



Friedrich Schweitzer

Religion noch besser unterrichten

Qualität und Qualitätsentwicklung im RU



Friedrich Schweitzer

Religion noch besser unterrichten

Qualität und Qualitätsentwicklung im RU

Vandenhoeck & Ruprecht

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

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © [vegefox.com](https://www.vegefox.com/)/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-70296-4

Inhalt

Was dieser Band leisten soll	9
Einleitung: Motive – Hintergründe – Zielsetzung	11
1. Motive für die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht	12
2. Wege der Qualitätsentwicklung: Ausgang von der Praxis – Identifikation von Qualitätskriterien – Einbezug der empirischen Unterrichtsforschung	18
3. Ein weiterer Hintergrund: Das Projekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht)	21
4. Vorgehensweise in diesem Band	22

Teil 1

»Guter Religionsunterricht«: Welche Kriterien sollen gelten?	23
1. Was müssen Kriterien für Unterrichtsqualität leisten können?	24
2. Stand der religionspädagogischen Diskussion und Desiderate	27
2.1 »Guter Religionsunterricht« als Frage der richtigen Konzeption? Die herkömmliche religionsdidaktische Diskussion und die Notwendigkeit weiterführender Perspektiven	27
2.2 »Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?« und »Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe« (Anton Bucher 1996, 2000): erste empirische Studien zur Qualität von Religionsunterricht	29
2.3 »Guter Religionsunterricht« 2006 (Jahrbuch der Religionspädagogik): ein Meilenstein?	32
2.4 Zur weiteren Diskussion	34
2.5 Desiderate	36

3. Der dreifache Bestimmungshorizont von Qualität im Religionsunterricht	38
3.1 Religionsunterricht als »guter Unterricht«	39
3.2 Religionsunterricht als »guter Fachunterricht«	48
3.3 Unterrichtsqualität und das besondere Profil des Religionsunterrichts	52
4. Grenzen der Messbarkeit von Qualität im Religionsunterricht	56
5. Vom Qualitätsdiskurs zur Unterrichtsforschung: zum Beispiel der »praxistheoretische« Ansatz	58

Teil 2

Qualität im Religionsunterricht wahrnehmen und beurteilen	61
1. Aufgaben der Wissenschaft – Möglichkeiten der Praxis	61
2. Fragen zwischen Empirie und Theorie, Sozialwissenschaften und Theologie: zum Beispiel konfessionelle Ausrichtung und interreligiöses Lernen	65
3. Was soll wie erfasst werden? Von allgemeinen Qualitätsaussagen zu spezifischen indikatorengestützten Befunden	74
4. Indikatorengestützte Untersuchungen zur Unterrichtsqualität als notwendige Weiterentwicklung von Religionsdidaktik	106
5. Untersuchungen zum Religionsunterricht und ihre Reichweite	113
5.1 Intention der Darstellung	113
5.2 Anforderungen an religionspädagogische Unterrichtsforschung: Empirie – Glaube – Fachlichkeit	114
5.3 Untersuchungen zum Religionsunterricht	119
5.3.1 Allgemeine Umfragen zum Religionsunterricht	119
5.3.2 Befragung von Religionslehrkräften	123
5.3.3 Schülerbefragungen	128
5.3.4 Untersuchungen zur Produktqualität von Religionsunterricht	134
5.3.5 Untersuchungen zur Prozessqualität von Religionsunterricht	144
6. Wie »gut« ist der Religionsunterricht? Begrenzte Aussagekraft der Untersuchungen – kritische Anfragen – neue Impulse	150
7. Von der Unterrichtsforschung zur Qualitätsentwicklung: zum Beispiel »religionsdidaktische Entwicklungsforschung«	154

Teil 3

Qualität im Religionsunterricht entwickeln 157

1. Die individuelle Ebene: Was befähigt zur Qualitätsentwicklung in der Praxis?	158
1.1 Unterrichtsanalyse: Sich selbst über die Schulter schauen	159
1.2 Befunde aus der Unterrichtsforschung nutzen	168
1.3 Die Schülerinnen und Schüler (be-)fragen	174
1.4 Etwas Neues ausprobieren	178
2. Die kollegiale Ebene: Was kann man gemeinsam tun?	180
2.1 Gemeinsam Unterricht entwickeln durch forschendes Lehren	181
2.2 Professionelle Lerngemeinschaften für den Religionsunterricht?	185
3. Die institutionelle Ebene: Aufgaben und Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung	188
3.1 Zum Stand der Diskussion	189
3.2 Aufgaben und weitere Perspektiven	192
3.3 Exemplarische Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung	195
3.3.1 Die Frage nach »gutem (Religions-)Unterricht« als Standarddimension der Aus- und Fortbildung	195
3.3.2 Unterrichtsanalyse als Element religionsdidaktischer Lehrveranstaltungen	196
3.3.3 Entwicklung von Schülerfragebögen	197
3.3.4 »Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsgestaltung« – als Angebot in der Aus- und Fortbildung	198
3.3.5 Professionelle Lerngemeinschaften als Träger fachdidaktischer Entwicklungsforschung: Anbahnung im Studium und Angebot der Fortbildung?	200
3.3.6 Entwickeln – Erproben – Verbessern: Iterative Arbeitsformen als neue Grundstruktur für Qualitätsentwicklung und Fortbildung?	202

Teil 4

Mehr als ein Buch – Ausblick auf eine neue Initiative	204
1. Eine Initiative zwischen Kirche und Wissenschaft	204
2. Das Projekt »Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht« (QUIRU) und seine Teilprojekte	205
3. Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis: eine Einladung	208

Was dieser Band leisten soll

Der Band stellt sich der heute weithin als dringlich angesehenen Frage, wie die aktuelle Diskussion über Qualität und Qualitätsentwicklung in der Schule auch für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Dabei ist er so angelegt, dass er nicht nur auf der Ebene von Ausbildungs- oder Fortbildungseinrichtungen genutzt werden kann, sondern auch von Religionslehrerinnen und -lehrern in der Praxis. In vieler Hinsicht sind sie die ersten, die sich mit der Weiterentwicklung von Religionsunterricht befassen und befassen sollen. Deshalb muss es immer auch um Möglichkeiten gehen, den eigenen Unterricht weiter zu verbessern.

