

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Mirjam Schambeck / Winfried Verburg (eds.), *Wie Religion für Krisen taugt. Zum Beitrag religiöser Bildung in Krisenzeiten*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Dietzsch, Andrea

Qualität im Religionsunterricht – Gelingensbedingungen für Lernprozesse aus der Perspektive von Schüler:innen und Lehrer:innen

in: Mirjam Schambeck / Winfried Verburg (eds.), *Wie Religion für Krisen taugt. Zum Beitrag religiöser Bildung in Krisenzeiten*, pp. 136-149

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (17. Arbeitsforum für Religionspädagogik)

URL <https://doi.org/10.13109/9783666703294.136>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Mirjam Schambeck / Winfried Verburg (Hg.), *Wie Religion für Krisen taugt. Zum Beitrag religiöser Bildung in Krisenzeiten* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Dietzsch, Andrea

Qualität im Religionsunterricht – Gelingensbedingungen für Lernprozesse aus der Perspektive von Schüler:innen und Lehrer:innen

in: Mirjam Schambeck / Winfried Verburg (Hg.), *Wie Religion für Krisen taugt. Zum Beitrag religiöser Bildung in Krisenzeiten*, S. 136-149

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (17. Arbeitsforum für Religionspädagogik)

URL <https://doi.org/10.13109/9783666703294.136>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Andrea Dietzsch

Qualität im digitalen Religionsunterricht – Gelingensbedingungen für Lernprozesse aus Perspektive von Schüler:innen und Lehrer:innen

1 Einleitung

Im März 2020 musste Religionsunterricht plötzlich digital werden. Religionslehrende standen vor der Herausforderung, Lernen für alle im digitalen Setting zu ermöglichen: Welche Kriterien sind aber empirisch belegbar, die dazu beitragen, dass Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht gelingen können? Aus der Perspektive von Schüler:innen und Lehrer:innen zeigt der vorliegende Beitrag Impulse für gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht auf. Sie beruhen auf quantitativen und qualitativen Befragungen von (Religions-) Schüler:innen sowie der Auswertung von Unterrichtsbeispielen von Religionslehrer:innen. Die empirischen Daten werden mit den (in der allgemeinen Bildungswissenschaft gegenwärtig anerkannten) Basisdimensionen von Unterrichtsqualität diskutiert. Diese Diskussion soll Aufschluss darüber geben, inwiefern Qualitätskriterien, die im Präsenzunterricht erforscht wurden auch Geltung für den digitalen Religionsunterricht haben. Sie soll außerdem aufzeigen, welche Gelingensbedingungen sich aus dem Spezifikum des Religionsunterrichts ergeben und damit, welche Aspekte von Unterrichtsqualität aus religionsdidaktischer Perspektive eingebracht werden können. Diese Ergebnisse sind von großer Bedeutung, weil der in der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Forschung untersuchte Unterricht momentan vorwiegend auf der empirischen Erforschung des Präsenzunterrichts der Hauptfächer, nicht aber des Religionsunterrichts beruht. Der Beitrag schließt mit Kriterien für Qualität im digitalen Religionsunterricht, wie *Lernen für alle* ermöglicht werden kann.

2 Forschungsdesign

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf unterschiedlichen Studien, die die Wahrnehmung des digitalen Religionsunterrichts während der Covid-19-bedingten Schulschließungen von März bis (zum Teil) Juni 2020 aus Perspektive der Lernenden einerseits und aus Perspektive der Lehrenden andererseits erfassen.

Die Perspektive der Schüler:innen wurde im Rahmen einer qualitativen Studie erhoben. Nach Abschluss des Schuljahres 2019/20 wurden insgesamt 13 Schülerinnen und Schüler an sechs verschiedenen Schulen in Baden-Württemberg zu ihren Erfahrungen im und mit dem digitalen Religionsunterricht via synchroner Videokonferenz einzeln befragt.¹ Ihre Wahrnehmungen wurden mithilfe qualitativer, teilstandardisierter Interviews erfasst. Als Interviewform wurde das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel² gewählt; die Auswertung der Interviews orientiert sich am qualitativ-inhaltsanalytischen Vorgehen nach Philipp Mayring.³ Ergänzt wird die Perspektive der

¹ Ausführlich dazu: Vgl. Dietzsch, Andrea/ Pfister, Digitaler Religionsunterricht, 54-70.

² Vgl. Witzel, Andreas, Verfahren der qualitativen Sozialforschung.

³ Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Die anonymisierten Interviewtranskripte können bei der Autorin eingesehen werden.

Religionsschüler:innen durch empirische Studien, die die Wahrnehmung von Schüler:innen auf den digitalen Unterricht in anderen Fächern oder auf Schule allgemein während des ersten Lockdowns untersuchen.⁴ Sie stellen eine Hintergrundfolie dar, mit der die empirischen Ergebnisse der qualitativen Studie zum digitalen Religionsunterricht diskutiert und kontrastiert werden – auch um Unterschiede zum oder Spezifika von digitalem Religionsunterricht erkennen zu können.

