



Rudolf Englert / Sebastian Eck

## **R-A-D-E-V**

Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest

Englert / Eck  
**R-A-D-E-V**

# Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf)

Band 7

herausgegeben von

Burkard Porzelt und Werner H. Ritter

Bisher erschienen:

Stögbauer, Eva Maria: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche (RpBf 1), 2011.

Hennecke, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht (RpBf 2), 2012.

Willebrand, Eva: Literarische Texte in Religionsbüchern. Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen (RpBf 3), 2016.

Deurer, Rebecca Gita: Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen (RpBf 4), 2018.

Kalbheim, Boris: Wer bin ich vor dir? Strategien der Selbstartikulation Jugendlicher in Auseinandersetzung mit fremden Religionen (RpBf 5), 2020.

Hofmann, Christina: „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung (RpBf 6), 2020.

Rudolf Englert  
Sebastian Eck

# R-A-D-E-V

Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

*Erarbeitet von der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen (rpfe):*

*Johanna Baron  
Petra Brüggem  
Dr. Sebastian Eck  
Prof. Dr. Rudolf Englert  
Fabian Fischer  
Dr. Volker Glunz  
Dr. Elisabeth Hennecke  
Dr. Lisa Hotze  
Rebecca Peikenkamp  
Dr. Elisa Stams  
Anika Thanscheidt*

*Die Transkripte der aufgezeichneten Unterrichtsstunden wurden erstellt von Lisa Fütth, Linda Machentanz und Anna Nagel.*

*Dank auch an die in früheren Phasen bzw. nur für einen kürzeren Zeitraum für das Projekt tätigen Personen: Dr. Kirsten Gläsel, Konstantin Hassmann, Matthias Jann, Markus Kämmerling, Stefanie Kleine, Andrea Reinhold-Kunze, Dr. Annike Reiß, Björn Stappert und Karin Winck.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreewald.

Foto Umschlagseite 1: Aus den Unterrichtsaufzeichnungen der Religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen (rpfe).

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2448-4

# Zusammenfassung

Warum trägt dieses Buch den seltsamen Titel RADEV? Ganz einfach: Die fünf Buchstaben des Kunstwortes stehen, als eine Art Akrostichon, für die fünf zentralen Perspektiven, unter denen Religionsunterricht hier analysiert und zu optimieren versucht wird: „R“ steht für ‚Relevanz‘, „A“ für ‚Anspruchsniveau‘, „D“ für ‚Dramaturgie‘, „E“ für ‚Expertise‘ und „V“ für ‚Vernetzung‘. Eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen hat gezeigt, dass der gegenwärtige Religionsunterricht, bei allem, was sich über ihn Positives sagen lässt, in diesen fünf Punkten Schwachstellen aufweist:

1. Die Relevanz der in ihm behandelten Inhalte wird den Schüler/innen oft nicht genug deutlich.
2. Sein Anspruchsniveau, insbesondere im kognitiven Bereich, ist oft nicht etwa zu hoch, sondern zu gering.
3. Seine Dramaturgie ist häufig schlicht, ohne Spannungsbogen und von nur geringer innerer Dynamik.
4. Die fachliche Expertise seiner Lehrer/innen kommt im didaktischen Prozess nicht so zum Tragen, wie es möglich wäre.
5. Für das Zustandekommen einer Lernprogression, die von den Schüler/innen auch nachvollzogen werden kann, fehlt es an Vernetzungen.

Die hinter der hier präsentierten Untersuchung stehende religionspädagogische Forschungsgruppe Essen (*rpfe*) ist schon seit längerem bemüht, einen religionsdidaktischen Ansatz zu entwickeln, der auf diese fünf Schwachstellen reagiert. Inspiriert durch die Marburger Lehrkunsttradition (Hans Christoph Berg u.a.) hat sie eine theologische Lehrstückdidaktik entwickelt, deren Ehrgeiz es ist, die Auseinandersetzung mit zentralen theologischen Fragen zu einem geistigen Abenteuer zu machen: einem sich über mehrere Etappen bzw. ‚Akte‘ spannenden gedanklichen Entdeckungsweg.

Kann ein solcher Ansatz unter den gegenwärtigen Bedingungen religionsunterrichtlicher Arbeit funktionieren? Diese Frage liegt der folgenden Untersuchung zugrunde. Wir haben zu diesem Zweck fünf theologische Lehrstücke (zur Gottesfrage, zur Christologie, zur Theologie der Reformation, zum Wert des Menschen) ausgearbeitet und in Kooperation mit überwiegend berufserfahrenen Lehrer/innen ‚zur Aufführung‘ gebracht – in ganz normalen Reli-Klassen. Diese Aufführungen haben wir videografisch aufgezeichnet und in den drei Gängen einer Sequenziellen, einer Dramaturgischen und einer Vergleichenden Analyse auf ihre Tiefenstruktur und ihre didaktische Qualität hin untersucht. Was dabei herausgekommen ist bzw. wie sich das Potential des lehrstückdidaktischen Ansatzes unter unterrichtlichen Normalbedingungen darstellt – davon handelt dieses Buch ...

## Abstract

Why does this book have the strange title RADEV? Quite simply: The five letters of the made-up word stand, as a kind of acrostic, for the five central perspectives from which religious education is analyzed and evaluated for the purposes of optimization:

“R” stands for ‘relevance’, “A” for ‘level of aspiration’, “D” for ‘dramaturgy’, “E” for ‘expertise’ and “V” for ‘dovetailing’. A whole series of empirical studies has shown that current religious education, with everything that can be said positively about it, has weaknesses centering on these five points:

1. The relevance of the content dealt with in it is often not clear enough to the students.
2. Its level of aspiration, especially in the cognitive area, is often not too high, but too low.
3. Its dramaturgy is often simple, without tension and with little internal dynamism.
4. The professional expertise of its teachers does not come into play in the didactic process as it would be possible.
5. There is a lack of dovetailing for the creation of a learning progression that can also be understood by the students.

The research group on religious education in Essen (*rpfe*), which is behind the study presented here, has been trying for a long time to develop a didactic approach that reacts to these five weak points. Inspired by the Marburg teaching art tradition (*Lehrkundsdi-daktik*, Hans Christoph Berg et al.), we have developed a theological *Lehrstückdidaktik*, the ambition of which is to turn the examination of central theological questions into a spiritual adventure: an exciting path of thought discovery over several stages or ‘acts’.

Can such an approach work under the current conditions of religious instruction? This question forms the basis of the following investigation. For this purpose, we have worked out five theological didactic pieces (on the question of God, on Christology, on the theology of the Reformation, on the value of man) and ‘performed’ them in cooperation with predominantly experienced teachers – in completely normal classes. We recorded these performances on video and examined them in the three courses of a sequential, dramaturgical and comparative analysis for their deep structure and didactic quality. What came out of it and how the potential of the didactic approach to teaching emerges under normal teaching conditions – that is what this book is about ...

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	11
----------------------	----

## Teil A: Das Projekt

<b>I Ausgangspunkt und Anlage des Projekts</b> .....	13
1 Diagnose: Die Schwachstellen gegenwärtigen Religionsunterrichts .....	13
2 Vorschlag: Eine religionspädagogische Lehrstückdidaktik .....	23
3 Analyse: Die Innovation im Praxistest .....	28
<b>II Die Auswertung des Praxistests in drei Schritten</b> .....	36
1 Sequenzielle Analyse: Unterricht als Mikrostruktur .....	37
2 Dramaturgische Analyse: Unterricht als Komposition .....	39
3 Vergleichende Analyse: Unterricht als Möglichkeitsraum .....	40
<b>III Die getesteten Lehrstücke in Kurzporträts</b> .....	42
1 Das erste theologische Lehrstück: Gott – Realität oder Illusion? .....	42
2 Das zweite theologische Lehrstück: Ist Gott nur eine Projektion des Menschen? .....	44
3 Das christologische Lehrstück: Kann ein Opfer Sieger sein? .....	46
4 Das kirchengeschichtliche Lehrstück: Die Zuwendung Gottes – Verdienst oder Geschenk? .....	48
5 Das ethische Lehrstück: Was ist der Mensch wert? .....	50

