

Religionsunterricht kann gelingen

Überlegungen und Anfragen aus der Perspektive eines
Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung

0 Unter welchen Bedingungen »gelingt« Religionsunterricht?

Religionsunterricht kann gelingen. Und er gelingt auch. Tag für Tag. Wenn alles gut läuft, dann stehen am Ende von 12 oder 13 Schuljahren Schüleräußerungen wie die folgenden:¹

»Reli« war eines der Fächer, was mir am meisten Spaß gemacht hat (und ich schreibe das jetzt nicht, um zu schmeicheln oder zu schleimen). Durch »Reli« habe ich viel über mich selbst erfahren, eine Einstellung bzw. ein Verhältnis zu/mit Gott bekommen und kann religiöse Dinge leichter einschätzen.«

Religionsunterricht kann gelingen – und er misslingt. Ebenfalls Tag für Tag. In einer repräsentativ angelegten Umfrage liegt der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I am Ende der Beliebtheitsskala, nur noch gefolgt von Geschichte, Physik und Latein.² Und Schülerinnen und Schüler formulieren ihren Unmut in der ihnen eigenen Unbefangenheit und Prägnanz:³

»Ab der neunten bis zur elften Klasse habe ich den Religionsunterricht schrecklich gefunden ... Innerhalb der Klasse war Chaos angesagt, wenn Religion auf dem Stundenplan stand. Zu guter Letzt wurden beide Klassen noch zusammengelegt, so dass der Lehrer nur damit beschäftigt war, die Unruhe einzudämmen – es herrschte Chaos. Außerdem wurden die Themen immer wieder wiederholt.«

»Mit zunehmendem Alter habe ich mich immer weiter von dem Thema Religion entfernt, da es mich einfach nicht interessiert. Das lag aber auch an den Lehrern, die einen »langweiligen Unterricht ohne jegliche Kreativität« abhielten. Aber dies ist nur ein kleiner Aspekt ... Später werde ich aus der Kirche austreten (nicht nur aus steuerlichen Gründen), sondern weil es mir einfach nichts bedeutet und ich damit nichts mehr anfangen kann (ich könnte noch nie etwas damit anfangen!). P.S.: Übrigens glaube ich nicht, dass mir Gott diese Zeilen übel nehmen wird.«

1 P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 122.

2 Vgl. A. Bucher, Religionsunterricht und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart/Berlin/Köln 2000, 59.

3 P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), a.a.O., 86, 138.

Fragt man sich nun, unter welchen Bedingungen Religionsunterricht gelingt und wie man das Gelingen fördern kann, dann lässt sich zunächst feststellen, dass für das Fach Religionslehre wie für kaum ein zweites Schulfach in höchst aufwändiger Art und Weise Fachdidaktik betrieben wird. Die Hochschulen leisten sich seit langem religionspädagogische Lehrstühle, die Landeskirchen unterhalten religionspädagogische Institute, zahlreiche Kolleginnen und Kollegen greifen selbst zur Feder und legen in Zeitschriften und anderen Publikationen »gelungene« Unterrichtsentwürfe vor. Der religionspädagogische Betrieb zeigt sich lebendig und engagiert, wobei allerdings auffällt, dass die verschiedenen Diskurse oft erstaunlich unvermittelt nebeneinanderher laufen und in der Regel kaum aufeinander bezogen sind. Und es fällt auf, dass die vielfältigen religionspädagogischen Bemühungen bei den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen nicht unbedingt zu größerer konzeptioneller Klarheit führen. Religionsunterricht gehört – im Unterschied etwa zu Mathematik, Englisch, Geschichte oder Biologie – zu den Fächern, deren Legitimation im Lehrerzimmer, auf dem Elternabend, im Klassenzimmer und nicht zuletzt auch in der Öffentlichkeit der Medien immer wieder aufs Neue in Frage gestellt wird.

