

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried, Rothgangel, Martin

Was ist guter Religionsunterricht?

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*, pp. 416–433

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 72012

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 Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* 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:

Adam, Gottfried; Rothgangel, Martin

Was ist guter Religionsunterricht?

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, S. 416–433

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 72012

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

Was ist guter Religionsunterricht?

GOTTFRIED ADAM / MARTIN ROTHGANGEL

Direkt oder indirekt berühren die Ausführungen zu allen Artikeln dieses Kompendiums die fundamentale Frage: »Was ist guter Religionsunterricht?« Schließlich will religionspädagogische Theorie zur Aufklärung und Verbesserung der religionsunterrichtlichen Praxis beitragen. In gleicher Weise wird im Verlauf des Studiums bei Unterrichtshospitationen ein bestimmtes Verständnis dessen vorausgesetzt, was guter RU ist. Die entsprechenden Anleitungen zur Unterrichtsbeobachtung im Seminar und evtl. bei der Hospitation verwendete Beobachtungsleitfäden lassen das ebenfalls deutlich erkennen.

Auf diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass relativ lange Zeit die Frage nach der Qualität des RU eher am Rande gestellt wurde. Die Krise des schulischen Unterrichts in Deutschland, die im Zusammenhang empirischer internationaler Vergleichsstudien (PISA u. a.) diagnostiziert wurde, führte jedoch u. a. zu einer intensiven Qualitätsdiskussion im Blick auf das Schulwesen. Darum ist seit der Jahrtausendwende bei den Publikationen zu dieser Thematik auch eine steigende Tendenz deutlich erkennbar.¹

¹ Zur *pädagogischen Diskussion* bieten einen ersten Überblick: A. Helmke, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze (2003) ⁶2007; Themenheft: Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge; Friedrich Jahresheft 25 (2007); A. Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze / Velber 2009; H. Meyer, Was ist guter Unterricht?, Berlin ⁵2008; E. Jürgens / J. Standop (Hg.), Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort, Bad Heilbrunn 2010.

Zur *religionspädagogischen Diskussion* siehe: M. Rothgangel, Qualitätskriterien »guten« Religionsunterrichts, in: D. Fischer/M. Rothgangel (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 104-118; Themenband: Was ist guter Religionsunterricht?. JRP 22 (2006=²2008); M.L. Pirner, Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht, in: RpB 60 (2008), 3-17; B. Schröder, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: A. Feindt, u.a. (Hg.),

1. Der gesellschaftliche, religiöse und pädagogische Kontext

In der Frage nach einem guten RU wird manifest, dass das Fach im Schnittpunkt ganz unterschiedlicher Erwartungen liegt. Aus der Perspektive der verschiedenen Personen und Institutionen bedeutet Qualität des Unterrichts durchaus Unterschiedliches – ein Grund dafür sind unterschiedliche Interessenslagen, die z.T. mit verschiedenen Bildungsvorstellungen verbunden sind:

- Vielen *Eltern* ist als Verantwortlichen für die Erziehung ihrer Kinder daran gelegen, dass es den RU gibt und dieser von guter Qualität ist. Ihre Erwartungen sind unterschiedlicher Art: Sie reichen vom Wunsch nach einem Informationsunterricht in Sachen Religion und Glaube bis hin zu aktiver Glaubenskommunikation im Sinne einer Einweisung in die eigene Konfession und Einübung in religiöse Praxis.²
- Andere Qualitätsmaßstäbe können für *Schüler/innen* leitend sein, die am RU teilnehmen. Sie können es zum Beispiel durchaus zu schätzen wissen, wenn es ein Fach an der Schule gibt, in dem es eine gewisse Entlastung vom sonstigen Leistungsdruck in anderen Fächern gibt.³ Erwartungen an einen guten RU können aber auch durch ihr Suchen und Fragen nach dem Woher, Wozu und Wohin des eigenen Lebens und ihrem Bedarf an Orientierung bedingt sein.
- Für *Religionslehrkräfte* gehört die Erteilung des Faches RU anteilweise oder hauptberuflich zu ihrer Berufstätigkeit (als Religionspädagoge/in, RL oder Pfarrer/in), für die sie sich einmal entschieden haben. Dabei spielen ganz unterschiedliche persönliche Motive und Interessen eine Rolle, die ihre Sichtweise eines guten RU bestimmen⁴

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2009, 39-56.

² Dazu s. *M. Domsgen*, Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut?, in: JRP 22 (2006), 136-147.

³ *A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2001, 60 f., 98, 109 f., 143 f.

⁴ S. unten 4.2 und Art. *G. Adam*, Religionslehrerin / Religionslehrer: Beruf-Person-Kompetenz im vorl. Band sowie die dort genannten empirischen Untersuchungen.

- Die *Religionsgemeinschaften* besitzen ein Interesse daran, dass ihre konkrete Konfession gemäß dem eigenen Selbstverständnis sachgemäß zur Sprache kommt und die Schüler/innen dafür aufgeschlossen werden. Darüber hinaus finden aber auch die Religiosität und Lebensanschauung der Schüler/innen sowie andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen Berücksichtigung.⁵ Erwartungen, dass der RU unmittelbar zu einer Beheimatung in der eigenen Konfession führen soll, werden heute kaum noch als realistisch angesehen und artikuliert.
- Die Frage nach dem guten RU kommt gegenwärtig verstärkt im Kontext der Qualitätssicherung im Schulwesen insgesamt zur Sprache. Damit ist guter RU auch eine Aufgabe der zuständigen *Schulbehörden*.
- Schließlich ist das *öffentliche Interesse* zu nennen, wie es sich in der staatlichen Bildungspolitik und in der gesamtgesellschaftlichen Diskussion niederschlägt. Dabei kommt Religion als prägender Bestandteil von Kultur und Herkunftsgeschichte ebenso zur Geltung wie die öffentliche Funktion von Religion bei Feiern, Krisenbewältigung und Konfliktbearbeitung. Dazu gehören aber auch das Interesse am interreligiösen Dialog wie an ethischer Bildung.

