

Was ist guter Religionsunterricht? Im Rahmen einer Befragung von Grundschulern antwortete Kevin aus Ludwigsburg, sechs Jahre alt, auf diese Frage: „Ha, wenn’s gut isch, halt, wenn’s *so richtig* gut isch!“

Leider fallen wissenschaftlich fundierte Antworten auf die Frage nach dem guten Religionsunterricht – so rar sie bislang sind – notwendigerweise weniger knapp und klar aus.<sup>3</sup> Das deutet sich schon an, wenn man Studierende oder Religionslehrkräfte bittet, das für sie zentrale Merkmal für einen guten Religionsunterricht aufzuschreiben, und sehr unterschiedliche Antworten erhält. Es sind zudem Antworten, die sich teilweise spezifisch auf den Religionsunterricht beziehen (z.B. erschließt Glauben, fördert interreligiöse Verständigung, macht sensibel für die religiösen Dimensionen unseres Lebens), teilweise aber genauso oder ähnlich für andere Unterrichtsfächer gelten (z.B. ist schülerorientiert, ist lebensnah, erzieht zur Toleranz). Offensichtlich ist der Religionsunterricht einerseits ein Unterrichtsfach wie andere auch, und andererseits hat er ein besonderes Profil, das ihn von anderen Unterrichtsfächern unterscheidet. Genau entlang dieser Spannung ergeben sich zentrale Grundfragestellungen für das Nachdenken über einen ‘guten Religionsunterricht’, denen im Folgenden nachgegangen werden soll:

- Welche Bedeutung haben Überlegungen der Allgemeinen Didaktik und Ergebnisse der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung zum guten Unterricht für den Religionsunterricht?
- Wie verhalten sich allgemeine Bestimmungen von ‘gutem Unterricht’ zu den spezifischen fachdidaktischen Qualitätsmerkmalen von Religionsunterricht, die es offensichtlich doch auch gibt?
- Welche Perspektiven ergeben sich von daher für religionsdidaktische (Unterrichts)Forschung sowie für das Verhältnis der Religionsdidaktik zur Allgemeinen Didaktik und zur allgemeinen (meist pädagogisch-psychologischen) Lehr-Lern-Forschung?

Weil und insofern hier mit Religionsunterricht der konfessionelle Religionsunterricht gemeint ist, wird bei all diesen Fragen deutlich werden, dass seine besondere Beziehung zu seiner primären Fach- bzw. Bezugswissenschaft Theologie bei der Bestimmung sowohl seiner Spezifik als auch seines wissenschaftstheoretischen Rahmens eine wesentliche Rolle spielt.

Zur Bearbeitung der genannten Fragen lasse ich mich von drei zentralen Aspekten aus dem Forschungsdiskurs zum guten Unterricht leiten und gehe an ihnen entlang: (1) Den guten Unterricht gibt es nicht; (2) Den guten Unterricht gibt es doch; (3) Der gute Unterricht und die ‘fremden Schwestern’.

<sup>1</sup> Karl Ernst Nipkow in herzlicher Verbundenheit zum 80. Geburtstag gewidmet.

<sup>2</sup> Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich an mehreren Hochschulen gehalten habe.

<sup>3</sup> Immerhin gibt es in jüngster Zeit wenigstens einen konzertierten Versuch, solche Antworten zu suchen: JRP 22 (2006): Was ist guter Religionsunterricht?

## 1. Den guten Unterricht gibt es nicht

Mit der Zwischenüberschrift lässt sich ein erstes, zentrales und konsensfähiges Ergebnis der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung beschreiben. *Den guten Unterricht gibt es nicht* – da muss vielmehr differenziert werden. Eine solche Differenzierung kann man an den folgenden sechs Grundfragen bzw. Dimensionen entlang vornehmen, die ich in Anlehnung an den Unterrichtsforscher *Andreas Helmke* und den Schulpädagogen *Hilbert Meyer* formuliere.<sup>4</sup>

- (1) Was heißt 'gut'? (Wie bestimmt und wie misst man Unterrichtsqualität? Geht es z.B. eher um eine Prozessqualität oder eine Ergebnisqualität?)<sup>5</sup>
- (2) 'Gut' wofür? (Die Bestimmung von Unterrichtsqualität ist abhängig von den Zielen, die erreicht werden sollen, und von den Inhalten, auf die sich diese Ziele beziehen.)
- (3) 'Gut' für wen? (Guter Unterricht kann für jüngere Schüler anders aussehen als für ältere, für Mädchen anders als für Jungen, für gute Schüler/innen anders als für weniger gute, usw.)
- (4) 'Gut' gemessen an welchen Start- und Rahmenbedingungen? (Schulart, Einzugsgebiet der Schule, Schulklima, usw.)
- (5) 'Gut' aus wessen Perspektive? (Wer hat die 'Bewertungshoheit' und bestimmt letztlich, was 'guter' Unterricht ist: die Schüler/innen, die Lehrer/innen, die Eltern, die Bildungspolitik/innen, die Wissenschaftler/innen; bzw. wer wertet den Diskurs der unterschiedlichen Perspektiven aus und gewichtet sie?)<sup>6</sup>
- (6) 'Gut' für wann? (Für den Leistungserfolg im nächsten Test? Für den erfolgreichen Schulabschluss? Für 'das spätere Leben'?)

Eine besondere Bedeutung unter diesen sechs Dimensionen kommt zweifelsohne der zweiten zu. Ohne die Bestimmung von Zielen und Inhalten, um die es im Unterricht geht, kann seine Qualität nicht bestimmt werden. Unterrichtsqualität ist ziel- und inhaltsabhängig. War dieser Grundsatz in der Didaktik bereits seit *Wolfgang Klafki* weit- hin anerkannt, wird er neuerdings unterstützt durch die jüngere Lerntheorie und empirische Lehr-Lern-Forschung, die betont, dass Lernen stark domänenspezifisch ist, also in unterschiedlichen Wissens- und Lernbereichen auch unterschiedlich strukturiert ist.<sup>7</sup> Diese Spezifik lässt zunächst die Unterrichtsfächer in den Blick kommen. Zwar müssen Domänen nicht grundsätzlich identisch mit Unterrichtsfächern sein, aber die *Klieme-Expertise* beispielsweise vollzieht diese Gleichsetzung recht problemlos, wenn sie an die

<sup>4</sup> Vgl. *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2005, 41-47 (Kap. 2.6); *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2005, 11ff.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu auch *Martin Rothgangel*, Qualitätskriterien „guten“ Religionsunterrichts, in: ders. / Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 104-118.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu v.a. die aufschlussreiche Untersuchung von *Marten Clausen*, Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität, Münster u.a. 2002.

