bildausschnitte werden kopiert und den Kindern zum Wiederfinden auf dem Gesamtbild und genauem Betrachten angeboten.
- Mit selbst ausgeschnittenen Papp-Lupen suchen die Kinder bestimmte Motive. Zunächst benennt die Lehrkraft dafür einen Ort/eine Szene auf dem Bild. Im Anschluss benennen einzelne Kinder abwechselnd Orte/Szenen.
- Die Kinder formulieren Fragen zu Szenen, die sie besonders interessieren. Später werden die Fragen präsentiert und beantwortet oder zur Weiterarbeit festgehalten.
- Jedes Kind sucht sich einen Ort auf dem Bild, an dem es in der Szenerie am liebsten sein würde, und begründet evtl. seine Wahl.
- Kinder recherchieren zu bestimmten Aspekten des Wimmelbildes, um kleine Vorträge zu halten, und nutzen dafür angebotene Info-Karten.
- Die Kinder arbeiten in Dreiergruppen zusammen. Ein Kind nimmt zunächst die anderen beiden mit auf eine fiktive Reise durch die Straßen auf dem Wimmelbild. Dafür beschreibt es den Weg so, dass die anderen erfahren, was am Wegesrand geschieht, und den Weg suchen können. Im Anschluss verfährt das zweite und dritte Kind ebenso.
- Zur freien Weiterarbeit werden Aufgaben zur Verfügung gestellt, bei denen eigene Erfahrungen eine besondere Rolle spielen:
 - In dem Haus rechts feiern Menschen zusammen. Wie feierst du? Male auch ein kleines Bild von einer schönen Feier, du erlebt hast.
 - Suche auf dem Bild die Gebäude, in denen Menschen sich zum Beten treffen. Welche sind es? Wie sieht für dich ein guter Ort zum Beten aus? Schreibe deine Gedanken auf oder male den Ort.
 - An verschiedenen Orten auf dem Wimmelbild sieht man Menschen in besonderer Körperhaltung beten. Hast du eine Idee, warum Menschen diese Haltung einnehmen? Welche Gebetshaltung findest du passend? Male oder schreibe und begründe deine Meinung.
 - Vorn im Zelt bekommen Menschen Essen, die nicht genug Geld verdienen können, um sich selbst gut versorgen zu können. Gibt es in deinem

Ort auch Angebote für Menschen, die sich nicht selbst Nahrungsmittel kaufen können? Schreibe auf, was du darüber weißt. Oder finde es heraus und schreibe dann dazu Informationen auf.

- Hinten auf dem Bild wird gerade jemand beerdigt. Schau dir die Szene einen Moment lang an. Was weißt du über Beerdigungen? Schreibe ein paar Sätze dazu auf, was du über eine Beerdigung weißt.
- In der Moschee sind Namen Gottes auf einigen Wänden in besonderen Buchstaben geschrieben. Welche Namen für Gott kennst du? Suche dir einen Namen aus und schreibe ihn besonders schön auf. Du kannst die Schrift auch verzieren.
- Welche Zeichen für Religionen entdeckst du auf dem Wimmelbild? Mach dir eine Tabelle, zeichne sie ab und schreibe dazu, wie man sie nennt. Kennst du noch andere Zeichen, die auf Religionen hinweisen? Ergänze sie in der Tabelle.

Von den verschiedenen Themen religiösen Lebens, die auf dem Wimmelbild dargestellt sind, lassen sich Verbindungen zum Leben der Kinder und zu Umgangsweisen in unterschiedlichen Religionen herstellen (z. B. Feier, Gebet, Beerdigung). Je nach Interesse kann dazu im Unterricht weitergearbeitet werden.

3. Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft

Friedrich Schweitzer

3.1 Relevanz der Fragestellung

Das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft gehört zu den großen Herausforderungen für Theologie und Kirche in der Moderne. Der Umbruch im Weltbild (Kopernikus) stellt symbolisch gesprochen den entscheidenden Meilenstein dar. Bis heute sorgen ungelöste Fragen hinsichtlich dieses Verhältnisses immer wieder für Kontroversen, die dann auch in der Öffentlichkeit breiten Widerhall finden (zum Beispiel um das Buch „Gotteswahn“ von Richard Dawkins). Häufig geht es dabei um den Schöpfungsglauben, der durch die Evolutionstheorie längst widerlegt sei. Darauf reagieren wiederum der Kreationismus sowie die Vorstellung vom Intelligent Design, die der Evolutionstheorie als scheinbare wissenschaftliche Theorien zum Beweis einer göttlichen Schöpfung entgegengestellt werden.

In der Kindheit spielen Spannungen zwischen religiösen und wissenschaftlichen Weltbildern zunächst in der Regel noch keine Rolle. Den (wenigen) wissenschaftlich-empirischen Untersuchungen zu solchen Fragen zufolge bereitet es den Kindern zumeist noch keine Schwierigkeiten, die für Jugendliche und Erwachsene in Widerspruch zueinander geratenden unterschiedlichen Sichtweisen einfach nebeneinander stehen zu lassen. Gegen Ende der Grundschulzeit und dann vor allem in der Sekundarstufe I wird dies anders (im Blick auf dieses Alter vgl. unten, S. 108ff.).

Traditionell gehört die biblische Schöpfungsgeschichte zum Stoff des Religionsunterrichts in der Grundschule, wobei die Schöpfungsgeschichte im Singular und nicht in ihren biblischen Varianten erzählt wurde. Leider gibt es bislang keine Überblicksdarstellung, aus der hervorginge, welche weiteren Elemente dabei heute vielleicht einbezogen werden (beispielsweise Weltentstehungsmythen aus verschiedenen Religionen auch des Altertums; ökologisch-schöpfungsethische Aspekte).

3.2 Befunde aus QUIRU

Bei der QUIRU-Studie standen auf das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft bezogene Fragen nicht im Vordergrund. Insofern reichen die Befunde in dieser Hinsicht nicht allzu weit. Dennoch bieten die bei dieser Studie eingesetzten Fragen zumindest einige Impulse, weshalb sie hier mit aufgenommen werden.

Zunächst wurde gefragt, ob das Thema Schöpfung im Religionsunterricht bereits vorgekommen sei. Dies wurde zu Beginn des vierten Schuljahres von 70 Prozent der Befragten bejaht und am Ende von 74 Prozent. Demnach ist davon auszugehen, dass dieses Thema im Grundschulreligionsunterricht bereits in den ersten drei Schuljahren einen recht sicheren Platz einnimmt. Ob dabei auch die Frage nach naturwissenschaftlichen Welterklärungen in den Blick kommt, ist aber nicht ersichtlich.

Einige weitere Einblicke in die Sichtweisen der Kinder erlauben Fragen aus dem Bereich der Perspektivenübernahme. Hier konnten die Kinder zu Aussagen Stellung nehmen, die in einer durch den Konflikt zwischen Glaube und Naturwissenschaft bestimmten Situation als Möglichkeiten vorgeschlagen wurden. Die Einschätzungen der Kinder wurden unter dem Aspekt der Perspektivenübernahmefähigkeit ausgewertet, aber sie geben auch Einblick in die Vorstellungen der Kinder insgesamt.

Eingebettet sind diese Fragen in eine Fallgeschichte, in deren Zentrum Yannick und Paula stehen und vor allem deren unterschiedliche Überzeugungen dazu, ob Gott die Welt geschaffen hat. Yannick vertritt diese Überzeugung, Paula hingegen hat erhebliche Zweifel. Und nun die Einschätzungen der Grundschulkinder dazu:

Die Aussage „Irgendwie ist es toll, dass Yannick das glauben kann“ findet bei 77 Prozent (Schuljahresbeginn) bzw. 79 Prozent der Schüler:innen (Schuljahresende) Zustimmung. Bei der gegenläufigen Aussage („Ich verstehe nicht, warum Yannick glaubt, dass Gott die Welt geschaffen hat“) beläuft sich die Zustimmung entsprechend auf 19 bzw. 17 Prozent. Dieses Antwortverhalten lässt sich so interpretieren, dass die befragten Kinder selbst der Überzeugung von Yannick nahestehen, aber es kann auch so gedeutet werden, dass sie für unterschiedliche Glaubensüberzeugung selbst dann offen sind, wenn sie diese nicht teilen.

Weiterhin wurden die Kinder gefragt, was sie in dieser Situation selbst sagen könnten. Dazu wurden ihnen wiederum verschiedene Vorschläge vorgelegt. Der Aussage „Man kann heute nicht mehr sagen, dass Gott die Welt geschaffen hat“

stimmten in diesem Falle 14 bzw. 15 Prozent zu. Bei der Aussage „Es ist doch spannend, dass ihr an verschiedene Dinge glaubt“ sind es hingegen 77 bzw. 81 Prozent. Demnach ist bei den Kindern tatsächlich von beidem zu sprechen, der Überzeugung, dass Gott die Welt geschaffen hat, und der Offenheit für unterschiedliche Sichtweisen.

Von den Kindern her ist es also gut vorstellbar, dass die biblische Schöpfungserzählung ganz im traditionellen Sinne im Unterricht aufgenommen wird. Soweit nicht alle Kinder den Schöpfungsglauben teilen (die Prozentangaben zeigen, dass dies zumindest bei einem kleinen Teil der Kinder der Fall war), sorgt ihre Offenheit für unterschiedliche Glaubensweisen dafür, dass auch dann keine Probleme daraus entstehen.

Wie unten im Blick auf die Schüler:innen in Klasse 10 beschrieben (vgl. S. 108), wird die Spannung zwischen Glaube und Naturwissenschaft im Jugendalter als ein ungelöstes Problem wahrgenommen. Die Sekundarschüler:innen sagen von sich selbst, es habe sich ihnen im Religionsunterricht nicht erschlossen, wie Glaube und Naturwissenschaft oder religiöse und nichtreligiöse Deutungen der Weltentstehung sich zueinander verhalten. Und bei den darauf bezogenen Aufgaben verfügten sie ganz offenbar nicht über ein dafür erforderliches Wissen. Insofern kann von den Ergebnissen der QUIRU-Studie her zumindest die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht sinnvoll wäre, beim Thema Schöpfung auch Bezug auf naturwissenschaftliche Theorien der Weltentstehung einzugehen. Auf jeden Fall geht es hier um ein Problem, das im Religionsunterricht kontinuierlich mit im Blick sein sollte, gerade weil die Häufigkeit der Behandlung der Schöpfungsthematik in der Grundschule sonst dazu führen könnte, dass der Schöpfungsglaube später mit kindlichen Vorstellungen gleichgesetzt wird.

3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Sabine Benz

Offene Fragehaltung fördern

„Um Tiefendimensionen des Nachdenkens zu eröffnen, sind herausfordernde Fragen bzw. Impulse erforderlich, die zum Nach- und Weiterdenken und zum eigenen Fragen und Suchen nach möglichen Antworten anregen. Gerade Formen entdeckenden Lernens korrelieren mit einem forschenden Frageverhalten.“

Es geht vom Staunen aus und regt zum eigenen Nach- und Weiterdenken an.¹⁶ Kinder sind beim Thema Schöpfung-Naturwissenschaft in der Lage, solche Fragen zu stellen, wobei ihr Frageverhalten von der offenen Haltung und dem positiven Frage-Modell der Lehrkraft abhängt.¹⁷ Viertklässler:innen fragen mit biblischem und naturwissenschaftlichem Vorwissen, wie folgende Beispiele zeigen: Wie hat Gott die Welt erschaffen? Woher hatte er das Material? Hat er auch das Weltall gemacht? Hat Gott den Urknall gemacht? Wieso sagen die einen, Gott sei der Schöpfer und die anderen glauben an den Urknall? Wieso hat Gott die Welt erschaffen, die Tiere, die Menschen und uns? Hat Gott auch die Zecken gemacht? Wieso gab es früher Dinosaurier? Waren sie da, als die ersten Menschen gelebt hatten? In solchen Fragen zeigt sich, dass es bei einzelnen Kindern ein Bewusstsein für unterschiedliche Sichtweisen auf den Anfang der Welt gibt.

Individuelle Vorstellungen äußern und Vorstellungen anderer wahrnehmen

Schüler:innen lassen sich mit Symbol- oder Bildkarten¹⁸ motivieren, ihre Geschichte vom Anfang der Welt zu erzählen. Im gemeinsamen Gespräch äußern sie eigene Vorstellungen und können diese zugleich mit denen anderer Kinder abgleichen. „Ich sehe das so, Malin sieht das ähnlich wie ich, Tim denkt aber ganz anders.“ Im Anschluss können die individuellen Geschichten aufgeschrieben werden, am besten auf farbigen Tonkarton, schließlich sind Geschichten vom Anfang besondere Geschichten. Dieses Bewusstsein zu schaffen, sensibilisiert gleich zu Beginn für eine Textgattung, die mit nichts zu vergleichen ist. Die Lehrkraft erhält einen Einblick in die meist heterogenen individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder. Sie wird sowohl biblischen als auch naturwissenschaftlichen Vorstellungen begegnen, die teilweise miteinander verbunden werden. Wichtig ist die Grundhaltung der Lehrkraft, den Schüler:innen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven offen und mit authentischem Interesse zu begegnen und zu zeigen, dass alle Gedanken und Vorstellungen zugelassen werden und willkommen sind. Bedeutsam dabei ist, dass die Lehrkraft selbst sicher mit den komplementären Perspektiven aus Glaube und Naturwissenschaft umgehen kann, um in keiner Richtung Hürden für die Schüler:innen aufzubauen.

¹⁶ EKD, Religiöse Bildung, 42.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Oberthür, Die Symbol-Kartei.

Umgang mit den biblischen Schöpfungserzählungen¹⁹

Lehrkräfte stehen mit Blick auf biblische Texte – das gilt für die Schöpfungserzählungen ganz besonders – vor der Aufgabe, Schüler:innen dafür zu sensibilisieren, dass es nicht um historische Ereignisse hinter den Texten, sondern um Glaubensaussagen in den Texten geht sowie um eigene Glaubensaussagen im kritischen Dialog mit diesen.²⁰ Es lohnt sich insofern, genau zu überlegen, wie man die Schöpfungserzählungen einführt, welche Worte man wählt, um altersgemäß für diese besonderen Geschichten, diese spezifische Gattung zu sensibilisieren. Vielleicht so:

„In der letzten Stunde haben wir uns gegenseitig unsere Geschichten vom Anfang erzählt. Geschichten vom Anfang sind etwas ganz Besonderes. Schon vor Tausenden von Jahren erzählten Menschen sich solche Geschichten – in allen Religionen und auf allen Erdteilen der Welt. Manche davon sind sich ähnlich, manche sind vollkommen verschieden. Aber das Gefühl, unbedingt vom Anfang erzählen zu müssen, obwohl kein Mensch dabei gewesen sein kann, das gab es schon, seit Menschen denken können.“

Oder so:

„Am Anfang: [...] Es war zu der Zeit, als sie die Geschichten von Abraham und Sara, [...] von Mose und Mirjam sammelten. Da suchten sie auch Antwort auf die großen schweren Fragen des Lebens: woher und wohin, wozu und warum. Sie kleideten ihre Antworten in uralte Geschichten und sie erzählten sie alle mit ihrem gütigen Gott. Höre zuerst ein Lied [...] von Gott, dem großen Ja-Sager.“²¹

Werden unterschiedliche Denkweisen (Glaube und Naturwissenschaft) berücksichtigt? Dann hört es sich womöglich so an:

„Am Anfang gab es nichts. Am Anfang war nur Gott. Denn Gott selbst ist der Anfang. Aus dem Nichts ließ Gott etwas Wunderbares werden: das Universum, unsere Erde und das Leben auf ihr. Davon erzählen die ersten Geschichten der Bibel. Wie wir heute, so fragten sich die Menschen damals: Warum gibt es eine Welt? Warum gibt es uns? [...] Und aus ihrem Glauben an Gott heraus haben sie geantwortet. Diese Geschichten wollen uns nicht berichten, wie die Welt genau entstanden ist. Das versuchen uns heute die Naturwissenschaftler zu erklären. Von ihnen hören wir, dass der Anfang des Universums, der so genannte Urknall, ungefähr 15 Milliarden Jahre zurückliegt. Aber woher dieser Urknall kommt, das können die Wissenschaftler auch heute nicht

¹⁹ Im Rahmen dieses Praxisbandes beziehe ich mich auf die erste Schöpfungserzählung.

²⁰ Knapp, *Ist das wirklich wahr*, 3.

²¹ Steinkühler, *Erzählbibel*, 99.

wissen. Am Beginn der Bibel wird in einem Gedicht erzählt, dass die Welt von Gott kommt ... Da hören wir von sechs Tagen der Schöpfung Gottes und jeder Tag meint eine Ewigkeit für uns [...] Dies ist das feierliche Gedicht vom Anfang der Welt: Im Anfang...“²²

Schöpfung und Naturwissenschaft – staunen, loben, danken, erforschen und entdecken

Auf natürliche und unkomplizierte Art wechselseitig die Brille der Theologie wie auch der Naturwissenschaft aufzusetzen, kann Kinder von Beginn an dafür sensibilisieren, dass es um unterschiedliche Perspektiven auf die Welt geht, die jedoch das Wahrnehmen von Wirklichkeit gegenseitig bereichern. So können Kinder mit Worten aus Psalm 104 erfahren, wie Menschen Gott für die Schöpfung loben und danken und sie können als Schöpfungsdetektive unterwegs sein, Dinge suchen, die wie Wunder scheinen, die nicht erklärt werden können, für die sie dankbar sind, an denen man erkennen kann, dass auch bei kleinsten Tieren eine wundervolle Vielfalt geschaffen ist. Zugleich muss es Gelegenheit geben, Natur zu erleben, mit Lupe und Mikroskop zu erforschen und zu erklären. In Klasse 1/2 ist hierfür die nahe Umgebung der Schule geeignet, in Klasse 3/4 lassen sich Schüler:innen über Bilder aus dem Weltall ansprechen. Gerade mit Blick auf die große Weltentstehungstheorie des Urknalls kann ein Thematisieren des Universums hilfreich und motivierend sein. Zugleich kann man auch in dieser Dimension Kinder für Gottes großartige Schöpfung faszinieren. Auch hier kann man mit Psalmworten ins Loben und Danken kommen. Interessant ist es, Impulse wie Bilder aus dem Weltall zunächst „nur“ zu entdecken und im zweiten Schritt mit Psalmworten zu verbinden. Dann können die Schüler:innen die Erfahrung machen, wie bereichernd diese neue biblische Dimension sein kann.²³

²² Oberthür, Die Bibel für Kinder, 20ff.

²³ Vgl. zu dieser Idee Benz/Schneider, Die Welt, 11ff.

Biblische und naturwissenschaftliche Impulse zeitgleich anbieten und vergleichen

Im Lied: „Jeden Tag der Woche“²⁴ gelingt es, Staunen, Entdecken, Loben und Danken zusammenzubringen, biblische und naturwissenschaftliche Impulse altersgerecht zu integrieren, wie folgende Ausschnitte zeigen.

Refrain: Jeden Tag der Woche freu'n wir uns an Gottes Schöpfung, super-faszinierend, geheimnisvoll und schön, Jeden Tag der Woche sind wir Forscher und Entdecker, genießen unser Dasein und schätzen, was wir sehn.

Erster Tag: Das Fernrohr zeigt Milliarden Galaxien. Jahre braucht ihr Licht, bis es hierher zur Erde kommt. Sterne und Planeten auf exakten Bahnen ziehen, unfassbar große Kraft selbst im kleinsten Teilchen wohnt.

Fünfter Tag: Die Erde ist fantastisch reich an Tieren. Leider gibt's die Dinos jetzt nur noch als Fossil. Unser Auftrag ist es, diese Vielfalt zu erhalten. Die Schöpfung zu bewahren, ist Gottes gutes Ziel.“

Faszinierend finden Schüler:innen auch einen Vergleich der Schöpfungserzählung mit den wissenschaftlichen Theorien von Urknall und Evolution, der ab Klasse 3/4 möglich ist und wiederum die souverän komplementäre Haltung der Lehrkraft voraussetzt. Oberthür arbeitet mit Hilfe von Bildern und Texten entlang eines blauen wissenschaftlichen Fadens, bei dem es um das geht, was Menschen nach und nach herausgefunden haben und nach heutigem Stand wissen. Und er arbeitet mit einem biblischen roten Faden, bei dem es um das geht, was Menschen von und mit Gott erfahren haben und schon seit langer Zeit und bis heute glauben.²⁵ Sein „Buch vom Anfang“ bebildert und beschreibt insofern parallel den wissenschaftlichen wie auch den zu deutenden theologischen Blickwinkel. Wie er damit im Unterricht arbeitet, zeigt folgender Film mit Rainer Oberthür: Evolution oder Schöpfung? Die Frage nach dem Anfang.²⁶ Zwar benötigt diese Umsetzung mehrere Stunden, ermöglicht jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit erstaunlichen Schüler:innenaussagen.

²⁴ © Text und Musik: C. Thomas. Vgl. Benz/Schneider, Die Welt, dort mit QR-Code zur Musik, 21.

²⁵ Vgl. Oberthür, Das Buch vom Anfang.

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=KI74OwuRLI8> (ab Minute 26).

Literatur

- Benz**, Sabine/Schneider, Christine: Die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven sehen. In: RU kompakt 3/4. Heft 3, Stuttgart 2024, 5-29.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.)**: Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen. EKD-Texte 142, Hannover 2023.
- Knapp**, Damaris: Ist das wirklich wahr? Zum Umgang mit biblischen Texten. In: Grundschule Religion 81/2022, 2-4.
- Oberthür**, Rainer: Das Buch vom Anfang von allem. Bibel, Naturwissenschaft und das Geheimnis unseres Universums, München ⁴2015.
- Oberthür**, Rainer: Die Symbol-Kartei. 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit, München ⁴2012.
- Oberthür**, Rainer: Die Bibel für Kinder und alle im Haus, München 2009.
- Steinkühler**, Martina: Erzählbibel, Stuttgart 2015.

1. Verstehen

Friedrich Schweitzer

1.1 Relevanz der Fragestellung

Viele Religionslehrkräfte legen großen Wert darauf, dass es ihnen beim Religionsunterricht weniger auf den Erwerb von Wissen ankommt („bloßes Faktenwissen“) als vielmehr auf das Verstehen. Insofern berührt diese Fähigkeit oder Kompetenz ebenfalls einen zentralen Aspekt von Qualität im Religionsunterricht. Angesichts der noch immer wachsenden Bedeutung der Medien sowie der Digitalität, durch die zumindest scheinbar alle nur denkbaren Informationen jederzeit verfügbar sind, ist diese religionsdidaktische Akzentuierung gut nachvollziehbar. Der verständige Umgang mit Informationen, der auch die kritische Urteilsfähigkeit einschließt, wird immer wichtiger. Die Urteilsfähigkeit konnte bei QUIRU allerdings nicht eigens untersucht werden, da diese Fähigkeit in der Religionspädagogik zwar immer wieder betont und beispielsweise auch in den Bildungsplänen hervorgehoben wird, aber bislang so gut wie keine empirischen Vorarbeiten zum religionsbezogenen Urteilen (etwa im Unterschied zu ethischen Urteilen) verfügbar sind.¹ Das Verstehen ist aber als entscheidende Voraussetzung auch des Urteilens anzusehen. Dafür gibt es in der Religionspädagogik bislang zwar keine empirischen Belege, aber ein Urteil ohne ein Verstehen der zu beurteilenden Sachverhalte wäre prinzipiell nicht sinnvoll. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird in diesem Sinne auch von Deutungsfähigkeit gesprochen.²

¹ Vgl. Schweitzer, Lernen.

² Vgl. Benner et al., Religiöse Kompetenz.

1.2 Befunde aus QUIRU

Zunächst ist im Blick auf die Befunde aus QUIRU zum Verstehen darauf hinzuweisen, dass auch viele der bei QUIRU zum Wissen gestellten Fragen bereits auf ein Verstehen im Sinne eines verständigen Umgangs mit Wissen zielen. Es wurde nicht einfach nach Faktenwissen beispielsweise zum Kirchenjahr gefragt, sondern erhoben wurde hier die Fähigkeit, die richtige Bedeutung der kirchlichen Feste zu identifizieren. Vom Format her wurde bei den Aufgaben zum Verstehen im Fragebogen analog zum Wissen verfahren.

Bei einer der Aufgaben zum Verstehen ging es darum, warum es in Kirchen ein Kreuz gibt (In allen Kirchen gibt es ein Kreuz. Warum ist das so?). Die darauf bezogenen Items konnten von mindestens der Hälfte bis zu einem Großteil der Stichprobe richtig gelöst werden. Das Item „In Kirchen gibt es ein Kreuz, weil es für Jesus Christus steht“, das in diesem Falle die Lösung der Aufgabe darstellte, wurde schon zu Beginn des vierten Schuljahres sogar von 90 Prozent der Kinder richtig beantwortet. Bei der Befragung am Ende des Schuljahres zeigten sich in den Werten zum Verstehen allerdings keine größeren Veränderungen. So gesehen konnte das Verstehen im Verlauf des Schuljahres kaum oder auch gar nicht weiter gefördert werden, was religionsdidaktisch entsprechende Fragen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung sowie der Wirksamkeit von Unterricht aufwerfen kann.

Eine weitere Frage zum Verstehen betraf wiederum interreligiöse Aspekte, wobei diese Frage zugleich die Bedeutung einer auf die heutige Lebenswelt in Deutschland bezogenen Deutungsfähigkeit hervorhebt: „Die meisten Muslime feiern nicht Ostern. Warum ist das so?“ Die auf diese Frage bezogenen Items beantwortete rund die Hälfte aller Kinder zum ersten Befragungszeitpunkt richtig. Anders als bei der Frage nach dem Kreuz in der Kirche waren hier aber auch hohe Weiß-ich-Nicht-Anteile von durchschnittlich 40 Prozent zu verzeichnen. Am Ende des Schuljahres war der Anteil an durch die Grundschüler:innen richtig gelösten Items deutlich angestiegen. Das gilt vor allem für die beiden Items: „Die meisten Muslime feiern nicht Ostern, weil sie schon so viele andere Feste haben“ sowie „Die meisten Muslime feiern nicht Ostern, weil sie nicht an die Auferstehung Jesu glauben“ (Zunahmen um 13 bzw. 16 Prozentpunkte). Parallel dazu gingen die Weiß-ich-Nicht-Anteile stark zurück (auf 20 bis maximal 29 Prozent).

Beim Verstehen wird für die Grundschule also deutlich sichtbar, dass der Unterricht in Klasse 4 tatsächlich nicht nur die Wissensbasis verbessern konnte, sondern auch den Umgang mit dem Wissen gestärkt hat. Das gilt wiederum vor

allem für das Verstehen interreligiöser Themen oder Problemstellungen, während bei den auf das Christentum bezogenen Fragen keine entsprechenden Zuwächse festzustellen waren.

Auch bei weiterreichenden (inferenz-)statistischen Analysen bestätigt sich der Zuwachs bei der Fähigkeit des Verstehens während des vierten Schuljahres. Der Zuwachs fiel allerdings deutlich geringer aus als beim Wissen. Ähnlich wie beim Wissen spielte die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse eine wichtige Rolle, was ebenso auf die Zusammensetzung der entsprechenden Schulklasse zurückgehen kann wie auf unterschiedliche Ausgestaltungen des Unterrichts in den verschiedenen Schulklassen.

Auch in diesem Falle ist noch auf die Antworten der Schüler:innen auf die ihnen in offener Form gestellten Fragen zu verweisen. Zumindest ein Teil der Schüler:innen hebt ausdrücklich hervor, dass es ihnen im Religionsunterricht wichtig ist bzw. wichtig wäre, ihre eigene Religion und auch andere Religionen besser verstehen zu lernen.

Literatur

- Benner**, Dietrich / Schieder, Rolf / Schluß, Henning / Willems, Joachim (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a. 2011.
- Schweitzer**, Friedrich: Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen 2024.

1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Patrick Grasser/Sabine Keppner

Im Religionsunterricht der Grundschule geht es darum, dass sich Schüler:innen komplexe religiöse Inhalte erschließen. Die Inhalte des Religionsunterrichts müssen den Kindern auf eine für sie verständliche Weise nähergebracht werden. Dabei müssen die Lehrkräfte den Kindern nicht nur Wissen vermitteln, sondern ihnen Raum geben, religiöse Begriffe zu reflektieren, zu hinterfragen und mit ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Das Verstehen im Religionsunterricht der Grundschule zu fördern meint damit einen aktiven, oft kreativen

Prozess, der sowohl die kognitiven als auch die emotionalen Dimensionen des Lernens ansprechen sollte. Im Folgenden werden praxisorientierte Unterrichtseinheiten und Ideen vorgestellt, die dabei helfen, religiöse Inhalte greifbar und erfahrbar zu machen und so ihr „Verstehen“ zu fördern.

Religiöse Begriffe verstehen – das Beispiel „Gnade“

Um religiöse Begriffe wie „Gnade“ für Grundschul Kinder begreifbar zu machen, ist es wichtig, einen Bezug zu alltäglichen Erfahrungen herzustellen. Hierzu können kreative und handlungsorientierte Lernmethoden eingesetzt werden.

Lernidee: Den Begriff „Gnade“ erleben

Zunächst können die Kinder mit einfachen, vertrauten Ausdrücken und Sprichwörtern arbeiten, die das Wort „Gnade“ enthalten, wie „Gnade vor Recht“ oder „gnädig sein“. Eine Gesprächsrunde zu den verschiedenen Bedeutungen dieser Ausdrücke hilft den Kindern, erste Assoziationen zu sammeln.

- Kreative Darstellung: Die Kinder bauen mit Legematerialien oder Klemmbausteinen „Bilder“ zur Gnade. Dabei können sie etwa einen „Schutzraum“ oder einen „Schirm“ als Symbol für Gnade erstellen, die ihnen Schutz oder Zuflucht bietet.
- Visuelle Deutung: Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Kinder Gnade in Form einer Collage darstellen. Sie sammeln Bilder aus Zeitschriften, die für sie „Gnade“ symbolisieren, z. B. ein schützendes Dach, eine helfende Hand oder ein sicherer Ort.

Nach dieser kreativen Phase können die Kinder biblische Geschichten lesen, in denen das Thema Gnade vorkommt, wie die Geschichte des „Barmherzigen Vaters“ (Lk 15,11-32). Dazu kommen altersgerechte Erzähl- und Lesebibeln für Kinder zum Einsatz. Im Anschluss daran diskutieren die Kinder, was „Gnade“ in der Geschichte bedeutet und welche Parallelen sie zu ihrem eigenen Leben ziehen können. Zur Unterstützung können „Satzstarter“ eingesetzt werden, auf denen Satzanfänge vorformuliert sind, die von den Kindern vervollständigt werden, z. B. „In der Geschichte finde ich es besonders, dass ...“, „In der Geschichte vom Barmherzigen Vater habe ich gelernt, dass Gnade ...“ oder „Ich denke, Gnade ist wichtig, weil ...“.

Verstehen von religiösen Geschichten – „Die Auferstehung Jesu“

Religiöse Erzählungen wie die Auferstehung Jesu sind zentrale Inhalte im Religionsunterricht. Gleichzeitig sind sie theologisch komplex und stellenweise herausfordernd. Um diese für Grundschulkinder zugänglich zu machen, sind narrative und bildhafte Zugänge besonders hilfreich.

Lernidee: Die Auferstehung Jesu mit Bildern und Rollenspielen darstellen

Zunächst wird die biblische Erzählung von der Auferstehung Jesu (Mk 16,1-7) altersgerecht erzählt. Um das Verständnis zu vertiefen, können die Kinder die Geschichte in eigenen Worten nacherzählen oder in einem Rollenspiel nachstellen.

- Bildgestaltungen: Die Kinder gestalten Szenen aus der Auferstehungsgeschichte, z. B. das leere Grab oder das Erscheinen des auferstandenen Jesus. Diese Bilder können sie mit verschiedenen Materialien (z. B. mit Wasserfarben, als Collagen oder Zeichnungen) umsetzen. So setzen sich die Kinder intensiv mit der Geschichte auseinander und erleben sie visuell und kreativ.
- Rollenspiele: In kleinen Gruppen spielen die Kinder die Szenen der Auferstehung nach. Sie schlüpfen in die Rollen der Frauen am Grab, der Engel oder der Jünger und setzen sich so mit den Emotionen und der Bedeutung der Geschichte auseinander.

Durch diese kreative Auseinandersetzung können die Kinder nicht nur das Wissen um die Auferstehung vertiefen, sondern auch die Symbolik und Bedeutung dieses Ereignisses im christlichen Glauben erleben und damit eigene und altersgerechte Zugänge finden, um die Bedeutung dieser biblischen Geschichte zu verstehen.

Religiöse Werte und Normen verstehen – das Beispiel „Vergebung“

Vergebung ist ein zentraler Wert im christlichen Glauben. Kindern diesen Wert nahe zu bringen, gelingt am besten, wenn sie mit konkreten, alltäglichen Konflikten und Erfahrungen von Vergebung konfrontiert werden.

Lernidee: Was bedeutet „Vergebung“?

Die Kinder können zunächst in Partnerarbeit überlegen, wann sie selbst schon einmal anderen Menschen vergeben (bzw. verziehen) haben oder um Vergebung/ Verzeihung gebeten haben. Welche Gefühle waren damit verbunden? Was war

die Situation? Diese Reflexion und die Impulsfragen dazu unterstützen Kinder, Vergebung als einen zwischenmenschlichen Prozess zu verstehen.

- Rollenspiele: Die Kinder spielen Situationen nach, in denen jemand um Vergebung bittet. Zum Beispiel könnte ein Kind ein anderes im Spiel verletzt haben und sich entschuldigen müssen. Im Rollenspiel können die Kinder erleben, wie sich das Bitten um und das Gewähren von Vergebung anfühlt.
- Kreative Übungen: Die Kinder gestalten Karten oder Bilder, auf denen sie ausdrücken, was Vergebung für sie bedeutet. Diese Karten können später in einer Galerie im Klassenzimmer ausgestellt werden, sodass die Kinder die verschiedenen Deutungen und Perspektiven auf das Thema miteinander teilen können.

Zusätzlich kann eine biblische Geschichte wie das Gleichnis vom „Barmherzigen Vater“ (Lk 15,11-32) herangezogen werden, um das Thema in einen christlichen Kontext zu setzen. Die Kinder können überlegen, warum der Vater dem verlorenen Sohn vergibt und was dies über das christliche Verständnis von Vergebung aussagt. Hier können „Satzstarter“ zur Vertiefung hilfreich sein, z. B. „In der Geschichte vom Barmherzigen Vater finde ich besonders, dass ...“, „Die Vergebung des Vaters im Gleichnis zeigt mir, dass ...“ oder „Wenn ich jemandem verzeihe, dann passiert für mich ...“.

Verstehen von religiösen Festen – das Beispiel „Ostern“

Ostern ist das zentrale Fest des Christentums. Kindern zu vermitteln, warum dieses Fest so bedeutend ist, gelingt am besten durch das Erleben und Reflektieren der Symbolik und der Bedeutung von Ostern.

Lernidee: Das Osterfest verstehen

Die Kinder begegnen zunächst der biblischen Geschichte der Auferstehung Jesu und lernen die zentralen Symbole von Ostern kennen, wie das Kreuz und das leere Grab.

- Basteln von Osterkreuzen: Die Kinder gestalten mit einfachen Materialien eigene Osterkreuze. Dabei können sie verschiedene Symbole, Muster und Farben verwenden, um das Kreuz mit der Bedeutung der Auferstehung in Verbindung zu bringen.
- Osterschatzsuche: Die Kinder können an einer Osterschatzsuche teilnehmen, bei der sie verschiedene Hinweise und Symbole finden, die die Aufer-

stehung Jesu verdeutlichen. Diese Schatzsuche ist im Stil einer Schnitzeljagd vorbereitet. An jeder Station können sie ein Symbol entdecken und es durch Informationen oder Textauszüge aus Kinderbibeln etc. mit der Bedeutung von Ostern in Verbindung setzen, z. B. Kreuz, leeres Grab, Lamm Gottes, Engel, Osterkerze.

Am Ende der Einheit können die Kinder darüber nachdenken, was Ostern für sie bedeutet, und ihre Gedanken in einem kleinen „Osterbuch“ festhalten.

Verstehen von religiösen Fragen – das Beispiel „Leben nach dem Tod“

Die Frage nach dem Leben nach dem Tod kommt im Grundschulalter häufig auf, weil Kinder in diesem Alter beginnen, ein tieferes Verständnis für existenzielle Themen zu entwickeln. Sie werden sich zunehmend der Endlichkeit des Lebens bewusst, etwa durch den Verlust von Haustieren oder den Tod von nahestehenden Personen. Diese Erfahrungen führen dazu, dass sie beginnen, Fragen zu stellen, wie „Was passiert, wenn jemand stirbt?“ oder „Wo geht man hin, wenn man tot ist?“ Zudem entwickeln Kinder im Grundschulalter die Fähigkeit, abstrakter zu denken, und beginnen, Konzepte wie Unendlichkeit, den Unterschied zwischen Körper und Geist sowie spirituelle Fragen zu begreifen. In dieser Entwicklungsphase sind Kinder offen für die Auseinandersetzung mit religiösen und philosophischen Ideen, die ihnen helfen, ihre eigenen Antworten auf diese großen Fragen zu finden.

Lernidee: Was passiert nach dem Tod?

Zu Beginn können die Kinder in einer Gesprächsrunde über ihre eigenen Vorstellungen vom Leben nach dem Tod sprechen. Welche Bilder und Gedanken kommen ihnen in den Sinn? Diese Reflexion hilft den Kindern, ihre eigenen Überlegungen zu ordnen.

- **Mindmaps erstellen:** Die Kinder erstellen in Gruppen eine Mindmap, in der sie ihre Gedanken und Fragen zum Thema Leben nach dem Tod visualisieren. Dabei können sie auch religiöse Vorstellungen, wie die christliche Auferstehung oder den Himmel, einfließen lassen.
- **Vergleichende Betrachtung:** Die Kinder vergleichen in Kleingruppen, wie das Leben nach dem Tod in verschiedenen Religionen und Kulturen dargestellt wird. Dazu erhalten die Schüler:innen kindgerechte (Sach-)Bücher, Kinderbibeln, Geschichten aus anderen Religionen oder Online-Ressourcen zur Ver-

fügung gestellt, aus denen sie Plakate zu unterschiedlichen Vorstellungen erstellen und diese präsentieren. Dies fördert ein Verständnis für die Vielfalt religiöser Überzeugungen und Perspektiven.

Zum Abschluss können die Kinder ihre Gedanken über das Leben nach dem Tod in einem kreativen Format wie einer Collage oder einem Gedicht ausdrücken.

Fazit

Der Religionsunterricht in der Grundschule kann ein Ort des aktiven, kreativen und reflektierten Lernens sein, der das Verstehen als wichtige Teilkompetenz gezielt fördert. Indem religiöse Inhalte nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und kreativ vermittelt werden, können Kinder ein tieferes Verständnis für zentrale religiöse Themen entwickeln. Die oben genannten Praxisbeispiele bieten vielfältige Ansätze, um den Kindern das „Verstehen“ von religiösen Begriffen, Werten und Erzählungen näherzubringen und sie in ihrem Glaubens- und Sinnfindungsprozess zu begleiten.

