

# Die Wiederholungsübung im katholischen Religionsunterricht. Eine Analyse des Beginns einer Unterrichtsstunde

05

Matthias Gronover

## 1. Einführung

Zuweilen wird die Qualität des konfessionellen Religionsunterrichts stark an dessen Orientierung an Kriterien bemessen, die die empirische Bildungsforschung auch für anderen Fachunterricht empfiehlt. Die Klarheit der thematischen Struktur, Classroom-Management, herausfordernde Fragestellungen, unterstützende Lernatmosphäre und entsprechendes Lehrkraftverhalten seien hier genannt (Schweitzer, 2020). Mindestens ebenso wichtig ist für den Religionsunterricht die Erkenntnis, dass sich das Beste an ihm kaum empirisch fassen lässt. Die suchend-tastende Erarbeitung der Schüler\*innen mündet manchmal in eine zutiefst treffende Frage, die es aufzugreifen und weiter zu entwickeln gilt. Was die Allgemeinpädagogik intensiv als den „pädagogischen Moment“ diskutierte, bekommt so im Blick auf religiöse Bildung eine spezifische Kontur. Der religionspädagogische Moment ist ein ephemeres Ereignis, und die Kunst des Unterrichtens besteht unter anderem darin, solche Ereignisse anzubahnen, zu erkennen und aufzugreifen.

Auch in der hier videographierten Stunde zum katholischen Religionsunterricht bieten die Schüler\*innen solche Momente, etwa wenn Matheó die Bedeutung einer authentischen Haltung zum eigenen Gott ins Spiel bringt. Hätte Frau Buchmann ihren Plan der Wiederholungsübung modifiziert und die Bemerkung Matheós aufgegriffen, hätte die Doppelstunde eine andere thematische Gewichtung, einen anderen Verlauf und sicherlich auch ein anderes Ergebnis ergeben.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75417>



Für die Besprechung der Videografie wurde die Anfangssequenz ausgewählt. Der Beitrag aus der Perspektive der islamischen Religionspädagogik diskutiert die letzte Arbeitsphase der Doppelstunde. Und auch anhand des Angebots-Nutzungs-Modells der empirischen Bildungsforschung wird die Stunde diskutiert (beide Beiträge finden sich in diesem Band).

Es zeigt sich hier, dass die Qualität von Religionsunterricht stark von seiner Prozessstruktur geprägt ist. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand im Blick auf interreligiöses Lernen dargestellt und gezeigt, dass Niveau- und Komponentenmodelle interreligiöser Kompetenz vom Mit- und Ineinander religiösen Wissens und Perspektivenübernahme leben. Anschließend findet sich eine Sequenz aus dem Unterricht, die transkribiert wurde. Es handelt sich um den Anfang der Doppelstunde, die als Wiederholungsübung geplant war und auch so durchgeführt wurde. Die Diskussion dieser Sequenz in Abschnitt 4 arbeitet heraus, dass die Wiederholungsübung sich nicht in der Reproduktion religiösen Wissens erschöpft, sondern zum einen die Lerngruppe als konfessionelle Gruppe etabliert und zum anderen religiöses Wissen mit theologischen Fragen kontextuiert. Dies wird im Abschnitt fünf zusammenfassend eingeordnet und es wird auf offene Fragen hingewiesen.

## 2. Forschungsstand

In der Religionspädagogik werden religiöse Bildungsprozesse immer wieder auf die Subjekte der Bildung hin reflektiert. In der Schule sind dies die Schüler\*innen, die in den Interaktionsprozessen des Unterrichts lernen, sich ein eigenständiges und begründetes Urteil zu religiösen Fragen zu bilden. Religiöse Bildung soll die Frage nach Gott dabei offenhalten, sie soll motivieren, Glaubensfragen zu stellen und – das gilt für den katholischen Religionsunterricht – sie soll dazu befähigen, am Glaubensleben teilzunehmen. Dabei spielen gesellschaftliche und interreligiöse Fragestellungen eine herausragende Rolle, und zwar nicht, obwohl der Religionsunterricht in Baden-Württemberg konfessionsgebunden ist, sondern weil er es ist. Religiöse Bildung im katholischen Religionsunterricht lebt von der Spannung zwischen der Nähe zur Kirche und einer reflexiven Distanz zu ihr; zwischen der Thematisierung von Religion und dem Erleben religiöser Elemente (beispielsweise in Meditationsübungen oder Ritualen); zwischen „Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung“ (Roose, 2019, S. 171 f.). Diese Spannungen lassen sich nicht aufheben. Sie bestimmen die Praxis religiöser Bildung, in deren Zentrum die Subjekte der Bildung

stehen. Seine Konfessionalität im Sinne eines formalen Rahmens bietet den Schüler\*innen dabei idealerweise eine Orientierung, um religiöse und ethische Fragen offen zu diskutieren.