Diese kurze Darstellung der unterschiedlichen Interessenslagen macht deutlich, dass es kein »allgemeingültiges Maß« dafür geben kann, was guter RU ist. Vielmehr geht es um ein »relatives Maß«, das im Zusammenhang des Aushandlungsprozesses dessen zu sehen ist, was RU unter den jeweiligen Gegebenheiten ausmacht. Im Folgenden werden zunächst einige Grunddaten aus der Qualitätsdiskussion dargelegt. Dem schließen sich Ausführungen zur pädagogischen und religionspädagogischen Diskussion an. Dabei werden jeweils Bezüge zum RU und den Beiträgen des Kompendiums hergestellt, um zu verdeutlichen, an welcher Stelle deren Relevanz für die Qualitätsfrage liegt.

⁵ Für den Bereich der evangelischen Kirche siehe: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht für die Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (EKD-Texte 11), Hannover 2011; *Ders.*, Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung (EKD-Texte 109), Hannover 2010; *Ders.*, Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe, Hannover 2009.

2. Grundlegende Unterscheidungen von Qualität⁶

Für viele Bereiche der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion stellen die Überlegungen von *Avedis Donabedian* eine wesentliche Basis dar, der folgende drei Ebenen von Qualität unterscheidet: 1. Strukturqualität, 2. Prozessqualität, 3. Ergebnisqualität. Darüber hinaus hat sich noch 4. die Konzeptqualität etabliert.

2.1 Dimensionen von Qualität

(1) Strukturqualität

Bezogen auf den RU können »unter Strukturqualität [...] die Organisation und alle Rahmenbedingungen verstanden [werden], die es überhaupt erst möglich machen«⁷, dass RU stattfinden kann. Beispielhaft lassen sich für den RU entsprechende Rahmenbedingungen benennen: Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von RL, rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen des RU; curriculare Rahmenbedingungen; quantitative Rahmenbedingungen, z.B. wöchentliche Stundenzahl und Ausfallquote des RU.

(2) Prozessqualität

Mit dem Begriff der Prozessqualität werden »alle konkreten Durchführungsmodalitäten und Arbeitsabläufe«⁸ bezeichnet. Bezogen auf den RU bedeutet dies, dass das konkrete Unterrichtsgeschehen, das Verhalten der RL bzw. der Schüler/innen, der Methoden- und Medieneinsatz⁹ usw. im Blickpunkt stehen. Obwohl die Qualitätsdiskussion zumindest dem Begriff nach eine relativ junge Erscheinung ist, kann in diesem Zusammenhang auf die seit langem verwendeten Beobachtungsraster verwiesen werden, mit deren Hilfe der RU von Studierenden, Referendar/ innen sowie RL wahrgenommen, aber z.T. auch begutachtet wird. Die gegenwärtige Qualitätsdiskussion kann dazu

⁶ Siehe zum Folgenden *M. Rothgangel*, Qualitätskriterien, 104-118.

⁷ *M. Dietzfelbinger*, Qualitätsmanagement in psychologischen Beratungsstellen evangelischer Träger, in: *C. Schneider-Harpprecht* (Hg.), Zukunftsperspektiven für Seelsorge und Beratung, Neukirchen-Vluyn 2000, 177.

⁸ Ebd., 178,

⁹ Vgl. dazu auch *G. Adam / R. Lachmann* (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. I und II, Göttingen ⁵2010 und ²2006.

beitragen, dass eine systematische religionspädagogische Diskussion zu diesen Beobachtungsschemata und ihrer Präzisierung geführt wird.

(3) Ergebnisqualität

Im Bereich des RU bedeutet Ergebnisqualität, dass die Ziele und die ausweisbaren Lernfortschritte unter Einbeziehung der Rückmeldungen möglichst aller Schüler/innen überprüft werden. Bezogen auf die Resultate religionspädagogischer Lernprozesse ist dies eine umstrittene und zugleich diffizile Herausforderung, da diese erstens empirisch zu erheben sind und dies zweitens auch von den Rückmeldungen der Schüler/innen abhängt.

(4) Konzeptqualität

Im Zusammenhang des Qualitätsmanagements im Bereich sozialer Arbeit erwies es sich als sinnvoll, auch die Konzeptqualität zu berücksichtigen. Schließlich erhalten die »Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität durch die Zielbestimmung und die Leitbilder seelsorglich-diakonischen Handelns ihr spezifisches Profil und ihre besonderen Schwerpunkte«. ¹⁰ Für den RU ist dieser Punkt gleichfalls unaufgebar. Ähnlich wie für die Ausbildung von RL eine »theologisch-religionspädagogische Kompetenz« als Zielsetzung bestimmt wurde (s. u. Art. *H. Lenhard*, Phasen der Lehrerbildung) ist eine entsprechende Leitvorstellung auch für den RU unentbehrlich. Diese kann sich z.B. an allgemein verbindlichen Zielbestimmungen von Lehrplänen, sog. Globalzielformulierungen, ¹¹ an bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen (s. o. Art. *R. Lachmann*, Geschichte der Religionspädagogik, *M. Rothgangel*, Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen) oder an wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur religiösen Bildung (s. o. Art. *M. Rothgangel*, Was ist Religionspädagogik?) orientieren.

2.2 Normative und empirische Aspekte

Eine weitere hilfreiche Unterscheidung lässt sich im Anschluss an den Pädagogen *Ewald Terhart* vornehmen. Er differenziert zwischen einer normati-

¹⁰ *M. Dietzfelbinger*, Qualitätsmanagement, 178.