<sup>7</sup> Wenn ich recht sehe, geht das Konzept des 'domain-specific learning' auf *Noam Chomsky* zurück, der bereits in den 1960er Jahren von einer domänenspezifischen Lernfähigkeit des Menschen sprach. Seitdem wurden der Begriff und die mit ihm verbundene Einsicht in der Kognitions- und Lernpsychologie weiterentwickelt. Vgl. z.B. *Lawrence A. Hirschfeld / Susan A. Gelman* (Hg.), Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture, Cambridge/Engl. 1994.

„Ausformulierungen und Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs“<sup>8</sup> geht. Und besonders im Fall des religiösen Lernens wird man mit guten Gründen davon ausgehen, dass der Religionsunterricht (wenn auch in pluraler Verfasstheit) an der Schule diesen Lernbereich repräsentiert.

Unter diesem Blickwinkel erscheint nun problematisch, dass viele Ergebnisse der allgemeinen empirischen Lehr-Lern-Forschung im Feld des Mathematikunterrichts oder der naturwissenschaftlichen Fächer gewonnen wurden. Auch in einer der neuesten wissenschaftlichen Buchveröffentlichungen zur Unterrichtsqualität spricht man zwar von „Fachdidaktik“, konzentriert sich aber auf die sogenannten ‘Kernfächer’, während ‘Nebenfächer’ wie Geschichte, Musik, Kunst oder eben Religion ausgeschlossen bleiben.<sup>9</sup> Schon von daher werden die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung zum guten Unterricht noch einmal aus *religionsdidaktischer* Perspektive kritisch gegengelesen werden müssen, eben weil Ziele, Inhalte und die Art des Lernens aufeinander bezogen sind.

- *Zu den Zielen:* Die zentralen Ziele des Religionsunterrichts sind überwiegend komplex und anspruchsvoll. Etliche von ihnen, wahrscheinlich mehr als bei den meisten anderen Fächern, liegen im Bereich der Haltungen und Einstellungen. So heißt es z.B. in den „Leitlinien für den evangelischen Religionsunterricht in Bayern“:

*Der Religionsunterricht will Schüler/innen „hinführen zu einem vor Gott verantwortlichen achtsamen Umgang mit Mensch und Welt“. Er „unterstützt von seinem christlichen Menschenbild her soziales und kommunikatives Lernen; er fördert Toleranz und Empathie.“<sup>10</sup>*

Um solche Ziele zu erreichen, braucht man zwar auch Wissen und praktisches Können, die leicht gemessen werden können, aber die eigentlichen Ziele gehen deutlich über Wissen und praktische Fähigkeiten hinaus und können nicht so leicht operationalisiert, gemessen und überprüft werden.

- *Zu den Inhalten:* Im Religionsunterricht geht es, insbesondere wenn über Gott und den Glauben an ihn gesprochen wird, auch um komplexe und anspruchsvolle Inhalte. Gegenstand des Religionsunterrichts sind insbesondere unentscheidbare Fragen sowie ein Wissen, das um seine Grenzen weiß und unauflösbare Spannungen sowie Widersprüchlichkeiten integriert. Darin unterscheidet sich das domänenspezifische theologisch geprägte Wissen tendenziell von dem Wissen anderer Lernbereiche.

- *Zum Lernverständnis:* Ein Unterricht, der für den Aufbau von Wissen oder praktischem Können gut ist, muss nicht unbedingt gleichzeitig gut für die Entwicklung von Haltungen wie Toleranz oder Empathie sein. *Karl Ernst Nipkow* hat jüngst zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass die Verfechter von Bildungsstandards überwiegend von einer *kumulativen* Lerntheorie ausgehen, also Lernen als einen Prozess von aufeinander aufbauenden Etappen verstehen, so wie das v.a. beim Aufbau von Problemlösungskompetenzen der Fall ist. Er weist darauf hin, dass die charakteristischen Ziele des Religionsunterrichts möglicherweise andere Arten von Lernen und damit auch eine

<sup>8</sup> *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, 75.

<sup>9</sup> Vgl. *Karl-Heinz Arnold* (Hg.), Unterrichtsqualität und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2007.

<sup>10</sup> Die Leitlinien wurden 2004 von der *Landessynode der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* verabschiedet. Sie finden sich im Internet unter: [www.bayern-evangelisch.de/web/download/synode\\_2004\\_leitlinien\\_ev\\_religionsunterricht\(1\).pdf](http://www.bayern-evangelisch.de/web/download/synode_2004_leitlinien_ev_religionsunterricht(1).pdf).

andere Lerntheorie erfordern, z.B. eine transformative Lerntheorie, die Lernen als einen Prozess der Transformation von kognitiven Tiefenstrukturen begreift, wie sie für das moralische oder religiöse Urteil oder für komplementäres Denken ausschlaggebend sind.<sup>11</sup> Zu Recht beklagt *Martin Sander-Gaiser* ein lerntheoretisches Defizit in der Religionsdidaktik und visiert die „Entwicklung einer religionspädagogischen Lerntheorie“<sup>12</sup>, gerade auch für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht, an. Dabei kann es sicher nicht darum gehen, eine ganz eigenständige, einzigartige Lerntheorie zu entwerfen, wohl aber darum, mit Bedacht und unter Beachtung der Spezifika des Religionsunterrichts Lerntheorien auf ihre Anwendbarkeit und ihre Tragweite für den Religionsunterricht je neu zu prüfen.

An dieser Stelle sei zumindest ein kurzer historischer Exkurs erlaubt. Die Spannung zwischen der Analogie des Religionsunterrichts mit anderen Unterrichtsfächern einerseits und seinem unterscheidenden Profil andererseits, wie sie sich in der aktuellen Diskussion um die Qualität(sentwicklung) von Religionsunterricht zeigt, ist nämlich keine neue Erscheinung und auch keine neue Entdeckung. Sie beschreibt vielmehr eine Grundkonstellation des Religionsunterrichts, die sich in wechselnden Akzentuierungen durch seine Geschichte zieht und sich besonders in den religionsdidaktischen Konzeptionen und Methodenkonzepten des 20. Jahrhunderts spiegelt. Hatte sich im Spätherbarianismus des ausklingenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts die einheitliche 'Formalstufen-Methodik' auch für den Religionsunterricht weitgehend durchgesetzt, die sich auf *Johann Friedrich Herbart*s allgemeine Analyse des menschlichen Erkenntnisprozesses stützte, so forderte *Emil Pfennigsdorf* in seinem klassischen, erstmals 1921 erschienen Buch „Wie lehren wir Evangelium?“ programmatisch eine 'evangeliums-gemäße' Methodik, d.h. eine Methodik, die nicht nur den Schüler/innen, sondern v.a. dem „Wesen des Evangeliums“ und der besonderen Art seiner Aneignung entspricht.<sup>13</sup> *Pfennigsdorf* präludiert mit seinem Buch bereits die dann folgende Abkopplung des Religionsunterrichts von den anderen Unterrichtsfächern durch die Verkündigungskonzeption(en), die erst im Gefolge des hermeneutischen und problemorientierten Religionsunterrichts wieder überwunden wurde.

