

## Religiöses Lernen kann man sehen?!

### Ein empirisches Unterrichtsforschungsprojekt im Katholischen Religionsunterricht

*Manuel Stinglhammer / Hans Mendl*

#### Zusammenfassung

Religiöse Lernprozesse sollen in dieser Studie auf mikrostruktureller Ebene beleuchtet werden. Dabei bilden die Schwierigkeiten der Lehr-Lernforschung im Kontext des katholischen Religionsunterrichts und die Notwendigkeit einer adäquaten Begriffsbestimmung den Ausgangspunkt. Mit Hilfe von videografierten Unterrichtsaufzeichnungen, Interviews mit den Lernenden und den Lehrkräften wird der Frage nachgegangen, wie sich die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern gestalten. Wesentliche Erkenntnis infolge inhaltsanalytischer Auswertungsmethodik ist, dass Lehrende eher eindimensionale Verknüpfungsleistungen einfordern, komplexere Vernetzungsleistungen mit anderen Themen oder biblischen Erzählungen kaum anregen. Wenn Schülerinnen und Schüler trotzdem zu umfassenderen Verknüpfungen kommen, werden diese für weitere Lernprozesse in der Klasse kaum nutzbar gemacht. Die Kommunikation verbleibt meist auf der Ebene eines Lehrer-Schüler-Gespräches, eine Verständigung zwischen den Schülern ist selten.

#### 1. Das Dilemma

Wer sich auf das Terrain der Unterrichtsforschung, noch genauer der Lehr-Lernforschung begibt und sich dabei auch noch mit der mikrostrukturellen Ebene des Lernens (Lehrende-Lernende-Interaktion, Einzelrezeptionen, Rezeptionsverläufe, ...) befasst, steckt in einem dreifachen Dilemma:

Erstens findet Lernen in den „Schülerköpfen“ statt und lässt sich von außen nicht unmittelbar beobachten. Das, was eigentlich untersucht werden soll, ist und bleibt dem prüfenden Blick der Forschenden entzogen. Was von außen zugänglich ist, das sind wahrnehm-

bare „Zustandsveränderungen“ und vor allem Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, seien sie verbal oder nonverbal, die dann allerdings einer Einordnung, Deutung und Relativierung bedürfen. Freilich erhellen die in jüngster Zeit gewonnenen Erkenntnisse neurobiologischer Forschung mit ihren bildgebenden Verfahren die Vorgänge beim Lernen, machen aber gleichzeitig deutlich, dass die pädagogischen Konsequenzen daraus inhaltlich per se nicht neu sind; sie verdeutlichen vielmehr, „warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge tut, und das nicht, was ein schlechter tut“ (Roth 2009, 58). Letztlich „liegt noch im Dunkeln,

wie das Gehirn ‚lernt‘, aber wie das Gehirn funktioniert, welche Strukturen beteiligt sind und welche elektro-chemischen Prozesse ablaufen, hat die Neurobiologie und -physiologie schon ein Stück weit entschlüsselt“ (Hermann 2009, 148). Dies ist aber der springenden Punkt, denn diese eher formalen Bestimmungen lassen religionspädagogisch Forschende unbefriedigt, da vor allem substanziiell interessiert, was und vor allem wie „in Sachen Religion“ gelernt wird.

Zweitens kommt erschwerend hinzu, dass Unterricht ein derart komplexes, von mannigfachen Determinanten geprägtes Geschehen ist, dass ein Forschen auf diesem Gebiet immer zu einer Komplexitätsreduktion und damit auch zu einer Verzerrung der Wirklichkeit nötig ist. Dem Forschen im Klassenzimmer sind Grenzen gesetzt: „Empirische Forschung bleibt bei allen Verheißungen von Objektivität eine Konstruktion von Wirklichkeit, die nicht mit der Wirklichkeit selbst zu verwechseln ist“ (Kumlehn 2007, 65).

Wer religiöses Lernen untersuchen will, muss sagen können, was das ist. Damit sind wir beim dritten Dilemma: Eine Vielzahl möglicher Definitionen sowohl von „Religion“ als auch von „Lernen“ machen deutlich, dass es sich hier um einen in der (religions-)pädagogischen Diskussion häufig und notwendig gebrauchten, aber sehr unscharfen Begriff handelt (vgl. Porzelt 2009, 9f; Engler 1997, 142). Vor dem eigentlichen „Gang ins Feld“ gilt es den Begriff im Kontext der Studie zu konturieren und seine Bedeutung offen zu legen. Von daher verwundert es nicht, dass Unterrichtsforschung im engeren Sinne

auch in der Religionspädagogik noch wenig verbreitet ist: Die Darstellung der zahlreichen in den letzten Jahren durchgeführten empirischen Projekte auf dem Gebiet der Religionspädagogik hat gezeigt, dass unmittelbare Forschungsprojekte im Sinne einer Erforschung prozesshafter Strukturen und Vollzüge im Unterricht selbst nach wie vor rar sind; wenn Unterricht empirisch untersucht wird, dominieren Studien zur Unterrichtsrezeption und zu den Kontexten von Unterricht (z.B. Arzt et al. 2010; Heil 2003).