2. Perspektivenübernahme

Friedrich Schweitzer

2.1 Relevanz der Fragestellung

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stellt in der religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart ebenso wie – zumindest in einem allgemeinen Sinne des sozialen Lernens – auch in vielen Bildungsplänen eine zentrale Kompetenz dar, deren Entwicklung im Religionsunterricht gefördert werden soll. Dabei sind verschiedene inhaltliche Zusammenhänge angesprochen, beispielsweise das interreligiöse Lernen, bei dem es um unterschiedliche religiöse Perspektiven und verschiedene Religionszugehörigkeiten geht, aber auch um verschiedene Perspektiven auf Religion im Sinne einer Innen- und einer Außenperspektive. Im zweiten Falle wird auch vom Perspektivenwechsel gesprochen, wie er aber auch in interreligiösen Zusammenhängen erforderlich ist. Auf jeden Fall betreffen die entsprechenden Anforderungen die Fähigkeit, sowohl bewusst zwischen verschiedenen religiösen Perspektiven als auch zwischen religiösen und nicht-religiösen Perspektiven zu wechseln und sich zunehmend über die Unterschiede zwischen den jeweiligen Perspektiven klar zu werden.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist ebenso wichtig für die interreligiöse Verständigung wie für den Umgang mit Religion und Glaube in der Moderne, die durch das Auseinandertreten verschiedener Weltzugänge geprägt ist. Ein gelingendes Zusammenleben in der Gesellschaft sowie ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Religiosität hängen gleichermaßen von dieser Fähigkeit ab.

2.2 Befunde aus QUIRU

Die empirische Untersuchung der Perspektivenübernahmefähigkeit stellt vor besondere Herausforderungen. Oft werden lediglich Selbsteinschätzungen erhoben – also dazu, ob sich jemand eine solche Fähigkeit sowie die Bereitschaft dafür zuschreibt oder nicht –, doch solche Selbsteinschätzungen sind wenig verlässlich. Bei QUIRU wurde daher versucht, die tatsächlich vorhandene Perspektivenübernahmefähigkeit anhand von Aufgaben zu erfassen, für deren Lösung eine solche Fähigkeit erforderlich ist. Dabei ergeben sich allerdings Befunde, die sich im Unterschied zu den Befunden zum Wissen und Verstehen nicht auf einen einfachen Nenner bringen lassen.

Eingesetzt wurden zwei verschiedene Typen von Aufgaben: Zum einen wurden Items in eine Fallgeschichte eingebettet, welche die Glaube- und Wissenschaft-Debatte zum Gegenstand hat, zum anderen wurden Items ohne den Kontext einer solchen Fallgeschichte erfragt, um die mit solchen Fallgeschichten verbundene Sprachgebundenheit zu verringern. Inhaltlich ging es um interreligiöse Aspekte einerseits und das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft andererseits. Dabei zeigte sich, dass die Perspektivenübernahmefähigkeit für die beiden Inhaltsbereiche variiert. Insofern stellt sie keine einheitliche Fähigkeit dar, sondern bildet sich jeweils in Abhängigkeit von Inhaltsdomänen aus. Das ist auch für die Unterrichtsgestaltung bedeutsam.

Hinsichtlich der eingesetzten Fragen und Aufgaben stützt sich die Untersuchung bei QUIRU auf die Theorie von Milton Bennett, der verschiedene Stufen der interkulturellen Sensibilität beschrieben hat. Diese Theorie wurde religionspädagogisch weiterentwickelt, so dass die interreligiöse Sensibilität sowie die religionsbezogene Perspektivenübernahmefähigkeit erfasst werden können. Die höheren Bennett-Stufen (*acceptance* und *adaptation*) stehen hier für eine stärkere Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit, die niedrigen Stufen (*denial* und *defense*) entsprechend für eine gering ausgeprägte Fähigkeit.³

Grundsätzlich lässt sich folgendes Muster erkennen: Den Items der höheren Bennett-Stufen wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt tendenziell zugestimmt (Zustimmungswerte zwischen 64 und 77 Prozent) und die niedrigen Stufen wurden abgelehnt (Ablehnungswerte zwischen 55 und 83 Prozent). Bei acht von 14 Items (zum Beispiel: „Mir gefällt es, Kinder aus anderen Religionen zu treffen.“ Oder: „Man muss schon ganz schön blöd sein, wenn man glaubt, dass Gott die Welt geschaffen hat.“) wählten zwischen 20 und 27 Prozent der Schüler:innen die unentschlossene Antwortoption.

Im Hinblick auf den zweiten Befragungszeitpunkt lassen sich nur punktuelle Veränderungen feststellen. Dies traf insbesondere auf die Aufgabe ohne Fallgeschichte zu. Dem *denial*-Item „Am liebsten spiele ich nur mit Kindern aus der eigenen Religion“ wurde um sechs Prozentpunkte weniger zugestimmt und gleichzeitig stieg dessen Ablehnung um 13 Prozentpunkte an. Ebenso erhöhte sich die Ablehnung des *defense*-Items „Kinder aus anderen Religionen verhalten sich manchmal komisch“ um sechs Prozentpunkte auf 62 Prozent. Die Zustimmung zur Aussage „Mir gefällt es, Kinder aus anderen Religionen zu treffen“ stieg um fünf Prozentpunkte an, ebenso bei dem Item „Wenn ich mich in Yannick

³ Vgl. Schweitzer et al., Qualität von Religionsunterricht.

hineinversetze, kann ich schon verstehen, dass er an seinem Glauben festhält“, welches derselben Stufe (*adaptation*) entspricht. Bemerkenswert ist außerdem das *denial*-Item „Man kann heute nicht mehr sagen, dass Gott die Welt geschaffen hat“, bei dem sich die Ablehnung zum zweiten Messzeitpunkt reduzierte.

Bei weiterreichenden statistischen Analysen zeigte sich, dass insgesamt über das Schuljahr hinweg keine Zunahme der Perspektivenübernahmefähigkeit festzustellen war. Der Befund fällt allerdings anders aus, wenn nur das Verhältnis zu der von den Schüler:innen eingeschätzten Unterrichtsqualität betrachtet wird: Bei einer als besser wahrgenommenen Unterrichtsqualität sind auch – allerdings sehr leichte – Zunahmen der Perspektivenübernahmefähigkeit zu konstatieren.

Interessant sind darüber hinaus die weiteren Zusammenhänge zwischen der Perspektivenübernahmefähigkeit und anderen Faktoren. Im Unterschied zum Wissen und Verstehen wurde das Antwortverhalten der Teilnehmenden in diesem Falle nur zum Teil davon beeinflusst, in welcher Klasse sich das jeweilige Kind befand. Ein solcher Einfluss war nur bei den Aufgaben zu beobachten, die sich auf die Glaubensüberzeugungen zur Weltentstehung beziehen.

In Bezug auf die Rolle von Glaube und Meinungen im Religionsunterricht zeigte sich ebenfalls ein positiver Einfluss bei den Items, die auf interreligiöse Fragen bezogen sind. Schon beim ersten Befragungszeitpunkt zu Beginn des Schuljahres erzielten Kinder, die eine stärkere Berücksichtigung ihres Glaubens und von unterschiedlichen Meinungen durch die Lehrkraft wahrgenommen hatten, im Durchschnitt höhere Werte.

Im Hinblick auf die demographischen Variablen wird ein Effekt der Geschlechtsidentifikation in Bezug auf die Fähigkeiten bei den auf das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft bezogenen Items sichtbar. Die Gruppe der Kinder, die ihre Geschlechtsidentifikation nicht nennen wollten, verzeichnete im Vergleich zu den Mädchen einen stärkeren Zuwachs über das Schuljahr hinweg.

Diese komplexen Befunde sind nicht alle gleichermaßen religionsdidaktisch anschlussfähig. Es gibt jedoch einige Aspekte, die auf Aufgaben für die Praxis verweisen:

Das gilt zunächst für den Befund, dass sich die Perspektivenübernahmefähigkeit in Abhängigkeit von unterschiedlichen Inhaltsdomänen entwickelt. Daraus ist zu folgern, dass für eine wirksame Förderung dieser Fähigkeit im Unterricht verschiedene Inhaltsdomänen aufgenommen werden müssen – vor allem also interreligiöse Kontexte ebenso wie Fragen zum Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft.

Wenn in der Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit zwischen den beiden Befragungszeitpunkten nur wenig Veränderungen zu beobachten waren, kann dies unterrichtspraktisch gesehen darauf zurückgehen, dass dieser Praxis im entsprechenden Schuljahr kein ausreichend klar bestimmtes Verständnis dieser Fähigkeit zugrunde gelegt wurde und entsprechend keine gezielte Förderung möglich war. In dieser Hinsicht bieten die Befunde Impulse dafür, ein solches Konzept in Zukunft klarer zu bestimmen.

Der positive Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeit und einem Unterricht, in dem der Glaube der Schüler:innen eine größere Rolle spielt und ihren Meinungen mehr Raum geben wird, kann ebenfalls für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden (vgl. zu diesem Thema unten S. 76ff. und S. 122).

Literatur

Schweitzer, Friedrich / Schnauffer, Evelyn / Losert, Martin (Hg.): Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern, Münster / New York 2024.

2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Friedrich Schweitzer

Ähnlich wie beispielsweise die Fähigkeit des Verstehens stellt auch die Perspektivenübernahmefähigkeit keinen eigenen Inhalts- oder Themenbereich für den Religionsunterricht dar. Vielmehr geht es bei der Förderung dieser Fähigkeit um eine übergreifende Aufgabe, die kontinuierlich im gesamten Unterricht, also bei ganz unterschiedlichen Themen über das Schuljahr oder die Schuljahre hinweg wahrgenommen werden muss. Entsprechend finden sich in den Bildungsplänen nicht bei den Inhaltsfeldern, sondern vor allem bei den Kompetenzbeschreibungen Hinweise auf solche Fähigkeiten. Dabei wird allerdings nicht unbedingt ausdrücklich von Perspektivenübernahmefähigkeit gesprochen, sondern etwa von „sozialer Kompetenz“ oder „Kommunikationskompetenz“ oder auch ganz allgemein von sozialen Lernaufgaben. Darüber hinaus werden in manchen Bildungsplänen die unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Perspektiven genannt, denen Kinder heute in Schule und Gesellschaft begegnen. Spezifische

inhaltliche Zusammenhänge betreffen dabei auch das interkulturelle Lernen sowie auf Frieden und Demokratie bezogene Lernaufgaben, aber auch allgemein die ethische Erziehung. Weitere Angaben beziehen sich auf die emotionale Entwicklung (Empathie). Ähnlich verweist der aktuelle Orientierungsrahmen der Evangelischen Kirche in Deutschland vielfach auf die mannigfaltigen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen und Perspektiven, mit denen sich Kinder in ihrem Aufwachsen auseinandersetzen müssen.⁴

Was für den Religionsunterricht noch fehlt, ist eine klare grundschul-religionspädagogische Bestimmung des Verständnisses von Perspektivenübernahme. Insofern muss der erste Schritt für jede Religionslehrkraft darin bestehen, sich über das eigene Verständnis und dessen Umsetzung im eigenen Unterricht klar zu werden. Bei welchen Themen scheint es ihnen besonders wichtig, dass Kinder sich in andere Menschen hineinversetzen und einfühlen können?

In der Entwicklungspsychologie, aber auch zunehmend in anderen Fächern der Grundschule wie vor allem dem Deutschunterricht wird davon ausgegangen, dass Kinder im Grundschulalter lernen, bei Interaktionen oder, speziell im Unterricht, in Geschichten oder auch Texten verschiedene Perspektiven zu identifizieren und miteinander zu koordinieren. Ein übergreifendes System der Koordination von Perspektiven etwa im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen oder Rollen wird in dieser Hinsicht dann erst in der Sekundarstufe aktuell. Auf jeden Fall aber trägt die Perspektivenübernahmefähigkeit auch so gesehen in wesentlicher Weise zur Ausbildung von Sozial- und Kommunikationskompetenz bei. Dabei überschneiden sich in der Praxis Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahmefähigkeit, weil beides nur in der Verbindung miteinander gefördert werden kann. Emotionen hängen mit der Perspektivenübernahme zusammen und die Perspektivenübernahme mit Emotionen. Vor diesem Hintergrund lassen sich übergreifend zwei Lernschritte unterscheiden:

1. Andere Perspektiven, die sich von der eigenen unterscheiden, als solche identifizieren und möglichst genau wahrnehmen.
2. Verschiedene Perspektiven aufeinander beziehen, ihre wechselseitige Bedeutung füreinander wahrnehmen und sie auf diese Weise miteinander koordinieren.

Wie aus den Befunden von QUIRU hervorgeht, entwickelt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht unabhängig von den verschiedenen Inhaltsbe-

⁴ Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung.

reichen des Religionsunterrichts. Anders ausgedrückt muss sie für den jeweiligen Inhaltsbereich eigens gefördert werden, weil hier nicht einfach an einem Transfer auszugehen ist. Vielmehr ist von einer Domänenspezifität der Perspektivenübernahmefähigkeit auszugehen. Die Perspektivenübernahme im interreligiösen Bereich bedeutet demnach nicht, dass auch der Perspektivenwechsel zwischen naturwissenschaftlichen und religiösen Deutungen der Weltentstehung gelingt.

Perspektivenübernahmefähigkeit lässt sich nicht theoretisch vermitteln, auch wenn die Einsicht in die Notwendigkeit wahrzunehmen, dass andere Menschen die Dinge anders sehen, mitunter durchaus wichtig sein kann. Die wichtigste Förderung dürfte aber darin bestehen, den Kindern im Unterricht immer wieder Gelegenheit zum praktischen Einüben der Perspektivenübernahme zu geben und diese dadurch anzuregen.

Darüber hinaus kann die Unterscheidung nach Inhaltsbereichen und Methoden hilfreich sein:

Inhaltsbereiche für die Perspektivenübernahme

Folgende Inhaltsbereiche des Grundschulreligionsunterrichts dürften sich besonders für die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eignen (womit nicht gemeint ist, dass andere Inhaltsbereiche nicht ebenfalls Möglichkeiten dafür bieten):

- interkulturelle Themen
- interreligiöse Themen
- konfessionell-kooperative/ökumenische Themen
- Erfahrungen von Angehörigen (religiöser oder kultureller) Minderheiten
- ethische Themen (Wahrnehmung unterschiedlicher Intentionen und Interessen; perspektivische Einschätzung von Handlungsfolgen)
- das Verhältnis religiöser und naturwissenschaftlicher Welterklärungen
- die Entwicklung von Regeln für Gespräche und das Zusammenleben in der Lerngruppe oder Schulklasse
- alle Themen, die die Sozialintegration in der Lerngruppe oder Schulklasse betreffen und die sich nur vor Ort genau bestimmen lassen.

Methodische Möglichkeiten zur Einübung von Perspektivenübernahme

Die wichtigsten methodischen Möglichkeiten im Religionsunterricht im Kontext der Perspektivenübernahme sind (in wiederum nicht erschöpfende Aufzählung):

- Rollenspiele (in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen, etwa bei biblischen Geschichten oder lebensweltbezogenen Situationen)
- Arbeit mit erzählten Geschichten (aktives Zuhören, Stärkung der Empathie, Kinder erzählen eine Geschichte selbst weiter)
- mit Klangmitteln (Instrumente) Stimmungen und Gefühle von Personen in einer Geschichte zum Ausdruck bringen (s. u. S. 72).
- kindgemäße Formen des Bibliodrama (sich in biblische Figuren hineinversetzen und im Gespräch entsprechend agieren)
- Bilder unter personenbezogenen Aspekten interpretieren (etwa zum „verlorenen Sohn“: Wie fühlt sich der Sohn? Was denkt der Vater? Wer wird was als Nächstes tun?)
- Erstellung von Situationsbeschreibungen aus der Sicht bestimmter Personen beispielsweise im Blick auf Konfliktsituationen wie Streit zwischen Kindern auf dem Pausenhof (Wieso hat Marie das zu Peter gesagt? Und warum ist Peter dann wütend geworden? Hätte er auch anders reagieren können?)

Der QUIRU-Fragebogen enthält auch eine Aufgabe, bei der die Perspektivenübernahme mit einer Kurzgeschichte zur Auseinandersetzung zwischen zwei Kindern zum Thema Glaube und Naturwissenschaft (anhand des Schöpfungsglaubens) verbunden wird (s. o. S. 61ff.). Diese Kurzgeschichte könnte auch für den Unterricht adaptiert und entsprechend ausgebaut werden.

Literatur

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen. EKD-Texte 142, Hannover 2023.

UNTERRICHTSPROZESS

1. Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts

Friedrich Schweitzer

1. Relevanz der Fragestellung

In der Empirischen Bildungsforschung werden die Tiefenstrukturen von Unterricht als entscheidend angesehen. Damit ist eine Abgrenzung gegenüber früheren Auffassungen gemeint, die stärker von den Sichtstrukturen ausgingen, also beispielsweise davon, welche Sozialformen zu beobachten sind. Das Lernen hänge entscheidend davon ab, welche Qualität der Unterricht im Blick auf seine Tiefenstrukturen erreicht, während die Sichtstrukturen eine untergeordnete Rolle spielen.

Bei der Identifikation solcher Tiefenstrukturen haben sich auch international folgende Dimensionen durchgesetzt:

- *Kognitive Aktivierung* zielt auf eine aktive Auseinandersetzung mit Themen, bei der die Schüler:innen auf ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgreifen und diese dadurch weiterentwickeln. Voraussetzung dafür ist eine Verbindung zu den Erfahrungen der Schüler:innen.
- *Konstruktive Unterstützung* bezieht sich ebenfalls auf eine für das Lernen förderliche Atmosphäre. Konkretisiert wird dies vieldimensional beispielsweise mit Hinweisen zu den Beziehungen innerhalb der Lerngruppe (einschließlich der Lehrkraft), zu individuell angepassten Hilfestellungen, einer ermutigenden Fehlerkultur sowie entsprechenden Formen des Feedback u.a.m. Weiterhin spielt ein angemessenes Anspruchsniveau des Unterrichts eine wichtige Rolle.
- *Klassenführung* (nicht ganz glückliche Übersetzung von *classroom management*) schließt alle Aspekte des pädagogischen und didaktischen Gesamt-

rangements von Unterricht ein. Als ein entscheidender Parameter wird dabei der Umgang mit Zeit angesehen (mit der Unterscheidung zwischen der Zeit im Stundenplan und der tatsächlich für Unterricht und Lernen verfügbaren Zeit). In neuerer Zeit wird die Bedeutung einer pädagogischen Diagnostik hervorgehoben, auch als Voraussetzung für kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung.

Bei QUIRU wurde über die drei genannten Tiefenstrukturen hinaus auch nach der Motivierung der Schüler:innen durch die Lehrkraft gefragt.

Insgesamt bleibt zu beachten, dass die hier angesprochenen Aspekte sich in der Grundschule nur bedingt mithilfe der Wahrnehmungen der Schüler:innen erfassen lassen. Zwar gibt es in der Empirischen Bildungsforschung entsprechende Untersuchungen, die durchaus auch zu verlässlichen Ergebnissen geführt haben, aber zugleich wird immer wieder etwa auf das Problem von Halo-Effekten verwiesen (beispielsweise färbt dann eine positive Beziehung zur Lehrkraft die Antworten zu den Qualitätsdimensionen insgesamt stark ein).

1.2 Befunde aus QUIRU

Bei der QUIRU-Studie wurde im Vergleich zu früheren Untersuchungen zum Religionsunterricht ein engerer Anschluss an die Empirische Bildungsforschung gesucht, indem ein Untersuchungsinstrument aus diesem Bereich für den Religionsunterricht adaptiert wurde. Damit wird die allgemeine Qualität von Religionsunterricht ins Zentrum gerückt (Religionsunterricht als guter Unterricht, im Unterschied zur seiner fachlichen und fachdidaktischen Qualität, die dazu natürlich nicht im Gegensatz steht), während sein besonderes Profil beispielsweise bei den Fragen nach der Rolle von Glaube und unterschiedlichen Meinungen in den Blick kommt (s. u. S. 76ff.).

Bei den Ergebnissen fällt auf, dass die Zustimmungswerte über alle Items hinweg tendenziell eine positive Haltung der Schüler:innen in Bezug auf den Unterricht ausdrücken. Diese Werte rangierten zwischen 63 und 83 Prozent. Bislang stehen zwar keine vergleichbaren Befunde zu anderen Unterrichtsfächern zur Verfügung, aber ohne Zweifel wird dem Unterricht von den Schüler:innen ein sehr positives Zeugnis ausgestellt. Die Schüler:innen fühlen sich offenbar im Religionsunterricht wohl und zugleich auch in ihrem Lernen gefördert.

Unter dem Aspekt der kognitiven Aktivierung besonders erfreulich ist es, dass 70 Prozent der Befragten folgender Aussage zustimmten: „Unsere Religionslehrkraft stellt uns Aufgaben, über die man nachdenken muss.“ Hier scheint eine Stärke des Religionsunterrichts zu liegen, die seinem eigenen Anspruch gerecht wird – allerdings mit der Einschränkung, dass die Werte bei der kognitiven Aktivierung insgesamt nirgends über 70 Prozent hinausgehen und insofern hinter den Werten für die konstruktive Unterstützung und die Klassenführung zurückbleiben.

Das gilt auch für die Wahrnehmungen zur Motivierung durch die Lehrperson, die im Vergleich zu den anderen Werten ebenfalls niedriger ausfallen. Vor diesem Hintergrund kann auch die von 78 Prozent der Kinder bejahte Aussage „Im RU fällt mir das Lernen leicht“ unterschiedlich gedeutet werden: Sie kann auf eine gute Lernatmosphäre verweisen, die ein Lernen bei wenig Leistungsdruck ermöglicht, kann aber auch auf eine Unterforderung der Schüler:innen zurückgehen. Eine solche Unterforderung stünde nicht zuletzt im Widerspruch zur konstruktiven Unterstützung, da diese die Ermöglichung von Autonomieerleben sowie ein das Selbstwertgefühl stärkendes Erleben von Lernerfolgen einschließt.

1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Sabine Benz

Die Stärke des Religionsunterrichts – die großen Fragen und das Nachdenken darüber – empirisch zu operationalisieren, stellt vor erhebliche Herausforderungen, weswegen eine Diagnostik in der Religionspädagogik noch weitgehend fehlt. Während Lehrkräfte sich vor einigen Jahren auf entwicklungspsychologische Stufen (Kohlberg, Fowler, Oser & Gmünder ...) berufen konnten, hilft dies heute – angesichts äußerst heterogener Lernvoraussetzungen – nur begrenzt. Geht man von verschiedenen Wissensdomänen¹ im Bereich Religion aus (Christologie, Gottesvorstellungen, Glaube – Naturwissenschaft ...), muss man anerkennen, dass in allen Teilbereichen (wechselnde) Noviz:innen neben Expert:innen im Klassenraum sitzen, die auf unterschiedlichen Niveaus nachdenken und agieren. Eine Diagnostik im engeren Sinn ist zeitlich nicht leistbar. Dennoch müssen Lehrkräfte eine kontinuierliche Lernstandserhebung vornehmen, um das Vorverständnis ihrer Schüler:innen zu ermitteln.

¹ Vgl. Büttner/Dieterich: Entwicklungspsychologie.

Vorverständnis / Denkweisen mit Satzanfängen und Lernlandkarten ermitteln²

Satzanfänge wie „Ich weiß, ...“ – „Ich denke, dass ...“ – „Ich frage mich, ...?“ – „Ich möchte wissen, ...?“ – „Ich stelle mir vor, ...“ ermöglichen Lehrpersonen einen Überblick, was ihre Schüler:innen am Thema interessiert, woran sie anknüpfen können, welches Vorwissen der Wissenspool der Klasse umfasst und wer bei Unterrichtsgesprächen Expert:in sein könnte oder Unterstützungsangebote benötigt. Ab Klasse 3 können Satzanfänge auch auf Plakaten notiert und im Klassenraum ausgelegt werden. Die Schüler:innen laufen herum, notieren eigene Fragen und Vorstellungen, nehmen aber auch die Aussagen anderer wahr und können darauf Bezug nehmen.

Mit Lernlandkarten können Kinder anhand der Zuordnung von Bild-/Wort- und Satzkarten zeigen, welches Vorwissen sie haben. Einzelarbeiten zeigen heterogene individuelle Lernvoraussetzungen, Gemeinschaftsarbeiten dagegen den Wissenspool der Klasse. Dieser legt einerseits das gemeinsame Vorwissen aus dem bisherigen Religionsunterricht offen, andererseits den Überschuss, der durch die Gemeinschaft aller Schüler:innen in der Klasse entsteht. Expert:innen können außerschulisch erworbene Wissensbausteine einbringen, was im Sinne von Ko-Konstruktion alle bereichert.

Arbeit mit Thesen zur Erhebung der Vorstellungen von Jesu Tod am Kreuz³

„Jesus musste sterben, weil Pilatus ihn zum Tod verurteilt hat. Ich frage mich, warum Gott nicht verhindert hat, dass Jesus stirbt. – Wieso ist Jesus gestorben, obwohl er so viel Gutes getan hat? Jesus ist am Kreuz ein Mensch. – Jesus ist am Kreuz Gottes Sohn. – Gott war traurig, als Jesus gestorben ist. – Jesus ist ganz allein gestorben. – Jesus ist für uns gestorben. – Gott war bei Jesus, als er gestorben ist. – Jesus wollte nicht sterben. – Ich denke, dass Jesus sterben wollte, dass er zu seinem Vater in den Himmel wollte. Wenn Jesus nicht am Kreuz gestorben wäre, wäre er heute nicht mehr bekannt.“

Wenn Kinder farblich kennzeichnen, wo sie zustimmen, was sie ablehnen, ermöglicht diese Abfrage einen schnellen Überblick für die Lehrkraft. Erkennbar wird, welchen Input es benötigt, welche Fragen interessieren, wo Vorwissen vorhanden ist, was gezielt vertieft werden kann und welche Differenzierung nö-

² Vgl. Kapitel Wissen zum Christentum, oben 32f und 36.

³ Vgl. Benz, Die Sache, 26.

tig ist. Die Schüler:innen werden beim Lesen der Aussagen kognitiv angeregt. Sie äußern nicht nur ihre Vorstellung, sondern setzen sich von Anfang an mit den Vorstellung anderer auseinander und müssen entscheiden, ob sie zustimmen oder ablehnen. Vertiefend kann dies in Gesprächen begründet werden.

Zur Ermittlung von Denkweisen im Vorfeld der Erzählung von der Heilung des Gelähmten erhalten die Kinder ein Holzmännchen. Im Stuhlkreis steht ein typisches Haus der Zeit Jesu (oder ein Bild davon). Die Lehrkraft formuliert einleitend: „Menschen hören, dass Jesus in die Stadt kommt. Viele wollen zu ihm gehen. Was denkst du, warum Menschen zu Jesus kommen?“ Die Kinder formulieren frei ihre bisherigen Vorstellungen von Jesus. Äußerungen könnten sein: „Jesus erzählt von Gott.“ – „Ich bin krank. Jesus hilft.“ – „Ich will auch ein Freund von Jesus sein.“ – „Ich will wissen, ob Jesus wirklich Wunder macht.“ Bei jeder Äußerung wird eine Figur vor dem Haus abgestellt. Vorwissen und Vorstellungen, die entweder außerhalb der Schule oder im Rahmen des bisherigen Religionsunterrichts gebildet wurden, werden sichtbar. Zugleich ist das Haus am Ende zugestellt – kein Durchkommen ist möglich – eine gute Ausgangslage für die Erzählung vom Gelähmten.

Heterogene Lernvoraussetzungen, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung beim Erzählen

Welche Kinder hören die Geschichte zum ersten Mal? Wie können sie darin unterstützt werden, sowohl den roten Faden als auch den Schwerpunkt zu verstehen? Können Bilder, Erzählfiguren o.ä. hilfreich sein, weil sie neben dem auditiven auch einen visuellen Erinnerungsanker bieten? Dürfen die Kinder Bewegungen, Geräusche, etc. mitmachen? Werden schwierige Worte begrifflich vorentlastet oder zumindest als Wort-/Bildkarte in ein Bodenbild integriert? Und was ist mit den Expert:innen? Wie wird gewährleistet, dass ihnen nicht langweilig wird, dass sie etwas Neues lernen, ihr Wissen erweitern und ihre Vorstellungen vertiefen? Bilder zur Geschichte ordnen oder sie „nur“ nacherzählen könnte unterfordern, theologisch tiefgehende Fragen dagegen positiv herausfordern. Geschichten müssen so erzählt werden, dass jede:r kognitiv aktiviert ist.

Kognitive Aktivierung in theologischen Gesprächen

Im Beispiel der Heilung des Gelähmten könnten folgende Fragen Kinder kognitiv anregen: „Warum setzen die Freunde ihre Hoffnung auf Jesus, was denkst du?“ –

„Wer ist Jesus, dass er den Mann heilen kann?“ – „Wo ist Gott in der Geschichte? Was denkst du?“ Häufig sind die kognitiv aktivierenden Fragen im Fach Religion so offen, dass Kinder aller Niveaus sich einbringen können. Es sind Fragen, über die man lange nachdenken muss, wie eine große Mehrheit der Kinder in der Studie bestätigt hat. Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen korrelieren zumeist mit einem hohen Engagement der Schüler:innen.⁴ Dieses kann in der Unterrichtsbeobachtung als Spiegel dienen, um zu erkennen, ob gewählte Aufgabenstellungen angemessen sind. Entscheidend ist auch die offene Haltung der Lehrkraft für Fragen, Gedanken und Vorstellungen der Kinder. Verknüpft mit einer guten Erhebung der Lernvoraussetzungen und flankiert durch eine durchdachte konstruktive Unterstützung (Hilfestellungen für die Lernenden, die Zwischenschritte benötigen) wird Religionsunterricht nicht unterfordernd, sondern in positivem Sinn herausfordernd sein. Eine wertschätzende Atmosphäre, in der Fehler als Chance verstanden werden, ermutigt Kinder, anspruchsvolle Aufgaben anzugehen und zu bewältigen, Zutrauen zu sich selbst und den eigenen Nachdenkmöglichkeiten zu entwickeln.

Kognitive Aktivierung und Ganzheitlichkeit

Kognitiv aktivierende Aufgaben müssen nicht ausschließlich mit Zuhören, Nachdenken und Verbalisieren verbunden sein, sie können auch mit kreativen Zugangsweisen verbunden werden. Ein Beispiel für den Einbezug von Musik wäre ein theologisches Gespräch zu Mose am Dornbusch, das mit Hilfe von Orff'schen Instrumenten geführt wird.⁵ Nach einer Erzählung werden nicht einfach Wissensbausteine wiederholt, sondern die Kinder wählen Instrumente, mit deren Klängen sie etwas über Gott ausdrücken können. „Was erfährt Mose alles von Gott im Dornbusch? Wie könnte es sich anhören?“ Schüler:innen finden kreative Antworten und verbinden ihre Gedanken mit Klängen, die sich durch die Instrumente erzeugen lassen, z. B.: „Gott will Mose nicht erschrecken. Der Klang muss leise und freundlich sein. (Regenrohr)“ – „Der Pharao soll hören, dass Gott stärker ist. Viele Töne so laut wie möglich. (Trommel)“ – „Der Boden ist heilig. Da passt ein langer, tiefer und dunkler Ton. (Xylophon tiefer Ton)“ – „Gott ist für Mose da. Das macht Mose froh. Es muss fröhlich und hell klingen. (Triangel)“

⁴ Vgl. Fauth, Benjamin et al., Beobachtungsmanual, 11.

⁵ Vgl. zu diesem Beispiel Benz, Begegnung mit Gott, 46ff.

Fazit:

Das Bewusstsein für die Grenzen von Sichtstrukturen sowie der Fokus auf Tiefenstrukturen, kann den Unterricht von Lehrpersonen wirksamer werden lassen. Entscheidend ist nicht, ob Schüler:innen einzeln ein Arbeitsblatt bearbeiten oder als Gruppe ein Plakat erstellen, sondern ob sie durch einen Arbeitsauftrag auf ihrem jeweiligen Niveau kognitiv aktiviert sind. Entscheidend ist nicht die Beobachtung, dass zwei Kinder während der Arbeitsphase durchs Zimmer laufen, sondern der Grund dafür. Ist eines gelangweilt von zu leichten Aufgaben und kann nicht mehr stillsitzen, während das andere bei denselben Aufgaben überfordert ist und seinen Stift nur spitzt, um der Situation zu entkommen? Oder ist eines gezielt auf dem Weg zur unterstützenden „Hilfe-Kartei“, während das andere weiß, wo es sich neue herausfordernde Aufgaben holen kann?

Literatur

- Benz**, Sabine: Die Sache mit dem Kreuz. Kreuzestheologie mit Grundschulkindern? In: entwurf 2/2017, 22-27.
- Benz**, Sabine: Begegnung mit Gott am Dornbusch. Mit musikalischen Impulsen zum Nachdenken über Gott anregen. In: IRP Lernimpulse. Theologisieren, Freiburg 2021, 44-49.
- Büttner**, Gerhard/Veit-Jakobus Dieterich: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.
- Fauth**, Benjamin / Herbein, Evelin / Maier, Julia Larissa: Beobachtungsmanual zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen, Version 01.05.2022 (online nicht mehr verfügbar; vgl. https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/unterrichtsfeedbackbogen_tiefenstrukturen).

2. Glaube im Religionsunterricht und Umgang mit verschiedenen Meinungen

Friedrich Schweitzer

2.1 Relevanz der Fragestellung

Für den Religionsunterricht ist es naturgemäß von zentraler Bedeutung, welche Rolle der Glaube in diesem Unterricht spielt. Daran entscheidet sich, ob der Unterricht tatsächlich bekenntnisorientiert ist oder ob er als neutrale Religionskunde gestaltet wird. Es geht dabei nicht bloß darum, ob über das Thema Glaube gesprochen wird – das ist auch bei einem religionskundlichen Angebot möglich. Von Religionsunterricht im Unterschied zur Religionskunde hingegen kann nur gesprochen werden, wenn die persönlichen Glaubensüberzeugungen sowohl der Religionslehrkräfte als auch der Schüler:innen in diesem Unterricht zum Ausdruck kommen dürfen oder, genauer gesagt, zumindest immer wieder zum Ausdruck kommen sollen.

In der neueren religionsdidaktischen Diskussion wird in dieser Hinsicht von der *Positionalität* des Religionsunterrichts gesprochen, in dem Sinne, dass Lehrkräfte und Schüler:innen glaubensbezogene Positionen beziehen dürfen und die Schüler:innen darin unterstützt werden, für sich selbst in reflektierter Weise eine auf den Glauben bezogene Position auszubilden. Nicht gemeint ist damit, dass die Schüler:innen die auf den Glauben bezogene Position der Lehrkraft übernehmen sollten oder gar müssten. Mit dem Begriff der Positionalität wird der Begriff der *Konfessionalität* zumindest ein Stück weit vermieden, weil dieser Begriff im heutigen Sprachgebrauch zumeist negativ konnotiert ist. Sachlich und speziell in rechtlicher Hinsicht muss ein positionell ausgestalteter Unterricht aber konfessionell sein, weil ein solcher Unterricht nicht allein durch den Staat verantwortet werden kann.

Für einen solchen Unterricht kommt es wiederum entscheidend darauf an, wie mit unterschiedlichen Überzeugungen umgegangen wird. Wie aus verschiedenen Untersuchungen zum Religionsunterricht bekannt ist, befürchten Schüler:innen häufig, dass ihnen die Religionslehrkraft eine bestimmte Überzeugung aufzwingen möchte oder dass es sich jedenfalls, etwa im Blick auf die Religionsnote, negativ auswirken könnte, wenn sie die Überzeugung der Lehrkraft nicht teilen. In der Diskussion besonders über den konfessionellen Religionsunterricht ist darüber hinaus immer wieder der Vorwurf zu hören, dieser Unter-

richt sei einseitig ausgerichtet und stehe in der Gefahr, die Kinder und Jugendlichen zu indoktrinieren. Welches Bild zeichnen hier die befragten Schüler:innen in der Grundschule?

2.2 Befunde aus QUIRU

Bei QUIRU wurde nach beidem gefragt, nach der Rolle von Glaube im Religionsunterricht und nach dem Umgang mit unterschiedlichen Meinungen. Genauer gesagt wurden in der Grundschule dazu vier Fragen eingesetzt:

- „Im Religionsunterricht reden wir darüber, was wir glauben.“
- „Meine Religionslehrkraft interessiert sich dafür, was ich selbst glaube.“
- „Meine Religionslehrkraft findet es in Ordnung, wenn ich im Religionsunterricht eine andere Meinung habe als er/sie.“
- „Im Religionsunterricht wird ernst genommen, was ich sage.“

Die größte Zustimmung erhielt mit 70 Prozent die dritte Frage, d. h. mehr als zwei Drittel der Schüler:innen bejahen, dass es für die Religionslehrkraft in Ordnung ist, wenn Schüler:innen eine andere Meinung haben. An zweiter Stelle steht mit 60 Prozent die letzte Frage nach dem Ernstnehmen dessen, was Schüler:innen sagen. Nur noch mit knapper Mehrheit (53 Prozent) bejahen die Schüler:innen hingegen, dass sich die Lehrkraft dafür interessiert, was sie selbst glauben, und schließlich sind es auch nur 48 Prozent, die es als zutreffend ansehen, dass im Religionsunterricht über den eigenen Glauben gesprochen wird.

Von einem Aufzwingen von Überzeugungen kann demnach kaum gesprochen werden. Gemäß der Wahrnehmungen der Schüler:innen bestehen in diesem Unterricht vielmehr Meinungsoffenheit und Glaubensfreiheit. Dass sich dabei nicht mehr als 60 Prozent der Schüler:innen ernstgenommen fühlen, könnte allerdings Rückfragen auslösen.

Für das Schulfach Religion und sein auf den Glauben bezogenes Profil sind aber vor allem die weit geringeren Zustimmungswerte hinsichtlich der Thematisierung des eigenen Glaubens im Unterricht sowie des bei den Religionslehrkräften wahrgenommenen Interesses daran, was die Schüler:innen glauben, als erstaunlich und zumindest als ein Stück weit dem Profil von Religionsunterricht abträglich einzuschätzen.

Die Befunde betreffen allein die Wahrnehmungen der Schüler:innen und geben naturgemäß keinen Aufschluss darüber, ob die Religionslehrkräfte dies ähn-

lich sehen. Interessant wären ggf. auch die Gründe für die Zurückhaltung der Religionslehrkräfte im Blick auf persönliche Glaubensfragen. Auf jeden Fall verweisen diese Befunde aber auf einen Klärungsbedarf.