Um die Perspektive der Religionslehrer:innen auf gelungene Lehr-Lern-Prozesse im digitalen Religionsunterricht zu erfassen, werden insgesamt 14 Unterrichtsbeispiele mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse⁵ induktiv-deduktiv ausgewertet. Religionslehrer:innen verschriftlichten ihre Vorstellung von gutem digitalen Religionsunterricht anhand eines konkretes Unterrichtsbeispiels, das sie zwischen März und Juni 2020 digital unterrichteten.⁶ Aus den Wahrnehmungen der Religionsschüler:innen konnten ebenso wie aus den Wahrnehmungen der Religionslehrer:innen Kategorien formuliert werden, die Aufschluss darüber geben, welche Kriterien Lernende und Lehrende für gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht als bedeutsam bewerten.

3 Qualitätskriterien - Wie können Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht gelingen?

Qualität im Unterricht bemisst sich im Folgenden daran, inwiefern Lernen für alle Schüler:innen der Schüler:innengruppe im jeweiligen Unterricht ermöglicht wird.

Für die Diskussion der Qualitätskriterien im Präsenzunterricht mit den Gelingensbedingungen für Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht bilden jene Tiefenstrukturen des Unterrichts eine orientierende Struktur, die als generische Grunddimensionen der Unterrichtsqualität gegenwärtig empirisch validiert sind: Effektive Klassenführung, Konstruktive Unterstützung und Kognitive Aktivierung. Sie werden mit Eckhard Klieme⁷ um das Kriterium der Fachlichkeit als fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenz der Lehrperson erweitert.⁸

3.1 Effektive Klassenführung

Die Basisdimension der Effektiven Klassenführung fokussiert darauf, wie gut es gelingt, „den Unterricht so zu steuern, dass Schülerinnen und Schüler die Ziele des Unterrichts verstehen, möglichst wenige Störungen auftreten, alle beim Lernen beteiligt

⁴ Vgl. Calmbach, Marc u.a., Sonderkapitel der Sinus-Jugendstudie 2020. Andresen, Sabine u.a., JuCo 1-Studie 2020. Rathgeb, Thomas, JIMplus Corona 2020. Huber, Stephan Gerhard u.a., COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Wacker, Albrecht/ Unger, Valentin/ Rey, Thomas, „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“. Göllner, Richard/ Jaekel, Ann-Kathrin, CUNITAS-Studie 2021. Helm, Christoph/ Huber, Stephan/Loisinger, Tina, Was wissen wir...?

⁵ Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse.

⁶ Ausführlich dazu: Vgl. Dietzsch, Andrea/ Pfister, Digitaler Religionsunterricht, 76-147.

⁷ Klieme, Eckhard, Unterrichtsqualität, 404f.

⁸ Im Folgenden kann keine ausführliche Darstellung der Basisdimensionen geleistet werden, sie findet sich u.a. bei: Dietzsch, Andrea/ Pfister, Digitaler Religionsunterricht, 19-29. Klieme, Eckhard, Unterrichtsqualität, 393-408. Kunter, Mareike/ Trautwein, Ulrich, Psychologie des Unterrichts. Lipowsky, Frank/ Bleck, Victoria, Was wissen wir über guten Unterricht?, 219-249. Schweitzer, Friedrich, Religion noch besser unterrichten.

sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann“.⁹ Eine effektive Klassenführung verlangt von der Lehrperson ein hohes Maß an methodischem und didaktischem Repertoire, aber auch von *whitiness* (Allgegenwärtigkeit)¹⁰, um souverän und adäquat auf unerwartetes Verhalten von Lernenden reagieren zu können bzw. dieses erst gar nicht auftreten zu lassen.

Aus den Studien zum digitalen Religionsunterricht sind einige Aspekte der effektiven Klassenführung empirisch belegbar: Zur Prävention von Störungen kann im digitalen Religionsunterricht erstens die Unterstützung in struktureller Hinsicht beitragen. Dies stellt gegenüber den Anforderungen im Präsenzunterricht sicherlich ein *Novum* dar: Damit Lernen im digitalen Religionsunterricht überhaupt gelingen kann, müssen Lernende über einen Raum zum ungestörten Lernen sowie Hard- und Software für digitalen Unterricht verfügen und im Umgang damit unterstützt werden. Somit schließt die effektive Klassenführung im digitalen Setting eine Unterstützung der Lernenden schon vor dem eigentlichen Lernprozess mit ein, um Störungen aufgrund technischer Schwierigkeiten etc. zu vermeiden. Zur Prävention von Störungen kann zweitens die Klarheit der Unterrichtsstruktur, der Aufgaben und Arbeitsaufträge sowie der Kommunikations- und Verhaltensregeln beitragen. Für den digitalen Religionsunterricht wird eine transparent erkennbare und nachvollziehbare Struktur des Unterrichtsprozesses von den Befragten sogar als grundlegend für Lernprozesse erachtet. Die empirischen Ergebnisse belegen eindrücklich, dass die Aufgaben und Regeln im digitalen Religionsunterricht im Vergleich zum Religionsunterricht in Präsenz noch konkreter, klarer und unmissverständlicher formuliert sein müssen. Dies begründen die befragten Schüler:innen und Lehrer:innen damit, dass die Mimik oder Gestik der Lehrperson im digitalen Raum größtenteils wegfallen und sie zur Klarheit der Aufgabenstellung nicht unterstützend wirksam sein können. Besonders wichtig sind klare Arbeitsaufträge als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse, wenn Schüler:innen in einer Kombination aus asynchronen und synchronen Unterrichtssequenzen eigenständig arbeiten sollen. Zur Prävention von Störungen trägt im digitalen Religionsunterricht drittens die direkte, synchrone Kommunikation bei: Lehrende müssen bei auftretenden Unsicherheiten oder Verständnisschwierigkeiten erreichbar- und ansprechbar sein.