Mein eigener Arbeitsplatz befindet sich an einem gymnasialen Studienseminar in Baden-Württemberg, und ich habe damit das Privileg, an einer hochinteressanten Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu arbeiten. Ich würde meine eigene Rolle gerne als die eines »reflektierten Praktikers« beschreiben.⁴ Ich kann in beratender Funktion jede Woche Religionsunterrichte beobachten und analysieren, ich kann selbst noch ein paar Stunden pro Woche unterrichten, und ich habe dennoch – neben allerlei anderen Verpflichtungen – auch den Freiraum, mich mit Fragestellungen einer eher akademischen Religionspädagogik zu beschäftigen. Wenn es gut geht, lassen sich Praxis und Theorie so zu einer Art Praxis-theorie zusammenführen.

Unter welchen Bedingungen gelingt Religionsunterricht? Streng theologisch gesehen kann man dazu eigentlich nicht allzu viel sagen. Wie all unsere menschlichen Bemühungen haben sicherlich auch unsere Bemühungen, religiöse Lernprozesse voranzutreiben, etwas Vermessenes. Ich behandle mit meinen Schülerinnen und Schülern zurzeit die Eliage-schichte und gerate beim Vorbereiten des Unterrichts immer wieder selbst in Staunen: Wie viele Irrwege und Umwege musste der Prophet doch gehen, bis er Gott schließlich in einem »stillen, sanften Sausen« (1 Kön 19,12) entdeckte! Was waren die Bedingungen für das »Gelingen« dieses religiösen Lernprozesses? Und was heißt das für unseren Wunsch, die Bedingungen von gelungenem Religionsunterricht möglichst genau bestimmen zu wollen?

4 Vgl. D. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London 1983. – Ders., *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco 1987.

Nun ist es sicherlich nicht Aufgabe des Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schülern zu prophetischen Gotteserfahrungen zu verhelfen. Geht man deshalb – der eigenen Vorläufigkeit bewusst – die Dinge weniger grundsätzlich und pragmatisch an, bleibt in jedem Fall das Problem, dass die Frage nach den Bedingungen gelungenen Religionsunterrichts auch deshalb nur schwer zu beantworten ist, weil die Bedingungen, die für *eine* Unterrichtssituation gelten mögen, sich in einer anderen als falsch oder doch zumindest unzulänglich erweisen. Und doch scheint gerade auch das Arbeitsfeld eines Studienseminars zu zeigen: Es gibt Typisches, Abläufe, Beobachtungen, Herausforderungen, die sich wiederholen. Im Folgenden will ich in diesem Sinne versuchen, anhand von einigen »typischen« Problemlagen aufzuzeigen, welche Faktoren meiner Einschätzung nach zum Gelingen und Misslingen von Religionsunterricht beitragen können.

1 Voraussetzungen

Guter Religionsunterricht an öffentlichen Schulen versteht sich bewusst als Unterricht. Damit stellt er sich den auch für andere Schulfächer geltenden Kriterien, also z.B. didaktische Reduktion, Anschaulichkeit, stufengemäßes Niveau, Methodenvielfalt, transparente und sachlogische Gliederung der Unterrichtsschritte, ökonomischer Einsatz von Medien, aufbauendes Lernen, reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerrolle, Förderung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die fortzusetzende Aufzählung zeigt:

Unterrichten ist eine schwierige, vielschichtige Tätigkeit, die die allermeisten Menschen erst in einem relativ langen Prozess erlernen müssen. Zu den Voraussetzungen eines gelungenen Religionsunterrichts gehört deshalb eine gründliche, personen- und berufsfeldbezogene *Ausbildung*. Diese Feststellung klingt banal, hat angesichts der tatsächlichen religionspädagogischen Ausbildungsverhältnisse durchaus ihre Brisanz: Viele Hochschullehrer haben den Eindruck, dass die Studierenden in theologischer Hinsicht immer größeren Nachholbedarf mitbringen. Studierende hingegen klagen immer wieder, das Theologiestudium bereite sie zu wenig auf den späteren Berufsalltag vor, insbesondere auch die Segmentierung des Theologiestudiums in zahlreiche Einzeldisziplinen entspreche nicht den Erfordernissen der Schule. Es bleibt abzuwarten, ob eine sich im Rahmen des Bologna-Prozesses abzeichnende Umstrukturierung des Theologiestudiums die Dinge zum Besseren wendet.