2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Juliane Ta Van/Jens Dechow

Welche Konsequenzen sind aus den beschriebenen Untersuchungsergebnissen für die unterrichtliche Praxis zu ziehen? Diesbezüglich ist zunächst zu klären: Wodurch fühlen sich Schüler:innen im Religionsunterricht (nicht) ernstgenommen? In welcher Form wird über Glauben (nicht) gesprochen? Warum schätzen sie ihre Lehrer:innen so ein, dass sie nicht einfach eine andere Meinung vertreten können? In welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht in der jeweiligen Grundschule statt und welchen Einfluss hat dies auf die Thematisierung des Glaubens und Vertreten unterschiedlicher Meinungen?

Dies sind Fragen, die eine Lehrkraft nur mit ihrer Klasse und hinsichtlich der Rahmenbedingungen mit den Klassenlehrer:innen und im Pädagogischen Team klären kann. Methodisch kann auf Klassenkonferenzen, Gesprächsregeln und -rollen oder Gesprächstiere, denen man eine bestimmte Position „in den Mund legen kann“, zurückgegriffen werden. In der Grundschule ist zudem eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten von hoher Relevanz. Die Rolle des Religionsunterrichts im Rahmen einer staatlichen Schule ist nicht allen Familien bekannt, sodass hier im Rahmen von Gesprächen mit Erziehungsberechtigten, bei Klassenabenden oder Schulfesten Religionsunterricht und sein Beitrag für den Bildungsauftrag vorgestellt werden kann und so gegebenenfalls Vorbehalte ausgeräumt werden können.

Die Beobachtungen aus QUIRU können zudem auch auf eine Unsicherheit der Religionslehrer:innen hindeuten, ob und wie sie Glauben im Rahmen eines ordentlichen Unterrichtsfaches thematisieren dürfen und wie sie umgehen können mit unterschiedlichen Meinungen. Wie kann man sich sprachfähig und positionell verhalten, ohne zu überwältigen oder in dieser Art wahrgenommen zu werden? Der konfessionelle Religionsunterricht ist im Unterschied zu den anderen Fächern bewusst, schon im Titel, positionell. Der evangelische Religionsunterricht wird deshalb von einer Lehrkraft mit einer kirchlichen Beauftragung, einer Vocatio, erteilt. Damit handelt sie auch in Verantwortung vor der evangelischen Landeskirche und tritt für die Botschaft des Evangeliums ein. Sie darf

und soll von ihrem Glauben erzählen und in ihrer Person ein Beispiel für einen christlichen Lebensentwurf sein. Sie darf sich positionieren und diese Positionierung selbst zum Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung werden lassen. Positionierungen entstehen, wenn sich nicht nur „begegnet“ wird, sondern ein „Ringeln“ und „Reiben“ an Positionen stattfinden kann. Schüler:innen brauchen daher auch schon in der Grundschule unterschiedliche Argumente und Sichtweisen, um sich eine eigene Position bilden zu können. Kontroversen entstehen im Religionsunterricht entlang der „großen Fragen“ der Schüler:innen, bezüglich derer aus einer religiösen Perspektive Antworten formuliert werden. Die großen Fragen öffnen zugleich das „Darüber hinaus“, das ein Sprechen über den Glauben und Glaubensäußerungen erfordert. Dafür ist es wichtig, dass die Schüler:innen merken, dass es ein Interesse an ihren unterschiedlichen Meinungen gibt und sie sich damit ernst genommen fühlen.

Die Ergebnisse der Schüler:innenbefragung legen zudem nahe, dass durch die konkrete Gestaltung des Unterrichts dem Glauben der Schüler:innen *explizit* Raum zu geben ist. Im Zentrum der unterrichtlichen Praxis steht dabei der Ansatz, einerseits von den Perspektiven der Schüler:innen und ihren Lebenswirklichkeiten auszugehen und sie in besonderer Weise ernstzunehmen. Andererseits geht es darum, zugleich als unterrichtende Person Kontur zu gewinnen, indem eigene Positionen im Unterricht als Gegenstand der Auseinandersetzung eingebracht werden (etwa: „Ich zum Beispiel ...“; „Mir zum Beispiel geht es damit so ...“). Das erfordert in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsgeschehens eine Selbstreflexion in Hinblick auf eigene (Glaubens-)Positionen („Was bedeutet mir ...?“; „Wieso ist mir ... wichtig?“) und den Umgang mit möglichen oder gestellten „großen Fragen“ („Was berührt dies in mir ...?“; „Welche Chance sehe ich in der ‚großen Frage‘?“).⁶

Dieser Unterrichtsstil beruht auf einem gemeinsamen, sich wechselseitig ernst nehmenden Suchen und Ringeln, dem zugleich ein gemeinsamer, zu wahrer Wertekonsens (Menschenrechte, Grundgesetz, Nächstenliebe) zugrunde liegt. „Schüler:innen haben viele konkrete Fragen, bringen diese aber nur dann von sich aus in den Unterricht ein, wenn sie merken, dass Lehrende ein echtes Interesse an ihren Gedanken und Fragen haben und diese erwünscht sind“.⁷ Die Art, wie eine Lehrkraft Fragen gestaltet (offen statt geschlossen, diskursiv statt

⁶ Vertiefend Roose, Wie der Religionsunterricht; Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung, 45-50.

⁷ Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung, 42.

direktiv), und die Wahl der Methoden (ein oder mehrere Lösungsweg[e], eine oder mehrere Lösung[en]) sind dabei zentrale Stellschrauben, die mit darüber bestimmen, wie ernst sich Schüler:innen genommen fühlen.

Im Zentrum der Grundschulpädagogik steht dabei die Entwicklung einer basalen religiösen Sprachfähigkeit, die es ermöglicht, für den Glauben als sinnerschließendem Zugang zur Welt und zum eigenen Leben Begriffe und Bilder zur Verfügung zu haben und diese mit dialogorientierten Fähigkeiten zu verbinden. Es geht dabei darum, dem Ausdruck innerer Empfindungen und Prozesse als Grundlage religiöser Sprachfähigkeit Raum zu geben, Sprachbilder von Psalmen und Liedern aufzunehmen und zu deuten, aber auch auf fundierte Begriffsarbeit Wert zu legen, durch welche theologische Begriffe eine verständniserschließende Veranschaulichung erhalten und ein sprachliches Instrumentarium zur Bearbeitung religiöser Phänomene an die Hand geben. Zudem sollte Wert darauf gelegt werden, gezielt Sprechanteile von Schüler:innen zu erhöhen und dabei, unter anderem durch ein klares und kontinuierlich trainiertes Regelwerk, wechselseitige Bezugnahmen aufeinander und damit dialogische Fähigkeiten zu fördern.⁸

Die Entwicklung der glaubensbezogenen Sprachfähigkeit wird mitbestimmt durch die Gesprächsführung der Lehrkräfte. Fragen sollten das gemeinsame Nach- und Weiterdenken anregen. In einer offenen Gestaltung, auch der Antworten, kann deutlich werden, dass es Gegenstände des Nachdenkens gibt, die nicht ausschließlich im Sinne einer durch Begründung ausgewiesenen, argumentativ abzusichernden Meinung bearbeitbar sind. Solche didaktische zielführend formulierten Fragen können z. B. einen Charakter haben wie folgt⁹:

- paradox: „Eine Wohnung im Himmel – geht das?“
- eine Irritation auslösend: „Muss man jemanden lieben, um ihm zu helfen?“
- Vertrautes fremd erscheinen lassen und Selbstverständliches merkwürdig: „Können Tiere an Gott glauben?“ „Was bedeutet es für Lisa als Christin, wenn sie weiß, dass Halil an Allah glaubt?“
- eine Chiffre für das Mögliche, das Denkbare, das Ungeklärte, das noch geklärt werden muss: „Wo fängt alles an? Und wo endet alles?“ „Wann und wo ist dein Anfang?“

⁸ Hilfreich dazu: Gertrud Miederer, RPZ Heilsbronn: Religion und Glaube ins Gespräch bringen: sprachfähig – auskunftsfähig – dialogfähig werden. https://www.rpz-heilsbronn.de/Dateien/Arbeitsbereiche/Grundschule/miederer_sprach-auskunfts-dialogfaehig-werden.pdf (zuletzt abgerufen 27.01.2025).

⁹ Vgl. hierzu und zu den folgenden Beispielen Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung, 42-44.

- eine ins Offene weisende „Was wäre, wenn“-Perspektive: „Und wenn das Kind in der Krippe Gott ist, was wünscht es sich?“, „Kann es sein, dass Kinder manchmal mehr als Erwachsene wissen?“

Unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts wird der Themenkreis ‚Was glaube ich selbst? Was glauben andere?‘ in entsprechenden Unterrichtseinheiten. Konkrete praktische Ideen, an Inhalten konkretisiert und methodisch angedacht, finden sich zu „Eigener (Un-)Glaube“, „Eigenes Leben reflektieren und darstellen“, „Verantwortlich handeln“ und „Religion (nicht) praktizieren“ in einem Beitrag von Hans Mendl.¹⁰ Zielführend sind diese Impulse besonders in Bezug auf heterogene Lerngruppen mit einem Anteil an Schüler:innen, die keine religiösen Vorprägungen mitbringen oder sich von religiös konnotierten Weltzugängen abgrenzen, da hier thematisch differenzierter Zugänge eröffnet werden, die ein Interesse an dem Glauben und an dem Nicht-Glauben der Schüler:innen signalisieren.

Um im Religionsunterricht eine gesprächsförderliche Atmosphäre zu schaffen, durch die Schüler:innen ermutigt werden, Fragen zu stellen, ihre eigenen Gedanken und Überzeugungen zu entwickeln, Positionen zu beziehen und diese auch zu diskutieren, braucht es Lehrer:innen, die eben dies in eigenen Lernprozessen erfahren haben, sodass Ausbildung und Fortbildungen entsprechend zu gestalten sind. Formate, in denen Lehrer:innen Raum finden sich mit ihrer eigenen Spiritualität und ihrem Glauben auseinanderzusetzen sind dabei berufsbegleitend hilfreich. Inhaltliche Angebote, die theologisches Wissen vertiefen, können in Hinblick auf die Bedeutung und Perspektivenvielfalt für Schüler:innen durchdacht werden. Für die Praxis bieten die Videos der Reihe „Kirche²go“¹¹ Anknüpfungspunkte, die eigenen Positionen zu entdecken, eigene Prägungen zu entschlüsseln und gemeinsam sprachfähiger zu werden.

¹⁰ Mendl, Eigenen Glauben.

¹¹ <https://www.kirche2go.de>

Literatur

- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.):** Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule: ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 142, Hannover 2023.
- Mendl,** Hans: Eigenen Glauben zum Ausdruck bringen. Methoden und Materialien eines subjektorientierten Religionsunterrichts. In: Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 38 (2022), 215–226.
- Roose,** Hanna: Wie der Religionsunterricht an den »großen Fragen« der Schüler:innen vorbeigeht. Kommunikative Interaktionsmuster und religionsunterrichtliche Praktiken. In: Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 38 (2022), 167-177.

3. Einstellung zum Religionsunterricht sowie Schüler:innen, die bislang wenig vom Religionsunterricht profitieren

Friedrich Schweitzer

3.1 Relevanz der Fragestellung

Die Einstellung von Schüler:innen zum Religionsunterricht ist schon deshalb von großer Bedeutung, weil sie mit den Ausschlag beispielsweise für eine (spätere) Entscheidung gegen diesen Unterricht und etwa für Ethik geben dürfte. Darüber hinaus liegt es schon im Blick auf die Motivation auf der Hand, dass auch das Lernen im Religionsunterricht stets von der Einstellung zu diesem Unterricht mitbestimmt ist.

Bislang nur wenig Aufmerksamkeit hat die Frage nach solchen Schüler:innen erfahren, die wenig vom Religionsunterricht profitieren. Seit den großen Studien aus der Empirischen Bildungsforschung (PISA u. ä.) kommen solche Schüler:innen aber in allen Fächern stärker in den Blick. So erreichen etwa zwischen 10 Prozent und 15 Prozent der Schüler:innen in Deutschland keine sprachliche Kompetenz, die es ihnen möglich machen würde, später erfolgreich am Erwerbsleben teilzunehmen. In der Religionspädagogik sowie in der Kirche spielt die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit eine große Rolle („Niemand darf verloren gehen!“). Erst in jüngster Zeit wird wahrgenommen, dass diese Frage auch auf den Religionsunterricht angewendet werden muss.

3.2 Befunde aus QUIRU

Bei QUIRU stand weder die Frage nach der – allerdings im Fragebogen erhobenen – Einstellung zum Religionsunterricht im Zentrum noch das Problem mangelnder Bildungsgerechtigkeit. Dennoch bilden die Befunde einen guten Ausgangspunkt sowohl für die weitere religionspädagogische Diskussion als auch für die Praxis im Religionsunterricht.

Wie schon bei früheren Umfragen ist es ein hoher Prozentsatz der Schüler:innen (71 Prozent), die zu Beginn des vierten Schuljahres sagen, dass sie gerne in den Religionsunterricht gehen. Allerdings sind es dann am Ende des Schuljahres nur noch 64 Prozent. Von Anfang an verhaltener fällt die Einschätzung des Religionsunterrichts als wichtiges Fach aus (zu Beginn des Schuljahres 57 Pro-

zent), am Ende des Schuljahres findet diese Einschätzung keine Mehrheit mehr (46 Prozent). Konstant bleibt allerdings die Wahrnehmung, dass das Lernen in diesem Fach leicht falle (78 Prozent zu Beginn, 77 Prozent am Ende des Schuljahres). Die damit verbundene Erfahrung kann für die Kinder angenehm sein (kein Leistungsdruck!), aber sie kann auch bedeuten, dass es hier zu einer Unterforderung kommt und dass Erfolgserlebnisse, die das Selbstwertgefühl steigern, in diesem Fach kaum erreicht werden können. Zugleich gibt es bei fast allen Fragen zum Wissen und Verstehen einen mehr oder weniger großen Anteil von Schüler:innen, die entweder falsch antworten oder sich auf die Ich-weiß-nicht-Option zurückziehen. Insofern ergeben die Befunde zwar einerseits ein gerade für den Grundschulreligionsunterricht sehr erfreuliches Bild, weil der Unterricht offenbar beliebt ist. Andererseits scheint der Religionsunterricht nicht alle Schüler:innen gleichermaßen zu erreichen.

In einer Spezialauswertung der Befunde zu Beginn des vierten Schuljahres wurde bei QUIRU deshalb versucht herauszufinden, was sich über die Gruppe der Schüler:innen, die über die ersten drei Schuljahre hinweg am wenigsten vom Religionsunterricht profitiert haben, genauer sagen lässt. Die Befunde zu dieser Frage sind einigermaßen komplex und können hier nur in zusammenfassender Form etwas vereinfacht berichtet werden. Besonders der Einfluss der religiösen Sozialisation und die Gender-Identifikation erweisen sich als wichtig, aber in bisher nicht immer erwarteter Weise. Das gilt für das interreligiöse Wissen, für das Verstehen sowie für die Perspektivenübernahme:

Das interreligiöse Wissen korrelierte leicht mit der religiösen Sozialisation, d. h. bei darauf bezogenen Fragen spielen Sozialisationseffekte eine wichtige Rolle.

Hinsichtlich des Verstehens zeigen sich Unterschiede bei den – dieser Studie zufolge nicht wenigen (zehn Prozent der Befragten) – Schüler:innen, die ihr Geschlecht nicht angeben wollten. Sie weisen eine niedrigere Kompetenz des Verstehens auf als weibliche Schülerinnen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme war bei diesen Schüler:innen, die ihr Geschlecht nicht angeben wollten, kleiner als bei weiblichen Schülerinnen. Bei allen Schüler:innen bestand ein positiver Zusammenhang dieser Fähigkeit sowohl zur religiösen Sozialisation als auch zur Einstellung zum Religionsunterricht.

Besonders interessant sind auch die Befunde zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme. In dieser Hinsicht scheint sich die Einstellung zum Religionsunterricht ebenfalls auszuwirken. Dabei ist eine negative Interaktion mit der religiösen Sozialisation zu beobachten, d. h. der Effekt der Einstellung zum Religionsunterricht auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme verringerte

sich mit zunehmender religiöser Sozialisation und erhöhte sich mit abnehmender Sozialisation. In anderen Worten: Je geringer ausgeprägt die religiöse Sozialisation eines / einer Schüler:in war, desto stärker hing ihre Bereitschaft zur Perspektivenübernahme von ihrer Einstellung zum Religionsunterricht ab.

Zusammenfassend führt dies zu der Feststellung, dass sich der Zusammenhang zwischen der religiösen Sozialisation und der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme mit einer positiveren Einstellung verringert und bei einer negativeren Einstellung verstärkt. Religionsdidaktisch gesehen kommt daher der Einstellung zum Religionsunterricht gerade bei Schüler:innen, die bislang wenig vom Religionsunterricht profitieren, eine Schlüsselbedeutung zu. Denn die religiöse Sozialisation kann vom Unterricht her nicht verändert werden, aber die Einstellung zum Religionsunterricht hängt offenbar auch vom Religionsunterricht selbst ab.

Eine weitere religionsdidaktische Implikation betrifft die Geschlechtssensibilität des Religionsunterrichts. Offenbar bedürfen insbesondere Kinder, die ihr Geschlecht nicht angeben wollen, hervorgehobener Aufmerksamkeit. Immerhin betrifft dies, bei den Befunden von QUIRU (die allerdings nicht verallgemeinerbar sind) jedes zehnte Kind in Klasse 4.

Der Einfluss der religiösen Sozialisation ist allgemein bekannt und viele Religionslehrkräfte beklagen seit langem eine nachlassende religiöse Sozialisation. Neu an den Befunden ist in dieser Hinsicht, dass der in der Regel für den Unterrichtserfolg abträgliche Einfluss der religiösen Sozialisation geringer wird, wenn es gelingt, gerade Kindern mit wenig ausgeprägter religiöser Sozialisation zu einer positiven Einstellung zum Religionsunterricht zu verhelfen.

3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Achim Plagantz

Die geschilderten Erkenntnisse lassen sich in zwei Richtungen auf Praxis hin weiterdenken: Die Auswirkungen, die eine positive Einschätzung des Faches (im Sinne von Beliebtheit und Wichtigkeit) auf die Lernleistung gerade bei denen hat, die durch eine geringere religiöse Sozialisation weniger vom Religionsunterricht profitieren, lassen – erstens – nach Möglichkeiten fragen, wie das Fach von Schüler:innen beliebter eingeschätzt und bedeutsamer erlebt wird. Damit zusammenhängend kommt – zweitens – in den Blick, wie überhaupt der Fokus auf Kinder gelegt werden kann, die bislang nur wenig vom Religionsunterricht profitieren. Welche Möglichkeiten bietet hier eine religionsdidaktische Diagnostik?

Was kann die Beliebtheit des Faches steigern?

Bei dieser Frage ist einiges offen: Was beeinflusst die Beliebtheit von Schulfächern insgesamt? Wo steht der Religionsunterricht im Ranking mit anderen Fächern? Welchen (konkreten) Einfluss hat die Beliebtheit eines Faches auf das Lernen in ihm?

Gleichwohl dürfte es schon aus lernpsychologischen Erwägungen heraus naheliegen, dass ein motivierendes Lernklima und „Spaß an der Sache“ wichtige Faktoren ertragreicher Lehr-Lernprozesse sein dürften.

Insofern betrifft die Frage von Beliebtheit und Bedeutung des Faches auch den gesamten Komplex von Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, zu der aber auch das Classroom-Management und der Aufbau einer guten Lehr-Lern-Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen gehören.

Lernklima und Rituale

Im Religionsunterricht der Grundschule kann eine lernförderliche Atmosphäre nicht zuletzt durch Einstiegsrituale (und Abschlussrituale) gefördert werden. Solche Rituale müssen keinen, können aber einen religiösen Bezug haben, sofern sichergestellt ist, dass sie kein bekenntnishaftes Verhalten erzwingen. Kriterien für geeignete Rituale sind, dass sie

- eine Möglichkeit bieten, in der Stunde – und ggf. der von der Klasse abweichenden Lerngruppe – mit sich „anzukommen“ (Kontemplation);
- die „innere Sammlung“ fördern (Konzentration);
- die Wahrnehmung der Gruppe stärken (selbst wenn das Ritual gestufte Formen der Mitwirkung vorsieht!) (Inklusion)
- die Schüler:innen in ihren Ressourcen bestärken (Zuspruch).

Beispiele unter: https://www.rpi-loccum.de/material/lernwerkstatt/vorangegangene-ausstellungen/lwst_rituale



Lebensrelevanz: Elementare Erfahrungen und Anforderungssituationen

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Lebensrelevanz der Themen und Inhalte. Schüler:innen nehmen Religion zunehmend als ein Fach wahr, dessen Inhalte in ihrem Leben kaum vorkommen. Wenn dagegen die Themen des Faches mit

den Lebenserfahrungen der Schüler:innen verbunden werden, fördert dies die Motivation und Sinnhaftigkeit des Lernens. Im Sinne des Elementarisierungsmodells ist insofern genaues Augenmerk auf die Wahrnehmung und Analyse der elementaren Erfahrungen der Schüler:innen zu richten und die Auswahl der Inhalte danach auszurichten, welche elementaren Erfahrungen in ihnen aufgehoben sind.¹²

Kompetenzorientiert gesprochen geht es um die Lernausgangslage und die Lernmotivation. Eine Form dafür ist die Arbeit mit konkreten Anforderungssituationen. Indem der Unterricht sich auf Fragen und Herausforderungen bezieht, die im Leben der Kinder tatsächlich bzw. potentiell vorkommen, wird das Lernen einerseits in der Lebenswelt der Schüler:innen kontextualisiert und situiert. Andererseits werden sie durch lebensrelevante Fragen kognitiv aktiviert.

Zwei Beispiele zur Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen bietet das Online-Handbuch des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland. Im Entwurf „Muss alles sterben?“ (Jg.-Stufe 1/2) beobachtet ein Grundschulkind ein Kindergartenkind, das einen toten Vogel gefunden hat.¹³ Bei dem Entwurf „Schwein gehabt!“ für die 3/4 Klasse geht es um die Bedeutung eines Schutzengels, den die Oma ihrem Enkel nach einem glücklich überstandenen Fahrradunfall schenkt.¹⁴

Freude am Lernen: Aktivierende Lernwege

Gerade in der Grundschule liegt auf narrativen Zugängen ein besonderes Gewicht. Damit das Erzählen nicht zu einer Einbahnstraße wird, helfen zahlreiche materialgestützte Methoden, die auf die Aktivierung der Schüler:innen beim Erzählen zielen: Das Erzählen mit Bodenbildern, mit Erzählfiguren oder dem Erzähltheater Kamishibai – um nur einige zu nennen – basiert insbesondere darauf, die Kinder in die Geschichte mit hineinzunehmen und sie aktiv am Erzählen zu beteiligen.

- Beispiel für interaktives Erzählen mit Bodenbild: Kathrin Douglass, Die Geschichte vom zwölfjährigen Jesus in einem dynamischen Bodenbild (RPI-Impulse 1/2018, 13-14).

¹² Vgl. das Beispiel zu den Abraham-Erzählungen in Schweitzer et al., Elementarisierung 2.0, 72-76.

¹³ <https://grundschule.pti-ekmd.de/muss-alles-sterben/>

¹⁴ <https://grundschule.pti-ekmd.de/schwein-gehabt/>

- Erzählfiguren als Anker für eine mit den Schüler:innen gestalteten Erzähl-landschaft am Beispiel der Josefsgeschichte: Christian Gradic (u.a.): „Selbst wenn schlimme Dinge geschehen – Gott kann sie in etwas Gutes verwandeln“ (RPI-Impulse 1/2020, S. 15-18).
- Ein Beispiel für eine Einheit mit Kamishibai zum Thema Streit und Vertragen bietet Julia Gerth: „Miteinander spielen ist eh viel schöner als streiten“ (RPI-Impulse 1-2024, S. 10f.).

Alle Ausgaben und Materialien von RPI-Impulse auch online auf www.rpi-impulse.de.



Theologisieren als Haltung und Methode

Eine starke Einbeziehung der Sichtweisen und Fragen der Schüler:innen wird im Ansatz des Theologisierens verfolgt. Wenn es als offener Prozess gestaltet ist, in dem die Schüler:innen eigene Gedanken und Vorstellungen äußern, kann die Erfahrung gestärkt werden, dass ihre Ideen und Erfahrungen von Bedeutung sind.

Gerade in der Grundschule ist es wichtig, Theologisieren nicht allein als kognitiv orientierte Gesprächsführungsmethode zu verstehen, sondern zuvörderst als Grundhaltung, die religiöse Vorstellungen und theologische Sichtweisen von Kindern ernst nimmt. Dabei ist das Gespräch nur eine unter verschiedenen Methoden des Theologisierens.¹⁵

- Beispiel: Theologisieren zum Gottesbild mit dem Kinderbuch „An der Arche um Acht“; <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/bereiche/rpi-arbeitsbereiche/grundschule/arche-um-acht>.
- Beispiel: Theologisieren mit dem Wende-Jesus (Symbolisierung der „zwei-Naturen“ Jesu Christi); <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/bereiche/rpi-arbeitsbereiche/grundschule/neues-testament/j-sg>.



Als besondere Form des Theologisierens kann bibliologisches Arbeiten gelten. Indem sich Schüler:innen in biblische Figuren hineinversetzen, tragen sie in ihre Äußerungen unwillkürlich eigene Sichtweisen und Erfahrungen in die biblische Geschichte ein und deuten sie damit im Kontext ihrer Lebenswelt.

¹⁵ Büttner et al., Theologisieren mit Kindern, 51ff.

- Ein Beispiel: Der Bibliolog in der Einheit „Exodus – was macht mir Mut?“ (RPI-Impulse 2/2024, S. 11-13, auch online auf www.rpi-impulse.de).

Diagnostischer Blick und heterogenitätssensible Planung

Bei den bisher genannten Aspekten von Lebensrelevanz und aktivierenden Lernwegen, aber auch bei der Haltung des Theologisierens sind insbesondere auch die Schüler:innen im Blick zu nehmen, die vom Religionsunterricht bislang wenig profitieren. Zu oft richtet sich der Unterricht nur an denen aus, die sich rege beteiligen und Interesse am Fach zeigen. Daher sollte der Fokus nicht nur auf den passenden Beiträgen liegen, die den Unterrichtsprozess voranbringen (zum Beispiel beim Wiederholen am Anfang der Schulstunde), sondern mit einem diagnostischen Blick auch auf falsche, unpassende Äußerungen der Schüler:innen und die Ursachen von Nicht-Beteiligung geachtet werden. In diesem Sinne sollten alltagspraktische Formen der Lernstandserhebung in den Unterricht integriert werden, die nicht primär der Notengebung, sondern der Entwicklung von Fördermaßnahmen dienen.

Schweiker¹⁶ nennt neben Lerntagebüchern, Wochenplänen und Schülerportfolio auch Kreativprodukte, die Einblicke in die Lernfortschritte und -rückstände geben.

Das ausgearbeitete Diagnosemodell von Reis / Schwarzkopf unterscheidet zwischen der Lernprozessdiagnostik und der Lernstandsdiagnostik und plädiert für die Modellierung der jeweiligen Diagnose anhand von Niveaustufenmodellen, die aus den anvisierten Kompetenzen entwickelt werden.¹⁷ Daneben bietet es auch Fallbeispiele aus Förder-Diagnose-Projekten¹⁸, die eigene diagnostische Zugänge anregen können.

Stärker an der Lernausgangslage ist der offenere Ansatz von Martin Rothgangel orientiert, der die Vorstellungen der Schüler:innen mit Wahrnehmungsmethoden erheben will, die der Grounded Theory entlehnt sind (offenes Kodieren).¹⁹

¹⁶ Schweiker, Arbeitshilfe Religion inklusiv, 32.

¹⁷ Reis / Schwarzkopf, Diagnose im Religionsunterricht, 48ff.

¹⁸ Ebd., 125ff.

¹⁹ Rothgangel, Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Büttner**, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart/München 2014.
- Müller-Friese**, Anita: Arbeitshilfe Religion Inklusiv Praxisband 1, Bibel – Welt und Verantwortung, Stuttgart 2012.
- Reis**, Oliver/Schwarzkopf, Theresa (Hg.): Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015.
- Rothgangel**, Martin: Schülerinnen und Schüler wahrnehmen – zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz. In: R. Burrichter et al. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 157-172.
- Schweiker**, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe 1. Basisband: Einführungen, Grundlagen, Methoden, Stuttgart 2012.
- Schweitzer**, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.

TEIL 2

**DEN RELIGIONSUNTERRICHT
WEITERENTWICKELN:
GYMNASIUM**

WISSENSDOMÄNEN

1. Wissen zum Christentum

Friedrich Schweitzer

1.1 Relevanz der Fragestellung

Das Fehlen religiöser Allgemeinbildung wird nicht zuletzt von den Kirchen beklagt. Grundkenntnisse im Christentum können, so Praxisberichte aus dem Religionsunterricht, bei Jugendlichen immer weniger vorausgesetzt werden. Darin spiegeln sich ein tiefgreifender Wandel der religiösen Sozialisation. Angesichts rückläufiger Kirchenbindung legen immer weniger Elternhäuser Wert darauf, ihre Kinder mit der christlichen Überlieferung oder auch mit den Festen im Kirchenjahr vertraut zu machen. Selbst die Teilnahme am Konfi-Unterricht scheint daran nur wenig zu ändern.

Fehlendes Wissen zum Christentum bedeutet auch einen allgemeinen Kulturverlust, der die Gesellschaft insgesamt betrifft. Das ist beispielsweise an der Diskussion in Frankreich abzulesen, wo häufig über religiöse Ignoranz geklagt wird. Ein Zusammenhang mit fehlendem Religionsunterricht an staatlichen Schulen liegt zumindest nahe: Ohne Grundkenntnisse im Christentum können die geschichtlichen Wurzeln der europäischen Kultur der Gegenwart nicht verstanden werden.

Natürlich wird zu Recht darüber gestritten, was zur religiösen Allgemeinbildung gehören soll und was ein Grundwissen im Christentum ausmacht. Tatsächlich gibt es in dieser Hinsicht heute keinen anerkannten Kanon mehr. Zugleich verliert die Frage nach religiöser Allgemeinbildung dadurch allerdings nicht an Bedeutung.

Der Anspruch an religiöse Bildung darf dabei freilich nicht verloren gehen. Es geht nicht um eine Anhäufung trägen Wissens, sondern um den Gewinn

von Orientierungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit, die ihrerseits ohne ein religionsbezogenes Grundwissen nicht ausgebildet werden können. Sie setzen vielmehr Wissen voraus.

1.2 Befunde aus QUIRU

Bei QUIRU wurde in der auf Klasse 10 Gymnasium bezogenen Befragung versucht, das bei den Jugendlichen (nicht) vorhandene Wissen zum Christentum in unterschiedlicher Weise zu erfassen. So wurde nach den großen Festen und nach deren Abfolge im Kirchenjahr gefragt. Weitere Fragen bezogen sich auf die Bedeutung Jerusalems, auf das Gottes- und Messias-Verständnis sowie Grundsätze und wichtige religiöse Praktiken, die dem Christentum oder einer anderen Religion zugeordnet werden mussten. Aus den Befunden ergibt sich ein gemischtes Bild (die Prozentangaben beziehen sich auf den Beginn des Schuljahres, die Werte vom Ende des Schuljahres liegen zum Teil höher):

- Nur 41 Prozent konnten die Feste Weihnachten, Ostern, Himmelfahrt und Pfingsten in die vom Kirchenjahr her gesehen richtige Reihenfolge bringen.
- Bei der Frage nach der Bedeutung von Jerusalem für Judentum, Christentum und Islam lagen die richtigen Antworten mit Ausnahme der Klagemauer, die 75 Prozent der Befragten richtig zuordnen konnten, zwischen 50 und 61 Prozent. Diese Frage zielte nicht ausdrücklich auf die Bedeutung Jerusalems für die gegenwärtigen politischen Konflikte und die immer wieder aufflammenden Gewalt. Es liegt allerdings auf der Hand, dass sich die Hintergründe dieser Konflikte ohne entsprechende Kenntnisse zur Bedeutung Jerusalems für die verschiedenen Religionen nicht erschließen. Über die religiös-weltanschauliche Pluralitätsfähigkeit hinaus geht es hier um ein Wissen, das für politische Kompetenz insgesamt bedeutsam ist. Bei fast der Hälfte der Befragten fehlt es offenbar an einem solchen Wissen.
- Noch weniger gesichert erscheint ein auf Christentum und Islam vergleichend bezogenes Wissen. Im Blick auf das jeweilige Gottesverständnis, die Bezeichnung von Jesus Christus als Messias sowie die Heiligen Schriften bewegen sich die richtigen Antworten – mit Ausnahme des Gebots, kein anderes Wesen als Gott selbst als göttlich zu verehren (68 Prozent) – zwischen neun und 37 Prozent. Etwas besser fallen die Antworten auf Fragen nach religiösen Praktiken in den Religionen aus, und am höchsten ist der Anteil der richtigen Antworten bei der Frage nach den „wichtigsten Grundsätzen aller

fünf Weltreligionen“ (50 bis 87 Prozent; Ausnahme ist hier der Missbrauch des Namens Gottes: 21 Prozent).

Weitere Fragen zum Christentum wurden im Kontext des Verstehens aufgenommen (etwa Religion in der Werbung) sowie im Zusammenhang der Debatte über Evolution und Schöpfung, wobei hier stärker der Zusammenhang zwischen dem religiösen Wissen und dem Verstehen sowie der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme hervortritt (s. u. S. 108ff. S. 116ff.).

Wie die genannten Befunde beispielhaft zeigen, wurde das auf das Christentum bezogene Wissen bei QUIRU nicht als bloßes Faktenwissen oder „träges Wissen“ erhoben, sondern im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Insofern besteht ein Zusammenhang mit der oft als Bildungsziel angesehenen religiösen Orientierungsfähigkeit.

Als grundlegendes Problem stellte sich bei QUIRU heraus, dass trotz über mehrere Jahre hinweg durchgeführter Validierungsstudien für das Wissen keine faktorenanalytisch fassbare Struktur erkennbar war. Offenbar war das Wissen dafür zu wenig strukturiert und konsistent. Religionsdidaktisch erwächst daraus die Frage, ob dies der inhärenten Vielfalt religiösen Wissens geschuldet ist oder ob hier ein Defizit sichtbar wird, das religionsdidaktisch problematisiert werden muss. Anders ausgedrückt: Müsste am Ende der Sekundarstufe I nicht doch von einem zumindest einigermaßen klar umrissenen Wissen zum Christentum ausgegangen werden können?

Selbstverständlich schöpfen diese wenigen Fragen das wünschenswerte Wissen zum Christentum nicht aus. Sie verweisen aber exemplarisch auf religionsdidaktische Herausforderungen, die nicht einfach von außen auferlegt werden, sondern die erkennbar mit dem Leben und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft zu tun haben. Dieser Hinweis ist wichtig, weil die Frage nach dem Wissen zum Christentum sonst leicht abgehoben und in einem schlechten Sinne als „gymnasial“ wahrgenommen wird. Es geht hier durchaus um Wissen, das ganz unabhängig von der Schulart beispielsweise auch für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte bedeutsam ist.

Die Frage nach dem, was zur religiösen Allgemeinbildung gehören soll, lässt sich weder allein anhand der beschriebenen Befunde noch einfach in der Praxis beantworten¹, aber es ergibt sich daraus doch eine erste Prüfmöglichkeit hinsichtlich der im eigenen Religionsunterricht aufgenommenen oder nicht aufge-

¹ Vgl. als weiterreichenden Versuch Schweitzer, Lernen.

nommenen Inhalte und Themen. Bezogen auf die religiös-weltanschauliche Pluralitätsfähigkeit ist jedenfalls besonders zu Beginn von Klasse 10, aber auch noch an deren Ende deutlich Luft nach oben.

Literatur

Schweitzer, Friedrich: Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen 2024.

1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Mark Linden

Vermittelt der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I ein kohärentes Wissen über das Christentum?

Um diese Frage zu bejahen, sind die Lehrpläne der Bundesländer sowie die Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien entscheidend. Diese variieren in Umfang und Schwerpunkt, doch die Verbindung von Wissen und Kompetenz, Inhalten und Methoden sowie die Unterscheidung von *fides quae creditur* und *fides qua creditur* hängt von der konkreten Unterrichtsgestaltung ab. Diese wird durch die gewählten Materialien und Aufgaben im Unterricht geprägt. Lehrpläne und Unterrichtsplanung sollten die veränderten Bedingungen von Säkularisierung und zunehmendem religiösem Analphabetismus berücksichtigen. Essenziell ist dabei, dass der Religionsunterricht im Sinne des doppelten Religionsbegriffs auch die „existenzielle Erfahrungsdimension“² (Edukation) und nicht das Grundwissen allein (Induktion) in den Blick nimmt.

Grundthemen des Religionsunterrichts

Die Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I variieren je nach Bundesland, doch einige Grundthemen sind überall präsent:

1. Grundlagen des Christentums: Einführung in die wichtigsten Glaubensgrundsätze wie Dreieinigkeit, Jesu Geburt, Lehren, Kreuzigung und Auferstehung.

² Pohl-Patalong, Der Umgang mit Traditionen, 154.

2. Bibel: Verständnis der Bibel als Heilige Schrift, einschließlich der Geschichte(n) und Bedeutung des Alten und Neuen Testaments.
3. Kirchengeschichte: Entwicklung der christlichen Kirche von den Anfängen bis zur Gegenwart, einschließlich wichtiger Ereignisse und Konzilien.
4. Rituale und Feste: Bedeutung wichtiger christlicher Rituale und Feste wie Taufe, Abendmahl, Ostern und Weihnachten.
5. Moral und Ethik: Christliche Werte und ethische Prinzipien wie Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Frieden und Vergebung.
6. Gemeinschaft, Gottesdienst und Diakonie: Rolle der Kirchengemeinschaft, Gottesdienstpraxis sowie Diakonie als kirchliches Handeln zum Wohl der Gesellschaft.
7. Interreligiöser Dialog: Verständnis und Achtung anderer Religionen im Kontext des christlichen Glaubens.

Diese Inhalte sollen den Schüler:innen fundiertes Wissen über das Christentum vermitteln und sie befähigen, sich kritisch mit religiösen Themen auseinanderzusetzen.

Hinweise zur Methodenwahl

Harmjan Dam bietet (unter Bezugnahme auf Bernd Schröder und Konstantin Lindner) einen aktuellen Überblick zur Methodenwahl. Ob die Methoden im Unterricht helfen, um die Lehrplanthemen effektiv zu vermitteln, hängt von folgenden Kriterien ab. Methoden müssen:

1. mit Kompetenzen und Inhalten korrespondieren, also ziel- und themenadäquat sein,
2. lehrergemäß sein,
3. für die Lerngruppe und Situation geeignet sein,
4. möglichst viele Sinne ansprechen,
5. Schüler zur selbstständigen Bearbeitung religiöser Fragen befähigen,
6. möglichst viel Eigenaktivität ermöglichen,
7. die Entdeckung der Lebensbedeutsamkeit eines Themas ermöglichen bzw. zu einem eigenständigen Urteil hinsichtlich dessen befähigen.³

Hinweise zur Materialauswahl

Auch Materialien spielen eine wichtige Rolle und sollten auf ihre Eignung geprüft werden. Leitfragen dabei sind:

³ Vgl. Dam, Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik, 531.