Auch wenn heute manchmal von einer »Krise des Religionsunterrichts« die Rede ist und dabei auch auf Probleme im Unterricht selbst verwiesen wird, soll hier nicht von einem Krisenszenario ausgegangen werden. Vielmehr geht es an erster Stelle um die Herausforderung, die sich bei allem Unterrichten ganz alltäglich stellt: Erfahrungen im Unterricht dafür zu nutzen, diesen weiter zu optimieren. Der Stand der religionspädagogischen Diskussion bringt es dabei mit sich, dass über die eigenen Erfahrungen hinaus zunehmend auch Befunde aus der empirischen Forschung für solche Optimierungen genutzt werden können. In gewisser Hinsicht ist dies sogar zwingend, sofern sich professionelles religionspädagogisches Handeln dadurch auszeichnet, dass es auf forschungsgestützter Expertise beruht.

Dieser Expertise dient der in diesem Band unternommene Versuch, die Diskussion und Forschung zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht zusammenfassend in Buchform darzustellen. Damit wird auch die in fast allen Bundesländern derzeit aktuelle Umstellung von Qualitätsentwicklung sowie der Aus- und Fortbildung im Sinne empiriebasierter Verfahren aufgenommen und sollen die dafür erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen bereitgestellt werden. Solche Darstellungen sind bislang nur im Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Empirischen Bildungsforschung verfügbar. Sie wenden sich damit an Unterrichtende in allen Fächern und können daher auch für den Religionsunterricht eingesetzt werden. Zugleich bleiben sie damit aber notwendig allgemein und sind nicht auf die spezifische Fachlichkeit des Religionsunterrichts eingestellt. So gesehen zielt der Band auf die notwendige, aber bislang nicht ausreichend geleistete Verbindung zwischen allgemeinen Modellen von Unterrichtsqualität aus der Erziehungswissenschaft sowie der Pädagogischen Psychologie

und Empirischer Bildungsforschung auf der einen und der Fachlichkeit und Fachdidaktik des Religionsunterrichts auf der anderen Seite.

Zu diesem Zweck wird zugleich auf das in der Religionspädagogik verbreitete Modell der Elementarisierung zurückgegriffen, im Sinne einer exemplarischen Konkretion für die Religionsdidaktik. Allerdings wurde dieses Modell für die Vorbereitung und Gestaltung von Religionsunterricht konzipiert, also nicht im Blick auf Unterrichtsqualität, die nun ins Zentrum rücken soll. Deshalb wird das Elementarisierungsmodell hier im Blick auf Qualität im Religionsunterricht weiterentwickelt, so dass die in diesem Modell bislang eher implizit gebliebenen Qualitätskriterien fassbar werden.

Es sind somit drei Fragen, auf die sich dieser Band bezieht:

1. *Welche Kriterien sind für »guten Religionsunterricht« entscheidend?*
2. *Wie lässt sich Qualität im Religionsunterricht erfassen und beurteilen?*
3. *Wie ist Qualität im Religionsunterricht weiterzuentwickeln?*

Die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht stellt sich immer in bestimmten Kontexten, die heute nicht zuletzt von der Bildungspolitik bestimmt sind, aber auch von Entwicklungen in Schule und Religionsdidaktik. Die *Einleitung* nimmt solche Kontexte auf und gibt zugleich nähere Auskunft über die Motive, die für die Entstehung des Buches maßgeblich waren. Am Ende des Bandes steht noch ein *Ausblick* auf eine aktuelle Initiative – das Projekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht) –, durch die dieser Band auch eine praktische Einbindung erfährt.

Der praktischen Nutzbarkeit dienen in diesem Buch zwei weitere Darstellungselemente: Zum einen werden durchweg knappe *Zusammenfassungen* geboten, die zugleich einer raschen Orientierung dienen sollen. Zum anderen werden immer wieder *Beispiele* eingefügt (grau unterlegt), die sich für eine vertiefende Bearbeitung eignen.

Zahlreiche hilfreiche Hinweise verdankt der Band seinen ersten Leserinnen und Lesern am Tübinger Lehrstuhl: Sara Haen, Evelyn Krimmer, Eileen Märkle, Mirjam Rutkowski und Martin Losert, die das Gesamtmanuskript oder Teile davon durchgesehen haben. Zahlreiche Impulse kamen auch von Stefan Hermann, Direktor des Pädagogisch-Theologischen Zentrums in Stuttgart-Birkach, sowie von Religionslehrkräften bei Fortbildungsveranstaltungen und von Studierenden in mehreren Lehrveranstaltungen, bei denen Elemente aus dem Buch erprobt werden konnten. Als studentische Mitarbeiterinnen haben mich Rebecca Fuder und Lea Gund unermüdlich mit Recherchen und bei der Literaturbeschaffung unterstützt. Bei den Korrekturarbeiten kamen dazu noch Antonia Valesca Lehmann und Raffaella Petruzzelli. Ihnen allen bin ich dafür sehr verbunden!

Einleitung: Motive – Hintergründe – Zielsetzung

Die Frage nach der Qualität von Religionsunterricht stellt eine Grundfrage aller schulbezogenen Religionspädagogik dar, für die Praxis ebenso wie für die Wissenschaft. Und ganz automatisch stellt sich auch die Folgefrage ein, wie die Qualität des Unterrichts weiter verbessert werden kann. Zumindest in gewisser Hinsicht lässt sich sogar behaupten, dass es genau diese Fragen sind, aus denen Aufgabe und Berechtigung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik allererst erwachsen. Aus der Sicht der Praxis entscheidet sich der Sinn von Religionspädagogik jedenfalls daran, ob diese etwas zur Unterstützung der eigenen Arbeit in der Praxis beizutragen vermag, und auch im Rahmen der Wissenschaft macht eine solche Disziplin nur Sinn, wenn sie eine Praxisrelevanz einschließt, die sich als Verbesserung von Religionsunterricht beschreiben lässt.