Weiter konnte empirisch belegt werden, dass digitaler Religionsunterricht ein breites didaktisches Repertoire erfordert, um Lernen für alle zu ermöglichen. Im Vergleich zum Religionsunterricht in Präsenz ist eine andere Didaktik und Methodik notwendig, die die Gefahr des Monologisierens (v. a. von Lehrenden) durch Formen der Interaktion, Kooperation, Kollaboration und Diskussionen (auch im geschützten Rahmen) aktiv vermeidet. Auch die Kombination von synchronen und asynchronen Elementen stellt eine Möglichkeit dar, Lernen für unterschiedliche Lerntypen didaktisch zu ermöglichen, da beide Elemente unterschiedliche Funktionen im Lernprozess erfüllen und auf unterschiedliche Art und Weise das Lernen fördern. Gegenüber dem Unterricht in Präsenz stellt die absichtliche, eigenständige Integration von asynchronen Elementen in die Unterrichtskonzeption eine neue didaktische Dimension für Unterrichtsqualität dar. Sie ermöglicht jenen Lernenden das Lernen, die Schule oder unterrichtliche Anforderungen als Stressoren und das ungestörte Arbeiten zu Hause als positiv empfinden.

⁹ Trautwein, Ulrich/ Sliwka, Anne/ Dehmel, Alexandra, Grundlagen für einen wirksamen Unterricht, 9.

¹⁰ Vgl. Kounin, Jacob, Techniken der Klassenführung, 85ff.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die effektive Klassenführung ein bedeutsames Kriterium für die Qualität von digitalem Religionsunterricht ist. Im Vergleich zu den Aspekten der effektiven Klassenführung in Präsenz lassen sich aufgrund der hier vorliegenden Ergebnisse vier bemerkenswerte Unterschiede konstatieren. Erstens kann Lernen im digitalen Religionsunterricht nur gelingen, wenn die (technischen und räumlichen) Voraussetzungen des Lernen-Könnens gegeben sind und damit keine Störungen aufgrund struktureller Probleme den Lernprozess ver- oder behindern. Zweitens ist die Klarheit der Aufgaben und Regeln im digitalen Setting im Vergleich zum Präsenzunterricht bedeutsamer und elementarer, um Lernen zu ermöglichen – besonders auch im Hinblick auf das eigenständige Arbeiten in asynchronen Unterrichtssequenzen. Drittens muss eine Didaktik für den digitalen Unterricht aktiv und im Vergleich zum Präsenzunterricht viel bewusster und gezielter interaktives Arbeiten zwischen Schüler:innen anbahnen, um alle am Lernen zu beteiligen.¹¹ Viertens kann eine Didaktik im digitalen Raum durch asynchrone, in die Unterrichtskonzeption absichtsvoll integrierte Sequenzen jenen Lernendentypen Lernen ermöglichen, die das selbstregulierte, vom Druck im Klassenzimmer befreite Arbeiten zu Hause als lernförderlich wahrnehmen und schätzen.

3.2 Konstruktive Unterstützung

Die Basisdimension der Konstruktiven Unterstützung soll „vor allem die psycho-soziale Entwicklung unterstützen, Motivation und Selbstkonzept“¹² fördern. Diese Basisdimension kann sich lernförderlich auswirken durch „positive, durch Respekt und Wertschätzung geprägte Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden [...], regelmäßige Erfassung des individuellen Lernfortschritts von Schülerinnen und Schülern und effektives Feedback (formatives Assessment), eine positive Fehlerkultur, die Fehler als notwendigen Teil von Lernprozessen betrachtet und konstruktiv als Lernchance nutzt [...], [sowie] strukturierende und erklärende Maßnahmen und Hilfestellungen bei Verständnisschwierigkeiten (Scaffolding)“¹³.