1. Werden die Themen fachlich richtig und klar dargestellt?
2. Ist das Material anschaulich?
3. Findet ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler statt?
4. Ist das Material sprachlich verständlich?
5. Berücksichtigt das Material die Heterogenität der Klasse (à Differenzierung)?
6. Gibt es eine klare Strukturierung und Übersichtlichkeit?

Wichtig ist, Lernziele zu formulieren, die Unterrichtsplanung daran auszurichten und eine fortlaufende Beobachtung durchzuführen. Die Prozessdiagnostik spielt eine entscheidende Rolle, indem sie die Entwicklung der Schüler im laufenden Prozess betrachtet.⁴

Erhalten Schüler:innen am Ende der Sek I die Gelegenheit, sich bewusst zu werden, welches Wissen sie in der vorangegangenen Zeitspanne erworben haben?

Das hängt davon ab, wie viel Zeit im Schuljahr für solche Phasen bleibt. Die Wiederholung und Anwendung des Grundwissens ist unerlässlich für nachhaltige Ergebnisse. Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist herausfordernd. Für die Planung und Durchführung des Religionsunterrichts sind die sogenannten Einbruchstellen des Glaubens (Nipkow) zu berücksichtigen. Diese sind Situationen oder Themen, die den Glauben herausfordern, wie die Vereinbarkeit von Gottesglauben und Leid oder Glauben und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. Es sollte darauf geachtet werden, Gelegenheiten zu schaffen, vorhandenes Wissen zu sichern und mit anderen Wissensbereichen zu verknüpfen, damit Schüler ihren Lernprozess bewusst wahrnehmen.

Methoden und Ideen zur Wissenssicherung

- Repetitive Übungen: Regelmäßige Wiederholungen und Übungen, z. B. mit Karteikarten oder digitalen Tools.
- Peer-Teaching: Schüler:innen unterrichten sich gegenseitig (→ Förderung von Verständnis und Verinnerlichung des bereits Verstandenen).
- Quizgestaltung: Schüler:innen oder Lehrkraft gestalten ein Quiz.
- Podiumsdiskussion: Anwendung des Grundwissens in einem (kontroversen) Meinungsaustausch.

⁴ Vgl. Lindner, Kompetenzorientierte Fachdidaktik, 165.

- Reflexionsmethoden: Einsatz von Methoden zur Reflexion des Lernfortschritts.
- Dokumentation: Artikel für die Schülerzeitung oder Präsentationen für Eltern.
- Forschungsheft: Dokumentation zentraler Lernergebnisse.
- Kommentare und Monologe: Anwendung des erworbenen Wissens.

Weitere, innovative Methoden

- Erklärvideos oder Podcasts: Wiederholung des Wissens durch Erstellung.
- Gamification: Spielerische Elemente im Unterricht.
- Flipped Classroom: Grundwissen zu Hause lernen, im Unterricht vertiefen.
- Blended Learning: Kombination von Präsenzunterricht und Online-Lernen.

Bedeutende Lehrwerke bieten in ihren Kapiteln Abschlusseiten zur Wiederholung und Sicherung des Grundwissens.⁵

Wird das Wissen über das Christentum konsequent in die Situation religiös-weltanschaulicher Vielfalt eingebettet?

Diese Frage muss jede Lehrkraft selbst beantworten, sollte sich aber durch Materialien und Hinweise zum interreligiösen Lernen ermutigt fühlen, die Vielfalt als Chance zu begreifen. Es ist hilfreich, bei den Themen des Religionsunterrichts Anknüpfungspunkte mit anderen Religionen zu suchen. Schüler:innen kommen auf natürliche Weise mit Menschen unterschiedlicher Religionen in Kontakt und sind selbst Teil dieser Pluralität. Lehrkräfte sollten beachten, dass Schüler:innen von Konflikten betroffen sein können, die aus religiöser Vielfalt entstehen.⁶ Eine fundierte Erschließung interreligiöser Themen kann Vorurteile abbauen und zum gesellschaftlichen Frieden beitragen. Statt eines rein diffe-

⁵ Beim Kursbuch Religion (Calwer/Westermann) stehen zum Beginn eines jeden Kapitels geeignete Projektaufgaben zur Erschließung und am Ende ein kurzer Abschnitt mit dem Titel „Ziel erreicht“. In beiden Abschnitten finden Lehrkräfte Anregungen zum Erwerb oder der Wiederholung von Grundwissen über das Christentum. Analog findet sich in Moment mal! (Klett) an jedem Kapitelende eine Seite zu „Wissen/Können/Anwenden“ mit guten Anregungen, welche auch gebündelt am Ende der Klasse 10 im Rahmen einer Wiederholungsphase zur Sicherung bzw. Reaktivierung des Grundwissens in arbeitsteiliger Gruppenarbeit thematisiert werden können.

⁶ Vgl. Leinung, Berücksichtigung, 84.

renzpädagogischen Zugangs sollten auch gemeinsame Werte verschiedener Religionen betrachtet werden. So kann Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten in einer Umwelt, die (medial) zunehmend von den Extremen völliger religiöser Indifferenz und religiösem Extremismus geprägt ist.

Ein wichtiger Beitrag zur Vertiefung des Grundwissens über das Christentum kann das Erschließen religionspädagogischer Lernorte sein. Das RPI der EKKW und EKHN hat 2023 eine Webseite gestartet, die bedeutende religionspädagogische Lernorte in Hessen und Rheinland-Pfalz (Museen, Synagogen, Moscheen, Kirchen etc.) mit Informationen zur Planung einer Exkursion und ggf. vorhandenes Unterrichtsmaterial zum jeweiligen Lernort aufführt. Ziel ist es, einen dialogischen Lernprozess anzuregen. Es wäre großartig, wenn sich weitere Institute aus den anderen Bundesländern dieser Initiative anschließen. Hier der Link zur Webseite: rpi-lernorte.de.

Punkte zur Einbettung des Wissens

Um im Unterricht gebotenes Wissen zum Christentum in die Situation religiös-weltanschaulicher Vielfalt einzubetten, sollte Folgendes beachtet werden:

- Vorwissen der Schüler aktivieren.
- Fragen der Schüler einbetten.
- Grundlagewissen auf verschiedene Weise erarbeiten.
- Diskussionen, Projekte, Interviews und Exkursionen.

Ein Beispiel für interreligiöses Lernen ist ein Artikel von Anke Kaloudis, Konstantin Falahati und Judith Noa zum Thema „Fasten“.⁷ Weitere Artikel in den RPI-Impulsen bieten Lernbausteine zu Themen wie Speisegebote, Wasser, Synagogen, Mode, Gastfreundschaft, Gottesbilder, Antisemitismus und Rassismus.⁸

Wer das Grundwissen im interreligiösen Dialog vertiefen möchte, findet auf der Webseite www.relithek.de qualifizierte Materialien. Ein rpi-Info vom Ju-

⁷ Vgl. Noa / Falahati / Kaloudis: Fasten. Materialanhang; pdf-Download: <https://kurzlinks.de/d9xg> (rpi-ekkw-ekhn.de).

⁸ Speisegebote in den Weltreligionen (mit Elena Padva / Anke Trömper. In: RPI-Impulse 3/21, 16-17), die Bedeutung von Wasser in Christentum und Islam (mit Sevgi Yasar. In: RPI-Impulse 3/23, 22-23), Synagogen als Orte religiösen Lebens und der Erinnerung (mit Stefanie Nathow. In: RPI-Impulse 2/23, 15-17), Mode, Schmuck und Kleidung in den Religionen (mit Meryem Tinc. In: RPI-Impulse 2/22, 20-21), Gastfreundschaft in Christentum, Judentum und Islam (mit Laura Philipp. In: RPI-Impulse 3/20, 20-22), Gottesbilder in Christentum und Islam (mit Serdar Özsoy. In: RPI-Impulse 4/19, 17-19), Antisemitismus (mit Tami Rickert. In: RPI-Impulse 3/19, 21-22), Rassismus (mit Serdar Özsoy. In: RPI-Impulse 4/18, 28-30).

li 2024 bietet einen Überblick über interreligiöse Konzepte.⁹ Karlo Meyer stellt dort drei „Ermutigungen“ für den Religionsunterricht vor:

1. Mut zur Aktivierung: Schüler sollen eigenständig forschen und sich positionieren.
2. Mut zur Lücke: Exemplarisches Lernen im Vordergrund.
3. Mut zum Personalen: Anerkennung der Diversität in Religionsgemeinschaften.

Diese Ermutigungen helfen, den Religionsunterricht in einer vielfältigen Gesellschaft zu gestalten.

Literatur

Dam, Harmjan: Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik, Leipzig 2022.

Lindner, Heike: Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion, Göttingen 2012.

Pohl-Patalong, Uta: Der Umgang mit Traditionen: Plausible Angebote gestalten. In: S. Eisenhardt et al.: Religionsunterricht gestalten in der digitalisierten Welt, Göttingen 2024, 137-152.

Leinung, Silja: Berücksichtigung der religiös-weltanschaulichen Vielfalt. Heterogenität gerecht werden. In: S. Eisenhardt et al.: Religionsunterricht gestalten in der digitalisierten Welt, Göttingen 2024, 83-99.

Kaloudis, Anke / Falahati, Konstantin / Noa: Fasten – eine interreligiöse Spurensuche. In: RPI-Impulse 2/24, 19-21.

Kaloudis, Anke / Ta Van, Juliane (Hg.): Interreligiöse Konzepte im Gespräch – ein Update. In: RPI-Info Juli 2024.

⁹ Vgl. Kaloudis / Ta Van, Interreligiöse Konzepte im Gespräch.

2. Wissen über andere Religionen

Friedrich Schweitzer

2.1 Relevanz der Fragestellung

In den letzten 30 oder 40 Jahren hat Deutschland in religiöser Hinsicht einen tiefgreifenden Wandel durchlaufen: Aus einer von einer großen christlichen Mehrheit in der Bevölkerung geprägten Gesellschaft ist eine multireligiöse Gesellschaft geworden, ähnlich wie dies auch in anderen europäischen Ländern der Fall ist. Die christliche Tradition und Prägung des Landes sind zwar noch präsent, aber das friedliche Zusammenleben in einer religiös-weltanschaulichen Vielfalt stellt nun eine zentrale Aufgabe dar. Die Menschen müssen gezielt zu einem solchen Zusammenleben befähigt werden. Toleranz, wechselseitiger Respekt und Anerkennung des Anderen stellen sich nicht von selber ein. Vielmehr gibt es zahlreiche Vorurteile und Vorbehalte gerade auch gegen religiös Andere.

Die Schüler:innen begegnen der religiös-weltanschaulichen Vielfalt in aller Regel schon im Kindergarten und später in der Grundschule. In den allermeisten Fällen werden die Kindergärten und Grundschulen von Kindern mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder auch ohne Religionszugehörigkeit besucht. In den Gymnasien hingegen war die Schüler:innenschaft lange Zeit weniger migrationsbestimmt, aber mehr und mehr macht sich auch hier die kulturelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt bemerkbar. Dies erklärt auch, warum interreligiöses Lernen zu einem Standardthema sowie zu einer übergreifenden Bildungsaufgabe geworden ist. Auch die Schüler:innen bringen ein deutliches Interesse an entsprechenden Themen zum Ausdruck.

Lange Zeit wurden in der Religionspädagogik allerdings wechselseitige Vorbehalte sowie Vorurteile zu wenig beachtet. Mit dem Wiedererstarken des Antisemitismus, aber auch islamfeindlicher Haltungen ist die Bedeutung negativer Einstellungen inzwischen deutlicher vor Augen getreten. Mit dem Wissen über andere Religionen allein lassen sich Vorurteile nicht überwinden, aber ein solches Wissen bleibt eine unerlässliche Voraussetzung für eine informierte religiöse Toleranz.

2.2 Befunde aus QUIRU

Wie schon das Wissen zum Christentum (s. o., S. 93ff.) wurde das Wissen über andere Religionen in einer auf die religiöse Pluralität eingestellten Art und Weise erhoben, d. h. es wurden Fragen und Aufgaben eingesetzt, bei denen in der Regel religionsbezogene Vergleiche und Zuordnungen zu verschiedenen Religionen erforderlich waren.

Gefragt wurde etwa nach der Bedeutung von Jerusalem für Judentum, Christentum und Islam. Mit Ausnahme der Klagemauer, die 75 Prozent der Befragten zu Beginn von Klasse 10 richtig zuordnen konnten, lagen die richtigen Antworten zwischen 50 Prozent und 61 Prozent. Das bedeutet, dass ein erheblicher Anteil der Befragten nicht über ein entsprechendes Wissen verfügt, das nicht zuletzt auch in politischer Hinsicht wichtig wäre, beispielsweise hinsichtlich des Nahostkonflikts (s. o., S. 94). Am Ende von Klasse 10 wurden bei den meisten Fragen etwas höhere Werte erreicht, aber grundsätzlich ändert sich nur wenig an diesem Bild.

Weitere Fragen bezogen sich auf religiöse Praktiken in den verschiedenen Religionen. Besonders wenig vertraut zeigten sich die Schüler:innen hier mit dem Hinduismus oder mit dem Buddhismus (Anteil richtiger Antworten deutlich weniger als die Hälfte, mitunter weniger als ein Drittel). Auch in Bezug auf das Judentum lagen die richtigen Antworten hier nur bei etwa einem Drittel der Befragten. Etwas höher fielen die Werte bei einer Frage nach den wichtigsten Grundsätzen der Religionen aus, wobei wiederum der Buddhismus Probleme zu machen schien.

Wie schon im Blick auf das Wissen zum Christentum ist übergreifend festzuhalten, dass sich auch für das Wissen zu anderen Religionen im Gymnasium faktorenanalytisch keine klare Struktur identifizieren ließ. Mit anderen Worten scheint es hier beim Wissen an Strukturiertheit und Konsistenz zu fehlen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch nach neun oder zehn Jahren Teilnahme am Religionsunterricht zumindest bei einem erheblichen Teil der befragten Schüler:innen deutliche Wissenslücken Blick auf andere Religionen sichtbar wurden. Folgt man hier den bildungstheoretischen Bestimmungen von Dietrich Benner et al.¹⁰, denen zufolge ein religionskundliches Wissen als Fundament von Deutungsfähigkeit und Toleranz anzusehen ist, kann dies wenig befriedigen. Darüber hinaus wäre nicht nur angesichts des zunehmenden

¹⁰ Benner et al., Religiöse Kompetenz.

Antisemitismus gerade im Blick auf das Judentum eine weit stärkere Vertrautheit mit dieser Religion wünschenswert, als sie offenbar bislang erreicht wird.

Literatur

Benner, Dietrich / Schieder, Rolf / Schluß, Henning / Willems, Joachim (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a. 2011.

2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Andreas Gloy

Liebe Lehrkräfte, Ihre Klassen werden immer heterogener. Dazu kommt: Auch *innerhalb* von Religionen sind Kenntnisse, Verhaltensweisen und Haltungen von Kindern und Jugendlichen einer spezifischen Religion, sei es z. B. evangelisches Christentum oder sunnitischer Islam, so vielfältig, dass man selbst bei nach Religionsgemeinschaften getrennten Gruppen von „plural“ sprechen muss. Und was ist mit der wachsenden Schüler:innenzahl ohne religiöse Zugehörigkeit in meinem Religionsunterricht? Wir Lehrkräfte (er)kennen das täglich.

Lehrkräfte brauchen dafür Lösungen für ihren Religionsunterricht. Das versuchen wir mit unseren RU-Unterrichtsmaterialien, den „Rudi-Heften“.

Im Folgenden lesen Sie zunächst einen Ausschnitt der Unterrichtspraxis aus „RUDI 2, „Was ist (dir)heilig?“. Über QR-Codes erhalten Sie leichten und kostenlosen Zugang zu den (bisher) vier Rudi-Heften für die Klassen 5 bis 13.

Aber zunächst eine Erklärung: Wer oder was ist „Rudi“? Die Rudi-Hefte stehen als Wortspiel für Schüler:innenorientierung einerseits und den didaktischen Gedanken andererseits: **RU DI**alogisch – und für alle. Sie finden in den Heften theoretische, didaktische Begründungen und praktische Materialien für einen zukunftsfähigen, dialogischen Religionsunterricht.

Wissen, Verstehen und Perspektivenübernahme (vgl. oben S. 18) erkennt das QUIRU-Projekt als zu stärke(n)de(n) Perspektiven. Am besten man verschränkt diese drei Perspektiven im Unterrichtsgeschehen, finden wir. Dazu die folgenden Ideen, damit „Religionsunterricht noch besser unterrichtet werden kann“ (vgl. oben S. 17). Lassen Sie Sich gerne anregen.

Rudiheft 2, „Was ist (dir) heilig?“

Im Rudiheft 2 spüren die Schüler:innen der Klassen „5-7“ dem Begriff „heilig“ und der Bedeutung für sie selbst nach. Wir versuchen, sie in den Dialog mit sich und den anderen zu bringen mit dem, was sie unbedingt angeht. Wir gehen von den Schüler:innen aus, gehen mit ihnen auf die Suche. Wir legen ihnen *nicht*, wie oft im Unterricht, eine Liste der Heiligkeiten / Heiligen Texte aus vielen Religionen vor, um „Wissen“ aufzubauen. Wir gucken erst einmal bei den Schüler:innen selber nach, machen sie neugierig und lassen sie in ihrem Verstehens- und Erfahrungshorizont / in ihrer Lebenswelt suchen. Und sich mitteilen. Und da können Sie als Lehrkraft gern mitmachen, ja, von sich aus den Anfang setzen. Nutzen Sie die Stärken von Artikel 7,3 eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts!

Es folgt zunächst der Hinweis für Sie als Lehrkraft, wie Sie mit den Schüler:innen einen „heiligen Klassentisch“ im Unterrichtsraum aufbauen. Danach sehen Sie Aufgaben für die Schüler:innen. Dann können Sie gleich anfangen. Oder Sie holen sich erst das 40-seitige Heft über den QR Code „Rudi-Heft 2“. Dann haben Sie genauere Erklärungen, und die gesamte Unterrichtseinheit zu „Was ist (dir) heilig?“

Rudi-Heft 1



Download-Link:
<https://kurzlinks.de/l2ys>

Rudi-Heft 2



Download-Link:
<https://kurzlinks.de/mm9w>

Rudi-Heft 3



Download-Link:
<https://kurzlinks.de/74hg>

Rudi-Heft 4



Download-Link:
<https://kurzlinks.de/ok1y>

Hinweise für Lehrkräfte zu M 2: „Der heilige Klassen-Tisch“¹¹

Die folgende Aufgabe „Der heilige Klassen-Tisch“ ist eine Schlüsselstelle zum dialogischen Arbeiten mit Rudi 2. Beginne die Stunden immer ritualisiert im Gesprächskreis mit dieser Methode, die fünf bis 15 Minuten dauern kann. Du kannst als Ritual eine Erzählkerze in der Kreismitte entzünden.

Es ist dabei sehr wichtig, dass die folgenden Äußerungen ernsthaft und ehrlich sind. Du als Lehrkraft solltest daher in der ersten Stunde damit beginnen zu erzählen, was dir heilig ist. So legst du einen Grundstein für das Erzählen der Schüler:innen.

Bringe beim ersten Mal mindestens zwei Sachen mit:

- Einen Gegenstand aus deiner Religion.
- Einen säkularen Gegenstand, der dir heilig geworden ist.

Erzähle im Gesprächskreis:

1. Was ist das für ein Gegenstand? Beschreibe ihn.
2. Wo hast du den Gegenstand her?
3. Wozu gebrauchst du den Gegenstand?
4. Beschreibe sorgfältig: Warum ist DIR dieser Gegenstand heilig, oder aber auch besonders wichtig (um Kinder einzuschließen, die nichts Heiliges kennen/haben). Es ist sinnvoll, dass du als Lehrkraft bei dieser Sache nicht blitzsicher und wortgewandt auftrittst (z. B.: „Das ist ganz einfach heilig, weil es eben die Bibel ist“), sondern sprich von dir.
5. „Was möchtet ihr mich zu meinem heiligen Gegenstand fragen“?
6. Lege deine heiligen/bedeutsamen Gegenstände sorgfältig und achtsam auf „den heiligen Klassen-Tisch.“

Schreibe die Punkte 1-5 an die Tafel. Alle können Nachfragen stellen.

¹¹ Auszug aus: Gloy, Andreas / Graham, Dennis: Rudi für alle. Religionsunterricht dialogisch – und für alle, Heft 2 „Was ist dir heilig?“, Klasse 5-7, 13f.

Es gehört für die Schüler:innen Mut dazu, vor der Klasse so etwas zu erzählen. Daher sollten in jeder Stunde Ernsthaftigkeit gefordert und Gesprächsregeln eingehalten werden. Unsere Erfahrungen dabei sind: es klappt in der Regel (noch) besser als bei gewöhnlichen Gesprächen. Es kommen ja auch alle einmal dran. Wähle einen ruhigen Platz für „den heiligen Klassen-Tisch“ (z. B. vorne neben der Tafel). Besprich mit den Schüler:innen, was an diesem Tisch besonders ist und wie wir auf ihn achten wollen. So kann sich euer „heiliger Klassen-Tisch“ in jeder Stunde der Unterrichtseinheit füllen.

M 2: „Der heilige Klassen-Tisch“

Mögliche Aufgaben für Schüler:innen:

- Tragt zusammen: Was seht ihr auf dem Tisch (Illustration verwenden)?
- Diskutiert: Liegen dort wirklich nur heilige Sachen auf dem Tisch?
- Bringe einen Gegenstand mit, der dir heilig oder ganz besonders bedeutsam ist. Erzähle deiner Klasse, warum er das für dich ist. Jede Stunde dürfen 4 bis 6 von euch etwas mitbringen. Eure Lehrkraft beginnt.
- Klassenaufgabe: Gestaltet einen „heiligen Klassen-Tisch“ in einer geschützten Ecke. Stellt dort eure Gegenstände aus. Besprecht sorgsam, wie mit dem Tisch und den Gegenständen umgegangen werden darf.
- Schreibe deine Gedanken zum Thema heilig auf. Nutze dafür diese Satzanfänge:
- Heilig ist für mich etwas, wenn ...
- Wichtig / bedeutsam ist für mich etwas, wenn ...

3. Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft

Friedrich Schweitzer

3.1 Relevanz der Fragestellung

Das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft gehört zu den Grundthemen der Theologie sowie der Philosophie in der gesamten Moderne. Traditionell wird dies häufig symbolisch an Kopernikus und Galileo Galilei festgemacht, also mit dem Umbruch im Weltbild, heute spielt vielfach die Evolutionstheorie eine zentrale Rolle in diesem Bereich. Im Darwin-Jahr 2009 gab es dazu mit Blick auf die Schule eine stark beachtete Auseinandersetzung (Schöpfung und Evolution, Kreationismus und Intelligent Design). Internationale Bestseller wie der „Gotteswahn“ (Richard Dawkins) zeigen die bleibende Virulenz der Themenstellung an.

Für Jugendliche steht heute vielfach fest, dass die Naturwissenschaft den Schöpfungsglauben widerlegt hat. Aus diesem Grund halten viele auch die Bibel nicht mehr für glaubwürdig, zumindest nicht im Blick auf die Herkunft des Menschen. Manche sagen ausdrücklich, sie hätten sich umso mehr vom Glauben distanziert, je mehr sie die naturwissenschaftlichen Welterkenntnisse kennengelernt hätten. „Das mit Adam und Eva“, das könnten sie jedenfalls nicht (mehr) glauben.

In der Bildungswissenschaft und Empirischen Bildungsforschung hat vor allem Jürgen Baumert die bleibende Bedeutung unterschiedlicher Weltzugänge hervorgehoben.¹² Das entspricht einem „Denken in Komplementarität“ als Bildungsziel.¹³ Die Befunde aus QUIRU wecken starke Zweifel daran, dass dieses Bildungsziel in Schule und Religionsunterricht derzeit tatsächlich erreicht wird.

3.2 Befunde aus QUIRU

Zu Beginn von Klasse 10 wurden den Schüler:innen zwei Aussagen vorgelegt, deren Richtigkeit sie beurteilen sollten:

- Die Wissenschaft hat gezeigt, dass der Mensch vom Affen abstammt. (17 Prozent richtige Antworten)

¹² Vgl. Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich.

¹³ Vgl. Fetzer et al., Weltbildentwicklung.

- Laut Bibel sind Adam und Eva die biologischen Eltern aller Menschen. (18 Prozent richtige Antworten)

In beiden Fällen handelt es sich um eindeutig falsche Aussagen. In der heutigen Evolutionstheorie wird nicht mehr von einer „Abstammung des Menschen vom Affen“ ausgegangen. Stattdessen kann in einem übertragenen Sinne von einer genetischen Verwandtschaft gesprochen werden. Ebenso trifft es nicht zu, dass Adam und Eva in der Bibel als die „biologischen Eltern“ aller Menschen verstanden werden. Vielmehr steht eine solche Auffassung für eine naturalistische Fehldeutung der biblischen Schöpfungsgeschichte und der biblischen Darstellung zur Erschaffung des Menschen insgesamt.

Wenn lediglich 18 bzw. 17 Prozent der befragten Schüler:innen (gematchtes Sample) diese Fragen korrekt beantworten konnten, fehlt es ihnen offenbar am dafür erforderlichen Wissen und Verstehen.

Am Ende des Schuljahres wurden die beiden Fragen denselben Schüler:innen erneut vorgelegt. Wiederum waren es nur 18 bzw. 16 Prozent, die eine korrekte Antwort geben konnten. Ein Lernfortschritt war hier demnach für Klasse 10 Gymnasium nicht festzustellen (vielleicht auch dem Umstand geschuldet, dass zumindest ein Teil der Bildungspläne das Thema in Klasse 10 nicht vorsieht). Es kommt zu keinem Wissenszuwachs und zu keinem veränderten Verständnis, weder im Blick auf die Evolutionstheorie noch hinsichtlich des biblischen Schöpfungsglaubens.

Wenn weniger als ein Fünftel der Jugendlichen in der Lage ist, falsche Aussagen zur Evolutionstheorie und zum Schöpfungsglauben zu erkennen und zu kritisieren, ist dies vor dem eingangs beschriebenen gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund als unzureichend einzuschätzen. Die jungen Menschen werden hier von Schule und Religionsunterricht nicht in die Lage versetzt, sich in dieser Situation kompetent zu orientieren.

Auch bei einer der Aufgaben zur Perspektivenübernahme, die bei der QUIRU-Studie eingesetzt wurde, spielt das Verhältnis zwischen Schöpfung und Evolution eine Rolle, auch wenn sich in diesem Falle unterschiedliche Aspekte überlappen und die Befunde nicht direkt auf das Thema Schöpfung und Evolutionstheorie bezogen werden können. Entsprechend variieren hier die Antworten stärker in Abhängigkeit von der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die bei dieser Aufgabe erfasst werden sollte. Gleichwohl ist es bemerkenswert, dass auch bei dieser Aufgabe 34 Prozent zu Beginn von Klasse 10 und 28 Prozent am Ende von Klasse 10 den Vorschlag zustimmen, den Konflikt zwischen verschiedenen Auffas-

sungen mit folgender Aussage zu beenden: „Ich kann nicht verstehen, wie Yannick noch daran glauben kann, dass Gott die Welt geschaffen hat.“ Auch dies kann so gedeutet werden, dass ein erheblicher Anteil der Befragten davon ausgeht, dass die Schöpfungstheologie wissenschaftlich überholt sei.

Literatur

- Baumert**, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, 100-150.
- Fetz**, Reto Luzius / Reich, Karl Helmut / Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgegenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u.a. 2001.

3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Friedrich Schweitzer

Die berichteten Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, dem Thema Glaube und Naturwissenschaft im Religionsunterricht deutlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Auch fächerverbindende Arbeitsformen, etwa in Kooperation mit dem Biologieunterricht, wären wünschenswert. Überprüft und ggf. revidiert werden müssen auf längere Sicht wohl ebenso die Bildungspläne, die das Thema Glaube und Naturwissenschaft wohl deutlicher ausweisen müssten. Aber auch schon jetzt lassen diese Pläne vielfach Spielraum für entsprechende unterrichtliche Akzentuierungen.

Spezielle Unterrichtseinheiten

Das Thema Glaube und Naturwissenschaft ist komplex und eignet sich daher weniger für einzelne Unterrichtsstunden als für explizit bezogene auf das Thema bezogene Unterrichtseinheiten. Wichtig wäre es auch, dass dieses Thema in der Sekundarstufe I und auch noch in der Sekundarstufe II mehrfach wiederkehrt, beispielsweise dann auch im Rahmen anderer Unterrichtseinheiten.¹⁴ Den Befunden zufolge sollte dabei auch speziell auf das Verhältnis zwischen Schöp-

¹⁴ Vgl. Kliemann / Schweitzer, Schöpfung; Dieterich, Glaube.

fungsglaube und Evolution eingegangen werden. Sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II sollten dabei folgende Fragen aufgenommen werden, zu denen es den Schüler:innen bislang offenbar an gesichertem Wissen und Verstehen fehlt:

- Was genau besagen heutige evolutionstheoretische Sichtweisen? Wie wird die Herkunft des Menschen dort beschrieben? Kann hier von Widersprüchen zu religiösen Sichtweisen gesprochen werden?
- Was genau besagen heutige theologische Auffassungen von Schöpfung? Wie werden dort naturwissenschaftliche Theorien der Weltentstehung gesehen, und wie werden sie berücksichtigt?
- Wie unterscheiden sich szientistische (evolutionäre Sichtweisen verabsolutierende) Deutungen von wissenschaftlichen Theorien beispielsweise hinsichtlich des Bewusstseins ihrer Grenzen? Wie verhalten sich fundamentalistische und theologisch-wissenschaftliche Schöpfungsvorstellungen zueinander?

Das übergreifende Ziel sollte in der Anbahnung eines sog. Denkens in Komplementarität bestehen, d. h. einer Sichtweise, bei der der unterschiedliche Sinn und die bleibende Bedeutung naturwissenschaftlicher und religiöser Weltzugänge wahrgenommen wird und beide Zugänge aufeinander bezogen werden können.

Mögliche Konkretionen

Bei rpi-virtuell sind zahlreiche Unterrichtsvorschläge zum vorliegenden Themenbereich zu finden, sowohl allgemein zu Glaube und Naturwissenschaft als auch zu Schöpfung und Evolution. Darüber hinaus liegt ein aktuelles Jahrbuch der Religionspädagogik zum Thema Schöpfung vor, ebenfalls mit zahlreichen Anregungen für die Praxis.¹⁵

Für die Sekundarstufe I

- *Schöpfung und Ökologie (auch jenseits der Schöpfungsethik)*: Nicht nur angesichts von Fridays for Future, sondern auch zahlreichen Umfragebefunden zufolge stehen ökologische Themen bei den Schüler:innen hoch im Kurs. Es ist klar, dass hier die biblische Schöpfungsethik eine wichtige Rolle im Religionsunterricht spielen muss. Ebenso deutlich muss aber sein, dass eine

¹⁵ Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik.

ethische Zugangsweise – biblischer Schöpfungsglaube als Grundlage dafür, die „Schöpfung zu bewahren“ – noch keine Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft gibt. Denn auch wenn sich zeigen lässt, dass ökologische Verantwortung biblisch und christlich begründet werden kann, folgt daraus ja nicht, dass eine solche Begründung angesichts wissenschaftlicher Deutungen der Weltentstehung noch tragfähig ist. Deshalb sollte die Frage nach Glaube und Naturwissenschaft jedenfalls nicht auf die Begründung einer ökologischen Ethik beschränkt, sondern eigenständig behandelt werden. Diese Forderung gilt ebenso für Bildungspläne, die neben schöpfungsethischen Zuspitzungen auch Raum für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft vorsehen sollten.

- *Schöpfungsmymthen / Weltbilder im Altertum*: Erfahrungen im Religionsunterricht sprechen dafür, dass die Behandlung von Weltbildern aus dem Altertum und von Mythen zur Weltentstehung wie beispielsweise „Enuma Elisch“ dazu beitragen kann, den Denkraum der Schüler:innen über den vermeintlichen Gegensatz von Schöpfungsglaube und naturwissenschaftlichen Theorien der Weltentstehung hinaus zu erweitern. Zumindest in höheren Klassenstufen sind hier auch kontrastierende Vergleiche mit der biblischen Schöpfungserzählung im ersten Kapitel der Bibel möglich, bei denen die Aussageintention der damaligen Texte erkennbar wird (etwa die Entmythologisierung der Sonne, die nicht als göttlich verehrt wird – Gott hängt sie vielmehr auf wie eine Lampe).
- *Schöpfungsglaube und Evolution*: Vorstellungen zur Herkunft des Menschen üben eine besondere Faszination aus. Dabei liegt für viele Jugendliche der „Widerspruch“ zwischen Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie obenauf. Allerdings besteht der Schöpfungsglaube, wie ihn die Schüler:innen oft verstehen, aus sehr unscharfen Reminiszenzen („das mit Adam und Eva ...“). Ebenso wird die Evolutionstheorie vielfach missverstanden, so als würde von dieser Theorie ein zielgerichteter, gleichsam von Absicht und Wille gesteuerter Entwicklungsprozess angenommen oder gar bewiesen. Mitunter ist auch von einem „Glauben an die Evolution“ (anstelle eines „Glaubens an die Bibel“) die Rede. Deshalb sollte eine Unterrichtseinheit zu Schöpfungsglaube und Evolution sorgfältige Darstellungen zu beidem enthalten, zu Inhalt und Gestalt des Schöpfungsglaubens in der Bibel und zur Evolutionstheorie (am besten auch in Kooperation mit dem Biologieunterricht).

Für die Sekundarstufe II

- *Wissenschaftstheoretische Zuordnungsmodelle zu Glaube und Naturwissenschaft*: Besonders im Anschluss an Ian Barbour werden in der Religionsdidaktik eher auf Trennung und eher auf dialogische Verbindungsmöglichkeiten ausgerichtete Zuordnungsmodelle rezipiert.¹⁶ Diese Modelle bieten für Lehrkräfte zunächst eine eigene Orientierung, können aber auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Dabei bleibt zu bedenken, dass eine Auseinandersetzung mit Wissenschaftstheorie ohne eine vorangehende Vertrautheit mit den Wissenschaften und mit wissenschaftlichem Arbeiten sehr abstrakt sein kann.¹⁷ Insofern ist für den eigenen Unterricht zu prüfen, ob die jeweilige Lerngruppe tatsächlich von der Kenntnis wissenschaftstheoretischer Modellvorstellungen profitieren kann. Zu Recht wird hier auch auf die Jugendtheologie verwiesen, bei der die Schüler:innen dezidiert als Subjekte – nämlich mit ihren eigenen Vorstellungen und Deutungsweisen – im Unterricht zum Zuge kommen sollen.¹⁸
- *Kritische Auseinandersetzungen mit evolutionistischen Darstellungen (Richard Dawkins usw.)*: Mit seinem Buch über den „Gotteswahn“¹⁹ hat Richard Dawkins einen Weltbestseller vorgelegt. Eine seiner wichtigsten Pointen liegt in der Behauptung, der Schöpfungsglaube sei wissenschaftlich längst widerlegt und es sei eigentlich ein Verbrechen, ihn Kindern zu vermitteln. Dawkins' Argumentation ist dabei eher als simplistisch denn als wissenschaftlich zu bezeichnen, was auch für Schüler:innen in der Sekundarstufe II schon durchschaubar sein müsste. Das umfangreiche Buch kann im Religionsunterricht natürlich nicht insgesamt behandelt werden, aber Auszüge aus den entsprechenden Kapiteln könnten sich durchaus für den Unterricht eignen.²⁰
- *Auseinandersetzung mit fundamentalistischen Sichtweisen*: Der christliche Fundamentalismus ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA entstanden. Dabei spielte neben der Ablehnung einer historisch-kritischen Auslegung der Bibel die Abwehr des Evolutionsdenkens eine wichtige Rolle. Die

¹⁶ Vgl. Rothgangel, Naturwissenschaft; Dieterich, Glaube.

¹⁷ Beispielsweise in Hessen stehen Wirklichkeitskonzeptionen in der E2 (11/2) auf dem Lehrplan. Dazu gibt es aus dem dortigen RPI die Broschüre: Was ist eigentlich wahr? Didaktische Konzepte und Materialien für den Oberstufenkurs „Deutungen der Wirklichkeit und die Bibel“ (E2); Infos dazu: Sek II Broschüre.

¹⁸ Vgl. Dieterich et al., Urknall.

¹⁹ Dawkins, Der Gotteswahn.

²⁰ Hinweise dazu bei Walldorf, Gott.

Evolutionstheorie wurde als Widerspruch zum Glauben gebrandmarkt. In neuerer Zeit, gegen Ende des 20. Jahrhunderts, hat sich dann als modernisierte Form der Kreationismus herausgebildet, der sich als wissenschaftliche Theorie darstellt und damit die fundamentalistischen Sichtweisen gleichsam verkleidet. Da den Schüler:innen entsprechenden Vorstellungen auch in Deutschland begegnen, kann es lohnend sein, sich mit diesem Thema im Religionsunterricht zu befassen. Erneut muss der Akzent dabei auf einer Analyse der vorgetragenen Argumentationsweisen liegen: Warum sind die Argumente des Kreationismus wissenschaftlich nicht haltbar? Welche Argumentationsstrategien werden vom Kreationismus verfolgt?²¹

Literatur

Dawkins, Richard: Der Gotteswahn, Berlin ⁴2018.

Dieterich, Veit-Jakobus / Roebben, Bert / Rothgangel, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“. Schöpfung und Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 2, Stuttgart 2013.

Dieterich, Veit-Jakobus: Glaube und Naturwissenschaft (2020). Wirelex.de

Kliemann, Peter / Schweitzer, Friedrich: Schöpfung aus curricularer Sicht: Was lernen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht laut Bildungsplan und was sollten sie lernen? In: Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik 34, Göttingen 2018, 136-147.

Rothgangel, Martin: Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, Göttingen 1999.

Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik 34, Göttingen 2018.

Walldorf, Jochen: Gott –eine Wahnvorstellung? Der »neue Atheismus« als Herausforderung, auch für den Unterricht, Schönberger Hefte 3/2008, 14-17 (online: www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/schoenberger-hefte/200809/308, zuletzt abgerufen am 16.02.2025).

²¹ Auch hierzu kann auf ein etwas älteres Themenheft aus Hessen hingewiesen werden: Schönberger Hefte 1/2008 (das auf den Fall eines kreationistischen Biologie (!)-Lehrers in Gießen reagierte; <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/schoenberger-hefte/200809/108>).

