

CLAUDIA GÄRTNER

„STUDIEREN SIE FACH, FACH, FACH!“ – RELIGIONSUNTERRICHT IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS VON FACHDIDAKTIK UND FACHWISSENSCHAFT

Gärtner, Claudia, Prof. Dr. theol., ist Professorin für Praktische Theologie an der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule, Bilddidaktik, Fachdidaktische Unterrichts- und Entwicklungsforschung, religiöse Bildung im öffentlichen Bildungssektor, heterogenitätssensibles religiöses Lernen, politisch-ästhetisches Lernen.

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson sind aus Ihrer Sicht für die Qualität des Religionsunterrichts besonders wichtig?

Es klingt banal, aber Lehrkräfte müssen fähig sein, den Lerngegenstand des Religionsunterrichts zu klären. Und das ist gar nicht so einfach, wie es klingt. In der Unterrichtsvorbereitung müssen sie entscheiden, was Schüler/innen überhaupt lernen sollen bzw. können. Dies setzt sehr viel mehr voraus, als die Auswahl von Inhalten und Themen, wie z. B. Wunder, Gleichnisse oder die fünf Säulen des Islams. Erste Anhaltspunkte hierzu mag der Kernlehrplan liefern, doch eine alleinige Orientierung hieran greift zu kurz. Vielmehr müssen Lehrkräfte in der Lage sein, theologisches Fachwissen zu Wundern usw. didaktisch zu einem Lerngegenstand zu transformieren. Dies umfasst mehr als die methodische oder mediale Aufbereitung des Fachwissens. Insbesondere Studierende und junge Lehrkräfte neigen dazu, sich viele Methoden anzueignen und Medien auszuwählen, mit denen sie dann das

Fachwissen möglichst „schülerfreundlich“ vermitteln möchten. Methodische und mediale Vielfalt sind sicherlich Qualitätsmerkmale von Religionsunterricht, aber längst keine ausreichenden. Denn die Fähigkeit zur fachdidaktischen Transformation von Fachwissen ist komplexer. Lehrkräfte müssen differenzierte Kenntnisse von den Lernvoraussetzungen ihrer Schüler/innen besitzen, sie müssen ihre religiösen Konstrukte zu z.B. Wundern ebenso kennen wie ihre kognitiven Voraussetzungen und ihre lebensweltlichen Bedingungen. Erst vor diesem Horizont ist es möglich, aus vertieften Fachkenntnissen diejenigen Fachinhalte (z. B. einzelne Wundererzählungen) auszuwählen, die Schüler/innen lernen können und sollen, um diese dann so zu operationalisieren, dass sie tatsächlich erlernbar sind (z.B. biblische Wundererzählungen im religionsgeschichtlichen Kontext interpretieren; Wunder in ihrer eigenen Lebenswelt entdecken).

Das didaktische Modell der Elementarisierung veranschaulicht dieses Zusammen- und Wechselspiel gut. Als eine zentrale fachdidaktische Kompetenz betrachte ich die Fähigkeit, elementare fachliche Strukturen mit den elementaren Erfahrungen und Wahrheiten von Schüler/innen zu verknüpfen. Das hört sich einfach an, kann aber als große Herausforderung des Religionsunterrichts betrachtet werden. Lehrkräfte müssen dabei in der Lage sein, fachwissenschaftliche Linien zu ziehen, um die im Theologiestudium leider oftmals getrennt dargestellten fachdisziplinären Gebiete miteinander in Beziehung zu setzen. Für das Thema Wunder bedeutet das z. B. biblische Wunderhermeneutik, religionsgeschichtliche Wunderverständnisse, systematisch-theologische Welt- und Wirklichkeitsvorstellungen, aber auch kulturwissenschaftliche Kenntnisse wie Symbol- und Metaphernbegriffe zu verbinden.