Die als Kriterium für konstruktive Unterstützung genannte Beziehung zwischen Lehrer:in und Schüler:in ist für den digitalen Religionsunterricht eindrücklich empirisch belegt. Besonders aus Perspektive der Lernenden kann dezidiert formuliert werden, dass sie die wichtigste Voraussetzung für gelingende Lernprozesse und damit von größerer Bedeutung als in anderen Fächern ist – und dies aus zweierlei Gründen: Erstens ist die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:in essentiell für eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre, die eine Auseinandersetzung mit existentiellen Themen des Religionsunterrichts sowie eine (persönliche und damit angreifbar-verletzliche) Positionierung und Meinungsfindung ermöglicht. Zweitens stellt die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden die Voraussetzung für die kognitive Aktivierung dar. Dies begründen die Religionsschüler:innen damit, dass nur jene Religionslehrer:innen in der Lage sind, kognitiv aktivierenden Unterricht zu gestalten, die die Schüler:innen mit ihren Interessen, ihrem Vorwissen und kognitiven Leistungspotential wahrnehmen. Im Vergleich zur Beziehungsgestaltung im Präsenzunterricht und im

¹¹ Trautwein, Ulrich/ Sliwka, Anne/ Dehmel, Alexandra, Grundlagen für einen wirksamen Unterricht, 9.

¹² Klieme, Eckhard, Unterrichtsqualität, 402.

¹³ Sliwka, Anne/ Klopsch, Britta/ Dumont, Hanna, Konstruktive Unterstützung, 4.

alltäglichen Begegnungsraum Schule müssen sich Lehrende im digitalen Religionsunterricht anderer Formate und Kommunikationswege bedienen, um das persönliche Gespräch zu Schüler:innen zu suchen und damit Beziehungen aufzubauen bzw. zu pflegen.

Wie die empirischen Ergebnisse belegen, ist die konstruktive Unterstützung der Schüler:innen von großer Bedeutung, damit Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht gelingen – und dies umso mehr je jünger die Schüler:innen sind und je weniger familiäre Unterstützung sie bekommen (können). Im Vergleich zum Unterricht in Präsenz muss die konstruktive Unterstützung allerdings schon früher ansetzen, nämlich indem sie die Voraussetzungen für Lernen schafft: Lernen ist im digitalen Unterricht erstens nur möglich, wenn Lehrende Lernende bei der technischen und häuslich-räumlichen Infrastruktur unterstützen (siehe oben), zweitens, wenn Lehrende Lernende beim Erwerb von Selbstorganisationskompetenz unterstützen: Letzteres stellt vor allem für jene Schüler:innen die Voraussetzung zum (asynchronen) Lernen dar, die ihre Selbstregulations- und -organisationskompetenz als gering einschätzen und keine familiäre Unterstützung erhalten. Drittens kann Lernen im digitalen Religionsunterricht gelingen, wenn Lehrende bei auftretenden Unsicherheiten oder Verständnisschwierigkeiten ansprechbar sind und den Lernprozess kontinuierlich unterstützen. So ist auch das formative Feedback als regelmäßige Erfassung des individuellen Lernfortschritts als Gelingensbedingung für das Lernen im digitalen Religionsunterricht empirisch belegt: Vor allem für Religionsschüler:innen ist ein individuelles, klares, zielorientiertes, regelmäßiges und zeitnahes Feedback bedeutsam für ihren Lernzuwachs und trägt (sogar) maßgeblich zu ihrer Motivation bei. Weiter ist die Unterstützung des Lernprozesses durch Differenzierung vor allem aus Perspektive der Religionslehrer:innen eindrucklich, etwas zurückhaltender aus Perspektive der Lernenden empirisch belegbar: Lernen kann im digitalen Religionsunterricht gelingen, wenn differenzierte Fragestellungen oder Methoden die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten für heterogene Lerngruppen hinsichtlich des Vorwissens, der Interessen und der Motivation ermöglichen und sowohl extrovertierten als auch eher zurückhaltenden Schüler:innen gleichermaßen Gelegenheit zum aktiven Lernen bieten. Im Vergleich zum Präsenzünterricht ist die Vielfalt der differenzierenden Methoden aufgrund des digitalen Formats ausgeprägter und breiter (möglich).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die konstruktive Unterstützung ein bedeutsames Kriterium für die Qualität von digitalem Religionsunterricht ist. Im Vergleich zu den Qualitätskriterien von Unterricht in Präsenz lassen sich aufgrund der hier vorliegenden Ergebnisse zwei bemerkenswerte Unterschiede formulieren, die im digitalen Format begründet sind. So muss die konstruktive Unterstützung im digitalen Religionsunterricht bereits vor dem eigentlichen Lernprozess beginnen, um Lernen überhaupt zu ermöglichen: Das trifft zum einen auf die Unterstützung bei der technischen und räumlich-häuslichen Infrastruktur zu, zum anderen aber auch beim Erwerb von Selbstregulationskompetenz und Selbstorganisationskompetenz. Beide Kompetenzen stellen immer, aber sicherlich in besonderer Weise im digitalen, mitunter asynchronen, sozialkontaktlosen Format wichtige Voraussetzungen dafür dar, dass Lernen stattfinden kann. Weiter ergeben sich aus dem Wegfall des schulischen Kontextes als alltäglichem Begegnungsraum bedeutsame Konsequenzen für die Lernbegleitung und die Lehrende-Lernende-Beziehung: Zum einen muss das Scaffolding andere Formen

annehmen, d. h. dass Lehrende aktiv nach anderen Formen der kontinuierlichen Lernbegleitung von Lernenden im digitalen Setting suchen müssen. Weil alltägliche Begegnungen und zufällige, das Interesse am Lernenden zum Ausdruck bringende Gespräche aufgrund des digitalen Formats nicht möglich ist, müssen sich Lehrende im digitalen Religionsunterricht anderer Formate und Kommunikationswege bedienen, um eine professionelle Beziehung zu Schüler:innen aufzubauen und zu pflegen.