1. Verstehen

Friedrich Schweitzer

1.1 Relevanz der Fragestellung

Viele Religionslehrkräfte legen großen Wert darauf, dass es ihnen beim Religionsunterricht weniger auf den Erwerb von Wissen ankommt („bloßes Faktenwissen“) als vielmehr auf das Verstehen. Insofern berührt diese Fähigkeit oder Kompetenz ebenfalls einen zentralen Aspekt von Qualität im Religionsunterricht. Angesichts der noch immer wachsenden Bedeutung der Medien sowie der Digitalität, durch die zumindest scheinbar alle nur denkbaren Informationen jederzeit verfügbar sind, ist diese religionsdidaktische Akzentuierung gut nachvollziehbar. Der verständige Umgang mit Informationen, der auch die kritische Urteilsfähigkeit einschließt, wird immer wichtiger. Die Urteilsfähigkeit konnte bei QUIRU allerdings nicht eigens untersucht werden, da diese Fähigkeit in der Religionspädagogik zwar immer wieder betont und beispielsweise auch in den Bildungsplänen hervorgehoben wird, aber bislang so gut wie keine empirischen Vorarbeiten zum religionsbezogenen Urteilen (etwa im Unterschied zum ethischen Urteilen) verfügbar sind.¹ Das Verstehen ist aber als entscheidende Voraussetzung auch des Urteilens anzusehen. Dafür gibt es in der Religionspädagogik bislang zwar keine empirischen Belege, aber ein Urteil ohne ein Verstehen der zu beurteilenden Sachverhalte wäre prinzipiell nicht sinnvoll. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird in diesem Sinne auch von Deutungsfähigkeit gesprochen.² Ganz allgemein liegt der enge Zusammenhang zwischen Verstehen und Bildung auf der Hand.

¹ Vgl. dazu Schweitzer, Lernen.

² Vgl. Benner et al., Religiöse Kompetenz.

1.2 Befunde aus QUIRU

Zunächst ist im Blick auf die Befunde aus QUIRU zum Verstehen darauf hinzuweisen, dass auch viele der bei QUIRU zum Wissen gestellten Fragen bereits auf ein Verstehen im Sinne eines verständigen Umgangs mit Wissen zielen. Es wurde nicht einfach nach Faktenwissen beispielsweise zum Kirchenjahr gefragt, sondern erhoben wurde hier die Fähigkeit, die Feste in die richtige Abfolge im Kirchenjahr zu bringen, was ein Verständnis der Feste in ihrem Zusammenhang voraussetzt.

Darüber hinaus wurde eine Frage zu Religion in der Werbung eingesetzt, wobei die Schüler:innen angeben sollten, welche etwa von Religionsgemeinschaften vorgebrachten Einsprüche in diesem Falle als für die Öffentlichkeit überzeugend einzuschätzen sind. Der Prozentsatz der richtigen Antworten lag hier sehr hoch (zwischen 70 und 85 Prozent). Schwierigkeiten bereitete lediglich das Argument, die Bibel sei doch ein heiliges Buch, bei der sich ca. 90 Prozent der Befragten offenbar nicht klar machten, dass dies eine nur von den Gläubigen geteilte Wahrnehmung ist, aus der kein allgemein verbindliches Argument abgeleitet werden kann.

Weit schwieriger war für die Schüler:innen die auf Mk 12,29-31 bezogene Frage nach dem wichtigsten Gebot. Die korrekten Antworten rangierten hier zwischen etwa 40 und knapp 60 Prozent. Ebenso wurde nach der Bedeutung folgender Aussage Jesu gefragt: „Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, der wird leben, auch wenn er stirbt; und wer da lebt und glaubt an mich, der wird nimmermehr sterben“ (Joh 11,25-26). In diesem Falle lag der Anteil richtiger Antworten weit höher (60 bis 89 Prozent), woran abzulesen ist, dass verschiedene Bibeltexte unterschiedliche Ansprüche an das Verstehen stellen.

Ähnlich wie beim Wissen waren auch beim Verstehen keine weiterreichenden (inferenz-)statistischen Analysen möglich, die es erlaubt hätten, einen möglichen Zuwachs bei der Fähigkeit des Verstehens verlässlich zu erfassen. Dieser Befund verweist erneut darauf, dass zu dieser Fähigkeit in der Religionspädagogik bislang noch kaum Vorarbeiten im Sinne empirischer Untersuchungen, aber auch theoretischer Klärungen verfügbar sind. In dieser Richtung sollte in Zukunft wissenschaftlich weitergearbeitet werden, um entsprechende Klärungen zu erreichen und diese auch empirisch abzusichern.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zumindest auf deskriptiver Ebene beachtliche religionsbezogene Verstehensleistungen sichtbar werden, gerade auch bei gegenwartsbezogenen Fragestellungen wie Religion in der Werbung. Deside-

rate beziehen sich hingegen auf das Verständnis biblischer Texte und Aussagen, die keineswegs in allen Fällen wirklich verstanden zu werden scheinen.

Literatur

Benner, Dietrich / Schieder, Rolf / Schluß, Henning / Willems, Joachim (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a. 2011.

Schweitzer, Friedrich: Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen 2024.

1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Friedrich Schweitzer

Anders als etwa beim Wissen lässt sich beim Verstehen nicht von Lücken sprechen, die durch veränderte Bildungspläne oder durch spezifische Unterrichtseinheiten gefüllt werden könnten. Vielmehr geht es um die Unterstützung einer Fähigkeit sowie um deren Förderung im gesamten Unterricht.³ Insofern geben die religionsdidaktisch nur teilweise befriedigenden Befunde Anlass dazu, über die Ausrichtung des Unterrichts und das Handeln der Religionslehrkräfte insgesamt noch einmal neu nachzudenken. Wie kann Religionsunterricht stärker verstehensorientiert gestaltet werden?

Religionsunterricht verstehensorientiert gestalten

Weder die Bildungspläne, die Verstehen fast durchweg als Kompetenz ausweisen, noch die religionspädagogisch-wissenschaftliche Diskussion bieten bislang wirklich konkrete Auskunft zu Förderungsmöglichkeiten des Verstehens im Unterricht. Deshalb sollen an dieser Stelle nicht einfach Beispiele beschrieben, sondern Möglichkeiten einer verstehensorientierten Unterrichtsgestaltung aufgezeigt werden. Dazu wird exemplarisch auf das Elementarisierungsmodell zurückgegriffen.⁴ Im Folgenden werden sechs Aspekte beschrieben, die sowohl bei

³ Zum weiteren pädagogischen Hintergrund vgl. Fauser et al., Verständnisintensives Lernen.

⁴ Schweitzer et al., Elementarisierung 2.0.

der Unterrichtsplanung als auch der Unterrichtsgestaltung konsequent berücksichtigt werden sollten.⁵ Damit soll die Fähigkeit des Verstehens möglichst konkret identifiziert werden, sodass sie im Unterricht gezielt gefördert werden kann.

Verstehen auf der Sachebene

Von Verstehen auf der Sachebene kann gesprochen werden, wenn über die bloße Kenntnis von Sachverhalten („bloßes Faktenwissen“) hinaus Bedeutungen, Strukturen und innere Zusammenhänge erkannt werden und eine Einordnung in weiterreichende Deutungs- und Verweisungszusammenhänge erreicht wird. Zusätzlich ist an die Fähigkeit zu denken, das Verstandene selbst formulieren zu können.

In der Religionsdidaktik werden Aufgaben des Wahrnehmens, des Deutens, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels und der Anwendung unterschieden. Anders als mitunter angenommen, zählt bereits das Wahrnehmen, wenn es ernst genommen wird und ein sich Einlassen auf das Wahrgenommene bedeuten soll, eine komplexe Aufgabe dar. Deuten wird oft gleichbedeutend mit Verstehen verwendet. In interreligiösen Zusammenhängen zählt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu den wichtigsten Voraussetzungen des Verstehens. Vom Perspektivenwechsel wird demgegenüber bei unterschiedlichen Deutungszusammenhängen (Weltzugängen) gesprochen, etwa im Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft. Der Begriff der Anwendung wird im vorliegenden Zusammenhang im Anschluss an die philosophische Hermeneutik verwendet, nämlich im Blick auf die Prüfung der Frage, ob das Verstandene angeeignet werden kann oder nicht.

Abgesehen vom zuletzt genannten Aspekt der Anwendung bewegt sich das Verstehen hier ganz auf der Ebene von Sachfragen, im Sinne des Absehens von der eigenen Person. Im Religionsunterricht besonders in der Sekundarstufe gibt es durchaus Themen oder Phasen, in denen ein solches Verstehen gefordert ist – etwa bei geschichtlichen Zusammenhängen, bei der Erarbeitung theologischer und philosophischer Entwürfe oder bei religionskundlichen Anteilen. Es ist aber klar, dass diese Ebene allein den Religionsunterricht nicht ausmachen kann.

Verstehen als Aktivierung und Modifikation entwicklungsbedingter Präkonzepte

In vielen Fachdidaktiken findet der Begriff der Präkonzepte inzwischen Verwendung. Er bezieht sich auf Vorstellungen, über die Schüler:innen bereits vor dem

⁵ Zur weiteren Entfaltung vgl. Schweitzer, Lernen.

Unterricht verfügen. Mitunter wird davon ausgegangen, dass solche Präkonzepte wissenschaftlich nicht haltbar sind und deshalb im Unterricht ersetzt werden müssen. Im Religionsunterricht wird demgegenüber davon gesprochen, dass entwicklungsbedingte Deutungs- und Zugangsweisen zunächst vor allem gewürdigt werden müssen, wobei aber auch Anregungen der Weiterentwicklung solcher Konzepte keineswegs ausgeschlossen sein dürfen.

Entscheidend ist, dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Deutungsweisen mitbringen und dass Unterricht nur gelingen kann, wenn er gezielt daran anknüpft. Hinsichtlich des Verstehens bedeutet dies, dass bei jeder Unterrichtseinheit oder sogar bei jeder Unterrichtsstunde zunächst die Präkonzepte der Schüler:innen erhoben oder erfasst werden müssen. Jede Förderung des Verstehens muss sich auf diese Konzepte beziehen.

Verstehen als Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen und lebensweltlichen Bezügen

Gerade für den Religionsunterricht kommt es darauf an, dass Schüler:innen Zusammenhänge zwischen den Inhalten oder Themen des Religionsunterrichts und ihren eigenen Erfahrungen und Lebenswelten wahrnehmen und herstellen können. Damit nimmt das Verstehen deutlich persönlichere Züge an.

Allerdings tritt der gewünschte Effekt, den Wahrnehmungen der Schüler:innen zum Religionsunterricht zufolge⁶, häufig nicht ein. Deshalb ist auch in dieser Hinsicht eine gezielte Förderung erforderlich, beispielsweise indem entsprechende Bezüge aufgezeigt oder auch – besser, weil vermutlich wirksamer – von den Schüler:innen selbst erarbeitet werden. Dabei bleibt zu beachten, dass persönliche Bezüge von den Schüler:innen häufig als vertraulich oder sogar als intim wahrgenommen werden und sich deshalb nicht für die Klassenöffentlichkeit eignen. Solche Vorbehalte treffen allerdings auf solche Erfahrungsbezüge nicht zu, die die ganze Lerngruppe oder Altersgruppe betreffen.

Verstehen als existenzieller Prozess

Es gehört zum Fachprofil des Religionsunterrichts, dass dieser Unterricht offen ist für existenzielle Fragen und Klärungen (im Elementarisierungsmodell wird hier von „elementaren Wahrheiten“ gesprochen). Verstehen kommt in dieser Hinsicht erst an sein Ziel, wenn es auch um die Prüfung der Frage geht, ob etwas für einen selbst wirklich überzeugend, glaubwürdig und für das eigene Leben tragfähig ist.

⁶ Vgl. etwa Schweitzer, et al., Jugend – Glaube – Religion, 137.

Natürlich kommt ein solches Verstehen vor allem bei Glaubensüberzeugungen ins Spiel und nicht schon bei allgemeinen Sachfragen. Die Inhalte und Themen des Religionsunterrichts schließen aber in vielen Fällen eine Glaubensdimension ein, sodass auch ein entsprechendes existenzielles Verstehen gefordert ist. Das Bewusstsein dafür zu schärfen gehört zu den Grundaufgaben von Religionsunterricht.

Verstehen als den Schüler:innen bewusst verfügbare Kompetenz

Zu Recht wird heute großer Wert darauf gelegt, dass Schüler:innen sich Methodenkompetenz aneignen können. In diesem Sinne sollten ihnen Modelle auch für das Verstehen an die Hand gegeben werden, mit denen sie dann selbstständig arbeiten können. Methodenseiten aus Schulbüchern können dafür einen Ausgangspunkt darstellen. Religionslehrkräfte sollten sich für ein bestimmtes Modell zum Verstehen entscheiden, ggf. in persönlicher Modifikation solcher Vorschläge, und damit über das Schuljahr hinweg immer wieder arbeiten.

Vorschläge zur weiteren Konkretion

Eine wichtige Konkretionsmöglichkeit liegt in der Entwicklung von Aufgaben, welche die Fähigkeit des Verstehens besonders effektiv fördern. Dabei ist nicht an Prüfungsaufgaben zu denken (obwohl auch solche Aufgaben Verstehensprozesse einschließen können), sondern an Lernaufgaben, die gezielt Anforderungen an das Verstehen stellen. Darüber hinaus sollten sie auch Lernschritte hin zu einem besseren Verstehen einschließen, etwa in Gestalt von Teilaufgaben, die aufeinander aufbauen. Die Qualität des Verstehens und seiner Förderung bemisst sich dabei wiederum an den sechs oben beschriebenen Aspekten.

Eine weitere Möglichkeit betrifft die Ausgestaltung von Unterrichtseinheiten. Solche Einheiten sollten zumindest immer wieder so aufgebaut sein, dass sie zum einen in für die Lehrkräfte überprüfbarer Form erkennen lassen, ob das erwünschte Verstehen tatsächlich erreicht wurde, und dass sie zum anderen den Schüler:innen ein motivierendes Feedback zu dem von ihnen erreichten Verständnis geben.

Literatur

- Fauser**, Peter / Heller, Friedrike / Waldenburger, Ute (Hg.): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrungen, Training, Seelze 2015.
- Schweitzer**, Friedrich: Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen 2024.
- Schweitzer**, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.
- Schweitzer**, Friedrich / Wissner, Golde / Bohner, Annette / Novack, Rebecca / Gronover, Matthias / Boschki, Reinhold: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster/New York 2018.

2. Perspektivenübernahme

Friedrich Schweitzer

2.1 Relevanz der Fragestellung

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stellt in der religionspädagogischen Diskussion ebenso wie in vielen Bildungsplänen eine zentrale Kompetenz dar, deren Entwicklung im Religionsunterricht gefördert werden soll. Dabei sind verschiedene inhaltliche Zusammenhänge angesprochen, zum einen das interreligiöse Lernen, bei dem es um unterschiedliche religiöse Perspektiven und verschiedene Religionszugehörigkeiten geht, zum anderen um verschiedene Perspektiven auf Religion im Sinne einer Innen- und einer Außenperspektive. Im zweiten Falle wird auch vom Perspektivenwechsel gesprochen, aber um einen solchen Wechsel geht es auch in interreligiösen Zusammenhängen. Auf jeden Fall betreffen die entsprechenden Anforderungen die Fähigkeit, bewusst zwischen verschiedenen religiösen Perspektiven sowie zwischen religiösen und nichtreligiösen oder andersreligiösen Perspektiven zu wechseln und sich zunehmend über die Unterschiede zwischen den jeweiligen Perspektiven und deren jeweilige Eigenart klar zu werden.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist ebenso wichtig für die interreligiöse Verständigung wie für den Umgang mit Religion und Glaube in der Moderne, die durch das Auseinandertreten verschiedener Weltzugänge geprägt ist. Ein gelingendes Zusammenleben in der Gesellschaft sowie ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Religiosität hängen gleichermaßen von dieser Fähigkeit ab. Insofern bezeichnet die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum Perspektivenwechsel ein zentrales (religions-) pädagogisches Bildungsziel, nicht zuletzt auch im Sinne der sozialen Entwicklung und der Persönlichkeitsbildung.

2.2 Befunde aus QUIRU

Die empirische Untersuchung der Perspektivenübernahmefähigkeit stellt vor besondere Herausforderungen. Das gilt nicht nur für die Religionspädagogik, sondern für die Empirische Bildungsforschung insgesamt. Vielfach werden in der Forschung lediglich Selbsteinschätzungen erhoben – also dazu, ob sich jemand eine solche Fähigkeit sowie die darauf bezogene Bereitschaft zuschreibt oder

nicht –, aber solche Selbsteinschätzungen sind wenig verlässlich. Sie besagen mehr über das Selbstbild der Befragten als über ihre tatsächlichen Fähigkeiten. Bei QUIRU wurde versucht, die tatsächlich vorhandene Perspektivenübernahmefähigkeit vor allem anhand von Aufgaben zu erfassen, für deren Lösung die entsprechende Fähigkeit erforderlich ist. Dabei ergaben sich allerdings Befunde, die sich im Unterschied zu den Befunden zum Wissen und Verstehen nicht auf einen einfachen Nenner bringen lassen.

Die religionsbezogene Perspektivenübernahmefähigkeit wurde bei QUIRU mithilfe von Aufgaben untersucht, die sich thematisch auf drei Bereiche beziehen: Teilnahme am Gottesdienst einer anderen Religion; Nutzung eines Raums der Stille in der Schule durch verschiedene (Religions-)Gruppen; Debatte um Schöpfung und Evolution. In drei Fällen waren die Aufgaben in entsprechende Fallgeschichten eingebettet.

Hinsichtlich der eingesetzten Fragen und Aufgaben stützt sich die Untersuchung auf die Theorie von Milton Bennett, der verschiedene Stufen der interkulturellen Sensibilität beschrieben hat. Diese Theorie wurde religionspädagogisch weiterentwickelt, so dass die religionsbezogene Perspektivenübernahmefähigkeit erfasst werden kann. Die höheren Bennett-Stufen (*acceptance* und *adaptation*) stehen für eine stärkere Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit, die niedrigen Stufen (*denial* und *defense*) für eine gering ausgeprägte Fähigkeit.

Grundsätzlich fielen die Befunde so aus, dass den Items der höheren Bennett-Stufen (*acceptance* und *adaptation*) deutlich zugestimmt wurde (hier rangieren die Werte zwischen 60 und 92 Prozent). Darüber hinaus fällt auf, dass es hier zwischen den Schüler:innen wenig Dissens gab (geringe Standardabweichungen). Eine Ausnahme stellt das Item „Manche Menschen halten zu stark an den Vorschriften ihrer Religion fest“ dar. Hier teilten sich die Schüler:innen nicht nur nahezu gleichmäßig auf beide Positionen auf, sondern es gab auch einen ähnlich großen Anteil unentschiedener Antworten.

Auffällig ist auch das Antwortverhalten bei einem Item, bei dem es um die Ablehnung des Schöpfungsglaubens geht: „Man muss schon ganz schön blöd sein, wenn man glaubt, dass Gott die Welt geschaffen haben soll...“ Diese Aussage wurde von zwischen 34 und 80 Prozent der Schüler:innen kritisch gesehen, wobei hier wiederum eine stärkere Heterogenität in den Antworten festzustellen war.

Zwischen den beiden Befragungszeitpunkten zu Beginn und am Ende des Schuljahres waren nur wenig Unterschiede festzustellen.

Die inferenzstatistische Auswertung zeigte, dass die Perspektivenübernahmefähigkeit sich nicht als einheitliche Fähigkeit darstellt, sondern auf zwei un-

terschiedliche Faktoren verteilt ist. Diese Verteilung folgt den thematischen Bereichen (Interreligiosität auf der einen und säkulare Deutungen der Weltentstehung auf der anderen Seite). Ein Zuwachs bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme war über das Schuljahr hinweg nicht festzustellen.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird von der Art der Ausgestaltung des Religionsunterrichts beeinflusst. Dabei ist die Rolle des Glaubens im Religionsunterricht wichtig. Ein Unterricht, in dem Glaubensfragen thematisiert werden, wirkt sich positiv auf die Perspektivenübernahmefähigkeit in beiden thematischen Bereichen aus, allerdings mit kleinen Effekten. Darüber hinaus verbessert sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Blick auf säkulare Deutungen der Weltentstehung durch die Offenheit des Unterrichts für unterschiedliche Meinungen. Religionsdidaktisch verweist dies auf das Thema Positionalität.

Schließlich war auch ein Einfluss des Geschlechts zu beobachten. Weibliche Schülerinnen wurden in ihrer Perspektivenübernahmefähigkeit im Laufe des Schuljahres stärker gefördert als männliche Schüler.

Religionsdidaktisch besonders wichtig ist der Befund, dass sich die Perspektivenübernahmefähigkeit in Abhängigkeit von unterschiedlichen Inhaltsdomänen entwickelt. Daraus ist zu folgern, dass für eine wirksame Förderung dieser Fähigkeit im Unterricht verschiedene Inhaltsdomänen aufgenommen werden müssen – also interreligiöse Kontexte ebenso wie Fragen zum Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft.

Wenn in der Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit zwischen den beiden Befragungszeitpunkten nur wenig Veränderungen zu beobachten waren, kann dies unterrichtspraktisch gesehen darauf zurückgehen, dass dieser Praxis im entsprechenden Schuljahr kein ausreichend klar bestimmtes Verständnis dieser Fähigkeit zugrunde gelegt wurde und entsprechend keine gezielte Förderung möglich war. In dieser Hinsicht bieten die Befunde Impulse dafür, ein solches Konzept in Zukunft klarer zu bestimmen.

Der positive Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeit und einem Unterricht, in dem der Glaube der Schüler:innen eine größere Rolle spielt und ihren Meinungen mehr Raum geben wird, sollte ebenfalls für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden (vgl. unten S. 139ff.).

2.3 Perspektivenübernahme fördern – Perspektivenwechsel üben – Perspektivenverschränkung lernen. Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Silke Leonhard

Didaktisch Grundlegendes

Religionspädagogisch kommt es in der Sek I mit der Perspektivenübernahme darauf an, die Modi der Weltbegegnung zu vertiefen, überhaupt eine religiöse Perspektive zu erproben, sich in andere Menschen, Weltanschauungen und Haltungen hineinzusetzen, um andere Positionen nachzuvollziehen und kritisch zu verstehen. Didaktik nimmt Perspektivität als Schlüsselkompetenz dann verstärkt in den Blick, wenn sie Multiperspektivität, Dialogfähigkeit und Performanz bzw. Performativität von Religion fokussiert. Bei alledem geht es im Zuge der Mündigkeit angesichts verschwimmender Zonen zwischen realen Fakten und der Darstellung „alternativer Fakten“ aus politischer Verzweckung auch darum, zwischen realen und fiktiven Perspektiven zu unterscheiden, um Glauben und Wissen aufeinander beziehen zu können. Positionalität (im und zum Glauben) ist eine erweiterte Orientierungsfähigkeit; Perspektivenübernahme und Positionalität bedingen einander. Was wäre (für mich, für uns, für andere), wenn Gott im Spiel wäre? Diese Frage zur religiösen Perspektivität kann als Schlüssel für eine Vielfalt an Unterrichtsthemen und -szenarien werden, insbesondere weil und wo religiöses Lernen zu einem Lernen mit Religion werden muss.

Wenn in religiöser Hinsicht zunehmend die eigene Erfahrung der Begegnung mit gelebter oder zumindest praktisch ansichtiger Religion fehlt, ist es geboten, dass der Unterricht selbst Flächen für Kontakt mit religiöser Praxis unterschiedlicher Art schafft, um diese reflexiv zu bearbeiten. Religiöses Lernen schließt phänomenologisch auch verstärkt den Umgang mit Fremdheit ein und benötigt mehr denn je, andere Perspektiven anschaulich und praktisch zu sehen, zu erproben und kritisch zu verstehen. Dies geschieht oft schneller, konkreter und zugleich gründlich im exemplarischen Arbeiten.

Perspektivenwechsel zwischen Binnen- und Außenperspektiven von und auf Religion werden durch den Wechsel von Beobachtung und Teilnahme möglich, welche im Zusammenspiel Unterscheidung, aber damit letztlich auch Akzeptanz und Anerkennung fördern. Die leiblichen, emotionalen und kognitiven Seiten der Perspektivenübernahmen sind in unterschiedlicher Weise im Religionsunterricht

wichtig und zu nutzen. Die kognitive Fähigkeit zum Perspektivenwechsel weiterentwickeln bedeutet auch, zu einem Denken in Komplementarität zu „dehnen“.

Situierte Lernaufgaben beziehen Lebenswelten der lernenden Jugendlichen ein und unterstützen die Perspektivität. Jegliche Art von Spiel und performative Inszenierungen mit Zuschauenden schafft Räume, die Perspektivenübernahmen zu üben und damit Anerkennung zu fördern. Perspektivenverschränkung verhilft zu unterschiedlichen konfessionellen und anderen differenziellen Verzahnungen – hier ist die Perspektivenübernahme der Regelfall.

Exemplarisches: Unterrichtsinhalte zur Perspektivität

Interkonfessionelles Lernen findet sich in unterschiedlicher Weise in Arbeitshilfen und Unterrichtsentwürfen.⁷

Interreligiöses Lernen fördert die Dialogkompetenz – durch Begegnungslernen mit dem Kennenlernen anderer Perspektiven und perspektivischen Lernaufgaben wird dies möglich. Dies ist vielfältig durch das Schlüpfen in Perspektiven anderer Religionen machbar – entweder in die Perspektiven der „Zeug:innen“ als Personen, oder z. B. auch durch räumliche Perspektiven.⁸

Situierte Lernaufgaben wären hier im Rahmen unterrichtlicher Begehungen der sakralen Räume z. B.:

- Erkundet die unterschiedlichen Räume, indem ihr auch auf eure eigene Wahrnehmung achtet: Wo wäre für dich ein guter Ort im jeweiligen sakralen Raum?
- Wie bewegen sich Glaubende der jeweiligen Religion in diesen Räumen, woran orientieren sie sich? Welche Reviere, Rhythmen und Rituale spielen für sie eine Rolle? Was bedeutet ihnen das Feiern von Gottesdiensten? Welche Hoffnungen verbinden sich damit? Etc.
- Wo und in welchen Räumen und Formen sind Christen Gott nah?

⁷ Z. B. Woppowa: Jan (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-koperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015; Hochartz, Kerstin / Roßa, Anne Elisabeth: Heilig(e) wie du und ich?. In: Loccumer Pelikan 2024/1, 79-81, https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1_23/1_23_Hochartz_Rossa (zuletzt abgerufen 15.1.2025).

⁸ Z. B. Meyer, Karlo: Fünf Freunde fragen Ben nach Gott: Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5 bis 7, Göttingen 2008; Leonhard, Silke: Lernort Kirchenraum – (auch) ein Ort interkulturellen Lernens. Eine kirchenpädagogische Begehung im dialogischen Interesse. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. 2020/1, 25-34, https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1-20/1-20_Leonhard (zuletzt abgerufen 15.1.2025).

Am Themenfeld „Zeit“ werden unterschiedlichen Perspektiven naturwissenschaftlicher und religiöser Weltwahrnehmung erkennbar. Das Heft „Zeit“ bietet unterschiedliche physikalische, philosophische, theologische, aber auch religionskulturelle Perspektiven und Praxiseinblicke, die auch zu kontrastiven Blicken einladen.⁹

- Gesellschaftsdiagnostiker zeigen, dass wir in einer Zeit hoher Beschleunigung leben. (Woran) Wird das für euch spürbar? Wo ist hohes Tempo angebracht, wo ist es kritisch zu sehen? Gibt es Zeit-Räume, in denen dies unterbrochen / wird?
- Zeit kann man erleben, aber auch technisch messen. Was macht den Unterschied aus? Was ergibt sich für die Lebenshaltung, wenn Zeit als wiederkehrender Rhythmus gesehen wird – was verändert sich, wenn du dir die Vergänglichkeit von Zeit klarmachst?
- Musik geht mit Zeit um, und viele Lieder und Songs singen auch von der Zeitwahrnehmung.¹⁰ Hört die Songs, singt die Lieder. Ebenso stellt Kunst Zeit dar.¹¹ Wie kommt hier und dort die Endlichkeit des Lebens zum Tragen – und eine christliche Sicht? Was ist Ewigkeit?
- Entwerft Standpunktreden (Hinführung, Argumente abwägen, Positionierung) wahlweise für die Abschaffung oder für die Beibehaltung des Sonntags. – oder für eine ganz andere Lösung.

Methodische Wege von der Orientierung zur Positionierung

Die methodischen Möglichkeiten performativer Didaktik im Rahmen von Inszenierungen zur Verzahnung von Darstellung und Mitteilung sind reichhaltig. Ästhetisches Arbeiten unter bewusstem Einsatz leiblicher Wahrnehmungs- und Gestaltungswege fördert auch die kognitive, hermeneutische Seite der Perspektivübernahme und damit ebenso Positionsfindung und Urteilsbildung.

- *Szenische Wege* wie Szenisches Interpretieren, Bibliodrama, Bibliolog, Theatrale Formen unter Einbezug von Körperlichkeit, Raum, Zeit, Sprache bzw. Schweigen (Pantomime) unterstützen die leibräumliche Darstellung und

⁹ Loccumer Pelikan 2024/1, https://www.rpi-loccum.de/loccumer-pelikan/2024_01 (zuletzt abgerufen 28.1.2025).

¹⁰ Z. B. <http://taschenspiegel.es/blog/beruehmte-songs-zum-thema-zeit> (zuletzt abgerufen 15.1.2025).

¹¹ Z. B. <https://brittakadolsky.com/darstellung-der-zeit-in-der-kunst> (zuletzt abgerufen 15.1.2025).

die emotionale Seite in Empathiebildung und ermöglichen auch, sich dem Fremden zu nähern. Perspektiven werden hier methodisch durch Rollenübernahmen, räumliche oder körperliche Positionsübernahmen (Imitationen, Nachstellen von Bildern oder Szenen, Mimetische Formen des Ausdrucks) gestaltet. Entscheidend sind das didaktisch-pädagogische Ziel und ein Freiraum zur Erprobung der Perspektivengestaltung.

- Zu den stärker kognitiv aktivierenden Möglichkeiten sind *Gedankenexperimente*, theologische Gespräche zu Kontroversen, Debatten, Redeformen etc. zu rechnen und auch einzuüben.¹²
- Das *Line up* hilft dabei, Positionierungen zwischen Polen sichtbar zu machen. Man benennt eine imaginäre Linie mit zwei gegensätzlichen Polen. Anschließend stellt man Fragen, welche von den Schüler:innen mit starker bis keiner Zustimmung beantwortet werden können. Ihrer Antwort entsprechend ordnen sich die Schüler:innen auf der imaginären Linie ein.
- Bei der *Aufstellungsarbeit* oder Skulptur handelt es sich um eine Methode, durch die die Beziehungsmuster eines Systems im Raum bildlich dargestellt werden. Ähnlich wie im Psychodrama, aus dessen Methodenrepertoire sie schöpft, werden in der Skulptur frühere, derzeitige und ggf. erwünschte zukünftige Beziehungsmuster eines Systems (Klasse, Gruppe, Familie, Gruppe, Team, Abteilung, Organisation etc.) dargestellt. Ausgangspunkt ist die Sichtweise eines Systemmitglieds – diese kann gewechselt werden. Nach dessen Vorstellung werden die Mitspieler:innen, die das System darstellen sollen, ausgewählt und zueinander in Beziehung gestellt. Gleichsam wie bei einem Bildhauer entsteht durch das Positionieren und In-Szene-Setzen der Systemmitglieder zueinander eine raum-zeitliche Analogie, die über das Medium Sprache hinausgeht und die Möglichkeit bietet, Positionen und Prozesse sichtbar und unmittelbar erfahrbar zu machen.
- *Rollenspiel* ist eine Möglichkeit, spielend ein:e Andere:r zu sein: Mit der Rollenübernahme erfolgt auch eine Perspektivübernahme der anderen. Indem Spieler:innen leibhaftig in die Rolle von anderen schlüpfen, werden Gefühle, Gedanken, Sicht und Haltung einer Person übernommen und aus der Rolle heraus gespielt. Hier werden in der Regel reale Lebenssituationen simuliert.

¹² Vgl. incl Material: Christina Harder, Am Anfang war ... das Staunen und das Wundern. Mit dem Philosophieren beginnen. Vier zentrale Praktiken der Philosophie, in: Loccum Pelikan 2022/1, 40-46, https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1_22/1_22_Harder1 sowie <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/heisser-stuhl> (zuletzt abgerufen 15.1.2025).

Ein Ziel ist, dass die Schüler:innen ihre sozialen Handlungskompetenzen erweitern, indem sie kritische Situationen in der simulierten Realität bereits anspielen. Rollentausch gibt die Möglichkeit, die Gefühle und Gedanken der anderen zu erfahren. Zum anderen werden den (spielenden) Schüler:innen sowie den Zuschauer:innen Einsichten hinsichtlich der Ergebnisse von Gruppenarbeit in realen Situationen ermöglicht. Das Spiel ist sowohl hinsichtlich Verlauf als auch Ergebnis nicht zwingend mit der Realität gleichzusetzen.

- Die systemische Strukturaufstellung hilft dabei, ein Dilemma zu erweitern und über das Tetralemma perspektivenorientiert nach Lösungen zu suchen. Die vier Positionen von Standpunkten zu einem Dilemma werden in Bezug auf ein bestimmtes Thema, Ziel oder eine spezifische Frage des Fragenden nacheinander aufgestellt: Das Eine, Das Andere, Beides (sowohl-als auch) und Keins von Beiden (weder-noch). Diese Position kann oftmals auch noch mit einer fünften („Alles dies nicht / Und selbst das nicht“) ergänzt werden. Daraus ergeben sich meist ressourcenorientierte Neubewertungen vergangener Verhaltensweisen und häufig auch eine Kontexterweiterung in Richtung einer erwünschten oder ersehnten Haltung.¹³

Literatur

- Dressler**, Bernhard: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: B. Grümme et al. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68-78.
- Käbisch**, David / Woppowa, Jan: Religionsdidaktik für Religionslose. In: B. Grümme et al. (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 284-297.
- Käbisch**, David / Woppowa, Jan: Religionsdidaktik in konfessionell-kooperativer Perspektive. In: B. Grümme et al. (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 269-283
- Klie**, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.
- Meyer**, Karlo: Interreligiöses Lernen. In: B. Grümme et al. (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 58-72.

¹³ Zu Systemischen Interventionen und Methoden vgl. auch <http://www.wimmer-partner.at/pdf.dateien/system-intervention.pdf> (zuletzt abgerufen 15.1.2025)

UNTERRICHTSPROZESS

1. Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts

Friedrich Schweitzer

1.1 Relevanz der Fragestellung

In der Empirischen Bildungsforschung werden die Tiefenstrukturen von Unterricht als entscheidend angesehen. Damit ist eine Abgrenzung gegenüber Auffassungen gemeint, die stärker von den Sichtstrukturen ausgingen, also beispielsweise davon, welche Sozialformen im Unterricht zu beobachten sind. Das Lernen hänge entscheidend davon ab, welche Qualität der Unterricht im Blick auf seine Tiefenstrukturen erreicht, während die Sichtstrukturen eine untergeordnete Rolle spielen.

Bei der Identifikation solcher Tiefenstrukturen haben sich auch international drei Aspekte oder Dimensionen durchgesetzt:

- *Kognitive Aktivierung* zielt auf eine aktive Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen, bei der die Schüler:innen auf bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgreifen und diese dadurch weiterentwickeln. Voraussetzung dafür ist eine Verbindung zu den Erfahrungen der Schüler:innen.
- *Konstruktive Unterstützung* bezieht sich ebenfalls auf das Lernen und insbesondere auf eine für das Lernen förderliche Lernatmosphäre. Konkretisiert wird dies vieldimensional beispielsweise mit Hinweisen zu den Beziehungen innerhalb der Lerngruppe (einschließlich der Lehrkraft), zu individuell angepassten Hilfestellungen, einer ermutigenden Fehlerkultur sowie entsprechenden Formen des Feedback. Weiterhin spielt ein angemessenes Anspruchsniveau des Unterrichts insofern eine wichtige Rolle, als darin zum Ausdruck kommen soll, dass die Lehrkraft den Schüler:innen wirklich etwas zutraut.

- *Klassenführung* (als nicht ganz glückliche Übersetzung von *classroom management*) schließt alle Aspekte des didaktischen Gesamtarrangements ein. Als ein entscheidender Parameter wird dabei der Umgang mit Zeit angesehen (mit der Unterscheidung zwischen der Zeit im Stundenplan und der tatsächlich für Unterricht und Lernen verfügbaren Zeit).

Darüber hinaus wird zunehmend die Bedeutung einer pädagogischen Diagnostik hervorgehoben, auch als Voraussetzung für kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung.

Bei QUIRU wurde zusätzlich nach der Motivierung der Schüler:innen durch die Lehrkraft gefragt, da Motivationsfragen sich bei früheren Untersuchungen zum Religionsunterricht als besonders wichtig erwiesen.

Anders als für die Grundschule wird für ältere Schüler:innen in der Empirischen Bildungsforschung davon ausgegangen, dass sich die Qualität von Unterricht tatsächlich mithilfe der Wahrnehmungen der Schüler:innen verlässlich erfassen lässt. Das gilt natürlich nur für solche Einschätzungen, für die keine fachliche Expertise erforderlich ist, wie sie von Jugendlichen nicht erwartet werden kann.

1.2 Befunde aus QUIRU

Bei der QUIRU-Studie wurde im Vergleich zu früheren Untersuchungen zum Religionsunterricht ein engerer Anschluss an die Empirische Bildungsforschung gesucht, indem ein Untersuchungsinstrument aus diesem Bereich für den Religionsunterricht adaptiert wurde. Damit wird in dieser Hinsicht die allgemeine Qualität von Religionsunterricht ins Zentrum gerückt (Religionsunterricht als guter Unterricht, im Unterschied zu seiner fachlichen und fachdidaktischen Qualität, die dazu natürlich nicht im Gegensatz steht), während sein besonderes Profil beispielsweise bei den Fragen nach der Rolle von Glaube und unterschiedlichen Meinungen im Unterricht in den Blick kommt (s. u. S. 139ff.).

Im Blick auf die Items der Unterrichtsqualitätsdimensionen erfuhr die höchste Zustimmung (mit 76 Prozent) und den größten Konsens der Gruppe ($SD = 0.9$) das Item „... stellt Fragen, für deren Beantwortung man Zeit zum Nachdenken braucht“, welches der kognitiven Aktivierung zuzurechnen ist. Schon der vergleichsweise hohe Mittelwert (4.0) hebt das Item deutlich von den anderen Items ab. Aus der ebenfalls mehrheitlichen Zustimmung bei den anderen Items zur

kognitiven Aktivierung (51 und 62 Prozent) sowie den entsprechenden Durchschnittswerten lässt sich schließen, dass die Einschätzungen bezüglich dieses Konstrukts tendenziell positiv ausfielen.