In vielen Landeskirchen wird der Religionsunterricht immer noch von Pfarrerinnen und Pfarrern erteilt, die nach einer relativ kurzen und unspezifischen religionspädagogischen Ausbildung die Fakultas für alle Schularten erhalten. Mit großem Engagement gelingt es vielen von ihnen, die fehlende schulpädagogische Ausbildung auf autodidaktischem Wege wettzumachen, oft bleiben sie jedoch, nicht zuletzt auch als Ein-

Fach-Lehrkräfte, Außenseiter im Schulbetrieb. Aus Schülermund kommt es dann gelegentlich zu vernichtenden Urteilen:

»Pfarrer sollten nicht unterrichten dürfen, nur weil sie sich vielleicht in der Bibel gut auskennen, denn Pfarrer sind nun mal keine Pädagogen. Tauglichkeitsprüfung.«⁵

Neben einer dringend notwendigen Optimierung der Ausbildungssituation scheint mir die Qualität von *Bildungsplänen* eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Religionsunterricht zu sein. Dies darf nun sicherlich nicht so verstanden werden, als würden Kolleginnen und Kollegen bei der Vorbereitung ihres Unterrichts ständig über Lehrplänen und Richtlinien brüten. Eher das Gegenteil scheint in der Praxis der Fall zu sein. Und doch spiegelt die Beschaffenheit von Bildungsplänen den Zustand eines Faches wider.

Als Mitglied verschiedener Lehrplankommissionen wurde mir deutlich, dass das Fach Religionslehre wie kein zweites Fach dazu neigt, auf eine höchst riskante Art und Weise den Grundbestand des eigenen Faches immer wieder zur Disposition zu stellen. Man kann dies positiv sehen: Religionspädagogik arbeitet nicht in eingefahrenen Gleisen, ist beweglich und lernfähig. Da Bildungspläne jedoch meist unter großem Zeitdruck entstehen und kirchliche Gremienstrukturen die Arbeit nicht immer transparenter machen, nimmt die curriculare Beweglichkeit und Lernfähigkeit zum Teil kuriose Züge an.

Bildungspläne können sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen. Eine davon ist sicherlich, das Fach Religionslehre auch im Gespräch mit anderen Fächern oder auch im Gespräch mit Eltern plausibel zu machen. Für solche Plausibilität ist es nützlich, wenn die Kategorien und Begriffe, mit denen sich ein Bildungsplan darstellt, nicht allzu zufällig gewählt sind. In den 70er und 80er Jahren wurde dies für Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg durch eine enge Zusammenarbeit von Hochschultheoretikern und Praktikern in vorbildlicher Art und Weise erreicht.⁶ Die Ausstrahlung auf die weitere religionspädagogische Diskussion in der gesamten Bundesrepublik Deutschland war entsprechend groß. In der Zwischenzeit hat das curriculare Tempo deutlich zugenommen, und es wird deshalb oft gar nicht mehr versucht, die Struktur von Bildungsplänen religionspädagogisch herzuleiten.

5 P. Kliemann / H. Rupp, a.a.O., 110.

6 Vgl. dazu W. Eilerts, Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Vorgeschichte, Verlauf und Weiterführung der Lehrplanrevision im Fach Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg von 1967 bis 1979, Idstein 1996.

2 Unterrichtsplanung

Liest man neuere religionspädagogische Fachdidaktiken und Handbücher, so fällt auf, dass in derartigen Publikationen das, was Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Berufsalltag vor allem brauchen, meist gar nicht vorkommt. Unterschiedliche religionspädagogische Konzeptionen und Ansätze werden ausführlich diskutiert, auch ein Überblick über mögliche Methoden des Religionsunterrichts wird gerne gegeben, der eigentlich mühsame Prozess der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsplanung wird aber allenfalls auf wenigen Seiten am Rande diskutiert und ist empirisch so gut wie nicht erforscht. Offensichtlich geht man davon aus, dass die Vorbereitung und Planung von Religionsunterricht eine Sache der Praxis und der Übung ist; allzu große theoretische Anstrengungen scheinen sich nicht zu lohnen.

