

## »Guter Religionsunterricht« + aus der Sicht der Fachdidaktik

Vorstellungen von »gutem Religionsunterricht« lassen sich vielerorts und in vielerlei Gestalt finden – bei Kindern und Jugendlichen, in der Theologie, in Kirche und Gemeinde, in Schulbüchern, aber ebenso bei Eltern, Schulleitungen und Schulaufsicht oder auch in nicht-theologischen Disziplinen, angefangen bei der Erziehungswissenschaft über Religionspsychologie und -soziologie sowie Rechtswissenschaft bis hin zur Hirnforschung. Zugleich liegt es auf der Hand, dass für die Bestimmung von Kriterien für guten Religionsunterricht in besonderer Weise die Religionsdidaktik zuständig sein sollte, weil es ihre Aufgabe ist, die verschiedenen Erwartungen zusammenzuführen, zu klären und zu integrieren sowie daraus eigene Perspektiven zu entwickeln. Dieser gleichsam natürlichen Zuständigkeit widerspricht allerdings, dass keines der gängigen Lehrbücher der Religionsdidaktik einen eigenen Abschnitt oder gar ein Kapitel zu dieser Frage enthält.<sup>1</sup> Dem fachdidaktischen Anspruch auf Qualitätsbeurteilung widerspricht weiterhin, dass die Diskussion über Schul- und Unterrichtsqualität derzeit fast ausschließlich im Blick auf ergebnisbezogene Standards (Outcome-Standards) geführt wird. Was Fachdidaktik über »guten Unterricht« zu sagen hat, muss deshalb allererst geklärt werden. In dieser Absicht will ich im Folgenden versuchen, die Frage nach gutem Religionsunterricht aus der Sicht der Fachdidaktik zu beantworten.<sup>2</sup> Dazu untersuche ich zunächst die fachdidaktische Diskussion unter dem Aspekt von Unterrichtsqualität. Vor diesem Hintergrund können empirische Untersuchungen sowie Standards für den Reli-

1 Als einzige Ausnahme könnte die von *Matthias Bahr* – wohl nicht zufällig erst auf S. 489 – gebotene »Hinführung« zur Planung und Gestaltung von Religionsunterricht auf zwei Seiten in *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001 angesprochen werden, aber faktisch werden dort nur ausgewählte Befunde aus einer empirischen Untersuchung von A. Bucher (s. dazu unten) referiert.

2 Mein Beitrag geht darin teilweise parallel zu *Martin Rothgangel*, Qualitätskriterien »guten« Religionsunterrichts. In: *ders. / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 104–118. Rothgangel verknüpft die Frage nach der Qualität von Religionsunterricht jedoch – trotz weiterreichender Vorüberlegungen zum Horizont der Qualitätsdiskussion – sehr eng mit output-orientierten Standards, was der im vorliegenden Beitrag vorgestellten fachdidaktischen Sichtweise nicht gerecht wird.



gionsunterricht genauer darauf hin eingeschätzt werden, was sie im Blick auf die Qualität des Unterrichts bedeuten.

# 1 Wie kann Religionsunterricht gelingen? – Religionsdidaktik als Theorie von Unterrichtsqualität

Auch wenn religionsdidaktische Lehrbücher keine eigenen Abschnitte oder Kapitel zu »gutem Religionsunterricht« enthalten, folgen sie doch – zumindest implizit – bestimmten Vorstellungen eines solchen Unterrichts. Es ist jedenfalls plausibel anzunehmen, dass fachdidaktische Literatur in der Absicht verfasst wird, guten Unterricht zu ermöglichen. Eine entsprechende Analyse der Lehrbuchliteratur ergibt dabei als erstes, dass jede religionsdidaktische Theorie – jede sog. Konzeption oder Position – zumindest ein grundlegendes Qualitätskriterium in sich trägt, nämlich in Gestalt der Erwartung, dass der Unterricht genau dann oder sogar ausschließlich dann maximale Qualität realisieren kann, wenn die mit der eigenen Position verbundenen Ziele erreicht werden. Dies gilt für die älteren Konzeptionen eines biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts oder der Problemorientierung ebenso wie für die unterschiedlichen neueren Ansätze, sei es eines an »Beten und Gesegnet-Werden« ausgerichteten Unterrichts<sup>3</sup> einerseits oder für die ästhetische Wendung von Religionspädagogik und -didaktik<sup>4</sup> andererseits. Trotz der m.E. begründeten Skepsis hinsichtlich der Tragfähigkeit des Konzeptionendenkens in der Religionsdidaktik der Gegenwart<sup>5</sup> bleiben die entsprechenden Anstöße anregend.<sup>6</sup> Qualitätseinschätzungen, die auf eine breitere, auch über die jeweilige Position hinausreichende Zustimmung hoffen können, lassen sich daraus aber noch nicht ableiten.

