

Was ist guter Religionsunterricht?

Vortrag und Diskussion am „Forum Religionsunterricht“, Luzern, am 5.11.2008
Prof. Dr. Monika Jakobs

Vorbemerkung

- 1.) Wer hat Interesse an dieser Frage?
- 2.) Was ist gut am ‚guten‘ Religionsunterricht?
- 3.) Unterschiedliche Erwartungen an die Qualität des RU und subjektive Eindrücke von dem, was als empfunden wird.
- 4.) Vier vorläufige Thesen zum guten Religionsunterricht
 - 4.1 Guter Religionsunterricht ist guter Unterricht.
 - 4.2 Qualität und Bildungsstandards sind (auch im RU) Ergebnis von bildungspolitischen, religiös-gesellschaftlichen, kirchlichen und anderen Aushandlungsprozessen, d.h. es gibt nur ein relatives (kein absolutes) Mass guten Religionsunterrichts.
 - 4.3 Die Religionslehrperson muss im Spannungsfeld verschiedener Ansprüche und Erwartungen eine eigene Vorstellung vom guten Unterricht, „eine Philosophie“ des Faches entwickeln, die gegenüber den verschiedenen Interessen argumentativ Bestand hat.
 - 4.4 Guter Religionsunterricht ist nicht identisch mit den religionsdidaktischen Fähigkeiten der Lehrperson, sondern Ergebnis eines kontinuierlichen Qualitätsprozesses, der in einem Team oder einer Institution stattfindet und Lobbyarbeit für adäquate Rahmenbedingungen betreiben kann.
- 5.) Schlusszitat

Vorbemerkung

Grundsätzliche Klärung: Gemeint ist Religionsunterricht in jeglicher Form, sofern er in irgendeinem schulischen Kontext steht, gemeint sind nicht reine Formen kirchlicher Katechese, obwohl für diese die Überlegungen zum grossen Teil auch gelten.

1. Wer hat Interesse an der Frage nach gutem Religionsunterricht?

Die Frage nach dem guten Religionsunterricht steht zunächst im Kontext von *Qualitätssicherung im Rahmen der Schule*, ein Thema, das neuerdings besonders mit den Bildungsstandards verbunden worden ist. Guter Religionsunterricht ist also ein *Anliegen der Schulbehörden oder kirchlichen Behörden*, die für den Religionsunterricht zuständig sind.

Auch *Eltern* haben ein Interesse daran, dass Religionsunterricht gut ist. Allerdings gehen in dieser Gruppe die Meinungen, was darunter zu verstehen ist – in Abhängigkeit von der eigenen religiösen Haltung und entsprechenden Erwartungen an die Schule – weit auseinander. Man begegnet hier dem Phänomen, dass sich Eltern für dieses Fach kompetenter halten als für andere Fächer wie etwa Physik oder Deutsch oder im Gegenteil, dass sie aufgrund ihrer eigenen Unsicherheit oder Unentschlossenheit froh sind, die Thematik in den

schulischen Raum delegieren können, meist nicht ohne die Befürchtung, dass die Sache in die falsche Richtung („Indoktrination“, „Laherfach“) laufen könnte.

Mein eigenes Interesse an der Frage ist von der Überzeugung getragen, dass „guter“ Religionsunterricht in Zeiten der Angefochtenheit des Faches die nachhaltigste Werbung ist, andererseits von der Wahrnehmung, dass in (nicht repräsentativen) persönlichen Begegnungen mit Eltern, oft der oben genannten zweiten Kategorie, diese sich so gut wie immer über den Religionsunterricht ihrer Kinder beklagen. Andererseits ist festzustellen, dass trotz des religiösen Wandels, zunehmender Pluralität und der Freiwilligkeit der Teilnahme die Abmeldezahlen beim kirchlichen Religionsunterricht recht gering sind.

2. Was ist gut am ‚guten‘ Religionsunterricht?

Ist das gut, wo etwas Gutes herauskommt? Die Verknüpfung von Unterrichts- und Schulqualität mit den Bildungsstandards ist von ReligionsdidakterInnen, von VertreterInnen anderer ‚weicher‘ Fächer, wie auch von konstruktivistischen Lernpositionen aus kritisiert worden. Bei den Bildungsstandards herrsche eine reine „Output“(Ergebnis-)Orientierung, Bildung müsse hingegen auch von einem prozessorientierten Standpunkt aus angesehen werden.

