

Clauß Peter Sajak

Empirische Bildungsforschung und schulische Qualitätsentwicklung

Forschungsbeiträge zur Didaktik des Religionsunterrichts zeigen Chancen und Grenzen eines neuen Paradigmas

In Zeiten leerer Kassen und angespannter öffentlicher Haushalte fällt es unweigerlich auf, wenn plötzlich Millionen von Euro großzügig in Aussicht gestellt und ohne Verzögerung ausgeschüttet werden. Im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), an dessen Spitze die Studienrätin Edelgard Bulmahn seit nun fünf Jahren versucht, auf die Kultushoheit der Länder massiv Einfluss zu nehmen, stehen regelmäßig Millionenbeträge zur Abrufung zur Verfügung. So setzte Bulmahn gegen alle Widerstände von Hochschulen und Berufsverbänden mit der Dienstrechtsreform vom 23. Februar 2002 die umstrittene „Juniorprofessur“ durch – nicht zuletzt mit Hilfe der Anschubfinanzierung von 180 Millionen Euro für rund 3000 neue Stellen an den Hochschulen der Länder. Auch das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“, in dessen Rahmen die flächendeckende Einrichtung von Ganztagschulangeboten in Deutschland ermöglicht werden konnte – inzwischen haben alle Bundesländer unabhängig von ihrer politischen Couleur Ganztagschulprogramme eingerichtet –, bestach vor allem mit der fast ungläublichen Mittelsumme von 4 Milliarden Euro. Bulmahns jüngster Coup, die Kultusminister der Bundesländer durch die Entwicklung nationaler Bildungsstandards zur Mitarbeit an einem einheitlichen Katalog von Leistungsstandards für den Abschluss des Mittleren Bildungsweges zu zwingen, hat zu einem ungewohnt raschen Konsens der Bundesländer und zur Inkraftsetzung von länderübergreifenden

Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache am 3. Dezember 2003 geführt. Im Rahmen dieser Vereinbarung werden für den Abschluss der zehnten Klasse fächerspezifische Kompetenzanforderungen an Schüler formuliert: „Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen.“¹ Unter Kompetenzen werden hier die bei Schülern verfügbaren oder erlernbaren „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ verstanden „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²

Die Implementierung von Bildungsstandards verlangt nun konsequenter Weise eine zentrale Behörde, die für die einheitliche Normierung, Operationalisierung und Evaluierung der Standards mit Hilfe von noch zu entwickelnden Testverfahren zuständig sein muss. Mit der Entscheidung der Kultusministerkonferenz (KMK), diese Einrichtung als „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungssystem“ (IQB) an der Berliner Humboldt-Universität anzusiedeln, ist der in der PISA-Diskussion angelaufene Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik – und in der eng mit dieser verknüpften Wissenschaftspolitik – endgültig vollzogen worden: Die empirische Bildungsforschung und ihr sozialwissenschaftliches Instrumentarium ist zur dis-

¹ Klieme et al. 2003, 3.

² Ebd.

kursbestimmenden Perspektive von Forschungspraxis und Wissenschaftspolitik geworden. Der Preis der Politik: 2,5 Millionen Euro pro Jahr für die jüngst öffentlich ausgeschriebene „C 4-Professur für empirische Bildungsforschung“ und ihre Mitarbeiter. Dass Bulmahn inzwischen entschieden hat, dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin die in Zukunft regelmäßige Erstellung des von KMK und BMBF herausgegebenen nationalen Bildungsberichts zuzuschlagen, ist inzwischen auch offiziell.³ Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sich der Hochschulstandort Berlin, dem ja auch jüngst im Kontext der bemerkenswerten „Elite“-Diskussion eine zentrale Rolle zugeschrieben werden sollte, zu einem begehrten Objekt sozialdemokratischer Gestaltungslust in der Wissenschaftspolitik entwickelt hat.

Bildungsstandards, Quantifizierung, Ökonomisierung – und die Kirche?

