



ifbg

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung



EVALUATION

GESAMTBERICHT

WEITERENTWICKLUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS FÜR ALLE



Hamburg

Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Schule und Berufsbildung

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Jutta Wolff

www.ifbq.hamburg.de

Hamburg, Juni 2018

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Landesschulrats	8
Vorwort der Religionsgemeinschaften	9
Lesehinweise und Dank	10
KURZFASSUNG	11
TEIL I: Evaluation: Vorgehen und Ergebnisse	23
1 Einführung zu beiden Evaluationsteilen	23
1.1 <i>Ausgangslage und Auftrag</i>	23
1.2 <i>Evaluationsgegenstand</i>	24
1.2.1 Überblick über die Konzeption der Unterrichtseinheiten	24
1.2.2 Auswahl der in die Evaluation einzubeziehenden Unterrichtseinheiten	27
1.2.3 Beschreibung der Modelle und der Unterrichtseinheiten	28
1.2.3.1 Modell I: Sukzessive gemeinsame Langphase	28
1.2.3.2 Modell II: Parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen	34
1.2.3.3 Modell III: Gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen.....	40
1.2.3.4 Modell IV: Religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen	48
2 Prozessevaluation	53
2.1 <i>Fragestellungen und Zwecke der Prozessevaluation</i>	53
2.2 <i>Methodisches Vorgehen</i>	54
2.2.1 Eckpunkte des Evaluationsdesigns	54
2.2.2 Erhebungsinstrumente und Stichproben	55
2.2.2.1 Befragung der Pilotschullehrkräfte.....	55
2.2.2.2 Befragung der Schülerinnen und Schüler	56
2.2.3 Datenerhebungen	61
2.2.4 Datenauswertung.....	64
2.2.5 Reichweite der Ergebnisse	64
2.3 <i>Ergebnisse der Prozessevaluation</i>	66
ERPROBUNGSERFAHRUNGEN	66
2.3.1 Erprobung Modell I: US „Judentum“	66
2.3.1.1 Die US „Judentum“ und ihre Erprobung.....	66
2.3.1.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung.....	67
2.3.1.3 Weiterführende Überlegungen	72
2.3.2 Erprobung Modell II: UE „Prägende Personen“	73
2.3.2.1 Die UE „Prägende Personen“ und ihre Erprobung	73
2.3.2.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung.....	74
2.3.2.3 Weiterführende Überlegungen	80
2.3.3 Erprobung Modell III: UE „Miteinander gerecht leben“.....	83
2.3.3.1 Die UE „Miteinander gerecht leben“ und ihre Erprobung	83
2.3.3.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung.....	83
2.3.3.3 Weiterführende Überlegungen	86
2.3.4 Erprobung Modell III (+IV): UE „Gott und Du“	89
2.3.4.1 Die UE „Gott und Du“ und ihre Erprobung.....	89
2.3.4.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung.....	89
2.3.4.3 Weiterführende Überlegungen	93
2.3.5 Erprobung Modell IV: UE „Unsere Religionen“	94

2.3.5.1	Die UE „Unsere Religionen“ und ihre Erprobung	94
2.3.5.2	Zentrale Ergebnisse der Erprobung	94
2.3.5.3	Weiterführende Überlegungen	101
ÜBERGREIFENDE FRAGESTELLUNGEN		106
2.3.6	Unterrichtsprozesse im RU	106
2.3.6.1	Atmosphäre	106
2.3.6.2	Lernmotivation	108
2.3.6.3	Beteiligung / Mitarbeit im Unterricht durch verschiedene Schülergruppen	109
2.3.6.4	Dialog	111
2.3.7	Auswirkungen auf die SuS	114
2.3.7.1	Kenntnisse	114
2.3.7.2	Einstellung / Verständnis gegenüber fremden Religionen	115
2.3.7.3	Persönlicher Nutzen	116
2.3.7.4	Vertiefung eigener Religion (nur SuSmR)	117
2.3.7.5	Motivation zur weitergehenden Beschäftigung mit Religion	119
2.3.8	Die Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte	119
2.3.8.1	Einführung	119
2.3.8.2	Für die Schülerinnen und Schüler	120
2.3.8.3	Für Pilotschullehrkräfte	123
2.3.8.4	Für Eltern	131
2.3.8.5	Zusammenfassung	131
2.3.9	Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte	133
2.3.10	Zusammenarbeit in multireligiösen Fachschaften	135
2.3.11	Akzeptanz des (weiterentwickelten) RU durch die Beteiligten	137
2.3.11.1	Pilotschullehrkräfte	137
2.3.11.2	Schülerinnen und Schüler	140
2.3.11.3	Eltern	142
2.3.11.4	Lehrerkollegium	143
3	Expertenbegutachtung	144
3.1	<i>Ziel der Begutachtung und Grundidee</i>	<i>144</i>
3.2	<i>Methodisches Vorgehen</i>	<i>145</i>
3.2.1	Die Begutachtung der Unterrichtseinheiten	145
3.2.1.1	Experten für die Begutachtung	145
3.2.1.2	Prozess der Begutachtung	145
3.2.1.3	Zentrale Übereinkünfte zur Begutachtung und Operationalisierung	148
3.2.1.4	Herausforderungen bei der Begutachtung	153
3.2.2	Vorgehen bei der Auswertung	155
3.3	<i>Ergebnisse der Expertenbegutachtung</i>	<i>159</i>
3.3.1	Begutachtung Modell I: US „Christentum“	159
3.3.1.1	Anteile <i>learning about / from / in religion</i>	159
3.3.1.2	Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren	162
3.3.1.3	Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)	162
3.3.1.4	Fazit	163
3.3.2	Begutachtung Modell I: US „Islam“	165
3.3.2.1	Anteile <i>learning about / from / in religion</i>	165
3.3.2.2	Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren	168
3.3.2.3	Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)	168
3.3.2.4	Fazit	169
3.3.3	Begutachtung Modell II: UE „Prägende Personen“	170
3.3.3.1	Anteile <i>learning about / from / in religion</i>	170

3.3.3.2	Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren.....	173
3.3.3.3	Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten).....	174
3.3.3.4	Fazit	175
3.3.4	Begutachtung Modell III: UE „Miteinander gerecht leben“	176
3.3.4.1	Anteile <i>learning about / from / in religion</i>	176
3.3.4.2	Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren.....	179
3.3.4.3	Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten).....	179
3.3.4.4	Fazit	180
3.3.5	Begutachtung Modell III: UE „Angst und Geborgenheit“	182
3.3.5.1	Anteile <i>learning about / from / in religion</i>	182
3.3.5.2	Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren.....	185
3.3.5.3	Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten).....	185
3.3.5.4	Fazit	186
3.3.6	Begutachtung Modell III (+ IV): UE „Gott und Du“	187
3.3.6.1	Anteile <i>learning about / from / in religion</i>	187
3.3.6.2	Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren.....	190
3.3.6.3	Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten).....	190
3.3.6.4	Fazit	191
3.3.7	Begutachtung Modell IV: UE „Unsere Religionen“	193
3.3.7.1	Anteile <i>learning about / from / in religion</i>	193
3.3.7.2	Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren.....	196
3.3.7.3	Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten).....	196
3.3.7.4	Fazit	196
4	Zusammenfassung Teil I	198
4.1	<i>Ausgangslage und Evaluationsgegenstand</i>	198
4.2	<i>Prozessevaluation</i>	200
4.2.1	Methodisches Vorgehen	200
4.2.2	Zentrale (übergreifende) Ergebnisse.....	201
4.2.2.1	Unterrichtsprozesse im RU.....	201
4.2.2.2	Auswirkungen auf die SuS	203
4.2.2.3	Die Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft	205
4.2.2.4	Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte	206
4.2.2.5	Zusammenarbeit in multireligiösen Fachschaften	206
4.2.2.6	Akzeptanz des (weiterentwickelten) RU durch die Beteiligten	207
4.3	<i>Expertenbegutachtung</i>	208
4.3.1	Methodisches Vorgehen	208
4.3.2	Zentrale Ergebnisse	211
4.3.2.1	Alle SuS: <i>learning about religion</i> und <i>learning from religion</i>	211
4.3.2.2	SuS mit Religionszugehörigkeit – zusätzliches <i>learning in religion</i>	212
	Teil II: Chancen und Herausforderungen des weiterentwickelten RU.....	216
5	Ergebnisse zu den Modellen	216
5.1	<i>Modell I: Gemeinsame Langphase</i>	216
5.1.1	Einführung	216
5.1.2	Grundkonzeption der Unterrichtssequenzen.....	217
5.1.3	Berücksichtigung von Schülerschaften verschiedener Religionszugehörigkeit	218
5.1.4	Bezugnahme auf die eigene Religion	219
5.1.5	Kritische Auseinandersetzung mit jeweiliger Religion	219
5.1.6	Fazit	219
5.2	<i>Modell II und IV: Religionsdifferenzierte Lang- oder Kurzphasen</i>	220

5.2.1	Einführung	220
5.2.2	Zuordnung der SuS zum religionsdifferenzierten Material	221
5.2.3	Bereitstellung religionsdifferenzierten Materials	221
5.2.4	Überblick gewährleisten / Vertiefung anregen	221
5.2.5	Selbstständiges Arbeiten der SuS – Niveau des Materials	222
5.2.6	Anforderungen an die Lehrkraft.....	222
5.2.7	Partner- oder Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS	223
5.2.8	Wechsel der Sozialformen.....	223
5.2.9	Spezifische Herausforderung der Langphase	223
5.2.10	Fazit	223
5.3	<i>Modell III: Gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen</i>	224
5.3.1	Einführung	224
5.3.2	Religionsübergreifendes Thema als Ausgangspunkt für Inhaltsauswahl – Gefahren .	225
5.3.3	Gemeinsamkeiten vs. Unterschiede der Religionen	226
5.3.4	Gleichzeitige Vertiefung der je eigenen Religion ohne religiöse Differenzierung.....	226
5.3.5	Fazit	226
6	Didaktische Fragen im RU für alle	228
6.1	<i>Jahrgänge 5 und 6</i>	228
6.1.1	Vertrauen.....	228
6.1.2	Sozial- und Arbeitsformen.....	228
6.1.3	Abstraktionsgrad der Inhalte / Medien	229
6.1.4	Begriffsverständnis.....	229
6.2	<i>Alle Jahrgänge</i>	230
6.2.1	Überwältigungsverbot.....	230
6.2.2	SuS ohne religiöse Prägung	231
6.2.3	Leistungsdifferenzierung	231
6.2.4	Vertiefte religiöse Auseinandersetzung	231
6.2.5	Innere (und private) Auseinandersetzung.....	232
7	Unterstützung der Lehrkräfte	233
7.1	<i>Lehrerrolle im Religionsunterricht für alle</i>	233
7.2	<i>Vertiefter Einblick in fremde Religionen</i>	233
7.3	<i>Unterrichtliche Herausforderungen</i>	234
7.4	<i>Austausch über theologische Perspektiven der Religionen</i>	234
AUSBLICK		235
Glossar.....		237
Literatur.....		239
Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen		240
A 1	Anhang Prozessevaluation.....	243
A 1.1	<i>Überblick Erprobungen, Stichproben, Datenerhebungen</i>	244
A 1.2	<i>Exemplarisches schulinternes Curriculum</i>	245
A 1.3	<i>Unterrichtsbögen Lehrkräfte</i>	246
A 1.3.1	Doppelstunde	246
A 1.3.2	Lernstraße.....	248
A 1.3.3	Unterrichtseinheit (gesamt)	250
A 1.4	<i>Leitfaden Gruppeninterview Lehrkräfte</i>	252
A 1.5	<i>Leitfaden Einzelinterview Lehrkräfte</i>	255
A 1.6	<i>Leitfaden Gruppeninterview SuS</i>	257
A 1.7	<i>Fragebogen Schülerinnen und Schüler zum Religionsunterricht</i>	259

A 1.8	Religiöse Aktivitäten der SuS	264
A 2	Anhang Expertenbegutachtung.....	265
A 2.1	Grimmit: <i>learning about / from religion</i>	265
A 2.2	Ziebertz: <i>über Religion / von Religion aus / in Religion</i>	266
A 2.3	Meilensteine Begutachtungsprozess.....	268
A 2.4	Vorgehen bei der Begutachtung.....	270
A 2.4.1	Schematische Darstellung	270
A 2.4.2	Erläuterung der schematischen Darstellung	271
A 2.5	Ankerbeispiele für die Kategorien.....	272
A 2.6	Textgutachten der Experten	275
A 2.6.1	PD Dr. H. Ağuiçenoğlu	275
Es liegt kein Textgutachten vor.	275	
A 2.6.2	Dr. A. Arslan.....	275
Allgemeine Stellungnahme zu den UE	275	
A 2.6.3	Prof. Dr. C. P. Sajak	276
US „Christentum“ und UE „Prägende Personen“	276	
A 2.6.4	Prof. Dr. B. Schröder	276
US „Christentum“	276	
US „Islam“	277	
UE „Prägende Personen“	278	
UE „Gott und Du“	279	
UE „Miteinander gerecht leben“	280	
UE „Angst und Geborgenheit“	281	
UE „Unsere Religionen“	282	

Vorwort des Landesschulrats

Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle ist ein zentrales Vorhaben, mit dem sich Hamburg den Herausforderungen einer zunehmend multireligiösen Schülerschaft stellt. Die Freie und Hansestadt Hamburg vereinbarte 2012 mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland, den islamischen Religionsgemeinschaften DITIB, SCHURA und VIKZ, der Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V. und der Jüdischen Gemeinde Hamburg, den dialogischen Religionsunterricht so weiterzuentwickeln, dass er zukünftig in gleichberechtigter Verantwortung der beteiligten Religionsgemeinschaften erteilt wird – ein bundesweit einzigartiges und mit großem Interesse verfolgtes Projekt.