3.3 Kognitive Aktivierung

Als dritte Basisdimension guten Unterrichts ist die Kognitive Aktivierung von hoher Bedeutung für die Lernprozesse der Schüler:innen.¹⁴ Kognitive Aktivierung kann ermöglicht werden, indem der Lernstoff so aufbereitet wird, dass die Lernenden „sich aktiv und engagiert mit dem Lernstoff auseinander[...]setzen“¹⁵ und „eine tiefe kognitive Verarbeitung stattfinden“¹⁶ kann, weshalb präziser von einem Potential der kognitiven Aktivierung gesprochen werden muss. Ein kognitiv aktivierender Unterricht kann ermöglicht werden durch „anspruchsvolle Aufgaben und diskursive Auseinandersetzungen“, die „kognitive Konflikte auslösen, problemlösendes Denken und metakognitive Prozesse anregen [können]. Konzepte werden eigenständig re-konstruiert, also individuell angeeignet, Neuartiges wird elaboriert und in komplexe Denkstrukturen integriert“.¹⁷

Die empirischen Daten zum digitalen Religionsunterricht belegen die Bedeutsamkeit dieses Qualitätskriteriums eindrücklich: Religionsschüler:innen und -lehrer:innen haben eine klare Vorstellungen davon, dass eine kognitive Aktivierung angebahnt werden muss und kann, indem Lehrende Unterricht und Unterrichtsinhalte didaktisch so gestalten, dass Schüler:innen eine Beziehung zu den Inhalten aufbauen können. Eine Resonanz zwischen Unterrichtsgegenstand und Schüler:innen kann ermöglicht werden, wenn sich der Unterrichtsinhalt den Schüler:innen als lebensweltrelevant und existentiell bedeutsam erschließt, er für sie eine kognitive Herausforderung darstellt und drittens in Auseinandersetzung mit Mitschüler:innen er- bzw. bearbeitet wird. Aus Perspektive der Religionsschüler:innen wird die kognitive Aktivierung durch zwei Voraussetzungen bedingt – zum einen durch die Beziehungsgestaltung, zum anderen durch die Fachkompetenz der Religionslehrperson. Ihres Erachtens sind nur jene Religionslehrer:innen in der Lage, kognitiv aktivierenden Unterricht zu gestalten, die die Schüler:innen als Person (mit ihren außerunterrichtlichen Interessen, ihrem Vorwissen und kognitiven Leistungspotential) wahrnehmen und zu ihnen eine professionelle Beziehung pflegen. Die Fachkompetenz stellt im digitalen Religionsunterricht die zweite und etwas nachgeordnete Voraussetzung für das Potential dar, Schüler:innen kognitiv zu aktivieren, insofern sie es Lehrenden ermöglicht, die Unterrichtsinhalte didaktisch lerngruppenadäquat und damit kognitiv aktivierend aufzubereiten (s.u.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die für den Präsenzunterricht (anderer Fächer) empirisch validierte Dimension der kognitiven Aktivierung auch für den

¹⁴ Vgl. Fauth, Benjamin u.a., Grundschulunterricht, 127-137. Decristan, Jasmin et al., Impact of additional guidance, 358-370. Fauth, Benjamin/ Leuders, Timo, Kognitive Aktivierung im Unterricht.

¹⁵ Trautwein, Ulrich/ Sliwka, Anne/ Dehmel, Alexandra, Grundlagen für einen wirksamen Unterricht, 9.

¹⁶ Klieme, Eckhard, Unterrichtsqualität, 402.

¹⁷ Klieme, Eckhard, Unterrichtsqualität, 402f.

digitalen Religionsunterricht belegt und durch den Aspekt der Beziehung/Resonanz differenziert werden kann.

3.4 Fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenz

Als viertes Qualitätskriterium für Unterricht wird die Fachlichkeit der Lehrperson gegenwärtig diskutiert. Sie ermöglicht es Lehrenden, Fachinhalte im Hinblick auf das konkrete Vorwissen, den kognitiven Stand und den lebensweltlichen Kontext der Schüler:innengruppe aufzubereiten und damit inhaltliche Lerngelegenheiten (opportunities to learn) anzubieten und so zu einer fokussierten Informationsverarbeitung beizutragen.¹⁸

