

Die Diskussion über Unterrichtsqualität + und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte

1 Bedingungen und Probleme der Diskussion um unterrichtliche Qualität

Die internationalen Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre »waren entscheidende Anstöße für eine empirische Wende in der Analyse der Bildungsqualität«¹. Kaum jemals zuvor hatten wir so viele Beiträge zur empirischen Lehr-Lernforschung, zur Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität. Dabei ist man sich wieder deutlicher bewusst geworden, dass sich die Qualität einer guten Schule primär in der Qualität ihres unterrichtlichen Angebotes zeigt. Doch worin genau besteht die Qualität von Unterricht?

Empirische Grundlagen und konzeptionelle Kontroversen

In die Beantwortung der Qualitäts-Frage spielen natürlich auch pädagogische Kontroversen mit hinein. Da gibt es zum einen den Befund empirischer Studien, wonach eine inhaltlich gut strukturierte Lehrerinstruktion die kognitive Entwicklung der Schüler/innen besonders gut unterstützt. Und da gibt es zum anderen die reformpädagogisch-konstruktivistische Option für weitgehend selbstgesteuerten, entdeckenden, offenen Unterricht. Es wird darauf ankommen, hier unfruchtbare Frontstellungen zu vermeiden: weder die Lehrerinstruktion als angeblich überholten »Frontalunterricht« zu tabuisieren noch die in einem »offenen« Unterricht langfristig aufgebauten Haltungen (z.B. Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten usw.) als diffuse Soft-Skills abzutun. So wären manche »Reformpädagogen« daran zu erinnern, dass die Steigerung des fachlichen Leistungsvermögens der Schüler/innen ein primäres Ziel des Unterrichts ist und dass sich Lernverfahren *auch* an diesem Ziel messen lassen müssen. Gewisse »Vermittlungsdidaktiker« hingegen sollten sehen, dass es in Schule und Unterricht eben nicht *nur* um den Erwerb fachlichen Wissens, sondern auch um die Ausbildung überfachlicher Schlüsselkompetenzen geht. Oder, noch weiter gefasst, dass über den Wert schulischer Bildung auch nach solchen Maßstäben zu urteilen ist, wie sie Hartmut von Hentig formuliert hat: Inwieweit hat

1 Cornelia Gräsel / Heinz Mandl, Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung, in: Hans Jürgen Apel / Werner Sacher (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn ²2005, 235.

diese Bildung Heranwachsenden eine Abscheu vor Unmenschlichkeit eingepflanzt? Inwieweit hat sie dazu beigetragen, Menschen glücksfähig zu machen? Inwieweit hat sie so etwas entwickeln können wie eine »Wachheit für letzte Fragen«?²

Die Diskussion um Unterrichtsqualität hat also (mindestens) eine normative und eine empirische Dimension. Bei der *normativen* Dimension geht es letztlich um eine Vision guten Religionsunterrichts, um die »Philosophie« des Faches oder noch umfassender: um die Frage nach dem Sinn und dem Ziel religiöser Bildung unter den Bedingungen der Gegenwart. Bei der *empirischen* Dimension dagegen geht es um die Frage, welche unterrichtlichen Mittel im Blick auf bestimmte vorausgesetzte Bildungsziele als effizient gelten können. Wobei man in der empirischen Lehr-Lern-Forschung bislang am liebsten das beobachtet und gemessen hat, was sich in seiner Effizienz relativ einfach beobachten und messen lässt: die Leistungsentwicklung und den Wissensoutput von Schüler/innen. In der bisherigen Qualitätsdiskussion haben normative Überlegungen und empirische Befunde nur selten zusammen gefunden.³ Die Verbindung der beiden Perspektiven ist freilich auch nicht einfach: Die normative Frage, wie guter Unterricht, *konzeptionell* gesehen, *eigentlich* aussehen sollte, berührt große Zusammenhänge: Vorstellungen von der Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft, vom lernenden Subjekt, von der Lehrer-Schüler-Interaktion, von der Aufgabe eines Faches im Gesamtzusammenhang schulischer Bildung usw. Die empirische Frage dagegen, was guten Unterricht – im Sinne einer bestimmten vorausgesetzten Vorstellung – ermöglicht bzw. *welche Faktoren* die Realisierung dieser Vorstellung *faktisch bewirken*, lässt sich nur dann punktgenau beantworten, wenn man sich auf bestimmte Faktorenkonstellationen konzentriert und alles andere weitgehend ausblendet. So beschränkt man sein forschersches Interesse beispielsweise auf die Frage, wie viel Zeit Lehrer/innen ihren Schüler/innen durchschnittlich zum Beantworten einer Frage lassen oder welche Formen nonverbalen Feed-Backs sie einsetzen. In Zukunft wäre es gleichwohl nötig, didaktische Großperspektiven mit empirischen Einzelbefunden stärker zu vermitteln – und umgekehrt.⁴

Die Relativität der Maßstäbe und die Grenzen unseres Urteils

Das macht schon deutlich: Für »Unterrichtsqualität« gibt es kein absolutes Eichmaß.⁵ Die Bestimmung unterrichtlicher Qualität hängt vielmehr in hohem Maße vom Standpunkt des Bewertenden ab. Es hat sich gezeigt: Die Korrelationen zwischen dem, was 1. Lehrerinnen und Leh-

2 Vgl. Hartmut von Hentig, *Bildung*, München 1996, 76ff.

3 Ewald Terhart hat die eher auf die normative Dimension unterrichtlicher Bildung zielende Didaktik und die auf die empirische Dimension unterrichtlicher Qualität zielende empirische Lehr-Lernforschung als »fremde Schwestern« bezeichnet; vgl. *Fremde Schwestern*. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2002) 77–86.