Die niedrigste Zustimmung ergab sich für das Item „... kann auch trockenen Stoff wirklich interessant machen“ (38 Prozent). Dieses Item betrifft die Motivierung durch die Lehrperson. Auch bei den weiteren Fragen zur Motivierung durch die Lehrkraft zeigte sich, dass diese im Vergleich zur kognitiven Aktivierung negativer bewertet wurde. Lediglich ein Item übersteigt hier die 50-Prozent-Schwelle. Auffällig sind bei der Beantwortung der Items in diesem Bereich die höheren Standardabweichungen, die auf eine etwas größere Uneinigkeit zwischen den Befragten verweisen. Religionsdidaktisch ist dies vor allem insofern interessant, als dahinter Unterschiede zwischen den einzelnen Religionslehrkräften stehen könnten.

Mit einem gemittelten Durchschnittswert von 3.5 zeigten die Schüler:innen eine positive Tendenz in der Wahrnehmung der Klassenführung. 67 Prozent der Befragten stimmten der Aussage zu, dass ihre Religionslehrkraft „eine gute Lernatmosphäre in der Klasse“ herstellt. Uneins waren sich die Befragten hinsichtlich des Items „... merkt sofort, wenn jemand beginnt, etwas anderes zu treiben“.

Die Items der konstruktiven Unterstützung weisen ebenfalls ein positives Bild auf. Um die 60 Prozent der Befragten stimmten diesen Items zu, während sie von 15 bis 20 Prozent abgelehnt wurden. Insgesamt lag hier der Durchschnittswert bei 3.6. Demnach kann von einer positiven Wahrnehmung der konstruktiven Unterstützung durch die Religionslehrkräfte gesprochen werden.

Bemerkenswerte Effekte gab es mit Blick auf die Perspektivenübernahmefähigkeit, die im interreligiösen Bereich offenbar von der Rolle des Glaubens im Religionsunterricht beeinflusst wird. Bewerteten die Schüler:innen die Rolle des Glaubens positiver, so konnte ein Zuwachs in der auf interreligiöse Aufgaben bezogenen Perspektivenübernahmefähigkeit verzeichnet werden. Auch die Befunde zur Perspektivenübernahmefähigkeit im Bereich religiöser und nicht-religiöser Deutungsweisen weisen in diese Richtung, auch wenn der Befund hier knapp unter der Signifikanzgrenze bleibt. In diesem Falle ist vor allem der positive Einfluss des Umgangs mit unterschiedlichen Meinungen im Unterricht bemerkenswert, da damit eine Zunahme in der Perspektivenübernahmefähigkeit einherging.

Demographische Einflüsse, die einen Zusammenhang mit der Perspektivenübernahmefähigkeit aufweisen, gab es in Bezug auf das Geschlecht im interreligiösen Themenbereich. Hier erhöhte sich die Fähigkeit im Verlauf des Schuljahres

bei männlichen Schülern weniger als bei weiblichen Schülerinnen. Zudem wiesen die männlichen Teilnehmenden bereits zum ersten Messzeitpunkt eine deutlich niedrigere Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Vergleich zur weiblichen Gruppe auf, wobei dieser Unterschied über das zehnte Schuljahr hinweg zunahm.

Ähnlich wie schon in der Grundschule ist auf die bei ca. drei Viertel der Schüler:innen verbreitete Wahrnehmung hinzuweisen, dass ihnen das Lernen im Religionsunterricht leicht falle. In dieser Hinsicht besteht auch im Gymnasium zumindest Anlass dazu, das Anspruchsniveau des Religionsunterrichts zu überprüfen. Insbesondere die Gefahr einer Unterforderung wird in der Religionsdidaktik bislang noch weithin vernachlässigt.

Besonders erfreulich bleibt gleichwohl die hohe Zustimmung bei dem Item zu im Religionsunterricht gestellten Fragen, über die lange nachgedacht werden müsse. Dies verweist nicht nur auf eine gelingende kognitive Aktivierung, sondern entspricht auch dem Selbstverständnis des Faches. In diesem Sinne sollte allerdings weiter geprüft werden, warum hier dann doch fast ein Viertel der Schüler:innen nicht zustimmen kann.

Angesichts der Bedeutung der Motivation der Schüler:innen im Religionsunterricht muss auch die relativ geringe Zustimmung der Schüler:innen bei der Frage nach der Motivierung durch die Religionslehrkraft als Hinweis auf wichtige Optimierungsmöglichkeiten angesehen werden. Wie kann eine stärkere Motivierung durch die Religionslehrkräfte erreicht werden?

1.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Reinhard Storz

Die Initiative QUBE-F

Im Kontext des Projekts QUIRU kann es hilfreich sein, die Verbindungen zu bestehenden Initiativen wie QUBE-F wahrzunehmen (vgl. dazu auch unten S. 176ff.). Das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) hat mit QUBE-F einen Schritt unternommen, um ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität zu entwickeln, das auch für die spezifischen Anforderungen der Religionspädagogik von Bedeutung sein könnte. Die in QUBE-F aufgegriffenen Tiefenstrukturen des Unterrichts – kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und strukturierte Klassenführung – bieten deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der QUIRU-Studie, die für beide Perspektiven interessant sein können.

Der Unterrichtsfeedbackbogen und ein dazugehöriges Manual im Rahmen des Projekts QUBE-F (Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeobachtung und Feedback) soll „zu einem gemeinsamen Verständnis von Unterrichtsqualität“ beitragen.¹ Im Fokus sind bei dieser Perspektive auf Unterricht die Tiefenstrukturen des Unterrichts, die ja auch bei QUIRU eine entscheidende Rolle spielen. Dabei darf man davon ausgehen, dass es die Tiefenstrukturen sind, die sich in besonderer Weise positiv auf Lernprozesse und Lernwirksamkeit auswirken.

Die Tiefenstrukturen lassen sich in drei Bereiche, in QUBE-F sogenannte Basisdimensionen, einordnen: Kognitive Aktivierung, Konstruktive Unterstützung und Strukturierte Klassenführung.

Nach Veröffentlichung des Unterrichtsfeedbackbogens erging die Aufgabe an das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), eine Implementierung dieser Perspektive auf Unterricht fachlich zu konkretisieren. Insbesondere sollten die Indikatoren der jeweiligen Items aus den Basisdimensionen auf den Fachunterricht bezogen werden². Davon ausgehend sollten konkrete Angebote und Hinweisen entwickelt werden, die die Lehrkräfte bei der fachdidaktischen Umsetzung der Items des Unterrichtsfeedbackbogens unterstützen, indem sie unmittelbar in ihrer Unterrichtspraxis angewandt werden können.

Die Arbeitsgruppe der Landesfachkonferenzen Evangelische Religionslehre (beide Konfessionen, alle Schularten) hat versucht, die verbreitetsten religionspädagogischen Ansätze und Strömungen (Elementarisierung, Korrelation, Schüler-, bzw. Subjektorientierung, Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen usw.) auf die Beschreibungen des Manuals zum Unterrichtsfeedbackbogen zu beziehen.

Die folgenden Kurzbeschreibungen der Items zur kognitiven Aktivierung entsprechen den Ergebnissen der Gruppe.³

Verständnisorientierung

Neben dem Fachwissen geht es im Religionsunterricht besonders um die Auseinandersetzung mit existenziellen Grundfragen des Lebens und besonders des Glaubens. So entstehen Lerninhalte im Religionsunterricht in besonderer Weise in einem Prozess des gemeinsamen Fragens nach Wahrheit und Orientierung.

¹ <https://kurzlinks.de/c6uo>.

² Wissenschaftlich wurde der Prozess begleitet von den evangelischen und katholischen Instituten für Religionspädagogik der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz unter Leitung von Stefan Altmeyer.

³ Die Ausführungen zur Konstruktiven Unterstützung sollen in diesem Zusammenhang nicht näher erläutert werden. Sie werden im Fachportal zugänglich sein.

Ermittlung von Denkweisen und Vorstellungen

Die Präkonzepte von Schüler:innen im Hinblick auf Themen des Religionsunterrichts sind oft grundlegende Überzeugungen bzw. existenzielle Bezüge, denen die Lehrkraft mit Offenheit begegnet und die im Hinblick auf die Unterrichtsplanung Ausgangspunkt sein sollten.

Herausfordernde Aufgaben

Herausfordernd im Religionsunterricht ist in besonderer Weise die Wahrnehmung der Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit, diese theologisch zu überdenken und verschiedene Perspektiven miteinander in Gespräch zu bringen.

Engagement der Schüler:innen

Das Engagement von Schüler:innen steht im Religionsunterricht in einem besonders engen Zusammenhang zur Eröffnung von Möglichkeiten, eigene Vorstellungen und Erfahrungen einzubringen, die einen Bezug zu ihrem Leben haben und insofern eine Korrelation zwischen Lebenswelt und christlicher Tradition abbilden.

Praxisbeispiel: „Woher kommt die Welt?“⁴

Ausgangspunkt ist eine elementare und bewusst offene Frage: „Woher kommt die Welt?“ Offen heißt hier: Man kann die Frage auf naturwissenschaftlicher oder auf religiöser Ebene beantworten. Im Sinne der Verständnisorientierung (Item „Verständnisorientierung“) wird so eine existenzielle Grundfrage zum Ausgangspunkt für ein gemeinsames Fragen genommen. Zugleich werden im Unterrichtseinstieg Präkonzepte von Schüler:innen deutlich (Item „Ermittlung von Denkweisen und Vorstellungen“). Die Arbeitsaufträge lauten:

- Denke nach, wie du diese Frage spontan beantworten würdest, und zeichne bzw. male deine Antwort ins Heft.
- Schreibe dann darunter drei bis fünf Sätze, was du darstellen wolltest und warum du das so dargestellt hast.

Die Aufgabe nimmt Schüler:innen als eigenständig denkende Subjekte ernst und gibt Spielraum für Denken und Gestalten. (Item „Herausfordernde Aufga-

⁴ Das Unterrichtsmodul „Woher kommt die Welt“ wurde von Birgit Maisch-Zimmermann für eine Fortbildung entwickelt. Es ist Teil einer Unterrichtseinheit für das Gymnasium.

ben“). Der Zugang über das Gestalterische wird vertieft über die sprachliche Reflexion des gemalten Bildes. Da die Aufgabe in Einzelarbeit bearbeitet wird, sind alle Schüler:innen involviert. Da das Ergebnis im Anschluss für alle in der Klasse sichtbar gemacht wird, muss sich auch wirklich jede und jeder in dieser Frage positionieren (Item „Engagement der Schüler:innen“).

Im Anschluss dienen die Bilder und Texte als Teile einer Ausstellung, in der alle Schüler:innen alle Bilder und Texte wahrnehmen. Die Lehrkraft macht deutlich, dass bei der Besichtigung der Ausstellung Respekt vor anderen Perspektiven von entscheidender Bedeutung ist. Bei Lernprozessen, die zu einer persönlichen Positionierung in Grundfragen der Weltdeutung auffordern, ist eine der Grundbedingungen des Gelingens eine Atmosphäre des Vertrauens, die durch die positive Rückmeldung der Lehrkraft bestärkt wird (Item „Wertschätzung und Respekt“).

Es folgt ein weiterführender Arbeitsauftrag:

Jetzt nimmst du einen Stift mit. Suche dir eine Antwort aus, die anders ist als das, was du selbst gemalt hast. Setze dich auf den Platz. Schreibe einen persönlichen Kommentar auf das Rückmeldungsblatt.

Wichtige Regeln:

- Der Kommentar enthält deine persönliche Meinung. Unterschreibe darum mit deinem Namen.
- Konzentriere dich auf das Positive. Beschreibe, was du gut oder interessant findest.
- Du kannst auch Fragen stellen, die das Bild oder der Text in dir auslösen. Folgende Satzanfänge können dir helfen:
 - Mir gefällt ...
 - Ich bin überrascht, wie ...
 - Mich beeindruckt ...
 - Ich vermute ...
 - Ich finde es gut ...
 - Stellst du dir vor, dass ...
 - Es ist dir gelungen ...
 - Ich würde gern wissen ...
 - Mir fällt auf, wie du ...
 - Ich frage mich ...

Die Schüler:innen geben sich nun gegenseitig Feedback – insbesondere zu Antworten, die sich eben gerade von denen der eigenen Sichtweise unterschei-

den. Sie werden zu Perspektivenwechsel und zugleich zu einer Wertschätzung des Anderen aufgefordert und darin durch Regeln und Formulierungsvorschläge unterstützt (Item „Qualität des Feedbacks“; Item „Klassenklima“).

Im Auswertungsgespräch können folgende Impulse zur Sprache gebracht werden (Item „Herausfordernde Aufgaben“):

- Erzählt mal, welche Fragen euch gestellt wurden ... und deine Antwort wäre?
- Was sagen die anderen dazu?
- Woher kommt die Welt? – Was ist euch aufgefallen an den Antworten in unserer Gruppe?
- Würde jemand seine Antwort vom Anfang verändern wollen, nachdem er:sie die anderen Ideen aus der Klasse gesehen hat?
- Würde jemand hier sagen: Meine Antwort ist die einzig richtige? Wie könntest du das begründen? Was sagen die anderen?

Im Anschluss werden verschiedene Antworten geclustert (religiöse Antworten, naturwissenschaftliche Antworten, Kombination von religiösen und naturwissenschaftlichen Antworten). Die Antworten können nun noch auf ihre Stärken und Schwächen untersucht werden.

Zum Ende der Stunde werden die einzelnen Bilder, Texte und Feedbacks von der Lehrkraft eingesammelt. Die Lehrkraft hat so Zeit, besonders auffällige Vorstellungen wahrzunehmen, individuelles Feedback zu geben und zugleich die Schülerergebnisse zu würdigen (Item „Qualität des Feedbacks“).

2. Glaube im Religionsunterricht und Umgang mit verschiedenen Meinungen

Friedrich Schweitzer

2.1 Relevanz der Fragestellung

Für den Religionsunterricht ist es von zentraler Bedeutung, welche Rolle der Glaube in diesem Unterricht spielt. Daran entscheidet sich, ob der Unterricht tatsächlich bekenntnisorientiert ist oder ob er als neutrale Religionskunde gestaltet wird. Es geht dabei nicht bloß darum, ob über das Thema Glaube gesprochen wird – das ist auch bei einem religionskundlichen Angebot möglich. Von Religionsunterricht im Unterschied zu Religionskunde hingegen kann nur gesprochen werden, wenn die persönlichen Glaubensüberzeugungen sowohl der Religionslehrkräfte als auch der Schüler:innen zum Ausdruck kommen dürfen oder, genauer gesagt, zumindest immer wieder zum Ausdruck kommen sollen.

In der neueren religionsdidaktischen Diskussion wird in dieser Hinsicht von der Positionalität des Religionsunterrichts gesprochen, in dem Sinne, dass Lehrkräfte und Schüler:innen glaubensbezogene Positionen beziehen dürfen und die Schüler:innen darin unterstützt werden, für sich selbst in reflektierter Weise eine auf den Glauben bezogene Position auszubilden. Nicht gemeint ist damit, dass die Schüler:innen die auf den Glauben bezogene Position der Lehrkraft übernehmen sollten oder gar müssten. Mit dem Begriff der Positionalität wird der Begriff der Konfessionalität zumindest ein Stück weit vermieden, weil dieser Begriff im heutigen Sprachgebrauch zumeist negativ konnotiert ist. Sachlich und speziell in rechtlicher Hinsicht muss ein positionell ausgestalteter Unterricht konfessionell sein, weil ein solcher Unterricht nicht allein durch den Staat verantwortet werden kann.

Für einen solchen Unterricht kommt es wiederum entscheidend darauf an, wie mit unterschiedlichen Überzeugungen umgegangen wird. Wie aus verschiedenen Untersuchungen zum Religionsunterricht bekannt ist, befürchten Schüler:innen häufig, dass ihnen die Religionslehrkraft eine bestimmte Überzeugung aufzwingen möchte oder dass es sich jedenfalls, etwa im Blick auf die Religionsnote, negativ auswirken könnte, wenn sie die Überzeugung der Lehrkraft nicht teilen. In der Diskussion besonders über den konfessionellen Religionsunterricht ist darüber hinaus immer wieder der Vorwurf zu hören, dieser Unterricht sei einseitig ausgerichtet und stehe in der Gefahr, die Kinder und Jugendlichen zu indoktrinieren.

2.2 Befunde aus QUIRU

Bei QUIRU wurde nach beidem gefragt, nach der Rolle von Glaube im Religionsunterricht und nach dem Umgang mit unterschiedlichen Meinungen. Dazu wurden in Klasse 10 folgende Statements eingesetzt:

- In unserem Religionsunterricht reden wir häufig über Glaubensfragen.
- In unserem Religionsunterricht reden wir darüber, wie aktuelle Themen mit unserem Glauben zusammenhängen.
- Meine Religionslehrkraft interessiert sich dafür, woran ich glaube.
- Ich kann im Religionsunterricht sagen, wenn ich eine andere Meinung habe als mein Religionslehrer / meine Religionslehrerin.
- Es ist für meinen Religionslehrer / meine Religionslehrerin in Ordnung, wenn wir bei religiösen Themen unterschiedliche Meinungen haben.
- Im Religionsunterricht wird meine eigene Meinung ernstgenommen.

Im Durchschnitt wurde den Aussagen, welche sich auf die Meinungen von Lehrperson und Schüler:innen im Religionsunterricht beziehen, deutlich höher zugestimmt (rund 80 Prozent Zustimmung) als denen, die den Glaubensaspekt betreffen (circa 40 bis 60 Prozent Zustimmung). Dabei rangierten die Bewertungen zu den Glaubensitems im mittleren Bereich, während diejenigen zu den Meinungen eine positive Haltungstendenz seitens der Stichprobe zeigten. Das Item mit der geringsten Zustimmung („Mein Religionslehrer / meine Religionslehrerin interessiert sich dafür, woran ich glaube“ – Zustimmung: 42 Prozent) wurde auch am heterogensten bewertet. Ungefähr ein Drittel nahm hier eine unentschlossene Haltung ein.

Von einem Aufzwingen von Überzeugungen kann demnach kaum gesprochen werden. Gemäß der Wahrnehmungen der Schüler:innen bestehen in diesem Unterricht vielmehr Meinungsoffenheit und Glaubensfreiheit. Dass sich dabei 78 Prozent der Schüler:innen ernstgenommen fühlen, ist einerseits erfreulich, wirft andererseits aber auch die Frage auf, welche Erfahrungen sich bei den Schüler:innen damit verbinden, die hier nicht zustimmen.

Für das Schulfach Religion und sein auf den Glauben bezogenes Profil sind aber vor allem die weit geringeren Zustimmungswerte hinsichtlich der Thematisierung des Glaubens im Unterricht (60 Prozent, mit Bezug auf aktuelle Fragen 53 Prozent) sowie des bei den Religionslehrkräften wahrgenommenen Interesses daran, was die Schüler:innen glauben (s. o.), als erstaunlich und zumindest als ein Stück weit dem Profil von Religionsunterricht abträglich einzuschätzen.

Die Befunde betreffen allein die Wahrnehmungen der Schüler:innen und geben naturgemäß keinen Aufschluss darüber, ob die Religionslehrkräfte dies ähnlich sehen. Interessant wären ggf. auch die Gründe für die Zurückhaltung der Religionslehrkräfte im Blick auf persönliche Glaubensfragen. Auf jeden Fall verweisen diese Befunde auf einen Klärungsbedarf.

2.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Jens Dechow

Anknüpfungspunkt dieses auf die Praxis zielenden Beitrags ist die Tatsache, dass im Rahmen der Studie das Item „Mein Religionslehrer / meine Religionslehrerin interessiert sich dafür, woran ich glaube“ mit 42 Prozent die geringste Zustimmung erhielt und auch am heterogensten bewertet wurde.

Dieses Ergebnis ist irritierend, da der Religionsunterricht nach Art 7,3 GG – wie oben ausgeführt – ausdrücklich ein positionelles, weil konfessionelles, ordentliches Lehrfach darstellt. Dies ist eine Besonderheit im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern und drückt sich in einer gemeinsamen Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaft für das Fach aus. Diese damit verbundene gemeinsame Beauftragung stellt Religionslehrer:innen in ein besonderes Spannungsfeld, in welchem ihre jeweils eigene Position und Grundorientierung sowie ihre Positionalität herausgefordert sind. Sie stehen explizit in diesem Religionsunterricht als Person mit transparenter konfessioneller Anbindung, mit Inhalten, die aus einer konfessionellen Perspektive behandelt werden, und sind mit der Aufgabe betraut, Schüler:innen in der Entwicklung einer eigenen Position zu begleiten.⁵ Pointiert: Religionslehrer:innen stehen für eine Positionalität des Faches ein und die Positionalität der Schüler:innen ist ein intendiertes und mehrdimensionales Ziel des konfessionellen Religionsunterrichts.⁶

Es ist davon auszugehen, dass beide Teilaspekte eng miteinander verknüpft sind. Dort, wo Lehrkräfte den Glauben der Schüler:innen nicht zum Thema werden lassen, muss vermutet werden, dass auch die je eigene religiöse Positionalität der Lehrkräfte im Unterricht eine marginale Rolle spielt. Und umgekehrt kann vermutet werden, dass am ehesten dort, wo ein geklärtes Selbstverständnis bezüglich des Rahmens, der Notwendigkeit und der Grenzen des Einbrin-

⁵ Fabricius, Art. Positionalität.

⁶ Ausführlich dazu Zimmermann, Positionalität; Lüdtke, Confessional Gap.

gens eigener Glaubensvorstellungen der Lehrkraft vorliegt, auch ein Interesse an Glaubenspositionen der Jugendlichen explizit zum Ausdruck gebracht wird und diese Raum finden.

Der notwendigen Praxis geht damit notwendigerweise ein reflektiertes, in der professionellen Haltung verankertes Selbstverständnis voraus. Anregungen, ein solches zu entwickeln, liegen im Koblenzer Konsent⁷ und seinen vier Leitsätzen vor: Positionalität und Perspektiven erkennen lassen, Kontroversität fördern, respektvolle Kommunikation einüben, Urteils- und Handlungsfähigkeit ausbilden. Da sich Glauben immer auch mit Werthaltungen und folglich mit Einstellungen zu gesellschaftlich-politischen Fragen verbindet, ist ein professionelles Selbstverständnis auch in diesem Schnittfeld von Glaube und Politik zu entwickeln. Hier bietet der Schwerter Konsent⁸ hilfreiche Anregungen. Seine sechs Prinzipien (3k3p) – kontrovers, kritisch, konstruktiv sowie positionell, partizipatorisch und praktisch – geben Handwerkszeug dafür an die Hand, den komplexen Anspruch des Religionsunterrichts, ein positionelles Fach auch in der Schnittstelle von Glauben und Politik zu sein, mit fachübergreifend gültigen Ansprüchen guten Unterrichts zu verbinden. Es bietet sich für Lehrkräfte an, das eigene professionelle Selbstverständnis in Beschäftigung mit diesen Texten zu entwickeln.

Ausgehend von einem entwickelten professionellen Selbstverständnis liegt ein zentraler erster Schritt für die Thematisierung des Glaubens im unterrichtlichen Geschehen darin, alle Unterrichtsgegenstände auch selbstreflexiv unter der Frage zu erschließen: Wie stehe ich selbst zu diesem Gegenstand? Was glaube ich eigentlich und was glaube ich nicht? In welchem Verhältnis steht mein Glaube zu Glaubenstraditionen, die der Unterricht thematisiert?

Exemplarisch konkretisiert bedeutet das, Aspekten wie folgenden nachzugehen:

- *Gott*: Welche Vorstellung von Gott ist für mich leitend? Sehe ich in Gott ein personales Gegenüber, eine wirksame Kraft, ein abstraktes Prinzip? Welche biografischen Erfahrungen haben meinen (Nicht-)Glauben an Gott geprägt? Gibt es Gottesverständnisse in der christlichen Tradition oder außerchristlichen Religionen, denen ich dezidiert kritisch gegenüberstehe?
- *Gebet*: Welche Funktion weise ich dem Gebet zu? Welche Gebetspraxis habe ich (nicht)? Gibt es eine Form des Betens (Fürbitte, Stoßgebet, geprägte Form wie Vaterunser, Gebetsgemeinschaft), die mir eher liegt als andere? Warum?

⁷ Vgl. <https://www.ekd.de/koblenzer-konsent-88376.htm>.

⁸ Vgl. <https://www.kommende-dortmund.de/schwerter-konsent>.

Welche Lebenserfahrungen haben mich dabei geprägt und welche unmittelbaren Erfahrungen mit dem Gebet selbst?

- *Person Jesu:* Welche Bedeutung und Wirksamkeit weise ich der Person Jesu – auch in Bezug auf mich selbst und meine Lebensgestaltung – zu? Welche Bedeutungszuschreibungen seiner Person leuchten mir ein und welche nicht? Welche Verhältnissetzung zwischen Gott und Jesus weist mein theologisches Denken, welche meine Frömmigkeitspraxis aus?
- *Tod und Auferstehung Jesu:* Welche Vorstellungen eines ‚Sterbens für andere‘ kann ich nachvollziehen? Hat der Tod Jesu in meinem Verständnis eine heilsame Bedeutung, die bis heute wirksam ist? In welcher Weise hängt diese mit meinem Verständnis von ‚Auferstehung Jesu‘ zusammen? Wie ordne ich das biblische Zeugnis von der Auferstehung Jesu historisch, wie theologisch ein? Welche Rolle spielt dieses Zeugnis für meinen Glauben?
- *Tod:* Welches Verständnis habe ich davon, was mit dem Tod und nach dem Tod geschieht? Welche Bilder stehen mir zur Verfügung, dieses Verständnis zum Ausdruck zu bringen? Gibt es in meinem Glauben eine Verbindungslinie zwischen diesem Verständnis und der Auferstehung Jesu?

Sich selbst mit solchen Fragen auseinanderzusetzen und Antworten nachzuspüren ist das eine. Das andere, in gleicher Weise Relevante, ist die Sprachfähigkeit dafür, diese Antworten so zu kommunizieren, dass sie sich den Schüler:innen in je ihrer Vorstellungs- und Sprachwelt erschließen. Solche reflexiv begründete Sprachfähigkeit ist nicht nur Voraussetzung dafür, auf den eigenen (Nicht-)Glauben hin ansprechbar zu sein, sondern auch dafür, die eigenen Zugriffe auf und die Umgangsweisen mit Unterrichtsgegenständen berücksichtigen zu können. Denn diese beeinflussen schon unterbewusst Materialauswahl, Gesprächsführung und Unterrichtsanlage mit. Dies wird u.a. in Fortbildungen zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht, der in besonderer Weise zu transparenter und reflektierter Positionalität auffordert, immer wieder eindrücklich sichtbar. Lehrkräfte, die sich in ihrer Grundhaltung als ‚überkonfessionell‘ oder ‚ökumenisch‘ einordnen, entdecken im Rahmen der gemeinsamen inhaltlichen Arbeit klare ‚persönlich-konfessionelle Prägungen‘ – die nicht selten quer zu traditionellen Konfessionslinien liegen – und erkennen deren prägende Auswirkung auf den Unterricht.

Ist eine eigene Sprachfähigkeit als Lehrkraft gegeben, kommt es darauf an, solche Selbstverortungen nicht als ‚klärende Antwort‘ oder ‚stellvertretend christliche Positionierung‘ in den Unterricht einzubringen, sondern sie als nur

einen unter verschiedenen Zugriffen zu vermitteln. Das gelingt u.a. dadurch, die eigenen Positionen, Verständnisse und Überzeugungen immer in ein Verhältnis zu alternativen Positionierungen zu setzen, sie also einzuordnen in eine ‚Landschaft des Glaubens‘.

Eine solche ‚Landschaft des Glaubens‘ kann u.a. entwickelt werden im Rahmen des biografischen Lernens.

Es zeichnet den christlichen Glauben aus, dass er sich vermittelt und anschaulich wird im konkret gelebten Leben von Menschen. Das prägt schon die biblischen Traditionen und zieht sich wie eine Spur durch die Geschichte der Kirche bis heute. Der Schatz an biografischen Erzählungen, die als Modelle gelebten Glaubens im Rahmen abgrenzender oder adaptierender Auseinandersetzung die Klärung eigener Vorstellungen ermöglichen können, ist reich.

Arbeitet man mit diesem Schatz, ist es hilfreich, biblisches biografisch geprägtes Erzählgut nicht als Ausgangspunkt, sondern als ‚hinzutretender Dialogpartner‘ ins Spiel zu bringen. Das verhindert, dass darin vermittelte Lebens- und Glaubenserfahrungen aufgrund der biblischen Einkleidung als ‚historische Gegebenheit‘ („So war das also früher, als die Menschen noch an Gott glaubten.“) oder als Element einer rein mystischen Erzählwelt verstanden werden, die letztlich keinen Lebensweltbezug und keine Andockstelle für die eigene Biografie aufweisen. Ausgangspunkt sollten eher aktuelle Lebens- und Glaubenserfahrungen sein, wie sie im digitalen Raum aus interreligiöser Perspektive etwa auf <https://relihtek.de> vermittelt werden oder wie sie auf der Webinstanz <https://promisglauben.de> gesammelt werden und Personen ins Spiel bringen, die auch in der Lebenswelt der Schüler:innen eine Rolle spielen.

Auch die unterrichtliche Inszenierung von Begegnungen mit Personen, die glauben oder bewusst auch nicht-religiös verortet sind, kann Schüler:innen in ein produktives Nachdenken bringen. Hier bietet es sich an, ‚Glauben‘ nicht zum unmittelbaren Thema zu machen, sondern diesen kontextualisiert einzubringen, indem das Gespräch thematisch fokussiert bzw. an existenziellen Lebenssituationen orientiert wird. Exemplarisch seien folgende inhaltliche Ausrichtungen benannt:

- *Thema: Geburt.* Gesprächspartner: Hebamme, Pfarrer:in, Pfleger:in Frühgeborenenstation, junge Eltern. Fragerichtungen: Löst das Erleben einer Geburt religiöse Assoziationen aus? Woher kommen wir? Ist ein konkreter Mensch einfach zufällig auf der Welt? In welchem Verhältnis stehen individuelles Leben und Geschöpflichkeit? Ist man zu etwas bestimmt, wenn man auf die Welt kommt? Hat religiöses Empfinden etwas zu tun mit der Abhängigkeit

und Verwiesenheit auf andere, in der das Leben eines Neugeborenen steht? Warum lassen Eltern ein Kind taufen? Was empfinden sie dabei?

- *Thema: Tod.* Gesprächspartner: Bestatter:in, Mitarbeiter:in Hospiz, Vertreter:innen von Religionsgemeinschaften. Fragerichtungen: Löst das Ende des Lebens bei Menschen religiöse Fragen oder Haltungen aus? Verändert die Begegnung mit dem Tod den Glauben oder das Bild von Gott? Geht ein religiöser Mensch anders mit Tod und Trauer um als ein nicht religiöser? Welche Sätze oder Rituale werden im Rahmen einer Trauerfeier als hilfreich und tröstlich empfunden – und warum? Was glauben die jeweiligen Gesprächspartner, was nach dem Tod geschieht? Hat diese Glaubensvorstellung mit den konkreten Erfahrungen mit Sterben und Tod zu tun?

Solches Lernen in Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen anderer ist zugleich Identitätsarbeit, bezogen auf ein „autobiografisches Gedächtnis“, das sich ab dem 5./6. Lebensjahr ausbildet und das als „narratives Selbst“ verstanden werden kann. Denn die Auseinandersetzung mit Biografien anderer nimmt eine Art Spiegelfunktion ein. Es findet ein kontinuierlicher Abgleich statt, der es den Schüler:innen ermöglicht, „sowohl in kognitiver als auch in emotionaler und sozialer Hinsicht mit sich selbst in Beziehung zu treten und ihren Lebensstil, ihre Werte und Normen neu zu reflektieren“.⁹ Biografien, damit verbundene Lebensstationen und Entscheidungen führen zu der Frage: Wie hätte ich mich in einer solchen Situation verhalten? Kann ich die Handlungen dieser Person verstehen? Hätte ich ähnliche Gefühle gehabt? Umgekehrt können Persönlichkeiten, mit denen Schüler:innen sich intensiv auseinander setzen, quasi an die Seite eigener Lebenssituationen treten und zu der Überlegung anregen: Wie hätte diese Person sich jetzt verhalten, was hätte sie geantwortet?

Damit zeigt sich, dass biografisches Lernen in einem engen Zusammenhang steht mit autobiografischem Lernen, das als ein zielführender didaktischer Ansatz dafür verstanden werden kann, Glaubensäußerungen von Schüler:innen Raum zu geben.

Die zentralen Fragenkreise, die im Rahmen dieses Ansatzes mit dem Ziel eines positiven Identitätsgefühls und einer Stärkung des Selbstbewusstseins verhandelt werden, lauten:

- Woher komme ich? (Beziehungen und Ressourcen)
- Was macht mich aus? (Die eigene Lebensgeschichte)

⁹ Volck, Lernen an Biografien, 2-3.

- Wer bin ich? (Kohärenz und Kontinuität)
- Was will ich? (Zukunft und Ziele)¹⁰

Diese Fragekreise weisen enge Berührungen auf zu religiös konnotierten Fragen und lassen sich verbinden mit religiös grundierten Antworten. Autobiografisches Lernen eröffnet damit ein Feld, in dem die Frage nach dem eigenen Glauben immer schon mitschwingt und so im Religionsunterricht kohärent eingebracht werden kann.

Hilfreich ist es, Methoden autobiografischen Lernens¹¹ wiederholend in den Religionsunterricht zu integrieren und sich von Fragen nach äußeren Begebenheiten, die eher deskriptiv ausgerichtet sind (Woher kommt mein Name? Welche Menschen kenne ich? Geografische Stationen?), hin zu Fragen nach inneren Vorgängen (An welchen Orten halte ich mich gerne auf? Wer ist mir wichtig? Wer oder was macht mich zu dem, der oder die ich bin?) und zu Gefühlen und inneren Beweggründen (Welche beflügelnden und welche traurigen Momente habe ich erlebt? Wie glücklich bin ich in meinem Leben?) zu führen.¹² In diesem Kontext können dann auch Perspektiven auf den eigenen Glauben eingebracht werden, orientiert an Fragen wie: Wofür bin ich dankbar in meinem Leben? Wem gegenüber bringe ich meine Dankbarkeit zum Ausdruck? Was tröstet oder stärkt mich in schwierigen Lebenssituationen? Gibt es nur das, was ich sehen und anfassen kann? Wovon bin ich so überzeugt, dass ich es niemals aufgeben oder niemals tun würde? Gibt es Werte, die gültig sind unabhängig davon, wie ein Mensch sie persönlich einschätzt? Gibt es eine höhere Macht, die auf mein Leben Einfluss hat oder auf die ich mich als Individuum beziehen kann?

Dort wo es gelingt, solche Fragen zur Geltung kommen zu lassen und zu bearbeiten, sei es an unterrichtlichen Gegenständen, sei es indem eine Lehrkraft sich selbst in ihrer Positionalität zum Gegenstand werden lässt, sei es im Rahmen (auto-)biografischen Lernens, wird an einer Schlüsselkompetenz religiöser Bildung gearbeitet: Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrzunehmen, zum Ausdruck zu bringen und gegenüber anderen begründet zu vertreten.¹³

¹⁰ Vgl. Baierl, Biografiearbeit, 45.

¹¹ Eine praxisorientierte Übersicht zu Methoden (auto)biografischen Lernens bietet Volck, Lernen an Biografien, 8-15.

¹² Vgl. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2016/fb5/5_autobio/1_einf/6_vorgehen

¹³ Fischer/Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen, 29.

Literatur

- Baierl**, Michaela: Biografiearbeit in der Schule. Eine Methode zur Förderung der Identitätsentwicklung bei Kindern, Regensburg 2008.
- Fabricius**, Steffi: Art. Positionalität, Lehrende. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2022) (WiReLex). <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201013> (zuletzt abgerufen 28.01.2025)
- Fischer**, Dietlind/ Elsenbast Volker (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Münster 2006. <https://kurzlinks.de/wsb7> (zuletzt abgerufen 28.01.2025)
- Lüdtke**, Antonia: Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken, Stuttgart 2020.
- Volck**, Steffen: Lernen an Biografien zum Kompetenzerwerb. <https://kurzlinks.de/v9z6> (zuletzt abgerufen 28.01.2025).
- Zimmermann**, Mirjam: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Exemplarische Streiflichter, Definitionsvorschlag, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In: Oliver Reis/Hanna Roose/Mirjam Zimmermann/ Steffi Fabricius/Friedhelm Kraft/Susanne Schroeder (Hg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5, Stuttgart 2022, 9-26.

3. Einstellung zum Religionsunterricht und Schüler:innen, die bislang wenig vom Religionsunterricht profitieren

Friedrich Schweitzer

3.1 Relevanz der Fragestellung

Die Einstellung von Schüler:innen zum Religionsunterricht ist schon deshalb von großer Bedeutung, weil sie mitentscheidend beispielsweise für eine Entscheidung gegen diesen Unterricht und etwa für einen Ethikunterricht oder ein anderes Ersatzfach sein dürfte. Darüber hinaus liegt es schon im Blick auf die Motivation auf der Hand, dass auch das Lernen im Religionsunterricht stets von der Einstellung zu diesem Unterricht mitbestimmt ist. Entsprechend wird etwa bei Umfragen immer wieder nach der Einstellung zum Religionsunterricht gefragt.

Bislang weit weniger Aufmerksamkeit hat demgegenüber die Frage nach solchen Schüler:innen erfahren, die wenig vom Religionsunterricht profitieren. Seit den großen Studien aus der Empirischen Bildungsforschung, von denen die PISA-Studien die größte Bekanntheit erlangt haben, kommen solche Schüler:innen aber in allen Fächern stärker in den Blick. So erreichen etwa zwischen zehn und 15 Prozent der Schüler:innen in Deutschland keine sprachliche Kompetenz, die es ihnen möglich machen würde, später erfolgreich am Erwerbsleben teilzunehmen. In der Religionspädagogik sowie in der Kirche spielt die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit eine große Rolle („Niemand darf verloren gehen!“). Erst in jüngster Zeit wird wahrgenommen, dass diese Frage auch auf den Religionsunterricht selbst angewendet werden muss.¹⁴

3.2 Befunde aus QUIRU

Bei QUIRU stand weder die Frage nach der – allerdings im Fragebogen erhobenen – Einstellung zum Religionsunterricht im Zentrum noch das Problem mangelnder Bildungsgerechtigkeit. Dennoch bilden die Befunde aus dieser Studie einen guten Ausgangspunkt sowohl für die weitere religionspädagogische Diskussion als auch für die Praxis im Religionsunterricht.

¹⁴ Vgl. Ta Van et al., „Niemand darf verloren gehen ...?!“.