Der empirische Zugriff auf Schule, wie er in den Bildungsstandards und den mit diesen verknüpften Planungs- und Evaluationsverfahren deutlich wird, ist sicher auch Ausdruck eines Zeitgeistes, der vor allem in der Gestalt jener Metaerzählung 'Ökonomie' alle gesellschaftlichen Sphären und Bildungspolitik aller Parteien durchdringt. Allein das begriffliche Instrumentarium von Standardarbeit, bei der nicht mehr Inhalte und Lernwege, sondern Kompetenzen als Indikatoren des Lernstandes ausgewiesen und als „Out-put“ überprüft werden sollen, verweist auf ökonomische Referenzsysteme. Entsprechend kritisch wird der Trend zur empirischen Forschung in den verschiedenen Traditionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vornehmlich unter den Bildungstheoretikern bewertet. Auch im Raum der ka-

tholischen Kirche werden die aktuellen Entwicklungen in der Bildungspolitik durchaus kritisch gesehen – dies haben zuletzt die Münsteraner Gespräche zur Pädagogik gezeigt, auf denen sich vor allem nordrhein-westfälische Bildungspolitikern den kritischen Anfragen von Erziehungswissenschaftler und Theologen stellen mussten. Doch sowohl die katholische Kirche als auch die evangelischen Landeskirchen in Deutschland werden sich einer konstruktiven Auseinandersetzung mit staatlichen Methoden schulischer Qualitätsentwicklung wie den Bildungsstandards nicht entziehen können: Unabhängig von der Frage, in welchem Maße mit einem solchen Instrument die von der KMK formulierte Zielsetzung, „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystem zu sichern“⁴ tatsächlich eingeholt werden kann, müssen sich bereits heute die weiterführenden freien Schulen in kirchlicher Trägerschaft und die Verantwortlichen für den konfessionellen Religionsunterricht in den Diözesen und Landeskirchen mit der Frage beschäftigen, wie sie mit dem Paradigma der Standardisierung von schulischer Bildung umgehen wollen. Bildungsstandards werden in Zukunft festlegen, „welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen.“⁵ Dies gilt dann auch als Maßstab für den Mathematikunterricht einer 10. Klasse an einer kirchlichen Schule, unter Umständen aber auch für den Religionsunterricht in dieser Jahrgangsstufe.

In den Schulabteilungen der Ordinariate und Landeskirchenämter sind die Verantwortlichen für den Religionsunterricht sensibilisiert: Bereits im Kontext der PISA-Diskussion ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, dass die Konzentration

³ BMBF-Pressemitteilung 129/2004 vom 16. Juni 2004.

⁴ Vereinbarung über Bildungsstandards 2003, 3.

⁵ Ebd.

der Bildungspolitik auf 'harte Fächer' wie Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen auf Dauer die anderen Fächer in der Schule, 'soft science' wie Sport, Musik, Kunst und Religion, marginalisieren könnte. Entsprechend muss mit Sorge wahrgenommen werden, dass der Religionsunterricht fast selbstverständlich kein Standardfach ist, genauso wenig wie Musik, Kunst oder Sport. Anders verhält es sich in Baden-Württemberg, wo die zuständige Kultusministerin Annette Schavan – unabhängig von BMBF und KMK – schon vor zwei Jahren die komplette Umstellung der Lehrpläne auf Standardkataloge für alle Schultypen und Unterrichtsfächer angeordnet hat. Diese Standardkataloge liegen nun als neue Form des „Bildungsplan Baden-Württemberg“ vor, einschließlich von Standards für den Evangelischen, Katholischen und Jüdischen Religionsunterricht (für die Klassen 2, 4, 6, 8, und 10). Unabhängig von der schulpolitischen oder bildungstheoretischen Beurteilung dieses neuen Bildungsplans ist anzuerkennen, dass in einem solchem System der vollständigen Standardisierung sowohl die Stellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon als auch der Anspruch von Unterrichtsqualität und quantifizierbarer Inhaltlichkeit im Religionsunterricht gestärkt und gesichert wird. Eine Marginalisierung des Religionsunterrichts ist hier weder mit Blick auf das Verhältnis der Fachschaften einer Schule noch mit Blick auf Prüfung und Evaluation möglich. Doch wie in den anderen Bundesländern verfahren, die nur auf die KMK-Standards rekurrieren können?