## Teil B: Die Analysen

<b>IV Unterricht als Mikrostruktur: Die Sequenziellen Analysen</b> .....	53
1 Innerer und äußerer Kontext .....	53
2 Verlangsamtes Herangehen .....	54
3 Alternative Lesarten .....	57
4 Das Hervortreten der Sinnstruktur – theologische Dimension .....	60
5 Das Hervortreten der Sinnstruktur – didaktische Dimension .....	62
6 Dechiffrierung von unverständlichen Passagen .....	65
7 Der Mehrwert der Videografie .....	68
<b>V Unterricht als Komposition: Die Dramaturgischen Analysen</b> .....	71
1 Das erste theologische Lehrstück: Gott – Realität oder Illusion? .....	71
2 Das zweite theologische Lehrstück: Ist Gott nur eine Projektion des Menschen? .....	86
3 Das christologische Lehrstück: Kann ein Opfer Sieger sein? .....	99
4 Das kirchengeschichtliche Lehrstück: Die Zuwendung Gottes – Verdienst oder Geschenk .....	115
5 Das ethische Lehrstück: Was ist der Mensch wert? .....	126



<b>VI Unterricht als Möglichkeitsraum: Die Vergleichenden Analysen</b>	141
1 Wie gelingt es, theologischen Fragestellungen Relevanz zu verschaffen?	142
2 Wie kompatibel sind die Lehrstücke mit dem theologischen Denken der Schüler/innen?	150
3 Wie steht es um das Anspruchsniveau der Lehrstücke?	158
4 Wie gelingt es, den Unterricht weder zu über- noch zu untersteuern?	165
5 Wann nimmt der Unterricht Fahrt auf und wann nicht?	178
6 Wann macht die fachliche Unterstützung der Lehrkraft einen Unterschied?	185
7 Wo zeigt Unterricht Wirkung?	192

### Teil C: Die Befunde

<b>VII Die Befunde unserer Analysen in 11 Punkten</b>	199
<b>Faktor: Relevanz</b>	
1 Die Theologie der Schüler/innen steht in Spannung zu überkommenen Mustern	201
2 Stundeneinstiege haben eine große Bedeutung für die unterrichtliche Dynamik	202
<b>Faktor: Anspruchsniveau</b>	
3 Wo religiöse Fragen als unentscheidbar gelten, wird kognitive Aktivierung schwierig	203
4 Es fehlt an unterrichtstauglichen theologischen Verstehensmodellen	205
<b>Faktor: Dramaturgie</b>	
5 Die Unbestimmtheit religiöser Schülervorstellungen verlangt planerische Flexibilität	206
6 Wie Auseinandersetzungen über religiöse Fragen verlaufen, ist schwer zu antizipieren	208
<b>Faktor: Expertise</b>	
7 Phasen direkter Instruktion bedürfen einer größeren Aufmerksamkeit	209
8 Inhaltliches Qualitätsmanagement steigert die Partizipation der Schüler/innen	210
<b>Faktor: Vernetzung</b>	
9 Hypotaktisch konstruierter Unterricht verlangt fugendidaktische Aufmerksamkeit	212
10 Es wäre wichtig, religionsunterrichtliche Lernerträge klarer ausweisen zu können	213
<b>Über RADEV hinaus</b>	
11 Ein Grundproblem: Religiöses Lernen ohne verbindlichen Referenzrahmen	214

<b>VIII Die Befunde unserer Analysen im fachdidaktischen Gespräch</b> . . . . .	216
1 Die methodische Anlage der Untersuchung . . . . .	216
2 Der lehrstückdidaktische Ansatz . . . . .	219
3 Das Konzept religiöser Urteilsbildung . . . . .	224
4 Das Anliegen kognitiver Aktivierung . . . . .	227
5 Die Rolle der Lehrkraft . . . . .	231
<b>Verzeichnisse</b> . . . . .	235
Literatur . . . . .	235
Abbildungen . . . . .	241
Zitierte Autor/innen . . . . .	242
<b>Anhang</b> . . . . .	243
A 1: Liste der benutzten Transkriptionszeichen . . . . .	243
A 2: Hinweise für die Anfertigung Sequenzieller Analysen . . . . .	244
A 3: Hinweise für die Anfertigung Dramaturgischer Analysen . . . . .	246



# Vorwort

Empirische Untersuchungen der religionsunterrichtlichen Praxis gehören mittlerweile zu den etablierten Aufgabenfeldern der Religionsdidaktik. So wissen wir inzwischen einiges über die Gestalt, die Qualität und die Wirkung religionsunterrichtlicher Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Aber inwieweit helfen diese Untersuchungen, den Religionsunterricht besser zu machen? In dieser Frage besteht Grund zur Skepsis. Eine bestimmte Realität genau zu analysieren, ist eben das eine, sie nach Maßgabe bestimmter Zielsetzungen oder Gütekriterien zu verbessern, das andere. Zu Recht wird hier vor Kurzschlüssen gewarnt. Aber gibt es nicht doch Wege vom einen zum anderen: von der Erhebung zur Empfehlung, von der Analyse zur Innovation?

Die religionspädagogische Forschungsgruppe Essen (*rpfe*) sucht nunmehr seit mehr als 25 Jahren nach solchen Wegen. Zunächst interessierten wir uns für die Erfahrungen der an Grundschulen tätigen Religionslehrer/innen – mit den Schüler/innen, mit den Inhalten, mit den schulischen Voraussetzungen des Unterrichts. Dann wollten wir wissen, auf welche Weise zukünftige Religionslehrer/innen auf ihre Aufgabe vorbereitet werden: was ihnen in der Situation des Referendariats hilft, religionspädagogische Handlungskompetenz auszubilden. Im nächsten Projekt ging es um einen Kernbereich der religionsunterrichtlichen Aufgabe selbst, nämlich religiöse Tradition und gegenwärtige Lebenswelt miteinander in Beziehung zu bringen: Auf welche verschiedenen Arten und Weisen wird dies im gegenwärtigen Religionsunterricht versucht?

In der Abfolge dieser drei Untersuchungen lässt sich eine zunehmende Annäherung an das reale unterrichtliche Geschehen erkennen. In diesem hier nun vorgelegten Projekt gehen wir noch einen Schritt weiter, indem wir die analytisch-forscherische mit der didaktisch-praktischen Rolle verbinden. Wir setzen einen aus unserer Sicht lohnenden religionsunterrichtlichen Ansatz – die Lehrstückdidaktik – einem Praxistest aus: Wie reagieren die Schüler/innen auf diesen Ansatz? Wie kommen die Lehrer/innen damit klar? Und was sagt dieser Test über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der heute zu leistenden religionsdidaktischen Arbeit?

Natürlich hat die Forschungsgruppe über das vergangene Vierteljahrhundert hinweg ihr Gesicht und ihre Gesichter immer wieder geändert. Umso schöner war es, dass eine Vielzahl der im Laufe der Zeit an den Projekten beteiligten Mitarbeiter/innen im April 2019 einer Einladung gefolgt ist, die Relevanz der jeweiligen Forschungsergebnisse für die aktuelle Unterrichtspraxis zu bedenken. Für das aktuelle Forschungsteam war es bei dieser Gelegenheit nicht ganz leicht, bereits konkrete Ergebnisse ihres ‚Praxistests‘ zu präsentieren. Vieles war erst bruchstückhaft erkennbar und musste noch eine klarere Gestalt annehmen. Um diesem Unfertigen einen Ausdruck zu geben, haben wir damals das Bild von einer Baustelle bemüht. Und jetzt? Um im Bild zu bleiben: Der damalige Rohbau ist nicht brach geblieben. Seither haben wir den ‚Kitt‘ angerührt, um die unterschiedlichen Steine zu einem tragfähigen Gebäude miteinander zu verbinden.

Die vieljährige Bauphase erstreckte sich über unterschiedliche Schritte. In einer ersten Phase haben wir eine Unterrichtswerkstatt aufgebaut. Ausgangspunkt für die Einrichtung waren die Forschungsergebnisse der vorangegangenen Studie, dass nämlich der gegenwärtige Religionsunterricht bei vielen Stärken unübersehbar auch einige Schwachstellen hat. So gelingt es offensichtlich nur selten, gedanklich anspruchsvolle und von

den Schüler/innen als weiterführend empfundene Formen der Auseinandersetzung mit theologischen Fragen zu initiieren. Ausgehend von dieser Diagnose haben wir versucht, Lehrstücke zu konzipieren, die eine relevante Fragestellung verfolgen (R), ein gewisses Anspruchsniveau besitzen (A), ein dramaturgisches Gefälle (D) vorsehen, die Expertise der Lehrer/innen erfordern (E) und dem vernetzten Lernen (V) zuträglich sind. Auf diese Weise sind Lehrstücke zur Gottesfrage, zur Christologie, zur Reformationsgeschichte und zur Ethik entstanden, die im Unterricht verschiedener Schularten ausprobiert und videografisch aufgezeichnet wurden. Dazu haben wir mit einer Reihe von Lehrer/innen zusammengearbeitet. Und man wird sagen können: Ohne diese ehrenamtliche Mitarbeit von Lehrer/innen, die sich trotz ihrer vielfältigen beruflichen Belastungen auf ein von uns konzipiertes Lehrstück eingelassen, die Entwürfe für ihre eigenen Unterrichtserfordernisse mit viel Engagement modifiziert haben und nicht zuletzt dazu bereit waren, sich über Wochen hinweg bei der Umsetzung der Unterrichtsreihe in den schulischen Lerngruppen mit der Videokamera begleiten zu lassen, wäre das Bauvorhaben bereits an dieser Stelle gescheitert. Diese forschend-reflektierende Grundhaltung hat uns sehr beeindruckt! Es würde uns daher glücklich stimmen, wenn das tagtägliche Ringen der Lehrer/innen um gleichermaßen schüler- wie inhaltsorientierten Religionsunterricht in unserer Studie angemessen erkennbar würde.