Interreligiöse Lernprozesse sind in der Religionspädagogik derzeit von vorrangiger Bedeutung. Der Diskurs wird zum einen mit Blick auf die Weltreligionen Judentum, Islam und die ostasiatischen Religionen geführt. Neben Fragen, welche Elemente und Teilaspekte einer Religion zentral für ihr Verständnis und wie diese religionsdidaktisch zu wenden sind, steht hier das religiöse Lernen mit diesen Religionen im Vordergrund. Dieses ist vom Lernen über andere Religionen zu unterscheiden. Miteinander zu lernen, bedeutet immer auch, sich auf Augenhöhe zu begegnen und im Dialog zu sein. Religionspädagogisch gesehen sollte also religiöse Bildung, die sich auf andere Religionen bezieht, als Beitrag zum interreligiösen Lernen verstanden werden und nicht vorrangig als ein Bildungsgeschehen, das durch die didaktische Konstruktion einer anderen, fremden Religion ein exklusives „Wir“ erzeugt. Die Zielperspektive solcher Lernprozesse liegt im Verständnis für Religionen, auch und gerade dort, wo Differenzen im Offenbarungsverständnis, Schriftgebrauch und Tradition offenkundig sind. Das schließt allgemeinpädagogische Ziele wie Demokratiebildung, Toleranz und Erziehung zum Frieden ein. Auch hier zeigt die religionspädagogische Diskussion klar, dass exklusivistische Wahrheitspositionen nicht die Grundlage interreligiöser Konzeptionen sein können, weil sie theologisch nicht tragfähig sind und pädagogische Identitätsbildung mit Abgrenzung gegenüber anderen verwechseln.

Vor diesem Hintergrund wird zum anderen intensiv diskutiert, auf welchen Niveaus interreligiöse Lernprozesse zu gestalten sind und in welche Komponenten solche Lernprozesse differenziert werden können. Gerade dieser Punkt ist weniger eine Frage der Theorie als eine Frage der Empirie. Niveaus interreligiöser Lernprozesse können anhand der Unterscheidung zwischen der Wahrnehmung von Differenzen zwischen Religionen, der Verarbeitung dieser Differenzen durch ihren Vergleich und – als drittes und zielbestimmendes Niveau – der bildsamen Aneignung des Erlernten konturiert werden (Schambeck, 2013). Obgleich diesen Niveaus eine gewisse Steigerungslogik innewohnt und auch entwicklungspsychologische Parallelen vorhanden sind, sind sie doch je in sich und als geschlossene Einheiten zu betrachten. Interreligiöse Lernprozesse können also davon geprägt sein, das Unterscheidende der Religionen wahrzunehmen und kennen zu lernen (Niveau 1), ohne dass diese Beobachtungen gleich in Transformationen eigener religiöser Muster münden müssen. Das entbindet allerdings nicht von der didaktischen Verantwortung, solche differenzsensiblen Lerngänge auf ihre Relevanz für die Schüler\*innen hin zu prüfen.

Für die Sekundarstufe 2 liegen hierzu Komponentenmodelle vor. Diese empirisch gewonnenen Modelle zeigen ein Zueinander von persönlichen Einstellungen, Wissen und Perspektivenübernahme. Während Einstellungen sich kaum ändern, bedingen sich religiöses Wissen und Perspektivenübernahme. Eine Studie konnte zeigen, dass religiöses Wissen die Bedingung für Perspektivenübernahme ist, dies aber umgekehrt nicht gilt (Schweitzer et al., 2017). Religionsdidaktisch herausfordernd ist dabei die Weiterentwicklung der Differenzierung, die Robert L. Selman vorlegte und die zwischen einer egozentrischen, sozial-informationsbezogenen, selbstreflexiven und systembezogenen Perspektivenübernahme unterscheidet (Selman, 1976/1982). Die religionspädagogische, empirische Forschung arbeitet in diesem Bereich intensiv weiter. Dabei muss im Blick bleiben, dass das Ineinander von Wissenserwerb und der Einübung dieses Wissens in verschiedenen methodischen Settings wie moderierten Gruppendiskussionen, Rollenspielen, dem Nachstellen von Bildern usw. bereits seit Langem zum Erfahrungswissen der Lehrkräfte gehört. Verschiedenste Methodenbücher zum Religionsunterricht zeugen davon.

