

Eckhart Marggraf

Was erwarten wir, wenn wir von »gutem Religionsunterricht« sprechen?

Ein Zwischenruf nach sieben Vorstellungen

Die Frage nach dem »guten Religionsunterricht« zu stellen, ist die Folge einer schon seit Jahren andauernden Debatte um die »gute Schule«. Diese Debatte war gewissermaßen der Versuch eines Befreiungsschlags aus den festgefahrenen Strukturdebatten um die Entwicklung des Schulwesens. Vor allem der Deutsche Bildungsrat mit seinen Empfehlungen hatte diese Debatten ausgelöst, aber nicht die politische Mehrheit auf seiner Seite gehabt, sie umzusetzen. Der Blick sollte nun nicht mehr auf das Schulwesen und seine Strukturen als gesellschaftspolitische Herausforderung gerichtet sein, sondern seinen Focus auf die einzelne Schule in ihren Bedingungen, Lern- und Kommunikationsformen lenken. Und siehe da, die »gute Schule« erwies sich als unabhängig von Schulform und Schulstruktur. So konnte sich die Energie der Reform auf das System Schule konzentrieren und Erfolge erzielen, wo bisher die Frustration angesichts der Unbeweglichkeit herrschte. Ein weiterer Schritt erfolgte mit einem Wechsel der Blickrichtung, die sich von der Gesamtsicht auf die Schule als Einheit befreite und sich ganz auf den »guten Unterricht« konzentrierte. Signal für die Karriere dieser Entwicklung ist zuletzt in Deutschland der Erfolg, den Hilbert Meyers Bestseller »Was ist guter Unterricht?«¹ zu verzeichnen hat. Parallel zu diesem Ansatz einer Problembearbeitung durch Komplexitätsreduktion ist natürlich eine Fülle von Aspekten zu beobachten, die in die Debatte mit einfließen. Ich nenne beispielsweise nur das gewachsene Interesse an empirischer Unterrichtsforschung, den Einfluss empirischer internationaler Vergleichsstudien zum Schul- und Bildungswesen, aber auch die Abkehr von normativen Fachdidaktiken zu stärker konstruktivistisch bestimmten didaktischen Ansätzen oder die Wende von einem lernzielorientierten zu einem kompetenzorientierten und an Standards ausgerichteten Unterricht wären zu nennen. So verwundert es angesichts der Disparatheit der Zugänge und Fragestellungen nicht, dass sich trotz der Karriere des Themas doch sehr unterschiedliche Erwartungen mit ihm verbinden.

Aber nicht nur die internationale Schulvergleichsstudien, die dem deutschen Schulwesen kein besonderes Gütezeugnis ausstellten, sondern auch die interne fachdidak-

1 Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2004 (2. durchgesehene Auflage 2005).

tische Debatte zum Religionsunterricht ließen seit einigen Jahren die Frage nach der Qualität von Unterricht und dabei eben auch die nach dem guten Religionsunterricht zu einer dominanten Thematik der Schulpädagogik und Religionspädagogik werden. Der lapidarste Befund war zunächst der, dass wir eigentlich über die Wirkung von Religionsunterricht so gut wie keine empirisch belegten Erkenntnisse besitzen. Die einst ausgerufene »empirische Wende« in der Religionspädagogik hatte zumindest im Blick auf die Frage nach der Qualität von Religionsunterricht keine Folgen gehabt. Nun ist aber die Grundlage dafür, dass Aussagen über die Wirkung von Unterricht gemacht werden können, eine Dokumentation von Unterricht. Evaluation ist darüber hinaus aber nur dort möglich, wo nachvollziehbare Wirkungen, Konsequenzen und Zusammenhänge beobachtet werden können. Wo sind Aussagen, Produkte, Verhaltensweisen dokumentiert, die daraufhin befragt werden können, in welchem Zusammenhang sie mit Unterricht stehen, der die Ursache für ihr Zustandekommen gewesen sein könnte?

In der Curriculum-Debatte der 70er Jahre wurde die Komplexität des Unterrichts im Wesentlichen auf Wirkungsfaktoren reduziert, die die Elemente der Unterrichtplanung bestimmten und ein bestimmtes Verhalten prognostizieren ließen. Die damals ausgerufene empirische Wende bezog sich vor allem auf das Instrument der Unterrichtsplanung.