Kriterien für die *Qualität des Lernprozesses* sind allerdings schwieriger und aufwändiger zu evaluieren und weniger vergleichbar. Letztendlich sind Ergebnisorientierung und Prozessorientierung nicht gegeneinander auszuspielen, sie können jedoch eine jeweils unterschiedliche didaktische Ausrichtung bedingen.

Dass sich der Religionsunterricht in Deutschland, der im Grundgesetz als „ordentliches Fach“ fest gelegt ist, nicht der Diskussion um Bildungsstandards entziehen kann, ist evident. Die beiden grossen christlichen Kirchen haben entsprechende Umsetzungsvorschläge und Konkretisierung vorgelegt. (s. Angaben am Ende des Artikels) Damit verbunden war eine Klärung des Begriffs „religiöse Kompetenz“. Es fällt auf, dass der multireligiöse und pluralitätsbezogene Aspekt der religiösen Kompetenz deutlich hervorgehoben wird (religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Zeugnisse verstehen, religiöses Wissen darstellen etc. [dt. Bischöfe, 14]). Allerdings kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Bildungsstandards immer noch weitgehend als Wissensbestände verstanden werden und folgerichtig eine imposante Menge detaillierten Wissens aufgezählt wird. Hier zeigt sich eine deutliche Outputorientierung.

Demgegenüber behauptet der evangelische Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer, das Beste am Religionsunterricht würde durch die Standards nicht erfasst, zumindest nicht von solchen, die sich allein auf outcome-Bereiche beschränken. (JRP 22, 46). Man vermisst hier allerdings eine Erläuterung dessen, was dieses „Beste“ sein sollte.

Versuche, Kriterien guten Religionsunterrichts aufzulisten, gab es schon früher, z.B. bei Anton Bucher.¹ Die von ihm genannten Kriterien sind empirisch aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler abgeleitet. So heisst es:

1. Guter RU bereitet den Schülerinnen Freude.
2. Guter RU ermöglicht die Selbsttätigkeit von Schülerinnen.

¹ Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“, Stuttgart 2000, 26-32.

3. Guter RU wird von SchülerInnen als lebensrelevant empfunden.
4. Guter RU bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache.
5. Guter RU peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell.

Bei den deutschen Bischöfen heisst es:

- Religiöse Phänomene wahrnehmen
- Religiöse Sprache verstehen und verwenden
- Religiöse Zeugnisse verstehen
- Religiöses Wissen darstellen
- In religiösen Fragen begründet urteilen
- Sich über religiöse Fragen und Überzeugung verständigen
- Aus religiöser Motivation handeln

Dazu kommen detaillierte inhaltliche Vorgaben, die erreicht werden sollen.

Diese zwei Beispiele – mögen sie aus dem jeweiligen Kontext heraus auch sinnvoll sein – sind noch weit entfernt von einer befriedigenden Vision guten Religionsunterrichts. Auflistungen dieser Art sind zu formal oder inhaltlich überlastet/unflexibel, zu lang (und damit unrealistisch) oder zu knapp oder monoperspektivisch.

Bevor man Kriterienlisten erstellt, muss zunächst 1. geklärt werden, welchen Erwartungen oder Bildungskonzepten entsprochen werden soll und 2. ob und inwieweit sich der Religionsunterricht im Hinblick auf Qualitätskriterien von anderen Schulfächern unterscheidet.

Wäre es zielführend, die von Bucher vorgeschlagenen, von Schülerwahrnehmungen abgeleiteten Kriterien als die relevanten zu erklären, oder aber die kirchlichen, die versuchen, religiöses Profil und allgemeine Bildung miteinander zu verbinden? Ausserdem muss man die kritische Frage stellen, ob und inwiefern der Religionsunterricht eine Sonderrolle im Kanon der Schulfächer beanspruchen will und soll.

3. Unterschiedliche Erwartungen an die Qualität des RU und subjektive Eindrücke von dem, was als empfunden wird.

Wichtig ist festzuhalten, dass Qualität von RU aus der Perspektive verschiedener Gruppen Unterschiedliches bedeutet. Schüler und Schülerinnen verstehen möglicherweise etwas anderes darunter als Lehrer und Lehrerinnen, die kirchliche Schulaufsicht etwas anderen als Religionspädagogen und Religionspädagoginnen, Eltern etwas anderes als die Abnehmer der SchulabgängerInnen.