Die für Erziehung und Schule verantwortliche Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) hat als Reaktion auf diese schulpolitische Problemstellung im Herbst 2003 eine Arbeitsgruppe bestellt, die analog zu den von der KMK vorgelegten Bildungsstandards nun Regelstandards im Fach Katholische Religion für den Mittleren Bildungsabschluss in Klasse 10 erarbeitet hat. Diese Bildungsstandards „Katholische Religion“ haben inzwischen

das Anhörungsverfahren der Diözesen und Verbände durchlaufen und sind von der auftraggebenden Kommission auch verabschiedet worden.

Grundsätzliche Anfragen an die Arbeit mit Bildungsstandards in kirchlichen Schulen und im Religionsunterricht gibt es natürlich auch im Raum der Kirchen: So fragen Kritiker der Standardisierung immer wieder, inwieweit sich eine erfolgreiche und bei den Eltern hoch angesehene Bildungsinstanz wie die katholische Kirche – man denke nur an die weit überdurchschnittlichen Platzierungen katholischer Schulen im Rahmen der PISA-Studie – überhaupt auf das neue Paradigma der Quantifizierung und Ökonomisierung einlassen sollte. Wäre es nicht klüger, überhaupt nicht auf das neue Referenzmodell zu reagieren, darauf vertrauend, dass man, wenn die Standards in 5 Jahren dann abgefragt werden, diese 'Regel'-Standards an den katholischen Schulen sowieso erreicht? Oder – so meinen erfahrene Schulpraktiker – werden die Standards vielleicht in einigen Jahren schon wieder aus der bildungspolitischen Mode gekommen und somit verschwunden sein? Im Bereich des Religionsunterrichts wird gefragt, ob man sich als Schulfach Religion nicht mit den Standards Probleme im Bereich von Forderung und Förderung schafft, die man dann pädagogisch und bildungsökonomisch vor dem theologischen Horizont von kirchlichen Grundlagendokumenten – im katholischen Bereich der Synodenbeschluss von 1974 und die 'Bildender Kraft' von 1996 – gar nicht lösen kann.

Ohne Frage ist die weitere Entwicklung im Bereich der Bildungsstandards nicht absehbar, was besonders schwer wiegt, wenn man den prozessualen Charakter der Standardevaluierung bedenkt. Sich dem aktuellen bildungspolitischen Paradigma zu entziehen, scheint aber die schlechteste aller Lösungen zu sein. Vielmehr macht es Sinn, die einschlägigen Forschungsbeiträge der empirischen Unterrichtsforschung

wie auch die vielfältigen Bemühungen um eine empirische Religionspädagogik zu Rate zu ziehen, um weiterführende Erkenntnisse zur Qualitätssicherung wie Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht gewinnen zu können.⁶

Empirische Bildungsforschung und ihre Erkenntnisse über 'guten' Unterricht⁷

Die großen, schlagzeilenträchtigen Studien im Bereich der empirischen Bildungsforschung haben sich in den vergangenen Jahren vornehmlich auf den 'Out-Put' schulischer Lernprozesse konzentriert. Ob TIMSS, PISA, IGLU, MARKUS, DESI oder VERA, in all diesen Studien werden Kompetenzen von Schülern in verschiedenen Alterstufen und Laufbahnabschnitten überprüft: So fragte die *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) nach den mathematischen Kompetenzen von Oberstufenschülern im internationalen Vergleich, das *Programme for International Student Assessment* (PISA) evaluierte im Rahmen der OECD-Staaten Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung von 15-jährigen am Ende der Pflichtschulzeit, die *Internationale Grundschulleseuntersuchung* (IGLU) hat die Lesekompetenz von Drittklässlern untersucht. MARKUS, DESI und VERA sind Akronyme, die für großangelegte Vergleichsarbeitenstudien in Bundesländern bzw. im Fall von VERA zwischen einer Reihe von Bundesländern stehen. Hier sind bereits mit Blick auf die für 2009/2010 vorgesehenen bundesweiten Standardüberprüfungen Instrumente der landesweiten bzw. länderübergreifenden Qualitätssicherung entwickelt und eingesetzt worden.