Aus heutiger Sicht kann es definitiv nicht darum gehen, sich erneut im Namen von Eigenständigkeit und Profil des Religionsunterrichts aus den Diskurs- und Forschungszusammenhängen mit der Schulpädagogik und anderen Fachdidaktiken zu verabschieden – ganz im Gegenteil: Die (immer wieder) neu zu stellende Frage nach dem Proprium des (guten) Religionsunterrichts fordert die Religionsdidaktik m.E. gerade heraus zu einem intensiveren Gespräch mit den anderen Fachdidaktiken und deren spezifischen Perspektiven.<sup>14</sup> Die Identität und Besonderheit des Religionsunterrichts lassen sich religionsdi-

<sup>11</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Bildungsstandards – Schule – Religion, in: ders., Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 1, Gütersloh 2005, 110-134, 128ff.

<sup>12</sup> *Martin Sander-Gaiser*, Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (1/2008) 275.

<sup>13</sup> *Emil Pfennigsdorf*, Wie lehren wir Evangelium? Ein Methodenbuch auf psychologischer Grundlage für die Praxis des Religionsunterrichts in Schule und Kirche, Leipzig<sup>3</sup> 1930, XI.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu das von *Andrea Schulte* und mir herausgegebene Themaft „Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation“: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (1/2008).

daktisch nur angemessen klären in der Bestimmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, von Konvergenzen und Divergenzen, von sinnvoller Interdisziplinarität und notwendigen Abgrenzungen gegenüber den anderen Unterrichtsfächern und deren Didaktiken sowie in der Auseinandersetzung mit schulpädagogisch-allgemeindidaktischen Überlegungen.<sup>15</sup> Dabei können allerdings sowohl die angedeuteten historischen Erinnerungen und deren theologische Verankerungen als auch die aktuelle Akzentuierung des domänenspezifischen Lernens Impulse für die Religionsdidaktik sein, nicht vorschnell generalisierte oder aus anderen Fächern stammende Theorien und Modelle zu übernehmen. Wenn beispielsweise *Horst Bayrhuber* meint, die „lernpsychologischen Verfahren und Methoden, die zurzeit für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen nicht nur im Bereich der Biologie, sondern auch der anderen naturwissenschaftlichen Fächer, der Mathematik und sprachlichen Fächer eingesetzt werden“, eignen sich „gleichermaßen für die Entwicklung evidenzbasierter Kompetenzmodelle des evangelischen Religionsunterrichts“<sup>16</sup>, so ist dies sicher als wichtiger Hinweis zu verstehen, dass die Religionsdidaktik mehr wahrnehmen sollte, was in anderen Fachdidaktiken geschieht, um ggf. davon profitieren zu können, kann aber andererseits nicht die *kritische Prüfung* erübrigen, welche Aspekte aus der Diskussion anderer Fächer mit dem spezifischen Selbstverständnis des Religionsunterrichts kompatibel sind.

Ich fasse die Perspektiven, die sich aus den vorgebrachten Überlegungen nach meiner Sicht für die religionsdidaktische Forschung ergeben, in Thesenform zusammen:

*Perspektive 1:* Es wird deutlich, dass wir eine eigenständige, auch kritische *fachdidaktische Einordnung und Bewertung* der Ergebnisse der allgemeinen empirischen Lehr-Lern-Forschung (und solcher der anderen Fachdidaktiken) brauchen, die nach deren Geltung und Reichweite für den Religionsunterricht fragt.

*Perspektive 2:* Vor allem wird deutlich, dass wir eine *eigenständige religionsdidaktische Forschung* brauchen, eine Forschung, welche die Qualität von Religionsunterricht an seinen charakteristischen zentralen Zielen, an seinen charakteristischen Inhalten, Lernformen, Rahmenbedingungen usw. misst.

*Perspektive 3:* Die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung weisen darüber hinaus darauf hin, dass die angesprochene Differenzierung auch *in* den Domänen bzw. Unterrichtsfächern weiter geht. Auch innerhalb des Religionsunterrichts ist z.B. zu differenzieren, ob es um den Bereich des biblischen Lernens, des ethischen Lernens oder des interreligiösen Lernens geht. Und die anderen fünf der oben genannten Fragedimensionen zur Differenzierung des 'guten Unterrichts' lassen sich auch auf die fachdidaktische Perspektive beziehen und daraufhin konkretisieren. Deshalb lässt sich sagen: *Den guten Religionsunterricht kann es ebenso wenig geben wie den guten Unterricht.* Und das ist gut so. Denn da bleiben Spielräume für die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Religionslehrer/innen ebenso wie der Schüler/innen.

<sup>15</sup> Vgl. zu Letzterem die aufschlussreiche Arbeit von *Norbert Collmar*, *Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht*, Göttingen 2004.

<sup>16</sup> *Horst Bayrhuber*, *Perspektiven fachdidaktischer Forschung an Kompetenzmodellen*, in: *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, Münster 2007, 51-54, 54.

Obwohl dies alles gilt, obwohl also eine mehrdimensionale und mehrstufige Differenzierung der Frage nach dem guten Unterricht notwendig ist, betonen nahezu alle Unterrichtsforscher in großer Einigkeit: Wir wissen heute mehr über das, was guten Unterricht ausmacht, als noch vor 20 Jahren, und trotz aller Differenzierungen lassen sich doch einige zentrale Merkmale feststellen, die sich immer wieder als förderlich für das Lernen der Schüler/innen erwiesen haben. Gibt es ihn also doch, *den* guten Unterricht?