Der Entwicklungsprozess wird von der „Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle“ gesteuert, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Behörde für Schule und Berufsbildung und aller beteiligten Religionsgemeinschaften zusammensetzt. Die Arbeitsgruppe beschloss früh einen möglichst praxisnahen Entwicklungsprozess. Ein zentraler Bestandteil ist deshalb die Entwicklung didaktischer Prinzipien und beispielhafter Unterrichtseinheiten, die seit 2015 an einigen Schulen Hamburgs erprobt werden. Die dort gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse fließen in die weitere Ausgestaltung des Religionsunterrichts für alle ein.

Zur Unterstützung begleitete das IfBQ intensiv das erste Erprobungsjahr und unterstützt die sich daran anschließende Weiterentwicklung, indem die Evaluationsergebnisse in die Überarbeitung der Unterrichtseinheiten und in die weiteren Entwicklungsschritte einfließen. Evaluation zeigt sich so von ihrer besten Seite: als kritische und transformierende Begleitung. Der nun vorliegende Evaluationsbericht gibt einen Ausschnitt aus einem Prozess wieder, der mittlerweile fortgeschritten ist. Er markiert weder den Abschluss der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle noch dessen endgültige Form. Allerdings: Mit der Veröffentlichung können Impulse nun auch für vergleichbare didaktische Herausforderungen in anderen Kontexten genutzt werden.



Thorsten Altenburg-Hack

Landesschulrat

Vorwort der Religionsgemeinschaften

Die Regelungen des Grundgesetzes in Artikel 7, Absatz 3 garantieren allen Schülerinnen und Schülern in Deutschland das Recht, ihre eigene Religiosität schulisch begleitet entwickeln zu können. Zugleich gibt der Staat die Verantwortung für die Inhalte speziell dieses schulischen Bildungsprozesses aus freien Stücken an die Religionsgemeinschaften ab. Diese Konstruktion ermöglicht dem Staat, sowohl seine weltanschauliche Neutralität zu wahren als auch positionelle religiöse Lernprozesse in Schulen zu organisieren.

Die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse insbesondere der letzten 20 Jahre zeigen: Eine plurale Gesellschaft braucht beides – einen Staat, der die religiöse Bindung seiner Bürgerinnen und Bürger nicht präferierend sortiert, und Bürgerinnen und Bürger, die ihrerseits gelernt haben, die Verbindlichkeit ihrer eigenen religiösen Prägung anderen für die ihre zuzugestehen.

Die am „Religionsunterricht für alle“ beteiligten Religionsgemeinschaften verstehen ihr Engagement für den Hamburger Weg im Religionsunterricht als Beitrag zu genau dieser Aufgabe. Die Unterrichtseinheiten, die Gegenstand dieser Evaluation sind, konkretisieren sie für den Schulunterricht und zeigen in einer kleinen Auswahl und auf wenige Schulen begrenzt, auf wie vielfältige und kreative Weisen diese Aufgabe bearbeitet werden kann.

Die Religionsgemeinschaften danken den Lehrerinnen und Lehrern der Pilotschulen, die mit diesen Unterrichtseinheiten erste tastende Schritte auf dem anspruchsvollen Weg unternommen haben, die religionsgemeinschaftliche Verantwortung der Inhalte des RU in einem gemeinsamen Prozess gleichberechtigt zu gestalten.

Die Evaluation, für die wir dem IfBQ und insbesondere Frau Wolff herzlich danken, zeigt auf exzellente Weise, in welchen Hinsichten diese Gestaltungsaufgabe nun weiter zu entwickeln ist. So ist beides – Unterrichtseinheiten und Evaluation – ein unverzichtbarer Beitrag dazu, die nächsten Schritte auf dem Hamburger Weg im RU zu ermöglichen.

Alevitische Gemeinde Deutschland e.V.

*Islamische Religionsgemeinschaft DITIB
Hamburg und Schleswig-Holstein e.V.*

Jüdische Gemeinde Hamburg

*Pädagogisch-Theologisches Institut der
Evangelisch-Lutherischen Kirche
in Norddeutschland*

*Schura – Rat der Islamischen Gemeinschaften
in Hamburg e.V.*

*VIKZ – Verband Islamischer Kulturzentren
Hamburg*

Lesehinweise und Dank

Die Evaluation der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle umfasst zwei Teile: Zum einen wurde die Erprobung exemplarischer Unterrichtseinheiten evaluiert (Prozessevaluation), zum anderen die Begutachtung der Unterrichtseinheiten durch Experten der Religionsdidaktik koordiniert (Expertenbegutachtung).

An den beiden Evaluationsteilen – der Prozessevaluation und der Expertenbegutachtung – waren zahlreiche Personen beteiligt, die für die Evaluation unverzichtbar waren und bei denen ich mich bedanken möchte:

Ein großes Dankeschön geht an die sieben Lehrkräfte, die die Unterrichtseinheiten an den Pilotschulen erprobten: Sowohl in den schriftlichen als auch in den mündlichen Befragungen schilderten sie sehr detailliert positive Unterrichtsverläufe, äußerten sich jedoch genauso offen zu Herausforderungen während der Erprobung. Insofern stellen ihre Einschätzungen und Erfahrungen wertvolle Hinweise zur Weiterentwicklung der Modelle und Unterrichtseinheiten bereit. Vielen Dank für das entgegengebrachte Vertrauen!

Ein herzlicher Dank gilt außerdem den vier Experten der Religionsdidaktik, die sich bereit erklärten, die Unterrichtseinheiten zu begutachten. Der Begutachtungsprozess war herausfordernd und bedurfte vieler Absprachen und Rückmeldeschleifen. Vielen Dank für die Geduld!

Auch den Mitgliedern der „Arbeitsgruppe für die Weiterentwicklung des RU für alle“ gilt ein ausgesprochenes Dankeschön: Ihnen war die Evaluation ein großes Anliegen und entsprechend begleiteten sie diese aktiv und mit großer Offenheit.

Aus Prozessevaluation und Expertenbegutachtung gingen eine Vielzahl von Ergebnissen hervor. Entsprechend umfangreich ist der vorliegende Evaluationsbericht. Da die Textsorte Evaluationsbericht mehrere Funktionen erfüllt, **kann die Lektüre des Berichts interessengeleitet erfolgen**. Die Überschriften von ausführlichen Texten und deren Zusammenfassungen entsprechen einander überwiegend, so dass je nach Interessenlage einzelne Themen sehr kurz oder auch ausführlicher gelesen werden können.

- Die **Kurzfassung** ist für Leserinnen und Leser gedacht, die sich in Kürze summarisch einen Überblick über das Vorgehen in beiden Evaluationsteilen, die Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Chancen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung des RU für alle verschaffen möchten.
- In **Teil I** werden die Unterrichtseinheiten, das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Evaluation ausführlich beschrieben. Er endet mit einer **Zusammenfassung**, die gegenüber der vorangestellten Kurzfassung deutlich ausführlicher ist.
- In **Teil II** werden auf Basis der berichteten Ergebnisse aus Teil I einige Chancen und Herausforderungen für den weiterentwickelten RU angesprochen.
- Der **Ausblick** skizziert, wie die Evaluationsergebnisse in den Weiterentwicklungsprozess einfließen und weiterhin einfließen werden.
- Im **Glossar** können alle im Bericht verwendeten Abkürzungen nachgeschlagen werden.
- Der **Anhang** enthält alle Erhebungsinstrumente und z.T. vertiefende Informationen zur Methodik sowie die Textgutachten der Experten.

Allen am Pilotprojekt, der Evaluation und ihren Ergebnissen Interessierten wünsche ich eine lohnende Lektüre!

Jutta Wolff

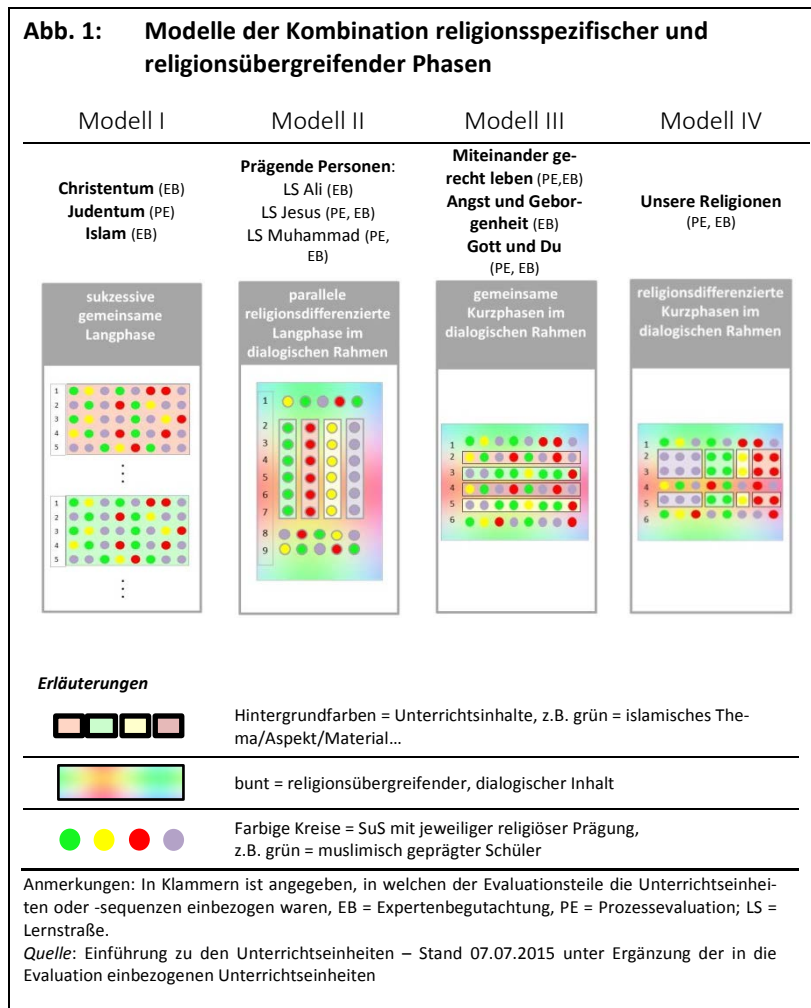
KURZFASSUNG

Hinweis: Die Zwischenüberschriften verweisen i.d.R. auf entsprechende Kapitel in der Langfassung.

EINFÜHRUNG: Ausgangslage und Evaluationsgegenstand

In Hamburg ist – anders als in anderen Bundesländern – der Religionsunterricht seit vielen Jahren als „Religionsunterricht für alle“ (RU für alle) konzipiert, d. h. er wird nicht nach Konfessionen getrennt erteilt, sondern richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer bzw. von einer Religionszugehörigkeit („Hamburger Weg“). Bislang wurden die Inhalte des RU für alle allein von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland verantwortet. Im Rahmen der zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und verschiedenen Religionsgemeinschaften im Jahr 2012 geschlossenen Verträge wurde vereinbart, dass diese Religionsgemeinschaften den Hamburger Religionsunterricht für alle fortan gleichberechtigt im Rahmen des Artikels 7 Abs. 3 GG mitverantworten können sollen. Um den Religionsunterricht entsprechend der beabsichtigten erweiterten Verantwortlichkeit weiterzuentwickeln, wurde ein auf zunächst fünf Jahre ausgelegtes Projekt ins Leben gerufen. Dabei bildeten die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und die beteiligten Religionsgemeinschaften (Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, islamische Religionsgemeinschaften DITIB, SCHURA und VIKZ, Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V., Jüdische Gemeinde Hamburg) eine „Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle“ (kurz: AG). Diese entwarf Modelle, nach denen die Schülerinnen und Schüler einerseits gemeinsam zu einer oder mehreren Religionen lernen oder ihre je eigene Religion in religionsdifferenzierten Lang- oder Kurzphasen innerhalb eines dialogischen Rahmens vertiefen (vgl. Abb. 1).