4 Welche Probleme dies für die Theoriebildung nach sich zieht, ist in der Erziehungswissenschaft schon in den 1960er und 1970er Jahren gründlich bedacht worden; vgl. z.B. Wolfgang Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971.

5 Vgl. dazu die grundsätzlichen Überlegungen von Helmut Heid zur Begründbarkeit pädagogischer Qualitätsmaßstäbe: Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft (2000), 41–51.

rer, 2. Schülerinnen und Schüler und 3. externe Beobachter für »guten Unterricht« halten, sind erstaunlich niedrig.⁶ Aber selbst innerhalb einer Gruppe mit gleicher Grundperspektivik können die Bewertungen außerordentlich stark differieren. So hat sich bei einem entsprechenden Versuch herausgestellt, dass eine Gruppe von Religions-Fachleiter/innen einer als Videomitschnitt präsentierten Religionsstunde Noten von »gut« bis »mangelhaft« gab⁷. Doch das Verständnis unterrichtlicher Qualität ist nicht nur von Position und Perspektivik des jeweils Urteilenden abhängig. Darüberhinaus spielen etwa auch folgende Punkte eine Rolle: Um *welches Unterrichtsfach* handelt es sich? Es lassen sich Maßnahmen denken, die im Chemieunterricht methodisch angezeigt erscheinen, im Religionsunterricht dagegen kontraproduktiv sind.⁸ Welchen *Zielsetzungen* sieht man das Fach verpflichtet? Gerade im Falle des Religionsunterrichts wird diese Frage ja sehr unterschiedlich beantwortet. Unter welchen *Voraussetzungen* findet der fragliche Unterricht statt? Für leistungsstarke Schüler/innen erweisen sich oft andere unterrichtliche Maßnahmen als förderlich als für leistungsschwache.

Und noch ein weiterer Aspekt zeigt die Relativität und die Grenzen des uns normalerweise möglichen Qualitäts-Urteils: Die im Unterricht zu entwickelnden Kompetenzen zielen über den Bewährungsraum Schule hinaus. Von daher kann auch der Maßstab unterrichtlicher Qualität nicht einfach identisch sein mit der in der Schule selbst demonstrierten fachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler/innen. Ein wichtiges Kriterium muss darüber hinaus die Frage sein: »Was bewirkt der Unterricht für das Leben nach dem Ende der Schulzeit, das heißt für die Anforderungen des Berufs und des Studiums?«⁹ Wobei selbst dieser Bewährungshorizont für den Religionsunterricht noch zu eng ist. Denn hier geht es nicht nur um Berufs-, sondern in gewisser Weise um Lebensauglichkeit. Es geht um den Aufbau einer Orientierungskompetenz, die sich erst in den existentiellen Turbulenzen des real gelebten Alltags wirklich bewährt; und zwar nicht etwa dadurch, dass dieser oder jener Wissenspartikel noch abrufbar wäre, sondern dadurch, dass man in Auseinandersetzung mit den Orientierungsperspektiven geprägter religiöser Traditionen eigene Orientierungsmuster oder sagen wir: einen gewissen vorläufigen Stil des

6 Vgl. *Marten Clausen*, Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?, Münster 2002.

7 Vgl. *Rudolf Englert*, Was ist gelingender Religionsunterricht? Die Sicht von Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen, in: *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll* (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 226–242, hier 228.

8 Vgl. dazu die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie: *Franz E. Weinert / Andreas Helmke* (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997.

9 *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze⁴2005, 28.

Umgangs mit lebenswichtigen Fragen ausbilden konnte – einen Stil, der sich durch eine gewisse »Expertise« auszeichnet. So könnte man gerade für den Religionsunterricht sagen, was sich im Anschluss an den geisteswissenschaftlichen Pädagogen Werner Loch für Erziehung und Bildung insgesamt feststellen lässt: Ihr eigentlicher Bewährungshorizont ist der Lebenslauf.¹⁰ Demnach wäre über die Qualität unterrichtlicher Arbeit letztlich auch erst im größeren Kontext des Schülerlebens entscheidbar. Eine solch langfristige und wohl niemals eindeutig auf bestimmte isolierbare Wirkungsgrößen zurückführbare Bildungs-Bewährung entzieht sich freilich den üblichen Formen empirischer Lehr-Lernforschung. Trotzdem sollte diese weitere Perspektive bei Überlegungen zur Qualität von Unterricht nicht völlig außer Sicht geraten. Wenn auch nüchtern hinzuzufügen ist: Es spricht wenig dafür, dass ein Unterricht, dessen kurzfristig messbare Wirkungen vergleichsweise gering sind, langfristige Effekte erzielt, die vergleichsweise stark wären.