Damit knüpft die vorliegende Darstellung an die in den letzten Jahren vermehrt zu beobachtenden Versuche an, ein genaueres Verständnis davon zu gewinnen, was »guten Religionsunterricht« ausmacht. Diese Feststellung muss allerdings sogleich präzisiert und dabei auch eingeschränkt werden. Als exemplarisch für den religionspädagogischen Qualitätsdiskurs kann zunächst der vielbeachtete Band des Jahrbuchs der Religionspädagogik aus dem Jahr 2006 genannt werden, der eine erste Zusammenfassung der religionsdidaktischen Qualitätsdiskussion bieten sollte.¹ Seither wurde die Diskussion eher in kleineren Einzelbeiträgen weitergeführt, zunächst durchaus intensiv,² aber inzwischen ist sie ein Stück weit versandet. Die Überzeugung, dass eine genauere Klärung von Qualitätsmerkmalen und Entwicklungsperspektiven für den Religionsunterricht an der Zeit sei, erwies sich zwar als weithin plausibel, aber offenbar waren die damals diskutierten Entwicklungsmöglichkeiten weder für die Praxis noch für die Theorie schon wirklich anschlussfähig. Stattdessen entwickelte sich vor allem ein inzwischen freilich ebenfalls dünner werdender Diskussionsstrang zu Kompetenzerwerb und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, der allerdings von vornherein

-
- 1 Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik 22, Neukirchen-Vluyn 2006.
 - 2 Vgl. bspw. M. L. Pirner, Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht. Perspektiven religionsdidaktischer Lehr-Lern-Forschung. In: Religionspädagogische Beiträge 60/2008, 3–17; U. Riegel, Qualitätssicherung. In: WiReLex 2017, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100323> (Zugriff 2.12.2019).

nicht das notwendig breite Spektrum der Aspekte, die bei der Frage nach »gutem Religionsunterricht« zu berücksichtigen sind, abdecken kann und der in der Regel auch nicht mit so weitreichenden Ansprüchen verbunden wird.³ Insofern ist die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht mehr oder weniger liegengeblieben. Sie bedarf aber – angesichts der aktuellen Entwicklung in Schule und Religionsunterricht sowie in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung – dringend einer weiterführenden Bearbeitung, womit ein zweiter Ausgangspunkt für die vorliegende Darstellung markiert ist.

Gerade die inzwischen in den Bildungsplänen breit ausgebrachte Kompetenzorientierung, die auch in der Praxis von Unterricht ebenso wie in der Aus- und Fortbildung keineswegs ungeteilter Zustimmung begegnet, macht deutlich, dass die Motive für die jetzt neu zu stellende Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht genauer geprüft werden müssen.

1. Motive für die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht

Bei den Motiven für die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht lässt sich zwischen äußeren und inneren Motiven unterscheiden. Gemeint sind damit einerseits Anfragen und Diskussionszusammenhänge, die dem Fach Religion aus dem gesellschaftlichen Diskurs, aus der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft sowie dem weiteren Kontext der Schule begegnen. Andererseits geht es um Zielsetzungen und Entwicklungstendenzen innerhalb des Faches selbst.

Fragen und Anfragen von außerhalb des Faches Religion

Den für die aktuelle Diskussion nicht nur im Blick auf den Religionsunterricht noch immer bestimmenden Horizont bilden insbesondere die in den letzten zwei Jahrzehnten regelmäßig vorgelegten PISA-Studien mit ihren grundlegenden Anfragen an die *Leistungsfähigkeit von Schule und Unterricht*.⁴ Parallel

3 Versuch einer Bilanzierung: Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (4/2018) »Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Chancen und Grenzen«; vgl. als grundlegende Darstellung G. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008 (4. Aufl. aktualisiert von H. Lenhard 2015).

4 Vgl. den ersten grundlegenden Band Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, an den die späteren Bände anschließen.

dazu ist auf weitere Untersuchungen zu verweisen, die sich beispielsweise auf die Lesefähigkeit, auf bestimmte Fächer und fachbezogene Kompetenzen oder wie die Hattie-Studie auf Einflussfaktoren für die Unterrichtsqualität beziehen.⁵ Schon seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 liegt zutage, dass der Unterricht in Deutschland, aber auch in vielen anderen Ländern deutlich hinter seinen Zielen und Aufgaben zurückbleibt. Weder werden die weithin erhofften Spitzenleistungen erzielt, noch erfahren leistungsschwächere Kinder und Jugendliche die Förderung, die sie für eine erfolgreiche Lebensführung bräuchten. Doch gilt dies auch für den *Religionsunterricht*?

Der Religionsunterricht wurde und wird bei solchen Studien, ähnlich wie auch die meisten anderen Fächer der Schule, nicht eigens untersucht. Die PISA-Studien beziehen sich auf den sprachlichen sowie auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, aber die Annahme, die in den PISA-Studien identifizierten Probleme seien auf wenige (Haupt-)Fächer der Schule begrenzt, wäre natürlich wenig plausibel. Insofern leuchtet es ein, dass sich nunmehr alle Fächer unausweichlich mit der Frage konfrontiert sehen, wie es tatsächlich um ihre Qualität und Leistungsfähigkeit stehe. Werden die für das Fach ausgewiesenen Ziele tatsächlich erreicht? Was wird hier eigentlich gelernt? Und wie lässt sich dies belegen? Die Antwort auf solche kritischen Anfragen wird derzeit vielfach mit dem Nachweis eines entsprechenden Kompetenzerwerbs identifiziert. Wie sich im weiteren Verlauf der Darstellung zeigen wird, reicht diese Antwort für sich allein genommen aber nicht aus, auch wenn im Kompetenzerwerb ein gewichtiges Kriterium für die Leistungsfähigkeit von Unterricht zu sehen ist. Es ist insofern auch nicht angemessen, wenn mitunter behauptet wird, die Frage nach der realen Zielerreichung im Unterricht sei doch (allein) auf ein ökonomisch oder technologisch verkürztes Denken zurückzuführen, auch wenn der globale Wettbewerb häufig im Hintergrund eine pädagogisch zu problematisierende Rolle spielt.⁶ Vielmehr zielt diese Frage auch auf ein ureigenes (religions-)pädagogisches Anliegen: Religionsunterricht ist nur dann sinnvoll, wenn Kinder und Jugendliche durch diesen Unterricht gefördert werden. Diesem Verständnis sieht sich auch die vorliegende Darstellung verpflichtet.

Die Diskussion über die *Legitimität von Religionsunterricht als Fach der Schule* ist ebenso anhaltend wie weit verzweigt.⁷ Heute wird dabei häufig nur an die

5 Vgl. als weit verbreitete Überblicksdarstellung A. Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Verbeke 2015.

6 Vgl. etwa OECD (Hg.), Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000, Paris 2001.

7 Vgl. zuletzt etwa C. Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015; B. Schröder (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014.

Organisationsgestalt dieses Unterrichts gedacht und also daran, ob dieser Unterricht konfessionell oder religionsübergreifend, theologisch oder religionswissenschaftlich fundiert bzw., im Anschluss an das deutsche Grundgesetz (Art. 7,3), noch »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« oder umgekehrt gerade abgelöst von allen solchen Bezügen in »neutraler« Weise erteilt werden soll. Bei solchen Fragen wird häufig übergangen, dass mit der jeweiligen Organisationsgestalt noch keineswegs auch schon über die Qualität von Religionsunterricht entschieden ist. Denn guten oder schlechten Unterricht gibt es auch innerhalb jeder Organisationsgestalt, und für die Schülerinnen und Schüler kommt es am Ende vor allem darauf an, ob der Unterricht ihnen selbst »etwas bringt«. Solche Wahrnehmungen beeinflussen dann im Hintergrund auch wissenschaftliche Einschätzungen – sei es in der Erziehungswissenschaft oder beispielsweise im Recht –, wenn etwa Kolleginnen und Kollegen im persönlichen Gespräch auf »enttäuschende Unterrichtserfahrungen ihrer Kinder« verweisen.