Dabei müssen die Lehrkräfte zugleich die elementaren Lernzugänge im Blick behalten. Diese werden oftmals auf religiöse und kognitive Entwicklungsmodelle fokussiert. Also ab welchem Alter sind Schüler/innen überhaupt in der Lage, ein nicht-wörtliches Verständnis von Wundern zu entwickeln? Angesichts einer sich immer stärker ausdifferenzierenden Gesellschaft ist es jedoch auch unerlässlich, die unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus und die religiöse Pluralität der Schüler/innen mit zu berücksichtigen. Es macht bei der Behandlung der Wunderthematik durchaus einen Unterschied, ob Schüler/innen in ihrer Freizeit viel Fantasy-Literatur lesen, in der „übernatürliche“ Magie und Wunder immer wieder vorkommen, ob sie kaum literarische Kenntnisse besitzen oder eher naturwissenschaftlich geprägt sind. Insbesondere die zunehmend größer werdende Gruppe der konfessionsfreien oder religionsdistanten Kinder und Jugendlichen, die in einem areligiösen Umfeld aufwachsen, ist für die Religionsdidaktik eine große Herausforderung, da hierdurch viele Lernvoraussetzungen weg-

brechen und teils nur mühsam kognitive oder affektive Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt gefunden werden.

Neben diesen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzen erachte ich auch die Reflexionskompetenz von Lehrkräften als äußerst wichtig, doch dazu später mehr.

Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Religionsunterricht für essenziell?

Als ordentliches Unterrichtsfach sind für den Religionsunterricht ähnliche Qualitätsmerkmale wie in der Allgemeindidaktik in Anschlag zu bringen, wie sie z. B. von Meyer (2004) oder Helmke (2012) ausgeführt wurden: Methodenvielfalt, Klassenführung, klare Strukturierung, Üben, Kompetenzorientierung, individuelles Fördern uvm. Hierüber herrscht in der Religionsdidaktik auch weitgehender Konsens. Allerdings weisen Unterrichtsstudien (z. B. Englert, Henneke & Kämmerling, 2014) darauf hin, dass einige Qualitätsmerkmale in der Praxis des Religionsunterrichts noch nicht hinreichend rezipiert werden. Insbesondere intelligentes Üben und ein hoher Anteil echter Lernzeit sowie kognitive Aktivierung sind im Religionsunterricht oftmals nicht stark ausgeprägt. Auch die Diagnose von Lernstand und Lernhürden sind beim religiösen Lernen bislang noch wenig verbreitet.

Ich bin der Überzeugung, dass diese eher schwach ausgeprägten Qualitätsmerkmale eine Ursache für den teils erschreckend geringen nachhaltigen Lerngewinn im Religionsunterricht sind. Diese Merkmale werden teilweise auch mit dem aus meiner Sicht trügerischen Hinweis auf die Besonderheit religiösen Lernens vernachlässigt. In dieser Sichtweise erschöpfe sich religiöses Lernen nicht im kognitiven Lerngewinn, vielmehr seien persönlichkeitsbildende Lernprozesse, die sich bewusst einer (Leistungs-)Evaluation entziehen, verstärkt zu berücksichtigen. Solche subjektorientierten Lernprozesse, die sich einer Leistungskontrolle entziehen, sind ebenso wichtig wie Entschleunigung im Religionsunterricht. Sie dürfen m. E. jedoch nicht gegeneinander ausgespielt werden. Daher finde ich es schwierig, einzelne Qualitätsmerkmale für mehr oder weniger essenziell für religiöses Lernen zu betrachten.

Welche Lernumgebungen und Lehr-/Lernformen halten Sie für einen wirksamen Religionsunterricht für besonders bedeutsam?

Die Frage nach wirksamen Lehr-/Lernformen hängt sicherlich von den unterschiedlichen Dimensionen religiösen Lernens ab. Grob gesprochen lassen sich aus meiner Sicht sieben Dimensionen religiösen unter-

scheiden, die in je unterschiedlicher Gewichtung in einzelnen religiösen Lernsequenzen zum Tragen kommen: philosophische, hermeneutische, ethische, spirituelle, symbolisch-ästhetische, liturgische und communiale (gemeinschaftliche) Dimension (Gärtner, 2015, S. 17–98). Für spirituelles Lernen ist oftmals sicherlich kognitiv ausgerichtete Einzelarbeit weniger sinnvoll. Hier bieten sich z. B. sinnlich orientierte Lernformen an außerschulischen Lernorten besonders an. Philosophisch-hermeneutisches Lernen, z. B. bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Wunder, ist vermutlich in stärker kommunikativen Lernsettings wirksam. Anhand von Dilemma-Situationen lässt sich insbesondere ethisch gut lernen.