2 Strukturelle und personale Bedingungen unterrichtlicher Qualität

Strukturelle Bedingungen

Guter Unterricht stellt den Kern einer guten Schule dar. Guter Unterricht ist umgekehrt aber auch ein Stück weit abhängig von schulischen Rahmenbedingungen (z.B. vom Schulklima, von der materiellen und räumlichen Ausstattung, von der Platzierung des Unterrichts im Stundenplan, von der Zusammensetzung der Schülerschaft usw.). Lernleistungen sind »eingebettet in die jeweilige Schulkultur der Einzelschule und hängen auch davon ab, worauf in dieser Schule Wert gelegt wird – und worauf nicht.«¹¹ Komponenten der Schulkultur, die unterrichtliche Qualität fördern, sind z.B.: eine Schulleitung, die eine gemeinsame Entwicklung pädagogischer Zielvorstellungen unterstützt, ein könnens- und leistungsorientiertes Schulklima und eine hohe Bereitschaft, die Entwicklung der Schule selbstkritisch zu reflektieren.¹²

Die Abhängigkeit unterrichtlicher Qualität von schulischen Rahmenbedingungen ist jedoch auch wiederum nicht so stark, dass nicht selbst unter relativ ungünstigen Bedingungen guter Unterricht möglich wäre.¹³ Dies muss vor allem an die Adresse jener Lehrer/innen gesagt werden, die in der Gefahr stehen, ihre Vision gelingenden Unterrichts mit dem Verweis auf ihre mit dieser Vision nicht kompatiblen Arbeits-

10 Vgl. Werner Loch, *Lebenslauf und Erziehung*, Essen 1979.

11 Terhart, *Fremde Schwestern*, a.a.O., 85.

12 Vgl. Gräsel/Mandl, *Qualitätskriterien von Unterricht*, a.a.O., 240f.

13 Vgl. z.B. Andreas Helmke / Franz E. Weinert, *Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt*, in: Franz E. Weinert / Andreas Helmke (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim 1997, 246f; vgl. auch Hans-Günther Rossbach, *Unterrichtsqualität im 2. Schuljahr – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 230–245, hier: 240.

bedingungen ad acta zu legen. Wo Lehrer/innen die an einer Schule gegebenen strukturellen Bedingungen nicht als Ermöglichungs-, sondern primär als Verunmöglichungsbedingungen unterrichtlicher Arbeit interpretieren, drohen sie in eine Spirale sich immer weiter reduzierender Ansprüche – an sich selbst und an ihre Schüler/innen – zu geraten. Dann kommt es schnell auch zu Unzufriedenheit, Frustration und Nachlässigkeit. Umgekehrt hat sich gezeigt, dass jene Lehrer/innen, die ihre unterrichtliche Arbeit für die entscheidende Determinante des Lernerfolgs ihrer Schüler/innen halten, tatsächlich auch vergleichsweise hohe Lernzuwächse erzielen¹⁴. Von daher kann man sagen: Eine hohe, wenn auch nicht unrealistische Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine wichtige Voraussetzung guten Unterrichts.

Personale Bedingungen

Auch wenn die Frage nach einem guten Lehrer und die Frage nach unterrichtlicher Qualität nicht einfach ein- und dieselbe ist:¹⁵ Guter Unterricht ist natürlich ohne gute Lehrer/innen nicht denkbar; die Lehrer/innen bleiben, auch wenn man sie heute weniger als Vermittler und stärker als Moderator/innen oder als Arrangeure von Lernprozessen betrachtet, die Hauptakteure des unterrichtlichen Geschehens: Sie hauptsächlich sind es, die es initiieren, die es auf bestimmte Ziele hin orientieren, die es durch fachliche Eingaben fundamentieren, die den Lernweg der Schüler/innen begleiten und gegebenenfalls korrigieren. In diesem Zusammenhang ist heute häufig von der »Expertise« des Lehrers, also seiner professionellen pädagogischen und fachlichen Kompetenz die Rede. Früher hätte man vielleicht einfach gesagt: Der Lehrer muss etwas von seiner Sache und er muss etwas von seinen Kindern verstehen. Und er muss natürlich vor allem auch etwas vom Prozess des Lehrens und Lernens verstehen, d.h. über ein didaktisches Konzept und ein methodisch-handwerkliches Know-How verfügen, wie sich Sache und Kind in eine produktive, Lernen anregende Beziehung bringen lassen. Gerade im Religionsunterricht ist die Einlösung dieses Postulats allerdings alles andere als einfach.

