

»Irgendwas ist schon hängen geblieben ...«

Empirische Skizzen zu den Lerneffekten im Religionsunterricht

Bis zum Abitur besuchen Schülerinnen und Schüler um die 1000 Religionsstunden. Was lernen sie? Die Meinungen gehen extrem auseinander. In Gesprächen mit ReligionslehrerInnen hörte ich oft, auf den ersten Blick bleibe nicht so viel wie in Englisch oder Mathematik, aber die Saat werde – wie im Gleichnis (Mk 4,1–20) – später aufgehen, wenn das Leben seine Wunden schlägt und christliche Deutungsangebote neu erinnern würden. Wieder andere behaupten, das meiste, was SchülerInnen über Kirche, Christentum und andere Religionen wüssten, hätten sie angesichts der schrumpfenden religiösen Primärsozialisation einzig aus dem Religionsunterricht. Und wieder andere, zumeist aus konservativen Kreisen, unterstellen dem Religionsunterricht, er wirke dysfunktional. Im Sommer 2010 veröffentlichte der Salzburger Weihbischof Andreas Laun in dem katholischen Internet-Nachrichtenmagazin »kath net« den Brief einer 15jährigen Schülerin über ihren Religionsunterricht.¹ Sie habe unter ungläubigen Religionslehrern gelitten. Anstatt den Zölibat als »eine der schönsten Sachen« zu vermitteln, als »rein und heilig«, hätten sie sich dafür ausgesprochen, ihn abzuschaffen. Die bedeutsamsten Themen – Eucharistie, Maria – seien nicht vorgekommen, dafür hätten sie meditative Atemübungen nach »Qui-Gong« machen müssen und nach dem Erdbeben in Haiti nur eine Schweigeminute eingelegt, aber kein Vaterunser und Ave Maria gebetet.

Das empirische Wissen darüber, was SchülerInnen im Religionsunterricht faktisch lernen, ist spärlich. Nicht zufällig. Denn die Effekte eines Schulfaches trennscharf zu messen, ist kaum möglich. Zu mannigfaltig sind mögliche intervenierende Variablen aus anderen Lebensbereichen. SchülerInnen, deren Englischkompetenz gemessen wird, können gut abschneiden, weil sie vorzüglichen Unterricht erhielten, aber auch, weil sie von einer Popgruppe fasziniert waren, deren Texte verstehen wollten – und selber lernten. In einer der wenigen methodisch einwandfreien Studien zu Kompetenzerwerb im Religionsunterricht, von der DFG gefördert (ausführlicher Abschnitt 3), zeigte sich: Je mehr Bücher in den Herkunftsfamilien der Schüler vorhanden sind, desto ausgeprägter ihre religiös-hermeneutischen Fähigkeiten, desto umfassender ihre religions-

1 A. Laun, Eine bittere Wahrheit über den Religionsunterricht, in: <http://www.kath.net/detail.php?id=27411>.

kundlichen Grundkenntnisse.² Jungen und Mädchen, die daheim weniger als 20 Bücher hätten, verzeichneten bei religiösen Grundkenntnissen einen Mittelwert von 71, jene mit mehr als 200 Büchern $M = 110$. Folgende Review skizziert bisher vorliegende Untersuchungen über die Lerneffekte von Religionsunterricht. Zunächst solche, in denen SchülerInnen rückblickend gefragt wurden, was sie in diesem Fach gelernt hätten (Abschnitt 1). Allerdings können wir uns präziser daran erinnern, welche Zahl auf dem ersten Gehaltszettel stand, als daran, was wir in den Religionsstunden für unser Leben lernten. Retrospektive Daten über den Religionsunterricht sagen ebenso viel – vielleicht sogar mehr – über die aktuelle Einstellung ihm gegenüber aus. Empirisch valider sind Interventionsstudien, bestenfalls mit Experimental- und Kontrollgruppe, in denen die Wirkungen religionsdidaktischer Treatments systematisch überprüft wird (Abschnitt 2). Aufgrund der ab der Jahrtausendwende ausformulierten Bildungsstandards in Religionslehre wurde es notwendig, empirisch zu sondieren, wie religiöse Kompetenzen getestet werden können, ein insofern schwieriges Unterfangen, als es in Religion um mehr als nur Sachkompetenz geht, nämlich auch »soft skills«, beispielsweise soziale und spirituelle Sensibilität, Verantwortungsbereitschaft etc. (Abschnitt 3). Methodologisch am angemessensten, aber enorm aufwändig, sind Längsschnittstudien, aus denen die Habilitation von Ritzer herausragt (Abschnitt 4).³ Abgeschlossen wird mit Reflexionen, was von Religionsunterricht realistisch erwartet werden kann.

1 Was Religionsunterricht brachte – retrospektive Studien

»1000 Stunden Religion«, dazu schrieben zwischen 1995 und 1998 an elf süddeutschen Gymnasium 400 SchülerInnen Aufsätze. Zweihundert davon wurden in einer Monographie veröffentlicht⁴ und von ReligionspädagogInnen analysiert, unter anderem von Dietlind Fischer mit Schwerpunkt auf Grundschule, aber auch hinsichtlich der »Evaluation der Wirksamkeit des RU«⁵. Die Ergebnisse sprechen dafür, die Erwartungen an den Religionsunterricht realistisch (niedrig) zu halten. Zwar

2 S. Krause u.a., Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte U-Bi_Qua/ KERK, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 174–188, hier 185.