Religiöses Lernen ist daher – wie jedes Lernen – stark von den jeweiligen Lernzielen bzw. Lerndimensionen her strukturiert. Doch insbesondere dann, wenn die Lernenden diese Lernziele auch als sinnstiftend für ihr Leben betrachten, lernen sie nachhaltig. Im Vergleich zu anderen Fächern wird Religion weder durch eine fachliche Logik („Mathe ist ein wichtiges Hauptfach, in dem du Schlüsselkompetenzen erwirbst.“) noch durch eine berufliche Logik („In vielen Jobs musst du heute fließend Englisch sprechen.“) als sinnstiftend erlebt. Religion wird – wenn überhaupt – im individuellen oder gesellschaftlichen Kontext als relevant bezeichnet. Es ist somit für die Religionsdidaktik zentral, sinnstiftende Kontexte zu identifizieren, anhand derer Schüler/innen lernen können.

Unter Kontexten verstehe ich hierbei abstrahierte Aspekte von Alltagssituationen (Dube, Gärtner, Hußmann, Ralle & Thiele, 2019). Kontexte sind somit fachdidaktisch aufgearbeitete Alltagssituationen, mit deren Hilfe die fachlichen und lebensweltlichen Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden aktiviert und die Lebenswelt mit fachlich relevanten Fragen erschließbar gemacht werden sollen. Ein solcher Kontext könnte z. B. die Einrichtung eines Gebets- oder Meditationsraums in der Schule sein. Eine entsprechend kontextorientierte Lernaufgabe könnte dann wie folgt lauten: „Erarbeitet, wie ein solcher Raum eingerichtet werden muss, damit alle Religionen diesen Raum nutzen können. Argumentiert, ob alle Religionen in diesem Raum auch gemeinsam beten können.“

Solche kontextorientierten Aufgaben sind in der Religionsdidaktik nicht neu. Spätestens seit der Entstehung der Korrelationsdidaktik in den 1970er Jahren wurden alltags- und kontextbezogene Aufgaben entwickelt, um Glaubenstradition und Gegenwartserfahrung miteinander in Beziehung zu setzen. Doch oftmals gelingt der korrelative Brückenschlag nicht (Englert et al., 2014). Meines Erachtens ist es notwendig, die ausgewählten Kontexte differenziert auf ihre Tauglichkeit zu überprüfen. Als hilfreich empfinde ich die in der Mathematikdidaktik entwickelten Kriterien für Kontexte (Leuders, Hußmann, Barzel & Prediger, 2011; ähnlich Dube et al., 2019). Kontexte sollen

demnach anschlussfähig an die Erfahrungen, Interessen und die kognitiven Denk- und Handlungsmuster der Lernenden sein (Anschlussfähigkeit/ Lebensweltbezug). Sie sollen es ermöglichen, authentische Fragen zu bearbeiten und dabei auch etwas über den Kontext selbst zu lernen (Kontextauthenzität). Kontexte müssen problemhaltig und offen genug sein, um Lernende auf verschiedenen Niveaus zum reichhaltigen Fragen und Erkunden anzuregen (Reichhaltigkeit). Und sie sollen fachlich authentische Handlungen initiieren und zu nachhaltigen und tragfähigen fachlichen Konzepten führen (fachliche Authentizität).

Das sind hohe Anforderungen an kontextorientierte Lernaufgaben. Es ist daher nicht möglich, das gesamte Kerncurriculum in solche Aufgaben zu überführen. Zum einen gibt es vielfältige innerfachliche Wissensbestände, die für das Verständnis des Fachs unverzichtbar sind (z. B. Trinität, Gottessohnschaft Jesu), die sich in Kontextaufgaben nur schwer transformieren lassen. Zum anderen hat Schweitzer (2014, S. 27) zu Recht darauf hingewiesen, dass der Religionsunterricht durch zu viel Kontextaufgaben nicht zu einer Art „Suchaufgabe“ verkommen dürfe, in der der religiöse Aspekt im Alltagsleben (verzweifelt) gesucht werden müsse. Dennoch weisen die Überlegungen zur Kontextorientierung darauf hin, dass es nicht unbedingt die Themen, sondern deren sorgfältige didaktische Transformation ist, die verstärkt in den religionsdidaktischen Fokus geraten muss. Wir schenken meines Erachtens der Aufgabenkultur im Religionsunterricht zu wenig Aufmerksamkeit.