Ein Tübinger Forschungsteam um Friedrich Schweitzer und Karl Ernst Nipkow hat dies in einer der bislang wenigen religionspädagogischen Lehr-Lern-Forschungsstudien deutlich gezeigt.¹⁶ Wo man nämlich der Sache bzw. den fachlichen Erfordernissen allzu strikt Rechnung zu tragen versucht (exemplarisch: bei der Auslegung von Gleichnissen wie etwa der Parabel von den Arbeitern im Weinberg), läuft der Unterricht schnell am Kind vorbei. Man wird hinzufügen dürfen – und umgekehrt: Wo man seinen Blick ganz auf das Kind bzw. den Schüler fixiert, läuft man schnell Gefahr, die fachlichen Standards zu verfehlen. Ein Beispiel: Eine Grundschul-Referendarin, die im Religionsunterricht die Chance sieht, ihren aus sehr »schwierigen« Verhältnissen kommenden Kindern elementare soziale Kompetenzen zu vermitteln,

14 Vgl. Jere Brophy, Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Soest 2002, 22.

15 Vgl. dazu Helmke, Unterrichtsqualität erfassen, 42.

16 Vgl. Friedrich Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, München 1995.

hebt bei der Interpretation des Gleichnisses vom »Barmherzigen Vater« (Lk 15,11–32) ganz auf die menschliche Güte dieses Vaters ab. An dessen Vergebungsbereitschaft könne man ablesen, wie Väter und wie Menschen überhaupt sein sollten. Die Fachleiterin dagegen, die ihre Aufgabe darin sieht, die fachlichen Standards zu repräsentieren, hält ihr vor, in der »Bildhälfte« stecken geblieben zu sein bzw. das Bild für die Sache selbst genommen und den nötigen Transfer auf den »Vater im Himmel« verfehlt zu haben. Die Referendarin hat für diese Beanstandung kein Verständnis und wirft der (bereits seit längerer Zeit nicht mehr selbst als Lehrerin tätigen) Fachleiterin ihrerseits vor, sie habe von der Situation heutiger Kinder und den daraus resultierenden Lernerfordernissen keine Ahnung.¹⁷ Man kann zu dieser Episode mancherlei Kommentare abgeben (etwa zum veralteten Gleichnisverständnis der Fachleiter/in usw.), die hier aber ausgespart werden sollen. Der springende Punkt ist aus meiner Sicht: Ein guter Religionslehrer kann, bei aller empathischen Einfühlung in seine Schüler/innen und dem, was diese aktuell zu »brauchen« scheinen, die Botschaft z.B. biblischer Geschichten eben doch nicht nur unter solchen Brauchbarkeitsgesichtspunkten interpretieren. Er muss sich auch als Anwalt für den Eigen-Sinn der biblischen Tradition verstehen.¹⁸

Unter dem Stichwort »personale Voraussetzungen (religions-)unterrichtlicher Qualität« könnte man einen ganzen Katalog zweifellos wichtiger pädagogischer, didaktischer und personaler Lehrerkompetenzen anführen.¹⁹ Ich möchte hier aber nur ein einziges Moment herausstellen, nämlich den Faktor »Enthusiasmus«.²⁰ Der »Enthusiasmus« des Lehrers ist ein wenig in Verruf gekommen, weil manche in ihm den idealen Humus für ein späteres Burnout sehen, im Sinne von: Enthusiasten können an der Schwerkraft der Verhältnisse nur scheitern, Realisten dagegen werden überleben. Doch Lehrer/innen, die für die von ihnen zu erschließende Sache mit einer gewissen Leidenschaft eingenommen sind, sind nach wie vor eine entscheidende Grundlage für den Aufbau von Schülermotivation und damit auch für unterrichtliche Qualität. Dies gilt ganz besonders für den Religionsunterricht. Lehrer/innen sollten Vorbilder an intellektueller Neugier, an der Freude voranschreitenden Entdeckens, an Bereitschaft zum immer wieder neuen Perspektivenwechsel sein. An ihnen sollten Heranwachsende erleben können, was das heißt: sich nicht mit einfachen Antworten zufrieden zu geben, sich immer wieder an den Antworten Anderer zu messen, aus der biblischen Tradition zu schöpfen, Theologie zu treiben usw.

17 Vgl. Rudolf Englert u.a., Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006 (im Erscheinen).

18 Vgl. dazu a. Burkard Porzelt, Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten, in: Religionspädagogische Beiträge 49/2002, 33–48, hier: 44ff.

19 Vgl. dazu etwa die 88 Standards von Fritz Oser, Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: Fritz Oser / Jürgen Oelkers (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme, Zürich 2001, 215–342.

20 Vgl. dazu Helmke, Unterrichtsqualität erfassen, a.a.O., 51.

3 Ausgewählte Kriterien religionsunterrichtlicher Qualität

In der Religionspädagogik hat es immer wieder rege Diskussionen darüber gegeben, wie religiöses Lernen konzeptionell angelegt sein müsste, um zukunftsfähig zu sein (normative Qualitäts-Dimension). Untersuchungen über die tatsächlichen Wirkungen bestimmter Formen religiösen Lernens (empirische Qualitäts-Dimension) hingegen gibt es nur sehr wenige. Deshalb soll hier im Folgenden die empirische Qualitäts-Dimension in den Vordergrund gestellt werden. In diesem Bereich gibt es anderen Fächern und Fachdidaktiken gegenüber einen gewissen Aufholbedarf.