¹¹ Ein solches übergreifendes Globalziel für alle Schularten ist z.B. in den »Leitlinien für den Evangelischen RU in Bayern« (2004) formuliert (www.rpz-heilsbronn.de/arbeitsbereiche/schularten/real-und-wirtschaftsschule/ru-aktuell/leitlinien.html-30k [Aufruf vom 20.5.2011]).

ven und einer empirischen Zugangsweise zur Bestimmung von Qualität innerhalb der pädagogischen Diskussion:¹²

»Wichtig und kennzeichnend für normative Bestimmungsversuche ist der Sachverhalt, dass die Zielvorstellungen als Kriterien hoher und höchster Qualität vielfach und zunächst einmal nicht im Blick auf empirische oder sonstige Restriktionen [...] entwickelt werden, sondern sich im normativen Raum der Setzung von übergeordneten, ›letzten‹ Zwecken«¹³ befinden.

Sollte es jedoch bei der Absehung von empirischen, historischen, gesellschaftlichen u. ä. Aspekten bleiben, sind solche Begründungsmuster im negativen Sinne als ›normativistisch‹ zu charakterisieren. Empirische Aspekte sind als realistische Wirkungskontrolle von normativen Überlegungen unabdingbar. Umgekehrt wäre es gleichfalls problematisch, wenn empirische Untersuchungen zur Qualität nicht auf normative Überlegungen Bezug nehmen würden: Es bestünde die Gefahr, dass nur noch solche Ziele gesetzt werden, die empirisch messbar sind.

Hinsichtlich der Schule im Allgemeinen und des RU im Besonderen würden dabei z.B. alle übergreifenden Richtziele ausgeblendet werden. Weiterhin sind die »tatsächlichen Effekte von Bildungsmaßnahmen [...] innerhalb des breiten Bandes aller möglichen Sozialisationswirkungen nicht präzise zu isolieren.«¹⁴ Gleichwohl besteht Konsens darüber, dass es sinnvoll und notwendig ist, mit Hilfe empirischer Unterrichts- und Schulforschung der Qualitätsfrage von Schule und RU nachzugehen.

Eine interessante Studie hat dazu *Anton Bucher* mit seinem Buch »Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe«¹⁵ vorgelegt. Er dokumentiert, was nach Ansicht von Schüler/innen einen guten RU ausmacht. Dabei wird deutlich, wie eng sich der empirische mit dem normativen Aspekt berührt; es stellte sich schließlich beim normativen Aspekt die hier bereits eingangs diskutierte Frage, welche Sichtweisen für die Bestimmung der Qualitätskriterien für den RU bestimmend sind.

¹² Vgl. *E. Terhart*, Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme, in: ZP 46 (2000), H. 6, 809-882, hier 814-820.

¹³ Ebd., 817.

¹⁴ Ebd., 818.

¹⁵ *A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, Stuttgart ³2001.

3. Was ist »guter Unterricht«? — Pädagogische Aspekte

Viel diskutiert sind im pädagogischen Diskurs die Merkmale von Qualität nach *Andreas Helmke* und *Hilbert Meyer*. Helmke unterscheidet zwischen folgenden zehn Merkmalen:

1. »Klassenführung
2. Klarheit und Strukturiertheit
3. Konsolidierung und Sicherung
4. Aktivierung
5. Motivierung
6. Lernförderliches Klima
7. Schülerorientierung
8. Kompetenzorientierung
9. Umgang mit Heterogenität
10. Angebotsorientierung«¹⁶

Dabei stellt er erläuternd fest, dass die Merkmale 2-4 »sich *direkt* auf die Förderung der Informationsverarbeitung beziehen«, die Merkmale 5-7 »sich primär auf die Förderung der Lernbereitschaft und *indirekt* auf den Lernerfolg« richten, und die Merkmale 9-10 »dem Sachverhalt der Unterschiedlichkeit von Bildungszielen, fachlichen Inhalten und individuellen Lernvoraussetzung Rechnung«¹⁷ tragen.

Vergleichbar dazu lauten die elf Merkmale guten Unterrichts nach *Hilbert Meyer* folgendermaßen:

1. »Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache nach Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisationskram)
3. Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)

¹⁶ *A. Helmke*, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Seelze 2010, 168f.

¹⁷ Ebd., 169.

5. Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen und Schülerfeedback)
6. Methodenvielfalt und Methodentiefe (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen; Aufbau von Methodenkompetenz)
7. Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
9. Transparente Leistungserwartungen (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler/innen entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)
11. Joker (für fachdidaktische Merkmale).¹⁸

Gegenüber solchen ›Merkmalskatalogen‹ wird kritisch eingewendet, dass sie fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Aspekte für guten Unterricht unzureichend berücksichtigen. Darüber hinaus wird die eklektische Auswahl von Merkmalen kritisiert, die nicht aus einer zugrundeliegenden Theorie abgeleitet und daher auch wenig homogen sind.¹⁹ Auch ist die empirische Fundierung dieser Merkmale sehr unterschiedlich. Allerdings ist eine Reihe von Merkmalen empirisch gut begründet und *es* erweisen sich diese Merkmalskataloge beispielsweise als Heuristik für die Unterrichtsbeobachtung durchaus als hilfreich.²⁰

Es gibt nämlich aus allgemein-didaktischer Sicht eine Reihe von interessanten Erkenntnissen über die Bedingungen erfolgreichen Unterrichtens. Sie wurden aufgrund von Meta-Analysen von empirischen Untersuchungen gewonnen. Diese Erkenntnisse sind auch in den Ausführungen von *Hilbert Meyer* verarbeitet worden. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die

¹⁸ *H. Meyer*, Merkmale guten Unterrichts – ein Kriterienmix, in: *E. Jürgens / J. Standop* (Hg.), Was ist ›guter‹ Unterricht?, 166f.; gegenüber der früheren Fassung des Katalogs in: *H. Meyer*, Was ist guter Unterricht?, 25ff. hat Meyer den elften Punkt »Joker (für fachdidaktische Merkmale)« neu eingeführt, weil die voranstehenden Merkmale fachdidaktisch neutral sind.