So gesehen ist auch das hier zu analysierende Beispiel aus dem Alltag des Religionsunterrichts einer sechsten Klasse ein Beispiel für Praktiken im Religionsunterricht, die sich bewährt haben. Lehrer\*innen folgen in ihren Planungen und Durchführungen von Unterricht ja nicht nur dem, was aus professioneller Sicht geboten ist, sondern häufig dem, was sich im Alltag bewährt hat. Insofern ist die religionsdidaktische Ausgestaltung des Religionsunterrichts nie nur eine Frage, wie eine Lehrkraft diesen geplant hat und dann steuert. Religionsunterricht ist immer auch Ausdruck des schulischen und gesellschaftlichen Kontextes, in dem er sich ereignet. Deswegen ist nicht überraschend, dass Religionsunterricht in stark leistungsbezogenen Schularten wie dem Gymnasium auch viel Wert auf lexikalisches Wissen und die Reproduktion dieses Wissens legt. Im Kontext der Berufsschule etwa wäre dieser Schwerpunkt schwerlich durchzuhalten, weil hier der Akzent weniger auf schulischer Leistung als auf der Vermittlung berufs- und lebensrelevanter religiöser Kompetenzen liegt (Boschki & Gronover, 2017).

Dennoch ist gerade der Aspekt der Lebensrelevanz religiösen Wissens ein in der religionspädagogischen Forschung immer wieder stark hervorgehobener Aspekt. Unter den Schlagworten der Subjektorientierung oder auch Schülerorientierung wird immer wieder betont, dass religiöse Bildung nicht nach der Art einer Museumsbegehung mit toten Exponaten durchgeführt, sondern dass die Subjekte des Lernens in die Mitte der religionsdidaktischen Struktur gestellt werden sollten. Freilich gilt dies für die Praxis genauso wie für die theoriegeleitete Forschung. Religionspädagogische Forschung, die die Subjekte aus dem Blick verliert und in ihren methodischen Entschei-

dungen Repräsentativität und Validität über diese stellt, verliert ihren Gegenstand. Das Schlaglicht auf den Religionsunterricht der Klasse 6 stellt damit zugleich eine Herausforderung wie auch eine echte Chance für einen Beitrag zur religionspädagogischen Forschung dar. Forschung, wo sie nicht bestätigen will, was schon behauptet wurde, öffnet einen Bezirk und Raum, der bis dahin zumindest unterbelichtet war. So verhält es sich auch mit dem Unterrichtsbeispiel aus dem katholischen Religionsunterricht, das hier vorliegt. Das lässt sich in zweierlei Hinsicht begründen. Zum einen liegt eine empirische Prüfung religionspädagogischer Wiederholungsübungen nicht vor. Die ersten 10 Minuten des Unterrichtsbeispiels bestehen genau in der Wiederholung von bereits erlerntem Wissen und zeigen dabei Schwierigkeiten auf, die in ihrer Alltäglichkeit und Unscheinbarkeit allzu leicht übersehen werden. Zum anderen bietet die Gesamtanlage des Projekts Klasse 6b die Möglichkeit, eine alltagsnahe, adaptiv an den beobachtbaren Handlungen anknüpfende Analyse des Unterrichts durchzuführen, die nicht den Kriterien der Standardisierung (z. B. der empirischen Bildungsforschung) unterliegt.

### 3. Beschreibung

Am Anfang der Stunde informiert die Lehrerin Frau Buchmann zunächst darüber, dass die Klassenarbeit an diesem Tag am Ende der Stunde herausgegeben werden würde, wenn die Mitarbeit der Klasse dies zulasse. Dann begrüßt die Lehrerin die Klasse, die Schüler\*innen stehen, begrüßen die Lehrerin ihrerseits und setzen sich. Dann folgt diese Wiederholungsübung:

Auszug aus Video Katholische Religion\_Lehrkraftkamera, Beginn bei Minute 00:01:01, das jeweilige Sequenzende ist in Klammern angegeben.

© Frau Buchmann: „Wir wiederholen erst mal ein bisschen zu letzter Woche. Ich habe euch zwei Schüler in eurem Alter mitgebracht, die nicht eurer Religion angehören. Sondern zwei anderen Religionen.“

Hier wird die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen auf ein Bild gelenkt, das oberhalb der Tafel projiziert ist. Auf der Tafel sind noch verschiedene englische Begriffe, die nichts mit dem Religionsunterricht zu tun haben, festgehalten. Das Bild zeigt ein Mädchen mit Kopftuch und einen Jungen mit Kippa vor einem Chanukka-Leuchter. Einige Schüler und Schülerinnen melden sich sofort.