Eines der wichtigsten Ergebnisse empirischer Qualitätsforschung ist sicherlich, »dass erfolgreiche Schulklassen ... durch sehr unterschiedliche Profile des Unterrichts, der Lehrer-Schüler-Interaktion und der Klassenführung gekennzeichnet sein können.«²¹ Wenn man sich best-practice-Beispiele anschaut, dann gibt es eben kein gleichförmiges Muster, das sich in allen Beispielen wieder finden ließe.²² Kann aber in Abhängigkeit von diversen Variablen Verschiedenes gut sein, dann muss von unterrichtlicher Qualität sehr differenziert gesprochen werden. Dies ist bei den im Folgenden angeführten Merkmalen stets mit zu bedenken. Zudem handelt es sich bei diesen Merkmalen nur um eine Auswahl der Punkte, die ich im Blick auf den Religionsunterricht für besonders relevant und diskussionswürdig halte.

Qualitätsmerkmal »Ziel- und Kompetenzorientierung«

In den von den Katholischen Bischöfen herausgegebenen Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards heißt es lapidar: »Die Qualität von Unterricht bemisst sich daran, ob er seine Ziele verwirklicht.«²³ Das setzt voraus, dass der Religionsunterricht klare Ziele hat und verfolgt. Religionsunterrichtliche Bildungsstandards setzen genau an diesem Punkt an. Sie geben ein verbindliches Kerncurriculum vor und zielen auf so etwas ab wie eine »religiöse Grundbildung«²⁴. Man soll in Zukunft klarer sagen können, »was Schülerinnen und Schüler können sollen, nachdem sie zehn oder zwölf Jahre am Religionsunterricht teilgenommen haben«²⁵. Derartige fachliche Zielperspektiven sollen dem Stan-

21 Ebd., a.a.O., 45.

22 Andreas Helmke / Franz E. Weinert, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung, a.a.O., 250f.

23 Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 30.

24 Vgl. dazu Martin Rothgangel / Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 13–118 (insb. die Beiträge von Pirner, Lindner und Heumann).

25 Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (hrsg. v. Sekretariat d. dt. Bischofskonferenz), Bonn 2005, 16.

dard-Konzept entsprechend nicht als Kanon zu vermittelnder Inhalte, sondern als Spektrum von den Schüler/innen zu entwickelnder Kompetenzen beschrieben werden. Zur Dimensionierung des komplexen Konstrukts der »religiösen Kompetenz« hat Ulrich Hemel ein mittlerweile breit rezipiertes Modell entwickelt.²⁶ Ich selbst schlage vor, bezogen auf die spezifischen Möglichkeiten religiösen Lernens in Schule und Unterricht, fünf Kompetenzbereiche zu unterscheiden: 1. *Christentums- und religionskundliches* Orientierungswissen, 2. *Theologische Frage-, Argumentations- und Dialogfähigkeit*, 3. *Spirituelles* Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen, 4. *Ethische* Begründungs- und Handlungsfähigkeit und 5. *Existentielle* Aneignungsfähigkeit (d.h. die Fähigkeit, das Anregungspotential religiöser Traditionen und Ausdrucksformen für eigene Suchbewegungen zu nutzen).²⁷ Guter Religionsunterricht müsste insofern sein, die religiöse Kompetenz der Schüler/innen in allen genannten Bereichen erkennbar voranzubringen. Solcher Religionsunterricht hätte sich vor allem auch durch ein qualifiziertes kognitives Anspruchsniveau auszuzeichnen: Er ist intellektuell herausfordernd (und nicht langweilig, überredundant und unterfordernd), er arbeitet mit sog. »higher order questions« (die z.B. dazu motivieren, Zusammenhänge herzustellen, Konsequenzen zu reflektieren, Vergleiche anzustellen usw.) und stimuliert die Schüler/innen zu eigenen Problemlösungen; auch schwächere Schüler sollten dabei erfahren, dass ihre Beiträge wichtig sind.

Qualitätsmerkmal »Schülerorientierung«

Obwohl die Konzeptionen des Religionsunterrichts seit den 1970er Jahren durchgängig »schülerorientiert« sein wollen, hat die Tübinger Studie zu »Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie« gezeigt, dass das reale Verhalten von Lehrer/innen dieser löblichen Intention keineswegs immer entspricht bzw. dass es wohl doch schwieriger ist, religionsunterrichtliche Inhalte wirklich »schülerorientiert« zu bearbeiten, als man sich dies gemeinhin denkt.²⁸ Schülerorientiertes Arbeiten setzt nämlich zunächst einmal voraus, dass Lehrer/innen ein einigermaßen klares Bild von den Deutungsmustern haben, die die Schüler/innen in den Unterricht mitbringen – und die möglicherweise ihr Verständnis ganz bestimmter anzusprechender Konzepte behindern. Auch wenn im Religionsunterricht die Dinge zweifellos etwas anders liegen als z.B. im naturwissenschaftlichen Unterricht, wo mitunter idealtypisch unterschieden wird zwischen vom Lehrer repräsentierten »target-conceptions« (zielführenden Konzepten) und auf Seiten der Schüler/innen anzutreffenden »miss-

26 Vgl. Ulrich Hemel, *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986, 54ff.

27 Ausführlicher dazu Rudolf Englert, *Bildungsstandards für »Religion«*. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte: *Religionspädagogische Beiträge* 53 (2004) 21–32, hier: 27ff.