Die Sichtung des videografierten Materials leitete dann die zweite Bauphase ein, die sich mit der Analyse der in den verschiedenen Schulen inszenierten Lehrstücke befasste. Wir waren gespannt, ob unsere planerischen Entwürfe in der Praxis ‚funktioniert‘ haben: Ist die Fragestellung von den Schüler/innen als derart relevant empfunden worden, dass sie sie über einen längeren Zeitraum ‚gefesselt‘ hat? Haben unsere Impulse die Schüler/innen tatsächlich gedanklich herausgefordert? Ist es dramaturgisch gelungen, in die Lehrstücke einen Spannungsbogen einzuschreiben? Hat es genügend Gelegenheit für die Lehrer/innen gegeben ihre fachliche Expertise einzubringen? Ist so etwas wie ein Erkenntnisfortschritt möglich gewesen?

Um diesen und ähnlichen Fragen nachzugehen, bedarf es einer engagierten Forschungsgruppe. Einerlei ob einzelne Mitglieder sich nur zeitweilig oder von Anfang bis Ende am Bauprozess beteiligt haben: Sie alle haben dazu beigetragen, dass das Projekt zu einem guten Abschluss gekommen ist. Und seien wir ehrlich: Erst die Aussicht auf die lebhaften theologischen und religionsdidaktischen Diskussionen mit einem derart fachkundigen Team haben die morgendliche Unlust, die sich bei dem Gedanken, wieder einen Samstag in der Theologischen Werkstatt an der Universität Duisburg-Essen zu verbringen, durchaus einstellen konnte, in Vorfreude ‚umschalten‘ lassen. Daher ein herzliches Dankeschön an alle, die am RADEV-Projekt mitgewirkt haben, für ihr großes Engagement! Besonders bedanken möchten wir uns bei den Mitglieder der Forschungsgruppe, die uns bei der Bearbeitung des Manuskripts zur Seite gestanden haben: Dr. Lisa Hotze (Kap. I), Dr. Elisabeth Hennecke (Kap. II u. IV), Dr. Elisa Stams (Kap. VI), Anika Thanscheidt (Kap. VIII), Petra Brüggan (Kap. I-VIII) und Dr. Volker Glunz (Kap. I-VIII).

*Lohr/Münster, im Herbst 2020*

# Teil A: Das Projekt

## I Ausgangspunkt und Anlage des Projekts

Der Religionsunterricht hat sich in den vergangenen Jahren in mancherlei Hinsicht durchaus positiv entwickelt: Er wird in der Regel schülerorientiert, inhaltlich offen, methodisch abwechslungsreich und insgesamt auf einem guten professionellen Niveau erteilt. Das war keineswegs immer so und das ist auch keineswegs überall so und also, wo es so ist, auch keineswegs selbstverständlich. Es besteht für die in Theorie und Praxis für den Religionsunterricht Verantwortlichen von daher durchaus Grund, sich auf diese Entwicklung etwas zugutezuhalten.

Es gibt allerdings auch Schwachstellen gegenwärtigen Religionsunterrichts. Diese haben unterschiedliche Ursachen. Nicht alle sind hausgemacht. Nicht alle Schwachpunkte haben mit der Kompetenz der Lehrer/innen, der Qualität der Lehrpläne und Medien oder der Tauglichkeit der fachdidaktischen Konzepte zu tun. Aber es gibt unseres Erachtens eben auch Schwierigkeiten, für die man nicht einfach äußere Bedingungen verantwortlich machen kann, sondern die mit fachlichen Entwicklungen und Schwerpunktsetzungen zu tun haben. Dementsprechend ließe sich hier mit den Mitteln, die dem Religionsunterricht und seiner Didaktik selbst zur Verfügung stehen, mindestens ein Stück weit Abhilfe schaffen. Dazu will die im Folgenden vorgestellte Untersuchung einen Beitrag leisten.

Worum es bei den angesprochenen Schwachstellen gegenwärtigen Religionsunterrichts im Einzelnen geht und auf welche Weise ihnen oder doch jedenfalls einigen von ihnen begegnet werden könnte, soll nun genauer erläutert werden. Dies geschieht entlang von drei Fragen:

1. Worin liegen die Schwachstellen gegenwärtigen Religionsunterrichts, so, wie sie sich im Spiegel empirischer Untersuchungen darstellen?
2. Wie könnte ein didaktisches Konzept aussehen, das geeignet ist, die analysierten Schwachstellen mindestens ein Stück weit abzustellen?
3. Inwieweit ist dieses didaktische Konzept unter den gegenwärtigen Bedingungen tatsächlich in der Lage, Religionsunterricht zu optimieren?

### 1 Diagnose: Die Schwachstellen gegenwärtigen Religionsunterrichts

Hinter der hier vorgelegten Untersuchung steht die religionspädagogische Forschungsgruppe Essen (*rpfe*), die seit mehr als zwanzig Jahren an der Analyse und Verbesserung des Religionsunterrichts arbeitet. Der Schwerpunkt dieser Arbeit war es in den letzten Jahren, ‚Innenansichten des Religionsunterrichts‘ zu gewinnen, die einerseits zeigen, mit welchen didaktischen Strategien Religionslehrer/innen heute operieren, aber andererseits auch, wie Schülerinnen und Schüler auf diese Strategien reagieren (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014). Ergebnis dieser Studien war der oben angeführte ambivalente

Befund: Neben vielem Positiven wurde auch eine Reihe von eher problematischen Punkten erkennbar.

Bei der Auswertung von 113 videografierten und analysierten Religionsstunden wurde deutlich, dass es offensichtlich nur selten gelingt, gedanklich anspruchsvolle und von den Schüler/innen als weiterführend empfundene Formen der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen zu initiieren. Das Hauptproblem liegt demnach im Bereich dessen, was die Lehr-Lernforschung als ‚kognitive Aktivierung‘ anspricht. Dieses Manko hat verschiedene Ursachen. Eine zentrale Rolle spielen nach unseren Diagnosen die Punkte ‚Vermeidung der Relevanzfrage‘ (R), ‚Geringes kognitives Anspruchsniveau‘ (A), ‚Schwache Dramaturgie der Unterrichtsreihen‘ (D), ‚Weitgehend ungenutzte fachliche Expertise der Lehrer/innen‘ (E) und ‚Geringer Grad an Vernetzung‘ (V). Gerade unter diesen Aspekten scheint uns im gegenwärtigen Religionsunterricht noch Optimierungsbedarf zu bestehen. Wenn man die fünf Punkte zusammenzieht, lässt sich abgekürzt von einer RADEV-Symptomatik sprechen.

Seit dem Erscheinen unserer „Innenansichten“ (2014) hat es weitere empirische Untersuchungen zur gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Praxis gegeben. Dabei wurden auch Aufschlüsse über die fünf RADEV-Punkte gewonnen. Im Folgenden soll kurz zusammengefasst werden, zu welchen Befunden man dabei gelangt ist.

#### a Vermeidung der Relevanzfrage (R)

**Unsere Diagnose:** Wenn religiöse Themen bearbeitet werden, wird die Frage nach deren Relevanz häufig offen gelassen; wenn anthropologische Themen bearbeitet werden, bleibt oft unklar, warum für deren Bearbeitung auf religiöse Traditionen zurückgegriffen werden soll.