3 G. Ritzer, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster 2010.

4 P. Kliemann / H. Rupp, 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

5 D. Fischer, »... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt« – Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule, in: P. Kliemann / H. Rupp (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart, 9–25, hier 17.

blieben zumal aus der Grundschulzeit viele Episoden wie »Farbtupfer« in Erinnerung: spannend erzählte biblische Geschichten, »der gemeinsame Verzehr von Matzen als Versuch, sich die Situation beim Auszug aus Ägypten besser vorstellen zu können«⁶, das Zeichnen und Malen biblischer Motive, gemeinsames Singen, Feste und Feiern. Diese positiven Erinnerungen gingen damit einher, Religion als »weiches« Fach zu sehen, in dem »beinahe ohne System und Struktur unterrichtet wird« und mit relativ wenig Aufwand eine gute Note zu erhalten ist, ein »Schwafelfach«,⁷ »von Jahr zu Jahr langweiliger«. Rückblickend präsentiert sich der Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe für etliche Schüler als besser als in der Mittelstufe, sei es, weil in ihm auf die Reifeprüfung vorbereitet wird, sei es, weil Schüler erst jetzt »in der Lage (sind), eine eigene Vorstellung und Meinung von Religion zu haben«.⁸ Gewürdigt haben die Abiturienten Religionsunterricht vor allem dann, wenn sie seine Inhalte als bedeutsam für das eigene Leben empfanden bzw. die Texte nicht »zu theoretisch und langweilig« waren.⁹ Insgesamt sind die Einschätzungen des Religionsunterrichts unterschiedlich, aber tendenziell im Sinne von »hat mir persönlich ... nicht sehr viel gebracht«.¹⁰

Diese ambivalente Einschätzung der Lerneffekte von Religionsunterricht tritt auch bei anderen empirischen Methoden zutage, so quantitativen Befragungen. Eine besonders umfangreiche Erhebung (mehr als 7000 Befragte) wurde, in vier Regionen der Bundesrepublik (Bayern, Rhein-Main, Niedersachsen, Sachsen), im Jahre 2000 durchgeführt.¹¹ 1347 besuchten den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 2 und konnten somit auf mindestens zehn Jahre Erfahrungen mit diesem Fach zurückblicken. Die stärksten Lerneffekte bescheinigten sie bei: »Im RU lernte ich viel über andere Religionen«: Für elf Prozent ist dies »sehr richtig«, für knapp die Hälfte »richtig« (47%), für 34% »teils / teils« und für gerade einmal acht Prozent falsch.¹² Wie folgendes Säulendiagramm zeigt, tendieren auffallend viele Schüler dazu, sich bezüglich der Lerneffekte nicht festzulegen – übrigens auch in der Frage, ob sie dieses Fach gerne oder nicht gerne besuchen: 43% »weder noch«.

6 Ebd., 13.

7 Ebd., 59f.

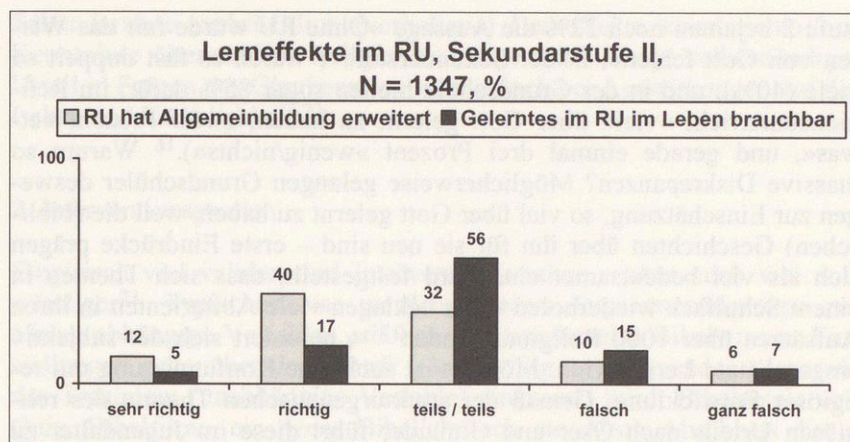
8 Ebd., 74.