Andererseits erscheint es aber als wissenschaftliche und fachpolitische Herausforderung ersten Ranges, Unterrichtsforschung zu betreiben. Wird insgesamt z.B. von der DFG angemahnt, dass in der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik zu wenig empirisch geforscht wird, so verstärkt sich dieses Desiderat noch bezüglich des Forschungsfelds Religionsunterricht. Dabei müsste es das ureigenste Interesse auch der eigenen Fachdisziplin sein, genauer Auskunft über die inneren Zusammenhänge und Effekte des Unterrichtsgeschehens zu erhalten: „Neben den Untersuchungen zu den Voraussetzungen und der Resonanz von Religionsunterricht halte ich Untersuchungen zur Prozessqualität von Religionsunterricht für unerlässlich. Noch immer wissen wir viel zu wenig darüber, was in der Praxis von Religionsunterricht tatsächlich geschieht und wie sich religionspädagogische Ansätze in der Praxis realisieren lassen“ (Schweitzer 2008, 70).

## 2. Die Fragestellung

Diesem feststellbaren Defizit einer religionspädagogischen Unterrichtsfor- schung, die sich in den Kontext des schulischen Unterrichts begibt und seine Prozesse zu erhellen sucht, stellt sich der Passauer Arbeitskreis „Empirische Lehr-Lernforschung“. Die Gruppe aus Lehrstuhlmitarbeiterinnen und -mitar- beitern, Studierenden und bereits Leh- renden unterschiedlicher Schularten geht der Forschungsfrage nach, was eigentlich im Religionsunterricht ge- schieht, wenn Schülerinnen und Schüler unter der Anleitung einer Lehrkraft an der biblischen Erzählung von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-33) lernen.

Die Forschungsfrage ist im Sinne einer theoriebildenden qualitativen Forschung zu Beginn weit und offen gefasst, mit den ersten Erhebungen und Analysen beginnt gleichzeitig der Prozess „des Verfeinerns und Spezifizierens der Fragestellung“ (Strauss & Corbin 1996, 24). Offenheit als Grundprinzip qualitativen Forschens und verstanden als Offenheit für die Daten und deren inhärente Muster und Strukturen soll helfen, auch das Unerwartete und Neue zu entdecken (vgl. Lamnek 2010, 20). So sind im Kontext dieser Studie, auch angeregt durch die aktuelle Gehirnforschung und Lernpsychologie, Verknüpfungsprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler von beson- derem Interesse; dies zeigten bereits die ersten Beobachtungen: Wie und wann vernetzen Lernende die neue Information (Unterrichtsgegenstand: Ja- kobs Kampf am Jabbok) mit welchen vorhandenen Wissensbeständen und Vorerfahrungen? Wie verknüpft sich das

Wissen in den Köpfen der Kinder und Ju- gendlichen? Lernpsychologisch ist dies die Frage nach den Grundbewegungen von Assimilation und Akkommodation, die sich wie folgt auffächert:

Welche Wissensrepräsentationen wer- den in den Köpfen der Kinder und Ju- gendlichen aktiviert, um mit dem ver- störenden Gottesbild dieser Perikope zurecht zu kommen? Wie rezipie- ren sie diese Bibelstelle und welche Bedeutung hat in diesem Prozess die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern und deren Rezeption? Wie wirkt in diesem Zusammenhang die Intention der Lehrkraft mit ein? In welcher Weise nehmen die Schülerinnen und Schüler die von der Lehrkraft in der durch das Lernarrangement gesetz- ten Deutungsangebote auf? All diese Fragen sind Ausdifferenzierungen der Frage, ob es gelingt, Gesetzmäßigkeiten in den Lernprozessen zu entdecken und damit Licht in das Dunkel des Lernens zu bringen (vgl. Sabinsky 2009, 167f; vgl. Mendl et al. 2010, 68).