Frau Buchmann: „Hugo, welche zwei Religionen sind das?“

Hugo: „Judentum und Islam.“

Frau Buchmann: „Genau. Kannst du es auch zuordnen und begründen?“ (00:01:20)  
 Ein Schüler begründet die Zuordnung mit den offensichtlichen Merkmalen Kopftuch und Kippa. Nach ca. 2 Minuten kommt ein Schüler zu spät. Die Lehrerin setzt die Wiederholung fort, die Schüler\*innen dürfen dazu ihr Heft benutzen. An dieser Stelle entsteht Unsicherheit bei einem Schüler, der das passende Arbeitsmaterial nicht auffinden kann. Die Lehrerin betont, er solle sich dieses Material von Mitschülerinnen oder Mitschülern besorgen. Sie möchte die Wiederholung zügig weiterführen. (00:02:22)

Video Katholische Religion\_Lehrkraftkamera\_Minute 02:22–04:15:

Frau Buchmann: „Aber der Fritz würde gerne etwas über das Beten sagen.“

Fritz: „Also bei Islam beten Frauen und Männer getrennt.“

Frau Buchmann: „Sehr gut.“

Fritz: „Und sie müssen sich vor dem Beten waschen für eine religiöse Reinigung.“

Frau Buchmann: „Genau, also geht nicht/Es geht nicht nur darum, sauber zu sein, sondern religiös rein zu sein. Wer kann denn erklären, was religiös rein heißt? Wir wissen nur, es heißt nicht sauber. Aber was heißt es dann?“

Valentin: „Vielleicht, dass man nicht/keine bösen Taten begangen hat.“

Frau Buchmann: „Nun, naja, die könnte man ja trotzdem vorher begangen haben. Vanessa?“

Vanessa: „Halt/das ist die rituelle Waschung? Und da kriegt man die religiöse Reinheit/die rituelle Reinheit“

Frau Buchmann: „Aber was ist die religiöse Reinheit?“

Vanessa: „Ja, dass halt/sauber vor Gott, oder sowas.“

Frau Buchmann: „So ähnlich, sauber vor Gott. Jetzt müssen wir nur erklären, was heißt sauber vor Gott? Jochen!“

Jochen: „Also, ähm, dass man sich die Sünden abwäscht, sozusagen.“

Frau Buchmann: „Genau (macht mit beiden Händen Gänsefüßchen in die Luft), Abwaschen. Zu mindestens, dass man jetzt bereit ist, zu beten. Und das ist eine andere Art von Vorbereitung wie bei uns. Die machen das eben mit Wasser. Mathéo!“

Mathéo: „(unverständlich), dass man die Zehn Gebote einhält. Weil/halt nicht an einen anderen Gott glauben. Weil wenn man halt an einen anderen Gott glaubt, dann ...“

Frau Buchmann: „Genau, nur Achtung! Der Islam hat die zehn Gebote nicht. Das haben nur die Juden. Und wir werden auch heute erfahren warum nur die das haben und Muslime nicht. Felizian, (die Lehrerin wendet den Kopf Felizian zu) du bist nicht dran!“

Felizian: „Ich habe zu ‚3.4. Wie betet ihr? Beten in Judentum und Islam‘ – da habe ich irgendwie gar nichts geschrieben.“

Frau Buchmann: „Ei! Da hast du hoffentlich das Arbeitsblatt eingeklebt, mit dem Lückentext. Und das gehört unter die Überschrift. Oder wo hast du es, Felizian?“

Unbekannt: „Vielleicht hast du es in deinen Ordner (eingeklebt).“

Frau Buchmann: „Du hast es doch noch abgeschrieben, weil du am Schluss zu langsam warst?“

Felizian: „Ich habe es auf — ah! Ich habe es auf der anderen Seite.“

Frau Buchmann: „Ah, o.k.! Und du klebst es aber auch noch richtig ein. Nicht dass das rumhängt. O.k., aber nicht jetzt.“ (00:04:15)

Diese Sequenz ist nicht nur im Blick auf ihren Charakter als Wiederholungsübung aufschlussreich, sondern auch mit Blick auf verschiedene Stichworte und Wortfelder, die die Doppelstunde insgesamt prägen werden.