9 Ebd., 141.

10 Ebd., 170.

11 A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart³ 2001.

12 Ebd., 99.



Mehr als die Hälfte bescheinigt dem Religionsunterricht einen Beitrag zur Allgemeinbildung, der primär darin bestimmt wird, mehr über andere Religionen zu wissen. Jeder fünfte bejahte, Religionsunterricht gebe Antworten auf »wichtige Fragen«, 43% »teils / teils«, und mehr als ein Drittel verneint dies ausdrücklich. Am geringsten scheint der Effekt bezüglich Kirche: Mehr als zwei Drittel (71%) halten es für unzutreffend, dass ihnen der Religionsunterricht diese nahegebracht habe, obschon die Deutschen Bischöfe in ihrem Schreiben »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« anmahnten, die Beheimatung des Kindes in der Kirche dürfe nicht preisgegeben werden.¹³ Fragt man katholische ReligionslehrerInnen (so im Jahre 2004 N = 757 in Österreich) nach ihren religionsdidaktischen Intentionen, zeigt sich, dass diese primär Allgemeinbildung anzielen, sodann personale Kompetenzen, bspw. »sich selbst finden und wertschätzen«, was 51% »intensiv« tun, 41% »stark«, wohingegen »nur« fünf Prozent »intensiv« das Ziel verfolgen, »dass SchülerInnen die Glaubenslehre der Kirche kennenlernen«, 24% »stark«, 49% »mittel«, und die verbleibenden 22% »schwach«.¹⁴ Wenig überraschend, dass es zu den häufiger eingeräumten Belastungen im Religionslehrerberuf gehört (60% zumindest »etwas«), sich im Image der Kirche nicht wieder erkennen zu können, was bei evangelischen ReligionslehrerInnen seltener der Fall ist (25%).¹⁵

Wird retrospektiv nach Lerneffekten im Religionsunterricht gefragt, zeigt sich: Diese werden umso zurückhaltender eingeschätzt, je älter die Schüler sind bzw. je länger sie schon in Religion saßen und je mehr sie allein schon deswegen hätten gelernt haben können. In der Sekundar-

13 *Die deutschen Bischöfe*, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, Bonn 1996, 78.

14 A. Bucher / H. Miklas, Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005, 80f.

15 Ebd., 61 (katholisch) bzw. 162 (evangelisch).

stufe 2 bejahten noch 22% die Aussage »Ohne RU würde mir das Wissen von Gott fehlen«, in der Sekundarstufe 1 waren es fast doppelt so viele (40%), und in der Grundschule hielten sogar 85% dafür, im Religionsunterricht »viel« über Gott gelernt zu haben, zwölf Prozent »etwas«, und gerade einmal drei Prozent »wenig/nichts«. ¹⁶ Warum so massive Diskrepanzen? Möglicherweise gelangen Grundschüler deswegen zur Einschätzung, so viel über Gott gelernt zu haben, weil die (biblischen) Geschichten über ihn für sie neu sind – erste Eindrücke prägen sich als viel bedeutsamer ein. Wird festgestellt, dass sich Themen in einem Schulfach wiederholen – das beklagen viele Abiturienten in ihren Aufsätzen über 1000 Religionsstunden ¹⁷ –, reduziert sich der subjektiv eingeschätzte Lerngewinn. Möglich ist auch eine Konfundierung mit religiöser Entwicklung. Gemäß der strukturgegenetischen Theorie des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder führt diese im Jugendalter zu mehr Autonomie, aber auch dazu, nicht mehr damit zu rechnen, Gott greife direkt ins Weltgeschehen ein. ¹⁸ SchülerInnen, göttliche Interventionen für möglich erachtend, stufen sowohl Kirche, Glaube als auch Religionsunterricht für wichtiger ein und attribuieren diesem höhere Effizienz. ¹⁹ Ein weiterer möglicher Grund dafür, dass die Lerneffekte geringer veranschlagt werden, könnte darin bestehen, dass das Image der Institution Schule schlechter wird: der von Fend beschriebene »Liebesentzug« ihr gegenüber, der auch dazu führt, deren Leistung und Relevanz (auch im Fach Religion) geringer anzusetzen. ²⁰ Vor allem aber ist in Rechnung zu stellen, dass retrospektive Einschätzungen enorm fehlerbehaftet sind, abhängig von aktueller Situation, Befindlichkeit, Einstellung – und auch Suggestionen. Elisabeth Loftus und Mitarbeiter zeigten amerikanischen Studierenden Fotos, wie in einem Disneypark Bugs Bunny Kindern die Hand schüttelt. Gut ein Drittel behauptete hernach, in der eigenen Kindheit im Disneypark dem großen Hasen auch begegnet zu sein – faktisch unmöglich, weil die Disneycompany Bugs Bunny, das Aushängeschild der Konkurrenz Warner Bros & Co., ebenso wenig auf seine Gefilde lässt wie die Kirche den Teufel in ihre Mauern. ²¹

Impliziert dies, retrospektive Daten über religiöse Lerneffekte als unbrauchbar aufzugeben? Nur bedingt! Zumindest vermitteln sie Aufschlüsse darüber, wie Religionsschüler *aktuell* die bisherigen Wirkungen des Faches beurteilen. Regelmäßig zeigt sich, dass SchülerInnen in der

16 Bucher (Anm. 11) 99, 62, 38.

17 Kliemann / Rupp (Anm. 4), 86, 92, 97, 149 u.ö.

18 F. Oser / P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgegenetischer Ansatz, Gütersloh 1996.

19 A. Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996, 106f.

20 H. Fend, Vom Kind zum Jugendlichen – der Übergang und seine Risiken, Bern u.a. 1990, 100f.

21 K.A. Braun / R. Ellis / E. Loftus, Make my memory: How advertising can change our memories of the past, in: Psychology & Marketing 19 (2002), 1–23.