Um Antworten auf die Spur zu kommen, wurde als verbindlicher Unterrichtsinhalt die biblische Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok festgelegt. Die Wahl geschah im Wesentlichen aus zwei Gründen: Erstens ist diese biblische Stelle in der Schülerschaft (und auch bei Lehrkräften) bedingt durch die geringe Präsenz in den aktuellen Lehrplänen wenig bekannt und „deshalb nicht mit dem Makel der ‚overfamiliarity‘ belastet, sodass sie nicht Gefahr laufen seit Langem ausgetretene Interpretationspfade zu verfolgen und altbekannte Deutemuster zu reprodu- zieren“ (Sabinsky 2009, 168). Zweitens

regt die Stelle in ihrer Sperrigkeit und Uneindeutigkeit ihres Gottesbildes und des Handlungsstranges zum Nachdenken und Fragen an, bleibt doch vieles explizit im Dunkeln. Sie ist in konstruktivistischer Hinsicht geradezu Perturbation in Reinform.

### 3. Was ist ein religiöser Lernprozess? Begriffsbestimmung im Kontext dieser Studie

Unter Einbezug zentraler Literatur zur Thematik und vor allem auf der Basis einer konstruktivistischen Lerntheorie haben wir eine eigene, auf das Forschungsprojekt mit der Perikope von Jakobs Kampf als Lerngegenstand gerichtete, vorläufige und sich immer wieder im Detail verändernde und selbstverständlich auch prinzipiell hinterfragbare Begriffsbestimmung entwickelt. Hierbei geht es ausschließlich um intentionale, von der Lehrkraft bewusst arrangierte und beabsichtigte Lernprozesse, wie sie für den schulischen Religionsunterricht charakteristisch sind (vgl. Mendl et al. 2010, 79).

*Religiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts verstehen wir als einen auf Interaktionen basierenden individuellen und aktiven Prozess in einem sozialen Kontext, der Kognition, Emotion, Motivation und Volition umspannt und im Hinblick auf Religion und Glaube zu einer Veränderung durch die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand führt.*

*Diese Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als äußere Einwirkung im Sinne einer „produktiven Verunsicherung“ bewirkt eine Modi-*

*fikation von religiösem Vorwissen und Voreinstellungen durch eigene Konstruktionen/Verknüpfungsleistungen und zielt so auf religiös verantwortete Einstellungen, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Mendl & Stinglhammer 2012, 216).*

Der kleinste gemeinsame Nenner der verschiedenen Lerndefinitionen ist die angestrebte Veränderung. Im Kontext des Religionsunterrichts ist diese näher mit den Begriffen Religion und Glaube zu spezifizieren. Veränderung, d.h. Modifikation von Vorwissen, Einstellungen, Haltungen, Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geschieht in der Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand. Das menschliche Gehirn versucht dabei permanent die neue Information mit bestehenden Strukturen zur verknüpfen.

Die konstruktivistische Lerntheorie scheint in der Überzeugung durch, dass Lernen einerseits als ein aktiver individueller Prozess zu beschreiben ist, deren Verlauf deshalb „nicht völlig vorhersagbar, sondern vielmehr von individuellen Konstruktionen geprägt“ ist (Mendl 17; Schülerbeispiel, biographisch geprägte Deutung des Kampfes zwischen Jakob und Gott/ dem Fremden: 3w07: *Also, ich glaube, das ist so ähnlich. Mein Papa war nämlich immer gegen eine Katze, dass wir uns zulegen und wir wollten unbedingt eine Katze. Jetzt hat sie meine Mutter einfach geholt.*) und damit jenseits von Verengungen Kognition, Emotion, Motivation und Volition umspannt (Tagebucheintrag aus der Sicht Jakobs: 3w07: *„Liebes Tagebuch, ich habe panische Angst. Ich weiß, dass*

*Gott bei mir ist, aber trotzdem habe ich Angst. Ich will zu meiner Familie, aber was ist, wenn sie die Geschenke nicht angenommen haben. Hilf mir Gott, das alles zu überstehen“).* Lernen ohne die Aktivität emotionaler Areale im menschlichen Gehirn ist neurowissenschaftlich ohnehin nicht möglich (vgl. Braun 2009, 141f).

Andererseits geschieht schulisches Lernen entscheidend im sozialen Gefüge des Klassenzimmers mit Lehrkraft und Mitschülerinnen und Mitschülern. Demzufolge nimmt die soziale Dimension eine bedeutende Rolle ein. Neurobiologisch bringt es Gerald Hüther pointiert auf den Punkt: Das Gehirn ist ein „soziales Konstrukt“ (Hüther 2009, 43).