Weiterführend ist demgegenüber die Beobachtung, dass die Religionsdidaktik nicht nur Konzeptionen und Positionen hervorgebracht hat, sondern auch eine Art von Kanon, der in den Lehrbüchern jeweils mehr oder

3 So *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005, 276ff.

4 So *Joachim Kunstmann*, *Religionspädagogik. Eine Einführung*, Tübingen/Basel 2004.

5 Vgl. *Norbert Mette / Friedrich Schweitzer*, *Neuere Religionsdidaktik im Überblick*. In: *Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik* 18 (2002), 21–40.

6 In etwas verwirrender Weise vertritt *Godwin Lämmermann*, *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*, Stuttgart 2005, 10 die Auffassung, man brauche »einen eigenen konzeptionellen Standpunkt« für den »Dialog mit der Pädagogik« – ein Argument, das gewiss für eine klare disziplinäre Konstitution und Profilierung von Religionspädagogik spricht, aber kaum für das Konzeptionendenken innerhalb der Religionsdidaktik.



weniger vollständig bearbeitet wird.<sup>7</sup> In knapper Form lässt sich dieser Kanon folgendermaßen umschreiben:

Zu »gutem Religionsunterricht« gehören angemessene *Ziele* und *Inhalte* (Lehrpläne/Bildungspläne, zu den neuerdings formulierten Bildungsstandards s.u.), die Berücksichtigung der *Kinder* und *Jugendlichen* und der *Unterrichtenden*, Bestimmungen zu *Methoden*, *Medien*, *Raumgestaltung*, Umgang mit *Zeit*, *Kommunikationsformen*, *Arbeits- und Sozialformen*, Prinzipien und Grundregeln für die *Unterrichtsgestaltung*<sup>8</sup>.

Dieser Kanon besitzt auch dann, wenn dies nicht ausdrücklich herausgearbeitet wird, wesentliche Implikationen für die Qualität von Religionsunterricht. Als These könnte formuliert werden: »Guter Religionsunterricht« lässt sich nur mehrdimensional erfassen, nämlich unter Berücksichtigung aller genannten Aspekte. Die optimale Ausgestaltung von Unterricht im Blick auf jeden einzelnen Aspekt stellt allerdings ein Ideal bzw. ein Regulativ dar, das der Realität nur insofern entspricht, als Unterricht immer noch besser werden kann. Realistisch einzufordernde Qualität kann demgegenüber am ehesten in einem bewussten Umgang mit allen Aspekten sowie in der gezielten Zuwendung zu einzelnen Aspekten bestehen. Optimal ist dann eine Hervorhebung von Aspekten in Entsprechung zu den eigenen Fähigkeiten sowie zu den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Lerngruppe.