Die Doppelstunde kann in drei Teile strukturiert werden. Nach der Wiederholungsübung, die ca. 10 Minuten dauert, folgt eine ca. 25-minütige Arbeitsphase, in der die Schüler\*innen Merkmale der Heiligen Bücher Thora, Bibel und Koran aus einem Text erarbeiten und tabellarisch darstellen. Im Anschluss daran folgt eine dritte Phase, in der die Sure 19, Maryam, gelesen und besprochen wird. Diese Phase wird in diesem Band gesondert analysiert (s. den Beitrag von Fahimah Ulfat in diesem Band).

#### 4. Fallanalyse

Die Fallanalyse bezieht sich auf die zwei oben zitierten Passagen (00:01:01–00:01:20; 00:02:22–00:04:15). Diese wurden ausgewählt, weil sie das Forschungsdesiderat Wiederholungsübung im Religionsunterricht sichtbar macht und zugleich ein Schlaglicht auf den Anfang des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe 1 wirft. Der Anfang des Religionsunterrichts gibt dem Thema der Stunde Profil, weswegen seine Prozessstruktur durch die Forschung viel intensiver zu beleuchten wäre (Gronover, 2019).

##### 4.1. Entschiedenenes „Wir“ und indifferente Gottesvorstellungen

Im ersten oben dargestellten Teil wiederholt die Lehrerin zusammen mit den Schüler\*innen wichtige Begriffe zu Judentum und Islam. Dabei konstruiert die Lehrerin beiläufig auch ein soziales Wir, das die im Unterricht präsenten Personen von Musli-



men und Juden abgrenzt: „Und das ist eine andere Art von Vorbereitung wie bei uns. Die machen das eben mit Wasser.“ Das Reflexivpronomen „uns“ bezieht sich auf die anwesenden, katholischen Personen. Problematisch ist, so darf vermutet werden, dass den Schüler\*innen nicht klar sein dürfte, wie die katholische Gebetsvorbereitung im Gottesdienst genau aussieht (Schuldbekennnis und Kyrie). Das „uns“ öffnet einen ganz eigenen Bildungsraum, der allerdings im Rahmen einer Wiederholung kaum umfanglich zu besprechen ist. Andererseits lebt der konfessionsgebundene Religionsunterricht auch und gerade davon, dass dieses „wir“ immer wieder erfolgreich unterstellt wird. Der Lehrerin ist dabei durchaus bewusst, dass nicht in jeder Interaktionssequenz dieses „Wir“ problematisiert werden kann. Dies deutet sie schon im einleitenden Satz an, indem sie sagt, es gehe heute um zwei Religionen, „die nicht eurer Religion angehören“. Ähnliche Äußerungen fallen in der Stunde mehrmals. Dadurch baut sie eine Distanz sowohl zu den Schüler\*innen als auch zum Thema auf, die ihre Lehrerrolle definiert.

Der Artikel „Die“ in „Die machen das eben mit Wasser“ verweist auf den Islam. Da die Wiederholung durch die Nennung von Judentum und Islam eingeleitet wurde, sind nun drei Religionen thematisch präsent, weshalb in der Folge nie einfach von den Anderen die Rede sein kann, sondern Merkmale streng auf Christentum, Judentum oder den Islam zu beziehen sind. So Fritz: „Also bei Islam beten Frauen und Männer getrennt“. Aufgrund dieses Zwangs zur Zuschreibung ist die Äußerung von Mathéo, wonach „man die Zehn Gebote“ einhalten müsse, um religiös rein zu sein, missverständlich. Wer genau muss diese einhalten? Mathéo argumentiert theologisch richtig, wenn er religiöse Reinheit auf die Beziehung des Menschen zu Gott reflektiert und daraus implizit folgern könnte, dass das Beten als Gespräch mit Gott gewissermaßen ein sauberes Auftreten vor ihm erforderlich mache. Die Lehrerin betont korrigierend, dass es die Zehn Gebote im Islam nicht gebe. Im Sinne der Wiederholung von Charakteristika des Islams ist diese Korrektur sehr gut nachvollziehbar. Mathéo geht argumentativ noch weiter in dem er letztlich sagt, dass das Gebet an ein aufrichtiges Bekenntnis zu Gott gebunden ist („Weil wenn man halt an einen anderen Gott glaubt ...“). Auch mit Blick auf die gesamte Doppelstunde bietet Mathéo eine mögliche Vorlage für den weiteren Stundenverlauf.