Und als sich 30 Jahre später die Kultusminister der Länder überraschend schnell auf ein Konzept einer Qualitätskontrolle an Bildungsstandards verständigten, wurde eine neue Debatte über einen an Kompetenzen und Standards orientierten Religionsunterricht losgetreten, die gerade erst so recht in Fahrt gekommen ist. Im Kontrast zur Dominanz der Unterrichtsplanung steht jetzt die Frage im Vordergrund, was beim Unterricht herauskommt, in der Sprache der Betriebswirtschaft als Gegensatz zwischen Input- und Output-Orientierung markiert. Beiden Ansätzen liegt eine Komplexitätsreduktion auf nachweisbare Wirkungen von Unterricht zugrunde, die vor allem für den Religionsunterricht bei Ausblendung weiterer Faktoren höchst problematisch sein könnte. Aber auch für die Bildungsaufgabe der Schule als ganzer führt ein solcher reduktionistischer Ansatz zu einem Bildungsverständnis, das keinen Raum mehr für ein selbstreflexives Lernen hat.²

Angesichts dieser aktuellen Debatte und ihrer sehr unterschiedlichen Rezeption nimmt es nicht Wunder, dass die sieben vorliegenden Beiträge ein sehr unterschiedliches Verständnis der Fragestellung widerspiegeln. Sie lassen sich fünf verschiedenen Ebenen zuordnen, auf denen sich die Frage nach dem guten Religionsunterricht jeweils sehr unterschiedlich beantworten lässt:

2 Hierzu in wünschenswerter Sorgfalt mit einem Blick in die Geschichte des Bildungsverständnisses: Karl Ernst Nipkow, Bildungsstandards – Schule – Religion. Wie viel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht?, in: *Ders.*, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1 Bildungsverständnis im Umbruch – Religionspädagogik im Lebenslauf – Elementarisierung. Gütersloh 2005, 110–134 und als Zwischen-Resümee: Hartmut Lenhard und Gabriele Obst, Kompetenzen und Standards. Was zeichnet einen kompetenz- und standardorientierten Evangelischen Religionsunterricht aus? Thesen zu einem notwendigen Perspektivenwechsel, in: *entwurf* 2/2006, 55–58.

- Ebene der didaktischen Grundüberlegungen;
- Ebene der Lehrpläne (wird in den Beiträgen nur am Rande berührt);
- Ebene der Unterrichtsvorbereitung (keiner der Beiträge bewegt sich auf dieser Ebene);
- Ebene des gehaltenen Unterrichts;
- Ebene der Evaluation von Unterricht.

Ich versuche im Folgenden, die Beiträge diesen Ebenen zuzuordnen und von daher zu kommentieren.

1 Ebene der didaktischen Grundüberlegungen

Peter Kliemann, der zusammen mit Hartmut Rupp im Jahr 2000 Schüleräußerungen baden-württembergischer Gymnasiasten zu ihren Erfahrungen nach 1000 Stunden Religionsunterricht vorgelegt hat³, holt weit aus und zieht sich gleichzeitig vorsichtig zurück. Er möchte lieber vom »gelingenden« Religionsunterricht sprechen, und unter der Hand wird daraus eine Negativliste, die nichts auslässt, was zum Misslingen beitragen kann. Übrig bleiben ein Unterricht nach Kriterien, wie sie auch für andere Fächer gelten, nach dem Tübinger Elementarisierungsmodell, schulartspezifisch ausgerichtet, von souveränen Lehrerinnen und Lehrern »überraschungsoffen« gestaltet. »Bleibt die Frage, was Kinder und Jugendliche in unseren Schulen eigentlich lernen und wie die Effektivität der Lernprozesse verbessert werden kann.« Schade, dass der erfahrene Lehrerbildner uns nicht dabei hilft, den Weg zu beschreiben, den wir zur Beantwortung einschlagen sollen und wie das zu begründen wäre.

