

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt

Markus Rehm

Markus Wilhelm

Wirksamer Religions(kunde)- unterricht

**Dominik Helbling & Ulrich Riegel
(Hrsg.)**

Band

15





Dominik Helbling
Ulrich Riegel
(Hrsg.)

Wirksamer Religions(kunde)- unterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 15



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas,
PH Luzern, kommunikation und Marketing

Heidehof
Stiftung

Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2059-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021
Printed in Germany – Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT	
VORWORT	9
MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT	
QUALITÄTSMÖGLICHSTER FACHUNTERRICHT	11
DOMINIK HELBLING / ULRICH RIEGEL	
WIRKSAMER RELIGIONS(KUNDE)UNTERRICHT	
EINE EINFÜHRUNG	19
ANDREAS ALLEMANN	
RELIGION BE-GREIFEN – BEGEGNEN – BE-DENKEN	30
DEBORAH BERNHARD	
RELIGIONSKUNDEUNTERRICHT ALS BEITRAG ZU EINER	
UMFASSENDEN BILDUNG	38
BENNO BÜHLMANN / TOMMI MENDEL	
EXISTENZIELLE, INTERKULTURELLE UND ETHISCHE	
FERTIGKEITEN AM GYMNASIUM	47
NICOLE DURISCH GAUTHIER	
RELIGIONSKUNDE BESTEHT DARIN ZU FRAGEN, WAS	
„PRAKTIZIEREN“ UND „GLAUBEN“ BEDEUTEN	59
CHRISTINA GRUHNE	
LERNEN IN EINER	
VERANTWORTUNGSGEMEINSCHAFT	67
EVA-MARIA KENNGOTT	
PLURALISMUSMÖGLICHER RELIGIONSUNTERRICHT	75

ANDREAS KESSLER

RELIGIONSBEZOGENE KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ 86

URS SCHELLENBERG

RELIGIONSKUNDEUNTERRICHT MUSS RELIGION IM KONTEXT
GESELLSCHAFTLICHER PROZESSE ERSCHLIESSEN 95

JOSEPHINA BARBA

POSITIONALITÄT UND SOLIDES FACH- UND
FACHDIDAKTISCHES WISSEN 104

CLAUDIA GÄRTNER

„STUDIEREN SIE FACH, FACH, FACH!“ – RELIGIONSUNTER-
RICHT IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS VON FACHDIDAKTIK UND
FACHWISSENSCHAFT 115

BIRGIT GIRKE

WIRKSAMKEIT DURCH LEBENSRELEVANTE
LEHR-LERN-ARRANGEMENTS 126

PIA KESTEL

SCHULE SIND WIR NUR GEMEINSAM – AUCH UND GERADE
IM RELIGIONSUNTERRICHT 136

MARTINA KUMLEHN

RELIGIÖSE DEUTUNGSRÄUME LEBENSRELEVANT
ERSCHLIESSEN: HERMENEUTISCHE ZUGÄNGE ZU EINEM
WIRKSAMEN RELIGIONSUNTERRICHT 147

ANDREA LEHNER-HARTMANN

WAHRHEIT UND FREIHEIT, ENDLICHKEIT UND TRANSZEN-
DENZ – DIE GROSSEN THEMEN RELIGIÖSER BILDUNG 158

SILKE LEONHARD

WIRKSAMER RELIGIONSUNTERRICHT – AUS DER PERSPEKTIVE
EINER PHÄNOMENOLOGISCH ORIENTIERTEN DIDAKTIKERIN
PERFORMATIVEN RELIGIONSUNTERRICHTS 169

KONSTANTIN LINDNER

DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN EINEN
POSITIONIERTEN AUSTAUSCH MIT RELIGION UND GLAUBE
BRINGEN 179