Dass die unmittelbare Resonanz der *Schülerinnen und Schüler* für die Lehrperson von hoher Bedeutsamkeit ist, ist plausibel, stehen sie doch in unmittelbarer Kommunikation miteinander. Allerdings ist die Reaktion der Schülerinnen und Schüler, oft verbunden mit der Betonung einer guten Klassenatmosphäre, nur ein momentanes und in der Perspektive begrenztes Kriterium für die Qualität des Unterrichts. Sie verführt zu einer didaktisch unüberlegten Verwendung von Methoden, die „funktionieren.“ BerufsanfängerInnen sind dann auch oft damit zufrieden, „wenn es allen Spass gemacht hat“. Selbstverständlich kann ein Unterricht, der als negativ und langweilig erfahren wird, nicht als ‚gut‘ bezeichnet werden, aber es kann nicht das einzige Kriterium sein.

Wie die Bucher-Studie zeigt, erwarten Jugendliche beim Religionsunterricht durchaus ein eigenständiges inhaltliches Profil des RU: „Gott thematisieren“. Ihnen ist es aber auch wichtig, dass aktuelle Fragen angeschnitten werden, dass sie ihre Meinung frei äussern

können, dass Kirchenkritik erlaubt ist, dass Weltreligionen (neben anderen Themen) zur Sprache kommen. Dies alles soll möglichst nicht zuviel anstrengen und auch noch unterhaltsam sein.

Wie bereits erwähnt, sind die Erwartungen der *Eltern* an den Religionsunterricht sehr verschieden. Das hat schon der Synodenbeschluss der deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 festgehalten. „Eltern sind manchmal bestürzt, wenn der Religionsunterricht nicht das einstmals von ihnen Gelernte geschlossen weitergibt,, sich zuweilen mehr mit anderen Religionen, Konfessionen oder ethischen Grundanschauungen beschäftigt als mit dem eigenen Glaubensgut. [Andere] ... haben öfters Missbehagen an einem Religionsunterricht, der ihre Kinder zu traditionellen Denk- und Verhaltensmustern führt. Sind die Eltern dem Glauben gegenüber reserviert oder ablehnend, so erwarten sie oft vom Religionsunterricht lediglich eine Bestärkung der bürgerlichen Moral und Anständigkeit ihrer Kinder.“ (S. 17) Viele erwarten Lebenshilfe, viele machen sich keine besonderen Gedanken um das Fach und sind zufrieden, wenn keine aussergewöhnlichen Schwierigkeiten auftauchen. Für die berufliche Karriere spielt das Fach schliesslich keine Rolle.

Sofern der Religionsunterricht konfessionell ist oder in kirchlicher Trägerschaft, erwarten sich die Religionsgemeinschaften, dass dieser einen Beitrag zur konfessionellen Prägung der jungen Menschen leistet und dass elementares religiöses Wissen vermittelt wird. Schon das oben genannte Synodenpapier warnte aber davor, den Erfolg des Religionsunterrichts in kirchlichem Engagement messen zu wollen, sondern betonte, dass zur „freien Annahme des Evangeliums“ auch gehört, dass „der Mensch diese Einladung ablehnen kann“. (28) Die Glaubensentscheidung der SchülerInnen könne deshalb nicht Gegenstand einer Leistungsbewertung im Religionsunterricht sein. Ziel sei vielmehr „verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion.“ (29) In der schweizerischen Struktur, in der die einzelnen Pfarreien die Kosten für den Religionsunterricht aufbringen, besteht eher die Tendenz, nach dem unmittelbaren kirchlichen Nutzen zu fragen.

Was die Erwartungen der Bildungspolitik an den Religionsunterricht angeht, so kann man in der derzeitigen Umbruchssituation in der Schweiz noch wenig sagen. Die neuen staatlich verantworteten Fächer werden erst langsam umgesetzt und müssen ihren Platz im Fächerkanon finden. Um die Gestaltung des kirchlichen Religionsunterricht hat man sich wenig gekümmert, da dieser weitgehend ‚autonom‘ agieren konnte, jedoch beobachtet man mit Argusaugen, wenn kirchliche Aktivitäten wie ein Fremdkörper in die öffentliche Schule eindringen.