Sekundarstufe mehrheitlich (verhaltene) Lerneffekte konstatieren bei: Kenntnisse über andere Religionen, Allgemeinbildung, selbstständiges Urteil in Fragen des Glaubens, weniger jedoch bei Auswirkungen auf das Leben und Kirchlichkeit.²²

2 Interventionsstudien

Empirisch viel valider sind Interventionsstudien – aber auch viel aufwändiger²³. Typischerweise werden in einer Experimentalgruppe zunächst abhängige Variablen erhoben – beispielsweise Bibelwissen, Einstellungen gegenüber der Schrift (»langweilig ... spannend«) –, worauf das Treatment (unabhängige Variable) eingesetzt wird: Bibelspiele und Quiz, Bibelfilme, ein neues Bibellehrbuch etc. Nach Abschluss dieser Unterrichtseinheiten werden die abhängigen Variablen erneut erhoben und lässt sich prüfen, ob die Kenntnisse zunahmen, die Einstellungen sich änderten. Notwendig ist auch eine Kontrollgruppe, in der zu den beiden Messzeitpunkten die Tests ebenfalls durchgeführt werden, aber kein Treatment dazwischen; idealiter zeigen sich keine signifikanten Änderungen.

Solche Untersuchungen sind Friedrich Schweitzer zufolge bisher »die seltene Ausnahme geblieben«.²⁴ Eine der wenigen Studien führten Oser und Mitarbeiter bereits in den achtziger Jahren durch,²⁵ inspiriert von zahlreichen Interventionsstudien zur Hebung des moralischen Urteils in der Tradition Kohlbergs.²⁶ Sie erhoben bei SekundarschülerInnen in der Schweiz die Stufe des religiösen Urteils und ließen eine erste Experimentalgruppe intensiv Dilemmas diskutieren, religiöse, teils auch moralische. Eine zweite Gruppe tauschte sich ebenfalls über Dilemmageschichten aus, erhielt aber zusätzlich gezielte Wissensinformationen. Die abschließende Messung zeigte, dass in *beiden* Gruppen die durchschnitt-

22 Bucher (Anm. 11). Ebenso der Trend bei G. Ritzer, Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Untersuchung nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung von Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Wien 2003; U. Böhm / M. Schnitzler, Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart 2008, bes. 96f.

23 T. Hascher / B. Schmitz (Hg.), Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen, Weinheim 2010.

24 F. Schweitzer, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 3–6.

25 F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch. Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988.

26 Prototypisch: A. Schläfli, Förderung der sozial-moralischen Kompetenz. Eine Interventionsstudie mit Lehrlingen, Bern 1986. Ein jüngeres Beispiel im Bereich der Gentechnik: C. Höfle, Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik, Innsbruck 2001.

liche religiöser Urteilsstufe signifikant höher war als zuvor, höher auch als in einer Kontrollgruppe mit traditionellem Religionsunterricht.

Quasiexperimentelle Interventionsstudien wurden auch durchgeführt, um religiös-hermeneutische Kompetenzen zu optimieren, so von Hermans bezüglich neutestamentlicher Gleichnisse, speziell des Guten Hirten.²⁷ 197 Schüler der zehnten Jahrgangsstufe wurden gezielt instruiert, gemeinsame Merkmale zwischen der Gleichnisgeschichte (Lk 15,1–6) und der Gottesherrschaft zu erkennen, aber auch die Differenzen. In einem abschließenden Test verbuchten sie auf einer Skala für metaphorische Kompetenz höhere Werte, auch interessierten sie sich stärker für Gleichnisse als eine Kontrollgruppe mit traditionellem Religionsunterricht. Ebenfalls synoptischer Gleichnisse bediente sich der Niederländer van der Zee in einer großangelegten und methodologisch-statistisch sehr sorgfältigen Interventionsstudie.²⁸ Er konnte zeigen, dass die SchülerInnen (N = 484), zwischen zehn und zwölf Jahre alt, Gleichnisse schon nach sechs Unterrichtseinheiten besser verstanden und kreativer in ihr Leben umsetzen konnten, dies zumal dann, wenn die Lehrer respektvoll mit den Jungen und Mädchen umgingen. Auch die Lerneffekte in Interventionsstudien hängen offensichtlich stark davon ab, in welche Emotionalität sie eingetaucht sind.

In den letzten Jahren zusehends ein Desiderat wurden Untersuchungen über die Effekte interreligiösen Lernens, weil dieses umso stärker gefordert ist, je multireligiöser sich die Lebenswelt präsentiert. Empirische Schneisen schlugen bereits in den neunziger Jahren van der Ven und Ziebertz,²⁹ indem sie auf der Basis von Schülerbefragungen drei Einstellungsmodelle gegenüber anderen Religionen auseinanderhielten: ein exklusiv monoreligiöses, ein (relativistisches) multireligiöses, und schließlich das an sich wünschenswerte interreligiöse (empathisches Fremdverstehen bei gleichzeitiger eigener religiöser Identität). Ob letzteres unterrichtlich gestärkt werden kann, untersuchte Sterken bei 573 SchülerInnen, zwischen 10 und 13 Jahre alt und teils dem Christentum, teils dem Islam angehörend.³⁰ Es gelang, das Wissen über die eigene Religion ebenso anzuheben wie das über andere Religionen. Bei den christlichen SchülerInnen nahmen negative Haltungen gegenüber Andersgläubigen ab, bei den muslimischen Schülern weniger.