## 2. Den guten Unterricht gibt es doch – Schlüsselmerkmale

Die bekannteste und prägnanteste Zusammenstellung von Schlüsselmerkmalen guten Unterrichts stammt von *Hilbert Meyer*. Er hat aus einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen und ergänzenden pädagogisch-normativen Überlegungen heraus zehn Kriterien entwickelt, die auch in der Fachwelt weitgehende Zustimmung gefunden haben.<sup>17</sup>

In Kurzform sind dies:

- (1) „klare Strukturierung“;
- (2) „hoher Anteil echter Lernzeit“;
- (3) „lernförderliches Klima“;
- (4) „inhaltliche Klarheit“;
- (5) „sinnstiftendes Kommunizieren“;
- (6) „Methodenvielfalt“;
- (7) „individuelles Fördern“;
- (8) „intelligentes Üben“;
- (9) „transparente Leistungserwartungen“;
- (10) „vorbereitete Umgebung“.

Es ist offensichtlich, dass diese Merkmale auch für den Religionsunterricht von Bedeutung sind, denn er ist eben auch Unterricht wie andere Schulfächer. Stand in der eingangs erwähnten Befragung von Studierenden und Lehrkräften die Frage im Vordergrund, welche Merkmale eines guten Religionsunterrichts auch für andere Unterrichtsfächer gelten, lässt sich nun umgekehrt fragen, welche Merkmale von gutem Unterricht (allgemein) in welcher Weise auch für guten Religionsunterricht gelten. In welchem Verhältnis stehen *Meyers* Merkmale von gutem Unterricht zu den Merkmalen eines guten Religionsunterrichts? Ich sehe grundsätzlich fünf mögliche Modelle einer solchen Verhältnisbestimmung.

### 2.1 Das Aufbau-Modell

Nach diesem Verständnis wären die Merkmale für guten Unterricht die Basis, über die hinaus dann noch weitere für den Religionsunterricht spezifische Aspekte zusätzlich hinzugezogen werden können. Nimmt man etwa den Versuch von *Werner Tzschetzsch*, Merkmale eines guten Religionsunterrichts zu bestimmen, als Beispiel, dann ließe sich argumentieren: Die Basis bzw. Voraussetzung eines guten Religionsunterrichts wäre zunächst der (handwerklich, methodisch) gute Unterricht nach *Meyers* Merkmalen; in einem weiteren Schritt könnte und sollte dann auf die von *Tzschetzsch* aufgestellten

<sup>17</sup> Meyer 2005 [Anm. 4], 23-132 (Kap. 2).

Qualitätsmerkmale geachtet werden, die – zumindest zu einem guten Teil – stark mit den spezifischen Inhalten und Zielen des Religionsunterrichts zusammenhängen:

Guter Religionsunterricht ist ...

- (1) ... „theologiegeleitet, aber nicht theologiekundlich“;
- (2) ... „erfahrungsorientiert, aber nicht erfahrungsfixiert“;
- (3) ... „lehrerabhängig, aber nicht lehrerzentriert“;
- (4) ... „beziehungsorientiert, aber löst Unterricht nicht in Beziehungsarbeit auf“;
- (5) ... „Orientierungsfach, ohne zu indoktrinieren“;
- (6) ... „erörtert Glauben polyperspektivisch und nicht eindimensional“.<sup>18</sup>

## 2.2 Das Gewichtungsmodell

In dieser Sichtweise könnte man argumentieren, dass ja die Merkmale für guten Unterricht u.a. vom Unterrichtsfach abhängen und insofern auch wahrscheinlich in unterschiedlichen Unterrichtsfächern unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Diese Freiheit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung deutet Meyer selbst an, und er weist auch darauf hin, dass nicht unbedingt alle der zehn Qualitätsmerkmale vorhanden oder gar gleich ausgeprägt sein müssen, damit qualitätsvoller Unterricht zustande kommt.

Bei einer Umfrage in einem Hochschul-Seminar zum Thema ‘guter Religionsunterricht’ schätzten die Studierenden zwei aus den zehn Merkmalen als besonders wichtig für den Religionsunterricht ein: Merkmal 3 (lernförderliches Klima) und Merkmal 5 (sinnstiftendes Kommunizieren). Dies ist gut nachvollziehbar, denn diese beiden Kriterien haben offensichtlich wiederum mit spezifischen Zielen und Inhalten (soziales Lernen, Nächstenliebe, Sinnfrage), eventuell auch mit spezifischen Problemen des Religionsunterrichts (mangelnde Akzeptanz durch die Schüler/innen und dadurch schlechtes Lernklima) zu tun.

## 2.3 Konkretisierungsmodell

Unter diesem Blickwinkel lassen sich die einzelnen Schlüsselmerkmale guten Unterrichts jeweils auf den Religionsunterricht hin zuspitzen, konkretisieren und ausdifferenzieren.

Einige der Merkmale sind in besonderer Weise offen für solche Konkretisierungen bzw. fordern sie geradezu heraus. So wäre etwa ‘inhaltliche Klarheit’ im Religionsunterricht zu konkretisieren und zu differenzieren im Hinblick auf die Verwendung der religiösen und theologischen Fachsprache (sprachliche Klarheit), auf die schülergemäße und verständliche Erläuterung theologischer Sachverhalte (explikative Klarheit) sowie auf die Plausibilisierung von religiösen Vorstellungen, Denk- und Handlungsmustern (argumentative Klarheit).

## 2.4 Das Vernetzungsmodell

Folgt man diesem Modell, dann steht im Vordergrund die (relativ offene) Frage, welche Bezüge zwischen allgemeinen Merkmalen von gutem Unterricht und spezifischen Merkmalen von gutem Religionsunterricht bestehen. So weist z.B. das von Tzscheetzsch

<sup>18</sup> Werner Tzscheetzsch, Was macht die Qualität von Religionsunterricht aus?, in: Eckhard Nordhofen / Klaus Schimmöller / Thomas Sternberg (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15-20, 15.

herausgestellte Merkmal „lehrerabhängig, aber nicht lehrerzentriert“ – auch wenn eingeschränkt werden muss, dass dieses nicht wirklich spezifisch für den Religionsunterricht formuliert ist – deutlich Bezüge zu den *Meyer*-Kriterien 3 (hoher Anteil an echter Lernzeit), 7 (individuelles Fördern) und 10 (vorbereitete Umgebung) auf. Ebenso kann man gewisse Affinitäten zwischen dem von *Tzscheetzsch* formulierten Merkmal „erörtert Glauben polyperspektivisch und nicht eindimensional“ und dem *Meyer*-Kriterium 6 (Methodenvielfalt) sehen.

