

Manfred Riegger

# Handlungsorientierte Religionsdidaktik

Teil 1: Haltungen, Wirkungen,  
Kommunikation

**Kohlhammer**

# Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 27

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten.

Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Manfred Riegger

# Handlungsorientierte Religionsdidaktik

Teil 1: Haltungen,  
Wirkungen, Kommunikation

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2019

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-034958-2

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-034959-9

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| EINLEITUNG .....                                                                                           | 8  |
| 1. GRUNDLEGUNG: WAS IST HANDLUNGS- UND WIRKUNGSORIENTIERTE RELIGIONSDIDAKTIK? .....                        | 11 |
| 1.1 BEGRIFFSERKLÄRUNG .....                                                                                | 11 |
| 1.1.1 <i>HANDELN</i> .....                                                                                 | 11 |
| 1.1.2 <i>VOLLSTÄNDIGES RELIGIONSDIDAKTISCHES HANDELN</i> .....                                             | 14 |
| 1.1.3 <i>WIRKUNG</i> .....                                                                                 | 16 |
| 1.1.4 <i>HABITUS</i> .....                                                                                 | 23 |
| 1.1.5 <i>GRUNDBEGRIFFE</i> .....                                                                           | 24 |
| 1.2 RELIGIONSDIDAKTISCHE KONTUREN .....                                                                    | 30 |
| 1.2.1 <i>RELIGIONSPÄDAGOGIK UND RELIGIONSDIDAKTIK</i> .....                                                | 30 |
| 1.2.2 <i>RELIGIONSDIDAKTISCHES UND METHODISCHES HANDELN</i> .....                                          | 34 |
| 1.2.3 <i>HANDLUNGS- UND WIRKUNGSORIENTIERTE RELIGIONSDIDAKTIK</i> .....                                    | 36 |
| 1.2.4 <i>PROFESSIONELLE RELIGIONSDIDAKTIK</i> .....                                                        | 38 |
| 1.2.5 <i>PROFESSIONALISIERTE RELIGIONSDIDAKTIK</i> .....                                                   | 39 |
| 1.3 METHODE(N) IN DER RELIGIONSDIDAKTIK: ALLES NUR VERPACKUNG? .....                                       | 53 |
| 1.3.1 <i>DAS IDEALE GESCHENK – NICHT LEICHT ZU FINDEN!</i> .....                                           | 53 |
| 1.3.2 <i>UNTERRICHT IM EINFLUSSBEREICH VON MEDIEN UND ÖFFENTLICHKEIT</i> .....                             | 54 |
| 1.3.3 <i>VERORDNETES SCHENKEN – VERORDNETES LERNEN?</i> .....                                              | 56 |
| 1.4 ORDNUNGEN .....                                                                                        | 57 |
| 1.4.1 <i>KLASSIFIKATIONSMODELL VON METHODEN</i> .....                                                      | 57 |
| 1.4.2 <i>HANDLUNGSSITUATIONEN: KLEINSTE INTERAKTIONSEINHEITEN</i> .....                                    | 59 |
| 1.4.3 <i>UNTERRICHTSMETHODEN IM ENGEN SINN</i> .....                                                       | 63 |
| 1.5 METHODEN INNERHALB DIDAKTISCHER POSITIONEN – ODER: WAS IST BEIM UNTERRICHTEN ZU BERÜCKSICHTIGEN? ..... | 65 |
| 1.5.1 <i>THEORIEN UND MODELLE DER DIDAKTIK</i> .....                                                       | 65 |
| 1.5.2 <i>KOMPETENZBEZOGENES LEHREN UND LERNEN</i> .....                                                    | 71 |
| 1.5.3 <i>DIDAKTISCHE POSITIONEN IM ÜBERBLICK</i> .....                                                     | 75 |
| 1.5.4 <i>ERTRÄGE – ODER: WAS KANN MAN MIT DIESEN DIDAKTISCHEN POSITIONEN ANFANGEN?</i> .....               | 77 |
| 1.6 RELIGIONSDIDAKTISCHES UND METHODISCHES HANDELN .....                                                   | 78 |
| 1.6.1 <i>GRUNDSÄTZLICHE FRAGEN</i> .....                                                                   | 79 |
| 1.6.2 <i>KORRELIEREND HANDELN: TRADITION UND LEBEN</i> .....                                               | 81 |
| 1.6.3 <i>ELEMENTARISIEREND HANDELN: INHALTE UND PERSONEN</i> .....                                         | 88 |
| 1.6.4 <i>QUALITÄT METHODISCHEN HANDELNS: WELCHES IST DIE WIRKUNGSVOLLSTE METHODE?</i> .....                | 94 |
| 1.6.5 <i>CHECKLISTE</i> .....                                                                              | 95 |