27 C. Hermans, *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*, Weinheim 1990.

28 T. van der Zee, *Religious ideas, feelings and their relationships. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds*, Berlin 2007.

29 H. van der Ven / H.G. Ziebertz, *Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung*, in: H.G. Ziebertz / W. Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 259–273.

30 C. Sterkens, *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*, Leiden 2001.

Ebenfalls als Interventionsstudie gedeutet werden kann das von Kuld & Gönnheimer wissenschaftlich begleitete Compassion-Projekt.³¹ Um die 300 SchülerInnen füllten, bevor sie sich in einen zweiwöchigen Sozialeinsatz begaben (Behinderten- oder Altenheim, Caritas etc.), einen Fragebogen aus, der ihre soziomoralischen Einstellungen ebenso maß wie die Erwartungen an das Praktikum und damit einhergehende Befürchtungen. Auch wenn sich die moralischen Wertorientierungen nicht sonderlich veränderten, zeigte sich gleichwohl, dass die jungen Männer und Frauen nach dem Praktikum an Problembewusstsein gewonnen hatten und stärker bereit waren, sich sozial zu engagieren, mit Menschen mitzufühlen und so das Wesentliche des Evangeliums zu leben.

Insgesamt: Mittlerweile liegen etliche, methodologisch teils höchst professionelle Interventionsstudien zu den Lerneffekten religionsdidaktischer Treatments vor. Solche zeigen durchaus Wirkungen. Keine Frage, dass mehr solche Studien wünschenswert wären, die aber zur Voraussetzung haben, dass sich angehende ReligionspädagogInnen (noch mehr) sozialwissenschaftlich-empirische Kompetenz aneignen. Ohnehin: Die seit gut einem Jahrzehnt intensiv geführte Standarddiskussion auferlegt(e) der Religionsdidaktik auch von außen, sich vermehrt mit der Messbarkeit religiöser Lerneffekte zu beschäftigen.

3 Kompetenzen in Religion messen?

Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften lassen sich, nicht zuletzt aufgrund von PISA, viel leichter – und valider – messen als solche in Religion. Nachdem auch für Religionslehre die Umstellung auf Bildungsstandards erfolgt ist, steht die schwierige Aufgabe der Evaluation bzw. Messung an. Noch 2007 hielt es Friedrich Schweitzer für eine »noch völlig offene Frage«, ob sich im Religionsunterricht die Bildungsstandards dazu eignen, Kompetenzerwerb zu evaluieren.³² Die bisher wohl gründlichsten Arbeiten wurden in den DFG-Projekten »RU-Bi-Qua/KERK« geleistet.³³ Von Anfang an einräumend, sich auf die kognitiven Leistungen der Schüler zu beschränken und damit die volitionalen und motivatorischen Aspekte auszuklammern, wie sie Weinert in seiner mittlerweile klassischen Kompetenzdefinition berücksichtigte³⁴

31 L. Kuld / S. Gönnheimer, *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.

32 Schweitzer (Anm. 24).

33 D. Benner u.a., Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua, in: D. Benner (Hg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen*, Paderborn 2007, 141–156.

34 F. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel 2001, 17–31, bes. 27.

– und die gerade in Religion besonders relevant sind –, differenzieren die Forscher zwischen »religiöser Deutungs- und Partizipationskompetenz«. Als »Gegenstandsbereiche«, worauf die Kompetenzen anzuwenden sind, halten sie »Bezugsreligion, andere Religionen und den außerreligiösen Bereich« auseinander.

Wie immer, entscheidend werden jeweils die konkreten Items bzw. Aufgaben, im Bereich »religionskundliche Grundkenntnisse« unter anderem: »Welche sind die fünf Säulen des Islam« oder »Wie viele Evangelien stehen im Neuen Testament?« Anspruchsvoller ist das Messen »hermeneutischer Fähigkeiten«, u.a. mittels Fragen zu Psalm 23 (»Der Herr ist mein Hirte«): »Welche Erfahrungen mag der Dichter des Liedes gemacht haben?« Allerdings, solche Fragen haben Religionslehrer schon immer gestellt, wenn sie Lerneffekte abprüfen wollten. Man kann sich des Eindrucks nur schwer erwehren, dass alter Wein in neue Schläuche gefüllt wird. Allerdings mit enormem empirisch-statistischem Aufwand, wenn die gestellten Fragen – mit Hilfe des Rasch-Verfahrens – verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zugeordnet werden sollen.³⁵ Bei »hermeneutische Kompetenz« ist »Einfaches Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten« das niedrigste Niveau. Das anspruchvollste lautet: »Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexen Zusammenhängen im Lichte der Kenntnis verschiedener Fachlogiken (z.B. ökonomischer, religiöser, politischer, ethischer), die in einer Aufgabe in einem ungewohnten Kontext identifiziert und aufeinander bezogen werden können.«³⁶ Angesichts des häufig kolportierten Stereotyps, im Religionsunterricht werde »geschwafelt«, kaum Leistung abverlangt und eine gute Note regelrecht »nachgeschmissen«, sind diese Anstrengungen an Effizienz- und Qualitätssicherung als »Pionierarbeit« zu würdigen.³⁷ Sie beinhalten die Chance, dass das Ansehen von Religionsunterricht in der Schule steigt, zumindest der Anschluss an die allgemeine Entwicklung nicht verpasst wird.