In einem Unterricht nach Modell I beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler (SuS) einer Klasse gemeinsam über mehrere Doppelstunden mit einer Religion (gemeinsame Langphase). Diese Einheiten werden als „Unterrichtssequenzen“ (US) bezeichnet. Ebenfalls nicht differenziert im Klassenverband arbeiten die SuS in einer Unterrichtseinheit nach Modell III: Hier bearbeiten sie eine religionsübergreifende Fragestellung, indem in jeweils kurzen Phasen die Perspektive jeweils einer Religion deutlich werden soll und diese aufeinander bezogen werden sollen (gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen). In den Modellen II und IV sind die religionsdifferenzierten Phasen das zentrale Konstruktionsprinzip. Durch diese inneren Differenzierungsmaß-



nahmen soll SuS in multireligiösen Klassen ausreichend Zeit gegeben werden, sich in „ihrer“ Religion zu vertiefen, entweder in einer Langphase (II: parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen) oder in wiederkehrenden Kurzphasen (IV: religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen).

Um die unterrichtliche Umsetzung dieser Modelle zu konkretisieren, wurden exemplarische Unterrichtseinheiten entwickelt und erstmals im Schuljahr 2014/15 in den Jahrgängen 5 und 6 multireligiös und multikulturell geprägter Stadtteilschulen erprobt.

Das IfBQ wurde mit der Evaluation beauftragt. Zum einen wurde die Erprobung der Unterrichtseinheiten evaluiert (Prozessevaluation). Zum anderen wurde eine Begutachtung der Unterrichtseinheiten durch Experten der Religionsdidaktik koordiniert (Expertenbegutachtung).

Vorgehen und Ergebnisse von Prozessevaluation und Expertenbegutachtung werden im Folgenden zusammengefasst. Die Ergebnisse dieser beiden Teile sowie die Textgutachten der Experten flossen in die Formulierung von Herausforderungen bei der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts ein.

PROZESSEVALUATION

Methodisches Vorgehen

Das IfBQ evaluierte das erste Erprobungsjahr unter der leitenden Fragestellung: Welche Erfahrungen ergeben sich bei der Umsetzung der Unterrichtseinheiten und welche Schlüsse lassen sich für die Weiterentwicklung der grundlegenden Konzepte ziehen?

Sieben Lehrkräfte erprobten im Schuljahr 2014/15 exemplarisch fünf Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtssequenzen verschiedener Modelle (in Abbildung mit „PE“ gekennzeichnet) in 11 (bzw. 12) fünften und sechsten Klassen an zwei Stadtteilschulen Hamburgs mit multireligiöser und multikultureller Schülerschaft.¹

Die sieben Pilotschullehrkräfte sind ausgebildete Lehrkräfte mit zweitem Staatsexamen. Sechs sind grundständig im Fach Religion ausgebildet (evangelische oder islamische Theologie), eine weitere hat am Qualifizierungskurs für fachfremd Unterrichtende teilgenommen. Sie differieren hinsichtlich ihrer Religionszugehörigkeit (vier christliche, drei muslimische Lehrkräfte) und ihrem Erfahrungshintergrund (unterschiedlich lange Unterrichtserfahrung, drei Lehrkräfte auch im konfessionell getrennten RU anderer Bundesländer). Die SuS der Pilotschulklassen verfügen i.d.R. über einen stark geprägten religiösen Hintergrund: 85 Prozent der SuS fühlen sich einer Religion zugehörig, wobei muslimische SuS die Mehrheit darstellen (48% muslimisch, 30% christlich, 7% andere, 15% ohne). Religion ist ihnen überwiegend sehr wichtig und sie nehmen häufig an religiösen Aktivitäten teil.²

Die Umsetzungserfahrungen der **Lehrkräfte** wurden während der unterrichtlichen Erprobung mittels *Fragebögen zum Unterricht (Unterrichtsbögen)* und nach Beendigung einer Unterrichtseinheit in *leitfadengestützten Gruppeninterviews* erfragt. Um auch sehr persönliche Erfahrungen der Lehrkräfte im Kontext des weiterentwickelten Religionsunterrichts erfassen zu können (z.B. Fortbildungsbedarfe, Bedeutsamkeit der eigenen Religionszugehörigkeit für den weiterentwickelten Religionsunterricht), wurden außerdem am Ende des Erprobungsschuljahrs *leitfadengestützte Einzelinterviews* mit allen sieben am Pilotversuch beteiligten Lehrkräften durchgeführt.

Die Perspektive der unterrichteten **Schülerinnen und Schüler** wurde in fünf *leitfadengestützten Gruppeninterviews* am Ende des Schuljahrs erfasst. Hierzu wurden pro Interview fünf bis sieben SuS verschiedener Religionszugehörigkeiten bzw. ohne Religionsangehörigkeit zu jeweils zwei Unterrichtseinheiten und z.T. besonders relevanten Fragen, wie der Bedeutung der Religionszugehörigkeit

¹ Eine der christlichen Lehrkräfte erprobte lediglich Auszüge in einer weiteren Klasse, was die zwölfte Klasse ausmacht.

² Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung

der Lehrkraft, befragt (n=29 SuS). In einem *Fragebogen* für alle Pilotschülerinnen und -schüler wurden zusätzlich generelle Einschätzungen zum Religionsunterricht des vergangenen Schuljahrs erhoben (11 Klassen, n=120 SuS, Ausschöpfungsquote 50%).

Die im Folgenden referierten Ergebnisse der Prozessevaluation basieren auf den genannten Erhebungen, d.h. auf den subjektiven Einschätzungen weniger Personen. Indem die Sichtweisen der verschiedenen Personengruppen aus unterschiedlichen Datenquellen miteinander in Beziehung gesetzt wurden, konnte die Validität der Ergebnisse deutlich erhöht werden.

Ergebnisse

Unterrichtsprozesse im RU und Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler

Die SuS empfinden im Religionsunterricht des Erprobungsjahrs eine positive *Atmosphäre*, in der jede Schülerin bzw. jeder Schüler unabhängig von der Religionszugehörigkeit (oder fehlender Religionszugehörigkeit) sowohl von den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch von der Lehrkraft gleichermaßen geschätzt wird. Diese Einschätzung gilt nochmals mehr für die sechsten Klassen im Vergleich zu den fünften Klassen.

Entsprechend ist der RU in den Pilotklassen durch einen offenen *Dialog* über religiöse Themen und die eigene religiöse Praxis geprägt – der sogar über den RU hinausgeht. Wie intensiv die SuS im RU in den Dialog mit religionsgleichen oder religionsverschiedenen SuS traten, hing sowohl vom Modell als auch von der konkreten Unterrichtskonzeption ab. Während in der religionsdifferenzierten Langphase nach Modell IV der – als sehr produktiv beschriebene – Dialog zwischen religionsgleichen SuS in Partner- oder Gruppenarbeit im Vordergrund stand, fanden in den UE nach den Modellen I, III und IV Dialoge oftmals zwischen allen SuS (d.h. religionsgleichen und religionsverschiedenen sowie religionslosen SuS) statt. Neben regem Erfahrungsaustausch über die verschiedenen religiösen Praxen (z.B. UE „Unsere Religion“ über Realien und Feste) lösten z.B. Geschichten aus verschiedenen Religionen Diskussionen zum Thema Gerechtigkeit aus (UE „Miteinander gerecht leben“). Allerdings wurde aus den Unterrichtsplanungen und Erprobungsergebnissen nicht deutlich, inwiefern die SuS *systematisch* angeregt wurden, auf einen Inhalt einer fremden Religion aus der Perspektive der eigenen Religion Bezug zu nehmen und hierdurch ihre Religion zu vertiefen. Spontan war dies manchmal der Fall.

Für die *Unterrichtsbeteiligung* spielte die religiöse Prägung der SuS eine untergeordnete Rolle: SuS verschiedener religiöser Prägung beteiligten sich in der Regel gleichermaßen am Unterricht, religionsferne SuS überwiegend ebenfalls. Bedeutsamer war das Leistungsvermögen der SuS: Leistungsschwächere SuS zeigten sich in Einzelarbeitsphasen – und im besonderen Maß in der religionsdifferenzierten Langphase nach Modell IV – teilweise überfordert.

Die *Lernmotivation* im RU hing weniger von äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Modellvariante) als von der didaktisch-methodischen Gestaltung des RU ab: Sobald die Inhalte einen klaren Erfahrungs- und Lebensweltbezug aufwiesen, vielfältige Methoden und Medien zum Einsatz kamen, das Anforderungsniveau dem Leistungsvermögen der SuS entsprach und die SuS zur geistigen oder manuellen Eigenaktivität angeregt wurden, erarbeiteten sich die SuS die Inhalte motiviert. Das gilt sowohl für Themen, die der jeweils eigenen Religion entstammten wie für Themen aus einer fremden Religion. Bei Themen aus einer für die SuS „fremden“ Religion entwickelten die SuS Interesse an und Verständnis für die jeweilige Religion und bauten anhand der erworbenen Kenntnisse zur religiösen Praxis Klischees ab (z.B. US „Judentum“).

Die *Vertiefung der eigenen Religion* erfolgte entsprechend dem Konzept in den religionsdifferenzierten Kurz- oder Langphasen (Modell II und IV), in denen die SuS vertiefte Kenntnisse erwarben und einen persönlichen Bezug zu den Inhalten herstellen konnten. Die SuS mit religiöser Prägung befürworteten es in hohem Maße, sich im RU auch mit ihrer eigenen Religion beschäftigen zu können. Insbesondere Angehörige religiöser Minoritäten (z.B. Aleviten, Sikh-Schülerin) fühlten sich in Phasen der individualisierten Beschäftigung mit der eigenen Religion sehr wertgeschätzt und lernten hoch

motiviert. Ähnliches gilt etwas abgeschwächt für muslimische SuS. Darüber hinaus vertieften die SuS ihre eigene Religion und Religiosität in der UE „Gott und Du“ (angelehnt an Modell III) anhand „religionsunspezifischer“ Themen, die für SuS mit verschiedenen religiösen Hintergründen gleichermaßen relevant sind (z.B. Auseinandersetzung mit der eigenen Gottesvorstellung). Die Vertiefung der eigenen Religion durch den Abgleich mit einer fremden fand i.d.R. spontan, aber nicht systematisch geplant statt (z.B. US „Judentum“). Eigenen Angaben zufolge verstehen die SuS aufgrund des erlebten RU ihre eigene und die Religion(en) ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler besser, ihre eigene Religion ist ihnen zudem wichtiger geworden.

Die Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte

Die Ergebnisse der Evaluation deuten darauf hin, dass es in multireligiös geprägten Schülerschaften eine untergeordnete Rolle spielt, **welche** Religionszugehörigkeit die Lehrkraft hat, es jedoch wichtig ist, **dass** sie sich einer Religion zugehörig fühlt. Aus Sicht der Lehrkräfte ist die spezifische Religionszugehörigkeit eher in Fragen der Ritualpraxis relevant, weniger bei der Wissensvermittlung – vorausgesetzt die Lehrkraft verfügt über fundierte Kenntnisse verschiedener Religionen. Kontrovers diskutierten die Lehrkräfte, inwiefern der im Religionsunterricht notwendige Perspektivwechsel zwischen dem Unterrichten des "eigenen" und einer stärker distanzierteren Haltung bei Unterrichtung eines "fremden" Inhalts dem Grundgedanken des RU für alle widerspreche (vgl. auch Herausforderungen). Es wird positiv hervorgehoben, dass die Lehrkraft ein Vorbild für den Umgang mit ihr fremden Religionen sein kann und SuS sich besonders wertgeschätzt fühlten, wenn die andersgläubige Lehrkraft sich in der Schülerreligion gut auskannte.

Den Pilotschülerinnen und -schülern – gleich ob mit oder ohne religiöse Prägung – ist die spezifische Religionszugehörigkeit der Lehrkraft eigenen Angaben zufolge nicht wichtig. Die religiös geprägten SuS bescheinigten den andersgläubigen Lehrkräften gute Kenntnisse der Schülerreligion und vertraten mehrheitlich die Meinung, dass ihre Lehrkraft nicht denselben Glauben haben muss wie sie, um die Schülerreligion zu verstehen. Es gibt Hinweise darauf, dass für stark religiös geprägte SuS die grundsätzliche Religiosität der Lehrkraft wesentlich ist und sie sich mit ihren Anliegen eher an eine Lehrkraft wenden, die ein grundlegendes Verständnis für religiöse Belange hat.