Im Vergleich zu den Grundschüler:innen, denen bei QUIRU dieselbe Frage gestellt wurde, ist ein deutlicher Rückgang beim Anteil der Schüler:innen festzustellen, die den Religionsunterricht gerne besuchen (zu Beginn von Klasse 10 waren es 60 Prozent und am Schuljahresende 57 Prozent). Ähnlich ausgeprägt wie in der Grundschule ist auch in Klasse 10 die Wahrnehmung, dass das Lernen in diesem Fach leicht falle (74 Prozent zu Beginn, 72 Prozent am Ende des Schuljahres). Die damit verbundene Erfahrung kann für die Jugendlichen angenehm sein (kein Leistungsdruck!), aber sie kann auch bedeuten, dass es hier zu einer Unterforderung kommt und dass Erfolgserlebnisse, die das Selbstwertgefühl steigern, in diesem Fach kaum oder auch gar nicht erreicht werden können. Der Rückgang bei der Einschätzung des Religionsunterrichts als wichtiges Fach kann vielleicht auf die in der Sekundarstufe wachsende Bedeutung der traditionellen Hauptfächer zurückgeführt werden, aber die geringe Zustimmung markiert doch eine erhebliche Herausforderung, zumal der Religionsunterricht in Klasse 10 nun auch deutlich weniger gerne besucht wird. Zugleich gibt es bei fast allen Fragen zum Wissen und Verstehen einen mehr oder weniger großen Anteil von Schüler:innen, welche die ihnen im Fragebogen gestellten Fragen entweder falsch beantworten oder die ihnen gestellten Aufgaben nicht angemessen lösen können (vgl. die Abschnitte zu Wissen, Verstehen und Perspektivenübernahme oben). Der Religionsunterricht scheint nicht alle Schüler:innen gleichermaßen erfolgreich zu erreichen.

In einer Spezialauswertung der Befunde zu Beginn des 10. Schuljahres wurde deshalb versucht herauszufinden, was sich über die Gruppe der Schüler:innen, die über die zurückliegenden Schuljahre hinweg am wenigsten vom Religionsunterricht profitiert haben, genauer sagen lässt. Die statistischen Befunde zu dieser Frage sind einigermaßen komplex und können hier nur in zusammenfassender Form und also etwas vereinfacht berichtet werden.

Ähnlich wie schon in der Grundschule erwiesen sich drei Zusammenhänge als bedeutsam, wobei die Effekte zum Teil klein sind:

- Bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zeigte sich, dass männliche Schüler im Durchschnitt eine zum Teil deutlich niedrigere Kompetenz aufwiesen als die Schülerinnen.
- Ein allerdings nur sehr schwacher positiver Zusammenhang der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bestand mit der Einstellung zum Religionsunterricht.
- Ein ebenfalls sehr schwacher Zusammenhang bestand zur religiösen Sozialisation.

Bedeutsam sind demnach also das Geschlecht, die Einstellung zum Religionsunterricht sowie die religiöse Sozialisation. Anders als in der Grundschule, an der Schüler:innen, die ihr Geschlecht nicht angeben wollten, eine besondere Rolle spielten, war dies für Klasse 10 Gymnasium nicht festzustellen. Der entsprechende Anteil der Jugendlichen, die diese Option im Fragebogen wählten, war auch sehr klein und konnte schon von daher statistisch kaum eine Rolle spielen.

Der Einfluss der religiösen Sozialisation ist natürlich allgemein bekannt und viele Religionslehrkräfte beklagen seit langem eine nachlassende religiöse Sozialisation. Zugleich spielt die Einstellung zum Religionsunterricht aber ebenfalls eine Rolle, so dass die Antwort auf die Frage, wer bislang wenig vom Religionsunterricht profitiert, sich nicht ausschließlich mit dem Hinweis auf die religiöse Sozialisation beantworten lässt. Gerade weil Religionsunterricht und Schule kaum etwas an den Sozialisationsvoraussetzungen ändern können, führt dies zu zwei religionsdidaktisch bedeutsamen Anschlussfragen: Wie kann die Einstellung zum Religionsunterricht verbessert werden? Und wie kann verhindert werden, dass der Religionsunterricht vor allem solche Schüler:innen erreicht, die mehr religiöse Sozialisation erfahren haben?

Literatur

Ta Van, Juliane / Biermann, Katharina / Wolf, Janine / Dechow, Jens (Hg.): „Niemand darf verloren gehen...?!“ Interdisziplinäre Perspektiven im Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln, Münster/New York 2024.

3.3 Beispielhafte Anregungen für den Unterricht

Achim Plagentz

Wie können Bedeutung und Beliebtheit des Faches gesteigert werden?

Der gegenüber der Grundschulzeit sehr deutliche Rückgang der Einschätzung des Faches als „für mich wichtig“ spiegelt einerseits, dass die Jugendlichen je älter je mehr die allgemeine „Hierarchie“ der schulischen Fächer verinnerlichen („Haupt- und Nebenfach“, Versetzungsrelevanz, Ansehen durch Lehrkräfte und Eltern ...). Andererseits ist es zusammen mit der mäßigen Beliebtheit des Faches

ein Indikator dafür, dass es nötig ist, „fachinterne“ Aspekte zu betrachten, die zu möglichen Handlungsoptionen seitens der Lehrkräfte führen.

Lebensrelevanz: Elementare Erfahrungen und Anforderungssituationen

Ein wichtiger Faktor dafür ist die Lebensrelevanz der Themen und Inhalte. Jugendliche nehmen Religion zunehmend als ein Fach wahr, dessen Inhalte in ihrem Leben kaum vorkommen. Wenn dagegen die Themen des Faches mit den Lebenserfahrungen der Schüler:innen verbunden werden, fördert dies die Motivation und Sinnhaftigkeit des Lernens. Im Sinne des Elementarisierungsmodells ist insofern genaues Augenmerk auf die Wahrnehmung und Analyse der elementaren Erfahrungen der Schüler:innen zu richten und die Auswahl der Inhalte danach vorzunehmen, welche elementaren Erfahrungen in ihnen aufgehoben sind.¹⁵

Kompetenzorientiert gesprochen geht es um die Lernausgangslage und die Lernmotivation. Eine Form dafür ist die Arbeit mit konkreten Anforderungssituationen. Indem der Unterricht sich auf Fragen und Herausforderungen bezieht, die im Leben der Kinder tatsächlich bzw. potentiell vorkommen, wird das Lernen einerseits in der Lebenswelt der Schüler:innen kontextualisiert und situiert. Andererseits werden sie durch lebensrelevante Fragen kognitiv aktiviert.¹⁶

Das RPI der EKKW und der EKHN hat in seiner Zeitschrift *RPI-Impulse* in den Jahrgängen 2021 und 2022 Anforderungssituationen zu verschiedenen Themen der Sek I formuliert und Anregungen für die didaktisch-methodische Arbeit mit ihnen gegeben¹⁷, wie zum Beispiel: Was ist der Unterschied zwischen Bibel und Koran? (RPI-Impulse 1/2020, 27), Können Roboter Segnen? (RPI-Impulse 2/2020, 27), Darf man Fleisch essen? (RPI-Impulse 3/2021, 29). Zahlreiche Beispiele zur Sekundarstufe I bietet außerdem das Materialheft „Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht“.¹⁸

Theologisieren als Haltung und Methode

Eine starke Einbeziehung der Sichtweisen und Fragen der Schüler:innen wird im Ansatz des Theologisierens verfolgt. Wenn es als offener Prozess gestaltet

¹⁵ Vgl. die Beispiele in Schweitzer et al., *Elementarisierung 2.0*, 94ff.

¹⁶ Vgl. Obst, *Kompetenzorientiert unterrichten*, 146ff.

¹⁷ Alle Ausgaben auch online auf www.rpi-impulse.de.

¹⁸ Bürig-Heinze et al., *Anforderungssituationen*.

ist, in dem die Schüler:innen eigene Gedanken und Vorstellungen äußern, kann die Erfahrung gestärkt werden, dass ihre Ideen und Erfahrungen von Bedeutung sind.¹⁹ Dabei ist auch im Gymnasium das Theologisieren nicht allein als kognitiv orientierte Gesprächsführungsmethode zu verstehen, sondern zuvörderst als Grundhaltung, die religiöse Vorstellungen und theologische Sichtweisen von Jugendlichen ernst nimmt.²⁰ Dieser Ansatz bei der „Jugendtheologie“ kann unterschiedliche Methoden umfassen.

Dies führt zum Beispiel der Beitrag „Abenteuer Christologie“²¹ vor. Ausgehend von der Betrachtung visueller „Kippfiguren“ werden biblische Texte auf die beiden Perspektiven christologischen Denkens hin betrachtet.

Dass das Gespräch nicht die einzige Methode des Theologisierens mit Jugendlichen sein muss, illustriert das Material der „DenkBar“ für die Jahrgangsstufen 8 bis 10 zu Themen wie „Gott“, „Mensch und Welt“, „Religionen“ oder „Ethik“. Das Materialheft für die Schüler:innen benennt jeweils elementare Fragen zum Thema und listet biblische Bezüge auf. Sodann stellt es Basistexte und weitere Materialien (meist Impulsbilder) zur Verfügung. In dem Begleitheft für Lehrer:innen werden variable Methoden vorgestellt, um mit dem Material zu arbeiten.

Als besondere Form des Theologisierens kann bibliologisches Arbeiten gelten. Indem sich Schüler:innen in biblische Figuren hineinversetzen, tragen sie in ihre Äußerungen unwillkürlich eigene Sichtweisen und Erfahrungen in die biblische Geschichte ein und deuten sie damit im Kontext ihrer Lebenswelt.²²

In dem Beitrag „Ihr seid jetzt Petrus“²³ hilft ein Bibliolog zur Verleugnung Jesu durch Petrus, das Thema „Freundschaft“ so zu erarbeiten, dass Bibel und Lebenswelt verschränkt werden.

Religionsunterricht mit gering religiös Sozialisierten

Dass sich der Religionsunterricht zunehmend auf Schüler:innen einstellen muss, die in der Familie weniger religiös sozialisiert sind, beschäftigt die Religionspädagogik schon länger.²⁴ Um solchen Schüler:innen Zugänge zum Religiösen zu

¹⁹ Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche.

²⁰ Ochs et al., Theologische Gespräche.

²¹ Roosen, Abenteuer Christologie.

²² Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog.

²³ Röhm, „Ihr seid jetzt Petrus!“

²⁴ Kurz und prägnant: Käbisch, Konfessioneller Religionsunterricht; vgl. auch EKD, Religiöse Bildung, 124ff.

eröffnen, werden einerseits performative Zugänge, andererseits Wege der wechselseitigen Perspektivenübernahme empfohlen.

Das Praxisbeispiel „Von der Partitur eines Textes zur Performance und Reflexion“ geht vom Traditionsbruch aus und erschließt die Sturmstillung (Mt 8) durch kreative und den Körper einbeziehende inszenatorische Textarbeit.²⁵

Das Modell einer Empathischen Bibeldidaktik (Stettberger) nimmt der Entwurf „Mit-Gefühl für dich und mich“ zur Gleichniserzählung vom „Vater mit den zwei Söhnen“ (Lk 15) auf (Kl. 5-6). Mit vier Schritten wird das WITH-Modell zum Gerüst der Einheit. Die Schüler:innen nehmen die Geschichte wahr, spielen die Handlungsweisen der Handlungsfiguren imitierend nach, nehmen Teil-Identifikationen vor, indem sie sich in die Protagonisten der Geschichte hineinendenken, und kommen ins Handeln, indem sie mögliche Fortsetzungen der Geschichte inszenieren.²⁶

Explizit an den Erfahrungen gering (oder gar nicht) religiös sozialisierter Schüler:innen knüpft Gundula Rosenows Ansatz des „individuellen Symbolisierens“ an.²⁷ Ausgangspunkt der Unterrichtseinheiten sind die Erfahrungen der Schüler:innen. Über den Weg, diese Erfahrungen zu symbolisieren, werden die Brücken zu biblischen Symbolen und zu religiöser Sprache gebaut, um so die christlichen Inhalte für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.

Der Ansatz wird gut nachvollziehbar zum Beispiel in einer Sequenz zur Ostergeschichte (Kl.9-12). Die Schüler:innen denken zunächst für sich an eine ausichtslos erlebte Situation. In einer Kleingruppe überlegen sie sich dazu einen metaphorischen Ausdruck (z. B. „schwere Last“, „tiefes schwarzes Loch“...), ohne die Ausgangssituation benennen zu müssen. Diese Metaphern werden im Plenum gesammelt. Dann legt die Lehrkraft biblische Symbolisationen aus der Auferstehungserzählung zu den gesammelten Metaphern der Schüler:innen (z. B. „weggewälzter Stein“, „lichter Engel“...).²⁸ Die biblische Erzählung wird so als Symbolisierung neuer Hoffnung einsehbar.

²⁵ Haghpanah, Von der Partitur eines Textes.

²⁶ Hofmann-Driesch, Mit-Gefühl.

²⁷ Rosenow, Subjektorientierte Religionspädagogik.

²⁸ Ebd., 41.

Diagnostischer Blick

Schüler:innen in den Blick zu nehmen, die vom Religionsunterricht bislang wenig profitieren, ist aber nicht nur eine Frage der didaktischen Konzeption. Noch immer richtet sich der Unterricht zu oft nur an denen aus, die sich rege beteiligen und Interesse am Fach zeigen. Daher sollte der Fokus nicht nur auf den passenden Beiträgen liegen, die den Unterrichtsprozess voranbringen (zum Beispiel beim Wiederholen am Anfang der Schulstunde), sondern mit einem diagnostischen Blick auch auf falsche, unpassende Äußerungen der Schüler:innen und die Ursachen von Nicht-Beteiligung geachtet werden. In diesem Sinne, sollten alltagspraktische Formen der Lernstandserhebungen in den Unterricht integriert werden, die nicht primär der Notengebung, sondern der Entwicklung von Fördermaßnahmen dienen.

Schweiker²⁹ nennt neben Lerntagebüchern, Wochenplänen und Schülerportfolio auch Kreativprodukte, die Einblicke in die Lernfortschritte und -rückstände geben.

Das ausgearbeitete Diagnosemodell von Reis / Schwarzkopf unterscheidet zwischen der Lernprozessdiagnostik und der Lernstandsdiagnostik und plädiert für die Modellierung der jeweiligen Diagnose anhand von Niveaustufenmodellen, die aus den anvisierten Kompetenzen entwickelt werden.³⁰ Daneben bietet es auch Fallbeispiele aus Förder-Diagnose-Projekten³¹, die eigene diagnostische Zugänge anregen können.

Stärker an der Lernausgangslage ist der offenere Ansatz von Martin Rothgangel orientiert, der die Vorstellungen der Schüler:innen mit Wahrnehmungsmethoden erheben will, die der Grounded Theory entlehnt sind (offenes Kodieren).³²

²⁹ Schweiker, Arbeitshilfe Religion, 32.

³⁰ Reis / Schwarzkopf, Diagnose, 48ff.

³¹ Ebd., 257ff.

³² Rothgangel, Schülerinnen und Schüler wahrnehmen.

Literatur

- Bürig-Heinze**, Susanne et al.: Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht. 20 Beispiele, Göttingen 2014.
- DenkBar**. Materialien zum Theologisieren in Klasse 8 bis 10, Stuttgart 2016 (+ Lehrerheft).
- EKD / Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.)**: Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, Leipzig 2020.
- Freudenberger-Lötz**, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen: ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München 2012.
- Haghpanah**, Nadja Y.: Von der Partitur eines Textes zur Performance und Reflexion – oder: „Sturm in der Stille!“ (Mt 8,23ff.). In: Th. Klie et al.(Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 167-175.
- Hofmann-Driesch**, Nadine: Mit-Gefühl für dich und mich. Ein Vater hat zwei Söhne. Die Einübung von Empathie und Perspektivenwechsel im Religionsunterricht. In: RPI-Impulse 1/2020, 9-11.
- Käbisch**, David: Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit. 12 Thesen. In: RPI-Impulse 3/2017, 11-13.
- Obst**, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009.
- Ochs**, Katharina et al.: Theologische Gespräche mit Jugendlichen führen – Eine Frage der Methode? Methodische Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ an der Universität Kassel. In: Loccumer Pelikan 4/2012, 187-190.
- Pohl-Patalong**, Uta: Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht, Stuttgart 2019.
- Röhm**, Matthias: „Ihr seid jetzt Petrus!“ — Bibliolog als Methode der Arbeit mit biblischen Texten im Religionsunterricht. In: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 1/2013, 15f.
- Reis**, Oliver / Schwarzkopf, Theresa (Hg.): Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015.
- Roose**, Hanna: Abenteuer Christologie. Biblische Texte als Bausteine von Jugendtheologie. In: Loccumer Pelikan 4/2012, 182-187.
- Rothgangel**, Martin: Schülerinnen und Schüler wahrnehmen – zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz. In: R. Burrichter et al. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 157-172.
- Schweiker**, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe 1. Basisband: Einführungen, Grundlagen, Methoden, Stuttgart 2012.
- Schweitzer**, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.

TEIL 3
WEITERFÜHRENDE PERSPEKTIVEN

WEITERFÜHRENDE PERSPEKTIVEN

1. Weiterarbeit mit dem Schüler:innen-Fragebogen in der Praxis

Friedrich Schweitzer

Der bei QUIRU entwickelte Schüler:innen-Fragebogen (dokumentiert in seinen Versionen für die Grundschule und für Klasse 10 im Ergebnisband¹) wurde als Erhebungsinstrument konzipiert, um Erkenntnisse zu verschiedenen Aspekten von Religionsunterricht in der Wahrnehmung von Schüler:innen sowie im Blick auf voraussetzende oder zu erwerbende Kompetenzen zu gewinnen. Insofern ist der Fragebogen zunächst besonders für die weitere Forschung bedeutsam. Der über mehrere Jahre hinweg in verschiedenen Bundesländern getestete und immer wieder verbesserte Fragebogen kann aber in weiterentwickelter Form auch in der Praxis genutzt werden. In dieser Hinsicht werden im Folgenden drei Möglichkeiten aufgezeigt: Feedback, Lernstandserhebungen und Prüfungen. Dabei sollen Anschlussmöglichkeiten für die Praxis im Vordergrund stehen. Auf die Möglichkeiten der Weiterarbeit mit dem Fragebogen in der Forschung hingegen soll hier nicht weiter eingegangen werden. Im Ergebnisband zur QUIRU-Schüler:innenbefragung wird ausführlich über die Entwicklung des Fragebogens berichtet, einschließlich der maßgeblichen statistischen Befunde.

Wenn im Folgenden auf Feedback, Lernstandserhebungen und Prüfungen eingegangen wird, sollte das nicht als erschöpfend verstanden werden. Ein weiteres Thema, auf das hier nur verwiesen werden kann, wäre beispielsweise die Entwicklung von Lernaufgaben für den Religionsunterricht. Auch dafür können aus der Studie neue Impulse gewonnen werden.

¹ Schweitzer / Schnauffer / Losert, Qualität von Religionsunterricht.

1.1 Feedback

Nachdem Feedbacks lange Zeit eher im non-formalen Bereich beispielsweise der Jugendarbeit zu finden waren, hat sich inzwischen auch die Schule für diese Möglichkeit geöffnet. Feedback gilt als Element der Qualitätsentwicklung von Unterricht, das in Zukunft stärker genutzt werden sollte, sowie darüber hinaus als eine Form wertschätzender Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. In dieser Hinsicht wird mitunter von einer Feedback-Kultur gesprochen. Feedback kann Kindern und Jugendlichen schon durch seinen Einsatz als solchen zeigen, dass ihre Meinung gefragt ist und sie ernst genommen werden.

Zumindest manche der von den Bundesländern unterhaltenen Institute für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung bieten Feedback-Instrumente an, die sie den Schulen sowie den Lehrkräften empfehlen. Beispielsweise hält das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) einen „Unterrichtsfeedbackbogen“ vor.² Dieser Bogen beruht auf den Tiefenstrukturen von Unterricht, die in der Empirischen Bildungsforschung als Grundlage für die Beurteilung von Unterrichtsqualität gelten (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Klassenführung; vgl. dazu auch S. 69). Da es sich in solchen Fällen um Instrumente handelt, die in allen Fächern eingesetzt werden können, lassen sich entsprechende Fragen auch nur allgemein oder generisch formulieren. So lautet beispielsweise das erste Item im IBBW-Fragebogen: „Der Unterricht hat einen klaren Fokus auf die zentralen Inhalte, die von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden sollen.“

Eine solche Frage lässt sich in der Tat auf allen Unterricht anwenden, aber fachliche Differenzierungen werden nicht geboten. Wie sollen die „zentralen Inhalte“ für den Religionsunterricht bestimmt werden? Dazu wird nichts gesagt. Diese fachliche und fachdidaktische Frage ist jedoch ebenfalls wesentlich für die Qualität von Unterricht, da diese Qualität ohne eine kompetente Bestimmung von Inhalten nicht realisiert werden kann. Ähnliches gilt für das „Verstehen“, das in dem Item nur in ganz unbestimmter Weise erwähnt wird. Wenn die Wahrnehmung von Unterricht auch in dieser Hinsicht über ein Alltagsverständnis hinausgehen soll, sind offenbar Präzisierungen erforderlich.³ Denn es ist sehr un-

² https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/unterrichtsfeedbackbogen_tiefenstrukturen

³ Genauere Ausführungen dazu bei Schweitzer, Lernen im Religionsunterricht, 131-172.

wahrscheinlich, dass das Verstehen einer mathematischen Formel beispielsweise mit dem Verstehen eines biblischen Textes gleichzusetzen ist. Erneut kommen deshalb fachliche und fachdidaktische Fragen ins Spiel. Dabei ist auch mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus bei biblischen Texten zu rechnen, die fachdidaktisch genauer untersucht werden müssten. Anders ausgedrückt, zeigt sich bei solchen Fragen ein weiterer Forschungsbedarf.

Im QUIRU-Fragebogen (Klasse 10) wurde beispielsweise nach dem Verständnis von zwei Bibeltexten gefragt (Mk 12,29-31: „Das höchste Gebot ist das: ‚Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der Herr allein, und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und mit all deiner Kraft‘. Das andere ist dies: ‚Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst‘. Es ist kein anderes Gebot größer als diese“; und Joh 11,25-26: „Ich bin die Auferstehung und das Leben. Wer an mich glaubt, der wird leben, auch wenn er stirbt; und wer da lebt und glaubt an mich, der wird nimmermehr sterben“). Zu beiden Textstellen wurden Items angeboten, zwischen denen sich die Befragten entscheiden sollten:

- Die Liebe zu Gott soll so groß sein, dass ihr nichts gleichkommt. – Du sollst Gott so sehr lieben wie dich selbst. – Du sollst deine Mitmenschen genau so sehr lieben wie Gott. – Wichtiger als alle Liebe zu sich selbst ist die Liebe zu Gott und zu den Mitmenschen.
- Jesus lebt, obwohl er gestorben ist. – Wer an Jesus glaubt, muss am Ende des irdischen Lebens nicht sterben. – Durch den Glauben an Jesus gibt es ein Leben über den irdischen Tod hinaus. – Nach dem Tod erhalten Menschen, die an Jesus glauben, die Chance, ihr Leben noch einmal besser zu führen.

Dabei zeigte sich, dass die Fragen zum zweiten Text deutlich häufiger richtig beantwortet wurden. Dieser Text warf also weniger Schwierigkeiten für das Verstehen auf als der erste, obwohl beide Texte zumindest auf den ersten Blick ähnliche Schwierigkeitsgrade aufweisen (Abstraktionsniveau; geringe Anschaulichkeit; kaum Erfahrungsbezug usw.). Insofern wären hier weitere fachdidaktische Klärungen erforderlich.

Generische Feedback-Instrumente, so ist zusammenfassend festzuhalten, bedürfen der fachlichen und fachdidaktischen Konkretion. Dabei sind umgekehrt bei fachbezogenen Weiterführungen die Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie bzw. der Empirischen Bildungsforschung aufzunehmen. Die Studie bietet für eine solche Weiterführung in mehrfacher Hinsicht wichtige Grundlagen und Impulse:

- Die allgemeinen Qualitätsmerkmale von Unterricht, wie sie von der Empirischen Bildungsforschung beschrieben werden, wurden im QUIRU-Fragebogen auf den Religionsunterricht adaptiert, sodass sie speziell für diesen Unterricht passen.
- Der QUIRU-Fragebogen basiert in inhaltlicher Hinsicht auf Tiefenstrukturen der religiösen Bildung (drei übergreifende Inhaltsbereiche: eigene Religion, andere Religionen, nichtreligiöse Weltanschauungen). Dadurch können wiederum über eine generische Betrachtung hinaus spezifische die Inhalte von Religionsunterricht beurteilt werden.
- Die bei QUIRU eingesetzten Indikatoren (Wissenserwerb, Verstehen, Perspektivenübernahme) zielen auf Lernprozesse und Kompetenzen, die zwar für mehrere Fächer bedeutsam sind, aber doch speziell den Religionsunterricht betreffen und fachlich zugespitzt sind. Einer solchen (Fach-)Spezifität entsprechen auch die bei QUIRU gewonnenen Befunde, die auf eine domänenspezifische Ausprägung der Perspektivenübernahme verweisen.

Allerdings muss bewusst bleiben, dass der QUIRU-Fragebogen nicht als Feedback-Instrument konzipiert ist, sondern für Zwecke einer wissenschaftlichen Erhebung entwickelt wurde. Für den Einsatz beim Feedback müsste dieser Fragebogen deshalb weiterentwickelt werden. Dabei sind unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten voneinander zu unterscheiden, insbesondere:

- Feedback der Schüler:innen für eine Lehrkraft,
- Feedback von Kolleg:innen etwa im Rahmen einer professionellen Arbeitsgemeinschaft,
- Feedback im Rahmen von Ausbildungssituationen (etwa Referendariat oder Vikariat).

Für jede dieser Einsatzmöglichkeiten müssen Feedbackbögen unterschiedlich akzentuiert sein und formuliert werden. Auch dabei sind die fachlichen und fachdidaktischen Bezüge zu beachten.

Das im religionspädagogischen Bereich am weitesten entwickelte Beispiel für eine wissenschaftlich fundiertes Feedback-Tool (*i-konf*) findet sich im Übrigen bei der Konfi-Arbeit: „Unter www.i-konf.eu können sich Gemeinden kostenfrei eine individuelle eigene Befragung anlegen und diese über die Smartphones der Jugendlichen durchführen. [...] Die Ergebnisse stehen unmittelbar online zur Verfügung.“ Die Fragebögen „produzieren Ergebnisse, die sich direkt mit den Gesamtdaten für Deutschland vergleichen lassen. Zugleich können Items ge-

löscht oder zusätzliche Fragen ergänzt werden, so dass sich eine optimale Passung der Fragebögen auf die lokale Arbeit ergibt.⁴ Es wäre hilfreich, wenn ein solches Tool auch für den Religionsunterricht verfügbar gemacht werden könnte.

1.2 Lernstandserhebungen

Vorschläge für Lernstandserhebungen werden auch speziell für den Religionsunterricht angeboten.⁵ Dabei handelt es sich häufig um bestimmte Aufgaben, die von den Schüler:innen bearbeitet werden sollen, so dass die ihnen verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten sichtbar werden. Dadurch soll eine Unterrichtsgestaltung möglich werden, die passgenau auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen eingestellt ist. Im Hintergrund der entsprechenden Angebote stehen vielfach Kompetenzmodelle, wie sie in den Bildungsplänen zu finden sind, sowie praktische Erfahrungen von Kolleg:innen in der Praxis.

Die entsprechenden Material- und Aufgabenpools können hilfreich sein. In der Regel basieren sie jedoch nicht auf empirischen Befunden, die beispielsweise einen Vergleich mit anderen Schüler:innen zulassen, wie dies bei dem im vorangehenden Abschnitt erwähnten Tool aus der Konfi-Arbeit der Fall ist. Insofern bleiben sie isoliert. Ebenso sind bislang keine Aussagen darüber möglich, welche Validität die Befunde solcher Erhebungen tatsächlich aufweisen. Die dabei jeweils gewählte Form wird bei den empfohlenen Materialien und Aufgaben zwar offenbar als in der Praxis bewährt angesehen, aber auch dies entspricht nicht den Validierungsansprüchen, die in der Empirischen Bildungsforschung oder empiriebasierten Fachdidaktik maßgeblich sind. In der Regel wird nichts darüber gesagt, anhand welcher Kriterien oder Befunde die „Bewährung in der Praxis“ beurteilt wurde.

Der QUIRU-Fragebogen hat jahrelange Testungen durchlaufen. Zumindest teilweise kann er als validiert bezeichnet werden, auch wenn ausdrücklich weitere Aufgaben der Validierung noch ausstehen.⁶ Insofern empfiehlt er sich als Grundlage auch für diagnostische Zwecke im Sinne der Lernstandserhebungen, wobei auch in diesem Falle darauf hinzuweisen ist, dass er für solche Zwecke entsprechend weiterentwickelt werden müsste.

⁴ Simojoki / Ilg, *Empirische Forschung*, 394.

⁵ <https://material.rpi-virtuell.de/schlagwort/lernstandserhebung>

⁶ Losert, *Zur Validierung des Untersuchungsinstruments*.

Von besonderem Interesse dürften im Blick auf Lernstandserhebungen die sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I in den QUIRU-Fragebögen enthaltenen Aufgaben sein. Denn diese Aufgaben sind so konzipiert, dass sie Einblick in die jeweils verfügbarer Kompetenzausprägung erlauben. Auch die im vorangehenden Abschnitt wiedergegebenen Fragen zu den beiden Bibelstellen versprechen Aufschluss über die Verstehensmöglichkeiten der Schüler:innen.

1.3 Prüfungen

Prüfungen sind ein in der Religionspädagogik besonders unbeliebtes Thema. Entsprechend gibt es dazu auch nur wenig religionspädagogische Veröffentlichungen. Schon seit Langem wird jedoch weithin die Auffassung vertreten, dass für den Religionsunterricht pädagogisch reflektierte und verantwortete Formen der Leistungsbewertung angestrebt werden sollten. Anders ausgedrückt sollen Prüfungen den Schüler:innen eine Rückmeldung geben und sie möglichst zum Lernen ermutigen. In dieser Forderung kommen zugleich grundsätzliche Vorbehalte gegen eine religionsunterrichtliche Orientierung an Leistung und Noten zum Ausdruck, die sich auf die Schule („Leistungsschule“) insgesamt beziehen.

Bei der QUIRU-Studie wurden die im Religionsunterricht praktizierten Formen der Leistungsbewertung nicht erfasst, und auch auf den Religionsunterricht bezogene (Abschluss-)Prüfungen waren nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Insofern kann es an dieser Stelle nur darum gehen, hypothetisch Überlegungen anzustellen, was die Befunde aus QUIRU für Prüfungen bedeuten könnten. Dass dies im vorliegenden Zusammenhang sinnvoll ist, ergibt sich schon daraus, dass auch Leistungsbewertung und Prüfungen zu den Qualitätsmerkmalen von Unterricht zählen, auch wenn sie bei den üblichen Darstellungen dazu bislang nicht eigens berücksichtigt werden.

Es wäre allerdings nicht angemessen, die Befunde von QUIRU beispielsweise zur religionsbezogenen Allgemeinbildung sowie die in der Studie eingesetzten Anspruchsniveaus zur künftigen Norm für Prüfungen erklären zu wollen. Darauf war diese Studie nicht angelegt. Zusammen mit der theoretischen Verankerung in den internationalen Debatten um Religious Literacy lassen sich diese Anspruchsniveaus aber zumindest in einem weiteren Sinne als mögliche Orientierung auch für Prüfungsaufgaben verstehen. Damit sind beispielsweise Bestimmungen angesprochen, die sich auf die für Prüfungszwecke herangezogenen Inhaltsbereiche beziehen und die darüber Auskunft geben, was als so grundlegend

anzusehen ist, dass es einer Abschlussprüfung zugrunde gelegt werden soll. Ein Maßstab dafür könnte wiederum die Norm religiöser Allgemeinbildung sein, auf deren reale Ausprägung sich ein Teil der Befunde von QUIRU bezieht.

Allgemeiner formuliert ergibt sich aus den Befunden von QUIRU der Impuls für die Religionspädagogik zu einer Verständigung darüber, welche Erwartungen im Blick auf Prüfungen gelten sollen, wie sich dies begründen lässt und was es für die Unterrichtsentwicklung bedeutet. Derzeit werden solche Erwartungen und Erwartungshorizonte beispielsweise im Blick auf das Abitur, wie den ministeriellen Fachpapieren zu entnehmen ist, aus einer Mischung von Kompetenzbeschreibungen und sogenannten Operatoren hergeleitet. Die Operatoren sollen verschiedene Anspruchsniveaus abbilden, wobei die Anspruchsniveaus theoretisch begründet und formuliert sind und bislang eher auf einer intuitiven als einer empirischen Evidenz beruhen. So wird etwa die Aufgabe, etwas zu „beschreiben“, als wenig anspruchsvoll angesehen, etwa im Vergleich dazu, etwas „darzustellen“ und es dabei in weitere Zusammenhänge einzuordnen. „Darstellen“ wird hier mitunter auf dieselbe Ebene mit „erklären“ gestellt, worüber sich gerade im Blick auf den Religionsunterricht streiten lässt. Es gibt sehr anspruchsvolle Formen des „Erklärens“, die weit über alle „Darstellungen“ hinausgehen. Wie wichtig präzisere Bestimmungen wären, als sie die bislang vorgeschlagenen Operatoren bieten können, zeigt schon das oben wiedergegebene Beispiel mit den beiden Bibeltexten. Angesichts der für Prüfungen als entscheidend angesehenen Operatoren wäre es wichtig, hier nicht nur zu genaueren theoretischen Bestimmungen zu gelangen, sondern auch zu untersuchen, wie das von den Operatoren gemeinte Verhalten und Handeln sich bei den Schüler:innen selbst tatsächlich darstellt. Ähnlich wie bei Kompetenzmodellen bedürften auch die Operatorenkataloge einer empirischen Basis und Überprüfung.

1.4 Ausblick: Mögliche Formen der Weiterarbeit

In unterschiedlichen Hinsichten zeigt sich bei allen drei Aspekten – Feedback, Lernstandserhebungen und Prüfungen –, dass eine an die Befunde von QUIRU anknüpfende und auf die Unterrichtspraxis bezogene Weiterarbeit sinnvoll wäre. Für diese Weiterarbeit kommt es entscheidend darauf an, generische Anforderungen aus der Empirischen Bildungsforschung sowie fachliche und fachdidaktische Kriterien aus der Religionspädagogik gleichermaßen aufzunehmen und aufeinander zu beziehen, so wie dies bei der QUIRU-Studie ver-

sucht wurde, allerdings noch nicht im Blick auf Feedback, Lernstandserhebungen oder Prüfungen.

Die darauf bezogenen Aufgaben der Weiterentwicklung ließen sich beispielsweise in Zusammenarbeit zwischen den staatlichen Instituten für Bildungsmonitoring und Unterrichtsentwicklung einerseits und den religionspädagogischen Instituten der Landeskirchen andererseits bearbeiten. Auch dabei müsste der Bezug auf die verschiedenen Schulstufen und Schularten berücksichtigt werden, was den beachtlichen Umfang der erforderlichen Arbeit anzeigt. Da sich – angesichts derzeitiger Kürzungen beim Personal – leicht der Eindruck von Überforderung einstellen könnte, wäre zu prüfen, ob hier eine arbeitsteilige Kooperation möglich wäre, die die Bundesländer und Landeskirchen übergreift. Beispielsweise könnte dann die entsprechende Arbeit im Blick auf die Grundschule in einem oder zwei der Bundesländer geleistet werden, während sich andere auf die Sekundarstufe konzentrieren. Da die religionspädagogischen Institute der Landeskirchen durch eine übergreifende Struktur miteinander verbunden sind (sog. ALPIKA-Konferenz), könnte dafür sogar auf bereits bestehende Voraussetzungen zurückgegriffen werden. Schon ein exemplarischer Anfang wenigstens an einer Stelle wäre hilfreich.

Literatur

Losert, Martin: Zur Validierung des Untersuchungsinstruments. In: Schweitzer, Friedrich / Schnauffer, Evelyn / Losert, Martin (Hg.): Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern, Münster/New York 2024, 309-323.

Schweitzer, Friedrich: Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Göttingen 2024.

Schweitzer, Friedrich / Schnauffer, Evelyn / Losert, Martin (Hg.): Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern, Münster/New York 2024.

Simojoki, Henrik / Ilg, Wolfgang: Empirische Forschung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung non-formaler religiöser Bildung. Befunde und Impulse aus der 3. Studie zur Konfi-Arbeit in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 76 (2024), 389-401.

2. Ausbildung und Fortbildung

Achim Plagentz/Silke Leonhard

Die QUIRU-Schüler:innen-Studie gibt Hinweise, auf welche Stellen bei der weiteren Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts ein Augenmerk gelegt werden sollte.

Ein wichtiges Element dafür ist die Fortbildung von Lehrkräften für den Religionsunterricht. Daher war von Beginn an die Fortbildungsarbeit ein Teil des QUIRU-Projekts (Teilprojekt 3). In einer separaten Befragung von Religionslehrkräften wurden Fortbildungserfahrungen und -erwartungen abgefragt. Einige Einsichten lassen sich gut auf die Ergebnisse der Schüler:innenbefragung beziehen (1). Ein weiteres Teilprojekt zur religionspädagogischen Ausbildung von Pfarrer:innen in einer Landeskirche (EKHN) ergänzt diese Perspektiven (2).

2.1 Einsichten aus der QUIRU-Fortbildungsstudie⁷

Die Studie

Die Online-Befragung wurde 2021/22 mit knapp 2300 Lehrkräften aus vier Bundesländern durchgeführt (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein).

Auswirkungen

Die Wirkungen von Fortbildungsveranstaltungen sollten die Befragten abhängig vom Format (halbtags, ganztags, mehrtägig, mehrteilig) angeben. Über alle Formate hinweg ist die stärkste angegebene Wirkung, dass sich die Teilnehmenden in dem behandelten Thema besser auskennen und dass sie motiviert waren, das Gelernte in der Praxis anzuwenden. Auch die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial wurde als starke Wirkung benannt.

Zusätzlich konnten die Befragten in einer offenen Frage formulieren, wie sich ihr Unterricht durch die Fortbildung verbessert hätte. Am stärksten vertreten waren Effekte, die sich auf die Unterrichtsgestaltung bezogen „wie [z.B.] zielgerichteteren, anschaulicheren, abwechslungsreicheren Unterricht, größere

⁷ Schweitzer / Rutkowski, Fortbildung.

Methodenvielfalt ...“.⁸ Mit Abstand dazu folgten Äußerungen zur Verbesserung der eigenen Kompetenz und Rolle als Lehrkraft und Angaben im Blick auf die Lebenswelt der Schüler:innen sowie der Beziehung zu ihnen.