Gleichwohl drängt sich die Frage auf, ob sich dieser enorme Aufwand, das Outcome von Religionsunterricht zu messen, wirklich auszahlt, dies umso mehr, als die Berliner Forscher selber einräumen, dass die erhobenen Kompetenzen »nichts darüber aussagen, ob sie auf Bemühungen des schulischen Religionsunterrichts zurückgehen oder außerschulisch ... erworben wurden.«³⁸ Hinzu kommt, dass Religionsunterricht nicht nur kognitive Kompetenzen zu bilden hat, die in den Bildungsstandards noch und noch geforderten »Kennen« und »Können«. Es ist »weitgehender religionspädagogischer Konsens, dass die religiöse Kompetenz mit den

35 R. Nikolova u.a., Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 67–87.

36 Ebd., 81.

37 M. Rothgangl, Bildungsstandards für den Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 194–197, hier 197.

38 Nikolava (Anm. 35), 78.

beiden Kompetenzdimensionen »Deutung« und »Partizipation« nicht vollständig erfasst ist.³⁹ Die mitunter hehre Lehrplan- und Standardrhetorik schreibt (viel) mehr vor. So beinhalten die Zielformulierungen für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe 1 in Österreich auch »Verantwortung«, »Freiheit«, »Würde«, »Toleranz«.

Entsprechende Einstellungen und Tugenden sind, weil komplexe Konstrukte, enorm schwierig zu messen. Von daher verdienen die empirischen Arbeiten von Colin Cramer zur Verantwortungskompetenz besondere Aufmerksamkeit,⁴⁰ dies umso mehr, als sie ein Evaluationsinstrument vorgelegt haben, das auch Unterrichtende einsetzen können.⁴¹ Verantwortung, wie sie in zahlreiche Schulprofile aufgenommen wurde, setzt sich aus mehreren Dimensionen zusammen, u.a. Gerechtigkeitsempfinden, ökologisch-sittliche Handlungsbereitschaft, Engagementbereitschaft für Marginalisierte. Cramer stellte einen umfangreichen Fragebogen mit zwölf Skalen zusammen (187 Items) und legte diesen 400 RealschülerInnen im süddeutschen Raum vor, um auf dieser Datenbasis eine Itemreduktion vornehmen zu können. Die Kurzfassung besteht aus 50 Items, die sich in einer Schulstunde problemlos bearbeiten lässt. Im Einzelnen fand der Forscher, dass Gerechtigkeit den SchülerInnen wichtig ist, dass sie tendenziell bereit sind, sich ökologisch und für Marginalisierte zu engagieren (für Menschen in Entwicklungsländern stärker als für zu integrierende türkische Gastarbeiter), und dass sie mehrheitlich altruistisch und fähig sind zu Perspektivenwechsel und Empathie. Der Verfasser hält dafür, »weiche Bildungsstandards« nicht einzelnen Fächern zuzuordnen, sondern als »überfachliche Kompetenzen« der Schule als ganzer, der es ein Anliegen sein soll, Verantwortungskompetenz zu stärken, wofür letztere auch zu messen sei. Mit dem Freiburger Religionspädagogen Michalke-Leicht ist aber daran zu erinnern, dass nicht alles gemessen werden muss, was gemessen werden kann⁴² – davon abgesehen, dass sozialwissenschaftliche Messungen einen Genauigkeitsgrad suggerieren, den sie nicht haben. Und dass es auch andere Möglichkeiten gibt, eine »Feedback-Kultur« zu entwickeln, als den SchülerInnen Fragebögen vorzulegen. Schon viel ist erreicht, wenn LehrerInnen empathisch zu registrieren versuchen, was ihre SchülerInnen gelernt haben könnten, und wenn sie diesen immer wieder die Möglich-

39 Ebd., 195.

40 C. Cramer, Empirie und Evaluation von Verantwortungskompetenz. Pedocs 2008. http://www.pedocs.de/volltexte/2008/87/pdf/Cramer_Empirie_und_Evaluation_von_Verantwortungskompetenz.pdf.

41 C. Cramer, Verantwortung lernen. Selbstevaluation von Verantwortungskompetenz in der Schule In: http://www.ekiba.de/download/Coliin_Cramer_Verantwortung_lernen.pdf.

42 W. Michalke-Leicht, Religionsunterricht – ein hohes Gut. Lässt sich das messen? Welche Ansätze und Modelle sind dafür geeignet?, in: L. Rendle (Hg.), Was heißt religiöses Lernen?, Donauwörth 2007, 72–84.

keit einräumen, Angeeignetes und selber Erarbeitetes zu präsentieren, etwa in der Form von Portfolios, von Collagen, Referaten.