Akzeptanz des (weiterentwickelten) RU für alle

Im (weiterentwickelten) RU sehen die *Pilotschullehrkräfte* viele Chancen. So fördere der gemeinsame Unterricht von SuS mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen das Verständnis fremder Religionen und gegenseitige Toleranz. Die Vertiefung der eigenen Religion könne (zusätzlich zur Beschäftigung mit der eigenen Religion) durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Religion stattfinden, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet würden. Da der RU für alle auch nicht-religiös gebundene SuS erreiche, könnten auch diese sich mit religiösen Grundfragen beschäftigen. Die Lehrkräfte formulieren jedoch auch einige Herausforderungen, die bei der Weiterentwicklung des RU im Auge zu behalten seien. So müsse die Vertiefung der je eigenen Religion für die religiös geprägten SuS sowohl hinsichtlich des zeitlichen Umfangs als auch bezüglich der inhaltlichen Tiefe gewährleistet werden. Die inhaltliche Vertiefung zu sichern sei insbesondere in religionsdifferenzierten Phasen herausfordernd, da in ihnen die thematische Erarbeitung weitgehend ohne Unterstützung der Lehrkraft auskommen muss.

In ihren *Lehrerkollegien* (z.T. auch bei fachfremd Religion unterrichtenden Lehrkräften) nehmen die Pilotschullehrkräfte eine generelle, wenn auch verschieden stark ausgeprägte, Skepsis gegenüber dem Religionsunterricht wahr – und dies unabhängig von der Weiterentwicklung des RU für alle.

Auch wenn die Akzeptanz des RU durch die *Schülerinnen und Schüler* in hohem Maß von der konkreten didaktisch-methodischen Umsetzung der Unterrichtsinhalte abhing, ist zu konstatieren, dass insbesondere die im Pilotprojekt erprobten religionsdifferenzierten Phasen von den religiös geprägten SuS sehr begrüßt wurden. Sie fühlten sich wertgeschätzt und arbeiteten i.d.R. sehr motiviert (s.o.).

Von den *Eltern* der Pilotklassen wurde die Ankündigung zum Pilotversuch und zur Erteilung des RU durch christliche und muslimische Lehrkräfte ohne nennenswerte Reaktionen zur Kenntnis genommen. Die Lehrkräfte vermuten, dass in stärker engagierten Elternschaften ein größerer Diskussionsbedarf zum weiterentwickelten RU vorhanden sein könnte – insbesondere auch dann, wenn eine gegenüber der Mehrheit der Schülerschaft andersgläubige Lehrkraft Religion unterrichten würde.

EXPERTENBEGUTACHTUNG

Grundidee und methodisches Vorgehen

Das Konzept des *learning about / from / in religion* geht auf Grimmit (1987) zurück und wurde in verschiedenen Evaluationen bzw. Studien zum Religionsunterricht verwendet. *Learning about religion* beschreibt hierbei eine religionswissenschaftliche Perspektive, bei der es das Ziel des RU ist, SuS Informationen über Religionen zu vermitteln (Bezugswissenschaft Religionswissenschaften). *Learning from religion* meint ein Lernen von Religion für das eigene Leben, es zielt auf Lebensorientierung (Bezugswissenschaft Pädagogik). Das *learning in religion* nimmt eine theologische Perspektive ein und zielt v.a. auf die Glaubenseinführung (Bezugswissenschaft Theologie) (vgl. Popp 2013). Was bislang eher als Schema für die Erforschung der Zielsetzungen von Religionslehrkräften verwendet wurde, wurde in der Expertenbegutachtung dafür genutzt, die Zielsetzungen in einzelnen Unterrichtsschritten zu untersuchen. Es sollten hierdurch Daten generiert werden, die ggf. für Überlegungen zur Verfassungsgemäßheit eines durch mehrere Religionsgemeinschaften gleichberechtigt verantworteten Religionsunterrichts nach Artikel 7 Abs. 3 GG herangezogen werden können. Insbesondere die Dimension *learning in religion* scheint wesentlich für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht zu sein.

Die Experten schätzten für die Unterrichtsschritte von sechs Unterrichtseinheiten unabhängig voneinander ein, welche Lernprozesse bei den SuS ausgelöst werden *sollen* (Lernziel) und *können*. Hierzu hatten sie in einem iterativen Verständigungsprozess Definitionen der Kategorien entwickelt.

Zentral für die Begutachtung ist der Gedanke, dass der Religionsunterricht bei SuS mit oder ohne religiöse Prägung (SuSmR, SuSoR) gleichermaßen auf die Vermittlung von Informationen *über* Religionen (*about*) zielen kann und auch darauf, dass SuS *von* Religionen Anregungen für ihre Lebensgestaltung erhalten (*from*). Die Einführung *in* „ihren“ Glauben (*in religion*) kann jedoch nur bei SuS mit religiöser Prägung angestrebt werden – wobei auch diese zeitgleich *about* und *from religion* lernen können. Entsprechend resultiert ein Begutachtungsergebnis für alle SuS (*learning about und/oder from religion* und weitere Kategorien) sowie ein Begutachtungsergebnis zusätzlich für SuS mit religiöser Prägung (*learning in religion*). Die Unterrichtsanteile der Kategorien wurden anhand der geschätzten Unterrichtszeit quantifiziert. Eine Kategorie ging dann in die Auswertung ein, wenn sie übereinstimmend von drei der vier Experten gewählt worden war (sonst Kategorie „uneinheitlich beurteilt“).

Die Expertenbegutachtung barg zahlreiche Herausforderungen. So war z.B. die ausführliche Diskussion der Kategorien aufgrund der räumlichen Distanz der Experten erschwert. Entsprechend sind die Ergebnisse eine erste Annäherung an die Frage, wie die Anteile des *learning about / from / in religion* in den Unterrichtseinheiten verteilt sind – sie sind immer vor dem Hintergrund der getroffenen Übereinkünfte und der Operationalisierung einzuordnen. Insbesondere im Vergleich der Unterrichtseinheiten untereinander können sie als Hinweise darauf verstanden werden, welche religiösen Lernprozesse bei verschiedenen Schülergruppen in verschiedenen Unterrichtseinheiten ggf. angestoßen werden können und sollen.

Um abseits dieses sehr stark strukturierten Vorgehens die intensiven Einblicke der Experten für die Weiterentwicklung der Modelle und Unterrichtseinheiten nutzen zu können, wurden die Experten – sofern es ihnen zeitlich möglich sei – um Textgutachten zu den analysierten Unterrichtseinheiten gebeten.

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse berichtet (eine grafische Übersicht der Ergebnisse bietet die beigefügte Abbildung).

Ergebnisse

Religiöses Lernen aller Schülerinnen und Schüler (mit und ohne religiöse Prägung)

Die Anteile religiösen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler als Summe von *learning about religion* und *learning from religion* — variierte in den Unterrichtseinheiten zwischen 29 Prozent (UE „Angst und Geborgenheit“) und 90 Prozent (UE „Unsere Religionen“) der Unterrichtszeit. In UE mit niedrigen Anteilen wird einerseits Religion seltener *explizit* thematisiert, z.B. wenn problemorientiert eine Collage zum Thema „Gerechtigkeit“ erstellt oder mit erlebnispädagogischen Vertrauensspielen die Überwindung von Angst bearbeitet wird. Andererseits wurden in diesen UE zahlreiche Unterrichtsschritte von den Experten uneinheitlich und nicht eindeutig als religiöses Lernen eingeschätzt, weil sie – wie es ein Experte ausdrückte – nicht per se religiös konnotiert sind. Es sei sehr stark vom Unterrichtsverlauf – und hier insbesondere von den Impulsen der Lehrkraft und den Äußerungen der SuS abhängig – inwieweit ein Zusammenhang zu „Religion“ hergestellt werde. Entsprechend wurde beispielsweise in der US „Christentum“ ein großer Anteil der Unterrichtszeit uneinheitlich beurteilt (29%), z.B. Unterrichtsschritte, in denen ein Weihnachtsbild beschrieben oder ermutigende Briefe an Flüchtlinge geschrieben werden sollen.

Die Beurteilungen ergaben außerdem, dass die Wissensvermittlung über Religion(en) (*learning about religion*) bei den meisten Unterrichtseinheiten sehr deutlich gegenüber der Vermittlung stärker lebenspraktischer Aspekte von Religion (*learning from religion*) dominiert – Ausnahme ist hier die UE „Angst und Geborgenheit“. Allerdings lässt sich aufgrund fehlender vergleichbarer Untersuchungen für getrenntkonfessionellen RU nicht klären, ob dieses Ergebnis spezifisch für diese Jahrgangsstufe oder für den Unterricht in einer multireligiösen Schülerschaft ist oder eher von der Unterrichtskonzeption abhängt.

In den UE wurden einige Unterrichtsschritte von den Experten als für SuS *ohne* Religionszugehörigkeit „nicht realisierbar“ klassifiziert. Dies war insbesondere in der UE „Gott und Du“ der Fall, in der die SuS ihre Beziehung zu Gott in den Vordergrund stellen und an eigene religiöse Erfahrungen anknüpfen sollen (z.B. ein eigenes Gebet oder einen Brief an Gott verfassen). Für SuS *mit* Religionszugehörigkeit wurde bei solchen Unterrichtsschritten von den Experten jeweils ein *learning from religion* angegeben, aus ihrer Sicht waren diese geeignet, SuSmR zur Reflexion der Bedeutung von Religion für ihr Leben anzuregen.

Zusätzliches *learning in religion* bei Schülerinnen und Schülern mit religiöser Prägung

In welchem Ausmaß SuSmR zusätzlich *in religion* lernen können, hängt (abgesehen vom Inhalt) vom Unterrichtsmodell und vom konkreten Setting der Erarbeitung ab:

In den Unterrichtssequenzen nach Modell I wird eine Religion über mehrere Doppelstunden in der Gesamtklasse ohne religiöse Differenzierung bearbeitet. Entsprechend ergab sich lediglich für die SuS dieser einen Religion ein *learning in religion* – in den begutachteten Unterrichtssequenzen für jeweils etwa die Hälfte der Unterrichtszeit (US „Christentum“: 46% für christliche SuS, US „Islam“: 56% für muslimische SuS).

Erwartungsgemäß können in Unterrichtseinheiten mit religionsdifferenzierten Unterrichtsphasen nach Modell II oder IV („Prägende Personen“, „Unsere Religionen“) verschiedene Religionsgruppen (parallel) ihren Glauben vertiefen. Die Anteile von *learning in religion* fallen hier zudem recht hoch aus (zwischen 41% und 64% der Unterrichtszeit). Da die Materialbasis strukturell um alle Religionen erweiterbar ist, bieten diese Modelle – wie geplant – das Potential der Vertiefung der je eigenen Religion für alle SuSmR einer Klasse. Doch auch in der UE „Gott und Du“ (überwiegend Modell III – wenn auch nicht prototypisch umgesetzt) können die SuSmR in hohem Maß ihren Glauben vertiefen.

Expertenbegutachtung

Anteile von learning about / learning from religion für ALLE SuS (obere Zeile); für SuS mit Religionszugehörigkeit zusätzliches learning in religion (untere Zeile)

	<input type="checkbox"/> about <input type="checkbox"/> lernbegleitender Schritt	<input type="checkbox"/> from (mit Religionszugehörigkeit) / nicht realisierbar (ohne Religionszugehörigkeit) <input type="checkbox"/> kein religiöses Thema im engeren Sinne	<input type="checkbox"/> nicht beurteilbar <input type="checkbox"/> uneinheitlich beurteilt	<input type="checkbox"/> about/from Schülergruppen erweiterbar	*Materialbasis für weitere religiöse Schülergruppen erweiterbar	
ALLE Schülerinnen und Schüler	Modell I US Christentum (4 DS) (in % d. Unterrichtszeit)		Modell II UE Prägende Personen* (9 DS) (in % d. Unterrichtszeit)		Modell III UE Angst und Geborgenheit (7 DS) (in % d. Unterrichtszeit)	
	100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 29 4 8 3 11 45 alle SuS		100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 14 9 10 1 12 66 69 65 LS Ali LS Jesus LS Muhammad		100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 35 3 12 6 11 alle SuS	
Nur für SuS mit Religionszugehörigkeit ZUSÄTZLICH ZEITGLEICH	US Islam (5 DS) (in % d. Unterrichtszeit)		UE Miteinander gerecht leben (7 DS) (in % d. Unterrichtszeit)		UE Miteinander gerecht leben: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit)	
	100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 17 1 11 70 alle SuS		100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 2 13 6 26 alle SuS		100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 8 9 10 9 9	
		US Islam: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit)	UE Angsterahmen + jeweilige Lernstraße UE Prägende Personen* Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit)		UE Angst und Geborgenheit: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit)	
		100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 56	100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 64 50 56		100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 8 9 9 9 9	
		US Christentum: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit)				
		100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% 46				
		<input type="checkbox"/> religionspezifisch/Teilnahme_sicher	<input type="checkbox"/> religionspezifisch/Teilnahme_evtl.		US = Unterrichtssequenz UE = Unterrichtseinheit	

Dies nicht nur in einer religionsdifferenzierten Kurzphase nach Modell IV, sondern wenn sie sich „religionsunspezifisch“ mit ihrer Vorstellung von Gott befassen. Da diese Beschäftigung für SuS verschiedener Religionen einen relevanten Beitrag zur Glaubenseinführung und -vertiefung darstellt, bietet auch diese UE ein hohes Maß an *learning in religion* für verschiedene Religionsgruppen – ohne dass religionsdifferenziertes Material benötigt würde.