Das Vernetzungsmodell scheint besonders geeignet, die Bezüge zwischen allgemeinen und für den Religionsunterricht spezifischen Merkmalen von gutem Unterricht in ihrer Vielfalt und Komplexität in den Blick zu bekommen, ähnlich wie in den gegenwärtig diskutierten Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht eine In-Beziehung-Setzung von fächerübergreifenden und fachspezifischen Teilkompetenzen versucht wird. Dadurch wird u.a. der wichtigen Einsicht Rechnung getragen, dass die Identität des Religionsunterrichts auch und vor allem eine *Vernetzungs-Identität* ist: Das besondere Profil des Faches entsteht im Zusammenwirken der fächerübergreifenden und (eher) fachspezifischen Kompetenzen sowie in ihrem gemeinsamen Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich.<sup>19</sup>

### 2.5 Das Integrationsmodell

Nach diesem Modell wären die allgemeinen Merkmale von gutem Unterricht als hilfreiche Hinweise für einen *Teilbereich* des Religionsunterrichts (den eher methodisch-praktischen) zu verstehen, der aber zu integrieren ist in die zugleich übergreifenden und fachspezifischen religionsdidaktischen Bestimmungen von gutem Religionsunterricht. In diese Sichtweise können auch die anderen vorgestellten Modelle aufgenommen werden, indem sie jeweils unterschiedliche Möglichkeiten darstellen, wie etwa *Meyers* zehn Merkmale in eine fachdidaktische Perspektive von gutem Religionsunterricht integriert bzw. zu dieser in Beziehung gesetzt werden können. ‘Integrativ’ sollte hier nicht als Dominanz der Fachdidaktik über die Allgemeine Didaktik verstanden werden, sondern zeigt an, dass die Religionsdidaktik als Integrationswissenschaft vielfältige Forschungsergebnisse aus zahlreichen Bezugswissenschaften auf der Basis kritisch-konstruktiver (und selbstkritischer) Kommunikation in die eigene spezifische Perspektive einbindet. Zu solchen wissenschaftstheoretischen Aspekten unten mehr.

Für die fachdidaktisch-wissenschaftliche Suche nach Merkmalen eines guten Religionsunterrichts erscheint mir *Hilbert Meyers* Entwicklung der zehn Schlüsselmerkmale noch in dreierlei Hinsicht anregend zu sein:

(1) *Meyer* hält zu Beginn seines Buches in begrüßenswerter Klarheit fest: „Was guter Unterricht ist und sein soll, kann grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet werden. Es wird vielmehr normativ (also auf der Grundlage einer Bildungstheorie) gesetzt.“<sup>20</sup> Von dieser Grundthese aus kommt *Meyer* zur Formulierung seiner zehn Merkmale guten Unterrichts, indem er zwar die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung extensiv und intensiv auswertet, sie aller-

<sup>19</sup> Vgl. hierzu auch: *Manfred L. Pirner*, Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe, in: Rothgangel / Fischer 2004 [Anm. 5], 34-53, 46-48.

<sup>20</sup> *Meyer* 2005 [Anm. 4], 12.

dings auch mit den eigenen *normativen* Orientierungen als Didaktiker in Beziehung setzt. Es wird m.E. auch in der religionsdidaktischen Erarbeitung von Kriterien guten Religionsunterrichts darauf ankommen, die beiden Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der normativ-konzeptionellen Überlegungen miteinander ins Gespräch zu bringen und beieinander zu halten.<sup>21</sup> Dabei sollte m.E. das Ineinandergreifen von (normativer) Theorie und Empirie nach Möglichkeit noch genauer geklärt werden als dies bei Meyer geschieht. Vor allem ist in der Religionsdidaktik – anders als in der von konkreten Fachinhalten abstrahierenden Allgemeinen Didaktik und möglicherweise stärker als in anderen Fachdidaktiken – damit zu rechnen, dass die unterschiedlichen konzeptionellen Orientierungen von Religionsdidaktiker/innen einen erheblichen Einfluss auf ihre Bestimmung von Unterrichtsqualität haben.

(2) Auch wenn die Ergebnisse zum guten Unterricht aus der Lehr-Lern-Forschung, die Meyer heranzieht, zu einem guten Teil durch die Einbeziehung von Leistungsergebnissen der Schüler/innen gewonnen wurden, beziehen sich seine zehn Merkmale ausschließlich auf den Unterrichtsprozess. Dabei wird deutlich, dass die Verhältnisbestimmung von Prozessqualität und Ergebnisqualität sowohl eine theoretische als auch eine empirische Aufgabe ist: Es wird von der theoretisch-normativen Einschätzung der Messbarkeit wichtiger Unterrichtsziele abhängen, welcher Stellenwert output- oder outcome-Messungen für die Frage nach der vorangegangenen Unterrichtsqualität zugemessen wird. Andererseits muss auch die empirische Forschung zum guten Unterricht nicht einseitig auf die Messung von Leistungsergebnissen hin ausgerichtet werden, sondern die (qualitative) Erhebung von Qualität in Unterrichtsprozessen kann ihr eigenes Gewicht erhalten – angesichts der starken Betonung von Leistungsmessungen im Kontext der Bildungsstandard-Diskussion ein sicherlich sinnvolles Gegengewicht.

(3) Letzteres, also die Möglichkeit einer prozessorientierten Unterrichtsqualitätsforschung, fördert Meyer dadurch, dass er durchweg die von ihm benannten Merkmale auch operationalisiert, d.h. bis in die konkrete Beobachtbarkeit hinein konkretisiert. Erst dann können sie ja mit empirischen Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt bzw. empirisch erforscht werden. Hier liegt das Hauptproblem bisheriger Bestimmungsversuche von Kriterien eines guten Religionsunterrichts. So sinn- und verdienstvoll es ist, normative Vorstellungen von einem guten Religionsunterricht zunächst auf einem hohen bis mittleren Abstraktionsniveau zu entwickeln, so problematisch wäre es, wenn solche Formulierungen mangels Konkretisierung dazu bestimmt wären, unüberprüfbare Postulate zu bleiben. Diese kritische Anfrage, die Martin Rothgangel ähnlich formuliert hat<sup>22</sup>, trifft sowohl die oben genannten Merkmale von Werner Tzschetzsch als auch Teile der Kriterienliste von Anton A. Bucher, der seine Vorstellungen von gutem Religionsunterricht folgendermaßen formuliert hat:

<sup>21</sup> Vgl. hierzu auch Rudolf Englert, Die Diskussion um Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: JRP 22 (2006) 52–64, v. a. 53.

<sup>22</sup> Vgl. Rothgangel 2004 [Anm. 5], 110f.

Guter Religionsunterricht ...