4 Religiöse Kompetenzen im Längsschnitt: Die Studie von Ritzer

Am angemessensten sind Lerneffekte im Religionsunterricht längsschnittlich zu untersuchen. Erstmalig geleistet hat dies, in seiner Habilitationsschrift, Georg Ritzer.⁴³ Seine Studie ist nicht nur wegen ihres longitudinalen Designs höchst bemerkenswert, sondern auch aufgrund der sorgfältigen Operationalisierungen. Ritzer entwickelte Instrumente zum Interesse an Religion, religiösem Wissen, differenziert in katholische Lehrinhalte (Bibel, Glaubensbekenntnis) sowie Wissen über andere Religionen (Judentum, Islam, fernöstlich), religiöser Sinnkompetenz (orientiert an V.E. Frankl) sowie religiöse Sozialkompetenz, konkretisiert als religiöse Toleranz und Umgang mit Pluralität, was zumindest die österreichischen Religionslehrpläne ausdrücklich anzielen. In einer ersten Messung, vorgenommen an 2149 Gymnasiasten, zeigte sich, dass Teilnehmende am Religionsunterricht von den 25 Fragen zu biblisch-kirchlichem Wissen im Schnitt um zwei mehr richtig beantworteten (multiple choice) als jene, die sich abgemeldet hatten. Mehr als die Hälfte wusste, dass der Schöpfungsbericht im Buch Genesis steht, aber immerhin 82% hielten dafür, auch David sei einer der Patriarchen. 22% wussten, dass ein anderes Wort für »Dreieinigkeit« die »Trinität« ist, aber immerhin 73%, was unter Monotheismus zu verstehen ist.⁴⁴ Das Wissen über andere Religionen wurde mit Zuordnungsaufgaben erfragt. Zwei von fünf SchülerInnen brachten »Nirvana« mit Buddhismus in Verbindung, 18% den Ausspruch »Leben ist Leid«, 88% wissen, was eine Moschee ist, aber nur ein Viertel, was eine Sure.⁴⁵ Nach einem Jahr zusätzlichen Religionsunterricht stiegen die Mittelwerte bei der Skala »Katholisches Wissen« an, desgleichen bei »Wissen über die Weltreligionen«. Mit komplexen Strukturgleichungsmodellen wurde überprüft, wovon die so erhobene religiöse Sachkompetenz abhängt: besonders stark vom Interesse an Religion, das seinerseits signifikant von der familiären religiösen Sozialisation beeinflusst wird. Religionsunterricht, geprägt durch Methodenmonismus, ist nicht nur dem Interesse abträglich, sondern auch dem religiösen Wissen.

Während ein Jahr zusätzlicher Religionsunterricht die religiöse Wissenskompetenz nachweislich stärkt, ist dies bei den anderen operationalisierten Kompetenzen nicht der Fall. So beim Konstrukt »Transzendente ontologische Sinnfülle«, erfragt mit Items wie »Ich finde Halt im Glau-

43 Ritzer (Anm. 3).

44 Ebd., 224f.

45 Ebd., 261f.

ben« oder »Ohne Glauben wäre das Leben ohne Sinn«. ⁴⁶ Zwar verzeichnen die Teilnehmer von Religionsunterricht signifikant höhere Mittelwerte als jene, die sich abgemeldet haben; aber nach einem Jahr blieben die Werte ident. Ebenfalls bei der religiösen Sozialkompetenz, so dem Einsatz für religiöse Toleranz, gemessen u.a. mit dem Item: »Toleranz muss im religiösen Leben eine wichtige Rolle spielen« (von 85% bejaht). ⁴⁷ Nach einem weiteren Jahr Religionsunterricht blieb der Mittelwert gleich. »Religiöse Intoleranz«, gemessen mit Items wie »Ich hätte etwas dagegen, wenn in meine Familie ein/e Andersgläubige/r einheiraten würde« – schon beim ersten Messzeitpunkt extrem niedrig (um die 7%) –, wurde nach gut 70 weiteren Religionsstunden auch nicht (noch) niedriger, ebenfalls nicht Ausländerfeindlichkeit. ⁴⁸ Gemäß den Strukturgleichungsberechnungen hängt Einsatz für religiöse Toleranz vor allem von »Interesse an Religion« ab, desgleichen vom Wissen über Weltreligionen (nicht jedoch von katholischem Glaubenswissen), der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Bei den Berechnungen zu Ausländerfeindlichkeit zeigte sich, dass diese durch mehr Wissen über Weltreligionen ebenfalls reduziert wird, jedoch – statistisch – signifikant begünstigt wird durch weniger Empathie und mehr Disziplinstörungen im Religionsunterricht sowie dem damit einhergehenden Methodenmonismus.