Die in der Religionspädagogik breit diskutierte Frage nach der Organisationsgestalt und entsprechenden Modellen für den Religionsunterricht soll in der vorliegenden Darstellung deshalb nicht erneut im Zentrum stehen, auch wenn sie natürlich immer wieder gestreift werden muss. Im Zentrum soll vielmehr die Qualität im Religionsunterricht selbst stehen – verbunden mit der Erwartung, dass klarere Einsichten in die Qualität dieses Unterrichts und in entsprechende Entwicklungsperspektiven auch seine Plausibilität zu stärken vermögen, in mancher Hinsicht sogar mehr als ein allgemeiner Legitimationsdiskurs im Blick auf Kontroversen über die institutionelle Gestalt des Faches.

Berichte aus der Praxis, wie sie in systematischer Form in Gestalt von Umfragen verfügbar sind, machen seit längerem deutlich, dass die *Stellung des Faches Religion* in den Schulen selbst keineswegs so umstritten ist, wie häufig angenommen wird.⁸ Weitgehend übereinstimmend berichten die befragten Religionslehrkräfte, dass sie sich von Schulleitung und Kollegium akzeptiert wissen und auch nicht etwa über eine Benachteiligung im Vergleich zu anderen Fächern zu klagen haben.⁹ Diese Situation ist religionspädagogisch natürlich erfreulich. Sie darf

8 Vgl. bspw. F. Schweitzer/G. Wissner/A. Böhner/R. Nowack/M. Gronover/R. Boschki, *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*, Münster/New York 2018; M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht in Bayern. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage. Ergebnisse und Diskussion*, Erlangen 2019.

9 Vgl. u. a. A. Feige/W. Tzscheetzsch, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern/Stuttgart 2005.*

jedoch nicht zu Untätigkeit oder Selbstzufriedenheit verführen. Denn zugleich scheint auch eine zunehmende Unsicherheit darüber zu bestehen, worin der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule eigentlich besteht.¹⁰ Aussagen wie die, dass man im Leben doch auch »so etwas wie Religion und Glaube« brauche oder dass Wertebildung angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Probleme immer wichtiger werde, erweisen sich dabei auf Dauer als unzureichend. Wie für jedes andere Fach muss auch für den Religionsunterricht präzise angegeben werden, was und wie in diesem Fach gelernt werden soll. Im wachsenden Bewusstsein, dass in dieser Hinsicht auch für den Religionsunterricht mehr Klarheit gewonnen werden muss, liegt ein wesentlicher Ertrag der religionspädagogischen Kompetenzdiskussion.

Motive im Ausgang vom Religionsunterricht selbst

Die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht begegnet diesem Unterricht nicht einfach von außen. Sie entspricht vielmehr zugleich *inneren religionspädagogischen Motiven*, die in wesentlicher Weise aus dem Selbstverständnis des Faches und der Religionslehrkräfte hervorgehen.

Nach heutigem Verständnis sind erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Erkenntnisse für die Religionsdidaktik konstitutiv. Schon seit dem epochalen Übergang von der traditionellen Katechetik zur Religionspädagogik, wie er sich – allerdings in diskontinuierlicher Weise – im 20. Jahrhundert vollzogen hat, gilt diese Auffassung als grundlegender Ausgangspunkt insbesondere für die Gestaltung von Religionsunterricht.¹¹ Dabei geht es keineswegs bloß um wissenschaftliche Fragestellungen, die der Praxis dann vielleicht abstrakt gegenüberstehen, sondern im Kern geht es um die *Kinder und Jugendlichen*. Ihnen soll der Religionsunterricht gerecht werden. Er soll ihre Lebensorientierungen und Glaubensweisen wahrnehmen und sie darin unterstützen, sich in religiöser Hinsicht persönlich weiterzuentwickeln und eine Orientierung in der religiös-weltanschaulichen Vielfalt der Gegenwart zu gewinnen. In dieser Forderung liegt ein grundlegender Qualitätsanspruch: Nur ein Unterricht, der diese Ziele zumindest tendenziell erreicht, kann »guter Religionsunterricht« heißen, und er muss dabei immer auch den Ansprüchen eines jeden »guten Unterrichts« gerecht werden.

10 Das zeigt besonders eindrücklich die Studie J. C. Conroy u. a., *Does Religious Education Work? A Multi-dimensional Investigation*, London/New York 2013.

11 Darin stimmen die evangelische und katholische Religionspädagogik heute weithin überein, vgl. exemplarisch F. Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh²2019; B. Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012; R. Boschki, in Zus. mit S. Altmeyer u. a., *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt³2017.

Eine Identifikation pädagogischer Qualitätsansprüche allein mit den Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen bliebe allerdings einseitig. Von eigenem Gewicht ist auch in pädagogischer Hinsicht der gesellschaftliche Bezug, wie er sich für den Religionsunterricht heute vor allem als Befähigung zum *Leben und Zusammenleben in einer zunehmend multi-religiösen Gesellschaft* konkretisiert. Dieser Bezug entspricht auch einem theologisch und religionspädagogisch begründeten Anliegen. Dabei spielen nicht zuletzt die mit unterschiedlichen Glaubensweisen verbundenen Wertorientierungen eine wichtige Rolle. So gesehen gehört es trotz der in dieser Hinsicht mitunter kritischen Stimmen zum Selbstverständnis des Religionsunterrichts, zur Wertebildung beizutragen, vor allem im Sinne von Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung.¹²

An diesem Punkt wird bereits erkennbar, dass die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht auch die *Theologie* als primäre Bezugswissenschaft dieses Unterrichts berührt. Denn ohne eine klar ausgewiesene *Fachlichkeit* und ohne substantielle Inhalte kann der Unterricht weder den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen noch den Erwartungen der Gesellschaft gerecht werden. In der (religions-)didaktischen Tradition wird dabei manchmal ein prinzipieller Gegensatz zwischen fachwissenschaftlichen und didaktischen Ansprüchen angenommen.¹³ Dabei stehen sich dann der Anspruch, fachliche Inhalte möglichst vollständig und in ihrer Eigenlogik vermitteln zu wollen, und die Forderung nach einer didaktischen Transformation aller Inhalte gegenüber. Im Falle der Theologie wurde ein solcher Gegensatz zwar mitunter ebenfalls wahrgenommen, aber recht verstanden ist dies jedenfalls nicht zwingend. Denn Theologie lässt sich, zumindest in bestimmten Hinsichten, angemessener so verstehen, dass sie gleichsam aus sich selbst heraus auf kommunikative Prozesse angelegt ist, indem sie die Verständigung und Selbstverständigung über Glaubensüberzeugungen unterstützen will. Insofern weist die Theologie als Fachwissenschaft bereits selbst eine didaktische Dimension auf, sodass die Religionsdidaktik sich als Aufnahme und Weiterführung eben dieser fachlichen Dimension verstehen lässt.