28 Vgl. Schweitzer u.a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*, a.a.O.

conceptions« (Fehlkonzepten), ist doch auch in religiösen Lernprozessen darauf zu achten, dass neu eingebrachte »innovative« Sichtweisen (z.B. über die mythologische Struktur der biblischen Urgeschichte) nicht einfach unverbunden neben das von den Schüler/innen mitgebrachte Alltagswissen treten (Beispiel: wonach Gott die Welt in sieben Tagen »gemacht« hat). Innovative Konzepte können vielmehr nur dann langfristig erfolgreich angeeignet werden, wenn dies in aktiver Auseinandersetzung mit den die Thematik bisher bestimmenden Konzepten geschieht (hier also einer bestimmten Auffassung des »Sieben-Tage-Werks«). Mit einer bloßer Vermittlung der vermeintlich »richtigen« Sichtweise ist also noch keineswegs genug geleistet. In diesem Punkt haben die Vertreter einer konstruktivistischen Didaktik sicherlich Recht: Wo vermittelt wird, hat produktives Lernen unter Umständen noch gar nicht angefangen.²⁹ Guter Religionsunterricht interessiert sich daher für die individuellen religiösen »Konstrukte« der Schüler/innen und arbeitet *mit* diesen: Er eröffnet den Schüler/innen Deutungs- und Aneignungsspielräume, er schafft Raum für kreative Auslegungen und Arbeiten und würdigt eigenständige Sichtweisen.

Qualitätsmerkmal »Strukturiertheit«

Als sehr wichtig hat die Forschung zur Unterrichtseffektivität bzw. zur Unterrichtsqualität den Faktor »Strukturierung« erwiesen.³⁰ Dieser impliziert beispielsweise: Herausstellen von Hauptideen, Vernetzung neuer Inhalte mit bereits aufgebauten Wissens-Komponenten, Strukturierung des Lernstoffs durch aufmerksamkeitsregulierende Hinweise, aber auch eine prägnante und klare Ausdrucksweise des Lehrers. Was könnte nun »Strukturierung« im Religionsunterricht bedeuten? In der bereits erwähnten bischöflichen Verlautbarung zum Religionsunterricht heißt es, dass dieser zukünftig »mit noch größerem Nachdruck« auf die »Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen«³¹ abzielen solle. Hier wird gesehen, dass die Erosion religiöser Hintergrunderfahrungen auf Seiten der Schüler/innen die Gefahr nach sich zieht, dass im Religionsunterricht angebotenes Wissen im Aggregatzustand der Atomisierung verbleibt und von den Schüler/innen ohne besondere Unterstützung nicht mehr zu etwas halbwegs Kohärentem verbunden werden kann. Deshalb ist es von zunehmender Wichtigkeit, Grundperspektiven, »rote Fäden«, »kognitive Landkarten« usw. herauszuarbeiten bzw. Schüler/innen zur eigenständigen Herausarbeitung solcher Perspektiven zu befähigen. Wie die Generierung vernetzten religiösen Wissens in verschiedenen Jahrgangsstufen am besten gefördert

29 Zum Ansatz einer konstruktivistischen Religionspädagogik vgl. *Hans Mendl* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

30 Vgl. dazu *Helmke/Weinert*, *Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung*, a.a.O., 247ff; s.a. *Hilbert Meyer*, *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2004, 25ff.

31 *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, 18.

werden kann, wäre noch zu untersuchen. Hilfreich, so ist zu vermuten, dürften z.B. sein: die Erschließung inter-thematischer und inter-textueller Bezüge, die Schaffung produktiver Redundanzen i.S. »wieder-holenden« Lernens oder auch die Rekonstruktion der eigenen Lerngeschichte im Umgang mit einer bestimmten Fragestellung. Auf solchen Wegen könnte dann vielleicht auch deutlicher werden, was die Religion als spezifischen Wirklichkeitszugang bzw. als eigenständige Domäne ausmacht und etwa von Ethik oder Philosophie unterscheidet.³²

Qualitätsmerkmal »Lernkultur«

Untersuchungen lassen erkennen, dass methodischer Variationsreichtum offenbar keine Stärke deutscher Schulen darstellt.³³ Vielmehr »zeigte sich eine Dominanz eines fragend-entwickelnden Unterrichts, der relativ eintönig angewendet wird und keine optimale Unterstützung von kognitiven Lernprozessen bietet«³⁴. Verbesserungsbedarf gibt es offensichtlich auch im Bereich des Lehrer-Feed-Backs, denn vielfach erhalten die Schüler/innen zu wenig Rückmeldung über die Qualität ihres Wissens.³⁵ Dass es an qualifizierten Lehrerreaktionen oft fehlt, gilt meinem Eindruck nach durchaus auch für den Religionsunterricht. Anspruchsvoller Religionsunterricht braucht Lehrer/innen, die differenziert, aber nicht diskriminierend auf Schülerbeiträge reagieren; die weder nur solche Antworten berücksichtigen, die auf der Linie der Lehrerperspektivik liegen (ein in untersuchten Fächern immer noch verbreitetes Übel³⁶), noch einfach unterschiedslos alles loben und »schon ganz gut« finden. Durch ein differenziertes Feed-Back machen Lehrer/innen deutlich: Es ist auch im Bereich der Religion keineswegs alles, was sich denken und sagen lässt, gleich richtig, sondern es gibt durchaus qualitative Unterschiede z.B. hinsichtlich des Aspektreichtums, des Differenzierungsgrads oder der argumentativen Entfaltung religiöser Sichtweisen. Zur religionsunterrichtlichen Lernkultur gehören mithin auch der Aufbau eines anspruchsvollen Diskursklimas und der Widerstand gegen eine bloß subjektivistische Bauchrednerei. Ob Religionsunterricht mehr oder we-