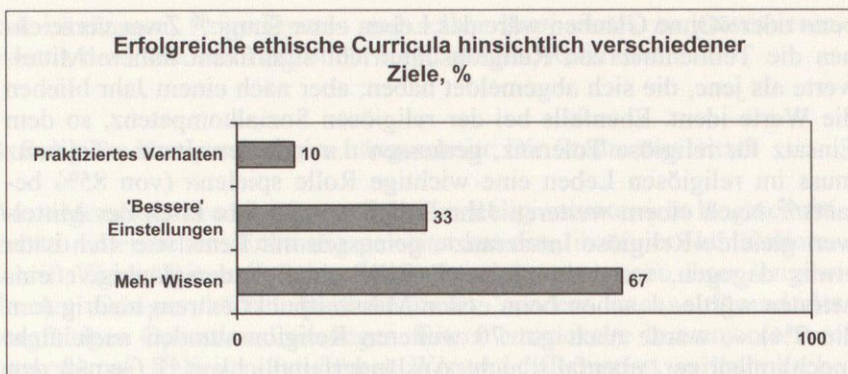
Die hoch professionelle Studie von Ritzer, hier nur in Segmenten wiedergegeben, demonstriert, wie facettenreich religiöses Lernen ist, abhängig von mannigfaltigen Variablen, besonders stark der familiären religiösen Sozialisation, aber auch vom Binnengeschehen im Unterricht etc. Ebenfalls belegt die Studie eindrücklich, dass ein Jahr zusätzlicher Religionsunterricht bloß die religiöse Sachkompetenz erhöht – zwar statistisch signifikant (aufgrund der großen Stichproben), aber gleichwohl bescheiden –, nicht jedoch religiös relevante Einstellungen wie Toleranz oder Sinn. Damit fügen sich seine Ergebnisse gut in die Metaanalysen ein, die Leming zur Effektivität von ethischen Treatments durchgeführt hatte, die insofern auf religiöses Lernen bezogen werden können, als dieses ethische Komponenten mit einschließt. ⁴⁹

46 Ebd., 291ff.

47 Ebd., 330f.

48 Ebd., 333.

49 J.S. Leming, The influence of contemporary issues curricula on school-aged youth, in: G. Grant (Hg.), Review of Research in Education 18, Washington DC: American Educational research Association, 111–161.



In seinen abschließenden Thesen verweist Ritzer nachdrücklich darauf, dass die Ergebnisqualität – der so genannte »output«, eine Metapher aus der industriellen Produktion, die in der Arbeit mit Menschen geradezu sakrosankt geworden ist – maßgeblichst von der Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht abhängt.⁵⁰ Fokussiert Religionsdidaktik zu sehr auf die »Produkte«, ist sie enorm reduktionistisch.

5 Ausblick

Von mehreren Seiten her sind die Erwartungen an Lerneffekte im Religionsunterricht in letzter Zeit gestiegen. Angesichts der rückläufigen religiös-kirchlichen Primärsozialisation (in Familie und Pfarre) erwarteten die katholischen Bischöfe, dass Religionslehrer diese »an einigen wichtigen Punkten (zu kompensieren)«, damit die Kinder in der Kirche Heimat finden.⁵¹ Bereits in den achtziger Jahren konstatierte das Pastoralsoziologische Institut in Sankt Gallen, viele junge Eltern seien nach wie vor an einer religiösen Erziehung ihrer Kinder interessiert (»Irgendetwas müssen sie ja glauben«), aber tendierten dazu, diese an Professionelle weiter zu delegieren: »Aber die Hauptaufgabe liegt dann doch an der Schule.«⁵² Möglicherweise ist dieses elterliche Interesse in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen, kaum aber der Trend zur Delegation – wobei freilich zu prüfen wäre, wie sich diesbezüglich die im Frühjahr 2010 zu Tage gebrachten Missbrauchsfälle ausgewirkt haben. In einer Umfrage des Senders N 24 (März 2010) bejahten 68%, die Missbrauchsvorfälle hätten ihr Vertrauen in die Bildungsarbeit der katholischen Kirche erschüttert, je älter die Befragten, umso stärker.⁵³

50 Ritzer (Anm. 3), 423.

51 Die deutschen Bischöfe (Anm. 13), 53.

52 Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut: Junge Eltern reden über Religion und Kirche, Zürich 1986, 217.

53 <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/151870/umfrage/missbrauch---vertrauen-in-jugendarbeit-der-katholischen-kirche/>.

Was ist angesichts dessen von Religionsunterricht zu erwarten? Religionspädagogischer Realismus! Zum einen in wissenschaftlicher Hinsicht. Wovon Lerneffekte im Religionsunterricht abhängen, lässt sich durchaus empirisch untersuchen, aber die Ergebnisse sind allemal Stückwerk. Zum einen deswegen, weil die Phänomene nur unzureichend und ausschnittsweise gemessen werden können, zum anderen, weil niemals alle unabhängigen und intervenierenden Variablen berücksichtigt und operationalisiert werden können. Und auch hinsichtlich der Religionsdidaktik, die immer auch eine normative Disziplin bleiben muss: »Was im Religionsunterricht gelernt werden soll«, lässt sich auch durch die aufwändigste empirische Studie nicht beantworten, sondern erfordert Festlegungen, die argumentativ zu begründen und zu verantworten sind. Realistisch ist hingegen, vom Religionsunterricht nicht die Effekte zu erwarten, die von hehrer Lehrplanrhetorik beschworen wurden: Identitätsfindung, Persönlichkeitsstärkung, Toleranz, Sozialkompetenz, Sensibilität. Dazu können Religionslehrer gewiss beitragen. Und: Es ist schon viel erreicht, wenn Schüler wissen, dass die arabisch sprechenden Christen zu Gott »Allah« sagen.

Dr. Anton Bucher ist Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Salzburg.