Hilfreich für angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer ist nach meinen Erfahrungen das *Elementarisierungsmodell* von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer, ein Planungs- und Analyseinstrument, das den Anschluss an die allgemeine schulpädagogische Diskussion ermöglicht und dessen Relevanz an zahlreichen Unterrichtsbeispielen überzeugend aufgezeigt werden konnte.⁷ Es ist jedoch wichtig, die Elementarisierungskonzeption noch stärker auf konkrete Unterrichtsgegenstände und Unterrichtssituationen zu beziehen, damit noch deutlicher wird, dass sorgfältig entwickelte und empirisch begründete Theorien in der Lage sind, Lehrerinnen und Lehrern bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Probleme zu helfen. Erste Ansätze dazu liegen vor. Da es beim Konzept der Elementarisierung nicht um ein technisches Verfahren, sondern um das Entwickeln einer bestimmten religionspädagogischen Grundhaltung geht, wäre es darüber hinaus natürlich das Beste, wenn sich auch akademische Lehrveranstaltungen dem Anspruch der Elementarisierung verpflichtet fühlten. Schließlich lautet eine alte, kaum bestreitbare pädagogische Einsicht, dass man das, was man selbst erlebt und erfahren hat, auch leichter an andere weitergeben kann.

Bei der Gestaltung der Unterrichtsentwürfe dominieren – unabhängig von allen Diskussionen um kybernetische, kritisch-kommunikative oder konstruktivistische Didaktiken – nach wie vor und keineswegs zu Unrecht Variationen der *lern- bzw. lehrtheoretischen Didaktik* in der Tradition von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz. Wer mit diesen Planungsinstrumenten vertraut ist, hat gelernt, nach Zielen zu fragen: Was will ich mit dieser Unterrichtseinheit, dieser Stunde, diesem Unterrichtsschritt genau erreichen? Warum ist dieses Ziel für den Schüler und

⁷ Vgl. z.B. F. Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995. – F. Schweitzer (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

die Schülerin wichtig? Mit welchen Medien und Methoden erreiche ich das Ziel am besten? Woran merke ich, dass ich meine Ziele erreicht habe? Woran lag es, dass ich die Ziele nur zum Teil erreicht habe? Welche neuen Ziele setze ich mir? Wichtiger als die Anfertigung von perfekt gestalteten Unterrichtsentwürfen ist es, diese Fragehaltung immer wieder an konkreten Unterrichtsstunden durchzuspielen, genau und selbstkritisch hinzuschauen, Alternativen abzuwägen. An diesem Punkt liegt – entsprechend qualifizierte Dozenten und Mentoren vorausgesetzt – die eigentliche Stärke einer mehrjährigen schulpraktischen Ausbildung.

Die alltägliche Vorbereitung auf einen Schultag mit fünf oder sechs Unterrichtsstunden bietet noch einmal ganz andere Signaturen. Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger fragen gerne nach dem *Religionsbuch*, nach dem man unterrichten soll, und sind dann ein wenig enttäuscht, dass es *das* eingeführte Lehrwerk, das sie aus dem Französisch- oder Geschichtsunterricht kennen und mit dem man auch abends um halb zehn noch eine halbwegs vertretbare Unterrichtsstunde vorbereiten kann, in dieser Form für das Fach Religionslehre nicht gibt und vielleicht auch nicht geben kann. Wir verfügen für den Religionsunterricht inzwischen über eine kaum mehr überschaubare Vielfalt von Unterrichtswerken und Unterrichtshilfen sehr unterschiedlicher Qualität. Diese Materialien spiegeln oft die schon erwähnte Hektik der Bildungsplanarbeit wider. Manche Zusammenstellung von Bildern, Text und Arbeitsaufträgen ist offensichtlich eher am Schreibtisch entstanden; für langwierige Erprobungsphasen war oft keine Zeit. Längerfristig gesehen ist es dringend notwendig, Arbeitsstrukturen zu schaffen, die es möglich machen, Unterrichtsmaterialien in Ruhe und Sorgfalt zu erstellen, sie in der Praxis immer wieder zu erproben, sie auf ihre Elementarisierungsqualität hin zu überprüfen und erst dann den Schritt zur Publikation zu gehen. Realistischerweise wird aus finanziellen Gründen für das Fach Religion so etwas nur denkbar sein, wenn die einzelnen Landeskirchen ihre Bildungspläne stärker als bisher abstimmen, auf Profilierungsprojekte verzichten und auf fachdidaktische Kontinuität achten. Auch ein gemeinsames evangelisch-katholisches Projekt sollte man in diesem Zusammenhang nicht ausschließen.