Der umrissene Kanon der Religionsdidaktik ist einerseits deckungsgleich mit dem der Allgemeinen Didaktik.<sup>9</sup> Dies ist insofern wünschenswert, als Religionsunterricht zumindest in der Schule nicht einfach von den allgemeinen Erwartungen an »guten Unterricht« ausgenommen werden kann. Andererseits markieren nicht nur die inhaltlichen Bezüge, sondern auch die personalen Aspekte sowohl hinsichtlich der Kinder und Jugendlichen als auch der Lehrpersonen oder die Kommunikationsformen, Prinzipien und Regeln den Eigencharakter von Religionsunterricht, der sich beispielsweise auch in einer spezifischen Beachtung existentieller Horizonte (Wahrheitsfrage usw.) selbst bei der Unterrichtsvorbereitung niederschlagen sollte.<sup>10</sup> So ist es auch kein Zufall, dass sich entspre-

7 Besonders umfassend: *Hilger u.a.*, a.a.O. Über die bereits genannte Literatur hinaus seien als weitere Beispiele aus neuerer Zeit genannt: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2003, *Ulrike Baumann u.a.*, *Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005.

8 Zu diesem Stichwort s. bes. *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996 mit allerdings etwas einseitigem Akzent auf inhaltsbezogenen Regeln in Anlehnung an den theologischen Fächerkanon.

9 Vgl. zus. *Hilbert Meyer*, *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2004.

10 Vgl. *Friedrich Schweitzer* mit weiteren Beiträgen von *Karl Ernst Nipkow u.a.*, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003, bes. 26ff.



chende Abhandlungen dieser Aspekte von (Religions-)Unterricht weit in die Geschichte zurückverfolgen lassen. Exemplarisch genannt sei das berühmte 24. Kapitel der »Großen Didaktik« des Comenius von 1657.<sup>11</sup>

## 2 Erwartungen an den Religionsunterricht und Unterrichtsqualität

In der Verknüpfung mit der Frage nach Unterrichtsqualität spielen heute besonders die Erwartungen der Kinder und Jugendlichen eine hervorgehobene Rolle. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler braucht hier nicht im Einzelnen dargestellt werden – dies ist die Aufgabe eines anderen Beitrags im vorliegenden Band.<sup>12</sup> Zu beantworten hingegen ist die Frage, was die Wünsche von Kindern und Jugendlichen für die *Fachdidaktik* bedeuten.

Starke Beachtung haben in jüngerer Zeit die von A. Bucher im Anschluss an die Befragung von Schülerinnen und Schülern im katholischen Religionsunterricht formulierten Aussagen zum »guten Religionsunterricht« gefunden:

1. Guter Religionsunterricht bereitet den SchülerInnen Freude. 2. Guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der SchülerInnen. 3. Guter Religionsunterricht wird von den SchülerInnen als lebensrelevant empfunden. 4. Guter Religionsunterricht bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache. 5. Guter Religionsunterricht peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell.<sup>13</sup>

Bucher selbst ist sich bewusst, dass eine (fachdidaktische) »Theorie des Religionsunterrichts ... sich nicht empirisch erarbeiten« lässt und dass die von ihm gebotenen Thesen »fragmentarisch« bleiben.<sup>14</sup> Weitergehend macht R. Englert darauf aufmerksam, dass grundsätzlich zwischen der »Schülerresonanz« und der Qualität von Unterricht unterschieden werden muss. Man müsse »sich natürlich fragen, inwieweit Schüler/innen wirklich als Experten für die Feststellung unterrichtlicher Qualität gelten können; ob Religionsunterricht bei vielen Schüler/innen nicht etwa auch deshalb beliebt ist, weil man dort ein wenig relaxen kann«.<sup>15</sup>

11 Johann Amos Comenius, Große Didaktik, Stuttgart <sup>5</sup>1982, 157ff.: »Die Methode, zur Frömmigkeit hinzuführen« – aus heutiger Sicht wird hier eher eine Didaktik als eine Methodik geboten.

12 Vgl. Ulrich Riegel im vorl. Band

13 Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 26ff. Es sind diese Thesen, an die sich der erwähnte Beitrag von Matthias Bahr (Anm. 1) anlehnt.