Ebenfalls auf der Ebene grundsätzlicher didaktischer Überlegungen, allerdings auf einen Teilaspekt konzentriert, bewegt sich *Hamjan Dam*, wenn er sich der Frage widmet: »Was ist guter Kirchengeschichtsunterricht?«. Er spannt den Bogen von Heussi und Kabisch bis zu der Herausforderung durch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Sein Überblick über die Didaktik der Kirchengeschichte im 20. Jahrhundert in Deutschland lässt leider nicht erkennen, wie weit eine Korrespondenz zur gleichzeitigen Entwicklung der Geschichtsdidaktik zu beobachten ist. Ihm ist vor allem daran gelegen, bleibende Kriterien guten Kirchengeschichtsunterrichts über die Zeiten hin festzuhalten: gut erzählen, treffende Quellenauswahl, zentrale bildhafte Verdichtung, Auseinandersetzung mit Lebensbildern, »Betonung des Alltags-, Schüler- und Gegenwartsbezugs«. Die Herausforderungen durch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung wird einerseits an den Kompetenzen der neuen EPAs⁴ und andererseits an den Konsequenzen aufgezeigt, die diese für

3 *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

4 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, evangelische Religion (EPA). Neuwied. Vgl. hierzu auch *Mirjam Zimmermann*, Unterricht: Planung, Durch-

die Behandlung des Themas Reformation haben müssten. Hier wird die Plausibilität dadurch erheblich erschwert, dass die Kompetenzen für die gymnasiale Oberstufe korreliert werden mit der Überlegung, wie das Thema »Reformation: Martin Luther« auf der Ebene konkreten Unterrichts im 5. oder 8. Schuljahr angegangen werden könnte. Die Anregungen wären sorgfältiger auf den verschiedenen Ebenen zu entfalten: Wie wird Kirchengeschichte in einen kompetenzorientierten Religionsunterricht integriert? Welche Konsequenzen hat das für ein Kerncurriculum? Welche kirchengeschichtlichen Standards sind zu entwickeln? Welche Rolle spielt Kirchengeschichte bei der Konstituierung von Unterrichtsthemen? Welche Kompetenzen werden zusätzlich zu den Kompetenzen des Geschichtsunterrichts zu entfalten sein? Woran muss sich ein »guter Kirchengeschichtsunterricht« messen lassen? Wie werden die Kompetenzen über die Schuljahre hin aufgebaut? Ein Anfang ist gemacht. Die Kärnerarbeit folgt.

Im Übergangsfeld von grundsätzlichen didaktischen Überlegungen zu interkulturellem und interreligiösem Lernen und der Ebene von Unterricht bewegt sich der Beitrag von *Eckart Gottwald*. Dabei handelt es sich weniger um eine Dokumentation von Unterricht als vielmehr um einen zusammengefassten Projektbericht, an dem didaktische Einsichten gewonnen und dessen Übertragbarkeit vorausgesetzt werden. Dabei entsteht eine Schwierigkeit durch das Postulat, dass der »lebensweltlich begründete(n) und auf verantwortliche Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt wie der persönlichen Lebensperspektiven ausgerichtete(n) ›generative(n)‹ theologisch-didaktische Prozess« auf die Situation von Schule übertragen werden könne, ohne dass die unterschiedlichen Bedingungen offen gelegt und reflektiert werden. Entscheidendes Kriterium für gelingendes interreligiöses und interkulturelles Lernen ist für Gottwald »Lernen in der doppelten Begegnung«: bewusstes und vertieftes Aneignen der eigenen Religion und Aneignen und Verstehen – Lernen der anderen Religionen. Dies wird an dem komplexen Vorgang der Entstehungsgeschichte des »Hamburger Hungertuchs« ausgeführt. Allerdings wird dann als Lernprozess behauptet, was im Bericht nur in Form einer interpretierenden Beschreibung des Hungertuchs erscheint: »Bekenntnisbedingte ›Parteilichkeit‹ und interreligiöses Engagement stehen hier in einer fruchtbaren Spannung.« Wodurch hier ein Lernergebnis belegt und eine gewisse Nachhaltigkeit aufgezeigt werden könnte, bleibt offen. Das wird dann noch schwieriger, wenn der Prozess eines entstehenden Produktes (Entstehung des Hungertuchs) gleichgesetzt wird mit dem Lernprozess, den eine zehnte Realschulklasse in der Auseinandersetzung mit diesem Produkt vollzieht, auch wenn als »Ergebnissicherung« gewissermaßen ein Fassadengemälde für die Schule entsteht. Der entscheidende Mangel ist auch hier die fehlende Dokumentation von

Unterricht, an der die behaupteten Lernerfolge belegt und überprüft werden könnten. Für den Leser bleibt das nicht nachvollziehbar. Der reflektierende Nachspann ist dann auch in der Gefahr, den Unterricht zu überhöhen, und spricht selbstverständlich von interreligiösen Prozessen, wo es sich auch schlicht um die Fähigkeit zum Dialog unter Individuen unterschiedlicher Herkunft handeln könnte. Erst die Dokumentation könnte hier Einblick geben.