Denn im weiteren Verlauf der Stunde wird dieser Gottesbezug problematisch, ohne dass dies auch entsprechend thematisiert würde. Zunächst leitet die Lehrerin durch eine Folie über, die ein muslimisches Mädchen und einen jüdischen Jungen zeigt. Das muslimische Mädchen sagt: „Hallo! Mein Name ist Melis. Meine Religion ist der Islam. Da wir an denselben Gott glauben, würde ich euch gern aus der muslimischen Perspektive von Gott erzählen, lasst uns gemeinsam folgendes Buch anschauen ...“.



Dieselben Sprechblasen von dem Junge und dem Mädchen finden sich auf dem Arbeitsblatt. Die Lehrerin hat dem Mädchen in den Mund gelegt, dass Christen und Muslime „an denselben Gott glauben“. Diese Äußerung steht in Spannung zur Äußerung von Mathéo. Sie steht aber auch in Spannung zur Überschrift, die die Lehrerin dann diktiert. Sie leitet nämlich mit der Abbildung des Mädchens und des Jungen zur nächsten Phase des Unterrichts über, die die Wiederholung abschließt. Dabei benutzt sie wiederum eine digitale Folie. Die Überschrift lautet nun: „4. Heilige Bücher sprechen von Gott“. Während in der Wiederholungsphase der Akzent auf dem gemeinsamen Gott lag, ist die Überschrift nun differenzierter und spricht den jeweiligen Heiligen Büchern eine je eigene Dignität zu. Heilige Bücher „sprechen“, womit den Schüler\*innen deutlich werden kann, dass Koran, Thora und Bibel je eigene Erfahrungen mit Gott transportieren. Auffällig ist auch, dass ein bestimmendes Pronomen fehlt. Die Rede ist nicht davon, dass die heiligen Bücher von „demselben“ oder auch nur „einem“ Gott sprechen. Theologisch betrachtet ist diese Überschrift also hinreichend präzise und lässt unterschiedlichen Vorstellungen von Gott genügend Raum. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrerin die Klasse als katholische Lerngruppe konstruiert. Sie etabliert dadurch ganz entschieden ein Gegenüber zu den Religionen Islam und Judentum. Das wird allerdings nicht explizit. Sie sagt, die Zehn Gebote „haben nur die Juden“, womit sie sich auf die Thora bezieht. Natürlich sind die Zehn Gebote auch Teil der christlichen Tradition. Der Lehrerin kommt es aber offensichtlich auf die Wiederholung von Merkmalen der Religionen an (die Schüler\*innen sollen Merkmale „zuordnen und begründen“), wobei sie dabei klare Gruppenidentitäten setzt, indem sie sagt „das haben nur die Juden“ und die Gebetsvorbereitung der Muslime sei eine andere als „bei uns“. Ihre wertschätzende und sehr aufmerksame Haltung der Klasse gegenüber unterstreicht ihre Entschiedenheit in ihren Zuschreibungen, wobei sie an manchen Stellen Christen und Juden wegen des Alten Testaments zu einer Gruppe macht, in jedem Fall aber die Muslime die Anderen sind, wenn auch nicht in einem negativen Sinn.

Dieser Entschiedenheit im Blick auf die im Unterricht präsenten Personen steht eine Indifferenz im Blick auf das Verhältnis der Religionen zu Gott gegenüber. Die Lehrerin gibt an einer Stelle (beim Übergang von der Wiederholung zur ersten Arbeitsphase) vor, dass die Weltreligionen „denselben Gott“ haben. Später schreiben die Schüler\*innen in ihr Heft, dass die Art und Weise, wie die Religionen sich Gott vorstellen, unterschiedlich sei. Die Schüler\*innen fordern dazu eine Klärung, vielleicht weil sie – eventuell aus ihrem Alltag — die Spannungen in der Rede vom einen Gott in unterschiedlichen Religionen zu kennen scheinen. Im letzten Abschnitt der Stunde, beim Vergleich der Sure 19 mit der biblischen Weihnachtsgeschichte, wird das ganz offen-

sichtlich. Statt die indifferente Haltung in dieser Frage durch eine scheinbar gewiss machende Vorgabe („wir glauben an denselben Gott“) zu überblenden, wäre religionspädagogisch angemessen, die Offenheit der Frage nach „demselben Gott“ perspektivisch transparent zu machen.

#### 4.2. Wiederholungsübungen und Handwerk des Lernens

Ein weiteres Merkmal, das die Wiederholungsphase am Anfang dieses Unterrichts bestimmt, muss hier betont werden, auch und gerade, weil es kein auf den Religionsunterricht zu begrenzendes Merkmal ist, sondern in dieser Art wahrscheinlich auch in anderen Fächern vorkommt. Gemeint ist die Not der Schüler\*innen, ihre Materialien den Vorgaben entsprechend zu führen, sie sortiert zu halten und zu überschauen. Das ist deswegen relevant, weil erfahrungsgemäß Wiederholungen oft am Anfang einer Stunde platziert sind und das Stundenbeispiel deswegen im Blick auf Wiederholungsübungen instruktiv ist.