HERMANN-JOSEF SCHLICHT

LEHRER WERDEN, EINE LEBENSAUFGABE – SICH BILDEN UND
VERTRAUENSVOLL INTERAGIEREN 189

FRIEDRICH SCHWEITZER

RELIGIONSUNTERRICHT – (K)EIN FACH WIE JEDES ANDERE . . . 193

ULRICH RIEGEL / DOMINIK HELBLING

WIRKSAMER RELIGIONS(KUNDE)UNTERRICHT.
EIN SYSTEMATISIERENDER ABGLEICH DER EXPERTISEN 204

DIE REIHENHERAUSGEBER 215

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

VORWORT

Der Begriff „Wirksamkeit“ ist in den letzten Jahren zu einem Kampfbegriff geworden: Keine bildungspolitische Maßnahme darf mehr ohne Wirksamkeitsgarantie ins Bildungssystem entlassen werden. Jede Schule muss zeigen, wie gut sie ist, d. h. ihren Wirksamkeitsbeweis antreten. So reden alle von Wirksamkeit. Wenn man aber fragt, was denn eigentlich unter Wirksamkeit im Schulalltag verstanden wird, bekommt man sehr unterschiedliche Antworten. Sehr oft wird dabei auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien zurückgegriffen. Dies verweist auf die grundsätzlich zu begrüßende Entwicklung, dass man in Fragen der Unterrichts- und Schulqualität heute nur noch schwerlich mit Hinweisen auf „gefühlte“ oder bloß „behauptete“ Wirkungen davon kommt.

Zwar geben solche Leistungsvergleiche wichtige Rückmeldungen zu den jeweiligen Lernständen in den getesteten Fächern, können aber nicht die fachliche und überfachliche Breite der Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen abdecken. Um die Wirkungsfrage umfassender und vertiefter anzugehen, versuchen die Herausgeber der Reihe „Wirksamer Fachunterricht“ die Spezifik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer in den Fokus zu nehmen. Dabei gehen sie nicht von einem metatheoretischen Verständnis fachlicher Instruktion aus, sondern die jeweiligen Fachverantwortlichen formulieren gemeinsam die – für alle Fächer identischen – Fragen, die sie jeweils von Vertreterinnen und Vertretern aus Ausbildung, Wissenschaft und Praxis beantworten lassen.

In der Vielfalt der Beiträge zu den einzelnen Bänden zeigt sich das Bemühen der Autorinnen und Autoren, nicht nur ihre fachliche Meinung zur Sprache zu bringen, sondern sowohl erfahrungsbezogen zu argumentieren als auch empirisch und theoretisch begründete Aussagen zu zentralen Aspekten des Fachunterrichts zu machen. Dabei legen die Beitragenden den Schwerpunkt mehr auf den Unterricht als auf das Fach, wenn es um die Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geht.

Hinter den einzelnen Antworten zeigt sich immer auch, welches Menschenbild den fachlich-didaktischen Ansatz prägt und damit auch, welcher

Umgang mit Menschen vorausgesetzt wird, welche pädagogische Haltung den Individuen und der Klasse gegenüber eingenommen wird und welches Verständnis von Erziehung und Bildung zugrunde liegt. Bildung ist mehrdimensional und daher mehr als die Wirksamkeit von Fachlichkeit. Aus diesem Grund haben die jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgeber der Bände in der abschließenden Zusammenschau ein Fazit aus den Stellungnahmen der einzelnen Interviewten aus Wissenschaft, Ausbildung und Praxis in einer Verdichtung der Erkenntnisse erstellt.

Aus Sicht der Schulentwicklung stellt sich abschließend die Frage, welchen Beitrag die Fächer zu einer wirksamen Schule leisten können, da jede Schule ihren eigenen Erfolgsweg finden muss. Im Sinne mehrdimensionaler Bildung gehören dazu nicht nur überfachliche Kompetenzen, sondern über ein wirksames Methodencurriculum hinaus auch das Zusammenspiel der Fachcurricula als Rückgrat der Schul- und Unterrichtsqualität. Fachgruppen oder Fachschaften tragen dazu die geteilte Verantwortung, um über die Fächer hinweg Anschlussmöglichkeiten und Verbindungen aufzuzeigen. Schuleigene Curricula sollten die einzelnen Facharbeitspläne auf der Grundlage durchgängiger gemeinsamer Planungskriterien in einen schuleigenen Sinnzusammenhang stellen, den die Schulen jeweils in eigenen Zielen und Schwerpunkten formulieren, festlegen und schließlich gemeinsam reflektieren und evaluieren. Dann besteht eine gute Chance auf nachhaltige Wirkungen und qualitätsbewusste Schulentwicklung. Die Buchbände zum „Wirksamen Fachunterricht“ leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.