Nicht unerwähnt bleiben soll schließlich, dass manche unter Zeitdruck stattfindende Unterrichtsplanung auch deshalb misslingt, weil das zugrundeliegende Unterrichtsmaterial gar nicht für die jeweilige *Schulart* gedacht ist. So verdienstvoll es ist, dass die Kirchen immer wieder bemüht sind, an einem gemeinsamen Bildungsauftrag für Hauptschule, Realschule, Gymnasium und berufliche Schulen festzuhalten, in der Praxis wäre es oft hilfreicher, gerade auch die Differenzen zwischen den einzelnen Schularten deutlich herauszuarbeiten und diese Differenzen auch bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial zu berücksichtigen. Gerade auch im Prozess einer dezentralisierten Schulentwicklung wird es von entscheidender Bedeutung sein, dass das Fach Religionslehre in der konkreten Schulart und in der konkreten Schule seinen Platz findet, sich

dabei mit den anderen Schulfächern und nicht zuletzt auch dem Fach Ethik abstimmt.

Religionspädagogik wird allzu oft immer noch in erster Linie aus der Wahrnehmungsperspektive der Kirche und damit im Hinblick auf das System Schule aus einer Außenperspektive betrieben. Sinnvoller und realitätsnäher wäre es aber, (wie andere Schulfächer auch) Fragestellungen und Unterrichtsmaterialien verstärkt aus der jeweiligen Schulart heraus zu entwickeln und erst dann wieder zu überlegen, ob die Religionspädagogik der einzelnen Schularten nicht auch Gemeinsamkeiten aufweist und die einzelnen Schularten im Austausch voneinander lernen und profitieren können.

In früheren Jahrzehnten gab es heftige Auseinandersetzungen um die richtige *religionspädagogische Konzeption*. Die Polarisierungen dieser Konzeptionsdebatte sind Geschichte. Peter Biehl hat vorgeschlagen, von »didaktischen Strukturen« zu sprechen, die sich nicht ausschließen, sondern sich ergänzen. Traditionerschießende, problemorientierte, symboldidaktische und lebensgeschichtlich-biografische Struktur stehen in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis, fordern sich gegenseitig heraus und bieten den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Zugangsweisen zum Phänomen Religion.⁸ Gelingende Unterrichtsplanung wird deshalb bemüht sein, im Religionsunterricht nicht nur eine einzige didaktische Struktur anzubieten, sondern mehrdimensional zu verfahren. Zu diesem mehrdimensionalen Angebot gehört auch die methodische *Erweiterung des Methodenspektrums*. Diese Erweiterung bezieht sich zunächst durchaus auf das klassische Modell eines professionell organisierten, sorgfältig und abwechslungsreich gestalteten Instruktionsprozesses. Empirische Unterrichtsforschung scheint immer klarer zu belegen, dass diese systematisch angelegte Art der Lernens gerade auch im Hinblick auf die Erschließung komplexer, den Kindern und Jugendlichen fremden Wirklichkeiten – und dazu gehört inzwischen für viele Menschen auch das Christentum – durch nichts zu ersetzen ist.⁹ Die pädagogisch begründete Renaissance einer gewissen Lehrerzentrierung¹⁰ darf jedoch nicht dazu führen, dass andere, mühsame entwickelte Lernstrategien wieder in Vergessenheit geraten. Zu einem gelungenen Religionsunterricht gehören Formen der Freiarbeit ebenso wie Ansätze der Projektarbeit, des offenen Unterrichts, des entdeckenden Lernens, der Planarbeit und der Gestaltpädagogik.