14 Ebd., 26.

15 Rudolf Englert, Was ist gelingender Religionsunterricht? Die Sicht von Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen. In: Dietlind Fischer / Volker Elsenbast /



Aus religionsdidaktischer Sicht kann die Unterscheidung zwischen »Resonanz« und »Qualität« zwar relativiert, aber sie muss auch mit Nachdruck unterstrichen werden. Heute ist kaum noch davon auszugehen, dass ein Unterricht, der von den Kindern und Jugendlichen rundweg abgelehnt, als negativ empfunden und als reine Langeweile erfahren wird, am besten für sie sei. Doch bliebe auch ein Unterricht, der lediglich gut unterhält, angenehm und entspannend ist, hinter allen Erwartungen zurück – und dies selbst dann, wenn Kinder und Jugendliche noch so begeistert von ihm wären. Es wäre allerdings empirisch zu prüfen, ob sich Kinder und Jugendliche bei ihrem Urteil über den Religionsunterricht tatsächlich auf solch vordergründige Aspekte beschränken.

Neben den Erwartungen der Kinder und Jugendlichen ist an andere Beteiligte oder Interessierte zu denken, etwa an Elternschaft oder Bildungspolitik. Eigene Befragungen liegen zur Religionslehrerschaft vor.

R. Englert hat im Blick auf »gelingenden Religionsunterricht« speziell die »subjektiven Theorien von Lehramtsanwärter/innen« untersucht.<sup>16</sup> Die dabei artikulierten Kriterien (»Teinahme-Intensität der Schüler/innen« an erster Stelle, sodann die »Kongruenz zwischen der Planung und der Durchführung von Religionsunterricht« sowie die »Kongruenz mit dem professionellen Ideal« usw.) scheinen am Ende aber doch mehr über die besondere Perspektive der Unterrichtenden auszusagen als über die Qualität von Unterricht<sup>17</sup>.

So wiederholt sich auch im Blick auf Lehrererwartungen die Notwendigkeit, zwischen Resonanz und Qualität zu unterscheiden, ohne dass beides gegeneinander ausgespielt werden dürfte.

### 3 Welche Qualität messen Standards?

Für die neuere Diskussion über Qualitätsfragen ist im Anschluss an die PISA-Untersuchungen besonders der Begriff der Standards wirksam geworden. Gedacht wird dabei ausdrücklich an Standards, mit deren Hilfe sich Lernergebnisse (outcome, output usw.) messen lassen, nämlich im Sinne unterschiedlicher Kompetenzniveaus oder -stufen, die Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Alter erreicht haben (sollen) und die

*Albrecht Schöll* (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u.a. 2003, 226–242, 230.

16 Ebd., 231ff.

17 Dieser Einwand übersieht nicht, dass Qualitätsfragen durch eine empirische Untersuchung »an die jeweils gegebenen empirischen Handlungsbedingungen zurückgebunden« werden und dass Alltagstheorien »eine eigene normative Kraft« besitzen (ebd., 240). All dies besagt aber noch wenig etwa hinsichtlich tatsächlicher Lernfolge im Unterricht.



sich auf nationaler oder internationaler Ebene vergleichen lassen.<sup>18</sup> Darin liegt im Vergleich zu herkömmlichen Lehr- und Bildungsplänen ein Freiheitsgewinn, weil es nun den einzelnen Lehrpersonen oder Schulen überlassen bleibt, wie sie die angezielten Kompetenzen erreichen wollen.<sup>19</sup> Zugleich bedeutet dies, dass die Frage nach der Qualität von (Religions-)Unterricht viel weiter ist als das, was mit solchen Standards erfasst werden kann.<sup>20</sup> Aus fachdidaktischer Sicht stellt die Ausbildung von Kompetenzen ein unerlässliches Ziel dar, aber die Wege, auf denen dieses Ziel verfolgt werden soll, sind keineswegs gleichgültig. Im pädagogischen Bereich lassen sich Mittel und Zwecke bekanntlich nicht trennen. Der alte pädagogische Grundsatz: *Der Weg ist das Ziel!* hat seine Gültigkeit nicht verloren. Deshalb gilt zugespitzt: *Das Beste am Religionsunterricht wird von den Standards nicht erfasst* – zumindest nicht von den bisher angebotenen bzw. von solchen Standards, die sich allein auf Outcome-Bereiche beschränken.