Auch wenn dies hier im Einzelnen nicht entfaltet werden kann, ist die religionspädagogische Konsequenz einer solchen Sichtweise doch leicht zu

12 So meine Position: F. Schweitzer, Religiöse Bildung ohne Ethik? Zur ethischen Dimension des Religionsunterrichts. In: Ethisches Lernen, Jahrbuch der Religionspädagogik 31, Neukirchen-Vluyn 2014, 13–23; gegen B. Dressler, Religionsunterricht als Werterziehung? Eine Problem-anzeige. In: Zeitschrift für Evangelische Ethik 46 (2002), 256–269.

13 Zur Diskussion der Hintergründe vgl. noch immer aufschlussreich K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, 168 ff.

erkennen: Die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht ist immer auch eine Frage der Theologie, die an der Qualität der didaktischen Transformation ihrer Inhalte interessiert ist und interessiert sein muss. Nur ein Religionsunterricht, dem es gelingt, theologische Inhalte so aufzunehmen, dass sie für Kinder und Jugendliche zugänglich werden und sich in einer lebensbedeutsamen Weise erschließen können, ist theologisch angemessen. Im religionsdidaktischen Modell der *Elementarisierung* beispielsweise kommt dies darin zum Ausdruck, dass die wechselseitige Erschließung zwischen Sache und Person im Zentrum steht.¹⁴ In der Begrifflichkeit des Elementarisierungsmodells, auf die noch genauer einzugehen sein wird, geht es dabei ebenso um die inhaltsbezogenen elementaren Strukturen auf der einen wie um die elementaren Erfahrungen, Zugänge und Wahrheiten auf der anderen Seite.

Damit ist zugleich die für den Religionsunterricht wesentliche inhaltliche Seite angesprochen: Wie alle Schulfächer dient der Religionsunterricht der Erschließung einer bestimmten inhaltlichen Domäne, die zunächst einfach mit »Religion« bezeichnet werden kann – in Verbindung mit deren wissenschaftlicher Darstellung in Theologie sowie anderen religionsbezogenen Wissenschaften. Daraus erwächst zugleich ein weiteres wichtiges Motiv für die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Die von der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft ausgehende Diskussion zur Unterrichtsqualität bleibt naturgemäß sehr allgemein.¹⁵ Sie fokussiert allgemeine Merkmale wie Klassenführung oder kognitive Aktivierung, kann aber nicht gleichermaßen aufzeigen, was solche Merkmale im Blick auf den Inhalt bestimmter Fächer bedeuten sollen. An dieser Stelle ist deshalb der Beitrag der *Fachdidaktik* unerlässlich. Anders ausgedrückt, muss die *Religionsdidaktik* eigene Perspektiven zur Unterrichtsqualität entwickeln.

Die bislang dargestellten religionspädagogischen und theologischen Perspektiven zur Unterrichtsqualität betreffen nicht nur die wissenschaftliche Diskussion. Sie können vielmehr auch als von den einzelnen Lehrpersonen im Religionsunterricht vertretene Ansprüche an den eigenen Unterricht verstanden werden. Davon hängt es letztlich ab, dass Unterrichtsqualität wirklich zu einem *Anliegen in der Praxis* werden kann. Zugleich wird an dieser Stelle noch eine persönliche Perspektive sichtbar, die sich im Horizont von Berufsbiografie verstehen lässt. In allen pädagogischen Berufen und speziell im Lehrerberuf stellt sich die Aufgabe, gelingende *Routinisierung* und *notwendige Inno-*

14 Vgl. F. Schweitzer/S. Haen/E. Krimmer, *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen 2019.

15 Als hilfreiche Einführungen: Helmke, *Unterrichtsqualität* (s. Anm. 5); M. Kunter/U. Trautwein, *Psychologie des Unterrichts*, Paderborn u. a. 2013.

vation in ein förderliches Gleichgewicht zu bringen. Ohne Routinebildungen lässt sich der pädagogische Alltag nicht bewältigen, und ohne Innovationen drohen Motivationsverlust und Burnout. Die Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht stellt insofern ein *persönlich-berufsbiografisches Anliegen* dar, indem sie zu neuen Versuchen im eigenen Unterricht einlädt und ermutigt.

Ein letztes hier zu nennendes Motiv betrifft noch einmal den Religionsunterricht in seiner Stellung in der Schule und im Konzert der Schulfächer. Alle Fächer der Schule stehen derzeit vor der Herausforderung, wie sie die Qualität des eigenen Unterrichts zunehmend auf der Grundlage empirischer Befunde weiterentwickeln können. Wenn es dem *Religionsunterricht* gelingt, in dieser Richtung voranzukommen, läge darin eine Chance, das *besondere Potenzial* dieses Unterrichts im Sinne seiner Entwicklungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Immer wieder wird ja gerade auch in der Religionslehrerschaft erwartet, dass die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts und seine spezielle Verfasstheit als ein Fach, das nicht im Zentrum schuladministrativer Vorgaben steht, auch eine besondere Beweglichkeit mit sich bringen.

2. Wege der Qualitätsentwicklung: Ausgang von der Praxis – Identifikation von Qualitätskriterien – Einbezug der empirischen Unterrichtsforschung

Bislang ging es darum, warum nach Qualität im Religionsunterricht gefragt werden soll. Die Wahrnehmung von Unterrichtsqualität allein führt jedoch für sich genommen noch nicht weiter. Sie kann zwar auf Probleme aufmerksam machen oder auch Stärken des Unterrichts hervortreten lassen, aber am Ende stellt sich doch immer die Frage nach Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der festgestellten Qualität. Die damit verbundene Aufgabe, so ist bereits deutlich geworden, ist für die (Religions-)Pädagogik in Praxis und Theorie konstitutiv, und sie stellt zugleich ein berufsbiografisch-persönliches Anliegen jeder Lehrkraft dar. Aus diesem Grund soll es in diesem Band nicht nur um das Ziel gehen, Qualität im Religionsunterricht zu erfassen und zu beurteilen, sondern eben immer auch um die *Qualitätsentwicklung*. Damit wiederum verbinden sich bestimmte Anforderungen, die schon an dieser Stelle kurz genannt werden sollen.