Wie sieht eine gute Differenzierung/Individualisierung Ihrer Meinung nach im Religionsunterricht aus?

Bevor überhaupt Differenzierung und Individualisierung im Religionsunterricht realisiert werden können, gilt es zu reflektieren, ob alle Schüler/innen das gleiche Learning Outcome anstreben (zielgleich) oder ob sie zieldifferent lernen. Insbesondere in Hinblick auf zieldifferentes Lernen steckt die Religionsdidaktik noch in den Kinderschuhen, da wir viel zu wenig darüber wissen, wie religiöse Kompetenzen überhaupt nach und nach entwickelt werden (vertikaler Kompetenzgewinn). Wir müssten hierzu viel genauere Kenntnisse besitzen, wie z. B. Lernende nach und nach Kenntnisse über biblische Wunderzählungen erwerben als auch hermeneutische Kompetenzen aufbauen, um Wunder über ein wörtliches Textverständnis hinaus zu begreifen. Zwar geben die allseits bekannten allgemeinen religiösen Entwicklungstheorien, wie z. B. von James W. Fowler oder Fritz Oser/Paul Gmünder (Überblick z. B. bei Büttner & Dieterich, 2013) erste Orientierungen, aber diese Theorien reichen oftmals nicht aus. Für binnendifferenzierten

Religionsunterricht müssen wir die Lernprogression viel stärker lerngegenstandsbezogen kennen. Also: Unter welchen (kognitiven) Bedingungen können die Schüler/innen Wunder (tiefen-)symbolisch deuten? Fördert eine (tiefen-)symbolische Deutung von Wundern überhaupt eine fachlich angemessene Erschließung von Wundererzählungen? Ist es nicht wirksamer zuerst religionsgeschichtlich vergleichbare Wundererzählungen kennenzulernen? Diese und ähnliche Fragen unterstreichen, wie wenig wir darüber wissen, wie religiöse Lerngegenstände am wirksamsten sukzessive erlernt werden. Aber nur so ist es möglich, binnendifferenzierte Lernsettings zu entwerfen, die auf unterschiedliche Kompetenzniveaus ausgerichtet sind und Schüler/innen aufbauendes Lernen ermöglichen.

Bislang wird Binnendifferenzierung hingegen oftmals über methodische Wege versucht: eher ganzheitlich sinnlich-ästhetisches Lernen für die Lernschwächeren, verstärkt kognitiv-abstrakte Aufgaben für die Leistungsstarken. Es ist jedoch fraglich, ob hierdurch tatsächlich aufbauendes Lernen möglich ist – oder ob nicht einzelne Lernwege in eine Sackgasse führen und vertieftes Lernen behindern. In Hinblick auf vertikale Kompetenzentwicklung gibt es daher insbesondere für die (empirische) Unterrichtsforschung noch viel Arbeit.

Etwas besser ist der Religionsunterricht im Umgang mit (religiöser) Vielfalt aufgestellt. Ein guter Religionsunterricht hat im Blick, dass dort trotz seiner konfessionellen Ausrichtung Lernende mit unterschiedlichen religiösen Anschauungen und Vorerfahrungen sitzen. Differenziertem Religionsunterricht gelingt es, diese religiöse Pluralität konstruktiv in den Unterricht mit einzuspeisen, indem er Anlässe zum Austausch und zur Diskussion bietet. Auch achtet ein heterogenitätssensibler Religionsunterricht darauf, dass die Lernenden aus unterschiedlichen Milieus kommen und dadurch unterschiedliche Vorerfahrungen, Zugänge und Interessen hinsichtlich Religion mitbringen. Insgesamt ist es hierbei wichtig, dass nicht subtil sprachlich exkludierende Mechanismen greifen, indem z. B. Aufgaben implizit davon ausgehen, dass alle Schüler/innen katholisch sozialisiert sind („Bereite eine Rallye durch eure (!) Gemeinde vor.“ „Interviewe deinen (!) Pfarrer“). Religiöse und milieusensible Differenzierungen lassen sich im Religionsunterricht vor allem dadurch erreichen, dass Religion implizit nicht mit der katholischen resp. evangelischen Konfession gleichgesetzt wird, sondern sowohl eine Vielfalt der Weltreligionen als auch der religiösen Artikulationen in der Gegenwartskultur berücksichtigt werden, wie z. B. Religion in Musik, Kunst, Computerspielen uvm.