Die bislang für den Religionsunterricht vorgelegten Kompetenzkataloge verraten zudem deutlich ihre Vorläufigkeit und besitzen heuristischen Charakter. Bereits in Kraft getreten sind solche Standards in Baden-Württemberg (neun Kompetenzen: religiöse Kompetenz, ausdifferenziert als hermeneutische, ethische, Sach-, personale, kommunikative, soziale, methodische und ästhetische Kompetenz, verbunden mit zahlreichen inhaltlichen Kompetenzen)<sup>21</sup>. Ein verbindliches Rahmenwerk haben auch die katholischen Bischöfe vorgelegt (sieben Kompetenzen: religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Sprache verstehen und verwenden, religiöse Zeugnisse verstehen, religiöses Wissen darstellen, in religiösen Fragen begründet urteilen, sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen, aus religiöser Motivation handeln)<sup>22</sup>, wobei auch hier zahlreiche »inhaltsbezogene Kompetenzen« hinzukommen.

Langjährige Erfahrungen mit Standards für den Religionsunterricht gibt es in Großbritannien. Hier wird durchgehend zwischen dem Lernen über Religion (*learning about religion*) und dem Lernen von Religion (*learning from religion*) unterschieden. Kompetenzniveaus werden für 8 Klas-

18 Als hilfreiche Einführung (auch mit weiteren Literaturhinweisen) vgl. Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.

19 Zu dieser Einschätzung vgl.: Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung. Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2004.

20 Zu Recht unterscheidet auch M. Rothgangel a.a.O., 105 zwischen »Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Konzeptqualität«.

21 Vgl. Gerhard Ziener / Christoph T. Scheilke, Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg für das Fach Evangelische Religionslehre. In: ZPT 56 (2004), 226–236, 230f.

22 Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 14f.



sen- bzw. Altersstufen sowie zusätzlich für exzeptionelle Leistungen ausgewiesen.<sup>23</sup> Die britische Erfahrung kann allerdings kaum als vorbildlich angesehen werden und bestätigt die Notwendigkeit, Unterrichtsqualität nicht nur mit Hilfe von Outcome-Standards zu bestimmen, sondern auch aus einer übergreifenden Perspektive von Fach- bzw. Religionsdidaktik. M. Grimmitt geht mit vielen Kolleginnen und Kollegen in Großbritannien davon aus, dass die Standardisierung den Religionsunterricht geradezu in eine »Gefangenschaft« geführt habe, aus der er mit Hilfe pädagogischer Forschung und Entwicklung erst wieder befreit werden müsse. In dieser Absicht werden innovative religionspädagogische Ansätze und Modelle »guter Praxis im Religionsunterricht« vorgestellt.<sup>24</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass grundsätzlich zwischen der weiteren Perspektive von Fachdidaktik einerseits und der beschränkten Bedeutung von Outcome-Standards andererseits unterschieden werden muss. Gleichzeitig können Bildungsstandards in wichtiger Hinsicht zur Bestimmung von Unterrichtsqualität auch im Blick auf den Religionsunterricht beitragen, eben weil es nicht gleichgültig sein kann, welche Lernergebnisse erzielt und welche Kompetenzen ausgebildet werden (s. dazu noch unten). Allerdings ist der Prozess der Entwicklung entsprechender Standards noch nicht zu einem abschließenden Ergebnis gekommen.

#### 4 Versuch einer systematischen Bestimmung der Qualität von Religionsunterricht

Aus dem bislang Gesagten geht hervor, dass sich die Frage nach »gutem Religionsunterricht« weder allein mit Hilfe von Outcome-Standards (im Sinne von PISA) noch allein aufgrund der (empirisch erhobenen) Schüler- oder Lehrerresonanz beantworten lässt, auch wenn beide Zugangsweisen ihr – begrenztes – Recht behalten. Eine fachdidaktische Bestimmung der Qualität von Religionsunterricht führt notwendig über Outcome- und Resonanzforschung hinaus und integriert beide in einen weiteren fachdidaktischen Horizont. Die aus der u.a. in religionsdidaktischen Lehrbüchern gesammelten Erfahrung entnommenen Bestimmungshorizonte (Kanon der Fachdidaktik) sollen im Folgenden heuristisch zu *vier übergreifenden Qualitätsdimensionen* zusammengefasst

23 Wiedergegeben bei Linda Rudge, Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993–2003: Eine besonders englische Erfahrung? In: ZPT 56 (2004), 213–226, 222ff.