|       |                                                                                                                         |     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.    | UNTERRICHTSDRAMATURGISCHES HANDELN:<br>GLIEDERUNG DES UNTERRICHTS .....                                                 | 97  |
| 2.1   | PHASEN- BZW. STRUKTURELEMENTEÜBERGREIFENDE<br>PRINZIPIEN DES UNTERRICHTS .....                                          | 100 |
| 2.1.1 | <i>Atmosphäre: Schul-, Unterrichts- und Lernklima</i> .....                                                             | 101 |
| 2.1.2 | <i>Motivation</i> .....                                                                                                 | 107 |
| 2.1.3 | <i>Denkfähigkeit der Lernenden beachten</i> .....                                                                       | 111 |
| 2.1.4 | <i>Schulbezogene Theologie</i> .....                                                                                    | 115 |
| 2.1.5 | <i>Feedback geben und bekommen</i> .....                                                                                | 120 |
| 2.2   | PHASEN BZW. ELEMENTE DER STRUKTUR DES<br>UNTERRICHTSAUFBAUS .....                                                       | 126 |
| 2.2.1 | <i>Vorbereitung des Lehrens und Lernens:<br/>Organisatorisches klären und gutes Unterrichtsklima<br/>schaffen</i> ..... | 127 |
| 2.2.2 | <i>Einstieg in das Unterrichtsthema: Unterricht eröffnen<br/>und Lernprozesse initiieren</i> .....                      | 129 |
| 2.2.3 | <i>Ziele und Kompetenzerwartungen kennen:<br/>sich Orientierung verschaffen</i> .....                                   | 131 |
| 2.2.4 | <i>Erarbeitung</i> .....                                                                                                | 132 |
| 2.2.5 | <i>Verarbeitung: Üben, Transfer und Anwendung</i> .....                                                                 | 133 |
| 2.2.6 | <i>Ausstieg</i> .....                                                                                                   | 133 |
| 2.2.7 | <i>Zeitliche Gestaltungsspielräume</i> .....                                                                            | 134 |
| 2.2.8 | <i>Tipps zur Unterrichtsplanung</i> .....                                                                               | 136 |
| 2.3   | MODELLE KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTSAUFBAUS .....                                                                  | 137 |
| 2.4   | LERNAUFGABEN .....                                                                                                      | 148 |
| 3.    | SOZIALFORMEN IM UNTERRICHT: KOOPERATIVES<br>HANDELN .....                                                               | 158 |
| 3.1   | SOZIALFORMEN IM ALLGEMEINEN .....                                                                                       | 158 |
| 3.1.1 | <i>Kooperatives Lernen</i> .....                                                                                        | 158 |
| 3.1.2 | <i>Definition von Sozialformen</i> .....                                                                                | 159 |
| 3.1.3 | <i>Differenzierung</i> .....                                                                                            | 160 |
| 3.1.4 | <i>Medial vermittelte Sozialformen</i> .....                                                                            | 162 |
| 3.2   | FRONTALUNTERRICHT (FU): INSTRUIEREN .....                                                                               | 164 |
| 3.2.1 | <i>Kritik am FU</i> .....                                                                                               | 164 |
| 3.2.2 | <i>Definition des FU</i> .....                                                                                          | 164 |
| 3.2.3 | <i>FU = Einwegkommunikation?</i> .....                                                                                  | 165 |
| 3.2.4 | <i>Formen des FU</i> .....                                                                                              | 165 |
| 3.2.5 | <i>Gefahren und Chancen des FU</i> .....                                                                                | 166 |
| 3.2.6 | <i>Bedingungen guten FU</i> .....                                                                                       | 168 |
| 3.2.7 | <i>Notwendige Fertigkeiten der Lehrperson</i> .....                                                                     | 168 |
| 3.3   | GRUPPENUNTERRICHT (GU): GEMEINSAM LERNEN .....                                                                          | 172 |
| 3.3.1 | <i>Definition des GU</i> .....                                                                                          | 174 |
| 3.3.2 | <i>Phasen des GU</i> .....                                                                                              | 174 |
| 3.3.3 | <i>Chancen und Gefahren</i> .....                                                                                       | 174 |
| 3.3.4 | <i>Hohe Qualität des GU</i> .....                                                                                       | 175 |

|                             |                                                                               |     |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.5                       | <i>Empfehlungen für einen gelingenden GU</i> .....                            | 177 |
| 3.3.6                       | <i>Arbeitsauftrag/-aufträge präsentieren und Verständnis überprüfen</i> ..... | 179 |
| 3.3.7                       | <i>Durchführung der GA und Beendigung</i> .....                               | 180 |
| 3.3.8                       | <i>Ergebnisse der GA präsentieren und GU reflektieren</i> .....               | 183 |
| 3.3.9                       | <i>Gruppenprozess und -dynamik</i> .....                                      | 184 |
| 3.4                         | PARTNERARBEIT (PA): IM TANDEM LERNEN .....                                    | 191 |
| 3.4.1                       | <i>Definition und Eignung der PA</i> .....                                    | 191 |
| 3.4.2                       | <i>Lenkung innerhalb der PA</i> .....                                         | 191 |
| 3.4.3                       | <i>Vergleich von PA und GU</i> .....                                          | 192 |
| 3.4.4                       | <i>Chancen der PA</i> .....                                                   | 193 |
| 3.4.5                       | <i>Ziele der PA</i> .....                                                     | 193 |
| 3.4.6                       | <i>Schülerverhalten während der PA</i> .....                                  | 194 |
| 3.4.7                       | <i>Lehrerverhalten während der PA</i> .....                                   | 194 |
| 3.4.8                       | <i>Hinweise zur Durchführung von PA</i> .....                                 | 194 |
| 3.5                         | EINZELARBEIT (EA), STILL- ODER ALLEINARBEIT:<br>SELBSTGESTEUERT LERNEN.....   | 196 |
| 3.5.1                       | <i>Definition der EA</i> .....                                                | 196 |
| 3.5.2                       | <i>Zwei Grundformen der EA</i> .....                                          | 196 |
| 3.5.3                       | <i>EA im Unterrichtsprozess</i> .....                                         | 197 |
| 3.5.4                       | <i>Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden für die EA</i> ....             | 197 |
| 3.5.5                       | <i>Methodische Hinweise: Durchführung der EA</i> .....                        | 198 |
| 3.6                         | ÜBERBLICK ZU DEN SOZIALFORMEN.....                                            | 198 |
| SCHLUSS.....                |                                                                               | 200 |
| LITERATURVERZEICHNIS .....  |                                                                               | 201 |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS ..... |                                                                               | 212 |
| METHODENVERZEICHNIS .....   |                                                                               | 213 |
| THEMENVERZEICHNIS .....     |                                                                               | 213 |

# Einleitung

„Wie muss man im Religionsunterricht handeln, damit er für die Schülerinnen und Schüler interessant ist?“ So fragen viele Studierende, Referendare und Referendarinnen, aber auch erfahrene Lehrpersonen und vielleicht auch Sie, die Sie diesen Band 1 der Religionsdidaktik in der Hand halten. Diese Frage wird in der vorliegenden handlungsorientierten Religionsdidaktik beantwortet.

Allerdings gilt es gleich zu Beginn auch Missverständnissen vorzubeugen. Manche meinen, Handeln sei mit Unterrichtsmethoden gleichzusetzen, die zentrale Instrumente zum Transport von Inhalten darstellen, welche mehr oder weniger wertneutral und in jeder Situation anwendbar sind. Doch nicht jede Unterrichtsmethode eignet sich für jeden Inhalt, jedes Ziel, jede Kompetenz, jede Lerngruppe oder jede Situation.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Ja, eine Autobahn verhilft einem schnell ans Ziel zu kommen. Aber vielleicht führt sie auch zu Stress und wahrscheinlich sieht man von der schönen Landschaft wenig. Und wenn man Pech hat, steckt man auf der Autobahn fest. Gründe gibt es viele: die Witterung, hohes Verkehrsaufkommen im täglichen Berufsverkehr oder Gaffer, die den Unfall auf der Gegenseite höchst interessant finden. In diesen Fällen sind andere Routen – oder sogar Umwege – nicht nur schöner, sondern auch noch angenehmer und schneller. Zurück zum unterrichtlichen Handeln.

Um unterrichtliches Handeln planen und gestalten zu können, dabei aber unnötige Irr-, Ab- und Holzwege im Unterricht zu vermeiden, sind vielfältige Kenntnisse nötig, die in diesem Buch thematisiert werden. Grundsätzlich sind dabei zwei Arten des Wissens zu unterscheiden:

Einmal gibt es theoretisches Wissen, das man gelernt hat, welches sich aber nicht aktivieren lässt, wenn man es braucht. Seit *Whitehead* (1929) wird dieses Phänomen als träges Wissen (engl. „*inert knowledge*“) bezeichnet. Ich versuche mit Ihnen einen anderen Weg einzuschlagen.