- (1) ... „bereitet den Schüler/innen Freude“<sup>23</sup>;
- (2) ... „ermöglicht die Selbsttätigkeit der Schüler/innen“<sup>24</sup>;
- (3) ... „wird von den Schüler/innen als lebensrelevant empfunden“<sup>25</sup>;
- (4) ... „bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache“<sup>26</sup>;
- (5) ... „peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell“<sup>27</sup>.

Welche weiteren Perspektiven ergeben sich aus den angestellten Überlegungen für die religionsdidaktische Forschung?

*Perspektive 4:* Erforderlich ist die theoretische Reflexion und empirische Untersuchung der Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Merkmalen guten Unterrichts und Merkmalen guten Religionsunterrichts

*Perspektive 5:* Es wäre wünschenswert, auch für die Prozessqualität des Religionsunterrichts einen empirisch abgesicherten und einigermaßen konsensfähigen Merkmalskatalog zu erarbeiten.

*Perspektive 6:* Dazu müssten didaktisch-theoretische Vorstellungen von gutem Religionsunterricht so konkretisiert werden, dass sie praktisch umsetzbar, beobachtbar und empirisch erfassbar sind.

*Perspektive 7:* Umgekehrt müsste die empirische Lehr-Lern-Forschung mit ihren Methoden auf die religionsdidaktischen Leitperspektiven bezogen bzw. entsprechend adaptiert werden, damit das gemessen wird, worauf es im Religionsunterricht 'wirklich' ankommt.

### 3. Der gute Unterricht und die 'fremden Schwestern'

Die zuletzt thematisierte Spannung zwischen normativ-theoretischen Bestimmungen und empirischen Forschungsergebnissen zum guten (Religions)Unterricht gibt zu weiteren Rückfragen Anlass, die bis in wissenschaftstheoretische Fragestellungen hineinreichen und die ich abschließend kurz erörtern möchte.

„Fremde Schwestern“. Unter diesem Titel hat der Münsteraner Erziehungswissenschaftler *Ewald Terhart* 2002 in einem viel beachteten Beitrag auf das spannungsreiche Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung hingewiesen.<sup>28</sup> Die beiden Wissenschaften werden in dem Sinn als „Schwestern“ bezeichnet, als sie sich beide mit Lernprozessen und mit Unterricht beschäftigen. Beiden geht es zentral um die Frage, wie Unterricht gut wird. *Terhart* stellt jedoch fest, dass trotz ihres gemeinsamen Gegenstandsbereichs und ihrer gemeinsamen Interessen zwischen den bei-

<sup>23</sup> *Anton A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 27.

<sup>24</sup> Ebd., 28.

<sup>25</sup> Ebd., 29.

<sup>26</sup> Ebd., 30.

<sup>27</sup> Ebd., 32.

<sup>28</sup> *Ewald Terhart*, Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2/2002) 77-86.

den Teildisziplinen „Fremdheit und organisiertes Nicht-zur-Kenntnis nehmen“<sup>29</sup> dominieren. Ihr Verhältnis sei von Unklarheiten und Entfremdungen bis hin zur Sprachlosigkeit geprägt, und es sei bislang „eher zu wechselseitigen Fehlwahrnehmungen als zu einer tatsächlichen Zusammenarbeit gekommen“<sup>30</sup> – und dies zum Schaden beider und damit auch zum Schaden der Qualitätsentwicklung von Unterricht.

Nun lässt sich in einem *ersten Schritt* fragen, wie die dritte Schwester, die Fachdidaktik, zur Familie gehört und wie sie zu den anderen beiden Schwestern steht. Wie verhält sich also die Fachdidaktik – hier: die Religionsdidaktik – zunächst einmal zur Allgemeinen Didaktik? Ich teile nicht die Auffassung, die einem manchmal von Seiten der Allgemeinen Didaktik entgegengebracht wird – und so kann man auch *Terhart* an einer Stelle (miss-?)verstehen –, die Fachdidaktiken hätten lediglich die Aufgabe, die Konzepte und Einsichten der Allgemeinen Didaktik „im Blick auf einen bestimmten Lern- und Kompetenzbereich umzusetzen“<sup>31</sup>. Es geht in meiner Sicht vielmehr um ein *kooperatives, kritisch-konstruktives* Gespräch der Fachdidaktiken mit der Allgemeinen Didaktik auf gleicher Augenhöhe. Dies beinhaltet die Möglichkeit, dass die Fachdidaktiken auch sehr eigenständige bildungstheoretische und unterrichtstheoretische Perspektiven entwickeln, die über ihre Fachgrenzen hinaus Bedeutung für andere Fächer gewinnen können. Und dies wiederum bedeutet – so formulieren es *Karl-Heinz Arnold*, *Barbara Koch-Priewe* und *Susanne Lin-Klitzing* –, dass die Allgemeine Didaktik auch und vielleicht zunehmend die Aufgabe hat, „den Fortschritt in den Fachdidaktiken zu beobachten und dessen bereichsübergreifende Aspekte bzw. Implikationen auszuformulieren und zu analysieren.“<sup>32</sup>

Was das Verhältnis der Religionsdidaktik zur allgemeinen Lehr-Lern-Forschung angeht, muss man feststellen, dass es sehr unterentwickelt ist. Wenn überhaupt, dann wurden Erkenntnisse aus diesem Bereich bei methodischen Aspekten berücksichtigt, aber kaum im Bereich der religionsdidaktischen Theoriebildung, also nicht oder kaum in religionsdidaktischen Konzeptionen oder Konzepten.

Nimmt man nun die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ernst, die den domänenspezifischen Charakter von Lernen betonen, dann kann die Fachdidaktik sogar als *Gelenkstelle* zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung betrachtet werden. Wenn Lernen im Unterricht stark fachspezifisch oder lernbereichsspezifisch ist, dann gewinnt eben die fachspezifische oder lernbereichsspezifische Untersuchung von Lernprozessen eine entscheidende Rolle und damit die *fachdidaktische Unterrichtsforschung*. In diesem Sinn meint auch *Terhart* gegen Ende seines Beitrags: „Die Zukunft von empirisch-didaktischer Forschung liegt [...] in der Fachdidaktik.“<sup>33</sup>

In einem *zweiten Schritt* kann nun aber gefragt werden, wie es um die fachdidaktische Unterrichtsforschung im Fach Religion und ihr Verhältnis zur didaktischen Theorie bestellt ist. Hier lässt sich, wie ich meine, in der Religionsdidaktik eine ähnliche Situation

<sup>29</sup> Ebd., 77.