Dr. Michael Schratz lehrt als Professor am Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gesellschaft und Lernen, Leadership und Schulentwicklung. Er ist Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen, unter anderem Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Dr. Hans Anand Pant ist Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bis 2015 war er Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). In seiner Forschung befasst er sich mit Fragen datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie des Transfers von Bildungsinnovationen.

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

QUALITÄTSMÖGLICHKEITEN FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can't, teach.“ Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrerbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch weltweit ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer professionellen, fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler und sind damit Experten für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien zeichnen ein eindeutiges Bild über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z.B. Ihme & Möller, 2015; Klieme & Rakoczy, 2008), damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* müssen, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt und damit wirksam ist.

Eine Frage bleibt allerdings offen, die durch die Bildungswissenschaften wegen ihrer häufig fachunspezifischen Herangehensweise nicht beantwortet werden kann: Was führt zu einem guten und effektiven Unterricht in einem bestimmten Schulfach? Hier sind die Fachdidaktiken aufgerufen, die generische Unterrichtsforschung zu ergänzen und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden die Schulfächer auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt in einem konkreten Schulfach?*

In der jüngsten Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Meyer, 2004; Helmke, 2012). Die Buchreihe geht einen anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken

und der Fachpraxis einzelner Fächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Interviews werden Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die Zusammenschau aller Beiträge der Expertinnen und Experten des jeweiligen Faches wird zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, effektiven und also wirksamen Unterricht steht seit einigen Jahren im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem „guten Lehrer“. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in den Blick nahm, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom so genannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Experten-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma – die professionelle Expertise der Lehrpersonen zu erfassen versuchte, geht heute über in den Experten- und Prozess-Produkt-Ansatz.

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle aufgenommen (Fend, 2001; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichtsangebot dessen jeweilige Unterrichtsnutzung gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen, fachspezifischen und kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingungen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem * versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell zu

Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

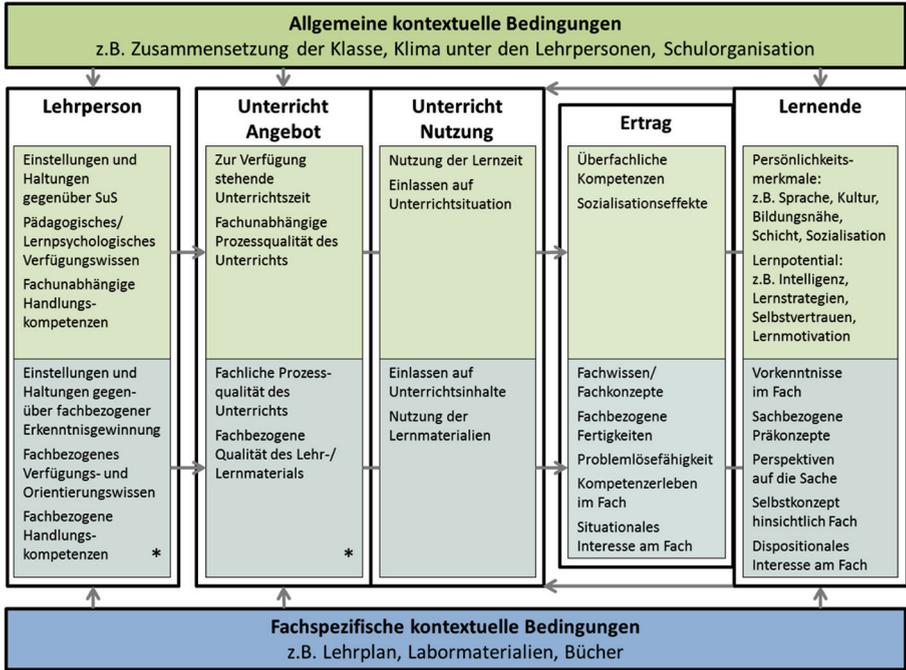


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern haben. Dabei geht das *Struktur-Paradigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozess-Paradigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Struktur-Paradigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation

sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sog. „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen dem sog. „planning and processing of the learning process“. Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Dennoch findet in Arbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht fachdidaktische Forschung kaum Berücksichtigung, was wir im Folgenden an vier Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten. Wir vergleichen im folgenden Abschnitt die vier einschlägigen Arbeiten von Meyer (2004), Helmke (2012), Hattie (2012) sowie von Oser und Baeriswyl (2001).