Fest steht: Nicht alle Erwartungen können befriedigt werden. Die Religionslehrpersonen stehen im Fadenkreuz unterschiedlicher Interessen und müssen zu einer eigenen Position finden, in der sie nicht von einer Seite ständig missverstanden oder boykottiert werden, die aber auch den eigenen Möglichkeiten und den fachdidaktischen Ansprüchen genügt.

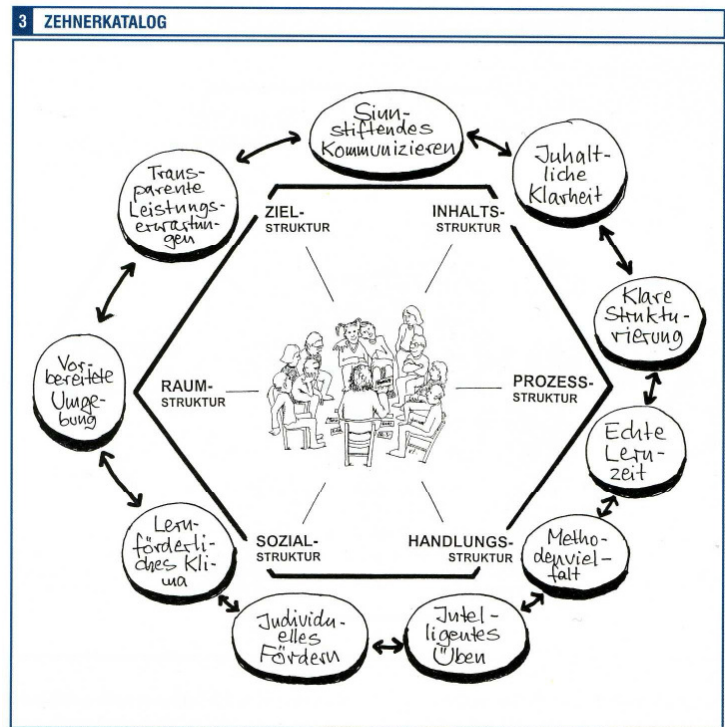
4. Vier Thesen zum guten Religionsunterricht

1. These: Guter Religionsunterricht ist guter Unterricht

In der Diskussion um den Religionsunterricht wird häufig seine Besonderheit hervorgehoben; es wird betont, dass er Möglichkeiten habe und Themen aufbringen können, die in anderen Fächern so nicht da seien; dass die personale Komponente, fokussiert in der Person des Religionslehrers („Charisma“, „Zeugnis ablegen“) eine besonders grosse Rolle spiele. Eine

solche Argumentation kann zum Bumerang für das Fach werden, dann nämlich, wenn die behauptete Besonderheit zur Ablehnung des Fachs im schulischen Rahmen führt. Zum anderen kann eine solche Argumentation leicht als mangelnde Professionalität ausgelegt werden.

Für den Religionsunterricht ist es hilfreich, sich das Modell guten Unterrichts zu Eigen zu machen. Ich schlage dafür den Zehnerkatalog von Hilbert Meyer vor, einem Standardinstrument für die Beurteilung von Unterrichtsqualität.



Innen befindet sich das didaktische Sechseck. Es trägt der Tatsache Rechnung, dass eine Vielzahl von Dimensionen im Unterricht in einer Wechselwirkung zueinander steht. So können z.B. Inhaltsstruktur und Sozialstruktur nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Es zeigt, dass äussere Bedingungen wie die Raumstruktur (Angemessenheit des Raumes für den Unterricht wie Grösse, Licht, ansprechende Gestaltung etc.) oder Zielstruktur (z.B. Vorgaben eines Lehrplans) für das Gelingen insgesamt zu berücksichtigen sind.

Der Zehnerkatalog, der um das didaktische Sechseck herum kreisförmig angeordnet und den verschiedenen Strukturelemente zugeordnet ist, ist eine nächste Stufe der Konkretion. Bei Meyer (2004) findet man Instrumente, wie man die Stärke der einzelnen Merkmale im eigenen Unterricht oder in der Unterrichtsbeobachtung prüfen kann.

Diese Kriterien sind auf der Grundlage der empirischen Wirkungsforschung formuliert; es ist also halbwegs verlässlich nachgewiesen, dass das Starkmachen dieser zehn Merkmale einen positiven Einfluss auf die kognitiven, sozial-kommunikativen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hat.²

Was bedeuten die einzelnen Merkmale im Hinblick auf den Religionsunterricht? Ich verdeutliche dies an wenigen Beispielen.