2 Ebene des gehaltenen Unterrichts

Wolf-Dieter Koch berichtet von einem Unterrichtsprojekt zum Thema »Oscar Romero«, und *Folkert Rickers* kommentiert diesen Bericht auf der Ebene didaktischer Grundüberlegungen. Dabei stellt er den Wandel von der bestimmenden Rolle sozialetischer Themen im Religionsunterricht zur Dominanz individualethischer Themen seit Anfang der 90er Jahre als berechtigte Korrektur dar, wenngleich er angesichts »des allgemeinen Schwundes an explizit gesellschaftlichem und politischem Bewusstsein in der Religionspädagogik« erneute religionspädagogische Bemühungen »um »politisch intendiertes Lernen im Religionsunterricht« fordert. Wie das gelingen könne, soll der Unterrichtsbericht aus einer zehnten Realschulklasse belegen. Was dann aber folgt, ist ein ganz aus der Lehrerperspektive geschriebenes Resümee, in dem Lernvorgänge bei den Schülern behauptet werden, ohne sie am Beleg für den Leser nachvollziehbar zu machen. So wird behauptet, dass durch das Betrachten des Films »Romero« bei den »Jugendlichen sich eine andere Sichtweise von Kirche« ergeben habe. Ein Beleg dafür wird uns nicht erschlossen. Auch hätte man gerne dokumentiert gesehen, wie die Schülerinnen und Schüler »anhand des Textes zur »Umkehr Romeros« die Hauptbewegung Romeros von der Kirche der Reichen auf die Seite der Armen« »nachvollziehen«. So wird weithin Theologie referiert, ohne zu zeigen, wie die Rezeption und Verarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt. Der nachfolgende Kommentar betont dann ausdrücklich, dass sich dieser Unterricht nicht im »rational Verstehbarmachen von ethischen Sachverhalten erschöpft«, sondern auf »Übermittlung von ethischen Einstellungen und Verhaltensweisen ziele«, die »kognitiv kaum überprüft werden können und letztlich eine Sache des Glaubens und individueller Überzeugungen sind.« Er sieht in diesem Unterricht ein gelungenes Beispiel für »ethisches Lernen«, das »sich wesentlich in der selbstbestimmten Aneignung durch die Lernenden selbst vollzieht.« Und genau dies kann der Leser nicht überprüfen. Es wächst sogar angesichts der lehrerzentrierten Darstellung der Eindruck, es handle sich hier um einen Vorgang der Selbst-Immunisierung, der angesichts der ungeklärten Wirkung des Unterrichts die Wirkung als unüberprüfbar behauptet. Könnte das nicht auch der Grund für die Misere der Themen aus dem Bereich »Gerechtigkeit, Friede, Schöpfungsbewahrung« sein? In der Tat ist hier seit Jahren ein deutliches Defizit von der Fachdidaktik über die Lehrpläne bis zum

Unterricht festzustellen. Wo aber bleibt die Reflexion über die gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse? Wo bleibt das Nachdenken über den unterschiedlichen Zugang bei der Generation der gegenwärtigen Jugendlichen, zu denen auch die jungen Lehrerinnen und Lehrer zu zählen sind? Der Beitrag ist in doppelter Weise eine Herausforderung: Nur wenn wir Prozesse des Erkenntnisgewinns und der Einstellungsänderung auch intensiver beschreiben und belegen können, werden wir für das »ethische Lernen« wirkungsvollere Wege beschreiten. Der Bereich sozialetischer Themen im Religionsunterricht bedarf einer grundlegenden fachdidaktischen Neuorientierung, die den veränderten Lebensverhältnissen aller am Lernprozess Beteiligten entsprechen sollte. Aber vielleicht steht uns hier auch das noch bevor, was der Club of Rome einst als das »Lernen durch Schock« bezeichnet hat.