Vor diesem Hintergrund sind individuelle Lernprozesse erst möglich (*1m13: Ja, (...), aber ich hätte jetzt noch etwas zu vorhin gesagt...*). Diese Erkenntnis unterstreicht die Unverzichtbarkeit der Lehrkraft, die Lernumgebungen plant, präsentiert, lenkt und infolgedessen die Richtung möglicher Lernprozesse anzeigt. Veränderungen im Bereich von Glaube und Religion geschehen stets auf der Basis des Vorwissens (*3w04: (...) ja ich glaube [es erinnert mich] an das mit Mose, weil den haben sie doch auch verfolgt und der hat halt auch Angst um sein Leben gehabt und das hat mich halt sehr an Jakob erinnert“).* Sie ergeben sich in den Kategorien von Einstellungen, Denk- und Handlungsmöglichkeiten durch Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, der hier als positive Verunsicherung oder Irritation (Perturbation) zu verstehen ist (*7w20: „(...) vielleicht, man hat ja(...) bestimmte Pläne, was man mal werden*

*möchte oder so und wenn das einfach vielleicht nicht hinhaut [=gelingt] und dann einem nur der eine Job zur Verfügung steht und nichts anderes und man will es aber eigentlich nicht machen, (...) vielleicht dass man sich dann denkt, ja okay eigentlich muss ich den Schritt auf etwas Neues zugehen, weil man weiß ja nie, was dabei rauskommt (...“).* Dabei werden bestehende Strukturen auf der Ebene von Wissen, Einsicht, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen gefestigt, erweitert oder angepasst (Modifikation) (*3w07: „Ja, eigentlich hatte ich ihn [Gott] [mir] immer ganz lieb vorgestellt, aber jetzt, ja, ist es ein bisschen anders.“).* Damit schließt der Begriff Veränderung in diesem Kontext ausdrücklich auch eine Bestätigung oder Konsolidierung von Vorwissen und Voreinstellungen ein (vgl. Mendl et al. 2010, 76-79; Schülerbeispiel: *„Also ich kann mir nicht vorstellen, dass ihn Gott verletzt hat, das passt nicht zu dem was wir sonst so im Religionsunterricht hören.“).*

## 4. Das Forschungsdesign

### 4.1 Die Datenerhebung

Auf der Basis der Forschungsfrage(n) und Erkenntnisse haben wir eine Forschungsmethodik entwickelt, die uns helfen soll, die Lernprozesse der Schüler zu beleuchten. Die Datenerhebung beruht wesentlich auf vier Säulen:

1. Wer unterrichtliche Lernprozesse untersuchen will, muss sich in den Unterricht begeben, so dass wir (nach einem aufwändigen Genehmigungsverfahren im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus) Religionsunterricht in verschiedenen Schularten und

Jahrgangsstufen videografierten. Inhaltliche Vorgabe an die Lehrkraft war die Behandlung der Stelle von Jakobs Kampf (Gen 32,23-32); darüber hinaus erhielt sie Materialien und ein didaktisches Methodenrepertoire als Hilfen angeboten.

Sicherlich gilt es zu bedenken, inwieweit die Beobachtung durch zwei fest im Klassenraum platzierte Videokameras und die Anwesenheit von 1-2 Forschern – wenn auch lediglich passiv teilnehmend (vgl. Lamnek 2010, 512) – das unterrichtliche Geschehen beeinflussen (vgl. Riegel 2013, 13), auch wenn in den nachfolgenden Interviews sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler tendenziell einen normalen, üblichen Unterrichtsverlauf bzw. Schüleraktivität bescheinigten.

2. Im Anschluss an die Unterrichtsaufzeichnung wurden nach folgenden Kriterien mit drei ausgewählten Schülerinnen oder Schülern Leitfadeninterviews geführt:

- a) ein Wortführer / Wortführerin;
- b) ein eher ruhiger Schüler / ruhige Schülerin;
- c) ein Schüler / eine Schülerin mit einem bemerkenswerten Beitrag, bei dem es lohnenswert erscheint, weiterzfragen.

Bei den Interviews sollen die Kinder und Jugendlichen als „Lernexperten“ selbst zu Wort kommen und Auskunft über ihre Lernprozesse geben. Sie sollten also primär durch Impulse zum Erzählen angeregt werden; damit fiel die Wahl auf das Leitfadeninterview.

Die Interviews wurden in der Regel wenige Tage nach der Aufzeichnung geführt und aufgezeichnet – außer schul-

organisatorische Gründe machten die Gespräche gleich im Anschluss an den Unterricht nötig. Im Verlauf des Interviews wurden Schülerinnen und Schüler auch mit eigenen unterrichtlichen Aussagen und / oder denen ihrer Mitschüler konfrontiert („stimulated recall“).

3. Es wurden die im Rahmen des Unterrichts gefertigten Schülerdokumente (z.B. Tagebucheinträge aus der Sicht des Jakob, kommentierte Schülerzeichnungen etc.) gesichtet und in die Analyse einbezogen.