Die Wiederholungsübung beginnt mit der Projektion zweier Kinder im Alter der Schüler\*innen, die aufgrund der Merkmale Kopftuch und Kippa Islam und Judentum angehören. Diese beiden Weltreligionen werden am Anfang auch genannt, die Lehrerin fordert dann dazu auf, die Merkmale der jeweiligen Religion zuzuordnen: „Kannst du es auch zuordnen und begründen?“

Damit wissen alle Schüler\*innen im Raum, worum es geht. Die Aufgabe für die Wiederholung ist präzise gestellt. Die Schüler\*innen treten in die Interaktion ein und melden sich eifrig. Dann kommt ein Schüler zu spät, was den Fluss des Unterrichts unterbricht. Sobald das Gespräch auf eine religiöse Verrichtung kommt, das Beten, muss die Lehrerin nachhaken. Grund dafür ist nicht die unter Muslim\*innen übliche Trennung von Männern und Frauen im Gebet. Das erscheint in der Interaktion unproblematisch und auch die Schüler\*innen fragen nicht nach. Die Lehrerin möchte genau wissen, was religiöse Reinheit bedeutet. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird der Vergleich zur eigenen Religion und den katholischen Reinigungsritualen angerissen, aber nicht ausgeführt.

Wie oben bereits diskutiert, bringt ein Schüler dann den Beziehungsaspekt zu Gott ins Spiel und betont, dass Reinheit etwas mit einer aufrichtigen Haltung zu tun habe. Jedenfalls nennt er die zehn Gebote als moralische Maxime, die es einzuhalten gelte, um rein zu sein. Die Lehrerin betont dann, dem Thema der Stunde folgend, dass die zehn Gebote im Judentum verankert seien, nicht im Islam.

Spätestens an dieser Stelle kippt die Wiederholungsübung in ein zutiefst theologisches Gespräch – beziehungsweise hätte dieses Gespräch stattfinden können, hätte

die Lehrerin sich von ihrem Unterrichtsplan gelöst. Und, sicher keine Randbeobachtung am Unterrichtsbeginn in der Sekundarstufe 1, ein Schüler findet den passenden Aufschrieb zur Wiederholungsübung nicht. Die Lehrerin ist mit Blick auf diesen Schüler sofort im Bild, weiß auch, dass dieser in der letzten Stunde bis zuletzt den Aufschrieb vervollständigt hatte, bittet ihn aber freundlich, das Problem „nicht jetzt“ zu lösen.

Die Tatsache, dass Felizian sich meldet und das Versäumnis offen eingesteht, zeigt, dass die Unterrichtsatmosphäre gut und vertrauensvoll ist. Die Lehrerin hat die einzelnen Schüler\*innen im Blick und unterstützt sie.

Der alltagspraktische Sinn der Wiederholungsübung ist sicher nicht nur, wichtige Begriffe ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Sondern gerade in der Sekundarstufe 1 auch, den Schüler\*innen die Möglichkeit zu bieten, ihre Hefte und andere Materialien zu prüfen. Dadurch können thematische Strukturen sichtbar werden, die über mehrere Stunden aufgebaut wurden; in der wiederholenden Interaktion darüber werden Aufschriebe und Materialblätter gewissermaßen mit Leben gefüllt und so, wenn die religionsdidaktische Ausrichtung des Themas nicht ohnehin seine Lebensrelevanz für die Schüler\*innen im Blick hat, wenigstens im geschützten Raum des Religionsunterrichts für die Schüler\*innen präsent.

Die Analyse der Interaktion am Stundenanfang zeigt, dass die Schüler\*innen die Intention der Lehrerin teilen, wichtige Begriffe zu wiederholen. Die Interaktion beschränkt sich aber nicht auf die bloße Wiederholung der Begriffe, die für die Schüler\*innen auch recht mühsam ist, weil sie diese Begriffe offensichtlich noch nicht beherrschen. Sondern diese Begriffe werden in theologische Bezugsfelder, wie der Frage nach Gott kontextuiert. Die Lehrerin verstärkt diese Tendenz, indem sie nachfragt:

© „Es geht nicht nur darum, sauber zu sein, sondern religiös rein zu sein. Wer kann denn erklären, was religiös rein heißt? Wir wissen nur, es heißt nicht sauber. Aber was heißt es dann?“