Der gute und wirksame Unterricht ohne Fach und ohne Fachdidaktik?

In der folgenden Tabelle vergleichen wir Kriterien guten und effizienten Unterrichts anhand von vier Dimensionen: Gütekriterien (Meyer, 2004), Fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von

Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001). Diese vier Dimensionen gehen auf einschlägige Publikationen zur Unterrichtsqualität zurück und markieren den derzeitigen Stand der Diskussion:

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ($d > 0.6$)	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen
Meyer (2004) Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Helmke (2012) Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Hattie (2012) Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Oser & Baeriswyl (2001) Kunter & Trautwein (2013) Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen
Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung (Classroom Management) Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen
Vorbereitete Umgebung			Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Klare Strukturierung des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Inhaltliche Klarheit	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B. Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen
	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung	Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen
Intelligentes Üben	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken	
Transparente Leistungserwartungen		Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen	
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	strukturelle Unterstützung z. B. Geduld und ein angemessenes Tempo
Sinnstiftendes Kommunizieren	Motivierung	Lernende nicht etikettieren Glaubwürdigkeit der Lehrperson	Konstruktiver Umgang mit Fehlern
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung	Freundliche, respektvolle Beziehung

Abb. 2: Vergleich der aktuell häufig diskutierten Kriterien für effektiven Unterricht

Was ist guter Unterricht, fragt (Meyer, 2004) im gleichnamigen Buch. Er nennt unter dem Begriff Kriterienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Abbildung 2). Den Kriterienmix gewinnt Meyer in Absprache mit Kolleginnen und Praktikern als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, S. 16–17). Der Kriterienmix konzentriert sich auf den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigt keine Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des

Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer, 2004, S. 55).

Helmke (2012) orientiert sich an 10 Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Abbildung 2), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewinnt. Zahlreiche seiner Kriterien sind vergleichbar mit Meyer (2004). Neu können aber drei Kriterien auch der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung*, *Schülerorientierung*, *Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legt eine Metaanalyse vor und zeigt für Untersuchungen zur Sprache Einflüsse auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler mit relativ hoher Effektstärke ($d > 0.6$). Hierzu zählen *Vokabel- und Wortschatzförderung*, *wiederholendes Lesen*, *Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen) konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Abbildung 2). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft auch fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichts, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schülervorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Gerade hinsichtlich der Fachabhängigkeit zeigen aber aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Schroeders, Hecht, Heitmann, Jansen & Kampa, 2013; Törner & Törner, 2010). Seidel und Shavelson (2007) wünschen sich deshalb vermehrte domänenspezifische Forschung: „Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivatio-

nal-affective outcomes in more depth than is currently practiced.“ Die vorliegende Studienbuchreihe will gerade dieses Desiderat aufnehmen und das bestehende Wissen zu einem wirksamen Fachunterricht, also der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität, zusammentragen. Hierfür wichtig sind vor allem auch erlernbare Lehrkompetenzen, die eine Lehrkraft in die Lage versetzen, ihre beruflichen Anforderungen professionell zu erfüllen.

Resümee

Aus den vorangehenden Abbildungen (1 und 2) entsteht nun ein Überblick über unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Das Angebots-Nutzungs-Modell stellt die Akteure des Unterrichts im Sinne einer angebotsgebenden und einer nutzenden Seite sich ergänzend gegenüber und macht die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit eines „guten“ Unterrichts deutlich. In Abbildung 2 werden unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität nebeneinander gestellt, um die Vielfalt der normativen und evidenzbasierten Dimensionen von Unterrichtsqualität aufzuzeigen. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Religion gerichtet, und es werden domänenspezifisch Expertenmeinungen als Antworten auf zehn grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik* (Reprints, Band 7). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). Juventa-Paperback. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ihme, T. A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?“: Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.

- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.