4. Abschließend wurde mit der Lehrkraft ein per Audio aufgezeichnetes Leitfadeninterview geführt, in dem mit ihr über die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gesprochen wurde, um so die Sichtweise und Einschätzung des „Experten vor Ort“ ergänzend zur Verfügung zu haben.

Es wurden 13 Unterrichtsstunden inklusive der Schülerinnen- und Schüler- bzw. der Lehrerinnen- und Lehrer-Interviews an Grund-, Haupt- bzw. Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien videografiert und transkribiert.

Die Suche nach Lehrkräften, die sich dafür bereit erklärt haben, erwies sich schwieriger als zunächst gedacht. So erfolgte die Auswahl der Lehrenden und Schulklassen primär über persönliche Kontakte, aber mit einer möglichst breiten Abdeckung unterschiedlicher Gruppenmerkmale: Es sollten Lehrkräfte unterschiedlichen Dienstalters, unterschiedlicher Schultypen und unterschiedlicher Jahrgangsstufen im Forschungsprojekt berücksichtigt werden.

#### 4.2 Der Prozess der Datenauswertung

Von der Problemstellung einer engeren Unterrichtsforschung aus werden qualitative Forschungsmethoden bevorzugt; ausgehend von grundlegenden inhaltsanalytischen Verfahren eignen sich besonders Methoden, die die Schülerinnen und Schüler selbst als Experten des Lernens in den Mittelpunkt stellen. Ein neuralgischer Punkt ist die Bestimmung einer transparenten Untersuchungs- und Auswertungsmethodik. Dieser Prozess erweist sich als äußerst spannend und herausfordernd, da die Methodik, wie es bei qualitativ-theoriegenerierenden Verfahren üblich ist, prozesshaft in einem Wechsel von deskriptiv-phänomenologischen Phasen einer ersten Analyse des Materials, dem Einbezug forschungstheoretischer Impulse (z.B. die ganze Bandbreite qualitativer Auswertungsmethoden), der Diskussion im Forscherteam, verbunden mit ersten Hypothesen, und der schrittweisen Entwicklung geeigneter Untersuchungsverfahren vorstatten geht. Gerade bei der Unterrichtsforschung erfährt man den perturbierenden Prozess einer genauen Analyse des Gegenstand sehr intensiv: Je genauer man einen Gegenstand betrachtet, um so mehr verliert er an Klarheit, und die Fragen häufen sich an.

Dennoch geht mit der genaueren Sichtung der Daten das Entdecken von bestimmten Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich der Fragestellung einher. Der Forschungsblickwinkel fokussiert und präzisiert sich, in diesem Fall auf die Verknüpfungsleistungen der Schülerinnen und Schüler, welche freilich nicht ohne die entsprechenden Impulse und Arbeitsaufträge der Lehrkraft zu sehen sind.

Entsprechende Textpassagen in den Unterrichtstranskripten werden gekennzeichnet, kodiert und synoptisch verglichen, um Strukturen und Muster im Datenmaterial zu erkennen (vgl. Kelle & Kluge 2010, 58f).

Dies führte zu einer ersten Kategorienbildung, welche eher eindimensionale Verknüpfungsleistungen (Verknüpfung von zwei Items, z.B. biblischer Text und Bild) von mehrdimensionalen Vernetzungsleistungen (Verknüpfung von mehreren Items, z.B. biblischer Text mit Vorwissen und Vorerfahrungen bzw. anderen größeren Zusammenhängen) unterscheidet. In diese Prozedur werden auch die vorausgehenden Lehrerimpulse und Schülerbeiträge einbezogen. Grundsätzlich müssen die Forschenden bei einem so komplexen Geschehen wie dem schulischen Unterricht darauf achten, nicht einem „behavioristischen Fehlschluss“ zu erliegen (wenn Lehrerintervention A, dann Effekt B) und damit den Religionsunterricht auf eine Kette von Reiz-Reaktionsmechanismen zu reduzieren (vgl. Englert 2013c, 446). Der Auswertungsprozess ist noch im Gange, erste Befunde können aber hier schon diskutiert werden.