Dass die Schüler/innen die Relevanz eines zu behandelnden Themas erkennen, ist für die Initiierung eines Lernprozesses ganz entscheidend. Doch der Religionsunterricht tut sich heute offensichtlich vielfach schwer damit, die Relevanz religiöser Perspektiven für die Bearbeitung aktueller Lebenssituationen aufzuzeigen. Dass die Beschäftigung etwa mit biblischen Texten aus einer fernen Vergangenheit etwas für ihre eigene Gegenwart austragen könnte, leuchtet Schüler/innen heute nicht mehr ohne Weiteres ein. Und oft wird es ihnen auch trotz angestrebter Motivierungsbemühungen nicht recht klar. Das heißt, die „in der Korrelationsdidaktik postulierte starke Verbindung zwischen Fachdisziplin und anthropologischen Grundfragen, die ... in der Lebenswelt der Heranwachsenden relevant sind, wird ... oftmals in der konkreten Strukturierung und Ausgestaltung von kontextorientierten Lerngegenständen ... prekär.“ (Dube 2019, 24)

Es gibt sicherlich unterschiedliche Gründe dafür, dass die für den Religionsunterricht so elementar wichtige Beziehung zwischen religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt, zwischen theologischen Perspektiven und individuellen Lebensorientierungen, zwischen fachlichem Wissensvorrat und persönlichem Relevanzempfinden so schwierig geworden ist. Einen wichtigen Punkt spricht Eva-Maria Leven an: Ihr zufolge könne das Fach ‚Religion‘ den für die Jugendlichen prägend gewordenen Standards objektiven Wissens nicht entsprechen; und umgekehrt fehle den Jugendlichen „der Schlüssel für dieses anders geartete Wissen des Faches Religion“ (Leven 2019, 405).

Die Ursachen für das unübersehbare Relevanzproblem gehen allerdings keineswegs einfach auf das Konto einer ungeeigneten Didaktik. Sie haben vielmehr vor allem mit dem marginalen Stellenwert gelebter Religion im lebensweltlichen Umfeld der meisten Schüler/innen zu tun, damit, „dass junge Menschen immer häufiger Religion generell als etwas Nachrangiges für den Lebensalltag verstehen“ (Fuchs 2019, 98). Aber die Religionsdidaktik muss auf die schwindende lebensweltliche Relevanz von Religion nun eben auch reagieren. Und das geschieht, aufs Ganze gesehen, offenbar nicht engagiert genug. Das heißt: Entsprechende Bemühungen gelingen nicht nur zu selten, sondern werden zu selten überhaupt noch versucht. So sind Tendenzen zu einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts festzustellen, im Zuge derer die Relevanzfrage deutlich entschärft bzw. ganz ausgeklammert wird (vgl. Englert 2014).

Ebenfalls keine überzeugende Lösung ist es, wenn das Bemühen um Relevanz auf Kosten der Fachlichkeit geht. Diese Praxis ist im Umfeld einiger neuerer Ansätze anzutreffen, mit denen man auf die Probleme älterer religionsunterrichtlicher Leitkonzepte (Korrelationsdidaktik, Elementarisierungsansatz) zu antworten versucht. Die Dortmunder Religionspädagogin Claudia Gärtner nennt dafür zwei Beispiele: 1. Das ‚Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen‘; dieses werde in Anbetracht des weitgehenden Fehlens theologischer Voraussetzungen auf Seiten der Schüler/innen immer häufiger zu einer Art „Alltagsphilosophieren“ (Gärtner 2018a, 220). 2. Die performative Religionsdidaktik; diese zeige empirischen Befunden zufolge deutliche Defizite im reflexiven Umgang mit Religion (vgl. Gärtner 2018a, 220, unter Bezug auf Dressler/Klie/Kumlehn 2012). Gärtner weist allerdings auch darauf hin, dass die Relevanzproblematik nicht nur der Religionsdidaktik zu schaffen mache. Vielmehr stelle das Bemühen um Lernsettings, die von den Schüler/innen wirklich als relevant wahrgenommen werden, eine „fachdidaktikenübergreifende Problemstellung“ (Gärtner 2018a, 215) dar.

## b Geringes kognitives Anspruchsniveau (A)

**Unsere Diagnose:** Der Religionsunterricht leidet eher an Unter- als an Überforderung. Vielfach wird der Eindruck erweckt, als seien religiöse Vorstellungen bzw. theologische Argumente grundsätzlich gleichwertig (‚kein Wahr und kein Falsch‘) – was das Streben nach einer verständigeren Sicht fruchtlos erscheinen lässt; das Feedback auf Schüleräußerungen fällt oft undifferenziert aus bzw. lässt nicht erkennen, dass auch Antworten auf religiöse Fragen von unterschiedlicher Qualität sein können; die den Schüler/innen gestellten Aufgaben enthalten häufig keine wirklichen und insbesondere auch keine gedanklichen Herausforderungen.

Das hier anzusprechende Problem, dass der Religionsunterricht dem kognitiven Anspruchsniveau religiösen Lernens nur untergeordnete Aufmerksamkeit schenkt, hat hauptsächlich zwei Aspekte: die Ansprüche, die mit der Präsentation der Inhalte verbunden sind, und die Ansprüche, die an die Beiträge der Schüler/innen gestellt werden. Was das Einbringen der Inhalte angeht, so haben wir das Vorherrschen einer „Hermeneutik der Wiedererkennung“ (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, 121–123) diagnostiziert, die die Fremdheit der Inhalte zugunsten möglichst plausibler Analogiebildungen reduziert, z.B.: Wie in der Tradition so auch heute; wie bei Kain und Abel, so gibt es auch heute Streit unter Geschwistern. Manuel Stinglhammer bestätigt diese Tendenz für den



Umgang mit biblischen Texten. Statt auch einmal mit dem Eigen-Anspruch dieser Texte zu konfrontieren, würden diese den Schüler/innen zur Aneignung überlassen (vgl. Stinglhammer 2017, 319). Claudia Gärtner erkennt die Tendenz zu einer Aneignungsdidaktik auch im religionsunterrichtlichen Umgang mit Bildern. In der Praxis liefen „Bildbetrachtungen Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler die Fremdheit und Andersheit von Kunst nicht wahrnehmen und in den Bildern das sehen, was ihnen bereits vertraut ist“ (Gärtner 2015b, 270).

Eine speziell auf die Frage kognitiver Aktivierung zielende Untersuchung von Ulrich Riegel und Eva Leven (Auswertung von 48 videografierten Stunden) gelangte zu dem Ergebnis, der analysierte Religionsunterricht sei im Durchschnitt nur „eher mäßig kognitiv aktivierend“ (Riegel/Leven 2018, 187). In die gleiche Richtung gehen auch die Beobachtungen der Forschungsgruppe um Claudia Gärtner zum Einsatz von Kunst, mit dem eine „zumeist nur schwache kognitive Aktivierung“ (Gärtner 2015b, 273) verbunden sei. Stinglhammer zufolge gibt es im Religionsunterricht insgesamt „wenig zu ‚beißen‘“ (Stinglhammer 2017, 320) – und das sogar bei den von ihm analysierten Religionsstunden zu der hochgradig herausfordernden biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32, 23–33). Es sei eine Tendenz zur Unterforderung der Schüler/innen festzustellen (vgl. Stinglhammer 2017, 321, 325).

Eine Unterforderungstendenz beklagt auch der Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka. Dessen Untersuchungsmaterial stammt allerdings nur zu einem kleinen Teil aus dem Religionsunterricht. Es scheint sich hier also nicht um ein speziell religionsdidaktisches Problem zu handeln. Die wesentliche Ursache für die über die Fächer hinweg festzustellende Unterforderungstendenz sieht Gruschka in einer ausufernden Didaktisierung. Diese habe zu verfälschenden Vereinfachungen, zu problematischen Aktualisierungen und Analogiebildungen und zu einer Trivialisierung der Inhalte geführt (vgl. Gruschka 2019, 61–84). „Mit all diesen didaktischen Fehlformen ... soll angeblich der Unwilligkeit und der Unfähigkeit der Schüler bei der Arbeit an den Sachen aufgeholfen werden.“ (Gruschka 2019, 77) Dabei sei es in gewisser Weise umgekehrt: „Ein nicht unwesentlicher Teil der Disziplinprobleme wird ... als Reaktion auf einen sachlich diffusen, vor allem auf einen unterfordernden Unterricht verständlich.“ (Gruschka 2019, 78)

Die Tendenz zu einem geringen kognitiven Anspruchsniveau wird auch im Umgang mit Schülerbeiträgen erkennbar. So fehlt es vielfach an einer qualitativen Einordnung der Beiträge durch die Lehrkräfte. Hanna Roose konstatiert „eine große Zurückhaltung in der inhaltlichen Bewertung von Schüler/innenbeiträgen durch die Lehrkraft“ (Roose 2018, 207). Oft käme es lediglich „zu einer Sammlung von Beiträgen, die so stehen gelassen“ (Roose 2018, 207) werde. Manuel Stinglhammers Beobachtungen gehen in die gleiche Richtung: „Die Auffassung vieler Unterrichtender, ‚dass es in theologischen Fragen kein Richtig und kein Falsch gebe‘, scheint sich darin widerzuspiegeln, dass deutende Schüleräußerungen zwar wertgeschätzt werden, aber keine Weiterführung, Konturierung oder Korrektur erfahren.“ (Stinglhammer 2017, 323; s.a. 202)