Ausgang von der Praxis

Schon seit langem ist bekannt, dass sogenannte Implementationsstrategien im Sinne eines Top-down-Verfahrens jedenfalls im pädagogischen Bereich von vornherein zum Scheitern verurteilt sind.¹⁶ Dies gilt ebenso für Versuche der Bildungspolitik oder -administration, die schulische Praxis durch die unvermittelte Setzung von Ansprüchen und Zielen verändern zu wollen, wie für den Versuch, Entwicklungsperspektiven allein aus der Wissenschaft abzuleiten. In beiden Fällen wird die Praxis häufig nicht erreicht oder werden sogar Widerstände ausgelöst, sofern Maßnahmen der Qualitätsentwicklung als Fremdbestimmung erscheinen. Darüber hinaus wird nicht beachtet, dass (Religions-) Lehrerinnen und -lehrer die ersten Expertinnen und Experten ihres Unterrichts sind – schon aufgrund ihrer alltäglichen Vertrautheit mit diesem Unterricht – und dass ihre Situation und Wahrnehmungen deshalb als eine unverzichtbare Voraussetzung für alle Formen der Qualitätsentwicklung ernst genommen werden müssen. Lehrerinnen und Lehrer verfügen über eine Expertise, die bei allen Perspektiven der Qualitätsentwicklung zum Tragen kommen muss. Qualitätsentwicklung hat die *Professionalität von Religionslehrkräften* zu achten und muss ihre *Expertise* nutzen.

Aussicht auf Erfolg haben demnach nur solche Ansätze, bei denen die *schulische Praxis* den Ausgangspunkt darstellt, nicht nur im Sinne einer Problemwahrnehmung, sondern auch für weitere Entwicklungsperspektiven. Ein Verständnis, das allein auf die eigene Entwicklungsfähigkeit der Praxis setzt, bliebe allerdings ebenfalls einseitig. Dabei würde übersehen, dass die Entwicklung von Praxis auch entsprechende Rahmenbedingungen voraussetzt und dass gerade von der Praxis immer wieder Erwartungen an wissenschaftliche Unterstützung im Sinne von Unterrichtsforschung geäußert werden. Denn der Alltag führt in der Praxis nicht nur zu einer besonderen Vertrautheit mit dem eigenen Unterricht, sondern er bietet zugleich wenig Chancen zu einer weiterreichenden Reflexion, die auch die Erfahrungen jenseits des eigenen Unterrichts systematisch einbezieht. Insofern sollte Praxis nicht gegen Wissenschaft ausgespielt werden, ebenso wenig wie Theorie gegen Praxis. Beide sollten bei der Qualitätsentwicklung vielmehr ineinandergreifen, im Sinne einer Zusammenarbeit,

16 Vgl. den Überblick bei H. Altrichter/S. Wiesinger, Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: *Journal für Schulentwicklung* 9 (2005), 4, 28–36. Im Blick auf die Einführung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards vgl. BMBF (Hg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen*, Berlin 2016.

die von gemeinsamen Zielen getragen wird. Dass dies auch etwa Seminar- und Fachleiterinnen und -leiter einschließen sollte, versteht sich von selbst.

Identifikation transparenter Qualitätskriterien

Unterricht ist ein komplexes Geschehen, und über seine Qualität kann unterschiedlich geurteilt werden. Auch in der Geschichte der Religionsdidaktik begegnen höchst vielfältige Auffassungen von »gutem Religionsunterricht«, beispielsweise mit einer Verkündigungsorientierung nach dem Vorbild gottesdienstlicher Predigt auf der einen und mit der möglichst aktiven Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im Sinne selbständigen Erarbeitens auf der anderen Seite. Was »guter Religionsunterricht« ist oder sein soll, versteht sich offenbar auch religionspädagogisch nicht von selbst. Deshalb ist es wichtig, *Klarheit* im Blick auf Qualitätskriterien zu gewinnen.

Die Identifikation solcher Qualitätskriterien dient der *Transparenz*, und sie muss auf einen möglichst weitreichenden *Konsens* sowohl zwischen Wissenschaft und Praxis als auch innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik selbst gerichtet sein. Denn solche Kriterien können nur wirksam werden, wenn sie nicht einfach am grünen Tisch festgelegt, sondern im Ausgang von der Praxis bestimmt werden. Und es wäre auch nicht hilfreich, wenn Qualitätskriterien nur von einer bestimmten religionspädagogischen Position her plausibel wären und entsprechend von Ort zu Ort schwanken.

Einbezug empirischer Unterrichtsforschung

Dass die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität heute nicht mehr unter Absehung von Befunden aus der *empirischen Bildungsforschung* geschehen kann, stellt eine weithin geteilte Überzeugung dar. Dies betrifft zunächst die Religionspädagogik selbst, die sich zunehmend für die empirische Unterrichtsforschung öffnet. Es gilt aber auch für Bildungspolitik und Bildungsadministration: In manchen Bundesländern wird inzwischen ein Reformprozess vorangetrieben, durch den ein empirisch gestütztes Qualitätsmonitoring zur Grundlage der Lehrerbildung (in der zweiten und dritten Phase) sowie auch der Fortbildung gemacht werden soll.¹⁷ Dabei beschränken sich die entsprechenden Versuche allerdings zumeist auf wenige Fächer – die traditionellen Hauptfächer –, während andere Fächer wie der Religionsunterricht nicht eigens bedacht werden.

17 Ein plastisches Beispiel dafür bietet derzeit das Land Baden-Württemberg mit der Einrichtung eines Instituts für Bildungsanalysen, <https://ibbw.kultus-bw.de/> (Zugriff 2.12.2019).