8 Vgl. P. Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1996), 197–223. – Ders., Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: JRP 18 (2002), 135–143.

9 Vgl. A. Helmke / F.E. Weinert, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: F.E. Weinert (Hg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Band D I, 3), Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997, 71–173.

¹⁰ Vgl. Herbert Gudjons, Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn 2003.

Zu warnen ist bei diesem Plädoyer für Vielfalt vor Methodenaktivismus und Methodenwechseln um der bloßen Abwechslung willen. Jeder methodische Zugang hat seine eigene Berechtigung, seine spezifischen Stärken, aber auch seine spezifischen Grenzen.¹¹ Methoden (von griechisch *métodos* »Weg«) bedürfen deshalb der sorgfältigen Einübung, und sie müssen im konkreten Fall anhand von Zielen auf ihre Tragfähigkeit und Ökonomie hin überprüft werden. Auch sollte nicht verschwiegen werden, dass nicht jede Methode für jeden Lehrertyp geeignet ist. All dies spricht für eine langfristig angelegte, personalintensive Lehrerbildung, bei der zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Ruhe und Nachdenklichkeit lernen, die Vielfalt der unterrichtlichen Möglichkeiten auszuloten und sie realistisch und konstruktiv auf die Besonderheiten ihrer jeweiligen Lehrerpersönlichkeit zu beziehen.

3 Unterrichtsgestaltung

»Ja, mach nur einen Plan / Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch 'nen zweiten Plan / Gehen tun sie beide nicht.« Ganz so resignativ wie die Bilanz, die Bertolt Brecht in der Dreigroschenoper im »Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens« zieht, sind rückblickende Analysen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern hoffentlich nur selten. Aber auch für Unterricht und speziell auch Religionsunterricht gilt, dass der klügste und durchdachtste Plan niemals 1:1 in Praxis umgesetzt werden kann.

Gabriele Faust-Siehl hat deutlich gemacht, dass bei der Konstitution von Unterrichtsthemen drei Ebenen zu unterscheiden sind.¹² Eine erste Themenkonstitution leistet der Lehrplan, eine zweite die oder der Lehrende bei der Planung des Unterrichts. Die dritte und entscheidende Themenkonstitution findet aber im Unterricht selbst statt. Die Kinder und Jugendlichen verändern mit ihren Reaktionen und Beiträgen die Planung und konstituieren das tatsächliche Thema des Unterrichts. Dementsprechend muss alle Unterrichtsplanung für »Überraschungen« offen sein.¹³ Souveräne Lehrerinnen und Lehrer werden im Interesse übergeordneter Ziele stets bereit sein, von ihrem Plan abzuweichen. Dies gibt Raum für vertiefende Unterrichtsgespräche, bei denen die Fragen und Voten der Schülerinnen und Schüler ernst genommen und sie nicht nur als Stichworte für einen schon vor der Stunde entwickeltes Tafelbild verwendet werden. Kinder und Jugendliche wissen eine solche Gesprächskultur zu

11 Vgl. z.B. Jürgen Wiechmann (Hg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*, Weinheim/Basel 1999.

12 G. Faust-Siehl, *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*, Weinheim 1987.

13 Vgl. Ulf Mühlhausen, *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*, Weinheim/Basel 1994.

schätzen und zählen sie zu den positiven Besonderheiten des Religionsunterrichts:¹⁴

»In guter Erinnerung ist mir vor allem der hohe Diskussionsanteil des Unterrichts. Dadurch wurde dieses Fach mehr als nur eine Gelegenheit für Lehrkraftmonologe; die Rollen Sender – Empfänger wurden so des Öfteren auch vertauscht.«

»Hoch anrechnen kann man dem Religionsunterricht die vielen Diskussionen. Jeder darf seinen Senf dazugeben. Es gibt nicht nur unzählige Dinge zum Auswendiglernen, wie dies in vielen anderen Fächern der Fall ist.«