Die geringsten Anteile von *learning in religion* weisen die Unterrichtseinheiten „Miteinander gerecht leben“ und „Angst und Geborgenheit“ auf. In der UE „Miteinander gerecht leben“, in der das Modell III prototypisch realisiert wird, wird in jeder Doppelstunde eine andere Religion thematisiert. Entsprechend gering fällt der Anteil von *learning in religion* für die SuS einer bestimmten Religion aus. Je nachdem, in welchem Umfang die religionsspezifischen Inhalte von den Experten als geeignet zur Glaubenseinführung bzw. -verankerung angesehen wurden, lag der Anteil für die SuS, deren Religion thematisiert wurde, zwischen sechs und zehn Prozent der Gesamtunterrichtszeit. In der UE „Angst und Geborgenheit“ hingegen werden lediglich in zwei Doppelstunden religionsspezifische Inhalte bearbeitet und davon nur die Beschäftigung mit Heiligen Texten von den Experten als *learning in religion* klassifiziert. Da die Texte aus verschiedenen Religionen parallel in frei gewählten Gruppen bearbeitet werden, ist es Zufall, ob sich ein SuS bei diesem Unterrichtsschritt mit einem Text aus der eigenen Religion auseinandersetzt. Ein *learning in religion* ist demnach für SuS, aus deren Religion Heilige Texte bereitgestellt werden (christliche, hinduistische, jüdische und muslimische) lediglich *eventuell* möglich und würde dann sechs Prozent der Unterrichtszeit betragen.

HERAUSFORDERUNGEN DES WEITERENTWICKELTEN RU FÜR ALLE

Die für den weiterentwickelten RU für alle entwickelten Konzepte und Unterrichtseinheiten bergen zahlreiche Chancen. Im Folgenden sollen auf der Grundlage von Prozessevaluation und Expertenbegutachtung einige Herausforderungen benannt oder Fragen gestellt werden, die der Weiterentwicklung der Konzepte dienen können.

Betrachtung der Modelle

Modell I: Sukzessive gemeinsame Langphase

Mehrheitlich wurde geäußert, dass die intensive Beschäftigung mit einer Religion nach dem Modell I innerhalb des RU für alle seine Berechtigung hat und beibehalten werden sollte. Auf Basis der Erprobungsergebnisse (US „Judentum“) und der Textgutachten der Experten (US „Christentum“, US „Islam“) ergaben sich folgende Fragen:

- Soll bei der Unterrichtsplanung stärker berücksichtigt werden, dass innerhalb einer (multireligiösen) Klasse die verschiedenen Schülerschaften in einem unterschiedlichen Verhältnis zum Lerngegenstand stehen – also die thematisierte Religion entweder als etwas „eigenes“ oder als etwas „fremdes“ wahrgenommen wird? Dies könnte sich in der Formulierung von Lernzielen, unterrichtlichen Diskussionsfragen oder Aufgaben niederschlagen. Würden durch solch eine Differenzierung „light“ zentrale Ziele der Modellvariante in Frage gestellt? Könnte so die angestrebte religionsspezifische Orientierung des Religionsunterrichts gestärkt werden?
- Soll stärker als bisher (in einigen UE) der grundlegende Kernbestand der jeweiligen Religion thematisiert werden – und dies angesichts der Altersstufe der 5. und 6. Klassen auf einem niedrigen Abstraktionsniveau? Welcher Stellenwert soll dabei der Thematisierung von Differenzen und Vielfalt innerhalb einer Religion und einer „kritischen“ Auseinandersetzung mit der Religion zukommen?
- Inwiefern soll eher ein systematisch-orientierter Überblick oder ein thematisch-exemplarischer Einblick in eine Religion gegeben werden und sollte die Antwort auf diese Frage je nach behandelte Religion unterschiedlich ausfallen?

Modell II und IV: Religionsdifferenzierte Lang- bzw. Kurzphasen im dialogischen Rahmen

Ziel der religionsdifferenzierten Phasen nach Modell II (Langphase) und Modell IV (wiederkehrende Kurzphasen) ist es, religiös geprägten SuS auch innerhalb einer multireligiösen Klasse die individuelle Vertiefung ihrer eigenen Religion zu ermöglichen. Sie werden von Lehrkräften und SuS grundsätzlich befürwortet. Aus den Evaluationsergebnissen ergeben sich folgende Fragen für die Weiterentwicklung der religionsdifferenzierten Phasen:

- Während der Erprobung bearbeiteten nicht alle SuS mit religiöser Prägung die Materialien „ihrer“ Religion. Insofern ist zu fragen, ob – und wenn ja – wie die Beschäftigung mit der „eigenen“ Religion sichergestellt werden soll.
- Zu klären ist, wie insbesondere in religionsdifferenzierten Kurzphasen, in denen „Zettelflut“ und Schwierigkeiten beim Sozialformwechsel auftraten, Unterrichtsorganisation und Klassenraummanagement optimiert werden können.
- Die Gruppenarbeitsphasen mit religionsgleichen SuS wurden als sehr intensiv und produktiv beschrieben. Zu klären wäre für die Situation, in der eine einzelne Schülerin oder ein einzelner Schüler einer bestimmten Religion zugehört (wie z.B. die Sikh-Schülerin), wie die fehlenden Austauschmöglichkeiten mit religionsgleichen SuS kompensiert werden können.

Für die religionsdifferenzierten Langphasen (vorgesehen waren sechs Doppelstunden für die individualisierte Arbeit, die von gemeinsamen Einführungs- und Abschlussphasen gerahmt sind) ist zusätzlich zu bedenken:

- Die längerwährende eigenständige Arbeit an der Lernmappe erschwerte es den Lehrkräften einerseits Unklarheiten und Missverständnisse der SuS aufzudecken, andererseits überforderte sie teilweise leistungsschwächere SuS und solche mit Konzentrationsschwächen. Leistungsstärkere SuS hingegen arbeiteten angesichts der Möglichkeit, ein höheres Lerntempo zu verwirklichen, in der Regel sehr motiviert. Die unterschiedlichen Lerntempos führten zu sehr verschiedenen Arbeitsständen in den Klassen, wodurch der geplante gemeinsame – dialogische – Abschluss der UE erschwert war. Angesichts verschiedener Arbeitsstände der SuS in verschiedenen Lernstraßen war es für die Lehrkräfte schwerer, die Lernfortschritte der SuS zu überblicken (sowohl den Umfang als auch die Tiefe der Bearbeitung). Zu fragen ist, wie innerhalb des Modells IV sichergestellt werden kann, dass die Lehrkraft einen Überblick über Umfang und Tiefe der Bearbeitung behält und der geplante gemeinsame dialogische Abschluss mit allen SuS ermöglicht wird.
- Religionsferne SuS befassen sich sehr lange mit einer spezifischen Religion. Soll eine Lernmappe für SuS ohne religiöse Prägung bereitgestellt werden, die einen breiteren Überblick über verschiedene Religionen ermöglicht?

Modell III

Das Modell III, nach dem die SuS einer Klasse gemeinsam (ohne religiöse Differenzierung) eine religionsübergreifende Fragestellung in jeweils kurzen Phasen aus der Perspektive jeweils einer anderen Religion betrachten und diese am Ende aufeinander beziehen, wird lediglich in der UE „Miteinander gerecht leben“ konzeptgemäß umgesetzt (weniger in den anderen beiden in der Evaluation betrachteten UE „Gott und Du“ sowie „Angst und Geborgenheit“). Dennoch ließen sich einige übergreifende Fragen an das Modell identifizieren – wenngleich diese auch z.T. an die konkreten Unterrichtsentwürfe geknüpft sind.

- Aufgrund der inhaltsleitenden religionsübergreifenden Fragestellung scheint die Gefahr größer, Gemeinsamkeiten der Religionen überzubetonen. Auch ist das Erkennen von Differenzen mutmaßlich dann erschwert, wenn thematisch der Lebensweltbezug im Zentrum steht und die Auseinandersetzung der SuS sich unmittelbar auf die lebensweltliche Relevanz einzelner Religionselemente konzentriert. Möglicherweise besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, ein religionsübergreifendes Thema mit Lebensweltbezug zu bearbeiten und gleichzeitig die jeweilige religionspezifische Sichtweise und Differenzen der Religionen zu verdeutlichen.

- Der rasche Wechsel zwischen Inhalten verschiedener Religionen (so in der UE „Miteinander gerecht leben“) birgt die Gefahr, dass die religiöse Herkunft eines Inhalts unklar ist und die SuS durch fehlende Distanzierungsmöglichkeiten überwältigt werden. Deshalb ist bei der Unterrichtsplanung stärker als bei anderen Modellen darauf zu achten, dass den SuS die religiöse Herkunft eines Inhalts deutlich wird und sie die Inhalte als Perspektive der jeweiligen Religion wahrnehmen können.
- Die UE „Gott und Du“ zeigt exemplarisch, dass die Bearbeitung eines religionsübergreifenden Themas unter bestimmten Bedingungen der parallelen Vertiefung des eigenen Glaubens für SuS verschiedener Religionen dienen kann, ohne explizit religionsdifferenziertes Material zu verwenden. Inwiefern diese Variante jedoch noch dem Modell III zugeordnet werden kann, ist fraglich, da das Modell III die Thematisierung religionsspezifischer Perspektiven auf ein religionsübergreifendes Thema als Kern formuliert.

Didaktische Fragen im RU für alle

Aus der Erprobung der Unterrichtseinheiten und -sequenzen sowie aus der Expertenbegutachtung lassen sich zentrale Ergebnisse, Fragen und Herausforderungen für den RU für alle ableiten, die nicht ein spezifisches Modell betreffen. Zwar basieren sie auf den Evaluationsergebnissen zu spezifischen Unterrichtseinheiten, können aber teilweise auf generelle Herausforderungen eines nicht nach Religionen getrennten Religionsunterrichts verweisen.

Herausforderungen in den Jahrgängen 5 und 6

- **Vertrauen:** Unterrichtseinheiten, in denen der Dialog der SuS untereinander und mit der Lehrkraft eine große Rolle spielt und in denen die Kinder auch von sich persönlich und ihren religiösen Erfahrungen erzählen sollen, setzen ein hohes Maß an Vertrauen zur Lehrkraft und der SuS untereinander voraus, das oftmals am Anfang der fünften (neu zusammen gesetzten) Klasse noch nicht gegeben ist.
- **Sozial- und Arbeitsformen:** Insbesondere SuS des Jahrgangs 5 sind (noch) nicht immer in der Lage, alle vorgesehenen Sozial- und Arbeitsformen reibungslos umzusetzen (z.B. häufige Sozialformwechsel, wie sie in der UE „Unsere Religionen“ nach Modell IV durch den Wechsel zwischen religionsdifferenzierten und gemeinsamen Phasen vorkommen).
- **Abstraktionsgrad der Inhalte:** SuS dieser Jahrgangsstufen sind besonders durch abwechslungsreiche Medien und Methoden sowie durch einen hohen Konkretionsgrad der Inhalte ansprechbar – weniger durch lange Texte oder eher abstrakte Inhalte.
- **Begriffsverständnis:** Den SuS fehlten oftmals grundlegende Begriffe und Zuordnungen (Benennung von Religionen, Festen etc.). Klärens wert scheint, wie das Verständnis und die Festigung elementarer religiöser Begriffe durch die Unterrichtskonzeption noch stärker unterstützt werden kann.