¹⁹ Vgl. *A. Helmke*, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 170.

²⁰ Vgl. aqs.rlp.de (Zugriff: 18.04.2011).

Frage der fachlichen Entwicklung.²¹ *Frank Lipowsky* stellt in seinem Beitrag »Was wissen wir über guten Unterricht?«²² vor allem die Bedeutung folgender Punkte in den Vordergrund:

- (1) *Effektive Klassenführung* (intensive Nutzung der Lernzeit, Etablierung von Regeln, wenig Störungen)
- (2) *Klare Strukturierung* des Unterrichts (deutliche Sequenzierung des Unterrichts in einzelne Phasen und Schritte, klare Aufgabenstellungen und Anforderungen, verständliche Lehrersprache)
- (3) Häufigere und inhaltlich relevante *Rückmeldungen* der Lehrkraft, die in enger Verbindung mit ihrer fachdidaktischen Expertise stehen
- (4) *Kooperatives Lernen* in Partner- und Gruppenarbeit, wobei die individuelle Verantwortlichkeit jedes Gruppenmitglieds gegeben sein muss und eine Anleitung erfolgt, wie die Schüler/innen ihre Arbeitsprozesse durchführen
- (5) *Übungen und Wiederholungen*, die für den langfristigen Lernerfolg von Bedeutung sind

Diese Merkmale beziehen sich mehr oder weniger auf unterschiedliche Fächer und den Unterricht in unterschiedlichen Schulstufen. Lipowsky weist aber weiter auf Folgendes hin: »In den letzten Jahren mehren sich die Befunde, die dem fachdidaktischen Wissen und Können von Lehrpersonen und damit dem fachdidaktischen Wissen ein größeres Gewicht für den Lernerfolg von Schüler/innen einräumen.«²³ Dabei geht es vor allem um die (1) kognitive Aktivierung und die (2) Fokussierung und inhaltliche Kohärenz.

Für die *kognitive Aktivierung* ist es kennzeichnend, dass die Lehrkraft die Lernenden zu einem vertieften fachlichen Nachdenken über den Unterrichtsinhalt anregt. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine aktive Rolle: »Sie konfrontiert die Lernenden mit herausfordernden Aufgabenstellungen, provoziert kognitive Konflikte, hebt Unterschiede in Ideen und Positionen hervor, regt die Lernenden an, sich aufeinander zu beziehen und initiiert Gelegenheiten, um über den eigenen Lernprozess nachzudenken. Ein solches

²¹ Bei einem Fokus auf die motivationale und affektive Dimension des Schulerfolgs (z. B. Entwicklung des Interesses oder der Lernfreude) sind teilweise andere Merkmale von Unterricht bedeutsam.

²² In: Friedrich Jahresheft 25 (2007), 26-30, hier 27.

²³ Ebd., 28.

Lehrerverhalten setzt fachdidaktisches Wissen und Können und eine hohe Flexibilität im Denken voraus.«²⁴

Erfolgreicher Unterricht zeichnet sich ferner durch die »*Fokussierung* auf die inhaltlich relevanten Aspekte und durch eine hohe inhaltliche Kohärenz aus.«²⁵ Sie vermögen es, wichtige von unwichtigen Informationen zu trennen und die relevanten Elemente eines Themas zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen.

Aufschlussreich ist auch die Auswertung von Meta-Analysen, die *John A. C. Hattie* in »Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement«²⁶ vorgelegt hat. An dieser Stelle können nicht die von Hattie ermittelten Effektstärken im Detail vorgestellt werden. Aufschlussreich ist aber das Resümee von Hattie mit seinen sechs evidenzbasierten Merkmalen »towards excellence in education:

1. Teachers are among the most powerful influences in learning.
2. Teachers need to be directive, influential, caring, and actively engaged in the passion of teaching and learning.
3. Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing, to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge, and have proficient knowledge and understanding of their content to provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum levels.
4. Teachers need to *know the learning intentions* and success criteria of their lessons, know *how well they are attaining* these criteria for all students, and know *where to go next* in light of the gap between students' current knowledge and understanding and the success criteria of: ›Where are you going?‹, ›How are you going?‹, and ›Where to next?‹.
5. Teachers need to move from the single idea to multiple ideas, and to relate and then extend these ideas such that learners construct and reconstruct knowledge and ideas. It is not the knowledge or ideas, but the learner's construction of this knowledge and these ideas that is critical.
6. School leaders and teachers need to create school, staffroom, and classroom environments where error is welcomed as a learning opportunity, where discarding incorrect knowledge and understandings is welcomed, and where

²⁴ Ebd. – S. auch *F. Lipowsky*, Auf den Lehrer kommt es an, in: ZP Beih. 51, 2006, 47-70.

²⁵ Ebd.

²⁶ London / New York 2009.

participants can feel safe to learn, re-learn, and explore knowledge and understanding.«²⁷

Aus fachdidaktischer Perspektive ist es bemerkenswert und gleichermaßen erfreulich, wie sich im Kontext empirischer Analysen innerhalb der Pädagogischen Psychologie die Bedeutung genuin fachdidaktischer Aspekte (vgl. besonders 3.-5.) für einen guten (Religions-)Unterricht abzeichnet religionsdidaktisch interessant ist aber auch die fehlerfreundliche Unterrichts- und Schulkultur. Von daher ergeben sich notwendig fachdidaktische Ergänzungen bzw. Spezifizierungen der obigen Qualitätsmerkmale von A. Helmke und H. Meyer, die auch für die Formulierung von Qualitätsmerkmalen hinsichtlich eines guten RU zu berücksichtigen sind.