Mit diesem Buch soll anwendbares Wissen erworben werden. Dabei darf man sich Wissen nicht als Substanz im Kopf vorstellen. Es entsteht vielmehr in der Koordination zwischen einer Person und einer Situation. Daher biete ich theoretisches Wissen handlungsorientiert, erfahrungsgebunden und situationsspezifisch an, damit es in der Praxis handelnd umgesetzt werden kann. Regeln, Prinzipien, Unterrichtsmethoden usw. werden mit Situationen aus der Praxis verknüpft, offen für persönliche, erfahrungsbezogene Reflexion. Dadurch wird zu eigenem Handeln reflexiv beigetragen – ohne simple Rezeptologie! Das reflexive Handeln wird durch spezifische Aufgabenangebote auf unterschiedlichen Ebenen angeregt:

*Arbeitshinweise* zielen vorwiegend auf die kognitive Ebene. Reproduktion und Reorganisation von Wissen wird möglich. *Selbstbesinnungen* rufen ei-

gene Erfahrungen wach und *Denk-Anstöße* regen dazu an, abstrakte Begriffe mit konkreten eigenen Vorstellungen in Verbindung zu bringen. *Vergleiche* zwischen alltäglichen Erfahrungen und didaktischen Sachverhalten erfolgen, damit nicht lediglich leere didaktische Begriffe, d.h. Begriffe ohne Anschauung (Kant) erlernt, sondern Begriffe mit (ansatzweisen) Vorstellungen entwickelt werden können (vergleiche das Autobahnbeispiel). *Fallbeispiele* sind keine ideale Meisterlehre, sondern regen zur konkreten Auseinandersetzung an, damit Lesende didaktische Handlungssituationen begründet planen, wahrnehmen, gestalten und evaluieren können. Da wir alle selbst schon in der Schule waren, zumindest als Schüler bzw. Schülerin, können so Variationen von Vorstellungen entstehen. Die einzelnen Aufgabenstellungen stoßen an, handlungs- und wirkungsorientiert sowie reflexiv begründ- und belegbar in unterschiedlichen religionsdidaktischen Kontexten zu denken und nachhaltig zu handeln. Trotz großer Variabilität in der Wirklichkeit, wird so immer professionelleres religionsdidaktisches und methodisches Handeln möglich. Wie im Alltag gilt nämlich: klare Vorstellungen hinter Begriffen, Konzepten und Handlungen sind trotz großer Variabilität in der Wirklichkeit möglich. Denn jede und jeder hat eine klare Vorstellung von Stuhl und Sitzen, obwohl es in Wirklichkeit sehr unterschiedliche gibt: Hocker, Küchenstuhl, Bischofssitz u.v.a.m., Po auf dem Stuhl, beide Füße auf dem Boden, ein Fuß auf der Sitzfläche.

Aus den skizzierten Gründen thematisiere ich in diesem Band 1 in drei Kapiteln folgende Themen:

Was ist handlungs- und wirkungsorientierte Religionsdidaktik? (Kapitel 1)

Wie ist die Unterrichts-dramaturgie zu gestalten? (Kapitel 2) Und

Was versteht man unter Sozialformen und wie gestaltet man sie? (Kapitel 3)

Einzelne Inhalte können hier nur angedeutet werden:

Neben Begriffsklärungen wird Korrelieren, Unterrichtsplanung und -vorbereitung sowie Evaluation handlungsleitend erörtert. Als phasenübergreifende Prinzipien werden erläutert: Atmosphäre, Motivation, Denkfähigkeit der Lernenden, schulbezogene Theologie und Feedback. Der zeitliche Aufbau von Unterricht wird anhand folgender Phasen beispielhaft dargestellt: Vorbereitung, Einstieg, Ziele bzw. Kompetenzerwartungen, Erarbeitung, Verarbeitung und Ausstieg. Mit Hilfe von unterschiedlichen Perspektiven werden Ziele, Kompetenzen, Anforderungssituationen und Lernaufgaben konkretisiert. Sozialformen wie Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit und Einzelarbeit ermöglichen das soziale und kooperative Miteinander im Unterricht.

Zuletzt bleibt mir nur noch ein Wunsch: Viel Freude beim Lesen und Erarbeiten dieses Buches!

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Theologie im Fernkurs bedanken, in dessen Lehrbriefprogramm Teile des Manuskripts veröffentlicht wurden und bei den Kolleginnen und Kollegen des Projektbeirats Religionspädagogik, die diese Lehrbriefe kommentierten. Außerdem danke ich Prof. Dr. Georg Langenhorst für die kollegiale Zusammenarbeit an seinem Lehrstuhl, sowie den studentischen Hilfskräften Rahel Blick und Tobias Sieber für Formatierungen und Korrekturen. Dank schulde ich den Herausgeberinnen und Herausgebern in die Aufnahme dieser Reihe sowie dem Cheflektor, Herrn Dr. Stefan Weigert, für seine Sorgfalt und Vorschläge und der Lektorin Julia Zubcic für die präzisen Hinweise zur Drucklegung.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei den vielen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen, namentlich Dieter Gemmel, den Schülerinnen und Schülern, die mich lehrten und mir eine Ahnung davon vermittelten, was guter Unterricht aus Schüler- und Lehrerperspektive sein kann. Und nicht zuletzt danke ich meiner Frau Eva Riegger-Kuhn sehr herzlich für ihre stets ermutigenden Hinweise und ihre unermüdliche Geduld.

In diesem Buch werden möglichst durchgehend die männliche und die weibliche Form verwendet. Wenn das Lesen sehr erschwert wird, ist zuweilen nur eine Form verwendet worden. Die jeweils andere Personengruppe ist dann eingeschlossen.

# 1. Grundlegung: Was ist handlungs- und wirkungsorientierte Religionsdidaktik?

Nach grundlegenden Begriffsklärungen (1.1) werden erste religionsdidaktische Konturen aufgezeigt (1.2), das Methodenverständnis konkretisiert (1.3 und 1.4), didaktische Positionen dargestellt (1.5) und religionsdidaktisches und methodisches Handeln spezifiziert (1.6).

## 1.1 Begriffserklärung

### 1.1.1 Handeln

Denkanstöße

Jeder Mensch „handelt“ immer schon.

- ▶ Was ist eigentlich „Handeln“?

Kuchen backen und Möbelstücke schreinern sind Formen des Handelns.