DOMINIK HELBLING / ULRICH RIEGEL

WIRKSAMER RELIGIONS(KUNDE)UNTERRICHT EINE EINFÜHRUNG ¹

Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Kontext

Deutschland, Österreich und die Schweiz sind weltanschaulich neutrale Staaten mit einer weitgehend säkularen Gesellschaft im Sinne Taylors (2009). Demnach genießen natur- und geschichtswissenschaftliche Theorien sowie psychologische und soziologische Erkenntnisse eine große Autorität, wenn es darum geht, Leben und Welt zu erklären. Sie gelten als vernünftig und spenden hinreichend Orientierung für die Bewältigung des Alltags. Religion – und das ist eine Sinnspitze von Taylors Argumentation – hat in derart säkularen Gesellschaften durchaus einen Platz. Religion ist möglich, wird in der Regel aber als exotisch und außergewöhnlich angesehen, denn religiöse Überzeugungen gelten mehrheitlich als unvernünftig, weil nicht rational beweisbar. Wer sich als religiös bekennt, muss oft den Nachweis führen, kein Spinner zu sein.

Das religiöse Feld Deutschlands, Österreichs und der Schweiz selbst ist in sich vielfältig (Baumann & Stolz, 2007; Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, Bair & Rees, 2016). Zunächst trifft man auf eine Vielzahl christlicher Konfessionen und Gemeinschaften, denn das Christentum als die das Leben über Jahrhunderte am Stärksten durchdringende Religion in Europa hat eine vielfache Verästelung in Kirchen, Konfessionen und Gemeinschaften erfahren. Dann bilden Buddhismus, Hinduismus, Sikhismus, Islam, Aleviten usw. religiöse Minderheiten, die in verschiedenen Migrationswellen in die drei Länder gekommen sind. Während fernöstliche Religionen in der Regel auf ein großes Interesse stoßen, wird der Islam gegenwärtig stärker als Bedrohung eines – wie auch immer gearteten – westlichen Lebensstils erachtet. Schließlich gehörte und gehört das Judentum mit seiner wechselhaften Geschichte immer und gleichzeitig über weite Strecken doch nie vollständig zu diesen Gesellschaften.

¹ Wir danken Frau Priska Aregger, Assistentin am Institut Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule Luzern, für die Aufbereitung des Manuskripts.

Innerhalb dieses religiösen Feldes nimmt die Bindekraft religiöser Institutionen wie Kirchen oder Moscheen immer mehr ab. Religion wird immer stärker zu einer vom Individuum frei wählbaren Option. Man kann sich für oder gegen sie entscheiden, man kann den Grad der Zugehörigkeit zu und des Engagements innerhalb einer Gemeinschaft selber bestimmen oder sich aus Versatzstücken verschiedener Religionen seine ganz eigene Spiritualität kreieren. Religiöse Individualisierung ist ein charakteristisches Kennzeichen der Gesellschaften Deutschlands, Österreichs und der Schweiz und vor allem für Jugendliche ist es selbstverständlich geworden, dass sie selbst entscheiden, was sie glauben können und wollen.

Das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Weltanschauungen und Werthaltungen – wobei Religion hierbei nur einen einzelnen, wenn auch oftmals entscheidenden Faktor darstellt – mag als bereichernd erfahren werden, führt aber auch zu sozialen Konflikten (Baumann & Stolz 2007, S. 346–348; Pollack & Müller, 2013, S. 34). Religiöse Vielfalt muss im Alltag und in der zivilgesellschaftlichen Diskussion bewältigt werden. Die Setzung des Sonntags als Ruhetag, die Präsenz religiöser Symbole oder Praxis in der Öffentlichkeit, unterschiedliche Umgangsformen oder Vorstellungen von Höflichkeit, erklärungsbedürftige oder kontroverse kulturelle Praktiken machen bewusst, dass Normen immer wieder verhandelt werden müssen. Mit dem Grundrecht auf Religionsfreiheit ist diesen Verhandlungen ein rechtlicher Rahmen gesetzt. Es garantiert im Sinn der positiven Religionsfreiheit, dass Religion in der Gesellschaft ausgeübt werden darf, und im Sinne der negativen Religionsfreiheit, dass niemand zu dieser Ausübung gezwungen werden darf (Winzeler, 2009, S. 15–37). Innerhalb dieses Rahmens muss aber immer wieder neu ausgehandelt werden, wie die verschiedenen Religionen in der Öffentlichkeit auftreten dürfen und welche Reichweite ihre religiösen und ethischen Normen beanspruchen können. Für den weltanschaulich neutralen Staat bedeutet das, dass er seine Bürgerinnen und Bürger befähigen muss, angesichts religiöser Vielfalt friedlich zusammenzuleben.