Auch diese Fächer unterliegen jedoch prinzipiell den veränderten Erwartungen, auch wenn nicht deutlich ist, wie diese Erwartungen eingelöst werden sollen, sofern es hier kein entsprechendes Qualitätsmonitoring gibt. An dieser Stelle treffen sich solche Reformprozesse mit dem noch vergleichsweise neuen Versuch, die Religionsdidaktik verstärkt auch auf eine empirische Grundlage zu stellen. Die bislang verfügbaren Befunde aus der Forschung zum Religionsunterricht sind allerdings keineswegs flächendeckend und in vieler Hinsicht noch als fragmentarisch zu bezeichnen.¹⁸ Soweit sie jedoch verfügbar sind, spricht nach dem Gesagten alles dafür, sie auch für die Entwicklung von Qualität im Religionsunterricht fruchtbar zu machen. Solche Befunde bieten gerade auch für die Praxis die Chance, die eigenen Erfahrungen im Unterricht vor einem weiteren Horizont zu reflektieren und sich für neue Versuche der Qualitätsentwicklung inspirieren zu lassen.

3. Ein weiterer Hintergrund: Das Projekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht)

Dieses Buch hat noch einen weiteren Hintergrund, der an dieser Stelle genannt werden soll: das Forschungs- und Entwicklungsprojekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht). Dieses Projekt ist am Lehrstuhl für Religionspädagogik/Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Tübingen angesiedelt und geht auf die Initiative verschiedener Landeskirchen zurück. Ziel des Projekts ist die verstärkte wissenschafts- und forschungsbasierte Wahrnehmung von Qualitätsfragen im evangelischen Religionsunterricht als Voraussetzung der weiteren Qualitätsentwicklung in Praxis, Ausbildung und Fortbildung – im Sinne einer von Praxis und Theorie gemeinsam getragenen Qualitätsinitiative – unter Berücksichtigung des besonderen Charakters des Religionsunterrichts (vgl. dazu unten S. 204 ff.).

Dieser Band geht diesem Projekt voraus und bezieht sich ganz allgemein auf Fragen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Damit kann er zugleich als wissenschaftlicher Rahmen des Projektes und der damit verbundenen Initiative verstanden werden.

18 Vgl. F. Schweitzer/R. Boschki (Hg.), *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*, Münster/New York 2018; als Einführung: M. Schambeck/U. Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg 2018.

4. Vorgehensweise in diesem Band

Im Vorwort wurden drei Leitfragen benannt, denen der Aufbau dieses Bandes mit seinen drei Schwerpunkten entspricht: Identifikation von Qualitätskriterien, Wahrnehmung von Qualität, Entwicklung von Qualität. Dies lässt sich nun weiter präzisieren.

Die drei Teile des Bandes folgen einer leicht nachvollziehbaren Logik:

- Am Anfang steht mit der Frage nach »gutem Religionsunterricht« die Aufgabe, *transparente* und möglichst *konsensfähige Qualitätskriterien* zu identifizieren und sie auf ihre doppelte Verankerung in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft einerseits und der Religionsdidaktik andererseits hin zu prüfen. Dass dies an erster Stelle geschehen soll, folgt dem Bestreben nach Transparenz, zugleich aber auch dem Anliegen, gleichsam im Gespräch mit Leserinnen und Lesern Qualitätsvorstellungen zu entwickeln, die ebenso theoretisch tragfähig wie praktisch überzeugend und handhabbar sind.
- In einem zweiten Schritt soll nach *Möglichkeiten* gefragt werden, die *Qualität von Religionsunterricht zu erfassen und zu beurteilen*. Die damit verbundenen Aufgaben stellen sich auf verschiedenen Ebenen, zum einen in der wissenschaftlichen Unterrichtsforschung und zum anderen in der Praxis selbst. Die dafür heute in der Religionspädagogik angebotenen oder genutzten Möglichkeiten sollen anhand konkreter Beispiele aufgenommen und diskutiert werden, im Sinne methodischer Zugänge sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch der Nutzung für den eigenen Unterricht in der Praxis.
- Aus der Erfassung und Beurteilung von Unterrichtsqualität erwächst noch nicht automatisch eine Verbesserung dieser Qualität. Vielmehr muss in einem dritten Schritt ausdrücklich nach *Perspektiven der Qualitätsentwicklung* gefragt werden. Auch dabei sind verschiedene Ebenen oder Zusammenhänge in den Blick zu nehmen: die individuelle Ebene für die einzelnen Lehrkräfte, die kollegiale Ebene für die Zusammenarbeit in Teams sowie die institutionelle Ebene der Ausbildung und der Fortbildung. In allen drei Fällen gibt es sowohl parallele als auch unterschiedliche Möglichkeiten, die Entwicklung von Qualität im Religionsunterricht zu unterstützen.

Beschlossen wird der Band mit einem Ausblick auf das Forschungs- und Entwicklungsprojekt QUIRU und damit auf eine Initiative, die eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, Unterrichtsforschung und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht schlagen soll.

Teil 1

»Guter Religionsunterricht«: Welche Kriterien sollen gelten?

Unter welchen Voraussetzungen Unterricht allgemein und speziell Religionsunterricht als »gut« bezeichnet werden kann, ist eine nur scheinbar leicht zu beantwortende Frage. Schon bei alltäglichen Wahrnehmungen von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler, aber auch durch die Lehrkräfte stellen sich mitunter sehr unterschiedliche Ergebnisse ein. Die Einschätzungen divergieren dabei ebenso in der Schüler- wie in der Lehrerschaft. Ähnlich verhält es sich aber auch mit stärker formalisierten Beurteilungen von Unterricht, sei es im Referendariat und Vikariat oder anlässlich anderer Beurteilungen, wie sie in der Schule üblich sind. Es gilt aber auch für wissenschaftliche Untersuchungen zum Religionsunterricht, die unterschiedlichen Kriterien folgen können. Die Qualität des Unterrichts wird immer wieder beurteilt, aber die Einschätzungen, die dabei wirksam sind, beruhen bislang in der Regel nicht auf klar ausgewiesenen und theoretisch oder wissenschaftlich konsentierten Kriterien. Wie lässt sich eine Beurteilung objektivieren? Anhand welcher Kriterien kann eine Lehrkraft den Erfolg des eigenen Unterrichts zuverlässig abschätzen? Wie lassen sich Einschätzungen auch den beurteilten Lehrkräften so kommunizieren, dass sie dem zustimmen – und noch wichtiger –, dass sie davon für ihre Arbeit profitieren können?

Immer wieder stellt sich in der schulischen Praxis fast automatisch die Frage nach Kriterien, auf die sich eine Beurteilung von Unterrichtsqualität stützen kann. Dies gilt noch mehr im Bereich der wissenschaftlichen Religionspädagogik, wenn verallgemeinerbare Einschätzungen angestrebt werden, die nicht nur den Einzelfall betreffen. Worauf können sich solche Einschätzungen stützen? Und wie lassen sie sich mit der unterrichtlichen Praxis verknüpfen?