- ▶ Ist auch die gedankliche Vorbereitung dazu Handeln?

#### *Definition von Handeln*

In der Wissenschaft gibt es höchst unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Aspekte und Faktoren das individuelle Handeln jeweils erklärt und wie Handeln verstanden werden kann.<sup>1</sup> Im Folgenden wird deshalb eine das hier vertretene Grundverständnis skizziert.

#### ▪ Handeln im engen Sinn

Handeln im engen Sinn ist das „Verändern eines Zustandes, einer Situation [...] eines Sachverhaltes durch unser Eingreifen, durch unsere Hand (daher eben „handeln“).“<sup>2</sup> Eine Handlung (griech. *praxis*, lat. *actio*, engl. *action*) ist also eine „bewusste, auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte (menschliche) Tätigkeit“. Diese unterscheidet sich vom *Verhalten*, das „oft nur eine automatische oder ‚instinktive‘ Reaktion auf äußere Einwirkungen oder gar nur ein ‚Reflex‘ wie das Atmen“ ist. Damit ist klar: Backen und Schreinern sind

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Bloß, W. u.a., Handlungstheorie. Eine Einführung, Bielefeld 2013.

<sup>2</sup> Seiffert, H., Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 3, 3. Aufl. München 2001, 15 (H. i. O.) und die folgenden Zitate.

Handlungen. Niesen, beispielsweise beim Backen oder Schreinern z.B. durch Mehl oder Sägespäne ausgelöst, ist Verhalten.

- Handeln im weiten Sinn

Wem schon einmal beim Backen eine Zutat – z.B. das Backpulver – oder beim Schreinern ein Teil – z.B. ein Scharnier – gefehlt hat, weiß: Zum Handeln gehört mehr als die bloß praktische Ausführung, denn Handeln beinhaltet auch Nach-Denken. Handeln im weiten Sinn ist ein menschliches Existential und umfasst grundsätzlich den Bezug zur Umwelt und zu sich selbst.<sup>3</sup> Damit schließt Handeln i.w.S. nicht nur Verhalten ein, sondern auch Erlebnisformen wie das Wahrnehmen. Deshalb gilt: Auch durch Wahrnehmen verändert man die Welt.<sup>4</sup>

### *Formen des Handelns*

Es lassen sich unterschiedliche Formen des Handelns identifizieren.

*Technisches Handeln* (griech. *poiesis*), wie beispielsweise das Backen oder Schreinern, richtet sich auf die „Veränderung natürlicher Gegebenheiten: [...] um eine bestimmte Wirkung zu erreichen, muss eine bestimmte Ursache bzw. ein Bündel von Ursachen entsprechend zweckmäßig arrangiert werden.“<sup>5</sup>

Beim *sozialen Handeln* strebt man die „Veränderung von Menschen bzw. von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen“ an. Formen des sozialen Handelns sind beispielsweise politisches, medizinisches, bürokratisches, ökonomisches, aber auch beruflich-pädagogisches bzw. didaktisches Handeln. Da Kuchen und Möbelstücke Dinge und keine Menschen sind, handelt es sich im Beispiel nicht um soziales Handeln – es sei denn, man lehrt anderen Menschen backen oder schreinern. Religionsdidaktisches Handeln ist schließlich eine Form sozialen Handelns.

Soziales Handeln im Allgemeinen und religionsdidaktisches Handeln im Besonderen sind immer wechselseitig, d.h. „am Handeln anderer orientiert.“ Die anderen sind – im Unterschied zum technischen Handeln – keine „tote Materie, mit der sich beliebig umspringen ließe“, da sie sich handelnd auch gegen meine Ziele wenden können, selbst wenn es nur hinter meinem Rücken oder unter dem Schülertisch erfolgt.

Von *instrumentellem Handeln* spricht man, wenn der Handlungszweck nicht in der Handlung selbst liegt, wohingegen kommunikatives Handeln

---

<sup>3</sup> Vgl. Waldenfels, B., Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung, Frankfurt a.M. 2015, 15.

<sup>4</sup> Vgl. Brieden, N. / Heger, J., Handlungswissenschaft, in: WiReLex (2018), 2 (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200258/>, letzter Zugriff 06.02.2018).

<sup>5</sup> Giesecke, H., Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 7. Aufl. Weinheim / München 2000, 21 und die folgenden Zitate.

(Habermas) aus wechselseitigem Interesse an den Beteiligten der Kommunikation als offener, freiheitlicher Prozess erfolgt.

*Wirksames Handeln* wird umgangssprachlich mit instrumentellem oder technischem Handeln gleichgesetzt. Vielleicht steht dahinter die Annahme, dass Wirksamkeit leicht überprüfbar sein muss: Ein Produkt wurde (mehr oder weniger) funktionsfähig hergestellt oder der Zweck des Handelns wurde (teilweise oder ganz) erreicht. Doch jede/r kann selbst nachvollziehen, dass ein solches Verständnis zu kurz greift: Die Schönheit der Natur, eine unverhoffte Begegnung oder ein Gottesdienst hinterlassen einen tiefen, bleibenden Eindruck. Wirksames Handeln kann also auch soziales, kommunikatives und darstellendes Handeln umfassen. Ein solches Verständnis überschreitet zudem rein sozialwissenschaftliche Handlungsverständnisse und knüpft an ein phänomenologisches Handlungsverstehen als antwortendes Handeln an.

*Antwortendes Handeln* geht grundsätzlich auf etwas ein.<sup>6</sup> „Dem Anspruch auf etwas korrespondiert die Antwort (*answer*), die erteilt wird.“<sup>7</sup> Sprechakttheoretisch verstanden, „handelt es sich um einen passenden Antwortgehalt, der die Leerstellen im propositionalen Gehalt der Frage oder der Bitte ausfüllt.“ Diese Antwort lässt sich registrieren und behebt einen Mangel. Von *answer* ist Antwort als *response* zu unterscheiden.<sup>8</sup> Im responsiven Sinn füllt man nicht bloß Wissens- und Handlungslücken, sondern entspricht dem „Anspruch, der sich fordernd an mich richtet. [...] Ein solches Antworten gibt nicht, was es schon hat, sondern was es im Antworten erfindet.“<sup>9</sup> Insofern ist es ein kreativer Prozess.