Oftmals ist Religionsunterricht an einer theologischen resp. bildungsbürgerlichen Sprache orientiert und entsprechend verballastig. Differenzierter Religionsunterricht sucht andere religiöse Ausdrucks- und Reflexionsformen,

z. B. im darstellenden Spiel, in kreativen Methoden, in einfacher Sprache. Bei aller Vielfalt ist dennoch zentral, dass der Religionsunterricht religiöse Vielfalt nicht unkommentiert und unstrukturiert nebeneinander stehen lässt (Vorwurf: Laberfach), sondern dass er bekenntnisorientiert ist und damit auch auf eine Reflexion von konkreter Religion zielt und zu einem begründeten eigenen Bekenntnis verhelfen möchte.

Welche immer wiederkehrenden fachspezifischen Herausforderungen im Unterrichtshandeln müssen Ihrer Meinung nach die Lehrpersonen beherrschen, um im Religionsunterricht eine angemessene Unterrichtsqualität garantieren zu können?

Religionsunterricht lebt von Spannungen und Gegensätzen, teilweise leidet er aber auch darunter. Es gilt gegenwärtige lebensweltliche Erfahrungen der Schüler/innen und religiöse Traditionen zusammenzubringen sowie individuelle Religiosität mit institutionalisierter Religionsgemeinschaft in Beziehung zu setzen. Es gilt in einem oftmals weitgehend säkularisierten Lernumfeld religionssensible Interpretationen von Lebenswelt aufzuspüren und diese Schüler/innen als eine mögliche Lesart von Wirklichkeit anzubieten. Es gilt somit, den oftmals großen Graben zwischen Fachlichkeit (Theologie) und lernenden Subjekten zu überbrücken – eine Aufgabe, der sich die Religionsdidaktik seit der Würzburger Synode immer wieder stellt.

Eine Möglichkeit sind, wie bereits beschrieben, lebensweltliche Kontexte, die sowohl fachlich bearbeitbar als auch individuell relevant und sinnstiftend gedeutet werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, religiös deutbare Erfahrungen unterrichtlich zu inszenieren, wie dies in der Performativen Religionsdidaktik angedacht wird. In diesem Sinne soll nicht nur über Religion reflektiert, sondern Religion selbst freiwillig erprobt werden, z. B. an außerschulischen Lernorten wie einer Kirche, durch unterrichtliche Rituale oder Inszenierungen religiöser Texte. Ein solches „Ausprobieren“ von Religion besitzt seine Stärken in einem sowohl theoretischen als auch praktischen Brückenschlag zwischen Religion und Schüler/innen. Zugleich ist diese Brücke – um im Bild zu bleiben – an vielen Stellen löchrig und besitzt steile Absturzstellen zu beiden Seiten. Auf der einen Seite kann ein solcher Unterricht abstürzen, wenn der Vollzug von Religion nicht angemessen mit den Schüler/innen reflektiert, wenn die Lernenden dadurch (implizit) am Lernort Schule missioniert werden. Auf der anderen Seite stürzt ein solcher Unterricht ab, wenn Religion wie ein Theaterstück zur Probe inszeniert und dabei didaktisch musealisiert wird.

Zwischen Missionierung und Musealisierung von Religion eine begehbare Brücke von religiöser Tradition zur Lebenswirklichkeit heutiger Schüler/

innen zu schlagen, ist aus meiner Sicht Herausforderung und hohe Kunst im Religionsunterricht.

Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets im kompetenzorientierten Religionsunterricht besonders zu achten?

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht soll Schüler/innen zu verantwortetem Denken und Handeln in Hinblick auf die eigene Religion sowie auf andere Religionen und Weltanschauungen befähigen. Dazu ist es notwendig, Religion(en) als lebensweltlich relevant wahrzunehmen und Situationen zu entdecken, in denen Religion(en) in individuellen oder gesellschaftlichen Kontexten eine Rolle spielen. Kontextorientierte Aufgaben sind, wie eben schon gezeigt, somit für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht von besonderer Bedeutung. In ähnlicher Weise spricht Obst (2015) von „Anforderungssituationen“. Gleichzeitig überfordert es Schüler/innen, solche kontextorientierten Aufgaben unvorbereitet zu lösen, da diese weitgehend sehr komplex und auf einer hohen Taxonomiestufe angesiedelt sind.