Die Fachkompetenz der Lehrenden wird vor allem aus Perspektive der Religionsschüler:innen als wichtig bewertet. Für die Lernenden stellt sie aus zweierlei Gründen eine bedeutsame Gelingensbedingung für Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht dar: Ihres Erachtens erlaubt die Fachkompetenz zum einen eine fachwissenschaftlich korrekte, fachdidaktisch lerngruppenadäquate und kognitiv aktivierende Aufbereitung von Unterrichtsinhalten. Zum anderen ermöglicht sie eine konstruktive Unterstützung des individuellen Lernprozesses, indem sie zur Diagnose dessen beiträgt, was Lernende fachlich (schon) beherrschen und welche Entwicklungspotentiale sie haben. Die befragten Religionsschüler:innen formulieren allerdings klar, dass die Fachkompetenz der Religionslehrperson oder die (Beschaffenheit und Aufbereitung der) Inhalte des Religionsunterrichts eine geringere Bedeutung für die Qualität des digitalen Religionsunterrichts haben als eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrer:in und Schüler:in.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass das im Präsenzunterricht empirisch validierte Qualitätskriterium der Fachlichkeit als Kombination von Fachkompetenz und Fachdidaktik als eine bedeutsame Gelingensbedingung für Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht empirisch bestätigt werden kann.

3.4 Spezifische Qualitätskriterien des (digitalen) Religionsunterrichts

Aus der Diskussion mit den Qualitätskriterien des Präsenzunterrichts anderer Fächer lassen sich Aspekte von Unterrichtsqualität formulieren, die aus dem besonderen Profil des Religionsunterrichts erwachsen: Sie alle sind unter dem Stichwort von Resonanz oder Beziehung zusammenzufassen und werden im Folgenden in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit für gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht aufgeführt.

Als übergeordnete und damit bedeutsamste Beziehung ist jene zwischen Lehrenden und Lernenden zu nennen. Die Beziehung zwischen Schüler:in und Lehrer:in stellt die grundlegende Voraussetzung für Lernprozesse im Religionsunterricht dar, sowohl im digitalen Format als auch in Präsenz: „Die Beziehung legt fest, was in dem Unterricht möglich ist, [...] um den Religionsunterricht überhaupt als solchen zu ermöglichen“ (David, #00:24:27-3#). Aus Perspektive der Religionsschüler:innen unterscheidet dies

¹⁸ Vgl. Lipowsky, Frank/ Bleck, Victoria, Was wissen wir über guten Unterricht?, 228f.

den Religionsunterricht grundlegend vom Unterricht anderer Fächer. Die Lehrende-Lernende-Beziehung wird außerdem als Voraussetzung sowohl für die kognitive Aktivierung als auch für die konstruktive Unterstützung von Schüler:innen bewertet. Damit kann postuliert werden, dass – zumindest für den Religionsunterricht im digitalen Format – die Beziehung zwischen Schüler:in und Lehrer:in nicht nur eine Dimension der effektiven Klassenführung ist, sondern geradezu als Überbegriff allen pädagogisch-didaktischen Handelns im Unterricht gesehen werden kann: Sie ist das „Wasserzeichen“, auf dem die effektive Klassenführung, die konstruktive Unterstützung und die kognitive Aktivierung basieren. Auch die Fachlichkeit der Lehrperson kann ohne eine solche Beziehung nicht lernwirksam werden. Somit kann konstatiert werden, dass ohne eine wertschätzende Beziehung zwischen Religionslehrer:innen und -schüler:innen kein Lernen-Wollen und -Können im (digitalen) Religionsunterricht stattfindet.

Die zweite Beziehungsebene ist die zwischen Schüler:innen. Erst in der Beziehung, Interaktion, Zusammenarbeit und dadurch in der Begegnung mit anderen Schüler:innen begegnen sie dem Unterrichtsgegenstand und (auch) sich (anders) und werden am „Du zum Ich“.¹⁹

Die dritte Beziehungsebene ist schließlich jene zwischen Schüler:innen und Unterrichtsgegenstand. Sie lässt sich sicherlich nicht als Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderem Fachunterricht plausibilisieren. Dennoch ist eine Beziehung zum Unterrichtsgegenstand notwendig, um einen Lernzuwachs im digitalen Religionsunterricht zu evozieren. Die Wahrnehmungen der Religionsschüler:innen und -lehrer:innen weisen darauf hin, dass im Vergleich zu (einigen) anderen Fächern die Bedeutung und Intention dieser Beziehung von Schüler:in und Unterrichtsgegenstand unterscheiden sind: Um gelingende Lernprozesse überhaupt zu ermöglichen, sind im digitalen Religionsunterricht die Lebensweltrelevanz und existentielle Bedeutung der Inhalte von großer Bedeutung.

Somit ist der Beziehungsaspekt in dreifacher Hinsicht als spezifisches Qualitätskriterium des Religionsunterrichts zu formulieren, wenngleich die Beziehung zwischen Schüler:in und Lehrer:in die weitaus größte Bedeutung für gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht darstellt und sogar als deren Voraussetzung wahrgenommen wird.