Empirische Bildungsforschung, die sich als konkrete Unterrichtsforschung mit den schulischen Prozessen beschäftigt, die im

Fachunterricht initiiert oder durchgeführt werden, ist zwar ein elementarer Bestandteil der wissenschaftlichen Diskussion, scheint aber in der medialen Öffentlichkeit bisher weniger zu interessieren. Maßgeblich ist in diesem Bereich die von *Franz Weinert* und *Andreas Helmke* bereits 1997 ausgewertete SCHOLASTIK-Studie, die sich auf langfristige Unterrichtsauswertungen an bayrischen Grundschulen bezieht. Hier wurden u.a. 51 Grundschulklassen zwei Jahre lang mit Hilfe eines Kriterienkataloges beobachtet und durch Leistungskontrollen in Deutsch und Mathematik zu Beginn und am Ende des Zeitraums evaluiert. Aus dem Datenmaterial wurden dann schließlich Qualitätsmerkmale herausgelesen, die in den best-practice-Klassen besonders ausgeprägt waren. Dazu zählten maßgeblich eine *stringente Klassenführung* im Sinne effektiver Zeitnutzung und die *individuelle Förderung* von Schülern durch fachliche Unterstützung.

In Rückgriff auf Weinert/Helmke und die internationale Studie von *Jere Brophy* hat *Hilbert Meyer*, unumstrittenes Haupt der deutschen Schulpädagogik, zusammen mit einer Gruppe von Mitarbeitern eine „Mischmodell“ entwickelt, in dem er die „inzwischen sicherlich gut zweihundert oder dreihundert [...] Merkmalsdefinitionen guten Unterrichts“⁸ auf zehn Merkmale reduziert hat. Dieser Oldenburger Dekalog weist folgende Qualitätsmerkmale guten Unterrichts auf: klare Strukturierung des Lehr-/Lernprozesses, intensive Nutzung der Lernzeit, Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung; Methodenvielfalt, intelligentes Üben, individuelles Fördern, lernförderliches Unterrichtsklima, sinnstiftende Unterrichtsgespräche, regelmäßige Nutzung von Schüler-Feedback und klare Leistungserwartungen und -kontrollen. Meyer ver-

⁶ Vgl. zu diesem Aspekt ausführlich Sajak/Göbel 2004.

⁷ Die folgenden Ausführungen finden sich auch in einem kürzeren Artikel in der Herder-Korrespondenz 9/2004 mit dem Titel „Zählen, messen, evaluieren ... Welchen Beitrag kann die empirische Bildungsforschung zur Qualitätsentwicklung des schulischen Religionsunterricht leisten?“: HK 58 (2004), 477–483.

⁸ Meyer 2003, 37.

weist darauf, dass die ersten beiden Merkmale, also Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen und die intensive Nutzung der Lernzeit, „Spitzenreiter für die Qualitätsverbesserung des Unterrichts sind. Aber auch die anderen acht Merkmale [...] helfen den Schülerinnen und Schülern nachweislich, zu guten Lernergebnissen zu kommen.“ Mit Blick auf die kognitiven Lernerfolge im frontalorganisierten Unterricht gilt folglich: „Die zehn Merkmale zusammen bilden ein ‘Qualitätskraftwerk’ – sie stützen sich gegenseitig durch zahlreiche Synergieeffekte“.⁹

Auch wenn z. B. der katholische Religionsunterricht gemäß Synodenbeschluss und ‘Bildender Kraft’ in seinem Zielspektrum über die kognitive Dimension weit hinausreicht – schließlich geht es hier auch um emotionales, ästhetisches, moralisches und soziales Lernen –, so hat er doch als ‘ordentliches Unterrichtsfach’ (GG 7 III) einen nicht unerheblichen Anteil an kognitiven Lernelementen und Lernerfolgskontrollen. Mit Blick auf diese Dimension des Religionsunterrichts, die gerade in der Oberstufe vor dem Hintergrund der Abitur-Prüfung und in Klasse 10 angesichts der anstehenden Standardevaluationen maßgebliche Relevanz besitzt, tut die Religionsdidaktik gut daran, den ‘Oldenburger Dekalog’ zum Thema in der Lehreraus- und Fortbildung zu machen. Denn auch im Fach Religion wird die Qualität und Güte des Unterrichts in Zukunft maßgeblich von den erheblichen Lernergebnissen abhängen.