### *Angemessenes religionsdidaktisches Handeln*

Festzuhalten ist: Es gibt kein „ideales“, kein einzig „richtiges“ religionsdidaktisches Handeln in dem Sinne, dass „man nur so und nicht anders agieren könne“<sup>10</sup>, vielmehr vermögen wir jeweils nur ‚angemessen‘ zu handeln, weil wir immer mehrere Möglichkeiten zur Verfügung haben, je nachdem, wie die andere Seite handelt. Vorstellungen, welche diese Möglichkeiten auf nur eine „richtige“ didaktische Handlung reduzieren – so genannte Unterrichts- bzw. Sozialtechnologien – degradieren Lernende zu Marionetten, die – auch

---

<sup>6</sup> Vgl. Feiter, R., *Antwortendes Handeln. Praktische Theologie als kontextuelle Theologie (Theorie und Praxis 14)*, Münster u.a. 2002 und Riegger, M., *Resilienzensible Bildung. Resilienz als Response-Strategie durch Professionelle Simulation (ProfIS) entwickeln*, in: Karidi, M. / Schneider, M. / Gutwald, R. (Hg.), *Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation*. Wiesbaden 2018, 203-225, bes. 215f.

<sup>7</sup> Waldenfels, B., *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 5. Aufl. Frankfurt a.M. 2016, 60 und das folgende Zitat.

<sup>8</sup> Vgl. zum Ganzen auch Kaspari, T., *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig 2010, 200ff.

<sup>9</sup> Waldenfels, *Grundmotive*, 2016, 60.

<sup>10</sup> Giesecke, *Pädagogik als Beruf*, 2000, 22.

ohne sichtbare Fäden – im von Lehrpersonen gewünschten Sinne reagieren müssen, selbst aber nicht denken und agieren dürfen.

Denkanstoß

„Es hat alles so funktioniert, wie ich wollte!“ Diesen Satz hört man oft von Anfängerinnen und Anfängern nach gehaltenem Unterricht.

- Warum ist dies kein sinnvolles Ziel religionsunterrichtlichen Handelns?

## 1.1.2 Vollständiges religionsdidaktisches Handeln

Was ist vollständiges religionsdidaktisches Handeln?

### *Aspekte vollständigen religionsdidaktischen Handelns*

Beim Backen oder beim Schreinern gipfelt das gesamte Handeln zwar im wahrnehmbaren Ausführungshandeln, doch ist es von der Idee über die Bestandsaufnahme der Zutaten bzw. Einzelteile zur Planung und Umsetzung ein langer Weg, der erst mit dem Aufräumen und Reflektieren über das Gelingen bzw. Misslingen des gesamten Prozesses abgeschlossen ist.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „religionsdidaktisches Handeln“. „Vollständiges“ religionsdidaktisches Handeln umfasst mehr als nur den Unterrichtsvollzug. Im Mittelpunkt steht zwar der Lehrvollzug, das Unterrichtshandeln im engen Sinn, aber das ist nur ein Teil des gesamten Handlungsprozesses. Hinzukommen muss das Entwickeln einer Idee, die Analyse der (Rahmen-)Bedingungen und die Planung der Umsetzung, die Gestaltung, sowie die Kontrolle bzw. Evaluation,<sup>11</sup> was in Abb. 1 verdeutlicht wird.

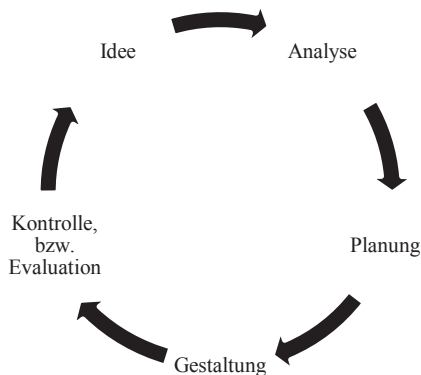


Abb. 1: Vollständiges religionsdidaktisches Handeln

<sup>11</sup> Vgl. Peterßen, W. H., Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Aufl. München 2001, 243.

Enttäuscht sind Praktikerinnen und Praktiker manchmal, wenn in der Didaktik kaum Aussagen zur Gestaltungsphase gemacht werden, da sie oft allein hierin ihr eigentliches Handeln sehen. Sie erwarten Hinweise, was sie im Unterrichtsverlauf zu tun haben und wie sie es zu tun haben. Doch wenn schon beim Backen und Schreibern Rezepte und Gebrauchsanleitungen noch kein Gelingen garantieren, dann umso mehr beim Umgang mit Menschen. Deshalb verweist die Didaktik zum einen auf die „Notwendigkeit situativen didaktischen Handelns“<sup>12</sup> und fordert von Lehrenden „selbstständiges Handeln“. Zum anderen geht es der Didaktik vor allem um die „Legitimation didaktischen Handelns“, die nicht zuletzt in der Unterrichtsplanung ihren Ort hat. Eine weitere Unterscheidung ist ferner von Bedeutung.

### *Denken und Handeln*

„Denken und Handeln hängen nicht nur eng zusammen, Denken und Handeln im engen Sinn sind bloß Teil-Handlungen des umfassender aufgefassten vollständigen didaktischen Handelns.“ Damit wird klar: Reale Aktionen sind immer gedanklich (mit)bestimmt. Umgekehrt sind beispielsweise Planen und Kontrollieren nicht bloß gedanklicher Natur, da sie immer auch in reale Aktionen einmünden (sollten). Deshalb wird hier eine Unterscheidung vorgenommen in „regulatives“ und „operatives“ Handeln: Regulatives Handeln vollzieht sich (weitestgehend) in nicht wahrnehmbaren Gedanken und operatives Handeln in wahrnehmbaren Operationen. Ein solches Verständnis lässt sich auch auf die katholische Theologie beziehen, wie es in der Einleitung zur Konstitution *Veritatis gaudium* anklingt, wenn dort Theologie als „Handeln und Denken aus dem Glauben heraus“<sup>13</sup> verstanden wird.

### *Theorie und Praxis*

Analog zu Denken und Handeln ist zwischen Theorie und Praxis zu unterscheiden:

„Theorie“ – hergeleitet vom griechischen Wort *theoria* (Schau, Wahrheitsschau) – ist ein „Entwurf von Wirklichkeit, den sich Menschen ausgedacht haben, um die Welt zu verstehen und um Handlungsperspektiven zu entwickeln.“<sup>14</sup>

„Praxis“ – hergeleitet vom griechischen Wort *praxis* – heißt so viel wie Handeln oder Tun. Von Praxis wird überall dort gesprochen, „wo Menschen schöpferisch oder reproduzierend tätig werden.“ Damit ist – im Unterschied zum umgangssprachlichen Gebrauch – Theorie nicht das Gegenteil, sondern

---

<sup>12</sup> Ebd., 245 und die folgenden Zitate.

<sup>13</sup> Papst Franziskus: Apostolische Konstitution. *Veritatis gaudium*. Über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten, Rom 27.12.2018, 2.