32 Zur Besonderheit der Religion als eigenständiger Domäne vgl. etwa Schleiermachers Rede »Über das Wesen der Religion«: *Friedrich Schleiermacher*, Reden über die Religion, Stuttgart 1977 (1799), 27ff; s. dazu a. *Dietrich Benner*, Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: *Engelbert Groß* (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 9–50, insb. 43.

33 Nach *Hartmut Ditton* kann man den »Nachweis einer erstaunlichen Variationsarmut des Unterrichts an deutschen Schulen« sogar »das vermutlich bestgesicherte Ergebnis der Forschung« nennen: Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven, in: *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 197–212, hier: 198.

34 *Gräsel/Mandl*, Qualitätskriterien von Unterricht, 244.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. ebd.

niger gut ist, entscheidet sich auch daran, ob er ein »epistemisches« Klima erzeugt oder aber ein Klima geistiger Nachlässigkeit, in dem die Schüler/innen zur Vermeidung höherer kognitiver Niveaus tendieren.

Qualitätsmerkmal »Unterrichtsatmosphäre«

In der Pädagogischen Psychologie gibt es einen eigenen Forschungszweig, der sich mit dem Unterrichtsklima befasst.³⁷ »Mit dem Begriff Klima bzw. Unterrichtsklima wird die humane Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehungen beschrieben.«³⁸ Die Auswirkungen des Unterrichtsklimas auf die Schulleistung sind empirischen Studien zufolge allerdings eher gering.³⁹ Möglicherweise stellen sich diese Zusammenhänge im Religionsunterricht etwas anders dar. So hat eine Untersuchung mit Religions-Referendar/innen gezeigt, wie sehr diese das Gelingen ihrer Unterrichtsvorhaben von der jeweils herrschenden Unterrichtsatmosphäre abhängen sehen.⁴⁰ Ob bestimmte Impulse das Interesse der Klasse finden, hat im Religionsunterricht vielleicht stärker als in anderen Fächern damit zu tun, dass die Unterrichtsatmosphäre die Aktivierung bestimmter Dispositionen begünstigt: zum Beispiel die Bereitschaft, in einer Stilleübung einem Geräusch zu lauschen oder in einem Unterrichtsgespräch eine bestimmte biographische Episode zu erzählen. Wo diese Voraussetzungen nicht gegeben sind und der Religionsunterricht unter atmosphärischen Störungen und Turbulenzen zu leiden hat, ist sein »Erfolg« dementsprechend wohl auch stärker gefährdet als in vielen anderen Fächern. Erfahrungsgemäß gelingt es Religionslehrer/innen in vielen Klassen, durch persönliches Engagement und stilbildende Maßnahmen mit der Zeit Bedingungen zu schaffen, unter denen eine Bearbeitung religiöser Fragen und persönlicher Problemlagen gut möglich ist. An diesen Punkt erweisen sich Wohlwollen, Takt, Geduld und Humor als unerlässliche menschliche Qualitäten des Lehrers, deren Ausfall durch noch so viel fachliches Know-What und Know-How nicht zu kompensieren sein dürfte.

Qualitätsmerkmal »Umgang mit Theologie«

Die fachwissenschaftliche Kompetenz von Lehrer/innen hat auf die Leistungsentwicklung ihrer Schüler/innen keinen signifikanten Einfluss. Dies ist jedenfalls der Befund einer Reihe empirischer Studien. So war etwa im untersuchten Mathematikunterricht »der Lernerfolg zwischen fachfremd und nichtfachfremd unterrichteten Schülern gleich hoch«⁴¹. Auf diesem Hintergrund hält Hilbert Meyer ein Kriterium wie »fachliche

37 Vgl. in unserem Zusammenhang z.B. *Ferdinand Eder*, Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität, in: *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 213–229.

38 *Meyer*, Was ist guter Unterricht, 47.