Eine *offene, flexible, situations- und teilnehmerzentrierte Unterrichtsgestaltung*, die Schülerinnen und Schüler ebenso ernst nimmt wie fachwissenschaftlich begründete Zielsetzungen, setzt allerdings voraus, dass überhaupt ein durchdachter Unterrichtsplan und eine sorgfältige 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:

»Reli ist oft zum Schwafelfach geworden. Allgemeinste abstrakte Begriffe werden unscharf diskutiert. Manchmal entsteht der Eindruck, dass die Inhalte vom Lehrer selbst nicht klar durchdacht bzw. begriffen werden ... Religion ist meiner Meinung nach das Fach, in dem beinahe ohne System und Struktur unterrichtet wird – mal was von dem Thema, mal was vom andern.«¹⁵

Ein zweiter Faktor, der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung gelegentlich in einen Widerspruch treten lässt, sind die *Rahmenbedingungen*, unter denen Religionsunterricht stattfindet. Vieles von dem, was Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten an symboldidaktischen oder handlungsorientierten Ideen entwickelt hat, stößt in der Praxis an unüberwindliche Grenzen. Wenn in einem engen Klassenzimmer, das sich vielleicht auch noch schlecht lüften lässt, 30 oder gar 34 Kinder, womöglich aus mehreren Klassen zusammengewürfelt, zu einer Lerngruppe zusammengeführt werden, dann müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich oft mit kleinen Erfolgen zufrieden geben. Im Grunde bedürfte es für diese leider nicht seltenen Situationen einer sehr pragmatisch ausgerichteten Religionsdidaktik, die nicht vom wünschenswerten Idealfall, sondern von eher ungünstigen Voraussetzungen ausgeht.

Zu überlegen wäre vor allem auch, wie mit ungünstigen räumlichen Bedingungen umgegangen werden kann. Hubertus Halbfas hat auf diesen Sachverhalt, der im Zusammenhang mit einem gelegentlich überstürzten und konzeptionell wenig reflektierten Ausbau von Ganztagschulen neue Brisanz gewinnt, schon vor vielen Jahren hingewiesen:

14 P. Kliemann / H. Rupp, a.a.O., 62 und 51.

15 Ebd., 59f.

»So haben wir denn Schulen, die zwar nach administrativen Gesichtspunkten der Funktionalität gebaut wurden, aber alle Kriterien der ›Unwirtlichkeit‹ erfüllen. Am wenigsten gilt dies für die Grundschulen, am meisten für Gymnasien und viele Gesamtschulen. Deren Klassenzimmer sind in der Mehrzahl keine Lebensräume, sondern mit Standardinventar ausgestattete Warteräume, in denen sich die Ungeduld staut, und die darum, sobald es das Reglement erlaubt, ohne einen Blick zurückgelassen werden. Dass der Mensch, um sich wohl zu fühlen, Identifikationsangebote braucht, wird hier nur selten – und meistens gar nicht – bedacht. Darum sind die meisten Klassenzimmer verwechselbar, funktionale Container, ohne jedes Angebot, sich hier einhausen zu können. Die lieblose Architektur und der ungestaltete Raum aber behindern den Bildungsprozess ...«¹⁶

Religionslehrerinnen und Religionslehrer, denen an der Entwicklung von Gesprächskultur gelegen ist und denen wichtig ist, dass Kinder und Jugendliche sich auf sensible und respektvolle Art und Weise mit wesentlichen Fragen des Lebens auseinander setzen, sind bei der Entwicklung von Schulen zu Lebensräumen in besonderer Weise gefragt. Dies beginnt mit Achtsamkeit bei der Gestaltung von Sitzordnungen und Lernarrangements im eigenen Unterricht und setzt sich fort in einem beharrlichen Engagement für eine menschliche und kommunikationsfördernde Gestaltung des Schulgebäudes als Ganzem. Da, wo Schule zur Ganztagschule wird, wird weiterhin zu überlegen sein, ob nicht auch Angebote kirchlicher Jugendarbeit dazu beitragen können, dass Kinder und Jugendliche gerne zur Schule gehen.