Daher müssen kompetenzorientierte Aufgaben in ihrem Schwierigkeitsgrad genau reflektiert und entsprechend ihrem Komplexitätsniveau situativ der jeweiligen Lernphase und Lerngruppe angepasst werden. So lassen sich verschiedene Lernphasen unterscheiden, die mit unterschiedlichen Anforderungen an Aufgaben einhergehen. Das sogenannte KAFKA-Modell, benannt nach den Anfangsbuchstaben der Phasen, unterscheidet z.B. fünf Phasen: **K**ontakt herstellen: Kompetenzerwerb in Gang setzen (Konfrontationsaufgabe), **A**ufbauen: Aufbau von Kompetenzaspekten unterstützen (Erarbeitungsaufgabe), **F**lexibilisieren: Kompetenzaspekte vertiefen, verknüpfen, vernetzen und beweglich machen (Vertiefungsaufgabe), **K**onsolidieren: Kompetenzaufbau konsolidieren durch Üben und Wiederholen (Übungsaufgabe), **A**nwenden: Kompetenzen anwenden und auf eine Situation übertragen (Transfer-/Synthesaufgabe) (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014, S. 57). Sicherlich lassen sich auch alternative Bezeichnungen und leicht unterschiedliche Phaseinteilungen finden. Deutlich wird aber, dass in den jeweiligen Phasen unterschiedliche Aufgabentypen erforderlich sind, die unterschiedlich komplex, lebensweltnah, differenziert und kognitiv aktivierend sein müssen. So müssen sich insbesondere die einführenden Konfrontationsaufgaben durch Lebensweltnähe und kognitive Aktivierung auszeichnen, um Schüler/innen zu motivieren und Lernanreize zu setzen. In der Phase der Konsolidierung treten hingegen diese Kriterien verstärkt in den Hintergrund. Vielmehr gilt es dort Aufgaben zu formulieren, die differenziert auf unterschiedlichem Niveau und mit verschiedenen Lernwegen auf

den individuellen Leistungsstand der Lernenden eingehen. Die Anwendungsaufgaben wiederum sind in der Regel äußerst komplex und erneut lebensweltbezogen.

Leider besitzen wir in der Religionsdidaktik noch keine langjährige, empirisch evaluierte Aufgabenkultur. Es ist somit noch eine Zukunftsaufgabe, solche und ähnliche Erkenntnisse aus anderen Fachdidaktiken für den Religionsunterricht zu adaptieren und zu evaluieren.

Welche Schritte empfehlen Sie aufgrund Ihrer wissenschaftlichen bzw. erfahrungsbasierten Expertise als „first steps“ für angehende Religionslehrer/innen, die sie für guten Religionsunterricht umsetzen können?

Als ich mein allererstes Fachpraktikum absolvierte, überraschte mich mein didaktisch sehr kreativer und bei Schüler/innen äußerst beliebter Mentor mit der Aussage: „Studieren Sie Fach, Fach, Fach!“ Die Didaktik würde ich, so mein Mentor, noch früh genug in der Praxis erwerben. So einen marginalen Stellenwert würde ich heute der Religionsdidaktik nicht beimessen. Aber als Gegengewicht zu der häufig beobachtbaren Fokussierung von angehenden Religionslehrer/innen auf Didaktik und vor allem Methodik halte ich den Slogan „Studieren Sie Fach, Fach, Fach!“ weiterhin für beachtenswert. Dabei erachte ich es als besonders wichtig, dass sich Lehrkräfte immer wieder der Mehrperspektivität des Fachs bewusst werden. Es gibt nicht die eine Theorie zu Wunder und Wunderhermeneutik. Gerade angesichts religiöser und weltanschaulicher Pluralität ist es unabdingbar, mit Mehrperspektivität umgehen zu können und diese didaktisch fruchtbar zu machen. Denn nur wer unterschiedliche, sogar widersprüchliche Theorien und Perspektiven kennt und mit diesen umgehen kann, kann auch plurale Vorstellungen von Lernenden nachvollziehen und diese didaktisch konstruktiv aufgreifen. Lexikalisches Überblickswissen reicht hierfür in der Regel nicht aus.