<sup>14</sup> Meyer, H., *Schulpädagogik*. Bd. 1, Berlin 1997, 224 und das folgende Zitat.

ein Aggregatzustand von Praxis, so wie Wasser nicht das Gegenteil seiner Aggregatzustände fest, flüssig und gasförmig ist. Aus diesem Grund schließt Praxis Theorie nicht aus, sondern gerade ein.

### 1.1.3 Wirkung

Handeln im Allgemeinen und religionsdidaktisches Handeln im Besonderen sind immer – mehr oder weniger bewusst – ziel- bzw. kompetenzorientiert, d.h. intentional. Insofern kann gefragt werden, ob eine Intention – mehr oder weniger – erreicht wurde, oder: Bewirkte das Handeln, was es bewirken wollte? Darüber hinaus kann aber Handeln vielfältig wirksam sein, beispielsweise in Form von nicht beabsichtigten Wirkungen. Was versteht man nun unter Wirkung?

#### *Definitionen*

*Wirkung* kann sehr unterschiedlich verstanden werden, beispielsweise das Ergebnis, das angezielt und erreicht wurde, der Einfluss, den etwas auf jemanden oder auf etwas hat oder der Eindruck, den jemand oder etwas hinterlässt usw. Notwendig sind also klärende Definitionen:

Während *Output* die Arbeitsleistung ist, versteht man unter *Input* den Beitrag von außen, der etwas bewirken soll. Output sind beispielsweise die an einer Schule durchgeführten Unterrichtsstunden, für die in der Schulverwaltung bestimmte Ressourcen eingesetzt wurden. Wenn Politikerinnen und Politiker stolz verkünden, dass sie die Bildungsausgaben gesteigert hätten, dass mehr Geld in Bildung geflossen sei, sind vielleicht nur die Gehälter für Lehrende erhöht oder mehr Lehrende eingestellt worden, aber der Unterricht, die Unterrichtsqualität blieb – trotz Mehrausgaben – gleich. Das nennt man input-orientierte Bewertung. Eine solche Bewertung gibt es zuweilen auch auf der Ebene der Lehrpersonen. Die intensiv vorbereiteten und durchgeführten Unterrichtsstunden (Input) werden mit der Wirkung auf Seiten der Lernenden (Output) gleichgesetzt. Doch oft zeigt sich: (von der Lehrkraft) durchgenommen heißt nicht unbedingt (bei den Lernenden) angekommen! Deshalb sind in der Didaktik präzisere Wahrnehmungen und Begrifflichkeiten notwendig.

*Outcomes* sind Resultate des – i.d.R. intendierten – Lehrens und Lernens in Unterricht bzw. Schule (meist Veränderungen; auch Stabilisierungen) bei Lernenden und Lerngruppen.<sup>15</sup> Welche Outcomes angestrebt werden, ist in (Lehr-Lern-), Zielen<sup>6</sup> oder Kompetenzbeschreibungen festzuhalten.

*Impact* ist der Einfluss, der bei den Outcomes i.d.R. positive Folgen zeitigt.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Hattie, J., Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler 2014, 3.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., IX.

*Effizienz* (engl. *efficiency*) hat das Kosten/Nutzen-Verhältnis, die Wirtschaftlichkeit von Bildung im Blick. Effizienz nennen Ökonomen die Maximierung einer Leistung bei Minimierung der eingesetzten Mittel. Wer nicht auf den absoluten Erfolg, sondern auf ihre Effizienz schaut, fragt: Wie viele eingesetzte Euros lässt eine Bildungsmaßnahme wie erfolgreich sein? Im Fußball ist z.B. jene Mannschaft am effizientesten, die mit dem wenigsten Geld die meisten Tore oder die meisten Siege einfährt. Die Kosten pro geschossenem Tor entscheiden über die Effizienz, bestimmen, wer der Beste ist. In dieser Sicht kann der kleine FC Augsburg in der Fußball-Bundesliga effizienter sein, als die großen Bayern in München, wenn der FCA zwar weniger Tore als die Bayern schießt, aber pro Tor weniger Geld in Stürmer investiert. Dennoch spielen die Bayern i.d.R. effektiver, sie schließen die meisten Tore.

*Effekte* (engl. *effects*) sind Wirkungen, die auch negative Folgen umfassen können.<sup>17</sup> Nach *John Hattie* kommt es in schulischen Lehr-Lern-Prozessen v.a. darauf an, dass „Lehrpersonen über eine Geisteshaltung verfügen, die sie veranlasst, ihre Wirkung auf das Lernen zu evaluieren.“<sup>18</sup> Zu beachten ist allerdings: Fast jede Intervention, d.h. fast jede Maßnahme in Schule und Unterricht zur Erreichung der festgelegten Ziele bzw. Kompetenzen, führt zu einer Steigerung der schulischen Leistung.<sup>19</sup> Deshalb ist nach erwünschten Effekten zu fragen. Diese sind größer, als der durchschnittlich in einem Schuljahr erzielte Lernzuwachs.<sup>20</sup> Damit sind nicht lediglich Effekte, sondern Effektstärken entscheidend.

*Effektstärke* ist ein statistisches Maß, das „relative Vergleiche über verschiedene beitragende Faktoren zur Schülerleistung ermöglicht.“<sup>21</sup> „Im Allgemeinen gibt es zwei Haupttypen von *Effektstärken*: *Vergleiche zwischen Gruppen* (z.B. der Vergleich zwischen denen, die Hausaufgaben erhalten haben, und denen, die keine Hausaufgaben erhalten haben) oder *Vergleiche über einen Zeitraum* (z.B. Resultate einer Ausgangserhebung im Vergleich zu den Resultaten vier Monate später).“<sup>22</sup> Erwünschte Effekte werden ab einer Effektstärke von 0,4 angesetzt.<sup>23</sup> Als *Entwicklungseffekte* bezeichnet man jene Effekte, die Lernfortschritte allein durch das Älterwerden ermöglichen. Diese werden zwischen 0 und 0,2 angenommen. Die Werte zwischen 0,2 und 0,4 sind gewöhnliche *Schulbesuchseffekte*, die eintreten in einer durchschnittlichen Schule, bei einer durchschnittlichen Lehrperson, in einer durchschnittlichen Klasse und bei einem durchschnittlichen Elternhaus. Negative Werte werden als Umkehrwerte bezeichnet.

---

<sup>17</sup> Vgl. ebd.

<sup>18</sup> Ebd., 17.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>20</sup> Vgl. ebd.

<sup>21</sup> Ebd., 3.

<sup>22</sup> Ebd., 11, Hervorh. M.R.

<sup>23</sup> Vgl. Hattie, J. / Zierer, K., Kenne deinen Einfluss! Baltmannsweiler 2016, 11 und das Folgende.