Ein wesentliches Instrument zu dieser Befähigung stellt in den drei hier besprochenen Ländern der Religionsunterricht dar. Er soll die Schülerinnen und Schüler zur religiösen Pluralitätsfähigkeit führen im Sinne eines sachkundigen, respektvollen aber auch kritischen Umgangs mit Religion in der modernen Gesellschaft (Schreiner, 2012). Dabei gehen Deutschland (mit Ausnahme weniger Bundesländer wie Bremen, Hamburg und Brandenburg) und Österreich auf der einen Seite und die Schweiz auf der anderen Seite unterschiedliche Wege. In Deutschland und Österreich wird ein verpflichtender konfessioneller Religionsunterricht angeboten, von dem man sich abmelden und stattdessen ein wertbildendes Ersatzfach mit unterschiedlichen Bezeichnungen besuchen kann. In der Schweiz wiederum ist der

Unterricht zu Religion in der öffentlichen Schule bekenntnisunabhängig ausgerichtet und obligatorisch für alle. Im Folgenden werden die beiden Grundformen des Religionsunterrichts dargestellt.

Konfessioneller Religionsunterricht

In Österreich liegt die Bildungshoheit beim Staat, was eine einheitliche Regelung des Religionsunterrichts im gesamten Land zur Folge hat. In Deutschland ist Bildung Sache der Länder, wobei der Religionsunterricht als reguläres Unterrichtsfach im Grundgesetz verankert ist und nach Art. 7 Abs. 3 konfessionell gebunden zu erteilen ist, sofern zum 1. Januar 1949 keine anderslautende landesrechtliche Regelung gültig war. In der Folge wird in ganz Österreich und in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland ein konfessioneller Religionsunterricht erteilt (Jäggle & Klutz, 2013; Rothgangel & Ziebertz, 2013). Er stellt eine sog. „res mixta“ dar, bei der der Staat die Räume und Lehrmittel zur Verfügung stellt und die Lehrpersonen bezahlt, während die Religionsgemeinschaften für die Inhalte und die Qualifizierung der Lehrpersonen verantwortlich sind. Gegenwärtig bieten in Österreich 14 Religionsgemeinschaften einen eigenen Religionsunterricht an, während es in Deutschland katholischen, evangelischen, jüdischen, orthodoxen und altkatholischen Religionsunterricht, sowie in vielen Bundesländern islamischen Religionsunterricht im Versuchsstatus gibt.

Im konfessionellen Religionsunterricht besucht jede Schülerin und jeder Schüler grundsätzlich erst einmal den Unterricht jener Konfession, der sie bzw. er angehört. Auf Antrag können aber auch Kinder und Jugendliche den Religionsunterricht besuchen, die nicht der jeweiligen Konfession angehören. Für Kinder und Jugendliche ohne konfessionelle Zugehörigkeit wird ein philosophisches oder wertebildendes Alternativ- bzw. Ersatzfach angeboten. Dieses Fach besuchen auch die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Konfessionszugehörigkeit den Religionsunterricht besuchen müssten, sich von ihm aber unter Berufung auf ihre Religionsfreiheit abgemeldet haben.

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts bedeutet, dass er von einer bestimmten Religionsgemeinschaft inhaltlich verantwortet wird, und die unterrichtliche Auseinandersetzung vor allem im Horizont der Überzeugungen und Lehren der verantwortenden Religionsgemeinschaft stattfindet. Innerhalb dieses Rahmens will der konfessionelle Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich innerhalb der vorfindlichen religiösen Vielfalt zu orientieren und respektvoll mit Menschen anderer religiöser Bekenntnisse umzugehen. Außerdem sollen die Kinder und Jugendlichen eine eigenständige religiöse Identität ausbilden, wobei die