4. Was ist »guter Religionsunterricht«? – Religionspädagogische Aspekte²⁸

Anhand der beiden Studien von *F. Lipowsky* und *J. Hattie* wurde bereits die Relevanz der Fachdidaktik deutlich. Wir wollen uns jetzt religionspädagogischen Beiträgen zuwenden, die als Ausgangspunkt für Überlegungen zur Frage dienen sollen, was Qualitätskriterien eines guten RU sein können.

4.1 Normative Überlegungen

In seiner Studie »Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe« (2001) weist *Anton Bucher* darauf hin, dass »Empiriker« ihr normatives Vorverständnis von RU darlegen sollten, weil erstens empirische Analysen von solchen Idealvorstellungen geprägt sind und weil sich zweitens eine Theorie des RU nicht auf empirischem Wege konstruieren lässt.²⁹ Konsequenterweise formuliert Bucher selbst in fünf Thesen seine eigenen Vorstellungen von einem guten RU:

- 1.»Guter Religionsunterricht bereitet den Schülerinnen Freude.

²⁷ Ebd., 238f.

²⁸ S. zu 4.1 und 4.2 *M. Rothgangel*, Qualitätskriterien, 104-118.

²⁹ *A. Bucher*, Religionsunterricht, 26.

2. Guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der Schüler/innen.
3. Guter Religionsunterricht wird von den Schülerinnen als lebensrelevant empfunden.
4. Guter Religionsunterricht bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache.
5. Guter Religionsunterricht peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell. 2 M. Rothgangel, Qualitätskriterien, 104-118.«³⁰

Obwohl man diesen Qualitätskriterien für einen guten RU grundsätzlich stimmen kann, sind diese fünf Kriterien zu allgemein, als dass sie für eine Beurteilung religionsunterrichtlicher Praxis anwendbar wären. Auf dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen ist zu fragen, welche der genannten Aspekte sich operationalisieren lassen bzw. sich einer empirischen Überprüfbarkeit entziehen. Des Weiteren ist im Vergleich zu den obigen Unterscheidungen von Qualität festzustellen, dass sich Bucher auf Aspekte der Prozess-, Ergebnis- und Konzeptqualität konzentriert, während Aspekte der Strukturqualität weitgehend außer Acht gelassen werden. Bemerkenswerterweise tritt im empirischen Teil seiner Studie hervor, dass auch die Beliebtheit einer Schule ein wichtiger Bedingungsfaktor für die Beliebtheit des RU darstellt.

Werner Tzschetzsch hat ebenfalls Qualitätskriterien für guten RU formuliert. Er stellt dabei die folgenden sechs Bestimmungen heraus:³¹ Der RU ist (1) theologiegeleitet; (2) erfahrungsorientiert; (3) lehrerabhängig; (4) beziehungsorientiert; (5) ein Orientierungsfach; (6) erörtert Glauben polyperspektivisch. Bezüglich dieser Qualitätskriterien gilt das zu A. Bucher gesagte. Prinzipiell kann man ihnen zustimmen; sie sind jedoch in der vorliegenden Fassung für die Beurteilung des RU schwer anwendbar und sind im Vergleich mit den Unterscheidungen der Qualitätsdiskussion ergänzungsbedürftig.

Als *Zwischenergebnis* lässt sich festhalten: Für die Bestimmung von Qualitätskriterien eines ›guten‹ RU sind normative Setzungen notwendig. Diese stehen allerdings in der Gefahr, nicht anwendbar zu sein, da sie nicht

³⁰ Ebd., 27-33.

³¹ W. Tzschetzsch, Was macht die Qualität von RU aus?, in: E. Nordhofen / K Schimmöller / Th. Sternberg (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15-20, bes. 15

auf einer ›mittleren Konkretionsebene‹ formuliert sind. Ebenso taucht an dieser Stelle erneut die Frage auf, wer diese normativen Setzungen vornimmt.

Dabei ist es völlig legitim, dass die jeweilige theologische und religionspädagogische Position eines Verfassers eine entscheidende Rolle für die Formulierung von Qualitätskriterien spielt. In jedem Fall scheint es ratsam zu sein, z. B. im Rahmen ›Gemischter Kommissionen‹ oder ›runder Tische‹ entsprechende Qualitätskriterien für einen guten RU zu erarbeiten, damit verschiedene Perspektiven zum Tragen kommen.

4.2 Praxisnahe empirische Forschung

Dabei ist es keineswegs so, dass die Frage nach den Qualitätskriterien eines guten RU schon beantwortet wäre, wenn sich ein Gesprächskreis bzw. Gremium auf einen ausdifferenzierten Anforderungs- bzw. Kriterienkatalog einigen würde. Eindrucksvoll wird dies durch einen Bericht *Rudolf Englerts* über eine Studientagung zum Thema »Was ist guter (Religions-)Unterricht?« belegt:

»Wir luden zu dieser Tagung unter anderem eine Gruppe von Fachleiter/innen ein. Fachleiter/innen können als Experten für die Beurteilung konkreter unterrichtlicher Praxis gelten, insofern diese ja zu ihrem Alltagsgeschäft gehört. Um ihre Beurteilungen auf ein fachlich solides Fundament zu stellen, hatte die Gruppe ein Raster von Kriterien erarbeitet, nach denen die Unterrichtsversuche ihrer Lehramtsanwärter/innen eingeschätzt werden sollten. Diese Kriterienraster spiegelte einen in der Gruppe bestehenden Grundkonsens über ›guten‹ bzw. ›gelingenden‹ Religionsunterricht.