Formate

Die Befragung macht sichtbar, was in vielen Fortbildungseinrichtungen erlebt wird: Die Religions-Lehrenden schätzen die Wirkung und Nachhaltigkeit von mehrtägigen und mehrteiligen (vernetzten) Fortbildungen höher ein,⁹ nehmen tendenziell aber eher an Halb- oder Ganztagsformaten teil.¹⁰ Dabei sind die Halbtagsangebote die einzigen Formate, die bei der Einschätzung der Wirkung tendenziell negative Wertungen („stimme eher nicht zu“) erhalten: so in den Bereichen „besser auf Schülerfragen antworten können“, „Kontakt zu anderen Lehrkräften erhalten“ und „Motivation für weitere Fortbildungen erhalten“.¹¹

Als Gründe für die Nichtwahrnehmung von Fortbildungsangeboten wurde zuerst der unpassende Zeitpunkt genannt. Weitere Faktoren sind Anfahrt, Organisationsaufwand und Unverträglichkeit mit der Familiensituation. Eine relativ geringe Rolle spielen fehlende Genehmigungen durch den Dienstgeber.¹² In den offenen Antworten wurden zudem die Aspekte Zeitmangel und Arbeitsbelastung genannt, die in dem Fragebogen nicht explizit als Antwortmöglichkeit vorkamen.

Die mehrtägigen und mehrteiligen Fortbildungen werden in allen im Fragebogen vorgegebenen Aspekten im Vergleich als wirksamer als die Halb- und Ganztagsformate eingeschätzt: insbesondere in den Bereichen Umgang mit Fragen der Schüler:innen, Kontakt zu Expert:innen und Austausch mit Kolleg:innen. Diese Angaben sind ein Hinweis darauf, dass die professionelle Lerngemeinschaft eine besondere Chance der Qualitätsentwicklung für den Religionsunterricht darstellt – sofern die praktischen Hürden dafür nicht zu hoch sind. In diesem Zusammenhang weist die Studie auch auf das Format Lesson Studies hin, in dem eine Gruppe von Lehrkräften eine Unterrichtseinheit gemeinsam entwickelt und dann schrittweise ausprobiert und optimiert.¹³

⁸ Ebd., 108.

⁹ Ebd., 105ff.

¹⁰ Ebd., 102-104.

¹¹ Ebd., 106.

¹² Ebd., 99ff.

¹³ Ebd., 56. Vgl. dazu auch <https://www.uni-potsdam.de/de/lesson-study/lesson-study/was-ist-lesson-study> (zuletzt abgerufen 16.01.2025).

Augenfällig ist: Die Fortbildungsangebote der kirchlichen Einrichtungen werden als besonders relevant beurteilt. Staatliche Angebote erhalten durchschnittliche, universitäre Angebote unterdurchschnittliche Beurteilungen. In den offenen Antworten zu dieser Frage wurde als mit Abstand häufigster Grund für das Relevanzurteil die Qualität der Angebote genannt – dahinter spielten Aspekte wie die Relevanz der Inhalte und der Praxisbezug eine Rolle.

Der Religionsunterricht hat also mit den (landes-)kirchlichen Fortbildungseinrichtungen (Religionspädagogische Institute bzw. Pädagogisch-theologische Institute, Religionspädagogische Zentren und Arbeitsstellen o.ä.) ein System starker Unterstützungsangebote, die qualitativ hochwertig und praxisrelevant agieren – und politisch zum Teil auch komplementär vorhandene Qualitätsbedarfe erfüllen, wenn und wo staatliche Angebote ökonomisch verkürzt worden sind.

Inhalte

Der Fortbildungsbedarf ist hochgradig an der Praxisnähe der Religionslehrkräfte orientiert. Im Vordergrund des Interesses stehen inhaltlich-thematische und methodisch-didaktische Fortbildungsthemen. Dahinter bleiben Inhalte wie Professionalitätsfragen oder die eigene Persönlichkeitsentwicklung deutlich zurück. Gleiches gilt für das Interesse an fachwissenschaftlichen Themen, das nur etwa ein Drittel der Befragten äußert. Dies dürfte einer der Gründe sein, warum die universitären Fortbildungen als deutlich weniger relevant erachtet werden. Allerdings ist einschränkend anzumerken, dass ein geringer Bedarf an Fortbildung zu einem Themenbereich auch bedeuten kann, dass die Befragten der Meinung sind, dort bereits hinreichend ausgebildet zu sein. Die geringe Nachfrage nach fachwissenschaftlichen Themen sollte aber auch so verstanden werden, dass es bei ihnen auf ihre Relevanz für das Unterrichten ankommt.

Zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zu Fortbildungswünschen konnten die Befragten entsprechend offene Ergänzungen vornehmen. So sind zu dem Wunsch nach Fortbildung „zu im Religionsunterricht behandelten Themen“ zahlreiche konkrete Themenwünsche eingebracht worden. Die meisten Nennungen bezogen sich auf andere Religionen, Konfessionen und Kulturen – beziehen sich also auf Themen, bei denen die Schüler:innen-Befragung Defizite ausgemacht hat. Im vorderen Bereich landen des Weiteren Wünsche nach dem Thema Bibel und biblische Erzählungen und allgemein lehr- oder bildungsplan- bzw. curriculumsbezogene Inhalte, sowie nach Themen aus der

Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen.¹⁴ Bei den methodisch-didaktischen Themen fallen die meisten Ergänzungen allgemein in den Bereich „Methodenvielfalt“ oder benennen konkrete Methoden, die als Gegenstand von Fortbildungen gewünscht werden.

Auffällig ist, dass der Themenbereich „Diagnostik“ bei den Fortbildungsbedarfen eine untergeordnete Rolle spielt, obwohl diese im Rahmen der Kompetenzorientierung an Bedeutung gewonnen hat. Hier wird deutlich, dass unter den Qualitätsbedarfen der Religionslehrenden die Handlungs- und Gestaltungssicherheit priorisiert wird.

2.2 Religionspädagogische Ausbildung von Pfarrer:innen – Schlaglichter aus einer Landeskirche

Religionspädagogik ist in allen Landeskirchen Teil der Ausbildung für den Pfarrberuf. In einem nicht unerheblichen Teil der Landeskirchen gehört das Erteilen von Religionsunterricht auch zu den Pflichtaufgaben im Gemeindepfarramt. In einer dieser Landeskirchen – der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) – hat das QUIRU-Projekt eine Studie durchgeführt mit dem Fokus der Erkundung darauf, wie Pfarrer:innen in den ersten fünf Dienstjahren (EKHN: Probendienst) ihre religionspädagogische Ausbildung in den drei Phasen Studium, Vikariat und Probendienst erleben.¹⁵ Auch wenn das Sample der Befragung naturgemäß klein ist (immerhin hat rund die Hälfte der Pfarrer:innen im Probendienst den Fragebogen ausgefüllt und sind fast 20 Prozent für ein Interview bereitgestanden) und keine Repräsentativität beanspruchen kann, sind die Ergebnisse doch aufschlussreich.

Deutlich ist, dass die religionspädagogische Ausbildung an der Hochschule gegenüber derjenigen im Vikariat deutlich schlechter beurteilt wird. Wie zu erwarten ist es insbesondere der hohe Praxisbezug, mit dem das Vikariat punkten kann.

Im Blick auf einzelne Bereiche ist wenig überraschend, dass das Studium sehr gut auf die Erschließung theologischer Inhalte vorbereitet, während es auf die Wahrnehmung der Perspektive der Schüler:innen und methodische Zugänge eher schlecht vorbereitet. Kann man diese Bereiche sozusagen einer Arbeits-

¹⁴ Ebd., 116.

¹⁵ Zum Folgenden: Schweitzer / Märkle, Ausbildung.

teilung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase zuschreiben, so gibt doch zu denken, dass lediglich ein Viertel der Befragten angibt, im Studium gut auf die Elementarisierung von Themen vorbereitet worden zu sein.¹⁶ Schließlich ist diese Kompetenz nicht nur für religionspädagogisches Handeln wichtig, sondern in allen Bereichen des Pfarrerdienstes.

Die Untersuchung zeigt, dass die Pfarrer:innen im Probedienst mit zwiespältigen Einschätzungen auf ihren Einsatz im Religionsunterricht blicken. Einerseits bewerten sie die Teilnahme von Schüler:innen am Religionsunterricht in der Schule als sehr wichtig und stimmen zu drei Vierteln der Aussage zu, dass das Erteilen des Religionsunterrichts für sie selbst eine wichtige Tätigkeit sei. Bei der Aussage, ob sie dies gerne tun, äußern sich 54 Prozent zustimmend und nur 13 Prozent ablehnend – eine große Gruppe von 32 Prozent kreuzt das Feld „teils/teils“ an. Und immerhin die Hälfte schätzt es so ein, dass der Religionsunterricht in ihrem Dienst zu kurz komme (dazu 31 Prozent „teils/teils“).¹⁷ Zusammen mit dem Befund, dass nur 17 Prozent der Befragten angeben, sie fänden die Tätigkeit von Gemeindepfarrer:innen in der Schule „(eher) nicht sinnvoll“,¹⁸ zeichnet sich folgendes Bild: Die Gemeindepfarrer:innen schätzen die Relevanz und Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit im Religionsunterricht, fühlen sich aber zu wenig darauf vorbereitet und nehmen den geringen Stellenwert dieser Tätigkeit in ihrem Dienst insgesamt kritisch wahr.

Insofern ist die Einschätzung, dass sich Gemeindepfarrer:innen in den Bereichen Predigt und Seelsorge deutlich besser ausgebildet sehen,¹⁹ ein wichtiger Hinweis, welchen Nachholbedarf die religionspädagogische Ausbildung von Pfarrer:innen insbesondere im Studium offensichtlich hat.

Im Blick auf den weiteren Berufsweg ist aber auch deutlich, dass – mindestens in den Landeskirchen mit Gemeindepfarrer:innen im regelmäßigen Religionsunterricht – eine Intensivierung der Fortbildungsarbeit genau mit dieser Zielgruppe erforderlich ist. Dazu gehört auch, diese mit den Angeboten überhaupt zu erreichen. Da, wo Gemeindepfarrer:innen nur kleine Stundendeputate haben (in der EKHN bisher zwei bis vier Stunden pro Woche), ist die Bereitschaft, für so einen kleinen Bereich des Dienstes Fortbildung in Anspruch zu nehmen, naturgemäß geringer.

¹⁶ Ebd., 90.

¹⁷ Ebd., 81ff.

¹⁸ Ebd., 101f.

¹⁹ Ebd., 98f.

2.3 Ein Fazit und perspektivische Konsequenzen

Fortbildung ist Teil der professionellen, berufsbegleitenden Ausgestaltung des Lehrberufs – und sie wird grundsätzlich sehr geschätzt. In den Dynamiken des Bildungsbereichs ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen unabdingbar – also als Lifelong Learning.

Für den Religionsunterricht steht den Lehrkräften mit den kirchlichen Angeboten an Fortbildung, Beratung, Material und Medien eine besondere Unterstützung zur Verfügung, die es so für andere Fächer selten bzw. gar nicht gibt – deren Wertschätzung zeigt die QUIRU-Studien sehr deutlich.

Auf einige Elemente der Fortbildung legen wir mit diesen Ergebnissen einen besonderen Akzent, und es bleibt zu hoffen, dass fortgeführt wird, was anfänglich geschieht:

Es zeigt sich, dass Qualität in unterschiedlichen Phasen der Religionslehrkräftebildung gefördert werden kann. Wenn klassischerweise mit Fortbildung die dritte Phase, d.h. erfahrungsgeladene Weiterentwicklung gefragt ist, so spielt zugleich die bildende Praxisanbindung in früheren Ausbildungsphasen eine Rolle. Nicht an allen Orten ist dies im Blick bzw. gefördert. Fortbildungen und Fortbildungsszenarien mit exemplarisch praktischen Zugängen ermöglichen frühe Bindungen und inhaltliche Intensivierungen von Wissen, Verstehen und multiperspektivischer Perspektivenförderung. Wir ermutigen ausdrücklich zur Kooperation und Phasenverzahnung in Formen wie den in der QUIRU-Studie angeregten Lesson Studies, um von gelebten berufsbiografischen Erfahrungen und Impulsen wechselseitig zu profitieren – dies umso mehr, je deutlicher bei angehenden Religionslehrkräften mit veränderten sozialisatorischen Hintergründen Erfahrung und Wissen angebahnt und aufgebaut werden müssen. Dies kann am unkompliziertesten regional geschehen zwischen einem universitären Standort, Studienseminaren und regionalen Fortbildungsträger:innen. Dabei kann auch die in QUIRU aufgezeigte Sensibilität von Zeitplanungen berücksichtigt werden.

Zugleich legt die Erwartung der Praxisnähe von Fortbildungen nahe, stärker auf Akteursverschränkungen zwischen den Lernorten und Handlungsfeldern zuzugehen. Wenn Universität, Studienseminar, Lehrkräfte der Berufspraxis und kirchliche Fortbildungsträger:innen wie religionspädagogische / theologisch-pädagogische Institute, aber auch kirchliche Studienbegleitungen mit den staatlichen Akteur:innen kooperieren, kann der Zuwachs an verzahntem Praxis-Theorie-Wissen auch durch die mitgebrachten unterschiedlichen Rollenperspektiven

und -kompetenzen stärker gefördert werden. Die unterschiedlichen Lernorte ermöglichen, handlungsorientiert Wissen und pathische Elemente, auch Spiritualität, zur Geltung kommen zu lassen. Für Pfarrer:innen im Schuldienst ist diese Verschränkung nochmal genau zu justieren: Systemkompetenz unterstützt auch die Qualität des Religionsunterrichts. Grundsätzlich ist nach QUIRU die Ausbildung auch in religionspädagogischer Hinsicht zu professionalisieren – zugleich bieten Fortbildungen mit Planungskompetenz und didaktischen Fokussierungen wertvolle Anker im Meer des Planungsalltags.

Inhaltlich zeigen im Sinne der QUIRU-Studien auch die Erkenntnisse der Religionslehrkräfteprofessionalität²⁰, dass die Förderung theologischer Orientierung und Positionsfindung zu der Verzahnung von Wissen, Verstehen und perspektivischer Kompetenz beiträgt. Wenn das Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft exemplarisch für die zu bewältigende Aufgabe steht, wie Glauben und Wissen in ein sinnvolles Verhältnis gebracht werden, bildet die Entwicklung eigener theologischer Positionierungsfähigkeit einen der Schlüssel für religionspädagogische Professionalität. Bei guten Fortbildungen geht es daher auch um Perspektiven für die Frage: Wie kann ich Theologie und gelebten Glauben balancieren? Für die zweite Phase der Religionslehrkräfteausbildung ist es hilfreich, auf der Schnittstelle von professionsbildender und auch spiritueller Begleitung und Didaktik an der Verzahnung von Wissen und Glauben zu arbeiten.

Nicht zu unterschätzen ist: Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften geschieht schulform- oder stufenspezifisch. Dabei ist unabdingbar, in allen Bereichen die Heterogenität zu diagnostizieren und ihr durch Differenzsensibilität nachzukommen. Entsprechend den wahrgenommenen Lücken und Bedarfen an Aus- und Fortbildung gilt es, bereits im Studium Kenntnisse anderer Religionen und Konfessionen zu fordern und zu fördern, da diese ebenfalls Perspektivenwechsel ermöglichen.

Die zur Religionslehrkräfteprofessionalität gehörige und nach QUIRU in der Wertigkeit geringer geschätzte Diagnosekompetenz wäre in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu schärfen durch Formate wie Case Studies oder empiriebezogene Beratungsszenarien. In jedem Fall gilt es, die Relevanz diagnostischer Elemente zu erhöhen durch Verzahnungen mit hilfreichen Konzepten zum Umgang mit Bedarfen.

Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten unbedingt weiter verzahnt und phasenverschränkend kooperativ geschehen; im Interesse der Qualitätsförderung geht

²⁰ Vgl. Hailer et al., Religionslehrer:in sein.

es derzeit vor allem um die Frage nach der Positionierungsfähigkeit durch die Verzahnung von interkonfessionellem und interreligiösem Verstehen.

Damit Schüler:innen Wissen, Verstehen und Perspektivität entwickeln können, ist auch die Plausibilisierung der Relevanz und Resonanz von Religionsunterricht durch Religionslehrkräfte mehr nötig denn je. Angesichts der politischen Herausforderungen steht der Religionsunterricht und stehen somit auch alle Lehrende vor der Aufgabe, durch seine Organisation und seine Qualität zur Förderung demokratischer Haltungen beizutragen.

2.4 Einige konkrete Anregungen zum Schluss

- Um die auch in QUIRU als wertvoll justierten Angebote der Religionspädagogischen bzw. Pädagogisch-Theologischen Institute und Arbeitsstellen nutzen zu können, ist es gut, sich auf dem Laufenden zu halten. Wie erhalte ich regelmäßig Informationen, über Homepages, Flyer, Newsletter oder Social Media?
- Viele Fortbildungseinrichtungen bieten auch Indoor-Veranstaltungen an. Vielleicht ist es sinnvoll, sich dafür mit den Religionsfachschaften benachbarter Schulen zusammenzutun. Fragen Sie bei ihrem regionalen kirchlichen Fortbildungsinstitut nach, welche Abrufangebote sie vorhalten oder neu entwickeln.
- Besonders ertragreich kann nach QUIRU die professionelle Lerngemeinschaft sein. Wären Lesson Studies eine Option, also das gemeinsame Entwickeln und Ausprobieren von Unterrichtseinheiten in einer kleinen Gruppe von Kolleg:innen? Gibt es im Bereich der Fachberatungen und kirchlichen Fortbildungseinrichtungen bereits bestehende Gruppierungen, an die ich anknüpfen kann? Gibt es Kolleg:innen, mit denen ich zusammen eine mehrtägige oder mehrteilige Fortbildung besuche? Oder führe ich einen Kontakt aus einer Fortbildung für den gemeinsamen Austausch weiter?
- Der Benefit, den auch interprofessionelle Formate mit Pfarrer:innen und Lehrkräften ausprägen können, ist im Blick auf die theologische Professionalität von Lehrkräften und die religionspädagogische Professionalität von Pfarrpersonen hinsichtlich der Kompetenzbereiche nicht zu unterschätzen. Religionspädagogische Institute und Arbeitsstellen haben verstärkt die Möglichkeiten dafür.

Literatur

- Hailer**, Martin/Kubik, Andreas/Otte, Matthias/Schambeck, Mirjam sf/Schröder, Bernd/Schwier, Helmut (Hg.): Religionslehrer:in sein im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, Leipzig 2023.
- Schweitzer**, Friedrich/Märkle, Eileen (Hg.): Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet. Eine empirische Untersuchung mit Pfarrer:innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (QUIRU 2), Münster 2024.
- Schweitzer**, Friedrich/Rutkowski, Mirjam (Hg.): Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU (QUIRU 1), Münster 2022.

3. Aufgaben der kirchlichen und staatlichen Bildungspolitik

Jens Dechow / Friedrich Schweitzer

Die Befunde aus der QUIRU-Studie lassen sich nicht nur für die Unterrichtsgestaltung in der Praxis nutzen, sondern sie verweisen auch auf Aufgaben des kirchlichen und staatlichen Bildungshandelns sowie der Bildungspolitik. Anders formuliert eröffnen diese Befunde neue Möglichkeiten für eine datengestützte (empiriebasierte) Entwicklung von Strategien für eine wirksame Unterstützung von Schule und Religionsunterricht. Auch wenn sich die vorliegende Publikation insbesondere an Religionslehrkräfte in der Praxis wendet, sollen entsprechende Aufgaben hier zumindest in knapper Form umrissen werden. Solche Aufgaben können durchaus auch in einzelnen Schulen wahrgenommen werden.

3.1 Für eine Stärkung des Faches Religion in Schule, Politik und Öffentlichkeit

Um die Anerkennung des Religionsunterrichts in Politik und Öffentlichkeit, einschließlich der Schulen selbst, ist es nicht immer bestens bestellt. Das haben auch verschiedene Umfragen, die beispielsweise von Meinungsforschungsinstituten in den letzten Jahren durchgeführt wurden, deutlich gezeigt. Mitunter finden dabei sogar Vorschläge, den Religionsunterricht ganz abzuschaffen, ausgeprägte Unterstützung.

Hinter solchen Einstellungen und Einschätzungen stehen offenbar Zweifel sowohl an der Lernqualität (Welche Kompetenzen werden in diesem Fach wirklich erworben?) als auch an der Prozessqualität (Religionsunterricht als „unbeliebtes Fach“). In beiden Hinsichten ergeben sich aus den bei QUIRU erhobenen Befunden Argumente, auf die sich eine positive Darstellung des Religionsunterrichts stützen kann:

Prozessqualität

Bei der QUIRU-Studie wurde erstmals ein aus der Empirischen Bildungsforschung übernommenes Befragungsinstrument zur Qualitätswahrnehmung des Unterrichts aus Schüler:innensicht eingesetzt. Auf diese Weise wurde erreicht, dass der Religionsunterricht gemäß heute in der empirischen Unterrichtsfor-

schung weithin maßgeblichen Qualitätskriterien (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Klassenführung sowie zusätzlich Motivierung durch die Lehrkräfte) beurteilt werden kann. Die befragten Schüler:innen stellen den Religionslehrkräften bezogen auf diese Kriterien ein deutlich positives Zeugnis hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung aus, insbesondere in der Grundschule, aber auch in der Sekundarstufe (Klasse 10 Gymnasium).

Auch wenn es bislang hinsichtlich der Qualitätswahrnehmung von Unterricht durch die Schüler:innen noch an Vergleichsuntersuchungen fehlt, sprechen diese Befunde doch auf jeden Fall für ein hohes Niveau der im Religionsunterricht realisierten Prozessqualität.

Hinsichtlich der Wertschätzung des Faches ist besonders auf die Befunde aus der Grundschule hinzuweisen. Hier schneidet der Religionsunterricht im Schüler:innenurteil hervorragend ab. Auch in der Sekundarstufe, wo die Beliebtheitswerte wohl für die gesamte Schule erwartbar rückläufig sind, zeigt sich noch ein positives Urteil.

Kompetenzen

Bei der QUIRU-Studie konnte mit den drei Indikatoren Wissen, Verstehen, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine empirisch fundierte Möglichkeit zur Abbildung von Lerneffekten im Religionsunterricht entwickelt werden. Besonders für die Grundschule, aber zum Teil auch für die Sekundarstufe I (Klasse 10) verweisen die Befunde auf klare Effekte dieser Art. So war vor allem der Erwerb von Wissen über andere Religionen in Klasse 4 Grundschule, der heute als unverzichtbar für entsprechende Orientierungsleistungen in der religiös-weltanschaulichen Vielfalt anzusehen ist, erfolgreich. Auch beim Verstehen und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zeigten sich zum Teil positive Effekte, wenn auch in geringerer Ausprägung.

Für die Sekundarstufe I ergab sich ein komplexeres Bild, das weitere Untersuchungen notwendig macht, aber auch hier waren besonders bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme klare Lernerfolge zu verzeichnen. Zumindest deskriptiv zeichneten sich auch entsprechende Tendenzen beim Wissenserwerb ab.

Insgesamt eignen sich die Befunde für eine öffentliche Darstellung des Religionsunterrichts, da sie Stärken des Faches in empirisch nachprüfbarer Weise aufzeigen: Auch im Religionsunterricht wird erfolgreich gelernt!

3.2 Für eine staatliche Bildung, die den Religionsunterricht (sowie weitere Fächer) an Qualitätsinitiativen beteiligt

Im Anschluss an die Schulleistungsvergleichsuntersuchungen aus der Empirischen Bildungsforschung, von denen die seit mehr als 20 Jahren regelmäßig durchgeführten PISA-Studien wohl die größte Bekanntheit erreicht haben, wurden und werden in den verschiedenen Bundesländern sowie auf Bundesebene diverse Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durchgeführt. Bislang beziehen sich diese Initiativen insbesondere auf die traditionellen Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) sowie den Unterricht in Naturwissenschaften. Der Religionsunterricht, aber auch andere Fächer finden hingegen keine Berücksichtigung. Auch dies dürfte mit Einschätzungen zusammenhängen, denen zufolge in diesem Unterricht keine für die Bildung insgesamt wichtigen Lernleistungen und kein entsprechender Kompetenzerwerb zu erwarten seien.

Bildungstheoretisch ist der Religionsunterricht angesichts der Herausforderungen des Aufwachsens und Zusammenlebens in einer religiös und weltanschaulich zunehmend pluralen Gesellschaft gut begründet. Nach dem im vorangehenden Abschnitt Gesagten lässt sich auch kaum mehr behaupten, dass die in diesem Unterricht zu erzielenden Lernerfolge empirisch nicht zu fassen seien oder dass es solche Lernerfolge in diesem Falle eigentlich gar nicht geben könne, weil sie sich fachdidaktisch nicht einmal als solche beschreiben lassen. Die entsprechenden staatlichen, in der Regel also von staatlichen Instituten zu Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung getragenen Initiativen folgen so gesehen bislang einer einseitigen Schwerpunktsetzung, die sachlich nicht zu rechtfertigen ist.

Vielfach wird bei entsprechenden Initiativen mit generischen Instrumenten zur Qualitätsentwicklung gearbeitet, bei denen die verschiedenen Unterrichtsfächer mit ihren fachlichen Ansprüchen und fachdidaktischen Kriterien noch nicht berücksichtigt sind. Schon seit langem wird in der Empirischen Bildungsforschung dazu die Auffassung vertreten, dass eine weitere, dann auch fachbezogene Ausarbeitung etwa entsprechender Qualitätskataloge nur in Kooperation mit den Fachdidaktiken möglich sei. Im Anschluss an die QUIRU-Studie wäre es nun möglich, solche fachlichen und fachdidaktischen Konkretionen zu entwickeln (vgl. oben S. 159ff.). Die Befunde könnten dabei dazu dienen, den Qualitätsvorstellungen, denen die Konkretionen jeweils folgen, auch empirisch zu fundieren.

3.3 Für eine kirchliche Bildungspolitik, die empiriebasiertes Bildungshandeln fördert

Die Ergebnisse der QUIRU-Schüler:innenbefragung zeigen, wie empiriebasiert eine intersubjektive Wahrnehmung von religionspädagogischer Praxis gelingen kann. Diese ermöglicht es, die jeweils eigene, auf subjektiver Erfahrung gegründete Wahrnehmung von Qualität und Gelingen von Unterricht kritisch zu prüfen, um daraus abgeleitet qualifizierende Handlungsstrategien zu eröffnen.

Diese qualifizierende Zielperspektive benötigt einen institutionellen Rückraum, der ein empiriebasiertes Arbeiten und Forschen fördert und unterstützt. Das gilt auch in Bezug auf eine entsprechend ausgerichtete kirchliche Bildungspolitik. Es dürfte im kirchenpolitischen Handeln inzwischen als Konsens angesehen werden, dass religionspädagogische Prozesse – bei der zu beachtenden Grenze hinsichtlich des im pädagogischen Handeln unverfügbar bleibenden Glaubens – empirisch fassbar sind.²¹

Das zeigt sich u.a. in dem etablierten Instrument der Evangelischen Bildungsberichterstattung, die neben den Evangelischen Kindertageseinrichtungen, den Gottesdienstlichen Angeboten mit Kindern und der Erwachsenenbildung auch den Evangelischen Religionsunterricht und die Schulseelsorge erfasst.²² Diese konzentriert sich auf institutionell über statistische Kennziffern fassbare Aspekte und zeigt Rahmenbedingungen, Strukturen, Inhalte und Entwicklungstendenzen evangelischen Bildungshandelns auf. Die Ergebnisse der QUIRU-Studien zeigen, wie ertragreich es sein kann, diese empirische Perspektive zu erweitern und die Empirische Bildungsforschung, die über die institutionenbezogene Beobachtung hinaus Einsichten in Qualität, Wirksamkeit und Gelingensbedingungen ermöglicht, als ein Verantwortungsfeld in der kirchlichen Bildungspolitik verstärkt zu verfolgen.

Diesbezüglich gilt es, die gemeinsame Verantwortung von Kirche und Staat für den Religionsunterricht dafür zu nutzen, die oben eingeforderte Berücksichtigung des Religionsunterrichts im staatlichen Bildungsmonitoring und der Qualitätsentwicklung kontinuierlich einzufordern und hierfür Bündnisse zu bilden mit Stakeholdern weiterer Fächer, die bisher ebenfalls nicht ausreichend in die

²¹ Vgl. u.a. die in der Bildungsdenkschrift der EKD von 2003 ‚Maße des Menschlichen‘ (Kap. 1.4) formulierte Kritik an fehlenden qualitätsbezogenen inhaltlichen Bildungsstandards sowie darauf bezogener fehlender empirisch kontrollierter Evaluationskriterien.

²² Vgl. <https://comenius.de/ebib-evangelische-bildungsberichterstattung>.

Forschungsprozesse einbezogen sind. Dabei ist auch die schon länger im Raum stehende Forderung zu beachten, religiöse Bildung nicht unter Beschränkung auf den Religionsunterricht selbst zu untersuchen, sondern die Thematisierung von Religion in weiteren schulischen Fächern einzubeziehen.

Unterstützend wirken könnten hier auch Aktivitäten der religionsbezogenen Verbände der Lehrkräfte wie die *A E E D*, in ökumenischer und religionsübergreifender Zusammenarbeit für einen empirieorientierten Blick auf den Religionsunterricht einzutreten und bei den Lehrkräften dafür zu werben, sich dem Mehraufwand, der mit empirischen Untersuchungen verbunden ist, zu stellen – im Wissen um den auch durch die QUIRU-Studien gezeigten Mehrwert und Gewinn, den dies für die eigene unterrichtliche Praxis bedeutet.

In Bezug auf die Lehrkräfte nimmt zudem die kirchlich verantwortete Lehrkräftefortbildung eine Schlüsselstellung ein. Denn damit empirische Befunde wie diejenigen der QUIRU-Schüler:innenbefragung die Praxis erreichen und qualifizierend auf sie einwirken, braucht es eine kritisch reflektierende Auseinandersetzung mit solchen Befunden im Dialog mit der jeweils eigenen Praxis. Diese kann angestoßen werden, wenn Fortbildungsangebote darauf ausgerichtet sind, möglichst umfassend auch empiriegestützte Erkenntnisse mit aufzunehmen, und wenn dafür die entsprechenden Kompetenzen in den Pädagogischen Instituten vorgehalten und gefördert werden. Entsprechende Forderungen gelten auch für die kirchlich mitverantwortete Ausbildung für den Religionsunterricht schon in der ersten Phase.

Ein wichtiger Ansatzpunkt kirchenpolitischer Initiativen in Bezug auf empirisch fundierte Qualitätssicherung des Religionsunterrichtes dürfte auch in den mehr als eintausend Schulen in evangelischer Trägerschaft²³ liegen. In diesen kann ein Verständnis für die Bedeutung religiöser Bildung im schulischen Kontext vorausgesetzt werden, was mit einer höheren Bereitschaft zur Beteiligung an entsprechenden Forschungsprojekten einhergehen dürfte. Zudem ist gegenüber Schulen in staatlicher Trägerschaft ein zum Teil erleichterter Feldzugang gegeben. Das evangelische Schulwesen bietet damit die besondere Chance, langfristige Kooperationen zwischen Forschungseinrichtungen und konkreten Schulen anzubahnen mit dem Ziel, langfristige längsschnittliche Untersuchungen zu ermöglichen, die im Sinne der Wirkungsforschung vertiefte Erkenntnisse für die Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts bieten.

²³ Vgl. zu statischen Daten bzgl. evangelischer Schulen EKD, Statistik Evangelische Schulen, 10.

Schließlich sollten die im Rahmen der QUIRU-Studien entwickelten Instrumentarien zur Erfassung der Qualität des Religionsunterrichts auch als Hinweis darauf genutzt werden, wie bislang unzureichend ausgeleuchtete kirchlich verantwortete Lehr-Lern-Prozesse – etwa in der Familien- und Erwachsenenbildung – empirisch erfasst und untersucht werden können. Denn der hohe Qualitätsanspruch, der an den schulischen Religionsunterricht zu Recht angelegt wird, sollte im Sinne eines konsistenten kirchlichen Bildungshandelns auch für alle anderen kirchliche verantworteten Bildungsbereiche gelten.

3.4 Für eine bundeslandübergreifende Strukturierung und eine Sequenzialisierung von Bildungsplänen

Die QUIRU-Schüler:innenbefragung bezieht sich auf den Religionsunterricht in ausgewählten Bundesländern bzw. Landeskirchen. Sie ist nicht als repräsentative Studie angelegt. Das Instrumentarium, das für diese Untersuchung entwickelt und in mehreren Testläufen über Jahre hinweg erprobt und geschärft worden ist, versucht allerdings, die Qualität des Religionsunterrichts in allgemein anwendbarer Weise zu erfassen. Ziel sollte es sein, auch die Konsequenzen, die aus einer Studie wie QUIRU auf grundlegender pädagogischer Ebene für die qualitätssichernde Unterrichtsentwicklung gezogen werden – so wie es dieser Praxisband unternimmt –, möglichst übertragbar formulieren zu können auf den Religionsunterricht insgesamt. Eine der gestaltbaren Voraussetzung für eine solche Übertragbarkeit und damit eine stärkere Allgemeingültigkeit von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Qualität des Religionsunterrichtes ist eine stärkere bundeslandübergreifende Vereinheitlichung von Bildungsplänen und den darin hinterlegten Kompetenzen. M.a.W.: Die Forderung nach einer deutlicher empiriebasierter Qualitätssicherung des Religionsunterrichts und nach einer deutlicher bundeslandübergreifenden Abstimmung bei den Bildungsplänen können als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden.

Die Schüler:innen-Befragungen des QUIRU-Projektes arbeiten bewusst in Bezug auf die Samples zur Grundschule und zum Gymnasium mit den gleichen Indikatoren *Wissen*, *Verstehen* und *Perspektivenübernahme*, mit vergleichbaren Items zur Erfassung der Prozessqualität von Religionsunterricht und vergleichbaren Fragen zu *Glaube* und zum *Umgang mit unterschiedlichen Meinungen*. Damit lassen sich – unter Betonung der Tatsache, dass hier unterschiedliche Samples vorliegen und hinsichtlich der Schulstufen keine Längsschnittbetrachtung

intendiert ist – Einsichten über beide Schultypen hinweg gewinnen, die für eine Unterrichtsgestaltung von Gewinn sein können. So macht es Sinn, empirische Ergebnisse nicht nur in Bezug auf die eigene Schulform zur Kenntnis zu nehmen, sondern den eigenen Unterricht zu analysieren und zu planen auch auf der Grundlage der Kenntnis empirischer Ergebnisse in Bezug auf vorausgehenden oder nachfolgenden Unterricht.

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Der Blick einer Lehrkraft des Gymnasiums in die Befragungsergebnisse zur Grundschule hinsichtlich der kirchlichen Feste ist insofern interessant, als sich z.B. die Erschließung der kirchenjahresübergreifenden inneren Zusammenhänge der Feste nur auf der Grundlage der Grundkenntnisse zu diesen Festen entwickeln lässt. Wenn am Ende der Jahrgangsstufe 4 im Gesamtbild gesehen die geringsten Kenntnisse zu Karfreitag und zu Pfingsten vorhanden sind, lässt sich daraus ableiten, dass genau hier inhaltliche Schwerpunkte im eigenen Unterricht zu setzen sind.

Insgesamt legen die Befunde der Schüler:innenbefragung nahe, der systematischen und aufeinander aufbauenden Anordnung von Lerninhalten in den Bildungsplänen bzw. Kernlehrplänen des Religionsunterrichts besondere Beachtung zu schenken. Das gilt auch in Bezug auf einen übergreifend konsistenten Aufbau von der Primarstufe hin zur weiterführenden Schule. Zudem legt sich nahe, dabei eine (auch bundeslandübergreifend) wiedererkennbare Grund- bzw. Tiefenstruktur zu implementieren, durch die kontinuierlich die Bezugsgrößen Christentum, andere Religionen und nichtreligiöse Weltanschauungen unterscheidbar und zugleich aufeinander bezogen adressiert und bearbeitet werden. Auch wenn darin eine Aufgabe der schulübergreifenden Bildungspolitik liegt, können Ansätze davon durch Lehrkräfte und Fachkonferenzen in der Ausgestaltung der jeweils schuleigenen Curricula aufgegriffen werden.

Literatur

Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh ³2005.

Evangelische Kirche in Deutschland: Statistik Evangelische Schulen in Deutschland. Engagement für eine gute Schullandschaft. Ergebnisse der Basiserhebung 2022 und der Haupterhebung 2023, Hannover. 2024, https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/statistik_ev_schulen_2024.pdf (zuletzt abgerufen 23.08.2024).

AUTOR:INNEN UND HERAUSGEBER:INNEN

Dr. Sabine Benz

Dozentin für Religionsunterricht an Grundschulen, Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Württembergischen Landeskirche, Stuttgart

Dr. Jens Dechow

Direktor des Comenius-Instituts – Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.

Dr. Thorsten Dittrich

Oberkirchenrat und Referent für Schulangelegenheiten im Landeskirchenamt der Nordkirche

Andreas Gloy

Studienleiter für Religionsunterricht in der Sekundarstufe I am Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche

Dr. Patrick Grasser

Dipl.-Religionspädagoge, Mitarbeiter im Referat Bildung der Evang.-Luth. Kirche in Bayern, Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn

Stefan Hermann

Direktor des Pädagogisch-Theologischen Zentrums der Württembergischen Landeskirche, Stuttgart und Leitung Referat 2.1 Religionsunterricht, Schule und Bildung im Evangelischen Oberkirchenrat Stuttgart

Sabine Keppner

Dipl.-Religionspädagogin, Referentin für Religionsunterricht an Grundschulen, Religionspädagogisches Zentrum der Evang.-Luth. Kirche in Bayern, Heilsbronn

Prof. Dr. Silke Leonhard

Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum und Apl. Professorin für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Evangelische Theologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Mark Linden

Studienleiter für Sekundarstufe II/Abitur am Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Beate Peters

Studienleiterin für Religionsunterricht in der Grundschule am Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche und Stellvertretende Leitung am Standort Hamburg

Prof. Dr. Achim Plagentz

Professor für Religionspädagogik am Theologischen Seminar der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Herborn

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer

Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen

Reinhard Storz

Fachberater Unterrichtsentwicklung und Landesfachkoordinator Evangelische Religionslehre am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg

Dr. Juliane Ta Van

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut – Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Arbeitsbereich ‚Bildung in der Schule‘

Dieser Band wendet sich an Lehrkräfte, die Religion unterrichten – besonders in Grundschule und Gymnasium, aber auch in anderen Schularten. Mit der Weiterentwicklung von Religionsunterricht wird ein Anliegen aller Religionslehrkräfte aufgenommen, Erkenntnisse, Unterstützung und neue Impulse zu erhalten. Die Auswertung der von den evangelischen Kirchen in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Schleswig-Holstein sowie den konföderierten Kirchen in Niedersachsen getragenen QUIRU-Studie zu „Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ wird praxisnah nutzbar gemacht. In Zusammenarbeit mit Expert:innen aus der Fortbildung für den Religionsunterricht werden zentrale Befunde im Blick auf Unterrichtsthemen elementarisiert und für die Praxis erschlossen.



ISBN: 978-3-936420-80-7