4 Qualität im digitalen Religionsunterricht – Fünf Thesen für gelingende Lernprozesse

1. Eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden stellt die Grundlage für gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht dar. Lehrende müssen Schüler:innen als Individuum und Person mit ihren (außerunterrichtlichen) Interessen, ihrem Vorwissen, ihrer emotionalen Verfasstheit sowie ihrem kognitiven Leistungspotential und -stand wahr- und ernstnehmen und ihnen die Möglichkeit geben, als Expert:innen ihres Lernens an Lernprozessen und -inhalten zu partizipieren. Eine von Vertrauen und Respekt geprägte Lehrende-Lernende-Beziehung stellt die wichtigste Voraussetzung für den digitalen Religionsunterricht dar, um Schüler:innen eine Auseinandersetzung mit existentiellen Themen des Religionsunterrichts

¹⁹ Buber, Martin, Werke, 97.

sowie eine (persönliche und damit angreifbar-verletzliche) Positionierung und Meinungsfindung zu ermöglichen. Die Beziehung zwischen Schüler:in und Lehrer:in muss im digitalen Religionsunterricht als Überbegriff allen pädagogisch-didaktischen Handelns im Unterricht gesehen werden. Allerdings beginnt und endet eine wertschätzende Lehrende-Lernende-Beziehung nicht im 45-Minuten-Takt: Sie bedarf außerunterrichtlicher Begegnungen und persönlicher Gespräche im alltäglichen Begegnungsraum Schule. Qualität im digitalen Religionsunterricht bemisst sich deshalb auch daran, welche anderen Formate und Kommunikationswege Religionslehrer:innen finden, um Begegnung und Beziehung im digitalen Setting zu evozieren.

2. Lernen für alle kann im digitalen Religionsunterricht ermöglicht werden, wenn Formen der konstruktiven Unterstützung und damit der individuellen Lernbegleitung integriert werden. Sie sind für gelingende Lernprozesse umso bedeutsamer je jünger die Schüler:innen sind und je weniger familiäre Unterstützung sie erhalten. Lernen kann im digitalen Religionsunterricht nur dann gelingen, wenn dafür die technischen und räumlich-häuslichen Voraussetzungen geschaffen sind, weshalb die konstruktive Unterstützung im digitalen Format bereits vor dem eigentlichen Lernprozess beginnt. Konstruktive Unterstützung bedeutet im digitalen Religionsunterricht außerdem, die Lernenden zum selbstorganisierten und selbstregulierten Lernen zu befähigen und sie in ihrem individuellen Lernprozess kontinuierlich und in synchroner Kommunikation zu begleiten: Eine individuelle Lernbegleitung ist im digitalen Religionsunterricht elementar für gelingende Lernprozesse und zeigt sich in der (zeitnahen) Erreich- und Ansprechbarkeit der Lehrenden bei auftretenden Unsicherheiten oder Verständnisschwierigkeiten und in einem regelmäßigen Feedback, das individuelle Lernstände und -potentiale reflektiert und maßgeblich zur Motivation der Schüler:innen beiträgt. Eine konstruktive Unterstützung zeigt sich außerdem in der Wahrnehmung von heterogenen Lerntypen und -interessen sowie deren Vorwissen und kognitiven Potentialen und in ihrem differenzierenden Umgang damit. Qualität im digitalen Religionsunterricht kann durch die Klarheit der Unterrichtsstruktur, der Aufgaben und Arbeitsaufträge (auch für asynchrone Unterrichtssequenzen) sowie der Kommunikations- und Verhaltensregeln erreicht werden: Um im digitalen Religionsunterricht Lernprozesse konstruktiv zu unterstützen, müssen Aufgaben und Regeln noch konkreter, klarer und unmissverständlicher formuliert sein als im Präsenzunterricht. Dazu muss reflektiert werden, welche synchronen, digitalen Formate und ritualisierten Formen der Kommunikation und Lernbegleitung eine in diesem Sinne umfassende konstruktive Unterstützung gewährleisten und welche strukturellen Herausforderungen bewältigt werden müssen.

3. Lernen kann im digitalen Religionsunterricht gelingen, wenn die kognitive Aktivierung der Schüler:innen angebahnt wird. Eine kognitive Aktivierung kann im digitalen Format erstens gelingen, wenn Lehrende die Unterrichtsinhalte didaktisch so aufbereiten, dass sich den Schüler:innen die Lebensweltrelevanz und existentielle Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte erschließen kann, weil sie Bezüge zu aktuellen persönlichen, gesellschaftlichen oder politischen Fragestellungen aufweisen. Zweitens kann eine kognitive Aktivierung angebahnt werden durch Interaktion, kooperatives bzw. kollaboratives Arbeiten sowie Diskussionen, weil Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit anderen zu einer eignen Positionierung finden sowie Inhalte artikulieren, bewerten und ihre Bedeutung (für sich) erschließen können. Drittens kann Lernen im

digitalen Religionsunterricht gelingen, wenn Unterrichtsthemen didaktisch so aufbereitet sind, dass sie eine kognitive Herausforderung für Schüler:innen darstellen.