4 Nachhaltigkeit?

Die schulpädagogische Diskussion des neuen Jahrhunderts steht – zumindest in Deutschland – unter dem Motto »nach PISA«. Insbesondere die Ergebnisse der OECD-Studie PISA 2000 lösten in den Medien heftige Kontroversen darüber aus, warum deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur relativ schwache Leistungen vorzuweisen hatten. Obwohl Fachleute schnell vor überstürzten Interpretationen und Folgerungen warnten und inzwischen auch das gesamte Forschungsdesign der OECD-Bildungsforscher keineswegs mehr unumstritten ist, bleibt die Frage, was Kinder und Jugendliche in unseren Schulen eigentlich lernen und wie die Effektivität der Lernprozesse verbessert werden kann. Und auch der Religionspädagogik kann es nicht schaden, zu überlegen, was all die vielen Stunden Religionsunterricht eigentlich tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern bewirken. Bisher liegen hierzu keine repräsentativen Erkenntnisse vor.

Bei der Frage, wie und inwieweit der Ertrag religionspädagogischer Prozesse zu messen ist, wird man sehr kritisch und behutsam vorgehen müs-

16 H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf 1992, 55.

sen. Ein Unterrichtsfach, dem es auch um persönliche Fragen, um soziale Kompetenzen und Nachdenklichkeit geht, wird Lernanforderungen sicherlich in anderer Art und Weise operationalisieren müssen, als dies etwa in Französisch, Chemie oder Physik möglich ist. Dabei wird es gut sein, die verbreitete und allzu viel versprechende Rede vom so genannten Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung nicht allzu schnell und unkritisch zu übernehmen. Es erscheint dringend notwendig, die Curriculumdiskussion der 60er und 70er Jahre noch einmal sorgfältig aufzuarbeiten und aus den Erkenntnissen und Irrwegen früher Generationen zu lernen.¹⁷

Wer meint, Standards und Kompetenzen allzu schnell formulieren oder gar evaluieren zu können, gerät – sozialwissenschaftlich gesehen – schnell auf gefährliches Terrain. Dies ist insbesondere auch dann bedenklich, wenn mögliche Nebenwirkungen nicht bedacht werden: So erhöhte der z.B. der erste bundesdeutsche Standard-Bildungsplan für das Fach Evangelische Religionslehre 2004 in Baden-Württemberg den verbindlichen Stoffanteil von 50 Prozent auf Zweidrittel. Kommen in den Schulen vor Ort weitere Vorgaben der Fachschaften dazu, ist die Gefahr groß, dass der reiche Bestand an schülerorientierten und aktuellen Themen auf dem Altar von Diagnose- und Vergleichsarbeiten geopfert wird. Dass diese Befürchtung nicht unberechtigt ist, zeigen nicht zuletzt auch die im Herbst 2004 von der Deutschen Bischofskonferenz vorgelegten »Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10«.¹⁸

Zu überlegen wäre, ob Nachhaltigkeit von Unterrichtsprozessen nur durch Evaluierung von extern vorgegebenen Standards gewährleistet werden kann. Ein anderer Weg, den zu sondieren sich lohnen würde, wäre die Entwicklung von Portfolios und Lerntagebüchern, die den Schülerinnen und Schülern helfen, den eigenen Lernprozess wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Erste Erfahrungen liegen vor. Wie solche Portfolios jedoch aussehen können, wie sie gewürdigt und bewertet werden und wie sie vor allem vor Missbrauch geschützt werden können, wird in einem langen Prozess zu erproben sein.

Dr. Peter Kliemann ist Professor am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Tübingen und leitet dort den Fachbereich Religion – Ethik – Philosophie.

17 Vgl. dazu *U. Hameyer*, Bildungsstandards – Vergessene Geschichte, in: *Journal für Schulentwicklung* 8 (2004), H. 4, 8–19.

18 *Die deutschen Bischöfe*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004.