<sup>30</sup> Ebd..

<sup>31</sup> Ebd., 84.

<sup>32</sup> *Karl-Heinz Arnold / Barbara Koch-Priewe / Susanne Lin-Klitzing*, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtsqualität, in: Arnold 2007 [Anm. 9], 19-50, 29.

<sup>33</sup> *Terhart* 2002 [Anm. 28], 84.

wie die von *Terhart* beschriebene feststellen, nämlich ein Auseinanderklaffen von didaktischer Theorie auf der einen Seite und empirischer Lehr-Lern-Forschung auf der anderen, allerdings mit dem Unterschied, dass dieses Auseinanderklaffen mit einem weitgehenden *Ausfall* fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung zu tun hat.

Über viele Jahre hinweg wurden religionsdidaktische Konzepte weitgehend theoretisch – eventuell mit Einbeziehung von exemplarischen Unterrichtserfahrungen – entwickelt und thetisch propagiert, ohne sie empirisch zu überprüfen. Dennoch enthalten alle diese Konzepte natürlich implizite Annahmen darüber, was einen guten Religionsunterricht ausmacht. Sie enthalten Kriterien für einen guten Religionsunterricht, die aber oftmals gar nicht explizit benannt und schon gar nicht empirisch auf ihre Haltbarkeit und Umsetzbarkeit überprüft wurden.

Wenn ich recht sehe, sind solche Versuche, didaktische Konzepte auch empirisch zu untersuchen, am ehesten zum Konzept der Elementarisierung unternommen worden (Tübinger Projekt)<sup>34</sup>, zum Konzept des Dialogischen Religionsunterrichts (Hamburg, aber auch konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg)<sup>35</sup> und in jüngster Zeit vor allem zum Konzept 'Theologisieren mit Kindern'<sup>36</sup>, zum diakonischen Lernen<sup>37</sup> sowie im Zusammenhang mit Bildungsstandard- und Kompetenzorientierung<sup>38</sup>.

In einem *dritten Schritt* ist nun allerdings zu bedenken, dass für die Verhältnisbestimmung der Religionsdidaktik zur Allgemeinen Didaktik und zur empirischen Unterrichtsforschung von jeher auch die Theologie eine entscheidende Rolle spielt, da sie nicht nur als Fachwissenschaft, sondern auch als „normatives Standbein“<sup>39</sup> der Religionsdidaktik fungiert. Die in jüngerer Zeit zu konstatierende zunehmende Öffnung der (evangelischen wie katholischen) Theologie für die Praxis gelebten Glaubens sowie gegenüber der Lebenswelt der Menschen hat zweifellos zu einer Aufwertung der empirischen Forschung in der Theologie generell und insbesondere auch im Bereich der Religionspädagogik und -didaktik geführt – wobei gerade die Religionspädagogik ihrerseits im inner-theologischen Diskurs mit zu der angesprochenen tendenziellen Öffnung theologischen

<sup>34</sup> Vgl. v.a. *Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

<sup>35</sup> Vgl. v.a. *Thorsten Knauth / Sibylla Leutner-Ramme / Wolfram Weiße*, Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u.a. 2000; *Barbara Asbrand*, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000; *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover*, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg/Br. 2006.

<sup>36</sup> Vgl. v.a. *Petra Freudenberger-Lötz*, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007. Siehe auch meine Rezension in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7 (1/2008) 308-310.

<sup>37</sup> Vgl. v.a. *Lothar Kuld / Stefan Gönzheimer*, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart u.a. 2000.

<sup>38</sup> Vgl. v.a. das DFG-Forschungsprojekt an der Humboldt-Universität; dazu: *Roumiana Nikolova / Henning Schluß / Thomas Weiß / Joachim Willems*, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2/2007) 67-87.

<sup>39</sup> *Rainer Lachmann*, Verständnis und Aufgabe religionsunterrichtlicher Fachdidaktik, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Compendium*, Göttingen<sup>3</sup>1997, 17-36, 24.

Denkens gegenüber den konkreten Subjekten von Glauben und Religiosität beigetragen hat und weiter dazu beitragen kann.<sup>40</sup>

Gerade am Beispiel des religionsdidaktischen Konzepts 'Theologisieren mit Kindern' lässt sich die Bedeutung der Theologie für die Bewertung empirischer religionsdidaktischer Forschung exemplarisch zeigen. Denn hier stellt sich pointiert die Frage, welchen Stellenwert die 'Theologie der Kinder', also das oft recht eigenständige Nachdenken und die oft recht eigensinnigen Vorstellungen der Kinder über Gott, Jesus und den christlichen Glauben aus theologischer Sicht haben soll. Wie sind die Äußerungen der Kinder theologisch zu beurteilen, die oftmals erheblich von der 'Erwachsenentheologie' und erst recht von der Theologie professioneller Theolog/innen abweichen? Hinter dem Konzept 'Theologisieren mit Kindern' steht deutlich eine theologische Anthropologie, die Kinder als mindestens ebenso unmittelbar zu Gott wie Erwachsene ansieht und ihnen – auf ihrem je eigenen intellektuellen und sprachlichen Niveau – bereits wichtige Erkenntnisse und Überlegungen im religiösen Bereich zutraut. Weiter gehört zu diesem Konzept eine theologische Erkenntnistheorie, die sich der Begrenztheiten jeglicher Theologie, auch der professionellen Erwachsenenentheologie, deutlich bewusst ist und sich eingesteht, dass professionelle Theolog/innen bei letzten theologischen Fragen manchmal nicht sehr viel mehr 'wissen' als Kinder und manchmal, ähnlich wie jene, ins Stammeln geraten.<sup>41</sup>

Wenn in diesem Sinn mit *Wilfried Härle* einer der führenden evangelischen systematischen Theologen der Gegenwart dazu aufruft, Kinder als „Produzenten von Theologie“ ernst zu nehmen und Kindertheologie als legitimen Teil einer „Laien- und Gemeintheologie“ zu verstehen<sup>42</sup>, dann fordert dies geradezu dazu auf, die Kinder in ihrem eigenen und eigenartigen religiösen Denken wertzuschätzen und deshalb aufmerksam – und eben auch mit empirischen Methoden – wahrzunehmen, wie und was Kinder theologisch denken und äußern. Damit ist empirische Lehr-Lern-Forschung auch aus *theologischen* Gründen notwendig und sinnvoll – so wenig damit bereits über die genauere Verhältnisbestimmung zwischen Kindertheologie und Erwachsenenentheologie entschieden ist. *Guter Religionsunterricht* lässt sich jedenfalls folglich auch aus *theologischer* Sicht nicht mehr lediglich aus einer systematisch entworfenen 'guten Theologie' ableiten. Aber auch umgekehrt ist die Frage nach einer 'guten Theologie' nicht länger unabhängig von der (auch empirischen) Wahrnehmung lebensweltlichen theologischen Denkens sowie der in ihm deutlich werdenden Lern- und Aneignungsprozesse der Kinder, Jugendlichen und erwachsenen Laien zu beantworten.<sup>43</sup>

<sup>40</sup> Vgl. zu den hier nur angedeuteten enzyklopädischen Fragestellungen v.a. *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005.