Undifferenziertes Schülerfeedback registriert Eva-Maria Leven speziell auch im Umgang mit Schüleraussagen, die sich auf religiöse Wahrheitsansprüche beziehen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Wahrheitsansprüchen finde nicht statt, weil „die Lehrkräfte die Aussagen der Schüler/innen stehenlassen, d.h. inhaltlich nicht problematisieren oder zueinander ins Verhältnis setzen“ (Leven 2019, 349). Mirjam Schambeck stimmt dem zu: Wo dogmatische Fragen ins Spiel kämen, bleibe es „nicht selten dabei,

Schülerassoziationen einzuholen“ (Schambeck 2013, 55). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Hanna Roose in ihrer Studie „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“: Der Religionsunterricht verlaufe weitgehend ‚glatt‘, es gebe kaum gemeinsames theologisches Nachdenken, religiöse Geltungsansprüche blieben „weitgehend ‚eingekapselt‘ in der ‚fernen‘ biblischen Welt“ (Roose 2018, 207). Schambeck geht sogar so weit zu sagen, es sei „eine Scheu vor theologisch inhaltlichem Sprechen im Religionsunterricht“ (Schambeck 2013, 55; s.a. Pemsel-Maier 2015) festzustellen.

Der Befund, dass Religionslehrer/innen oft darauf verzichteten, Begründungen für von den Schüler/innen vorgebrachte Auffassungen und Standpunkte zu fordern, wird ebenfalls von anderer Seite bestätigt. So schreibt Stinglhammer: „Positionierungen treten in den vorliegenden Daten fast ausnahmslos ohne Begründung auf“ (Stinglhammer 2017, 325; s.a. 240, 299, 301, 321). Was für den religionsunterrichtlichen Umgang mit Texten gilt, trifft offensichtlich noch einmal in besonderer Weise für den Umgang mit Bildern zu: Unter der Voraussetzung, dass es bei Bildinterpretationen kein Richtig oder Falsch gebe, glitten diese häufig „in subjektivistische Beliebigkeit“ (Gärtner 2015b, 274) ab. Gärtner fordert daher, „bei Bilderschließungen verstärkt auf intersubjektive Plausibilisierung der subjektiven Deutungen zu dringen“ (Gärtner 2015b, 274).

Doch nicht nur in der Praxis, auch schon in der Theorie zeigen sich deutliche Tendenzen, der kognitiven Seite religiösen Lernen nur eine geringe Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die in dem verdienstvollen Sammelband von Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard und Manfred Pirner zusammengestellten Vorschläge, wie Religionsunterricht neu zu denken sei (2012), lassen dies ziemlich deutlich erkennen. Der von Annike Reiß und Petra Freudenberger-Lötz vorgestellte Ansatz des ‚Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen‘, der die „gedankliche Durchdringung des Glaubens“ (Reiß/Freudenberger-Lötz 2012, 134) als eine „entscheidende Aufgabe“ (Reiß/Freudenberger-Lötz 2012, 134) betrachtet, sowie bestimmte Ausprägungen einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik (vgl. Obst/Rothgangel 2012) gehören dabei zu den wenigen Ausnahmen. Aufs Ganze gesehen spielt die Auffassung, dass die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen auch gedankliche Herausforderungen mit sich bringt, keine größere Rolle. Es scheint, als hieße Religionsunterricht neu zu denken, dass die Suche nach intersubjektiv nachvollziehbaren Perspektiven auf die großen Themen der Religion bzw. das Ringen um die Wahrheit religiöser Konzepte zugunsten der Ermutigung zur individuellen Rezeption religiöser Zeugnisse zurückzustellen sei (vgl. Englert 2012, 256); wobei gerade Bernhard Grümme, einer der Herausgeber des angesprochenen Sammelbandes, in seinen eigenen Publikationen deutlich andere Akzente setzt (vgl. etwa Grümme 2019).

### c Schwache Dramaturgie von Unterrichtsreihen (D)

**Unsere Diagnose:** Eine häufig auftretende Schwachstelle gegenwärtigen Religionsunterrichts besteht darin, dass die verschiedenen Komponenten unterrichtlicher Arbeit lediglich additiv hintereinandergeschaltet werden und dass sich infolgedessen kein didaktisches Gefälle, kein Spannungsbogen und keine erkennbare Lernprogression entwickelt.

Die Artikulation bzw. Gliederung des Unterrichts hat in didaktischen Überlegungen lange Zeit einen zentralen Stellenwert eingenommen. Dies gilt ganz besonders für den Religions-

unterricht, wo, zwar erst ziemlich spät, dann aber umso gründlicher, das von den Herbartianern Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein entwickelte Formalstufensystem zur methodischen Grundlage des Katechismusunterrichts wurde. Im Wesentlichen sieht diese Form der Artikulation des Unterrichts eine Dreiteilung der Katechese in eine anschauliche *narratio* (Erzählung), eine sinnerschließende *explicatio* (Erklärung) und eine transferorientierte *applicatio* (Anwendung) vor, die in ähnlicher Weise schon bei Augustinus zu finden ist. Im dem bei der Unterrichtsplanung heute beliebten Dreiklang ‚Eröffnungsphase‘, ‚Erarbeitungsphase‘ und ‚Sicherungsphase‘ kann man noch einen Nachhall dieser Formalstufen sehen. Die Frage ist allerdings, ob ein solches formales Schema geeignet ist, dem Unterricht eine aus seinen zentralen Inhalten gewonnene Dynamik und in diesem Sinne eine von der zu verhandelnden Sache selbst her begründete Dramaturgie einzubeschreiben. Schon Ende der 1950er Jahre befand der Didaktiker Gottfried Hausmann: „Der Irrtum dieser Formalstufentheorie bestand darin, dass sie das Bildungsgeschehen nach logischen und psychologischen Gesichtspunkten regelte, die ihm nicht unmittelbar abgewonnen, sondern von außen übergestülpt und gesetzgeberisch aufgenötigt wurden.“ (Hausmann 1959, 24)

Bei unserer Untersuchung korrelationsdidaktischer Inszenierungsmuster haben wir festgestellt, dass eine solche wesentlich aus den inhaltlichen Ansprüchen des Bildungsgeschehens heraus begründete Phasierung im Religionsunterricht vielfach fehlt. Etliche Beispiele in unserem Sample besaßen keine aus dem Arrangement der einzelnen Komponenten entstehende Dynamik. Offensichtlich gibt es auch in anderen Fächern Probleme mit der Dramaturgie des Unterrichts: mit einer sach- und sinnerschließenden Abfolge der Unterrichtsschritte und einer daraus hervorgehenden Lernentwicklung. So wird Unterrichten nach Andreas Gruschkas Beobachtungen „vielfach bestimmt durch das schnelle Abbrechen der Sacherschließung, durch das überflüssige Fragmentieren der Prozesse und durch das häufige Verpassen möglicher Anschlüsse. ... Das Geschehen wird als langwierig, pointenlos, langweilig und mühselig erlebt.“ (Gruschka 2013, 281)

Was sagen andere religionspädagogische Studien zu diesem Punkt? Schauen wir zunächst auf die Befunde zur Dramaturgie von Einzelstunden. Eine der drei von Eva-Maria Leven in ihrer Professionalitätsstudie untersuchten Lehrer/innen scheint uns in ihrer Stundenanlage für eine im Religionsunterricht heute verbreitete Praxis besonders typisch zu sein. Demnach ist vorgesehen, „die Schüler/innen über eine gewisse Deutung medial (z.B. durch Bilder oder Texte) zu unterrichten, um diese dann in eine stille Einzelarbeit zu entlassen“ (Leven 2019, 431). Wenn man von den zusätzlich möglicherweise vorhandenen Phasen der Eröffnung (wahrscheinlich) und der Ergebnissicherung (eher unwahrscheinlich) einmal absieht, besteht der Unterricht hier also in einer relativ schlichten, aber im Wesentlichen durchaus bewährten Zweiteilung aus kognitiver Aktivierung und individueller Adaption. Jede dieser beiden Phasen kann für sich genommen durchaus interessant und lehrreich sein. Allerdings entsteht in ihrer bloßen Aneinanderreihung keine den Erkenntnisprozess weiter vorantreibende Dynamik. Was zur Dynamisierung des Bildungsgeschehens vor allem fehlt, ist eine Auseinandersetzung mit den möglicherweise ja stark divergenten individuellen Adaptionen des in der Aktivierungsphase präsentierten Gegenstands oder Problems.