Ein gelungenes Unterrichtsprojekt zum Buddhismus in einer neunten Klasse eines Gymnasiums benutzen *Roland Degen* und *Silke Leonhard* zu aphoristischen Bemerkungen zum Religionsunterricht, der erfahrungsorientiert das Schulgebäude verlässt, sich dem Fremden aussetzt und so Begegnungen mit begreifbarer und gelebter Religion ermöglicht. Dabei fallen hilfreiche Anmerkungen zum inflationär gebrauchten Begriff »Spiritualität«, und ein ganzer Katalog zum »Performativen Religionsunterricht« wird stichwortartig aufgetan. Zum Eindrücklichsten an diesem Beitrag aber zählt die Schilderung des Unplanbaren, das hier glücklich von der Lehrerin aufgegriffen wird und das offensichtlich den weiteren Verlauf des Unterrichts entscheidend geprägt hat: Max bringt seine Erfahrungen der Meditation aus dem asiatischen Kampfsport ein und kann sie seinen Mitschülerinnen und Mitschülern weitergeben. In der Diskussion um »guten Religionsunterricht« wird hier auf Elemente verwiesen, die dort nicht im Mittelpunkt stehen, die aber ganz wesentlich zum Gelingen beitragen⁵.

3 Ebene der Evaluation von Unterricht

Mit dem Bericht von *Petra Freudenberger-Lötz* über den Umgang mit »großen theologischen Themen« im Unterricht in einer dritten Klasse der Grundschule erreichen wir endlich eine Ebene, auf der die Voraussetzungen zur Diskussion über »guten Religionsunterricht« gegeben sind. Hier liegt eine Dokumentation von Unterricht vor, die nicht nur die Vorgaben der Lehrerin, sondern eben auch in Wortprotokollen und Dokumenten die Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen lässt. Hier lässt

5 Hartmut Lenhard und Gabriele Obst haben das in Auseinandersetzung mit Kompetenzen und Standards so formuliert: »Alle Lernprozesse im Evangelischen Religionsunterricht zeichnen sich durch eine prinzipielle Offenheit für unerwartete Fragen, existentiell bedeutsame Einsichten, persönliche Betroffenheit und orientierende Erfahrungen aus. Es ist das Proprium des Evangelischen Religionsunterrichts, einen Raum der Freiheit für die individuelle Begegnung mit christlichem Glauben und Leben offen zu halten.« A.a.O., 58.

sich erst der Lernprozess beobachten und im Nachvollzug nach einer Einschätzung suchen. Hier muss sich auch erweisen, wie tragfähig die vorausgehenden und dem Unterricht nachfolgenden Reflexionen sind. Hier wird Theorie der Gefahr hochtrabenden und oft selbstbetrügerischen Schwadronierens enthoben und als sorgfältige Betrachtung des Erkennbaren und einführenden Suchens nach dem noch nicht Erkannten gepflegt. Klar werden die Vorgaben herausgestellt (Erwerb vernetzten Wissens; Erwerb religiöser Kompetenz). Der Schülerhorizont des Themas als Entwicklungsaufgabe wird knapp umrissen. Die Unterrichtsplannung will einen Gesprächsanlass arrangieren, der die »Möglichkeit einer »probeweisen« Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Tod« eröffnet. Das Medium Bilderbuch wird in seiner Auswahl klar begründet vorgestellt. Gespräch und Gestaltungsaufgaben werden mit größter Sorgfalt analysiert und in einen Zusammenhang gebracht, der sowohl theologische wie auch entwicklungspsychologische Aspekte miteinander fruchtbar ins Gespräch bringt. Dabei ist bemerkenswert, wie behutsam mit den Deutungen umgegangen wird, die immer wieder in ihrer Abhängigkeit von den eigenen Perspektiven relativiert werden: Beobachtungen der Lehrkraft enthalten immer Interpretationen, die der eigenen Perspektive und Erwartungshaltung im Verstehensprozess entspringen. Jede Lehrkraft müsste es sich zur Aufgabe machen, die Perspektive des Kindes besser verstehen zu wollen. Banalitäten des hermeneutischen Prozesses? Ja, wenn man daraus hehre Postulate formuliert. Hier aber wird nachvollziehbar gezeigt, wie Hermeneutik und Empirie fruchtbar ineinander spielen können. Hier muss nicht verteidigend und immunisierend davon gesprochen werden, was man alles nicht beobachten könne und was sich einer Bewertung entziehe. Hier sind die Beobachtungskriterien klar beschrieben, und die Beobachterin kennt ihre Grenzen und kann daher auch wagen, ein Fazit aus der Sicht der Kinder zu schreiben. Darüber hinaus kann die Autorin belegen, dass es sich lohnt mit Kindern Theologie zu betreiben, ja dass wir den Kindern diesen Weg der Lebensvergewisserung schuldig sind. Standard- und Kompetenzorientierung stehen nicht im Gegensatz zu einem offenen Unterricht. Vielmehr kann gezeigt werden, wie sie sich gegenseitig bedingen und befruchten.