Bei der Probe aufs Exempel jedoch: Als der Versuch gemacht wurde, diese Kriterien auf eine reale, durch einen Videomitschnitt dokumentierte Lehrprobe zu applizieren, zeigte sich, dass die fragliche Unterrichtsstunde insgesamt und eine ganze Reihe von Verhaltensweisen und Interventionen des Lehrers im Einzelnen höchst unterschiedlich beurteilt wurden. Die von den Fachleiter/innen für die Stunde vergebenen Zensuren differierten zwischen ›gut‹ und ›mangelhaft‹. Dies verdeutlicht noch einmal: Ein bei der Diskussion religionsunterrichtlicher Qualitätsstandards erzielter Konsens lässt keineswegs darauf schließen, dass man auch auf der Ebene konkreter Lehr-Lernprozesse denselben Vorstellungen über gelingenden Religionsunterricht folgt.«³²

³² R. Englert, Was ist gelingender Religionsunterricht? Die Sicht von Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen, in: D. Fischer / V. Elsenbast / A. Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster u. a. 2003, 226-242, hier 228.

Dieses Ergebnis zeichnete sich schon zu einem früheren Zeitpunkt in der von Englert geleiteten Forschungsgruppe »Religiöses Lernen im Grundschulalter« ab. Den Mitgliedern der Arbeitsgruppe wurde recht bald klar, dass sich »Kriterien unterrichtlichen Gelingens nicht allein durch eine mehr oder weniger am »grünen Tisch« entstandene Liste von Einzelaspekten bestimmen lassen, sondern stärker aus der Erforschung der unterrichtlichen Praxis heraus zu gewinnen sind.«³³

Zu diesem Zweck konzipierte die Forschungsgruppe eine quantitative empirische Untersuchung zum RU an Grundschulen, um u. a. von den befragten RL Auskunft darüber zu erhalten, was aus der »Praxisperspektive« guten RU kennzeichnet. Die Studie führte zu folgenden Ergebnissen:

»Religionslehrer/innen an Grundschulen finden »allgemeinpädagogische« Ziele (wie z.B.: »die Kinder zum Nachdenken bringen«) besonders wichtig, ohne dass dabei die Bezugnahme auf die christliche Tradition aus dem Blick geriete. Aber diese Bezugnahme ist eben kein Selbstzweck mehr [...], sondern muss dem Leben der Schüler/innen dienen.«³⁴

Demgemäß werden in didaktisch-methodischer Hinsicht die Subjektorientierung am Kind, handlungsorientierte Lernwege, offene Unterrichtsformen sowie eine Methodenkompetenz, die flexible Erschließungswege ermöglicht, bevorzugt genannt:

»Als wichtigste professionelle Kompetenz gilt allerdings nicht methodisches Geschick, sondern eine personale Voraussetzung: die Fähigkeit, »den Kindern das Gefühl menschlichen Angenommenseins« zu geben.«³⁵

Insgesamt zeigt diese quantitative Studie ein relativ einheitliches Bild dessen auf, was RL an Grundschulen unter einem guten RU verstehen. Allerdings bestand der begründete Verdacht, dass gegenwärtige Trends der Pädagogik und Religionspädagogik zu einer »professionstypischen Konsensrhetorik« führten und dass gegenwärtig gängige Formeln wie »mehr offener Unterricht« oder »stärkere Subjektorientierung« die in der Praxis bestehenden Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung verdecken. Darum entschloss sich die Forschungsgruppe, zum Thema eine qualitative Untersuchung bei Lehramtsanwärter/innen durchzuführen. Intendiert waren Erzählungen über gelungene und

³³ Ebd., 277.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

misslungene Religionsstunden. Ein Gesprächsimpuls für die Einzelinterviews lautete z. B.:

»Eine zentrale Aufgabe von Lehrern und Lehrerinnen ist das Unterrichten. Können Sie sich an eine eigene selbstgehaltene Religionsstunde erinnern, von der Sie selbst sagen würden: ›Diese Stunde war wirklich gelungen‹?«³⁶

Der Blick auf die subjektiven Theorien von Referendar/innen, die sich in der Phase zwischen universitärer Ausbildung und beruflichem Alltag befinden, sollte zeigen, »wie Konzepte professioneller Praxis im Abgleich von Theorieansprüchen und Praxisanforderungen mehr und mehr Kontur erhalten.«³⁷ Aus der Analyse der Interviewtexte ergaben sich die folgenden Kriterien eines guten RU:³⁸

- Die Teilnahme-Intensität der Schüler/innen.
- Die Kongruenz zwischen der Planung und der Durchführung von RU.
- Die Kongruenz mit dem professionellen Ideal.
- Der Lernerfolg.
- Die emotionale Resonanz bei den Schüler/innen.
- Das eigene Empfinden.

Am häufigsten wird in den Interviews die Teilnahmeintensität als Kriterium für gelungene bzw. misslungene Religionsstunden angeführt. Die Bedeutung dessen ist klar: »Wenn die Schüler/innen sich durch den Unterricht ansprechen lassen und aufmerksam bei der Sache sind, ist eine zentrale Voraussetzung für gelingenden Religionsunterricht erfüllt.«³⁹ Nach Wahrnehmung der Lehramtsanwärter/innen spielt dabei die Verwendung geeigneter Methoden eine wesentliche Rolle. Allerdings ist eine *gute Methode* noch keine Garantie für einen guten RU: »Das jeweilige *Klassenklima* sowie die *Einstellung zum Religionsunterricht* kann dazu führen, dass die methodische Gestaltung als zweitrangig empfunden wird.«⁴⁰

Rudolf Englert kommt auf dem Hintergrund seiner empirischen Untersuchungen schließlich zu folgenden Qualitätsmerkmalen, die er im Blick auf den »guten« RU für besonders relevant hält: Ziel- und

³⁶ Ebd., 231f.

³⁷ Ebd., 231.

³⁸ Ebd., 233.

³⁹ Ebd., 234.

⁴⁰ Ebd., 236.