### 5. Hypothesen und Diskussion

a) Auffällig ist eine ausgeprägte Schülerorientierung in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden. Die Lehrenden sind äußerst bemüht, Fragen anzustoßen und diese in den Mittelpunkt der Unterrichtseinheit zu stellen. Ein „Überstülpen“ fertiger Interpretationen, welche den Schülerinnen und Schülern als „fertige Antwort oder Wahrheit“ zu übernehmen haben, konnte nicht beobachtet

werden. Lehrkräfte sehen sich heute offenbar stärker als Moderatoren einer Auseinandersetzung, als Partner des Lernens, Partner einer Suche nach Deutung und Bedeutung, denn als Vermittler von (vorgefertigter) Antworten.

b) Die Unterrichtsstunden zeichnen sich durch eine weitgehend sorgfältige Planung und Abstimmung der methodischen Einzelschritte aus. Schüleraktivierung scheint dabei eine für Lehrkräfte wichtige Aufgabe zu sein.

c) Viele Lehrende animieren ihre Schülerinnen und Schüler mit eher offenen Impulsen Fragen zum und an den biblischen Text zu stellen (9Lw: (...) *Ja, das sind jetzt die Informationen, die wir rausholen aus dem Text und jetzt gibt es eine Menge Fragen. Oder: 4Lm: (...) Da sind jetzt einige Fragen, oder? Da geht's ganz schön durcheinander.*). In diesen Phasen, zeigen sich tendenziell deutlich mehr mehrdimensionale Verknüpfungen auf Seiten der Schülerinnen und Schülern, z.B.:

*12Lm: Ja, die beiden Frauen, die hat er gehabt. Das waren seine Frauen. Kommt dir das komisch vor? [Schülerinnen: Ja] Was kommt dir da komisch vor?*

*12w02: Ja, dass man zwei Frauen hat. Das ist ja dann betrügen. Das ist ja ein Gebot. Irgendwie das mit der Ehe da.*

*12w07: Der müsste gesteinigt werden.*

*12Lm: Das haben wir erst bei Jesus besprochen, wo eine Frau-*

*12w07: - gesteinigt wurde, weil - nein, nein, die ist fast gesteinigt worden,*

*die haben die dazu verurteilt.*

*12w05: Weil sie Ehebruch-*

*12w07: Ja, genau. Aber wenn der zwei Frauen hat, dann macht der dann wieder einen Ehebruch?*

Eine Schülerin ist irritiert, weshalb Jakob zwei Frauen hat. Sie verknüpft den Anfang der biblischen Erzählung mit dem 6. Gebot, das ihr in einem früheren Kontext bereits begegnet ist. Eine andere verknüpft – angeregt durch den Begriff „Steinigung“ – mit der Perikope „Jesus und die Ehebrecherin“ im Johannes-evangelium und vernetzt so mit einem anderen kürzlichen Unterrichtsinhalt. Diese Verknüpfungsleistungen greifen deutlich auf verschiedene Ebenen des Vorwissens aus und sind sichtlich emotional gefärbt. Dies sind deutliche Indikatoren einer mehrdimensionalen Verknüpfung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

d) Grundsätzlich lässt sich beobachten: Lehrkräfte fordern tendenziell mehr zu eindimensionalen Verknüpfungen auf, komplexere Vernetzungsleistungen – auch in höheren Jahrgangsstufen – sind eher selten. Es stellt sich damit die Frage, ob der heutige Religionsunterricht wirklich in angemessenem und ausreichendem Maß die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aktiviert und herausfordert (vgl. dazu auch die Erkenntnisse von Englert 2013b, 262).

Ein wirklich deutlicher Unterschied zwischen den didaktischen Arrangements und Lehrerimpulsen in einer vierten Klasse oder einer achten oder elften Jahrgangsstufe lässt sich dies-



bezüglich auch nur schwer erkennen. Rudolf Englert bezweifelt in seiner jüngst erschienen Religionsdidaktik eine ausreichende kognitiv herausfordernde Auswahl an Inhalten, Didaktik und Methodik des gegenwärtigen Religionsunterrichts, „infolgedessen könnten auch kaum Erfahrungen fortschreitenden Könnens“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erwachsen (vgl. Englert 2013a, 31). Fehlt es nicht an einer fachlichen Expertise des Lehrers, die als Perturbation Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anzustoßen vermag? (vgl. Englert 2013a, 26-35). „Auskünfte darüber, ‚was Christen glauben‘, kommen im heutigen Religionsunterricht weniger von den Lehrpersonen als von in den Unterricht eingespielten Medien (Texten, Bildern, Internetrecherchen)“ (Englert 2013b, 258). Grundsätzlich beobachtet die Essener Forschungsgruppe Indikatoren dafür, dass sich Lehrende v.a. im Bereich der Grundschule „überhaupt mit eigenen inhaltlichen Eingaben stark zurückhalten (...) Dies gilt nicht nur für konfessorische Sprechakte, bei denen sich der Lehrer mit seinem eigenen Glaubensstandpunkt in den Unterricht einbringt, sondern auch für die fachliche Expertise, bei der es beispielsweise um sachkundliche Hintergründe, vertiefende Erklärungen oder perspektivische Weitungen usw. geht“ (Englert 2013b, 258).