24 Michael Grimmitt (Hg.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Woking 2000; vgl. bes. den Beitrag von M. Grimmitt, 7ff.



werden: *Ziele – Inhalte – Personen – Prozesse*. Um von vornherein deutlich zu machen, dass sich Evaluationsfragen nicht auf die erworbenen Kompetenzen beschränken können, soll die Evaluationsfrage in einem eigenen Abschnitt aufgenommen und auf alle vier übergreifende Qualitätsdimensionen bezogen werden.<sup>25</sup>

#### 4.1 Ziele – Inhalte – Personen – Prozesse: Vier übergreifende Qualitätsdimensionen

Die Frage nach den *Zielen* des Unterrichts besitzt in der (Fach-)Didaktik seit langem eine hervorgehobene Stellung. Die geisteswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Didaktik hob den übergeordneten Status von Bildungszielen durchweg hervor, und auch für spätere, etwa lerntheoretisch ausgerichtete Formen von Didaktik spielte die Frage nach Lernzielen eine wichtige Rolle. An der Bedeutung von Zielen ändert sich nichts, wenn nun nach Unterrichtsqualität gefragt wird, »denn Aussagen über die Güte und Angemessenheit ausschlaggebender Unterrichtsziele und -methoden lassen sich immer nur im Hinblick auf spezifische Ziel machen«.<sup>26</sup> Geht die Bestimmung von Unterrichtszielen damit einerseits der Qualitätsfrage voraus, so können Ziele im religionspädagogischen Bereich andererseits selbst der Qualitätsfrage unterworfen werden.

Trotz nicht zu übersehender positioneller Unterschiede kann weithin von Übereinstimmung darüber ausgegangen werden, dass die Ziele von Religionsunterricht sowohl theologisch als auch pädagogisch verantwortet sein müssen. Ähnliches gilt für die Angemessenheit religionsunterrichtlicher Ziele hinsichtlich der Situation von Unterricht, der Schule usw. Stärker umstritten ist die Frage, ob nur im empirischen Sinne ausweisbar erreichbare Ziele sinnvoll sind oder ob es für den Religionsunterricht auch Ziele geben können soll, deren Realisierung sich mit den – jedenfalls derzeit – verfügbaren Methoden nicht überprüfen lassen. Klar ist gleichwohl, dass ein Unterricht, dessen Effektivität sich jeder Überprüfung entzieht, kaum plausibel genannt werden kann. Damit sind zumindest einige Hinsichten benannt, in denen die Qualität religionsunterrichtlicher Ziele erörtert werden kann.

Wenn hier die *Inhalte des Unterrichts* eigens und damit in relativer Selbstständigkeit hervorgehoben werden, so entspricht dies nicht einer Rückkehr zu einem Bildungs- oder gar, wie es im 19. Jahrhundert hieß: Memoriermaterialismus. Dass materiale Bildungsauffassungen allein nicht zureichen, ist inzwischen allgemein akzeptiert, aber dasselbe gilt auch für bloß formale Bildungstheorien, wie sie mit manchen Kompe-

<sup>25</sup> Zum weiteren Zusammenhang vgl. Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, bes. 137ff.

<sup>26</sup> Andreas Helmke, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze <sup>3</sup>2004, 20f.



tenzformulierungen verbunden sein können. Im Bereich der Religionspädagogik jedenfalls gilt, dass Inhalte sich nur in begrenztem Maße wechselseitig austauschen lassen und dass eine wie auch immer verstandene »religiöse Kompetenz« zumindest im Blick auf das Christentum ohne bestimmte inhaltsbezogene Kenntnisse nicht denkbar ist.<sup>27</sup> So gibt es beispielsweise keine Kompetenz im Umgang mit Bibeltexten, die nicht von der Vertrautheit mit bestimmten Schlüsseltexten abhängig wäre, usw. Zu den Inhalten können im unterrichtlichen Zusammenhang auch die eingesetzten *Medien* gezählt werden, also z.B. Schulbücher, Bildmedien usw.