Diese Frage fordert die Schüler\*innen heraus. Und dies scheint auch zentral wichtig zu sein, um die in den letzten Stunden und im letzten Schuljahr erlernten Begriffe tatsächlich einzuüben. Die Interaktion darüber ist also wirklich Übung. Wie die Sequenz allerdings zeigt, erschöpft sich die Übung nicht in einer Wiederholung der Begriffe nach Art eines Vokabeltests, sondern die Wiederholungsübung lebt von der Überschreitung dieser Begriffe hin zu ihren Bedeutungsfeldern, die die Schüler\*innen kommunikativ ausfüllen sollen. Dabei wird auch deutlich, dass die Wiederholungs-

übung nicht als ein in sich geschlossenes Unterrichtsereignis verstanden werden soll, sondern als ein den folgenden Verlauf bestimmender Prozess. Insofern wäre es für die Schüler\*innen vermutlich hilfreich gewesen, wenn Frau Buchmann die von den ihnen genannten Fachbegriffe und die damit gegebenen Bedeutungsfelder auf der Tafel festgehalten hätte.

## 5. Fazit

Wiederholungsübungen beziehen sich hier, obwohl offensichtlich ist, dass es der Lehrkraft vor allem um die korrekten Begrifflichkeiten (Muezzin, Adhan, Minarett, Thora etc.) geht, auch und vor allem von Seiten der Schüler\*innen nie nur auf religiöses, lexikalisches Wissen. Es wurde sichtbar, dass die Schüler\*innen dieses theologisch kontextuieren und mit der Frage nach Gott verbinden.

Am Anfang der Stunde wird in dieser Wiederholungsübung tatsächlich eingeübt, Begriffe korrekt zu verwenden. Die hier analysierte Anfangssequenz verzichtet auf eine subjektorientierte Herangehensweise an interreligiöse Lernprozesse. Die Herausforderung für die Schüler\*innen besteht vor allem im korrekten Gebrauch der Vokabeln. Denkbar wäre an dieser Stelle auf die aus der Sicht der Schüler\*innen offene Frage nach „demselben Gott“ einzugehen und diese zu diskutieren. Dabei sollte sich die Übung aber nicht allein auf die Begriffe konzentrieren, sondern die Bedeutungsfelder, die die Schüler\*innen damit verbinden, sorgfältig dokumentieren und mit diesen weiterarbeiten.

Die Rückbindung des Erlernten an die Lebenswelt der Schüler\*innen ist angeraten. Für die religionspädagogische Forschung ist dieser Befund eine große Herausforderung. Empirische Forschung hat bisher den Anfang des Religionsunterrichts zu wenig im Blick gehabt und dadurch nicht erfasst, welche Bedeutung dieser für die Gegenstandskonstitution in der Unterrichtsinteraktion haben kann. Unterrichtszeit ist immer auch Lebenszeit der Anwesenden. Die Unterscheidung von Lernen und Leben ist artifizuell, wenn die Inhalte nur für sich stehen. Weitere Forschungen könnten erhehlen, wie Lernimpulse (bspw. eine Wiederholungsübung) im Prozess des Unterrichtens Farbe gewinnen. Deswegen kann es nie nur um die Angebots-Nutzungs-Struktur gehen, sondern immer auch darum, wie interaktionssensibel die Lehrkraft die Äußerungen der Schüler\*innen aufnimmt und weiterführt.

Der konfessionelle Religionsunterricht ist ein wichtiger Beitrag zur Erziehung zu Frieden, Toleranz und nachhaltiger Bildung in der Gesellschaft. Die Lerngruppe eint dabei zum einen die geteilte Konfession. Zum anderen ist es aber die Frage nach Gott, die hier

wachgehalten wird. Schüler\*innen bringen diese Frage immer wieder ein. Zugleich ist noch weiter zu bedenken und empirisch zu erforschen, wie im konfessionellen Unterricht religiöse Heterogenität sichtbar wird und wie mit ihr didaktisch umgegangen wird.

05

### Literatur

- Boschki, R. & Gronover, M. (2017). Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. *Religionspädagogische Beiträge*, 76, 7–15.
- Gronover, M. (2019). Überflüssig und notwendig: Die Themensetzung im Religionsunterricht an der Berufsschule. *Theologische Quartalschrift*, 199(1), 49–59.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Calwer.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. V & R.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. V & R.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (2017) (Hrsg.). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Waxmann.
- Selman, R. L. (1976/1982). Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (223–256). Suhrkamp.