‘Religion’ bei Religionslehrern, Schülern und Lehrplanmachern – Ergebnisse der empirischen Religionspädagogik

Im Bereich der wissenschaftlichen Religionspädagogik erfreut sich das sozialwissenschaftliche Forschungsparadigma seit der

von Klaus Wegenast 1968 proklamierten „empirischen Wendung“ wachsender Beliebtheit. Vor allem in den vergangenen zehn Jahren sind eine ganze Reihe von quantitativen und qualitativen Untersuchungen zum Religionsunterricht entstanden, die inzwischen auch referiert und dokumentiert vorliegen.¹⁰

Den Anstoß für die jüngste Welle empirischer Religionsunterrichtsforschung im katholischen Bereich gab zweifellos die Bucher-Studie „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“¹¹ aus dem Jahre 2000, die bei einer überwiegenden Mehrheit befragter Schüler eine hohe Akzeptanz des Religionsunterrichts belegen konnte. Anton Bucher befragte im Rahmen dieser Untersuchung 7200 Schüler in vier typischen Regionen der Bundesrepublik und ergänzte diese quantitative Erhebung durch über 100 Lehrerinterviews. Zusammenfassend wies Bucher darauf hin, dass Akzeptanz und Effizienz des Religionsunterrichts vornehmlich aus dem Binnengeschehen im Unterricht resultieren: Religionsunterricht ist da akzeptiert und beliebt, wo zum einen für Kinder und Jugendliche anthropologisch wie theologisch *relevante Themen* behandelt werden, zum anderen aber die *Selbsttätigkeit* der Schüler im Sinne handlungsorientierter Didaktikkonzepte gefordert und ermöglicht wird.

Und was muss auf Seiten der *Religionslehrer* vorausgesetzt sein, damit Unterricht ‘gut’ gelingt? Im Bereich der Religionslehrerforschung ist in der Vergangenheit vor allem die Problematik der Säkularisierung und Entkirchlichung – zum einen bei künftigen Lehrern,¹² zum anderen bei den Schülern¹³ – in den Blick genommen. Die jüngste umfangreiche Studie „‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen“ von *Andreas Feige*,

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. Porzelt / Güth 2000.

¹¹ Vgl. Bucher 1996.

¹² Vgl. Bucher / Arzt 1999.

¹³ Vgl. Englert / Güth 1999.

Bernhard Dressler und anderen hat sich in intensiver Weise mit der Frage von Professionalität bei Religionslehrern beschäftigt: Hier gaben über 2100 evangelische Kolleginnen und Kollegen in Niedersachsen über ihr berufliches Selbstverständnis und ihre unterrichtlichen Zielvorstellungen Auskunft.¹⁴ Dabei wurde deutlich, dass Religionslehrer in ihrem schulischen Wirken eine *spezifische Gestalt von Religion* produzieren, die sich als 'Schulreligion' von der gelebten 'Gemeindereligion' unterscheidet. Diese Differenz heißt aber eben nicht, dass eine Distanz zwischen Kirche und Lehrern konstruierbar ist. Im Gegenteil, gerade weil Lehrer auf missionarische oder katechetische Ansätze in der Schule verzichten, können sie die Schüler in deren Lebenswelt überhaupt noch erreichen. Das bedeutet für viele Religionslehrer die Balance und Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses, nämlich die *Spannung zwischen gelebter und gelehrter Religion*. Im Zuge der Untersuchungsauswertung wurde deutlich, dass die angestrebten Bildungsprozesse umso produktiver, lebendiger und auch authentischer werden, je unverkrampfter die Religionslehrer dieses Spannungsverhältnis bewusst gestalten und nicht negieren. Außerdem fiel auf, dass die wachsende Zahl der jüngeren Kollegen der 'Generation Golf' ein Verhältnis zur Kirche haben, das weniger traditionskritisch und institutionenfeindlich ausgeprägt ist. Die Zielperspektive, welche die jüngere Lehrer-Generation in ihrem Religionsunterricht verfolgt, ist folglich nicht so sehr eine theologisch-philosophische Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben im Rahmen eines emanzipatorischen Ansatzes, sondern das *kreative und sensible Erschließen* der christlichen Symbol- und Gefühlswelt in Liturgie und Gestaltung von Religion. – Religionsunterricht gelingt folglich dort, wo Lehrer sich der Spezifika von 'Religion in der Schule'

bewusst sind und als Konsequenz daraus die Spannung von gelebter und gelehrter Religion produktiv bearbeiten können.