39 Vgl. *Eder*, Unterrichtsklima, 220.

40 Vgl. *Englert u.a.*, Innenansichten des Referendariats.

41 Vgl. *Meyer*, Was ist guter Unterricht, 65 (unter Bezug auf *Helmke/Jäger* 2002).

Korrektheit« nicht für ein wirklich brauchbares Gütekriterium, zumal es meist schwierig sei, »überhaupt herauszubekommen, was die aktuell gültige korrekte fachwissenschaftliche Aussage ist«⁴². Er meint deshalb, »dass es für die Sicherung des Lernerfolgs der Schüler ausreichen muss, wenn sich der Lehrer darum bemüht, die in den Lernplänen, Fachdidaktiken und Schulbüchern von kompetenten Fachleuten getroffenen Klärungen zu übernehmen, um sie möglichst korrekt in den Unterricht einzubringen.«⁴³ Diese Auffassung halte ich für fragwürdig, ganz besonders im Blick auf den Religionsunterricht. Denn hier, so scheint mir, schlägt ein souveränes Vertrautsein mit der »Sache«, anders vielleicht als im Mathematikunterricht, bereits auf elementare Grundaussagen hin durch; ebenso treten auch fundamentale theologische Unsicherheiten, z.B. was den Status religiöser Aussagen, den Charakter des Verhältnisses von Immanenz und Transzendenz oder den Umgang mit diversen theologischen Verlegenheiten anbelangt (Interpretation biblischer Schöpfungserzählungen, Wundergeschichten usw.), keineswegs erst in einem Unterricht auf wissenschaftspropädeutischem Niveau hervor, sondern machen sich im Gegenteil gerade und besonders im Unterricht mit jüngeren Schüler/innen bemerkbar. Was einen guten fachlichen Umgang mit Theologie ausmacht, hat Werner Tzscheetzsch in einer Reihe von Anforderungen zu formulieren versucht, z.B.: (Guter) Religionsunterricht ist »theologiegeleitet, aber nicht theologiekundlich«, er orientiert, aber indoktriniert nicht, er »erörtert Glauben polyperspektivisch, nicht eindimensional«⁴⁴. Ich möchte zu diesen wichtigen Perspektiven noch einen weiteren Punkt hinzufügen: Guter Religionsunterricht unterstützt das Verständnis der für den Lernbereich »Religion« zentralen Konzepte, das heißt solcher Konzepte, die die Spezifik des religiösen Wirklichkeitszugangs verdeutlichen. Religion konzipiert die Welt im Dialog mit einem geglaubten Gott und seinen Offenbarungen, Zeichen und Spuren (wie auch immer das Zueinander von Immanenz und Transzendenz theologisch dann genau bestimmt wird). Hier müsste guter Religionsunterricht sein inhaltliches Zentrum haben.⁴⁵

Qualitätsmerkmal »Gestaltcharakter«

Guter (Religions-)Unterricht darf nicht einfach als die Summe einzelner Qualitätsmerkmale gedacht werden. Dies ist ähnlich wie bei guten Lehrer/innen. Auch ein guter Lehrer ist nicht einfach die Summe einzelner Kompetenzen. Offensichtlich hat Unterricht so etwas wie »Gestalt-

42 Ebd.

43 Ebd., a.a.O., 66.

44 Werner Tzscheetzsch, Was macht die Qualität von Religionsunterricht aus?, in: Eckhard Nordhofen / Klaus Schimmöller / Thomas Sternberg (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15–20, hier 15.

45 In diesem Sinne argumentiert auch Karl Ernst Nipkow, Perspektiven der Lehrplanreform für die Zukunft: Der Evangelische Erzieher 45 (1993) 532–545.

charakter«. Das heißt über die diversen Einzelzüge hinaus muss ihm so etwas wie eine innere Stimmigkeit zukommen, eine Qualität jedenfalls, welche die Einzelzüge zu etwas Ganzem integriert. Man darf sich guten (Religions-)Unterricht demnach nicht einfach als eine Summe empirisch erforschter Einzelfaktoren vorstellen. Ein solcher variablenorientierter Ansatz ist allein nicht zielführend, denn Unterricht wird »nicht von Variablen veranstaltet, sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster, eine Konfiguration unterschiedlicher Facetten repräsentieren.«⁴⁶

4 Schlussbemerkung: Anscheinend Unvereinbares vereinen

Guter (Religions-)Unterricht erfordert, dass sich Lehrer/innen in »Balanierungsaufgaben« einüben.⁴⁷ Nicht selten gilt es zu vereinen, was zunächst vielleicht unvereinbar scheint. Als erfolgreich erweist sich ein Unterricht, »bei dem der Lehrer eine aktiv-gestaltende Rolle spielt und durch den zugleich ein hohes lernorientiertes Aktivitätsniveau der Schüler erreicht wird«⁴⁸. Beides ist wichtig. Ein wirklich vermittlungstarker, sachorientierter Unterricht muss auch »schülerorientiert« sein – weil er sonst die Aneignungsvoraussetzungen der Schüler/innen verfehlt und »träges Wissen« produziert; und ein stark auf die Selbsttätigkeit der Schüler/innen setzender Unterricht lebt von der fachlichen Expertenschaft des Lehrers – weil die für »autonomes Arbeiten« erforderlichen fachlichen Kompetenzen erst in Schüben entwickelt werden müssen. Dies zeigt noch einmal: Unvereinbar mit unterrichtlicher Qualität ist vor allem didaktischer Dogmatismus.

46 Helmke, Unterrichtsqualität erfassen, a.a.O., 20.

47 Vgl. dazu Meyer, Was ist guter Unterricht, a.a.O., 166ff.

48 Weinert/Helmke, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung, a.a.O., 471.