Ein wichtiges Anliegen des Religionsunterrichtes, nämlich die Korrelation von Erfahrung und religiöser Tradition, zeigt sich im Kriterium der „inhaltlichen Klarheit“ und im „sinnstiftenden Kommunizieren“.

² Meyer, Hilbert; u.a. in: Friedrich-Jahresheft 2007, 114.

Beispiel: „Christlichen Auferstehungsglauben verstehen“. Die inhaltliche Klarheit setzt die entsprechende theologische Kompetenz der Lehrperson voraus (was bedeutet christlicher Auferstehungsglaube?), didaktische Kompetenz (welche Aspekte dieses Glaubens sind für die SchülerInnen zugänglich und werden thematisiert; welchen Bezug zur Lebenswelt kann hergestellt werden); in einer sinnstiftenden Kommunikation sollte es gelingen, dass die SchülerInnen ihren eigenen Verstehensprozess zum Ausdruck bringen können, selbst Beispiele finden, Fragen stellen etc.

Inhaltliche Klarheit ist für den Religionsunterricht ein zentrales Kriterium. Es wirkt nicht nur auf die Zielstruktur (Was soll erreicht werden? Was soll in einer Lektion, einer Unterrichtsreihe, in einem Schuljahr gelernt werden?), sondern auch auf die Prozess- und Handlungsstruktur.

Beispiel: Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Zuerst wird das Gleichnis erzählt, dann werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, es – mit Unterstützung von Fragen nachzuerzählen -, dann wird das Gleichnis mit Hilfe der „Jeux dramatiques“ mehrfach nachgespielt. Eine gewissen Methodenvielfalt ist hier eingehalten, die meisten Kinder werden auch die „jeux dramatiques“ gut finden (wenn sie sich selber beteiligen dürfen).

Die selbstkritische Rückfrage nach der inhaltlichen Klarheit würde hier bedeuten: Geht es nur um das Kennenlernen der äusseren Handlung einer biblischen Geschichte? Oder geht es auch darum, von dieser Geschichte etwas zu verstehen? (Möglichkeiten: Warum steht dieses Gleichnis in der Bibel? Drückt das Gleichnis eine Erkenntnis aus, die heute relevant ist? Was ist ein Gleichnis?)

Müsste die Methode nicht durch ein erschliessendes Gespräch oder eine andere erschliessende Methode begleitet werden? Dabei wäre dann schon der Aspekt der „Echten Lernzeit“ angesprochen. (siehe dazu unten: „10 gravierende Fehler“)

Es braucht Planung – es braucht Flexibilität

„Eine offene, flexible, situations- und teilnehmerzentrierte Unterrichtsgestaltung, die Schülerinnen und Schüler ebenso ernst nimmt wie fachwissenschaftlich begründete Zielsetzung, setzt allerdings voraus, dass überhaupt ein durchdachter Unterrichtsplan und eine sorgfältig reflektierte Zielsetzung vorliegen. Nur wer einen Plan hat, kann auch von ihm abweichen. Und nichts ist auch für Schülerinnen und Schüler unbefriedigender als ein Unterricht, der sich in Zufälligkeiten und Beliebigkeit erschöpft und zu keinerlei erkennbaren Ergebnissen führt.“³

Das Kriterium „individuelles Fördern“ bezieht sich auf die Heterogenität innerhalb einer Klasse. Didaktische Arrangements von Religionsunterricht haben sich bisher meinem Eindruck nach noch zu wenig auf die Heterogenität nicht nur im Leistungsbereich, sondern auch im Hinblick auf relevante religiöse Kenntnisse und Erfahrungen bezogen. Hier müsste man überlegen, wie es möglich ist, dass *voneinander* statt nur von der Lehrperson gelernt wird. Methoden, die einem solchen Anliegen entgegen kommen, sind z.B. Freiarbeit, Stationenarbeit, Lernwerkstätten.

„Intelligentes Üben“ wird im Religionsunterricht weniger eine Rolle spielen. Trotzdem ist es eine beachtenswerte Dimension dort, wo Sachwissen vertieft oder Kompetenzen eingeübt wird, z.B. im Bereich Sachkunde Bibel oder im Umgang mit Auffinden und sinnvollen Verarbeiten von Informationen.