Kompetenzorientierung, Schülerorientierung, Strukturiertheit, Lernkultur, Unterrichtsatmosfera, Umgang mit Theologie, Gestaltcharakter.⁴¹

4.3 Matrix zu Qualitätsdimensionen eines guten Religionsunterrichts

Für die weitere Diskussion um den guten RU bilden die von *Bernd Schröder* in seiner Matrix »Qualitätsdimensionen und Kriterien guten RU« herausgearbeiteten acht Bereiche einen wichtigen Bezugspunkt:

- (1) „Guter RU ist ›ordentlich‹ erteilter RU in ›vorbereiteter‹ Umgebung (Qualität der Rahmenbedingungen / Strukturqualität)
- (2) Guter RU ist Unterricht von ›guten‹ Religionslehrer/-inne/n und ›guten‹ Schüler/-inne/n (Personale Qualität)
- (3) Guter RU entspricht handwerklich den Regeln der Kunst des Unterrichtens (Prozessqualität / handwerkliche Qualität)
- (4) Guter RU lässt sich theologisch verantworten und erschließt das Elementare seines Gegenstandes, d. h. er schlägt Brücken zwischen zentralen Themen des Faches und den Erfahrungen der Schüler/-inne/n (Fachliche Qualität)
- (5) Guter RU bindet die Aufmerksamkeit der Beteiligten, spiegelt die wechselseitige Wertschätzung von Lehrer/-inne/n und Schüler/-inne/n (Atmosphärische / Beziehungs - Qualität)
- (6) Guter RU führt zu gezielt ausweisbaren Lernfortschritten möglichst aller Schüler/-inne/n und trägt – perspektivisch – zu ihrer Subjektwerdung bei (Ergebnisqualität)
- (7) Guter RU unterstützt den Aufbau fachübergreifender Kompetenzen und trägt zu Schulleben und Schulprofil bei (Systemqualität)
- (8) Guter RU lässt sich in seiner Gestalt begründen und gezielt verbessern (Konzeptqualität)«⁴².

Positiv ist insbesondere hervorzuheben, dass Schröder mit diesen Punkten deutlich erkennbar den Qualitätsdiskurs sowie den gegenwärtigen pädagogischen sowie religionspädagogischen Diskussionsstand berücksichtigt. In diesem Sinne rezipiert er gleichermaßen normative Überlegungen und empirische Studien. Gleichwohl stellen sich auch Fragen, die zur Weiterarbeit

⁴¹ R. Englert, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: JRP 22 (2006), 52-64.

⁴² B. Schröder, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, Münster u. a. 2009, 50f.

anregen: Ist es z. B. ratsam, die oben genannten vier Dimensionen der Qualitätsdiskussion derart zu erweitern? Die Komplexität erhöht sich, da Schröder jedem dieser acht Qualitätsbereiche noch jeweils fünf Unterpunkte zuordnet. Fragen im Detail werden deutlich, wenn man sich beispielsweise die Unterpunkte von (4) Fachliche Qualität vor Augen führt:

- »Konzentration auf das Wesentliche
- Streben nach wechselseitiger Erschließung
- Verweise von der gelehrten zur gelebten Religion
- Wechsel zwischen Außen- und Innenperspektive
- Theologische Zeitgemäßheit«⁴³

Warum wird nur die theologische Zeitgemäßheit, nicht aber auch die theologische Schriftgemäßheit angeführt? Gehört der Punkt »Streben nach wechselseitiger Erschließung« nicht eher zur Prozessqualität? Ist der Verweis von der gelehrten zur gelebten Religion ein genuiner Aspekt der fachlichen Qualität?

4.4 Zwölf Merkmale eines guten Religionsunterrichts

Für die weitere religionspädagogische Diskussion verdienen u. E. vor allem die folgenden zwölf Qualitätsmerkmale Aufmerksamkeit:

Prozessqualität

1. Feedback (zielorientierte, kognitiv-aktivierende und >fehlerfreundliche< Rückmeldung, um die Bildungs- und Lernprozesse von Schüler/innen im RU kritisch-konstruktiv zu begleiten und zu fördern)
2. Klassenführung (gutes Klassenmanagement; Pünktlichkeit; Achten auf Zeitdiebe; Auslagerung von organisatorischen Fragen; effiziente Zeitnutzung; hoher Anteil echter Lernzeit im RU)
3. Klarheit und Strukturiertheit (im Blick auf Ziele, Inhalte und Unterrichtsprozess des RU: Fokussierung auf die theologisch-religionspädagogisch relevanten Aspekte; Aufbau vernetzten Wissens; Anker-Ideen [advance organizers]; Repräsentanz und Relevanz der Inhalte)

⁴³ Ebd.

4. Schüler/innenorientierung (differenzierte Wahrnehmung der Einstellungen und Fähigkeiten von Schüler/innen hinsichtlich religionsunterrichtlicher Themen vor und während religiöser Bildungs- und Lernprozesse; darauf bezogene motivierende und aktivierende Rückmeldung; innere Differenzierung und kooperatives Lernen; Planungsbeteiligung und Metaunterricht)
5. Lernförderliches Klima (gegenseitiger Respekt in Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung; fehler- und erkundungsfreundliche Lernkultur; Verantwortungsübernahme sowie Gerechtigkeit und Fürsorge)
- 6 Umgang mit Heterogenität (›Niemand darf verlorengehen‹, Inklusion; Unterschiedlichkeit der individuellen Lernvoraussetzungen; individuelles Fördern; Genderaspekte; Lernen über / von / in Religion; Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive)