*Evidenz* (engl. *evidence*) ist der durch systematische empirische Untersuchungen bestätigte Effekt, der Zusammenhang zwischen einem Faktor und der Lernleistung.<sup>24</sup> Faktoren, die zur Lernleistung beitragen, sind identische oder ähnliche Variablen, die einen Einfluss (engl. *contribution*) auf die abhängige Variable „Lernleistung“ nehmen.<sup>25</sup> Die Evidenz wird aber möglicherweise noch durch Moderatoren beeinflusst, d.h. Variablen, welche die Beziehung(en) zwischen zwei (oder mehr) Variablen verstärkt oder abschwächen: „Unterscheiden sich beispielsweise die Effekte der Hausaufgaben zwischen Altersklassen, Fächern, Arten von Hausaufgaben, der Qualität“<sup>26</sup> usw.? Weil nun in der Wirklichkeit einzelne Faktoren selten allein identifiziert werden können und viele Faktoren und Moderatoren wechselseitig aufeinander bezogen sind, ist es entscheidend, dass Lehrpersonen und Lernende die Wirkungen einer kritischen Beurteilung unterziehen.<sup>27</sup> Dazu will eine wirkungsorientierte Religionsdidaktik beitragen.

Effizienz und Erfolg sind theologisch nie Maßstäbe für gelingende religiöse Bildungsprozesse! Und doch: Von vielen Seiten werden Nachweise der Wirtschaftlichkeit und des Erfolges eingefordert. Um auch über solche Aspekte begründet ins Gespräch kommen zu können, scheint die Erweiterung der Perspektive auf weitere Wirkungsmöglichkeiten hin sinnvoll zu sein.

### *Wirkungsorientierung im schulischen Kontext*

Spätestens mit Large-Scale-Assessment-Studien (z.B. PISA) wird mit wissenschaftlich-empirischen Messverfahren nach Wirksamkeit gesucht. In Anlehnung an das Vorbild der Medizin diskutiert man Evidenzbasierung auch in Pädagogik und Didaktik.<sup>28</sup> Unter *Evidenzbasierung* wird ein Vorgehen verstanden, bei dem die Wirksamkeit von Bildungsprozessen auf der Basis einer Wirkungsmodellierung plausibilisiert sowie empirisch nachgewiesen wird, und zwar auf Grundlage theoretischer bzw. durch Forschung begründeter Konzepte (z.B. Lernkonzepte) in Verbindung mit strengen Erhebungsdesigns (z.B. randomisierte Erhebungsdesigns mit Kontrollgruppen). Die Wirksamkeitsbestimmung setzt hier die Messung der Zielerreichung voraus. Während man es in der Medizin oft mit relativ klar abgrenzbaren Handlungen (z.B. mit einer bestimmten Operation) und weitgehend eingrenzbaren Variablen zu tun bekommt, ist die Ausgangslage in der Pädagogik häufig unüber-

---

<sup>24</sup> Vgl. Hattie, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, 2014, IX.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., VII.

<sup>26</sup> Ebd., 11.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., 4

<sup>28</sup> Vgl. z.B. Hartmann, U. / Decristan, J. / Klimme, W., Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? In: Baumert, J. / Tillmann, K.-J. (Hg.), Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker (ZfE Sonderheft 31), Wiesbaden 2016, 179-199 und Gogolin, I. / Hannover, B. / Scheunpflug, A. (Hg.), Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung (Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Wiesbaden 2018.

sichtlicher. Nicht nur einzelne Handlungen, sondern auch die Variablen variieren häufig so stark, dass keine eindeutigen Muster oder Erfolgskriterien aus der Empirie erhoben werden können. Damit scheint mir eine – mit der Schulmedizin vergleichbare – Evidenzbasierung in Pädagogik und Didaktik (noch) in weiter Ferne zu liegen.

Nicht erst seit der Hattie-Studie werden in Pädagogik und Didaktik die Wirkungen didaktischen und methodischen Handelns möglichst exakt und unter vollständiger Erfassung der Einflussfaktoren von Bildungsprozessen zu erfassen versucht. In Zahlen ausgedrückte Wirkungen scheinen dabei auch über engere Fachkreise hinaus eine gewisse Faszination auszulösen. Die Problematik besteht in meinen Augen jedoch oft darin, dass in Pädagogik und Didaktik empirisch erhobene Wirkungen zu wenig zielorientiert erfasst werden (können). Während man in der Medizin immer eine mehr oder weniger klare Zielorientierung (z.B. Wiederherstellung eines gebrochenen Beines) vor Augen hat, sind die mit unterschiedlichen Handlungen zu erreichenden Ziele in Pädagogik und Didaktik vielfältig. Wenn also *John Hattie* für Simulationen und Simulationsspiele in seiner Metaanalyse nur geringe Effekte ausmacht, dann offenbart ein zweiter Blick, wie unterschiedlich die Verständnisse und zu erreichenden Ziele sind, auf denen seine Bewertung basiert.<sup>29</sup>

### *Wirkungsorientierung im Religionsunterricht*

Lehren und Lernen im schulischen Religionsunterricht strebt Ziele bzw. Kompetenzen an. Dies impliziert: Religionsdidaktik zeitigt Wirkungen. Auch didaktischen Positionen liegt die Annahme der Wirksamkeit zugrunde. Es gilt: Religionsdidaktik ohne Wirkung ist nicht denkbar. Wirkungsorientierung versucht dabei unterschiedliche Formen von Wirksamkeit in den Blick zu nehmen.

#### ■ Tausend Stunden Religion und nichts bleibt?

Tausend Stunden Religion – und was bleibt?<sup>30</sup> Nicht viel! Das belegt diese Studie und viele weitere. Ist die fehlende Nachhaltigkeit nur ein Problem des Religionsunterrichts? Nein, denn anderen Unterrichtsfächern ergeht es nicht viel anders.<sup>31</sup> Auch in außerschulischen Feldern religiöser Bildung sieht es

---

<sup>29</sup> Vgl. Hattie, J., Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von W. Beywl und K. Zierer, Baltmannsweiler 2013, 271f.

<sup>30</sup> Vgl. zur empirischen Forschung: Rothgangel, M. / Pirner, M. L. (Hg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte, Stuttgart 2018; Gärtner, C. (Hg.), Religionspädagogische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart 2018.

<sup>31</sup> Vgl. Proske, M., Das soziale Gedächtnis des Unterrichts. Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: ZfP 55 (5/2009), 796-814.

nicht gut aus.<sup>32</sup> In einer explorativen Studie wurden aus 14 Interviews für nachhaltige religiöse Bildung die Wirksamkeitsfaktoren Person, Methode und Inhalt herausgearbeitet.<sup>33</sup> Die wichtige Perspektive der Wirkung aus der Sicht der Teilnehmenden, ist sicher um die Perspektive der Lehr-Lern-Forschung in Bezug auf Professionalisierung zu ergänzen.