Zum Bereich der Zielstruktur gehören auch „Transparente Leistungserwartungen“. Im konfessionellen Unterricht nach schweizerischem Muster scheint auch diese Dimension fremd zu sein. Auch wenn es hier nicht um Leistungsbewertung geht, so ist es für das Selbstverständnis des Religionsunterrichts wichtig zu klären, ob man Leistungserwartungen an die Schülerinnen oder Schüler hat. Das kann sowohl den erwarteten Lernerfolg betreffen

³ Kliemann, in: JRP 22, 171.

oder die Beteiligung am Unterrichtsprozess. Ein Unterricht ohne Leistungserwartungen wird schnell unter Legitimationsdruck kommen.

Was Qualität heisst, kann man gut an häufigen Fehlern zeigen, wie an der folgenden Auflistung sichtbar wird.

Leonhard Horster

Unterrichten: 10 gravierende Fehler

1. Scheinoffener Einstieg

In einer Geschichtsstunde bildet eine Karikatur den Unterrichtseinstieg als Stummer Impuls. Nachdem der Lehrer den Tageslichtprojektor eingeschaltet hat, fällt nach einigem Abwarten zögernd der erste Schülerbeitrag. Der Lehrer bestätigt: „Jaha.“ Den nächsten Schülerbeitrag kommentiert er: „Auch gut.“ Auch alle anderen Schülerbeiträge finden seine Zustimmung: „Das ist alles richtig.“ Körpersprachlich gibt er zu verstehen, dass ihm keine der Antworten passt. Schließlich notiert er seine Deutung der Karikatur als Problemfrage an der Tafel.

2. Methoden ohne Funktion

In einer Erdkundestunde ist in fünf Kleingruppen je eine Mindmap zum Thema „Der tropische Regenwald“ erstellt worden. Die Auswertung soll als Museumsgang erfolgen. Der Lehrer bildet fünf neue Gruppen („Museumsgruppen“), die sich aus je einem Mitglied der fünf „Expertengruppen“ des vorangegangenen Arbeitsschrittes zusammensetzen. Im Museumsgang sollen die fünf „Museumsgruppen“ jeweils fünf Minuten vor dem Plakat mit einer Mindmap verharren. Nach dem ersten Wechsel erlahmt die Aufmerksamkeit, da alle Plakate weithin ähnliche Begriffe enthalten. Die „Experten“ in den „Museumsgruppen“ verfügen über keine besondere Expertise, da die Mindmaps auf der Grundlage einer identischen Textvorlage erstellt wurden.

3. Schüler als Lückenfüller

Im Musikunterricht der Klasse 7 wird das Thema „Die Violine“ behandelt. Der Lehrer hält nacheinander die Teile einer Geige hoch. Lehrer: „Dies ist?“ Schülerin: „Eine Saite.“ Lehrer: „Richtig.“ Die Schülerin wird aufgefordert, nach vorne zu kommen und auf einer OHP-Folie den Begriff „Saite“ in einen Lückentext einzutragen. Der Lehrer hält das nächste Teil hoch, nun darf die Schülerin den nächsten Schüler aufrufen.

4. Lernen im Labyrinth

Im Englischunterricht der Stufe 11 initiiert der Lehrer ein Unterrichtsgespräch über das Sprichwort „No matter how hard you try, the bull will never give milk.“ Nachdem dieser Unterrichtsschritt abgeschlossen ist, wird ohne inhaltliche Überleitung ein Arbeitsblatt mit dem Titel „Useful phrases for analysing fables“ bearbeitet. Was mag der nächste Arbeitsschritt sein? Worin besteht der Zusammenhang von Arbeitsschritt eins und zwei? Die Lerngruppe ist geduldig; die Schulprofis wissen: Am Ende klärt sich alles auf.

5. Lernen für die Tafel

Im Deutschunterricht der Stufe 12 soll der Konflikt zwischen Kreon und Antigone erarbeitet werden. Nach jedem Schülerbeitrag wendet sich der Lehrer zur Tafel, zögert, wendet sich zurück zur Klasse und fragt: „Wie können wir das an die Tafel bringen?“ An der Tafel findet sich eine zweispaltige Tabelle mit den Überschriften „Standpunkt Kreons“ und „Standpunkt Antigones“. Am Ende der Stunde ist die Tabelle im Sinne der

Planung noch nicht vollständig ausgefüllt. Ein Gespräch über den literarischen Text hat mit den Schülerinnen und Schülern nicht stattgefunden.