<sup>41</sup> Vgl. dazu auch *Manfred L. Pirner*, „Für uns gestorben“. Theologisieren mit Kindern über die Bedeutung des Todes Jesu, in: *Gerhard Büttner / Martin Schreiner* (Hg.), „Manche Sachen glaube ich nicht“. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen, Stuttgart 2008, 71-85.

<sup>42</sup> *Wilfried Härle*, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: *JBKTh* 3 (2004) 11-27, 23f.

<sup>43</sup> Vgl. aus evangelischer Sicht: *Wolfgang Huber* (Hg.), *Was ist gute Theologie?*, Stuttgart 2004; aus katholischer Sicht: *Clemens Sedmak* (Hg.), *Was ist gute Theologie?*, Innsbruck – Wien 2003.

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass mit diesen Überlegungen auch über die – in manchen Klassenzimmern und Hochschulseminaren immer noch anzutreffende – klassische Korrelations-Theologie bzw. -Didaktik entscheidend hinausgegangen wurde, denn hier geht es nicht mehr lediglich um die Erhebung von *Fragen und Existenzproblemen* heutiger Menschen (bzw. Kinder), auf welche die Theologie (bzw. der Religionsunterricht) Antworten gibt, sondern es geht gerade um das theologische Ernstnehmen der *Antworten*, die heutige Menschen (theologische Laien; Kinder) selbst gefunden haben, und um die Unterstützung ihres theologischen Denk- und Kommunikationsvermögens.

Am Beispiel des Konzepts 'Theologisieren mit Kindern' lässt sich nun auch noch einmal auf das oben angesprochene Verhältnis von (Allgemeiner) Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung zurückkommen. Denn auf erziehungswissenschaftlicher Seite schließt dieser Ansatz vor allem an konstruktivistische Strömungen an, die in der Erziehungswissenschaft – auch nach *Terharts* Einschätzung – in jüngerer Zeit zu einem verstärkten Zusammenfinden von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung geführt haben. Es gibt also gute Hoffnung, dass die Entfremdung der beiden (und vielleicht weiterer) Schwestern überwunden werden kann.

Im Blick auf die empirische religionsdidaktische Lehr-Lern-Forschung lässt sich somit resümieren, dass diese von allen drei wissenschaftlichen Bezugsfeldern gegenwärtig Unterstützung erfährt bzw. herausgefordert wird:

- von der Theologie, die sich zunehmend den Subjekten und der Lebenswelt geöffnet hat;
- von der Erziehungswissenschaft bzw. der Allgemeinen Didaktik, die, insbesondere in ihren konstruktivistischen Strömungen, das Gewicht auf die eigenständigen Aneignungsprozesse von Heranwachsenden legt;
- von der (pädagogisch-psychologisch orientierten) empirischen Lehr-Lern-Forschung, welche die Domänenspezifität von Lernen betont.

Als weitere und abschließende Perspektiven für die religionsdidaktische Lehr-Lern-Forschung lassen sich festhalten:

*Perspektive 8:* Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ebenso wie das von allgemeiner Lehr-Lern-Forschung und fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung ist als kooperativ und symmetrisch, nicht als hierarchisch zu verstehen. Dies gilt gerade auch für die Frage nach einem guten Religionsunterricht.

*Perspektive 9:* Die Bedeutsamkeit der empirischen Lehr-Lern-Forschung wird gegenwärtig sowohl von (zumindest Teilen) der Theologie als auch von der Erziehungswissenschaft – und damit tendenziell von der religionsdidaktischen Theorie – in besonderer Weise fundiert.

*Perspektive 10:* Es wird sinnvoll sein, vorhandene religionsdidaktische Konzepte auf ihre impliziten Kriterien für guten Religionsunterricht zu befragen und diese empirisch zu überprüfen.

*Perspektive 11:* Neue religionsdidaktische Konzepte sind von vornherein in einem Wechselprozess von theoretischer Reflexion, praktischer Umsetzung und empirischer Lehr-Lern-Forschung zu entwickeln. In dieser Hinsicht erscheint mir das Konzept des

‘Theologisierens mit Kindern’, insbesondere die Entwicklungsarbeit von *Petra Freudenberger-Lötz*<sup>44</sup>, vorbildlich zu sein – auch wenn sowohl forschungsmethodisch als auch (v.a. theologisch-)theoretisch noch manche Fragen genauer zu klären bleiben.

*Perspektive 12:* Lehrer/innen sollten stärker als bisher zu eigenen Forschungen zum guten (Religions)Unterricht (v.a. im Sinn der Aktionsforschung) angeregt werden<sup>45</sup>, Studierende entsprechend darauf vorbereitet werden. Dazu gehört die verstärkte Integration von (praktikablen Elementen) empirischer Forschungsmethodik in die Aus-, Fort- und Weiterbildung, sodass Religionslehrer/innen besser befähigt werden, selbstständig oder im Team ihren Unterricht zu ‘erforschen’ und seine Qualität weiterzuentwickeln, damit ihr Religionsunterricht – um noch einmal Kevin aus Ludwigsburg zu zitieren – „so richtig gut“ wird.

<sup>44</sup> Vgl. *Freudenberger-Lötz* 2007 [Anm. 36].

<sup>45</sup> Anregend ist hier u.a. das von *Ingrid Grill* für die gymnasiale Oberstufe initiierte Projekt, das bislang in zwei Veröffentlichungen dokumentiert ist: *dies.* (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe. Wahrnehmungen und Perspektiven*, Erlangen 2003; *dies.* (Hg.), *Unerwartet bei der Sache. Dem theologischen Nachdenken von OberstufenschülerInnen auf der Spur*, Erlangen 2005. Beide Publikationen sind zu beziehen über die Gymnasialpädagogische Materialstelle ([www.materialstelle.de](http://www.materialstelle.de)). Vgl. meine Rezension in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (1/2007) 163.