Solche Hinweise lassen sich auch in den von uns aufgezeichneten Unterrichtseinheiten feststellen: Auch wenn die in unserer Studie zur freien Verfügung gestellten methodisch-didaktischen Materialien Möglichkeiten

konkreter inhaltlicher Impulse bereithielten, wurden sie nicht bzw. kaum eingesetzt. Schülerinnen und Schüler werden eher wenig mit neuen inhaltlichen Impulsen (z.B. schülergemäße exegetische Informationen) oder einer Deutung durch die Lehrenden konfrontiert. Wenn Bilder eingesetzt werden, dienen diese meist illustrativen Zwecken; sie zielen weniger darauf ab, neue Deutungsmöglichkeiten anzubieten und komplexere Verstehensprozesse anzubahnen. Dies beinhaltet die Gefahr, dass die Lernlandschaften konturlos werden und eine konstruktive Auseinandersetzung und Weiterentwicklung gehemmt wird.

- e) Die Kommunikationsstruktur im Religionsunterricht ist gekennzeichnet von einer Fixierung der Lernenden auf die Lehrkraft hin. Ein echtes Gespräch zwischen den Schülerinnen und Schülern, eine Bezugnahme auf Aussagen von Vorrednern ist kaum zu beobachten.

Petra Freudenberger-Lötz beobachtet in ihrer Untersuchung zu „Theologischen Gesprächen mit Kindern“ eine mangelnde „interaktive Kompetenz“ der Studierenden in Praktika (Freudenberger-Lötz 2007, 239). Es stellt sich die Frage, ob diese fehlende Kompetenz nicht auch teilweise bei erfahrenen Lehrkräften vorhanden ist, weil es in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden nicht gelingt (oder auch nicht beabsichtigt war), die Schüler miteinander ins Gespräch zu bringen. Wenn die Lehrkräfte dies nicht intendiert haben, ist zu fragen, weshalb nicht, wenn dadurch so manche perturbierende,

weiterführende Schüleräußerung einfach verpufft und für den Unterricht verloren geht. So wurde in einer 6. Jahrgangsstufe des Gymnasiums der Textabschnitt besprochen, in dem Jakob Gott nach seinem Namen fragt und keine Antwort erhält. Nach einigen Überlegungen in der Klasse, auch da-  
gehend ob es sich bei dem Fremden um Jesus handeln könnte, was verneint werden konnte, ging die Lehrkraft zu einem anderen Abschnitt über. Es meldet sich eine Schülerin zu Wort:

10w15:[10Lw:10w15] *Jesus würde antworten auf die Frage.*

10Lw: *Wie bitte?*

10w15: *Jesus würde antworten auf die Frage.*

10Lw: *Vielleicht. Wissen wir nicht, wie sich Jesus in dieser Situation verhalten würde. Okay, zurück zum Arbeitsauftrag. Worum geht es hier?*

Sichtlich überrascht scheint die Lehrkraft hier. Das verwundert auch nicht, war sie doch in ihrer gedanklichen Führung bereits einen Schritt weiter. Die Schülerin springt nochmals zurück zur Ausgangsfrage, weshalb der Fremde Jakob seinen Namen nicht sagt. Die Schülerin zeigt hier eine komplexe Vernetzungsleistung, vergleicht sie doch das Verhalten des Fremden mit dem, was sie von Jesus weiß und kommt zum Schluss, dass sich Jesus anders verhalten hätte. Die Lehrkraft geht aber weiter nicht auf diesen Einwurf ein und macht mit „Okay, zurück zum Arbeitsauftrag“ deutlich, dass sie die Einlassung für den Unterrichtsverlauf wenig bedeutsam oder förderlich hält. Sie fragt auch nicht nach einer Erklärung oder

Erläuterung. Dieser Gedanke, der auch zum Anstoß des Nachdenkens und zur Irritation für alle Jugendlichen hätte werden können, wird hier für einen tieferen religiösen Lernprozess nicht fruchtbar gemacht.

## 6. Ausblick

Diese ersten Hypothesen, welche auf den ersten Auswertungsschritten beruhen, werden sich im Prozess der Analyse sicherlich weiter differenzieren, möglicherweise noch weiter erhärten. Interessant für unsere Forschungsgruppe sind in diesem Zusammenhang die entdeckten Parallelen zu den jüngsten Forschungsergebnissen der mehrfach zitierten Essener Untersuchung.