6. Lernen, ohne zu verstehen

Im Biologieunterricht der Stufe 11 steht ein Exkurs über Biochemie an. Der Lehrer verfällt zunehmend in einen dozierenden Unterrichtsstil. Die Kursmitglieder bemühen sich, dem Vortrag zu folgen und das Tafelbild abzuschreiben. In der Nachbesprechung der Unterrichtsstunde wird nach möglichen Alternativen gefragt. Der Lehrer erklärt: „Die Zeit ist so knapp, dass die Schüler die Zusammenhänge nicht verstehen können. Sie müssen den Stoff eben lernen.“

7. Stunden ohne Struktur

Sowi-Unterricht der Stufe 11 zum Thema „Politische Theorien – ein Vergleich“. Es sollen die Theorien von Aristoteles, Hobbes, Locke, Rousseau und Kant bearbeitet werden. Je ein Denker soll von einer Schülergruppe vorgestellt werden. In der aktuellen Stunde beginnt eine Gruppe mit ihrem Vortrag zu Thomas Hobbes. Im Anschluss stellt der Lehrer Fragen zu den Aspekten „Klärung offener Fragen“ und „Würdigung der Vortragsform“. Beide Fragen haben eher rhetorischen Charakter: Es gibt keine offenen Fragen, die Vortragsform wird beiläufig gelobt. Es schließt sich der Vortrag zu John Locke an. Hierauf folgen wieder die Fragen des Lehrers zu den Aspekten „Klärung offener Fragen“ und „Würdigung der Vortragsform“. In der nächsten Stunde werden die Vorträge zu Rousseau und Kant folgen, in der vorangegangenen Stunde ist Aristoteles bearbeitet worden.

8. Arbeitsteilung als Taylorisierung

Arbeitsteiliger Gruppenunterricht in Erdkunde zum weiter nicht spezifizierten Thema „Garzweiler II“. Der Lehrer hat Materialien zu unterschiedlichen Aspekten an die einzelnen Gruppen verteilt. Keiner weiß, welche Gruppen an welchem Teilthema auf der Grundlage welcher Materialien arbeiten. Die Auswertung verspricht, spannend zu werden.

9. Unterrichten (fast) ohne Schüler

Der Lehrer entwickelt den Beweis zum Satz des Pythagoras im Gespräch mit zwei Schülern der Klasse. Am Ende notiert er befriedigt „q. e. d.“ an der Tafel.

10. Mögliche Lernzeit bleibt ungenutzt

Im Religionsunterricht der Klasse 6 soll in Kleingruppen ein Friedensgebet formuliert werden. Nach etwa zehn Minuten sind die meisten Gruppen fertig. Die Lehrerin nimmt dies nicht zur Kenntnis, da einige Schüler offensichtlich noch Arbeitszeit benötigen. Inzwischen beginnen die Jungen, die ihre Arbeit abgeschlossen haben, untereinander zu rangeln. Der Lärmpegel steigt erheblich. Am Ende der Stunde kann dann noch ein Friedensgebet vorgetragen werden.

2. These: Qualität und Bildungsstandards sind (auch im RU) Ergebnis von bildungspolitischen, religiös-gesellschaftlichen, kirchlichen und anderen

Aushandlungsprozessen, d.h. es gibt nur ein relatives (kein absolutes) Mass guten Religionsunterrichts.

Ein Spezifikum des Religionsunterrichtes, sei er nun konfessionell oder staatlich, ist der sich verändernde religiös-politische Kontext. Er bildet, in TZI-Terminologie ausgedrückt, den Globe für den oben genannten Zehnerkatalog, er bestimmt die Rahmenbedingungen für das didaktische Sechseck.

So ist es ein Unterschied, ob Religionsunterricht in einem religiös relativ einheitlichen oder in einem pluralen Kontext erteilt wird; ob Religion und Kultur/Gesellschaft weit übereinstimmen oder nicht; ob der Religionsunterricht mehr ein kirchliches oder mehr ein Bildungsinteresse oder beides verfolgt; wie die Ausbildung geregelt ist usw.