Alle Jahrgänge

- **Überwältigungsverbot:** Wie berichtet, befassen sich vereinzelt SuS mit religiöser Prägung in religionsdifferenzierten Phasen – entgegen der im Konzept für diese Einheiten formulierten Absicht – mit einer ihnen fremden Religion. Dies kommt zwar auch in einem Unterricht nach anderen Modellen vor, jedoch erforderten die Aufgaben in religionsdifferenzierten Phasen nicht nur eine kognitive sondern z.T. auch eine stärker handlungsorientierte Beschäftigung der SuS mit einer Religion i.S. der performativen Religionsdidaktik (z.B. ein Glaubensbekenntnis nachsprechen). Einer der Experten merkte an, dass er das Singen eines aus der islamischen Tradition stammenden Liedes durch Nicht-Muslime als „höchst übergriffig und ein Verstoß gegen das Überwältigungsverbot“ einschätzen würde. Darüber hinaus problematisierten die Lehrkräfte bezogen auf die UE „Miteinander gerecht leben“ die mehr oder weniger *unbewusste* Übernahme religiöser Begriffe in den Alltag durch SuS einer anderen Religion – und dies evtl. für Tatbestände, die in der eigenen Religi-

on mit einem anderen Begriff belegt seien (Beispiel: Christliche SuS fragten, ob ihre gute Tat als „Sadaqa“ zählen würde). Es ist zu klären, wann die Gefahr einer „Überwältigung“ besteht und wie dieser Gefahr in den Unterrichtskonzepten Rechnung getragen werden könnte.

- **SuS ohne religiöse Prägung:** SuS ohne religiöse Prägung sind in der Unterrichtsplanung dann nicht ausreichend berücksichtigt, wenn Fragestellungen eine Religiosität voraussetzen, die bei religionsfernen SuS nicht angenommen werden kann (z.B. „Nenne die drei Eigenschaften Gottes, die dir am wichtigsten sind“) oder sich die Arbeitsaufträge ausschließlich auf SuS mit religiöser Prägung beziehen. Auch bei der hier avisierten Zielgruppe multireligiöser Klassen ist demnach zu klären, an welchen Stellen und auf welche Weise religionsferne SuS stärker berücksichtigt werden sollten. Hierdurch könnte ggf. auch vermieden werden, dass einzelne SuS die eigene A-Religiosität als Vorwand nutzen, um sich weniger in den Unterricht einzubringen
- **Leistungsdifferenzierung:** Die Unterrichtseinheiten sollten je nach Modell eine Differenzierung nach Religionszugehörigkeit ermöglichen. Die Bereitstellung niveaudifferenzierter Aufgaben stand nicht im Vordergrund, diese wurden jedoch teilweise von den Lehrkräften gewünscht und selbst erstellt. Unter welchen Bedingungen der Nutzen niveaudifferenzierter Angebote die Nachteile wie Organisationsschwierigkeiten und Unübersichtlichkeit (z.B. in religionsdifferenzierten Phasen) übersteigt, wäre zu klären.
- **Vertiefte religiöse Auseinandersetzung:** Nicht nur für die religionsdifferenzierten Phasen sondern auch für die übrigen Modelle wurde von Lehrkräften und Experten die Herausforderung thematisiert, die SuS zur vertieften Auseinandersetzung mit einer / ihrer Religion anzuregen. Für religiöses Lernen sei eine explizite Bezugnahme auf Religion und die eigene Religiosität förderlich. Angeregt wurde beispielsweise, in den Unterrichtsentwürfen eine verstärkte Kontextualisierung von Texten und Formulierung exegetischer Hilfestellungen für die SuS bei der Textanalyse sowie die explizite Forderung religiöser Argumente von den SuS anzulegen (Bsp. Dr. Arslan: Mutmachende Briefe an Flüchtlinge mit Zitaten/Sprüchen aus jeweiligen Heiligen Texten untermalen).
- **Innere (und private) Auseinandersetzung:** Insbesondere in der UE „Gott und Du“ werden die SuS angeregt, sich mit ihrer persönlichen Beziehung zu Gott zu beschäftigen. Gerade wenn es um die *innere* Auseinandersetzung der SuS geht, ist ein besonders bewusster Umgang der Lehrkräfte mit den Schülerergebnissen notwendig.

Unterstützung der Religionslehrkräfte

Aus den Evaluationsergebnissen ergeben sich Hinweise auf Felder, in denen Lehrkräfte im weiterentwickelten RU für alle Unterstützung benötigen.

- **Lehrerrolle im Religionsunterricht für alle:** Kontrovers zwischen den Lehrkräften wurde die Beziehung zum Lerngegenstand diskutiert: Einerseits wurde postuliert, die Lehrkraft müsse im Religionsunterricht für alle auch den Lerninhalt einer fremden Religion „vertreten“ bzw. „hinter ihm stehen“ und authentisch vermitteln, da es sonst ein religionskundlicher Unterricht sei und nicht dem Anspruch des RU für alle entspreche. Andererseits wird ein perspektivisches Verhältnis als legitim und mit dem Konzept des RU für alle im Einklang stehend angesehen, wenn im Religionsunterricht deutlich gemacht wird, dass ein Inhalt der Sichtweise einer bestimmten Religion entspricht (und nicht derjenigen der eigenen Religion). Auch gibt es Hinweise, dass die Lehrkräfte in sehr unterschiedlichem Ausmaß ihre eigene Religion thematisieren. Diese Ergebnisse deuten auf konzeptionellen Klärungsbedarf hinsichtlich der Lehrerrolle im RU für alle hin.
- **Vertiefter Einblick in fremde Religionen und weiterer Fortbildungsbedarf:** Vor dem Hintergrund, dass sich alle in einer Klasse unterrichteten SuS in den religionsdifferenzierten Phasen mit ihrer je eigenen Religion befassen, erachten die Lehrkräfte es als besonders dringlich, einen vertieften Einblick in die für sie fremden Religionen zu erhalten. Insbesondere in Fragen zur Ritualpraxis einer fremden Religion bestehe Qualifizierungsbedarf. Hier wären Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen (z.B. Lehrkräfte, Pastoren, Imame etc.) hilfreich. Unterstützungsbedarf sehen

sie hinsichtlich der dialogischen Ausrichtung des RU für alle (dialoganregende Methoden, Bezugnahme der Religionen aufeinander). Darüber hinaus benannten die Lehrkräfte Fortbildungsbedarfe bezüglich des Faktenwissens zum Alevitentum und zu den in Deutschland weniger vertretenen Religionen wie Hinduismus, Buddhismus und Sikhismus. Ob es grundsätzlich Grenzen im Verständnis der fremden Religion geben kann, ist zu klären. So wurde beispielsweise von einer muslimischen Lehrkraft angesprochen, sie habe Schwierigkeiten das christliche Gottesverständnis nachzuvollziehen und den SuS zu erläutern.

- **Unterrichtliche Herausforderungen:** Insbesondere der Unterricht in religionsdifferenzierten Phasen stellt – sofern mehrere Religionen in der Klasse vertreten sind – hohe Anforderungen an die Lehrkräfte (sowohl fachlich als auch bezüglich des Klassenmanagements). Welche Unterstützungsmaßnahmen hier sinnvoll sein könnten, wäre zu klären.
- **Austausch über theologische Perspektiven der Religionen:** Erstmals wird der Religionsunterricht von verschiedenen Religionsgemeinschaften gleichberechtigt verantwortet. Die Unterrichtsinhalte und -planungen wurden entsprechend mit der AG zur Weiterentwicklung des RU für alle abgestimmt. Es ergaben sich Hinweise darauf, dass sich die theologischen Perspektiven der Religionen in einigen Fällen in unterrichtsrelevanter Weise voneinander unterscheiden und möglicherweise an der einen oder anderen Stelle Diskussionsbedarf besteht (Beispiel: Almosengeben in den Religionen). Es bedarf der Klärung, auf welche Weise sichergestellt werden kann, dass die konkreten Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Religionen auch fachwissenschaftlich differenziert und legitimiert in den Unterricht eingebracht werden können (z.B. Gerechtigkeitsverständnis in den einzelnen Religionen).
- **Multireligiöse Teams:** Die Zusammenarbeit mit religionsverschiedenen Lehrkräften wurde von den Lehrkräften als sehr bereichernd empfunden. Sie erfolgte einerseits im Redaktionsteam, andererseits an den Schulen. Hier arbeiteten v.a. die Lehrkräfte eines Jahrgangs eng – wenn auch auf informeller Ebene – zusammen und tauschten sich kurzfristig zu Unterrichtsverläufen aus und klärten – sofern die Parallellehrkraft einer fremden Religion angehörte – auftauchende Fragen zu der jeweiligen Religion. Hieraus ergibt sich die Frage, ob und wie eine solche interreligiöse Zusammenarbeit von Religionslehrkräften auch künftig unterstützt werden kann.

AUSBLICK

Vorläufige Ergebnisse von Prozessevaluation und Expertenbegutachtung wurden zeitnah der AG zur Weiterentwicklung des RU für alle präsentiert, so dass sie diskutiert werden und in den Prozess der Weiterentwicklung der Konzepte und Unterrichtseinheiten einfließen konnten.

Ab Februar 2017 begann eine Gruppe von Lehrkräften (christlich, muslimisch, alevitisch, jüdisch) auf der Grundlage aller Evaluationsergebnisse – eine bedeutende Rolle spielten hier auch die Textgutachten der Experten – und den Unterrichtserfahrungen in den Folgejahren mit der Überarbeitung der hier evaluierten Unterrichtseinheiten (und Modelle) für multireligiöse Schülerschaften. Die Erkenntnisse aus der Evaluation wurden auch in die Entwicklung und Überarbeitung von Unterrichtseinheiten für die Grundschul-Jahrgänge 3 und 4 eingebracht.

In mehreren von der BSB initiierten Workshops unter Beteiligung des IfBQ wurden anhand vorhandener Rückmeldungen zu jeder Unterrichtseinheit Überarbeitungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten diskutiert und in der Folge von Kleingruppen umgesetzt. Die Überarbeitungen betreffen z.T. strukturelle Fragen – z.B. die Überarbeitung des Modells II – zum großen Teil jedoch didaktisch-methodische Aspekte. Einerseits sind dies „handwerkliche“ Verbesserungen wie z.B. die Reduktion von Auswahlmöglichkeiten oder die Verringerung des Textanteils zugunsten anderer Medien. Andererseits sollen durch die Weiterentwicklungen der religiöse Gehalt der Lerninhalte und die jeweilige Herkunftsreligion noch deutlicher hervortreten (z.B. durch die Nutzung eindeutiger Symbole für religionsdifferenzierte Arbeitsmaterialien, um den SuS eine sofortige Zuordnung eines Inhalts zu einer Religion zu ermöglichen). Auch sollen die Schülerinnen und Schüler noch stärker zu einer inhaltlich

vertieften Bearbeitung angeregt werden (z.B. durch verbesserte Aufgabenstellungen). Berücksichtigt wurde auch der Wunsch der Religionsgemeinschaften, noch stärker Elemente einzubauen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler persönlich mit den bearbeiteten religiösen Inhalten auseinandersetzen können.

Neben der Weiterentwicklung der Unterrichtseinheiten für multireligiöse Schülerschaften wurde zeitgleich überlegt, mit welchen Veränderungen die weiterentwickelten Unterrichtseinheiten auch bei christlich-säkular geprägten Schülergruppen eingesetzt werden könnten. Vorweg hatte eine sog. „Transfergruppe“ die Unterrichtseinheiten unter diesem Blickwinkel analysiert. Der resultierende Bericht („Transferbericht“) diente als Grundlage, in Kleingruppen die (weiterentwickelten) Unterrichtseinheiten so zu bearbeiten, dass für diese Schülergruppen zielgruppengerechte Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen.

Alle überarbeiteten Unterrichtseinheiten können als Basis für die Entwicklung zukünftiger Rahmenpläne und diesbezüglicher Hinweise und Erläuterungen genutzt werden.

TEIL I: Evaluation: Vorgehen und Ergebnisse

1 Einführung zu beiden Evaluationsteilen

1.1 Ausgangslage und Auftrag

In Hamburg ist das Fach Religion seit vielen Jahren als „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ konzipiert: Der Rahmenplan Religion wird inhaltlich von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland (Nordkirche) verantwortet. Nach Verabschiedung durch die Gemischte Kommission BSB/Nordkirche dient der Rahmenplan als verbindliche Grundlage für den Religionsunterricht in Hamburg. ‚Für alle‘ bedeutet, der Religionsunterricht „wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen.“³ Mit diesem religions- und konfessionsübergreifenden Ansatz unterscheidet sich der Religionsunterricht Hamburgs seit vielen Jahren deutlich von dem anderer Bundesländer, in denen der Unterricht nach Konfessionen getrennt erteilt wird („Hamburger Weg“).