Über die Frage, welche Inhalte zu einem »guten Religionsunterricht« gehören, besteht derzeit allerdings in der Religionsdidaktik nicht nur kein Konsens, sondern fehlt es bereits an einer entsprechenden Diskussion. Nachdem frühere Versuche – angefangen bei den Katechismen über die Kulturstufen-Lehrpläne des 19. Jahrhunderts bis hin zu den Strukturgittern in der Zeit der Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre – sich im Blick auf die Herausforderungen besonders des schulischen Religionsunterrichts in der Gegenwart kaum als anschlussfähig erweisen, ist ein Neuansatz überfällig.

Die Qualität der im Unterricht eingesetzten Medien ist unter verschiedenen Aspekten diskutiert und untersucht worden: Sachangemessenheit, Kind- und Jugendgemäßheit, ästhetische Qualität, Gender-Gerechtigkeit usw. Noch wenig durchgesetzt haben sich empirische Untersuchungen etwa zur Rezeption der medialen Präsentationen, obwohl im Prinzip längst bekannt ist, dass die Inhalte (des Religionsunterrichts) nicht abgesehen von ihrer Präsentationsform eingeschätzt werden können.

Die Dimension *Personen* bezieht sich in erster Linie auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer, kann aber etwa auch auf die Eltern erweitert werden. Im Blick auf Kinder und Jugendliche ist die Qualität von Religionsunterricht davon abhängig, ob es gelingt, den Unterricht auf ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bzw. -bedürfnisse abzustimmen. Dabei ist nicht nur an lernpsychologisch-empirische Aspekte zu denken, sondern auch an übergreifende Fragen wie die, in welchem Maße sich die Kinder und Jugendlichen durch Unterricht und Lehrpersonen persönlich oder existentiell angesprochen und angenommen fühlen. – Hinsichtlich der Lehrerinnen und Lehrer kommen andere Aspekte von Qualität in den Blick, wie sie u.a. als Standards für die Lehrerbildung diskutiert werden:

Im Jahre 2004 hat die Konferenz der Kultusminister in Deutschland zahlreiche Einzelkompetenzen beschrieben, die vier übergreifenden

27 Dem entspricht es, wenn in den genannten Dokumenten sowohl auf evangelischer als auf katholischer Seite *inhaltsbezogene* Kompetenzen eigens ausgewiesen werden.



Kompetenzbereichen – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren – zugeordnet sind.<sup>28</sup>

Diese Kompetenzen gelten auch für den Religionsunterricht, müssen aber fachspezifisch erweitert werden, im Sinne einer fachlichen bzw. fachdidaktischen Professionalität (z.B. Umgang mit religiösen Wahrheitsfragen). Direkte und indirekte Zusammenhänge bestehen hier auch zwischen der Unterrichtsqualität und der Qualität von Lehrerausbildung und -fortbildung.

Weiterhin zu beachten ist, dass Lehrerinnen und Lehrer eigene Theorien der Unterrichtsqualität entwickeln, die im Anschluss an die sozialwissenschaftliche Terminologie als »naive« oder Alltags-Qualitätstheorien bezeichnet werden können. Wichtig ist – wie gesagt –, solche personbezogenen Qualitätstheorien nicht mit übergreifenden Qualitätsansätzen zu verwechseln.<sup>29</sup>

Der Bezug auf *Prozesse* als einer übergreifenden Qualitätsdimension schließt wiederum verschiedene Aspekte ein. Zum Unterrichtsprozess gehören Kommunikations-, Arbeits- und Sozialformen sowie der Umgang mit Räumen (Raumgestaltung, Raumnutzung usw.) und Zeit (Zeitmanagement usw.). Ebenso gehören hierher aber auch religionsdidaktische Ansätze (u.a. sog. Konzeptionen: Bibelorientierung, Problemorientierung, Symboldidaktik usw.), Prinzipien und Regeln sowie (religions-)didaktische Modelle, die der Transformation von Inhalten in Themen (Themenkonstitution) dienen, etwa Didaktische Analyse oder Elementarisierung – jeweils soweit sie auf die Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen Einfluss gewinnen.