Fachwissenschaftliche Expertise ist selbstverständlich nicht hinreichend. Lehrkräfte sollten darüber hinaus über ein hohes Maß an Reflexionsbereitschaft und -kompetenz verfügen. Es ist notwendig, sich selbst und den eigenen Unterricht immer wieder zu hinterfragen, vermeintlich gelungene oder misslungene Unterrichtssequenzen ergebnisoffen zu evaluieren und wenn möglich modifiziert erneut zu erproben. Eine solche Reflexion kann einerseits auf einer eher praxisorientierten Ebene geführt werden. Waren Rahmenbedingungen wie Uhrzeit, Raumgröße, vorhergehende Klassenarbeiten o. ä. Ursache für Planungsabweichungen oder Störungen? Oder wurden die Interessen der Schüler/innen falsch eingeschätzt? Gab es störende Lernende oder waren eigene Frageimpulse unpräzise? Solche praktisch orientierten

Reflexionsfragen sind wichtig. Aber auch stärker theoriegeleitete Reflexionen des eigenen Unterrichts sind unabdingbar und schlagen eine oftmals nicht begangene Brücke von der Praxis zur Theorie: Vielleicht impliziert die aus einem Schulbuch ausgewählte biblische Wunderinterpretation ein Wirklichkeitsverständnis, das viele Schüler/innen heute nicht mehr teilen? Gibt es fachlich zugänglichere Wunderhermeneutiken, die für Lernende besser erschließbar sind? Womit lässt sich theologisch die Wunderthematik vernetzen, um sukzessive eine kognitive Landkarte aufzubauen? Und auf einer persönlichen Reflexionsebene muss gefragt werden: Welches Wunderverständnis besitze ich eigentlich als Lehrkraft, und bin ich in der Lage, auf Grundfragen wie „Ist Jesus wirklich über das Wasser gelaufen?“ fachlich fundiert und persönlich authentisch zu antworten?

Als „first steps“ empfehle ich daher eine Art „Pilgerschritt“. Nach Schritten in die Praxis hinein, sollten immer wieder einige Schritte zurück in die Theorie gemacht werden, um in diesem Vor und Zurück den Religionsunterricht aus theoretischer und praktischer Perspektive zu reflektieren.

Was ist Ihrer Ansicht nach das Besondere am Religionsunterricht?

Ich habe bislang einen eher kognitiv, lernprozessorientierten Religionsunterricht gezeichnet, in dem es um nachhaltigen Lernertrag, um strukturierte, aufbauende religiöse Lernprozesse geht. Doch Religionsunterricht sollte auch Freiräume für Ungeplantes, für Zweckfreies, für individuelle Bedarfe bieten. Johann Baptist Metz hat Religion mit nur einem Wort definiert: „Unterbrechung“. Auch Religionsunterricht sollte Raum für „Unterbrechung“ bieten – den Schulalltag unterbrechen, den Leistungsdruck und die Schnelllebigkeit unterbrechen, aber auch immer wieder die gesellschaftlichen und politischen Logiken unterbrechen. Unterbrechen meint hierbei innehalten, das Leben reflektieren – und dies auch durch (unterschiedliche) religiöse Brillen.

Literatur

- Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2013). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen (u. a.): Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dube, J., Gärtner, C., Hußmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2019). Der Weg zur Handlungsbe-fähigung. Ein fachdidaktikenübergreifendes Strukturmodell zur Schaffung von Sinn-Angeboten. In J. Dube, C. Gärtner, S. Hußmann, B. Ralle & J. Thiele (Hrsg.), *Sinnstif-tende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Englert, R., Henneke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.

- Gärtner, C. (2015). *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl.). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Leuders, T., Hußmann, S., Barzel, B. & Prediger, S. (2011). „Das macht Sinn!“ Sinnstiftung mit Kontexten und Kernideen. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 53(37), 2–9.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *journal für lehrerInnenbildung*, 14(3), 56–66.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F. (2014). Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 23–32). Münster: Waxmann.