Der große Erkenntnisgewinn der Studie hat in Baden-Württemberg die beiden evangelischen Landeskirchen, die Diözesen Freiburg und Rottenburg-Stuttgart sowie das Kultusministerium dazu bewogen, die Durchführung einer analogen Studie für Religionslehrer in diesem Bundesland zu fördern. Im Rahmen von „'Religion' bei ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg“ sind im Herbst 2002 in einer repräsentativen Stichprobe Religionslehrer beider großen Konfessionen mit einem modifizierten Fragebogen um Auskunft gebeten worden. Die Ergebnisse dieser Erhebung und eine Reihe von 'qualitativen' Interviews – einschließlich der gleichen aufwendigen fallanalytischen Interpretationen wie in der Niedersachsen-Studie – sollen bis Herbst 2004 unter der Leitung von *Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch* ausgewertet und publiziert werden.

Dass Religionsunterricht als besonders gelungen empfunden wird, weil Schüler selbsttätig und kreativ sein können, ist auch ein Ergebnis der kirchlichen Bildungsplanevaluation in Baden-Württemberg gewesen. Überhaupt ist die Studie „Gezählt, bewegt und befunden“, in der die Bistümer Freiburg und Rottenburg-Stuttgart sowie die Badische und Württembergische Landeskirche den nun seit zehn Jahren in Kraft befindlichen (und mit den neuen Bildungsstandards ab 1. August 2004 abgelösten) Bildungsplan für das Gymnasium in Baden-Württemberg auf seine Akzeptanz bei Schülern und Lehrern befragt haben, eine innovative und wegweisende Arbeit zur Lehrplanevaluation – einem bisher eher unterentwickelten Feld der empirischen Forschung zum Religionsunterricht.¹⁵ Im Rahmen dieser Untersuchung wurden zwischen Mai 2000 und Februar 2001 über 240 katholische und 220 evange-

¹⁴ Vgl. Feige / Dressler et al. 2000.

¹⁵ Vgl. Michalke-Leicht / Stäbler et al. 2002.

liche Schüler sowie 82 katholische bzw. 80 evangelische Lehrer zur Bewertung des gültigen Bildungsplanes für die Fächer Katholische und Evangelische Religion aufgefördert. Die Auswertung der Befragung ergab überwiegend Zustimmung zur Institution und zur Darstellungsform des Lehrplans. Neben Detailkritik an bestimmten Themenstellungen – bei den katholischen Lehrern deutlich im Bereich Kirchengeschichte und Sakramentenlehre – äußerten die Befragten vor allem, dass sie den Lehrplan als hilfreich empfänden und diesen auch mehrfach im Jahr zur Planung von Unterrichtseinheiten verwendeten. Wohl gerade deshalb wünschten sich fast drei Viertel der katholischen Teilnehmer und sechzig Prozent der evangelischen mehr methodische Hinweise zur konkreten Unterrichtsplanung. Auch wird aus Sicht der befragten Schüler der Religionsunterricht ausgesprochen gut angenommen. Diese bescheinigten dem im Rahmen des Lehrplans erteilten Unterricht, dass er vor allem helfe, andere Religionen besser zu verstehen, den Gottesglauben zu reflektieren und in Glaubensfragen zu einem eigenen Standpunkt zu finden. Damit scheint der Bildungsplan in Baden-Württemberg Ziele des für den katholischen Religionsunterricht in Deutschland de facto normativen Synodenbeschlusses ausdrücklich einzulösen. Allerdings zeigte sich auch, dass es wohl noch viel zu wenig gelingt, „theologische Inhalte im eigentlichen Sinne so zu vermitteln, dass sie in ihrer Lebensrelevanz erkannt werden. Dies gilt besonders in der Mittelstufe.“¹⁶ In ihrer Auswertung ziehen die Autoren der Studie Schlüsse über den Religionsunterricht, die auch die Frage nach dessen Qualitätssicherung beantworten helfen: So solle der Religionsunterricht in Zukunft mehr auf *Sensibilisierung, Kreativität und Handlungsorientierung* setzen als auf Information. Zugleich wird aber ein *religiöses Grundwissen*

als ‘Kerncurriculum’ auch künftiger Bildungspläne gefordert. Mehr als in anderen Fächern brauche der Religionsunterricht überzeugte Lehrer und ihre „*Authentizität, Überzeugungskraft durch Identität und Integrität*“¹⁷. Außerdem bestätigt auch diese Studie, dass die Akzeptanz der Faches Religion maßgeblich mit dem Einsatz *agierender statt rezeptiver Unterrichtsformen* zusammenhänge.