Gekennzeichnet ist der „Hamburger Weg“ auch durch die zunehmende Einbeziehung von Vertretern anderer Religionsgemeinschaften in die Konzeption des Religionsunterrichts. 1995 war der Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht (GIR) unter maßgeblicher Beteiligung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland gegründet worden. In ihm wirkten Mitglieder aus verschiedenen Religionen (Bahai, Buddhismus, Christentum, Hinduismus, Islam und Judentum) mit.⁴ Im GIR wurden – auf informeller Grundlage – u.a. die Rahmenpläne für das Fach Religion beraten und Unterrichtsmaterialien entwickelt.

Der RU in Hamburg ist interreligiös-dialogisch ausgerichtet. Seine Konzeption ist die Antwort auf den Umstand, dass Hamburgs Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen nicht mehr überwiegend einen evangelisch-lutherisch sondern zunehmend einen muslimischen, katholischen oder anderen religiösen Hintergrund haben oder ohne Religionszugehörigkeit aufwachsen.

In den 2012 mit den islamischen Religionsgemeinschaften DITIB, SCHURA und VIKZ sowie der alevitischen Gemeinde abgeschlossenen Verträgen und einer vorangegangenen gleichlautenden Vereinbarung der BSB mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland haben diese bekundet, den Religionsunterricht fortan gleichberechtigt im Rahmen des Artikels 7 Abs. 3 GG verantworten zu wollen. Dabei solle „die bestehende dialogische Form des Religionsunterrichts“⁵ erhalten bleiben und die Schülerinnen und Schüler auch weiterhin ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden. Seit 2014 beteiligt sich auch die Jüdische Gemeinde Hamburg an diesem Vorhaben.

Zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle wurde eine Arbeitsgruppe von BSB und den Religionsgemeinschaften gebildet, die den Religionsunterricht in gemischtkonfessionellen Klassenverbänden mitverantworten möchten („AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle“, kurz „AG“). Zur Konkretisierung des avisierten Unterrichts beauftragte die AG am 26.11.2013 eine Gruppe von alevitischen, evangelischen, jüdischen und muslimischen Lehrkräften („Pilotschulgruppe“) Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5 und 6 multireligiös und multikulturell geprägter Schülerschaften zu entwickeln. Diese Unterrichtseinheiten spiegeln die Grundstrukturen eines weiterentwickelten Religionsunterrichts exemplarisch wider und sind inhaltlich mit den beteiligten Religions-

³ Behörde für Schule und Berufsbildung (2011, S. 12).

⁴ <http://pti.nordkirche.de/nachrichten/news.11/index.html> [14.4.2014]. Anmerkung: Quelle im August 2017 nicht mehr verfügbar.

⁵ Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg, dem DITIB-Landesverband Hamburg, SCHURA- Rat der Islamischen Gemeinschaften in Hamburg und dem Verband der Islamischen Kulturzentren. Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V. (2013)

gemeinschaften abgestimmt. Am 23.06.2014 vereinbarte die AG die Erprobung der Unterrichtseinheiten:

„Die Erprobung dient der schulpraktischen Überprüfung und Weiterentwicklung der didaktischen Elemente und inhaltlichen Module, die im Entwicklungsprozess des vergangenen Jahres diskutiert und in den Entwürfen der Unterrichtseinheiten konkretisiert wurden.“⁶

Von den Gemischten Kommissionen zwischen BSB und den beteiligten Religionsgemeinschaften wurden die Unterrichtseinheiten zur Erprobung freigegeben am 08.09.2014 (BSB/Muslimische Verbände), 11.09.2014 (BSB/Nordkirche), 29.09.2014 (BSB/Alevitische Gemeinde) sowie 13.10.2014 (BSB/Jüdische Gemeinde). Seit dem Schuljahr 2014/15 wurden diese Unterrichtseinheiten zunächst an zwei Pilotschulen von evangelischen und muslimischen Lehrkräften der Pilotschulgruppe erprobt.

Es liegen zwei Evaluationsaufträge vor:

1. Prozessevaluation

Zum einen soll die **Erprobung** der Unterrichtseinheiten im Schuljahr 2014/15 durch das IfBQ evaluiert werden (AG-Beschluss vom 23.06.2014 zur Evaluation der Erprobung, am 28.08.2014 zur Evaluation durch das IfBQ). Schwerpunkt der Prozessevaluation liegt auf der Untersuchung der Umsetzung der neu entwickelten Unterrichtskonzepte mit dem Ziel, Schwachstellen zu identifizieren und Hinweise für die Verbesserung der Konzepte zu erhalten (vgl. Kapitel 0).

2. Expertenbegutachtung

Zum anderen soll die **Begutachtung** der Unterrichtseinheiten durch religionsdidaktische Experten auf der Grundlage des religionsdidaktischen Kategorienkonzepts *learning about / from / in religion* durch das IfBQ begleitet werden (AG-Beschluss vom 08.12.2014). Ziel ist es u.a., bekenntnisorientierte und andere religiöse Lernelemente zu identifizieren. Dies kann für die Überarbeitung der Unterrichtseinheiten – insbesondere für ein Austarieren der Anteile von *learning about*, *learning from* und *learning in religion* – genutzt werden sowie auch für die fachdidaktische und (kirchen-)politische Diskussion zum Bekenntnischarakter des Religionsunterrichts für alle und die angedachte verfassungsrechtliche Begutachtung (vgl. Kapitel 3).

1.2 Evaluationsgegenstand

1.2.1 Überblick über die Konzeption der Unterrichtseinheiten

Gegenstand der Evaluation sind exemplarische Unterrichtseinheiten für den *Religionsunterricht für alle*, die **erstmals** durch verschiedene Religionsgemeinschaften verantwortet werden und von evangelischen und **erstmals** andersgläubigen – hier muslimischen – Lehrkräften unterrichtet werden.⁷

Die Unterrichtseinheiten sollten so konstruiert werden, dass sie „anhand verschiedener thematischer Zugriffe (z.B. ein primär ethisches Thema, ein primär theologisches Thema, eine Weltreligion) und Unterrichtsmethoden (Plenum, Stationenlernen etc.) exemplarische Grundstrukturen eines weiterentwickelten Religionsunterrichts für alle“⁸ aufzeigen. Weniger die didaktische und methodische Einheitlichkeit als vielmehr die Varianz und Spezifität religionsdidaktischer Zugänge steht im Vordergrund, „insbesondere bei der Frage, wie mehrere Religionen berücksichtigt und aufeinander bezogen werden könnten und identitätsstiftendes Lernen ermöglicht wird.“ (a.a.O.) Da bisher kein weiterentwickeltes Rahmengerüst religiöser Kompetenzen vorliegt, wurde darauf verzichtet, die zu erlernenden Kompetenzen auszuweisen.

⁶ Schulpraktischer Erprobungsauftrag, Vereinbarung der AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts vom 23.6.2014

⁷ Eine Erprobung durch alevitische Lehrkräfte konnte erst im darauffolgenden Schuljahr 2015/16 realisiert werden.

⁸ Unterrichtseinheiten der Pilotschulen im Schuljahr 2014/15 im Rahmen der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Teil I Rahmenbedingungen, Stand 11.7.2014

Die Unterrichtseinheiten wurden vom multireligiösen Lehrerteam⁹ im Hinblick auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 multireligiös und multikulturell geprägter Stadtteilschulen konzipiert, die folgendermaßen beschrieben wurden:¹⁰ Der soziale Hintergrund der Zielgruppe ist u.a. durch einen hohen Anteil von Familien, die Sozialleistungen empfangen und die eher einem bildungsfernen Milieu angehören, gekennzeichnet. Die Schülerschaft ist im Mittel eher leistungsschwach. Es sind einige leistungsstarke und leistungsorientierte SuS – jedoch anteilig mehr SuS mit besonderem Förderbedarf in der Schülerschaft vertreten. Ein hoher Anteil der SuS hat einen Migrationshintergrund und kommt aus sehr verschiedenen Herkunftsländern, dadurch gibt es auch sehr verschiedene religiöse Hintergründe. Die religiöse Zusammensetzung in den Klassen variiert, häufig sind muslimische SuS in der Mehrheit. Nur wenige SuS weisen keinen Bezug zu Religion auf. Dass diese Beschreibung die Pilotschülerinnen und -schüler gut trifft, zeigen die vorliegenden Schülerdaten (vgl. 2.2.2.2.2 und 2.2.2.2.3).

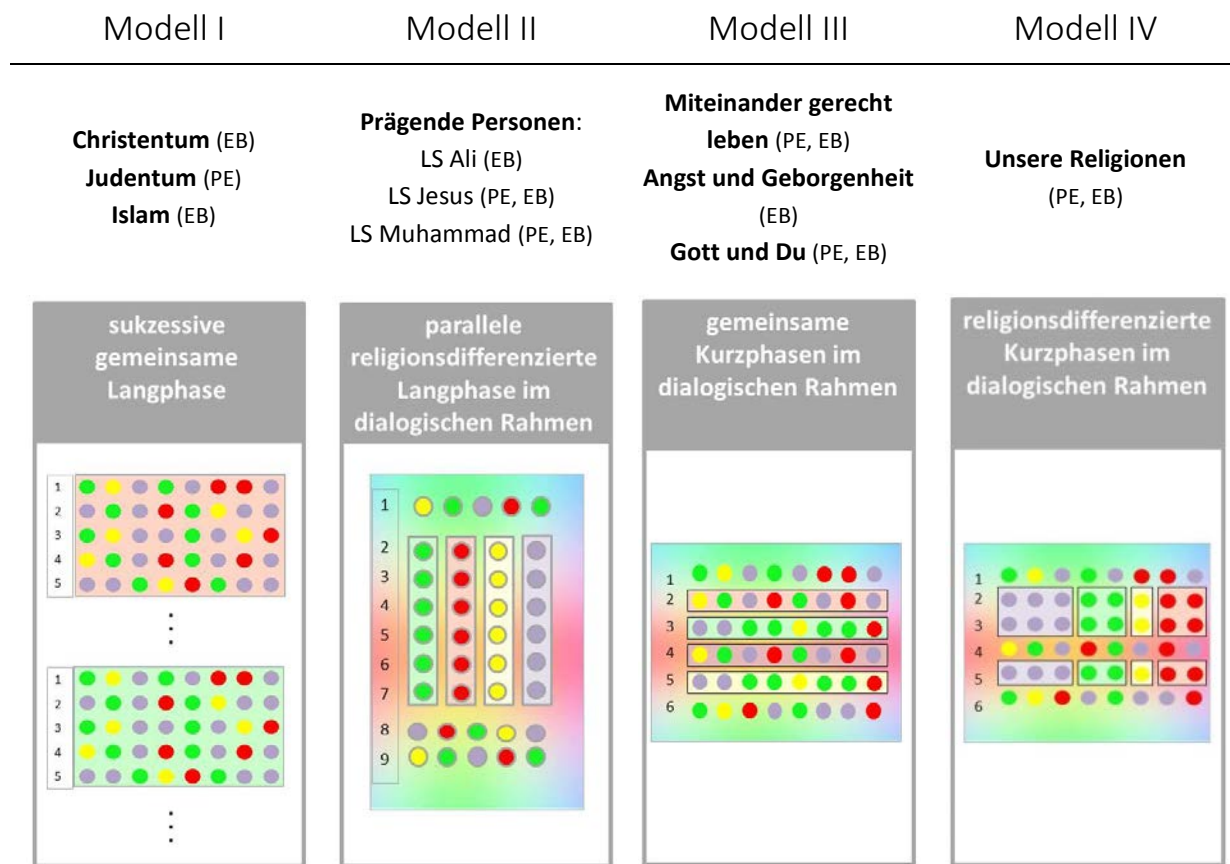
Themenfelder und mögliche Inhalte der Unterrichtseinheiten wurden der Pilotschulgruppe durch die Religionsgemeinschaften (gemeinsam) in Form einer Mindmap übermittelt und zur Auswahl gestellt. Um zu verdeutlichen, in welchen Unterrichtsvarianten Schülerinnen und Schüler die eigene Religion vertiefen oder einer Religion unabhängig von der eigenen Religionszugehörigkeit schwerpunktmäßig begegnen können, wurden zunächst sechs Unterrichtsvarianten idealtypisch ausdifferenziert. Die Pilotschulgruppe wurde von der AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts beauftragt, Unterrichtseinheiten zu vier dieser Modelle zu entwickeln (vgl. Abb. 2).¹¹

⁹ Neben den sieben (christlichen und muslimischen) Lehrkräften der Pilotschulen waren auch zwei alevitische Lehrkräfte und eine jüdische Lehrkraft vertreten. Einzelne Unterrichtseinheiten wurden jeweils von einem kleineren multireligiösen Team erarbeitet, dem immer eine Lehrkraft der in der UE vorrangig vermittelten Religion angehörte.