#### ▪ Empirische Interventionsstudien

Empirische Interventionsstudien scheinen vielversprechend: Ein oder mehrere Unterrichtsstunden fungieren als Intervention. Mittels Fragebogen wird vor der (ersten) Unterrichtsstunde der Ist-Stand und danach – ggf. zu unterschiedlichen Messzeitpunkten – der Jetzt-Stand ermittelt. So findet man heraus, ob und ggf. welcher Wissenszuwachs erfolgte. Sicher sind solche Untersuchungsdesigns sehr löblich. Bisher gibt es aber kaum welche. In Bezug auf die Untersuchung von Kirchenraumerkundungen ist anzumerken, dass diese Methode nicht der Normalfall von Religionsunterricht ist.<sup>34</sup> Die Untersuchung zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen zum Thema Interreligiöses erbrachte zwar eine zeitliche befristete Zunahme an religionsbezogenem Wissen, aber zeigte keine Effekte in Bezug auf religionsbezogene Einstellungen.<sup>35</sup> Obwohl im Religionsunterricht oft so viel Wert auf Werthaltungen und Einstellungen gelegt wird, gibt es keine Untersuchung, die eine Änderung in diesem Bereich nachweisen konnte. Erreicht Schule möglicherweise tendenziell nur Kompetenzen als Oberflächenphänomene? Ist also fehlende Nachhaltigkeit ein Kennzeichen dieser Institution? Verhalten sich Lernende in schulischen Kontexten taktisch so, dass sie machen, was von ihnen erwartet wird und sich ansonsten nicht weiter von Themen, Personen oder Methoden betreffen lassen? Vielleicht muss man aber auch andere Blickweisen prüfen?

#### ▪ Soziales Gedächtnis und (religiöse) Praktiken einer Lerngruppe

Kann für den Wissenserwerb in der Schule nicht auch das soziale Gedächtnis einer Lerngruppe von Bedeutung sein?<sup>36</sup> In dieser Perspektive ginge es we-

---

<sup>32</sup> Vgl. zur Erstkommunionvorbereitung: Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“: Werte – Religion – Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese, Wiesbaden 2015.

<sup>33</sup> Vgl. Könemann, J. / Sajak, C. P. / Lechner, S., Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine explorative Studie, Wiesbaden 2017, bes. 192-194.

<sup>34</sup> Vgl. z.B. Riegel, U. / Kindermann, K. Why leave the classroom? How field trips to the church affect cognitive learning outcomes, in: *Learning & Instruction* 41 (2016), 106-114.

<sup>35</sup> Vgl. z.B. Schweitzer, F. / Boschki, R., Zur Bedeutung der Befunde – Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung, in: Schweitzer, F. / Bräuer, M. / Boschki, R. (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster u.a. 2017, 133-138.

<sup>36</sup> Vgl. Proske, Das soziale Gedächtnis des Unterrichts, 2009.

niger um isolierte Kompetenzziele, sondern darum, dass Religionsunterricht gemeinsam geteilte (religiöse) Praktiken von Lernenden im Blick hat, beispielsweise als Licht-Praxis zu Beginn der Unterrichtsstunde, die stark über die interobjektive Praxis mit dem Anzünden einer Kerze und dem Sprechen von Sätzen (z.B. „Geborgen ist mein Leben in Gott.“) zu tun hat.<sup>37</sup> Solche Praxen dürfen aber nicht verzweckt werden (z.B. „Das Licht steht für...! Es wird in der Klausur abgefragt.“), sondern bildet für die Lernenden erfahrbare Praxis, auf die im späteren Unterricht durchaus diskursiv Bezug genommen werden kann.

#### ▪ Raum für Haltungen der Teilnehmenden

Die bereits beschriebenen Praktiken könnten so gestaltet sein, dass sie den Teilnehmenden Raum lassen und ihnen Räume öffnen – methodisch natürlich die Persönlichkeitsrechte wahrend – um habitualisierte Werte und Einstellungen einbringen zu können. Diese individuellen und im Lernverband heterogenen Werte und Einstellungen dürfen sein, werden gewürdigt und reflektiert. Angestrebt wird aufgeklärte Heterogenität, die kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz, fachliche Leistung, aber auch Lernbehinderung) ebenso berücksichtigt wie soziale Herkunft (soziales Milieu, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung), Gender und Alter.<sup>38</sup> Diese Perspektive konkretisiere ich mit einer wahren Geschichte:

Der Australier *Tony Rinaudo* erhielt 2018 den alternativen Nobelpreis für sein erfolgreiches Wirken bei der Bewaldung in der Sahel-Zone Afrikas. Was war die Ausgangslage und was bewirkte er?<sup>39</sup> Wie viele andere Entwicklungshelfer war *Rinaudo* überzeugt, dass es das Beste für Mensch und Natur in der Sahel-Zone wäre, wenn wieder mehr Bäume vorhanden wären. Wie viele initiierte er Aufforstungsprogramme, bei denen junge, teure Baumsetzlinge angepflanzt wurden. Setzlinge, die das Vieh nicht fraß, verdorrten während der Regenzeit oder wurden wenige Jahre später von der hungernden Bevölkerung als Brennholz verbraucht. Viel Arbeit und Geld wurden regelrecht in den Sand gesetzt. Eine Wirkung war letztlich nicht erkennbar. *Rinaudo* war verzweifelt. Doch wenig später studierte er die kümmerlichen Pflänzchen in der Halbwüste genauer und bemerkte: Bei den grünen Tupfern in der öden Landschaft handelte es sich nicht, wie er bisher angenommen hatte, um irgendein Kraut, sondern um die Triebe früher gefällter Bäume, die im Boden unter dem Halbwüstensand ein Geflecht an Wurzeln hinterlassen hatten. Der zerstörte Wald war in den Untergrund abgetaucht. Nach jedem Regen schlug das Wurzelgeflecht Triebe, die aber vom hungrigen Vieh rasch verschlungen wurden: Nie konnten die Sprösslinge zu richtigen Bäumen heranwachsen. *Rinaudo* erkannte, dass man den Wurzeltrieben eine Chance geben musste. Neue Bäume zu pflanzen, war überflüssig. Die

---

<sup>37</sup> Vgl. Büttner, G. / Reis, O., Welche (religiösen) Praktiken erzeugt der RU? In: KatBl 143 (4/2018), 313-317.

<sup>38</sup> Vgl. Grümme, B., Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.B. 2017, 247.

<sup>39</sup> Vgl. zum Folgenden: Tony Rinaudo – der Waldmacher, hg. v. Dieterich, J., Zürich 2018.