Die Frage, welche Kriterien für »guten Religionsunterricht« ausschlaggebend sein sollen, ist also ebenso für die religionspädagogische Praxis wie für die Theorie von großer Bedeutung. Für die weitere Klärung von Fragen der Unterrichtsqualität ist sie unausweichlich. Aber wie genau müssen solche Kriterien eigentlich beschaffen sein?

1. Was müssen Kriterien für Unterrichtsqualität leisten können?

Wenn sich Beurteilungsmaßstäbe nicht einfach von selbst verstehen, muss zunächst gefragt werden, wie solche Maßstäbe oder Kriterien zu bestimmen oder zu wählen sind. Das kann am besten anhand der Frage geschehen, was sie leisten sollen.

Eine erste Anforderung lässt sich beispielsweise anhand der Erfahrung verdeutlichen, dass der eigene Unterricht beurteilt wird. Ausgewiesene Beurteilungskriterien dienen dabei der *Transparenz*. Nur wenn die Kriterien bekannt sind und vielleicht sogar in schriftlicher Form niedergelegt werden, kann Erwartungssicherheit entstehen, was bei persönlichen Beurteilungen immer besonders wichtig ist. Darüber hinaus kann erst auf der Grundlage schriftlich niedergelegter Kriterien eine immer auch kontroverse Auseinandersetzung über deren Angemessenheit in Gang kommen.

Die anzustrebende Transparenz ist eng mit einer zweiten Anforderung verbunden: mit der *Konsensfähigkeit* solcher Kriterien. Dabei sind wiederum mehrere Ebenen zu bedenken: Im schulischen Alltag der Beurteilung geht es um die Kommunikabilität von Beurteilungsergebnissen, die sich auf die ausgewiesenen Kriterien stützt. Die Kriterien müssen daher selbst kommunikabel, zugleich aber auch anschlussfähig sein für eine möglichst auch wissenschaftlich begründete Einschätzung von Unterricht. Plausible Kriterien können nicht einfach willkürlich gesetzt werden, sondern bedürfen der *Verankerung in Fachwissenschaft und Fachdidaktik*. Eben daraus kann ihre mögliche Konsensfähigkeit erwachsen.

Darüber hinaus schließt die Konsensfähigkeit eine *soziale Dimension* ein – einerseits im Blick auf die Religionslehreschaft, ohne deren prinzipielle Zustimmung Kriterien für Unterrichtsqualität keine Überzeugungskraft gewinnen und vor allem keine faktisch bindende Wirkung erzielen können; andererseits geht es um die Konsensfähigkeit in der wissenschaftlichen Religionspädagogik. Auch in der Wissenschaft spielen Formen der sozialen Validierung (durch die »scientific community«) eine Rolle, aber dies ist nur unter der Voraussetzung legitim, dass dabei die Standards wissenschaftlicher Erkenntnis nachweisbar beachtet werden. Wissenschaftliche Zustimmung zu bestimmten Kriterien impliziert die Bereitschaft und Möglichkeit, diese Zustimmung sachlich zu begründen und damit auch über den bloßen Verweis auf die in der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplin allgemeine Verbreitung hinaus. Nicht zuletzt ist bei der Konsensfähigkeit auch an die Schülerinnen und Schüler zu denken, deren Einschätzungen in diesem Band eine wichtige Rolle spielen.

Bei alledem muss die Plausibilität der Kriterien auch über die Grenzen des eigenen Fachs und der entsprechenden Fachdisziplin hinausreichen (*fächer-*

übergreifende Plausibilität). Religionsunterricht ist Teil der Schule und muss insofern auch Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fachbereichen bzw. die Schulleitung von seiner Qualität überzeugen können. In wissenschaftlicher Hinsicht stellen sich analoge Fragen zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, traditionell durch den Bezug auf die Allgemeine Didaktik als übergeordnete erziehungswissenschaftliche Disziplin, heute vermehrt auch im Horizont der Kooperation verschiedener Fachdidaktiken im Sinne einer Allgemeinen Fachdidaktik¹⁹ sowie der Empirischen Bildungsforschung. Und nicht zuletzt geht es auch um das Bild von Religionsunterricht in der Öffentlichkeit, angefangen bei den Eltern und bis hin zu den Medien, die für das Image dieses Faches eine nicht unerhebliche Bedeutung besitzen.

Beides, die kommunikative Ausrichtung wie die Verankerung in der Wissenschaft, bedingt, dass eine *Verabsolutierung von Kriterien* für Unterrichtsqualität von vornherein *ausgeschlossen* sein muss. Alle Kriterien sind vorläufig, so wie dies für alle wissenschaftliche Erkenntnis gilt, und sie sind insofern relativ, als sie immer nur im Horizont bestimmter Vorannahmen über Unterricht möglich sind. Dabei spielen unvermeidbar bildungstheoretische Grundentscheidungen im Blick auf die Ziele des Lehrens und Lernens eine Rolle – bis hin zu bestimmten Menschenbildern. Sollen Schule und Unterricht vor allem der Förderung von Kindern und Jugendlichen in ihrer individuellen Entfaltung dienen oder geht es vielmehr um eine Sicherung des »Standorts Deutschland« im globalen Wettbewerb? Hängt Bildung an der möglichst weitreichenden Vertrautheit mit fachlichen Kenntnissen oder ist sie eher als eine allgemeine Fähigkeit zur Lösung bestimmter Probleme zu verstehen? Unterschiedliche Positionen dieser Art führen auch zu unterschiedlichen Erwartungen an Unterricht und Unterrichtsqualität.

Nicht nur, aber doch in besonderer Weise beim Religionsunterricht ist eine Selbstrelativierung von Kriterien darüber hinaus im Blick auf die niemals vollständige Erfassung von Unterricht zu fordern. Kriterien sind nur hilfreich, wenn sie nicht schwammig bleiben, sondern sich auf ganz bestimmte Aspekte beziehen (*Spezifität*). Genau diese Anforderung schränkt sie aber auch ein. Unterricht ist ein komplexes Geschehen, das sich immer auf verschiedenen Ebenen vollzieht – als inhaltsbezogene Auseinandersetzung mit Sachverhalten, die das Lernen ermöglichen soll, aber eben auch als Beziehungsgeschehen sowohl zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson als auch innerhalb der Lerngruppe. Was dabei gleichsam in den einzelnen beteiligten Menschen

19 Zu diesem noch neuen Begriff vgl. H. Bayrhuber/U. Abraham/V. Frederking u. a., Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Bd. 1, Münster 2017.