Das didaktische Sechseck macht deutlich, dass Inhalts-, Ziel-, Raum-, Sozial-, Handlungs- und Prozessstruktur sich gegenseitig beeinflussen. Es darf z.B. nicht sein, dass die Anwendung oder das Einüben einer unbekannteren interessanteren Methode auf Kosten der inhaltlichen Klarheit geht. Es darf nicht sein, dass das Pochen auf einen inhaltlichen Kanon dazu führt, Aspekte der Handlungsstruktur (nämlich: eine ansprechende Methode zu finden) oder Sozialstruktur (z.B: aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler) auszublenden. Im konkreten Fall ist aber das eine Kriterium wichtiger als das andere und nicht alle können gleichermaßen gut erfüllt werden.

Das didaktische Sechseck und der Zehnerkatalog sollen keinen Perfektionsanspruch aufbauen, sondern sind ein strukturiertes Reflexionsinstrument, um die Schwächen und Stärken in einer Lerneinheit aufzudecken, aber auch die persönlichen Schwächen und Stärken zu erkennen. Es ist die Voraussetzung für die Lehrperson, quasi mit sich selbst umgehen zu können, weder in einer unreflektierten Selbstzufriedenheit („bei mir läuft's prima“), noch in einer unfruchtbaren und Kräfte zehrenden Frustrationshaltung zu verharren.

3. These : Die Religionslehrperson muss im Spannungsfeld verschiedener Ansprüche und Erwartungen eine eigene Vorstellung vom guten Unterricht, „eine Philosophie“ des Faches entwickeln, die gegenüber den verschiedenen Interessen argumentativ Bestand hat.

4. These: Guter Religionsunterricht ist nicht identisch mit den religionsdidaktischen Fähigkeiten der Lehrperson, sondern Ergebnis eines kontinuierlichen Qualitätsprozesses, der in einem Team oder einer Institution stattfindet und Lobbyarbeit für adäquate Rahmenbedingungen betreiben kann.

Wie kann der RU besser werden?

Die Frage nach der guten Lehrperson und die Frage nach der Qualität des Unterrichts ist nicht einfach dieselbe. Trotzdem ist die Lehrperson die Schlüsselfigur.

Wie kommt man zu gutem Religionsunterricht?

Wie kann man Rahmenbedingungen fördern und Lehrkräfte unterstützen?

Sicherlich ist eine gute Ausbildung eine Voraussetzung, aber nicht in dem Sinne, dass am Ende ein für alle Mal 100% kompetente Lehrpersonen produziert werden. Dies ist nicht möglich, und für die Religionslehrpersonen gilt das Gleiche, was über Anfangsschwierigkeiten bei Lehrpersonen allgemein gesagt werden kann.

Qualitätssicherung ist vielmehr ein kontinuierlicher Prozess, der die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraussetzt. Damit diese nicht in eine quälende Selbstzerfleischung ausartet, braucht man geeignete gedankliche Instrumente der Analyse, wie es z.B. der Zehnerkatalog darstellt. Einige Lehrpersonen sind sicherlich dazu imstande, einen solchen Reflexionsprozess quasi in eigener Regie durchzuführen.

Nachhaltige Qualitätsverbesserung, Unterrichtsentwicklung braucht jedoch ein Team (Das wurde dann auch in der Diskussion beim Forum Religionsunterricht sehr deutlich.). Das kann ein Schulteam sein, ein überschulisches Team, eine Intervisionsgruppe etc. Von den staatlichen und kirchlichen Bildungsverantwortlichen und von den Anstellungsträgern ist zu wünschen, dass diese als Arbeitszeit anerkannt wird. So spielt also wieder der Globe in die Entwicklung von Unterrichtsqualität hinein! (Vgl. These 2)

5. Schlusswort

„Auch ein schlechter, pädagogisch problematischer Unterricht kann zu Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, wird dadurch aber noch nicht gut.“⁴

Hilfreiche Literatur:

Becker, Gerold u.a. (Hg.): Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale – Wege und Werkzeuge, Seelze 2007. [Friedrich Jahresheft XXV]

Bizer, Christoph u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht?, Neukirchen-Vluyn 2006. [Jahrbuch der Religionspädagogik; 22] *Beiträge unterschiedlicher Qualität, meist auf deutschen Kontext ausgerichtet, trotzdem anregend.*

Beispiele für die Umsetzung von Bildungsstandards im Religionsunterricht:

Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006 [Comenius-Institut]

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I, Bonn, 23. September 2004. www.dbk.de

⁴ Schweitzer in JRP 22, 51.