Ergebnisqualität

7. Konsolidierung und Sicherung (konsequente Sicherung religionsunterrichtlicher Bildungs- und Lernprozesse; fachlich fundierte und zugleich ›schüler/innenfreundliche‹ Feedbackkultur)
8. Ziel- / Kompetenzorientierung und transparente Leistungserwartung (Orientierung an religiösen Kompetenzmodellen und Bildungsstandards; angemessene Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen und Gegenstandsbereiche religiöser Kompetenz; kumulativer Kompetenzaufbau bezüglich der religiösen Kompetenzen)

Strukturqualität

9. Organisatorische Rahmenbedingungen (Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer/innen; rechtliche und curriculare Rahmenbedingungen des RU wie ausreichende Stundenzahl; wenig Unterrichtsausfall; kein Randstundenfach)
10. Fachübergreifende (Zusammenarbeit mit anderen Fächern; Beitrag zum Schulprofil; konfessionell-kooperatives sowie interreligiöses Lernen) und schulübergreifende Orientierung (Bezug zu gelebter Religion / gelebten Religionen vor Ort)

Konzeptqualität

11. Bewusste Unterscheidung zwischen unverfügbaren Zielen des RU (insbesondere auch nichtoperationalisierbaren Globalzielen wie religiöse Selbst-

und Mitbestimmungsfähigkeit / Identität und Verständigung u. ä.) und operationalisierbaren Bildungsstandards Religion sowie eingehende Berücksichtigung unverfügbarer und operationalisierbarer Aspekte im RU

12. Begründete Verortung des eigenen RU in grundlagentheoretische Überlegungen (Verhältnis von Theologie und Pädagogik? Welche Fachdidaktik? Welche Theologie? Verhältnis von Theologie und Religionswissenschaft? Welche religionspädagogischen Konzeptionen? Welches integrative Modell von Konzeptionen? Bildung / Erziehung / Lernen? Kirchlich / christlich / religiös? Religionskundlicher / ökumenischer / konfessionell-kooperativer / konfessioneller RU?)

5. ... ein kontinuierlicher Prozess

Die Bemühungen um einen guten RU stellen kein Thema dar, das einmal bearbeitet wird und dann als erledigt abgehakt werden könnte. Vielmehr geht es dabei um einen kontinuierlichen Prozess, der einer beständigen Reflexion auf verschiedenen Ebenen bedarf. Dies gilt auch im Blick auf die referierten religionspädagogischen Ansätze. Sie nehmen wichtige der oben genannten Unterscheidungen der Qualitätsdiskussion sowie jüngere Entwicklungen der pädagogischen Diskussion auf und konkretisieren diese im Blick auf den RU.

Gewissermaßen quer zu den normativen und theoretischen Überlegungen steht allerdings die Frage nach der Operationalisierbarkeit im Blick auf empirische Untersuchungen, aber auch hinsichtlich der genannten praktischen Beobachtungsbögen. Es wäre bedauerlich, wenn der RU darunter leiden würde, dass Religionspädagogen/innen die Erstellung und Revision normativ orientierter Qualitätsmaßstäbe leichter fällt als deren Operationalisierung und empirische Überprüfung. Es ist unbestritten, dass nicht alles, was die Qualität des RU ausmacht, sich auch empirisch überprüfen lässt. Für die weiteren Bemühungen um eine gute Qualität des RU ist es aber ohne Zweifel nicht nur hilfreich, sondern erforderlich, wenn es zu jenen Dimensionen und Aspekten des RU, die sich empirisch überprüfen lassen, künftig auch eine größere Zahl entsprechender Untersuchungen gibt.⁴⁴

⁴⁴ Dies ist auch deshalb notwendig, weil für die Frage der Gewichtung der Merkmale eines guten Unterrichts empirische Untersuchungen wichtige Hinweise geben können. Das sei an einem Beispiel verdeutlicht: Eine Verbesserung der realen Arbeitsbedingungen

Gleichwohl ist keine Beschränkung nur auf jene Merkmale vorzunehmen, die empirisch überprüfbar sind. Denn das hätte zur Folge, dass man z.B. manche personalen Qualitätsmerkmale unberücksichtigt lassen müsste. Für die religionspädagogische Forschung tut sich mit der Frage nach einem guten RU jedenfalls ein weites Feld für normative Grundlagendiskussion und empirische Forschung auf.

Letztlich ist guter Unterricht mehr als die Summe der einzelnen Unterrichtsvariablen. *R. Englert* spricht davon, dass der Unterricht offensichtlich so etwas wie »Gestaltcharakter« habe. Über die diversen Einzelzüge müsse »ihm so etwas wie eine innere Stimmigkeit zukommen, eine Qualität jedenfalls, welche die Einzelzüge zu etwas Ganzem integriert.«⁴⁵ Hier spielt nicht zuletzt auch die Person der RL mit ihrem jeweiligen persönlichen Profil eine entscheidende Rolle.

LITERATURHINWEISE

J. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London / New York 2009.

A. Helmke, *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze (2003) 2007.

Jahrbuch der Religionspädagogik 22 (2006): Themenband: Was ist guter Religionsunterricht?

ist in ihrer Bedeutung für den Unterrichtserfolg von deutlich geringerem Einfluss, als man ihr in der Diskussion gemeinhin zuschreibt. Empirische Forschungen zeigen, dass z. B. eine finanzielle Besserstellung und die Reduzierung der Klassengröße einen vergleichbar geringen positiven Effekt aufweist (vgl. *J. Hattie*, *Visible Learning*, 73-75, 85-88, 297-300).

⁴⁵ *R. Englert*, Diskussion über Unterrichtsqualität, 64. Vgl. z.B. *F. Schweitzer*, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: *G. Bitter u. a.* (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, 46-49; *U. Hemel*, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984.

E. Jürgens / J. Standop (Hg.), Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort, Bad Heilbrunn 2010.

H. Meyer, Was ist guter Unterricht?, Berlin (2004) ⁵2008.

B. Schröder, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: *A. Feindt u. a.* (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2009, 39-56.