Auch Stinglhammer stellt für seine Forschungsbefunde fest, dass weitgehend darauf verzichtet werde, Schülermeinungen miteinander ins Gespräch zu bringen: „Insgesamt lässt sich der Befund von Hans Mendl, dass die verschiedenen Konstruktionen der Lernenden nicht in einen produktiv-reflexiven Dialog gebracht werden, bestätigen“. (Stinglhammer

2017, 322). In die gleiche Richtung gehen auch die Wahrnehmungen Claudia Gärtners zum Umgang mit differenten Bildinterpretationen: Die Deutungen „bleiben abschließend nebeneinander an der Tafel stehen“ (Gärtner 2015a, 97). Dramaturgisch ist diese Fehlankündigung deshalb von besonderem Interesse, weil gerade in der Arbeit an den Wahrnehmungs- und Deutungsdifferenzen, die zwischen den Schüler/innen bestehen, religiöse Urteilskraft entwickelt werden könnte. Individuellen Adaptionen von Schüler/innen Raum zu geben, ist fraglos wichtig, aber die zwischen diesen Adaptionen bestehenden Unterschiede dann auch zum Gegenstand weiterführender Überlegungen zu machen, bedeutet demgegenüber eine Steigerung von Komplexität und einen Zugewinn an ‚Dramatik‘, jedenfalls wenn dieser Schritt über ein bloßes Nebeneinanderstellen des Verschiedenen hinausgeht. Eines der wenigen religionsdidaktischen Instrumente, das sehr präzise Vorgaben für die Sequenzierung unterrichtlicher Einzelschritte macht, sind die weithin rezipierten Empfehlungen Günter Langes zur Bildanalyse (vgl. Lange 1993). Die mehrschrittige Bildhermeneutik besteht im Wesentlichen in einem mehrfachen Wechsel zwischen einer subjekt- und einer objektorientierten Betrachtung. Das ist hochplausibel, weil dieses Verfahren die spontane Neigung, schnelle und dann häufig sehr subjektiv bleibende Deutungen abzugeben, mehrfach bremst und dazu zwingt, das Bild in seinen Einzelheiten genau anzuschauen und auf seine spezifische Formensprache hin zu analysieren. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass die immer gleiche Anwendung dieses in der religionsdidaktischen Bildinterpretation geradezu kanonisierten Schemas einer dynamischen Auseinandersetzung auch sehr abträglich sein kann. So wurde in den Unterrichtsbeobachtungen von Claudia Gärtner immer wieder deutlich, „dass das starre Abarbeiten an einer drei- oder fünfschrittigen Bildhermeneutik die Motivation und Beteiligung der Schüler und Schülerinnen bremsen kann“ (Gärtner 2015a, 102). Man kann dies als Beispiel dafür nehmen, dass die Dramaturgie eines Bildungsgeschehens durch eine von der Besonderheit der Sache her begründete Phasierung oft besser organisierbar ist als durch einen wie auch immer gearteten formalen Schematismus. Auf jeden Fall ist der von Gärtner u.a. erzielte Befund ein Hinweis darauf, dass dem Aspekt der Dramaturgie in religionsdidaktischen Reflexionen ein größeres Gewicht beizumessen wäre.

Wie sieht es mit Befunden zur Dramaturgie von Unterrichtsreihen aus? Hier muss man klar sagen: Die Frage nach der Dramaturgie von Unterrichtsreihen spielt in der Allgemeinen Didaktik und auch in der Religionsdidaktik keine große Rolle. Die Sequenzierung der Unterrichtsstunden zu einem in sich strukturierten und eben auch unter Gesichtspunkten des Spannungsaufbaus, der Komplexitätssteigerung und des konsekutiven Lernens reflektierten Ganzen ist, soweit wir sehen, ein ziemlich blinder Fleck in der Theoriebildung der Didaktik. Auch in der empirischen Unterrichtsforschung spielt dieser Aspekt meist keine größere Rolle. Von daher überrascht es nicht, dass viele Forschungsdesigns eine Beschränkung der Unterrichtsaufnahmen auf einzelne Unterrichtsstunden vorsehen. Auch deshalb gibt es in diesem Punkt deutlich weniger konvergente Befunde als etwa bei dem vorher angesprochenen Faktor ‚Anspruchsniveau‘. Gleichwohl finden sich auch in anderen Untersuchungen Beobachtungen, die in die Richtung unserer eigenen Wahrnehmungen gehen.

Eva-Maria Leven schreibt, dass die von ihr interviewten Lehrkräfte „normalerweise keine ganze Sequenz im Voraus planen und begründen es damit, dass sie flexibel auf die Schüler/innen und die vergangenen Stunden reagieren können wollen. Die Einzelstunde dagegen wird präzise vorbereitet.“ (Leven 2019, 410) Ein solches Planungsverhalten schließt die Aufmerksamkeit für die Unterrichtsreihe als dramaturgischer Komposition

nicht aus, lässt es aber eher als Glücksfall erscheinen, wenn es zu so etwas wie einem Spannungsbogen kommt.

#### d Weitgehend ungenutzte fachliche Expertise der Lehrer/innen (E)

**Unsere Diagnose:** Es ist auffällig, dass viele Religionslehrer/innen vorzugsweise als Moderator/in von Arbeitsprozessen, Arrangeur/in von Materialbörsen, Stationenarbeiten, Schülerrecherchen usw. fungieren, ihre eigene fachliche Expertise in den Lernprozess aber kaum noch einbringen. Diese Zurückhaltung betrifft eigene fachliche Impulse („Lehrervortrag“), aber auch die Strukturierung von Unterrichtsgesprächen oder die Reflexion von Lernprozessen. Dadurch werden Möglichkeiten, das Lerngeschehen inhaltlich zu vertiefen, ungenutzt gelassen.

Dass sich Religionslehrer/innen mit dem Einbringen von fachlicher Expertise deutlich zurückhalten, hat auch Hanna Roose beobachtet. Ihrer Untersuchung zufolge treten die Lehrkräfte „überwiegend als (disziplinierende) Moderator/innen auf, selten als (theologische) Expert/innen“ (Roose 2018, 207). Nun könnte man denken, dass als Moderator/innen fungierende Lehrkräfte ihre Expertise eben nur bedarfsweise und auf Anfrage zur Verfügung stellen. Doch von Seiten der Schüler/innen wird die fachliche Expertise der Religionslehrer/innen so gut wie nicht beansprucht. In diesem Punkt gibt es ebenfalls deutlich konvergente Befunde (vgl. Stinglhammer 2017, 225). Die Fragenarmut im Religionsunterricht scheint also ein verbreitetes Phänomen zu sein.

Dass die fachliche Expertise der Lehrer/innen im Unterricht kaum zum Tragen kommt, lässt sich auch in anderen Fachdidaktiken feststellen. Andreas Gruschka spricht von einem „Tabu des Zeigens“ (Gruschka 2013, 280), das über dem Unterricht liege: „Die vom Lehrenden auszugehen Erhellung, Erklärung und Verdichtung (wird) nicht mehr gegeben. Die Schüler müssen selbst daraufkommen. Das, was mit dem Vorgestellten den Schülern unklar bleibt, wird nicht als solches aufgegriffen und mit dem Wissen des Lehrenden aufgeklärt.“ (Gruschka 2013, 280f.)

Ein besonderer, mit dem Stichwort ‚Expertise‘ zusammenhängender Punkt ist die Frage nach dem persönlichen Zeugnis der Religionslehrer/innen. In den „Innenansichten des Religionsunterrichts“ stellten wir fest, dass sich ein solches persönliches Zeugnis in den von uns aufgezeichneten Unterrichtsstunden nur selten beobachten ließ. Kein anderer Befund unserer Untersuchung wurde, wenn wir in Lehrerfortbildungen unsere Ergebnisse vorstellten, so sehr auf seine Verallgemeinerungsfähigkeit hin bestritten wie dieser. Eine typische Reaktion war: „Ich werde in fast jeder Stunde gefragt: Und, Frau Schmidt, wie sehen Sie das denn selbst? Und dann sage ich auch, was ich darüber denke.“ Wir wollen nicht bestreiten, dass die Anwesenheit zweier Kameras die religionsunterrichtliche Normalsituation gerade in diesem Punkt möglicherweise etwas verzerrt hat. Aber vielleicht spielt auch eine Rolle, worauf die Untersuchung von Eva-Maria Leven zur Lehrerprofessionalität hinweist: dass nämlich das ‚persönlich Stellung nehmen‘ zu jenen Punkten gehört, bei denen sich Lehrer/innen, was ihr tatsächliches unterrichtliches Verhalten angeht, besonders gerne täuschen. Jedenfalls war auch in Levens Sample die „didaktische Strategie, in Momenten, in denen Glaubenswahrheiten thematisiert werden, persönlich Stellung zu beziehen, kaum zu beobachten“ (Leven 2019, 345) – was in Anbetracht der mit den Lehrer/innen zu ihren unterrichtlichen Vorstellungen vorher geführten Interviews

so absolut nicht zu erwarten war. Interessant ist auch, dass in keiner einzigen der 29 von Leven analysierten Religionsstunden eine Schülerfrage registriert werden konnte, die dem Typus der oben zitierten zuzurechnen ist: „Frau Schmidt, wie sehen Sie das denn selbst?“ Und das, obwohl es in entsprechenden Religionsstunden um das Thema ‚Christologie‘ ging, also ein Thema, von dem man annehmen könnte, dass hier die persönliche Stellungnahme des Lehrers/der Lehrerin besonders gefragt sei. Auch in dem von Stinglhammer untersuchten Unterrichtsstunden zu einem – existentiell eigentlich hochrelevanten! – biblischen Thema („Jakobskampf“) waren persönliche Deutungen von Seiten der Lehrer/innen „nur vereinzelt“ (Stinglhammer 2017, 326) anzutreffen.