»Sich selbst beim Unterrichten über die Schulter schauen«, hätte Hilbert Meyer⁶ das genannt, was *Ulrich Löffler*, allerdings mit Hilfe von *Christoph Bizer*, in dem Beitrag über eine Religionsstunde in einer 9. Klasse eines Heidelberger Gymnasiums berichtet. Dieser Bericht ist eine Ermunterung zu dem, was gemeinhin Evaluation von Unterricht genannt und teilweise mit Hürden einer befürchteten Aufsicht und einem erheblichen instrumentellen Aufwand verbunden wird. Bizer spricht deshalb begründet vom »Königsweg zu einer praktischen Religionspädagogik.« Dies und nicht mehr und nicht weniger hätte man sich von den übrigen Bei-

tragen gewünscht. Das kommt sehr schlicht und hausbacken daher, wenn behauptet wird: »Was für alle anderen Fächer den Standard für ›guten‹ Unterricht ausmacht, kann für den Religionsunterricht nicht verkehrt sein.« Aber gleichzeitig wird gezeigt, wie die »geschehende Religion« in einem solchen Unterricht nicht unter den Tisch fällt: »Was im Religionsunterricht gesagt wird, lässt das wichtigste ungesagt, das im Gesagten mitklingt.« »Im Zusammentreffen von Schulischem Lernen, elementaren theologischen Fragen und christlichem Umgehen mit sich selbst« liegt die Lösung dieses Geheimnisses. Methodisch verlangt dies vor allem sorgfältige Planung des Unterrichts bei gleichzeitiger höchster Aufmerksamkeit für die Situation im Unterricht selbst. Nur so können Planbares und Nicht-Planbares zusammenwirken. Und dann werden eine Reihe von Kategorien im Gespräch angesprochen, die sich der Empirie zu entziehen scheinen, aber sich dem verstehenden Beobachter zu erkennen geben und nur deshalb so fruchtbar werden können, weil sie auf der Basis eines gut geplanten und reflektierten Unterrichts erfolgen: die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern, die Nachhaltigkeit des Unterrichts, die »Seele« von Schülerinnen und Schülern und die »Seele« des Lehrers – die Menschen stärken. Wo so evaluiert werden kann, sollte man getrost den Unterricht an Standards und Kompetenzen auszurichten und dadurch zu verbessern suchen.

Kurz und bündig gesagt:

Wir brauchen den Mut, uns selbst beim Unterrichten über die Schulter zu schauen.

Dazu helfen uns die kollegiale Beobachtung und das Gespräch über den Unterricht.

Für die Offenlegung und Auswertung des Unterrichts ist eine Dokumentation ein unerlässliches Hilfsmittel. Der Mangel an Empirie in der Religionspädagogik verführt zu Selbsttäuschung und Selbstimmunisierung. Die Fachdidaktik braucht eine ausreichende Rückbindung an evaluierten Unterricht.

Der Religionsunterricht steht derzeit unter der Herausforderung, im Zuge von Kerncurricula und Standards stärker auf aufbauenden Wissenserwerb und den Gewinn von Kompetenzen zu achten. Die Voraussetzungen dafür schafft ein Verständigungsprozess auf der Ebene der Fachdidaktik, dessen Ergebnisse nur in ersten Ansätzen erkennbar werden, wenn er denn überhaupt gelingt.

Ausgeführt wird dieser Religionsunterricht von Lehrerinnen und Lehrern, die aus reflektierter Selbstkompetenz das Gleichgewicht von Planbarem und Nicht-Planbarem auszutarieren verstehen und mit Achtsamkeit auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu achten wissen.

Eckhart Marggraf, em. Direktor des Religionspädagogischen Instituts der Evang. Landeskirche in Baden in Karlsruhe, Secretary of the International Association for Christian Education.