4. Qualität im digitalen Religionsunterricht kann nur erreicht werden, wenn eine durch das digitale Setting evozierte Andersartigkeit der Didaktik sorgfältig reflektiert wird. Im Vergleich zum Religionsunterricht in Präsenz ist eine andere Didaktik und Methodik erforderlich, die der Gefahr des digitalen Settings entgegenwirkt: Weil digitaler Unterricht (aufgrund technischer Gegebenheiten) zu Monologen (von Lehrenden) neigt, Lernen aber nur in der aktiven kognitiven Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem Unterrichtsgegenstand gelingen kann, müssen im digitalen Raum interaktive Elemente der Kooperation, Kollaboration oder Diskussion evoziert werden. Qualität im digitalen Religionsunterricht kann dann erreicht werden, wenn neue, andersartige Formate erprobt werden, um Lernen methodisch und didaktisch im digitalen Format zu ermöglichen. In diesem Sinne kann auch die Kombination von synchronen und asynchronen Elementen didaktisch als Mittel eingesetzt werden. Gegenüber dem Unterricht in Präsenz stellt die absichtliche, eigenständige Integration von asynchronen Elementen in die Unterrichtskonzeption einen neuen Aspekt für gelingende Lernprozesse unterschiedlicher Lerntypen dar, allerdings nur dann, wenn die Voraussetzungen für und die Verwendung von asynchronen Elementen im Hinblick auf die konkrete Lernendengruppe sorgfältig reflektiert werden.

5. Für die Qualität von digitalem Religionsunterricht spielt auch die Fachlichkeit als Kombination von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz der Lehrperson eine Rolle. Sie ermöglicht zum einen eine fachwissenschaftlich korrekte, fachdidaktisch lerngruppen-adäquate und kognitiv aktivierende Aufbereitung von Unterrichtsinhalten, zum anderen eine konstruktive Unterstützung des individuellen Lernprozesses, indem sie zur Diagnose dessen beiträgt, was Lernende fachlich (schon) beherrschen und welche Entwicklungspotentiale sie haben. Das Qualitätskriterium der Fachlichkeit kann nur dann erreicht werden, wenn Religionslehrende bereit sind und unterstützt werden, neue fachdidaktische Kompetenzen für den speziellen Kontext des digitalen Formats zu erwerben.

Literatur

Andresen, Sabine/ Heyer, Lea/ Lips, Anna u.a., JuCo 1. Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo 2020. [<https://dx.doi.org/10.18442/120>].

Buber, Martin, WERKE. Erster Band: Schriften zur Philosophie Schriften zur Philosophie, München 1962.

Calmbach, Marc/ Flaig, Bodo/ Edwards, James u.a., SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn 2020.

Decristan, Jasmin/ Hondrich, Lena/ Büttner, Gerhard et al., Impact of additional guidance in science education on primary students' conceptual understanding, in: The Journal of Educational Research, 108/ 2015, 358-370.

Dietzsch, Andrea/ Pfister, Stefanie, Digitaler Religionsunterricht. Fachdidaktische Perspektiven und Impulse, Göttingen 2021.

Fauth, Benjamin/ Decristan, Jasmin/ Rieser, Svenja u.a., Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2014/28, Bern 2014, 127-137. [<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>].

Fauth, Benjamin/ Leuders, Timo, Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 2, Stuttgart 2018.

Helm, Christoph/ Huber, Stephan/Loisinger, Tina, Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24/2020, 237–311 [<https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>].

Huber, Stephan Gerhard/ Günther, Paula Sophie/ Schneider, Nadine u.a., COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Münster 2020 [doi: <https://doi.org/10.31244/978383094216>].

Klieme Eckhard, Unterrichtsqualität, in: Haring, Marius/ Rohlf, Carsten/ Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Handbuch Schulpädagogik, Münster/ New York 2019, 393-408.

Kounin, Jacob, Techniken der Klassenführung. Übersetzung besorgt von Maja und Claudius Gellert, Stuttgart 1976.

Kunter, Mareike/ Trautwein, Ulrich. Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013.

Lipowsky, Frank/ Bleck, Victoria, Was wissen wir über guten Unterricht? – ein Update, in: Steffens, Ulrich/ Messner, Rudolf (Hg.), Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens: Grundlagen der Qualität von Schule 3, Münster 2019, 219-249.

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003.

Rathgeb, Thomas, JIMplus Corona 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. [http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf].

Schweitzer, Friedrich, Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen 2020.

Sliwka, Anne/ Klopsch, Britta/ Dumont, Hanna, Konstruktive Unterstützung im Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 3, Stuttgart 2019.

Trautwein, Ulrich/ Sliwka, Anne/ Dehmel, Alexandra, Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 1, Stuttgart 2018.

Wacker, Albrecht/ Unger, Valentin/ Rey, Thomas, „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht, in: Fickermann, Detlef/ Edelstein, Benjamin (Hrsg.), "Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule

während und nach der Corona-Pandemie, Münster 2020, 79-94. [DOI: 10.31244/9783830992318.04].

Witzel, Andreas, Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen, Frankfurt/Main 1982.

Andrea Dietzsch, geb. 1980, Prof. Dr. phil., Professorin für Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, Oberstudienrätin für Evangelische Religion und Geschichte an Gymnasien. Forschungsschwerpunkte: Qualitätskriterien im Religionsunterricht, Didaktik eines digitalen Religionsunterrichts, Zukunft des Religionsunterrichts