Auch unsere kritische Bewertung des weitgehenden Ausfalls fachlicher und persönlicher Expertise findet viel Zustimmung in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung. Die in der Lehrerbildung (immer noch) sehr verbreitete Auffassung, die unterrichtliche Rolle des Lehrers sei im Wesentlichen als die eines sich zurücknehmenden Moderators zu verstehen, wird durch empirische Befunde deutlich angefragt. So gibt es nach Stinglhammer klare Indizien dafür, dass eine als Regisseur fungierende Lehrkraft auf Seiten der Schüler/innen mehr Verknüpfungsleistungen eröffnet als eine Lehrkraft, die in der Rolle eines Moderators verbleibt (vgl. Stinglhammer 2017, 244) – ein Befund, der laut Stinglhammer weitreichende Implikationen hat: „Je geringer die Lehrer-Lenkung im Sinne einer konturierten Lernlandschaft, desto geringer die Wahrscheinlichkeit (von) Verknüpfungen höherer Ordnung seitens der Schüler.“ (Stinglhammer 2017, 320) Und weiter: „Wenn sich Lehrkräfte heute eher als Moderatoren der Lernprozesse verstehen, und Moderator in diesem Kontext bedeutet, möglichst wenig zu steuern ..., dann erscheint dieses Rollenverständnis zumindest fraglich.“ (Stinglhammer 2017, 330)

## e Ein geringer Grad an Vernetzung (V)

**Unsere Diagnose:** Das Bemühen, aus topografischen Einzelstücken eine Landschaft entstehen zu lassen, einzelne Motive und Elemente zu Sinnzusammenhängen miteinander zu verbinden, ist nur schwach ausgeprägt. Dies gilt inhaltlich etwa für das In-Bezug-Setzen unterschiedlicher theologischer Motive (etwa im Sinne von Horst Klaus Bergs biblischen „Grundbescheiden“, vgl. Berg 1991, 427–442), den wiederkehrenden Rekurs auf theologische Schlüsselpositionen („Klassiker“) und überhaupt für das Bemühen um Wiederholung (vgl. Halbfas 1982, 46f.); es gilt aber auch formal für die Verbindung zwischen verschiedenen unterrichtlichen Einheiten (sowohl innerhalb einer Unterrichtsreihe als auch reihenübergreifend). So entsteht zu selten der Eindruck aufbauenden Lernens und gesteigerter Kompetenz in der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen.

Die in diesem Zusammenhang wichtigste Referenzstudie ist derzeit sicherlich die Untersuchung von Manuel Stinglhammer, die schon in ihrem Titel „Wer verknüpft, lernt!“ (Stinglhammer 2017) ihren einschlägigen Fokus erkennen lässt. Stinglhammer geht davon aus: „Vernetzungs- und Verknüpfungsleistungen sind zu einem zentralen Aspekt (religiösen) Lernens geworden. Sie scheinen so etwas wie eine Gelenkstelle kumulativen Lernens und fortschreitenden Könnens (horizontale und vertikale Vernetzung) zu bilden“ (Stinglhammer 2017, 73). Insbesondere für die Generierung nachhaltigen Wissens seien Vernetzung und Wiederholung unerlässlich. Die Devise sei: *Use it or lose it*.

Gemessen an der Bedeutung, die Verknüpfungen bzw. Vernetzungen beim Lernen zukomme, werde dem Phänomen in der religionsunterrichtlichen Praxis zu geringe Aufmerksamkeit zugewendet. Dies betreffe die Arbeit am Aufbau konfigurierten, also in seinem inneren Zusammenspiel halbwegs durchschauten Wissens (vgl. Stinglhammer 2017, 28f.). Es gelte für das „Erkennen von übergeordneten Zusammenhängen der religionsunterrichtlichen Themenfelder“ (Stinglhammer 2017, 343). Und es schließe auch die mit dem Thema Vernetzung verbundene Frage kumulativen Lernens ein: „Was es braucht, ist ... auch eine didaktische Achtsamkeit für sich steigernde Anforderungsstufen in Aufgabenstellungen, Arbeitsaufträgen und Impulsen.“ (Stinglhammer 2017, 321) Auch Elisabeth Hennecke kommt in ihrer Untersuchung zur religiösen Lernentwicklung von Kindern eines dritten Schuljahres zu dem Ergebnis, dass der Forderung nach kontextualisiertem und vernetztem Lernen sowie nach einer durchdachten Kultur der Wiederholung und der Ergebnisreflexion in der Praxis des Religionsunterrichts noch zu wenig entsprochen werde (vgl. Hennecke 2012, insb. 330–332). So kann man zusammenfassend sagen, dass vernetztes Lernen im Religionsunterricht „insgesamt lediglich anfanghaft gefördert“ (Schambeck 2018, 327) werde.

Dass hier noch erheblicher Optimierungsbedarf besteht, zeigen auch die wenigen Untersuchungen zu den im Religionsunterricht erzielten Lernzuwächsen bzw. überhaupt zur Nachhaltigkeit von Religionsunterricht (vgl. insb. Hennecke 2012; Ritzer 2010; Kliemann/Rupp 2000). Vor dem Hintergrund dieser Studien wird man gut daran tun, keine übertriebenen Erwartungen an die religiöse Kompetenzentwicklung von Schüler/innen zu haben. Dies gilt, wie gerade die Untersuchung von Georg Ritzer zeigt, vor allem für die Veränderung von Einstellungen und Haltungen. In diesem Bereich zeigen entsprechende Studien „keinen signifikanten Einfluss“ des Religionsunterrichts (vgl. Schambeck 2018, 326; Schweitzer/Bräuer/Boschki 2017, 134). Auch die Dortmunder Forschungsgruppe um Claudia Gärtner konstatiert, was die beim religionsunterrichtlichen Einsatz von Kunst erzielten Lernzuwächse angeht, ein ernüchterndes Resultat (vgl. Gärtner 2015a, 99, 103; Gärtner 2015b, 273). Elisabeth Hennecke stellt in ihrer Untersuchung fest: „Religionsunterrichtliche Impulse haben es schwer, eine aktive Aufnahme oder Veränderung von religiösen Vorstellungen auszulösen.“ (Hennecke 2012, 258) Lernzuwächse lassen sich am ehesten im Bereich religiösen Sachwissens feststellen, ergeben sich aber auch hier, selbst nach vielen Hunderten von Religionsstunden, keineswegs von selbst (vgl. dazu Büttner 2011, 446f.).

Offensichtlich ist die *Maxime Use it or lose it* beispielsweise in der Fremdsprachendidaktik deutlich einfacher umsetzbar als in der Religionsdidaktik. Wie schwierig die Dinge hier liegen, gerade wenn es um die Umsetzung des Erfordernisses einer immer wieder neuen In-Gebrauchnahme kognitiver Schemata für die Bewältigung fachlicher oder, noch besser, alltäglicher Aufgabenstellungen geht, zeigt die schon erwähnte Untersuchung von Elisabeth Hennecke (vgl. Hennecke 2012). In ihrem Sample finden sich sowohl Kinder, die aus einem religiös interessierten und kirchlich aktiven Elternhaus kommen, als auch solche, für die dies nicht gilt. Erstere können religionsunterrichtliche Impulse mit lebensweltlichen Zusammenhängen recht gut verbinden, letztere tun sich damit meist sehr schwer. Offensichtlich ist die Neigung zur Wieder-in-Gebrauchnahme von im Religionsunterricht gemachten Entdeckungen wesentlich vom Gebrauchswert abhängig, denen solchen Entdeckungen im lebensweltlichen Alltag der Schüler/innen beigemessen wird. Hier stößt der Religionsunterricht an eine Wirkungsgrenze, die in den anderen Fächern zwar auch gegeben, aber in den meisten doch weniger deutlich ist.