Guter Religionsunterricht – mehr als evaluierbare Lernprozesse

Die Qualität des Religionsunterrichts ist aus den verschiedenen aufgeführten Perspektiven sicher unterschiedlich zu definieren. Es hat sich gezeigt: Für die Unterrichtsforschung bedeutet ‘guter Unterricht’ ein Unterrichtsdesign, in dessen Rahmen Lernprozesse in optimaler Weise ablaufen und so zu möglichst intensivem und zugleich ausweisbarem Kompetenzerwerb führen. Für Schüler ist „Reli“ dann gut, wenn ihre existentiellen Themen und Anfragen Raum haben und sie selbst aktiv und eigentätig zum Unterricht beitragen können. Lehrer agieren im berufsbiographischen Sinn professionell und ‘gut’, wenn sie die Spannung von gelebter und gelehrter Religion erkennen, reflektieren und für ihren Unterricht produktiv bearbeiten können. Aus Sicht von Lehrplanmachern ist Unterricht gut, wenn die Inhalte des Lehrplans von den Lehrern akzeptiert und so umgesetzt werden, dass Schüler die Sinnhaftigkeit dieser Themen erkennen und annehmen. Bündelt man diese verschiedenen Zugänge und ihre Qualitätsmerkmale im Sinne des ‘didaktischen Dreiecks’, so sind Umriss einer verbindlichen Grundstruktur erkennbar, die als Voraussetzung für Qualität von Religionsunterricht wirksam zu sein scheint:

- Religionsunterricht muss lebensrelevant sein und den *Schülern* die Möglichkeit

¹⁶ Michalke-Leicht / Stäbler et al. 2002. 183.

¹⁷ Ebd., 188.

geben, sich im Rahmen ästhetischer oder handlungsorientierter Zugänge die Inhalte selber zu erarbeiten (Bucher 2000; Michalke-Leicht/Stäbler et al.).

- Wenn Unterrichts strukturiert und diszipliniert abläuft, darf auch „Religionswissen“ (Michalke-Leicht/Stäbler et al.) im Sinne einer stärkeren *Inhaltlichkeit* in Religion und Konfession eingefordert werden – z. B. im Rahmen von Bildungsstandards und den auf sie vorbereitenden Kerncurricula.
- Religionsunterricht muss die unterschiedlichen Modi von gelebter und gelehrter Religion anerkennen und beachten (Feige / Dressler et al.). Religion in der Schule ist nicht Religion in der Gemeinde: Gerade die bei Michalke-Leicht / Stäbler et al. von den *Lehrern* als „unbeliebt“ beschriebenen Themen stammen fast ausnehmlich aus den Bereichen Sakramentenlehre, Kirche und Pfarrgemeinde.¹⁸ Dies lässt ahnen, dass es den Kollegen schwer gefallen ist, diese Themen im Rahmen von Schule und Schulreligion zu bearbeiten und zu vermitteln.

Mit Blick auf die künftige Gestalt und Gestaltung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen hat gerade der letzte Punkt eine gewisse Brisanz. Zur Zeit dreht sich der Diskurs kirchlicher wie universitärer Religionspädagogik vor allem um die Frage, wie in Zeiten wachsender Kirchenferne und spiritueller Obdachlosigkeit, da nur noch wenige Jugendliche an einer reflektierten und nachhaltigen Gemeindekatechese und die allerwenigsten an den Gottesdienstfeiern der Gemeinde teilnehmen, der Religionsunterricht auch in die Schönheit der Liturgie und in den Reichtum christlicher Rituale einführen sollte. Unabhängig davon, ob man die neuen Zugänge dann unter dem Etikett eines ‘inszenierenden’, ‘mystagogischen’ oder ‘performativen’ Religionsunterricht postuliert, wird darauf zu achten sein, dass Elemente konkreter gelebter Religion offensichtlich

nicht ohne weiteres in den Kontext schulischer gelehrter Religion transferierbar sind. Soll ein solches Konzept nicht scheitern – wie es wohl bereits der Jahrgangskatechese in ihrem Setting der gelebten Religion widerfahren ist – wird man keine einfachen und schnellen Wege in diese Richtung gehen können, so wichtig eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in die angedeutete Richtung ohne Frage ist.