Die im Anschluss an PISA u.a. geläufigen Outcome-Standards erfassen solche Prozesse nicht. Zugleich lässt sich aber auch nicht behaupten, es handle sich bei alledem lediglich um (religions-)pädagogische Chimären oder eine Lyrik, die angesichts der mit Outcome-Standards gemessenen Ergebnisse ohnehin zu vernachlässigen wäre. Denn erstens können, um es noch einmal zu sagen, im pädagogischen Bereich Wege und Ziele nicht gegeneinander ausgespielt werden. Und zweitens können auch Prozessfaktoren durchaus empirisch untersucht und im weitesten Sinne gemessen werden. Allerdings gilt gerade für die Dimension der Unterrichtsprozesse, dass hier im Blick auf den Religionsunterricht so gut wie keine empirischen Ergebnisse verfügbar sind.

28 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), 280–290.

29 So kann beispielsweise untersucht werden, wie »guter Unterricht« im Referendariat wahrgenommen wird. Vgl. Rudolf Englert, Was ist gelingender Religionsunterricht?, a.a.O.



## 4.2 Evaluation als Qualitätsmerkmal

Aus fachdidaktischer Sicht ist nach dem Gesagten festzuhalten, dass sich die Qualität von Religionsunterricht nicht allein mit Outcome-Standards, sondern nur unter Berücksichtigung der vier übergreifenden Qualitätsdimensionen (4.1) bestimmen lässt. Dies bedeutet umgekehrt keineswegs, dass die Wirkungen oder Lernergebnisse, wie sie von Outcome-Standards gemessen werden, gleichgültig wären. Die Behauptung, der Weg sei das Ziel, kann nicht meinen, man komme am besten nie und nirgends an. Die beginnende Diskussion über Standards für den Religionsunterricht ist daher zu begrüßen, auch wenn aus fachdidaktischer Sicht sogleich hinzugefügt werden muss, dass eine weiterreichende Wirkungsforschung zum Religionsunterricht z.B. auch Aspekte der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung sowie der ethischen Urteilsfähigkeit einschließen muss, wie sie bei den bislang vorgelegten Standards noch nicht genügend im Blick sind.

Zentral für fachdidaktische Qualitätsbestimmungen ist weiterhin, dass sich die Evaluation neben den Wirkungen und Lernergebnissen ebenso auf die vier übergreifenden Qualitätsdimensionen beziehen muss. Zugespielt: Auch ein schlechter, nämlich pädagogisch problematischer Unterricht kann zu Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, wird dadurch aber noch nicht »gut«. Darüber hinaus spielen für Lernprozesse im Bereich der Religionspädagogik bekanntlich personale Faktoren und Bindungen eine empirisch schwer abzubildende Rolle. Wenn etwa in Autobiographien, die Jahre oder Jahrzehnte später abgefasst sind, die Gestalt eines eindrücklichen Religionslehrers auftaucht, so zählt auch dies zu den Wirkungen eines »guten Religionsunterrichts«. Sinnlos wäre es gleichwohl, Kinder oder Jugendliche zu fragen, ob sie wohl noch in 30 oder 40 Jahren an diesen Unterricht zurückdenken würden.

So bleibt es am Ende wichtig, sich der Grenzen von Evaluation, von Standards und Kompetenzbeschreibungen bewusst zu werden. Um es noch einmal zu sagen: *Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht mit Standards messen – aber es ist gut, wenn das, was sich messen lässt, auch tatsächlich gemessen wird.* Die Bereitschaft zur Evaluation ist selbst ein Merkmal »guten Religionsunterrichts«, auch aus fachdidaktischer Sicht.