Insgesamt kann man sagen: Beim Stichwort ‚Vernetzung‘ geht es um ein ganz zentrales Problem religiösen Lernens. Es ist mit zahlreichen anderen wichtigen Aspekten des Lernens eng verbunden (Basiswissen, kumulatives Lernen, Nachhaltigkeit, Wiederholung/Einüben, Kontextbezug/Anwendung). Wegen der geschwundenen lebensweltlichen Relevanz von Religion hat es die Religionsdidaktik hier besonders schwer, gute Erfolge zu erzielen. Umso wichtiger ist es, Strategien zur Vernetzung zu entwickeln und zu erproben – und zwar nicht nur im Sinne einer Kumulation und Strukturierung religiösen Fachwissens, sondern auch im Sinne des allmählichen Aufbaus einer in sich halbwegs konsistenten Struktur von Urteilen und Einstellungen im Umgang mit Religion.

Hier kommt dem universitären Lehramtsstudium eine besondere Rolle zu. Denn wenn die Studierenden in ihrem späteren Beruf als Religionslehrer/innen ihren Schüler/innen ein vernetztes religiöses Lernen eröffnen sollen, bedarf es einer Einübung bereits innerhalb der universitären Ausbildung. Das ambitionierte Ziel der Modularisierung, statt in den engen Schubladen der Fachsystematik in überfachlichen Modulen zu studieren, damit die späteren Lehrer/innen die Fähigkeit zum vernetzten Denken erwerben können, stößt in der Praxis deutlich an seine Grenzen. Die anfänglich noch gehegte Hoffnung, dass die Modularisierung zu einer wachsenden Zusammenarbeit der theologischen Fächer in der Lehre führt, hat sich jedenfalls nicht erfüllt. Selbst dort, wo es auf dem Papier fächerübergreifende Module gibt, handelt es sich eher um ein additives denn um ein integrativ-vernetztes Zusammenspiel der theologischen Disziplinen. Eine Folge dieser Engführung hat Oliver Reis vor dem Hintergrund seiner multiperspektivischen Gotteslehre bereits vor Jahren deutlich beschrieben: Er beobachtet, dass „auf Seiten der Studierenden ‚digitalisierte‘, ‚kontextsensible‘ und ‚meta-reflektierte‘ theologische Wissensstrukturen fehlen, die sie so einbringen können, dass die späteren Adressaten damit ihre eigenen Wissensstrukturen erarbeiten können. Die in großer Zahl vorhandenen analog abgespeicherten und isolierten Wissensinseln, die nicht multiperspektivisch zugänglich sind, erschweren es den späteren Religionslehrerinnen und -lehrern, einen Lernprozess zuzulassen, der nicht der eigenen inhaltlichen Vermittlungsperspektive folgt.“ (Reis 2011, 125)

## **2 Vorschlag: Eine religionspädagogische Lehrstückdidaktik**

Aus der Diagnose einer Reihe von Defiziten ist, auch wenn sich diese halbwegs schlüssig zu einer Symptomatik miteinander verbinden lassen (vgl. die RADEV-Struktur), natürlich noch kein weiterführendes Konzept ableitbar. Aber in diesem Fall, so scheint uns, lässt sich die Defizit-Analyse doch in einen Ansatz transformieren, der mehr ist als bloß eine Addition verschiedener einzelner Verbesserungsbemühungen. Bei diesem Transformationsbemühen ist uns eine didaktische Tradition zu Hilfe gekommen, die heute ziemlich am Rande der Aufmerksamkeit steht, dort aber ein beachtliches eigenes Leben führt und bemerkenswerte Früchte hervorbringt. Gemeint ist die Tradition der Lehrkunst- bzw. der Lehrstückdidaktik.

### **a Die Lehrstückdidaktik**

Der pädagogischen Tradition, in der die Lehrstückdidaktik steht, liegt eine Sicht auf Unterricht und in unserem Falle eben speziell auch auf den Religionsunterricht zugrunde, die deutlich anders ist die heute zumeist übliche. Diese ist sehr stark durch die Perspektiven der Lehr-Lernforschung bestimmt. Dass diese Perspektiven höchst wertvoll sind,



steht außer Frage, und auch wir sind sehr bemüht, den entsprechenden Einsichten so weit wie möglich Rechnung zu tragen. Was diese Perspektiven jedoch nicht bieten und auch nicht bieten können, ist, den Unterricht als Bildungsgeschehen in den Blick zu nehmen, ein Bildungsgeschehen, das sich in der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Sache, Frage, Problemlage usw. vollzieht und das durch den Gehalt, die innere Komplexität und den herausfordernden Charakter dieses ‚Gegenstands‘ maßgeblich bestimmt ist.

Entscheidend ist, dass das unterrichtliche Bildungsgeschehen hier als eine Art Gestalt, als ein Ganzes, gesehen wird (vgl. dazu a. Dressler 2003), zu dem sich seine verschiedenen Komponenten sinnhaft zusammenfügen. Unterricht wird dann dadurch besser, dass man diese Gestalt, ihre innere Struktur und deren mögliche Erschließung in einem gegliederten Prozess besser versteht. Das ist eine andere Sicht, als wenn man sich die Verbesserung von Unterricht in erster Linie von der Optimierung einer Reihe professioneller Einzelaufgaben verspricht: Bessere Zeitnutzung, mehr Methodenvielfalt, transparentere Leistungserwartungen (vgl. Hilbert Meyer 2019). Noch einmal: Das alles ist fraglos nützlich, aber es führt unseres Erachtens nicht unbedingt zu einem tieferen Verständnis der eigentlichen unterrichtlichen Sachaufgabe.

Mit dem von uns bevorzugten Ansatz, Unterricht als ein Bildungsgeschehen zu betrachten, das vom Potential der Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen her zu verstehen und zu konzipieren ist, wollen wir natürlich nicht einfach auf den Stand der bildungstheoretischen Didaktik von Wolfgang Klafki (vgl. Klafki 1965) und anderen zurück. Schließlich ist nicht zu bestreiten, dass man in Didaktik und Unterrichtsforschung seither vieles deutlicher sieht, als es damals gesehen werden konnte: die vielfältige Bedingtheit von Lernvoraussetzungen, die Interdependenz didaktischer Entscheidungen, die Bedeutung gruppendynamischer und interaktionaler Faktoren, die zentrale Steuerungsfunktion von Ziel- und Kompetenzerwartungen, die Lernförderlichkeit bestimmter professioneller *Skills* und anderes mehr. Aber über der Beschäftigung mit all dem ist der Blick für den Anspruchsgehalt der Inhalte und gerade eben jener Inhalte, die erschließen können, was man in der bildungstheoretischen Didaktik und auch vorher schon das „Fundamentale“ nannte (vgl. Preul 1973; Klafki 1964), ziemlich in den Hintergrund getreten.

Das Fundamentale hat ja viel mit dem zu tun, was man im Anschluss an die PISA-Studie die Erschließung der spezifischen Rationalität eines bestimmten Weltzuganges nennen könnte. Dieser Aufgabe ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Sie ist allerdings auch besonders anspruchsvoll, weil sie von einer Pluralität von Weltverstehensmodi ausgeht und, indem sie auch die Grenzen jedes einzelnen Modus reflektiert, erkenntniskritisch ist. Das zu leisten, sind nicht alle fachlichen Inhalte gleichermaßen geeignet. Deshalb lohnt es sich nach solchen Gegenständen und Fragen Ausschau zu halten, die in besonderer Weise dafür taugen, Schüler/innen die Relevanz, das Frageformat, die Erkenntniswege und das Regelwerk eines bestimmten Faches vor Augen zu führen. In diesem Zusammenhang sind wir auf die Lehrkunstdidaktik gestoßen, die gezielt an großen, besonders erkenntnisträchtigen Themen arbeitet und dazu bestimmte, in immer wieder neuen praktischen Bewährungsgängen erprobte Verstehenswege anbietet (vgl. Wildhirt/Jänichen/Berg 2016; Berg/Schulze 1995).

Die Auseinandersetzung mit der Lehrkunstdidaktik und vor allem auch die eigene Arbeit an Lehrstücken ließ uns immer stärker die Bedeutung dessen klar werden, was man die ‚Dramaturgie des Unterrichts‘ nennen kann. Diese spielt schon in der Lehrkunstdidaktik von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze eine große Rolle und erst recht in