Was kann die empirische Bildungsforschung zur Diskussion um die Qualität des Religionsunterrichts beitragen? Es gibt Faktoren des unterrichtlichen Zusammenspiels von Lehrern, Schülern und Themen, die sich positiv auf die Akzeptanz des Faches und auf die Lernprozesse in diesem auswirken. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Religionswissen verbunden mit fachspezifischen Kompetenzen nicht das Ganze des schulischen Religionsunterrichts ausmacht, sondern nur einen – wenn auch wesentlichen – Bestandteil dessen. Der Religionsunterricht zielt darüber hinaus auf die Entwicklung und Förderung von Überzeugungen und Haltungen, die maßgeblich aus dem Horizont des christlichen Glaubens hervorgehen: Dankbarkeit, Verantwortungsbereitschaft, Solidarität mit anderen, Toleranz, vor allem aber Spiritualität und Glaube. Diese Haltungen sind vermutlich nicht in Standards ausweisbar und nicht abfragbar, sie scheinen auch nur schwer im Rahmen empirischer Verfahren erhebbar zu sein. Gerade deshalb müssen diese Propria des katholischen Religionsunterrichts im Kontext der aktuellen Bildungs- und Wissenschaftsdiskussionen immer wieder hervorgehoben und eingebracht werden.

Nicht alles im Religionsunterricht lässt sich folglich zählen, messen und evaluieren. Das aber, was „gezählt, gewogen und befunden“ werden kann, sollte bei künftiger Planung, Konzeption und Weiterentwicklung von Religionsunterricht zur Kenntnis genommen und berücksichtigt werden.

¹⁸ Ebd. 138–139.

Literatur

Studien aus dem Bereich der Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Baumert, Jürgen et al. / Das Deutsche PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- Baumert, Jürgen et al. / Das Deutsche PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland Vergleich, Opladen 2002.
- Baumert, Jürgen et al. / Das Deutsche PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2003, Opladen 2003.
- Bos, Wilfried (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster / München / Berlin 2004.
- Brophy, Jere E.: Gelingungsbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. Soest 2002.
- Helmke, Andreas et al. (Hg.): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung in Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, Landau 2002.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.
- Meyer, Hilbert: Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, in: Pädagogik 10/2003, 36–43.
- Meyer, Hilbert et al. (Hg.): Merkmale guten Unterrichts. Berlin 2004.
- Sajak, Clauß Peter / Göbel, Manfred: Bildungsstandards als Herausforderung und Chance be- greifen, in: Seminar 1/2004, 124–129.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hg.): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Berlin 2003.
- Weinert, Franz / Helmke, Andreas (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter [= SCHOLASTIK-Studie], Weinheim 1997.

Studien aus dem Bereich der empirischen Religionspädagogik

- Bucher, Anton: Religionsunterricht. Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996.
- Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000.
- Bucher, Anton / Arzt, Silvia: Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studiererwartungen von jungen TheologInnen, in: RpB 42/1999, 19–47.
- Englert, Rudolf / Güth, Ralph (Hg.): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u. a. 1999.
- Feige, Andreas / Dressler, Bernhard et al. (Hg.): 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- Hanisch, Helmut / Pollack, Detlef: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung, Stuttgart 1997.
- Michalke-Leicht, Wolfgang / Stäbler, Walter et al. (Hg.): Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000–2001), Münster 2002.
- Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000.

Dr. theol. habil. *Clauß Peter Sajak* ist Referent für Hochschulen und pädagogische Grundsatzfragen im Schuldezernat des Bischöflichen Ordinariats Mainz und lehrt als Privatdozent Religionspädagogik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.