Bei aller gebotenen Vorsicht in der Interpretation der Daten, zumal im noch nicht abgeschlossenen Verfahren, eröffnen sich auf jeden Fall neue anregende Denkhorizonte, die der Konturierung des Religionsunterrichts im Kanon der schulischen Fächer förderlich sind. Es ergeben sich neue Fragen: Wie ist das Verhältnis von Schülerorientierung und Unterrichtsinhalt? Neigt ein gegenwärtiger Religionsunterricht dazu, den Schüler auf Kosten des Unterrichtsgegenstandes in den Mittelpunkt zu stellen? Nehmen sich Religionslehrkräfte mit ihrer Aufgabe einer inhaltlichen Eingabe zu sehr zurück? Könnten Impulse und Arbeitsaufträge einen höheren Komplexitätsgrad erreichen, um die Kinder und Jugendlichen kognitiv stärker herauszufordern?

Diese wenigen Fragen mögen genügen, um deutlich werden zu lassen, dass Unterrichtsforschung zutiefst eine Forschung in und an der Praxis ist, nimmt sie doch in ihr ihren Ausgang und wirkt

in sie zurück, indem sie den konkreten Unterricht in seinen Lernprozessen einerseits zu verfeinern und andererseits theoretisch zu untermauern vermag.

## Literatur

- Arzt, S., Porzelt, B. & Ritzer, G. (2010). Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik. Projekte aus der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ – ein Literaturreckblick über das vergangene Jahrzehnt. *Religionspädagogische Beiträge* 65, 43-55.
- Braun, A. K. (2009). Wie Gehirn laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. A.) (S. 134-147). Weinheim: Beltz.
- Englert, R. (2013a). *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München: Kösel.
- Englert, R. (2013b). Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In: U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 249-265). Münster: Waxmann.
- Englert, R. (2013c). Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. *KatBl* 138, 444-450.
- Englert, R. (1997). „Schwer zu sagen...“: Was ist ein religiöser Lernprozess? *EvErz* 49, 135-150.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Heil, S. (2003). Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht. Stand und Entwicklungsgeschichte. In D. Fischer, V. Elsenbast, & A. Schöll (Hrsg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*. (S. 13-35). Münster: Waxmann.
- Hermann, U. (2009). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In Ders. (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. A.) (S. 148–181). Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2009). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen die Schüler und Lehrer? In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 41-48). Weinheim: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. A). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kumlehn, M. (2007). *Unterrichtsforschung Religion – Hermeneutische*

- Annäherungen im Spannungsfeld von Verheißung und Versuchung. *Theoweb* 6 (2), 62-66.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. A). Weinheim: Beltz.
- Mendl, H. (2005). *Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung*. In Ders. (Hrsg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (S. 9-26). Münster: LIT.
- Mendl, H., Sabinsky, M. & Stinglhammer, M. (2010). „Schlägert Gott?“ Rezeptionsstudien zu Gen 32,23-32. In G. Büttner, et al. (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel*. Hannover: Siebert.
- Mendl, H. & Stinglhammer, M. (2012). „Eigentlich hatte ich mir Gott immer ganz lieb vorgestellt!“ Am Beispiel von Jakobs Kampf: Ein Werkstattbericht über religionspädagogische Unterrichtsforschung. In *KatBl* 137, 213-219.
- Porzelt, B. (2009). *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Riegel, U. (2013). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Einleitung. In Ders. & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 58-68). 2.A. Weinheim: Beltz.
- Sabinsky, M. (2009), Werkstatt Unterrichtsforschung. Konstruktivistische Bibeldidaktik im Praxisversuch. In H. Mendl & T. Glück (Hrsg.), *Worauf es ankommt. Festschrift für Konrad Bürgermeister* (S. 165-172). Winzer: Duschl.
- Schweitzer, F. (2008). Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In *ZPT* 60, 59-73.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.



## Prof. Dr. Hans Mendl

**Universität:** Passau  
Department für Katholische Theologie  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des  
Religionsunterrichts  
**Anschrift:** Michaeligasse 13, 94032 Passau  
**Tel:** 0851/509-2111

**Zur Person:**

Dr. theol., Lehrstuhlinhaber

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Konstruktivismus-Theorien, Lernen an fremden Biographien, Schulbuch-Entwicklung, Neue Formen des Religionsunterrichts (Performativer Religionsunterricht), Unterrichtsforschung, Lernwerkstatt Religionsunterricht



## Manuel Stinglhammer

**Universität:** Passau  
Department für Katholische Theologie  
**Anschrift:** Michaeligasse 13, 94032 Passau  
**Tel:** 0851/509-2117  
**E-Mail:** manuel.stinglhammer@uni-passau.de

**Zur Person:**

Wiss. Mitarbeiter am Department für Katholische Theologie, Seminarrektor i.K.

**Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Empirische Lehr - und Lernforschung