¹⁰ Die Beschreibung der Zielgruppe basiert im Wesentlichen auf der Einführung zu den Unterrichtseinheiten, Stand 07.07.2015

¹¹ Eine Variante war in der AG strittig und sollte später diskutiert werden, auf eine weitere Variante wurde im Hinblick auf die konkreten Jahrgänge und die Schülerschaft an den Pilotschulen zunächst verzichtet.

Abb. 2: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen



Erläuterungen

Hintergrundfarben = Unterrichtsinhalte, z.B. grün = islamisches Thema/Aspekt/Material...

bunt = religionsübergreifender, dialogischer Inhalt

Farbige Kreise = Schülerinnen und Schüler mit jeweiliger religiöser Prägung, z.B. grün = muslimisch geprägter Schüler

Anmerkungen: In Klammern ist angegeben, in welchen der Evaluationsteile die Unterrichtseinheiten oder -sequenzen einbezogen waren, EB = Expertenbegutachtung, PE = Prozessevaluation; LS = Lernstraße.

Quelle: Einführung zu den Unterrichtseinheiten – Stand 07.07.2015 unter Ergänzung der in die Evaluation einbezogenen Unterrichtseinheiten

Entsprechend wurden ausgehend von den vier Unterrichtsmodellen und den genannten Unterrichtsthemen fünf Unterrichtssequenzen (US) und fünf Unterrichtseinheiten (UE) entwickelt, die exemplarisch den weiterentwickelten Religionsunterricht verdeutlichen.

Auch wurde ein exemplarisches schulinternes Fachcurriculum entwickelt, in dem die wechselseitigen Bezüge und möglichen Abfolgen der entwickelten Unterrichtseinheiten illustriert werden (vgl. Anhang A 1.2).

1.2.2 Auswahl der in die Evaluation einzubeziehenden Unterrichtseinheiten

Die in Prozessevaluation und Expertenbegutachtung betrachteten Unterrichtseinheiten wurden – unter Berücksichtigung des Bearbeitungsstandes der neu entwickelten UE – so ausgewählt, dass alle Unterrichtsmodelle repräsentiert sind.

Prozessevaluation

Da lediglich sieben Lehrkräfte an der Erprobung der Unterrichtseinheiten (UE) beteiligt waren, konzentriert sich die Evaluation auf einige Unterrichtseinheiten. So konnte eine Unterrichtseinheit von mehreren Lehrkräften erprobt werden, wodurch aussagekräftigere Ergebnisse zu erwarten waren.

Beim turnusmäßig stattfindenden Treffen der Pilotschulgruppe am 27.10.2014 wurde ein Erprobungsplan vereinbart, der folgende Bedingungen erfüllen sollte:

- Jede UE sollte von muslimischen und christlichen Lehrkräften unterrichtet werden, um die Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft erforschen zu können.
- Jede UE sollte von Lehrkräften, die nicht an der Erstellung der jeweiligen UE beteiligt waren unterrichtet werden, ggf. auch von Lehrkräften des Redaktionsteams. Nicht-Redaktionsmitglieder können eher Auskunft darüber geben, inwieweit die Unterrichtseinheiten und -materialien selbsterklärend und damit auch für Lehrkräfte, die nicht in deren Entwicklung involviert waren, anwendbar sind.

Auf Wunsch der Lehrkräfte wurden zusätzlich folgende Bedingungen erfüllt:

- Unterrichtet eine Lehrkraft mehrere Religionsklassen, so unterrichtet sie dort identische Unterrichtseinheiten.
- Lehrkräfte eines Jahrgangs derselben Schule (Parallellehrkräfte) unterrichten identische Unterrichtseinheiten.

Diese Kriterien wurden – soweit es möglich war – in einen Erprobungsplan umgesetzt (vgl. Anhang A 1.1, ergänzend sind dort die Befragungsstichproben und Datenerhebungstermine angegeben).

Letztlich wurden im Schuljahr 2014/15 vier Unterrichtseinheiten und eine Unterrichtssequenz von den Lehrkräften erprobt (vgl. Abb. 2). Die Einbeziehung von Lernstraßen der UE „Prägende Personen“ in die Prozessevaluation ergab sich u.a. aus der Religionszugehörigkeit der unterrichteten SuS. So wurden die Lernstraßen Sikhismus und Hinduismus nicht evaluiert, da sie jeweils nur von einer/m Schüler/in bearbeitet wurde. Die Lernstraßen Ali und Moschee lagen zum Zeitpunkt der Erprobung noch nicht vor – allerdings wäre die Lernstraße zu Moschee ohnehin nicht zur Anwendung gekommen, da sich in den Erprobungsklassen keine jüdischen SuS befanden.

Expertenbegutachtung

Für die Begutachtung durch die Religionsexperten wurden zwei der fünf entwickelten Unterrichtssequenzen „Religionen der Welt“ (Christentum, Islam) und alle fünf bisher entwickelten Unterrichtseinheiten ausgewählt. Aus der UE „Prägende Personen“ wurde die Begutachtung auf drei der Lernstraßen eingeschränkt (Ali, Jesus und Muhammad). Durch die Auswahl wurden einerseits alle Unterrichtsmodelle abgedeckt, andererseits inhaltlich Unterrichtsplanungen zu verschiedenen Religionen berücksichtigt.

1.2.3 Beschreibung der Modelle und der Unterrichtseinheiten

Im Folgenden werden die vier verschiedenen Unterrichtsmodelle skizziert und zu jedem Modell die Unterrichtseinheiten beschrieben, die evaluiert wurden (Prozessevaluation oder Expertenbegutachtung). Es werden jeweils kurz die Unterrichtsidee und der Inhalt einer Unterrichtseinheit skizziert, anschließend folgt ein tabellarischer Kurzüberblick über die einzelnen Doppelstunden der jeweiligen Unterrichtseinheit.

1.2.3.1 Modell I: Sukzessive gemeinsame Langphase

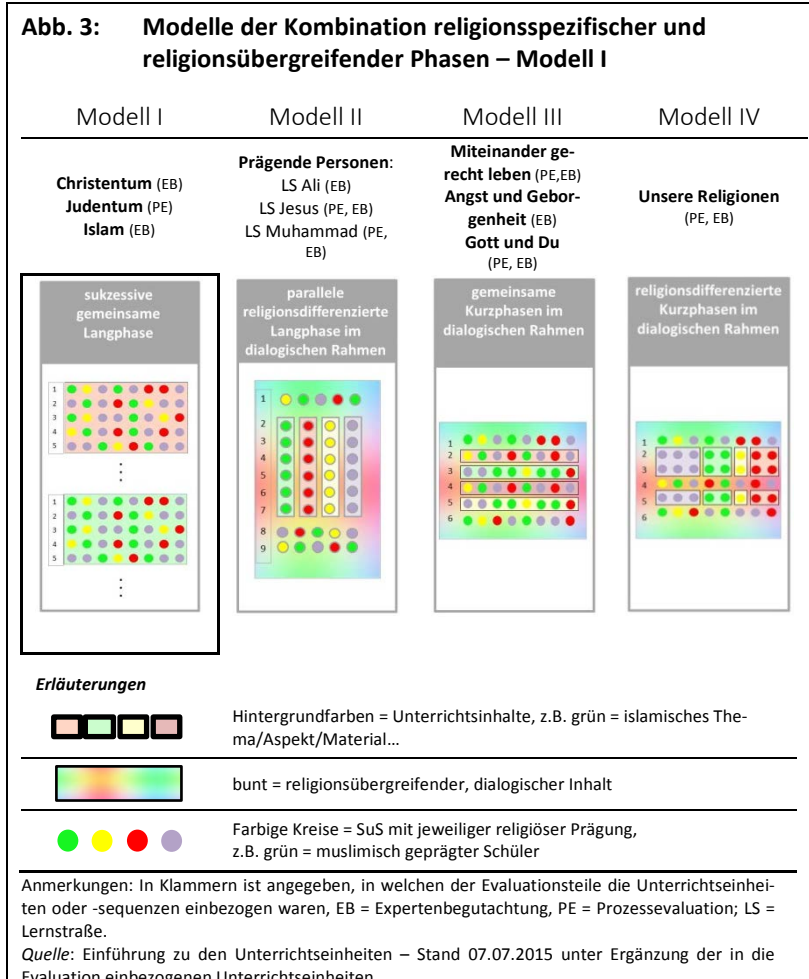
Kennzeichnend für Modell I ist, dass alle SuS einer Klasse – egal welcher Religionszugehörigkeit – über einen längeren Zeitraum gemeinsam eine Religion oder ein Einzelthema einer Religion vertiefen.

Im Modell I bearbeiten alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse, unabhängig von ihrer jeweiligen Religionszugehörigkeit oder religiösen Prägung, gemeinsam eine Religion (oder ein Einzelthema einer Religion) über eine längere Phase, also im Umfang einiger Doppelstunden. Auf diese Weise wird die Religion in ihrer inneren Bezüglichkeit und Systematik erfasst, ohne in religionsfremde oder vergleichende Kategorien eingezwängt zu werden. Diese Unterrichtssequenzen werden sukzessive unterrichtet, ohne dass dies notwendigerweise in unmittelbarem Anschluss erfolgen muss. (...) Didaktisch und methodisch zeigen sie verschiedene Optionen für einen Unterricht nach dem Modell I auf.

Quelle: Vorwort und Einführung zu den Unterrichtseinheiten, Stand Juli 2015

Die Unterrichtssequenzen „Alevitentum“, „Buddhismus“, „Christentum“, „Islam“ und „Judentum“ entsprechen diesem Modell.

Im Folgenden werden die Unterrichtssequenzen (US) „Christentum“ und „Islam“ (nur Expertenbegutachtung) sowie „Judentum“ (nur Prozessevaluation) beschrieben. Aus den Charakterisierungen geht hervor, dass mit den Unterrichtssequenzen verschiedene methodisch-didaktische Umsetzungen des zugrunde liegenden Modells gewählt wurden.



1.2.3.1.1 Christentum

Die Unterrichtssequenz (US) „Christentum“ soll den SuS ermöglichen, sich mit zentralen Aspekten christlicher Religion auseinanderzusetzen: Freude über das Leben, christliches Menschenbild, Gottesbild und christliche Lebenshaltung. „Die Aspekte öffnen jeweils ein Fenster zur Theologie, zur Ethik und zur Spiritualität. Die paulinische Trias Glaube-Liebe-Hoffnung stellt den theologischen Grund der Unterrichtssequenz dar und steht über den vier Doppelstunden.“¹²

Hierzu wird zu Beginn der Unterrichtssequenz die Erzählung von Anna gelesen, in der diese beschreibt, worum es in „ihrem“ Christentum geht. Die anschließend von den SuS zu formulierenden Fragen sind dann zu jeder Doppelstunde Ausgangspunkt für einen informierenden Unterrichtseinstieg, indem die Lehrkraft zu den Stundenthemen passende Fragen auswählt und eine kurze Antwort im Namen von Anna vorbereitet.

Im Anschluss an die Erzählung von Anna erarbeiten die SuS ein Weihnachtsbild des christlichen Malers Sieger Köder, das Anknüpfungspunkte für ein vertiefendes Unterrichtsgespräch zu Fragen wie „Gibt es eine Vorherbestimmung?“, „Ist die Liebe eine Kraft?“ bietet (DS 1). Anschließend reflektieren die SuS das christliche Menschenbild am Beispiel der neutestamentlichen Zachäus-Geschichte über Jesus gezielte Hinwendung zu den gesellschaftlich Ausgegrenzten und seine Intention zu Versöhnung und Inklusion (DS 2). In der Folgestunde wird der Aspekt „Gottese Erfahrung“ anhand des Gleichnisses vom barmherzigen Vater erarbeitet und zu eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt (DS 3). Das Thema „christliche Lebenshaltung“ wird am Beispiel der Aufnahme von 80 afrikanischen Flüchtlingen in der Hamburger St. Pauli Kirche im Jahr 2013 bearbeitet (DS 4). Die SuS formulieren Briefe mit Worten, „die Mut machen“ und erarbeiten den Zusammenhang zwischen der Aufnahme von Flüchtlingen und dem christlichen Menschen- und Gottesbild.

Tab. 1: Tabellarischer Überblick über die US „Christentum“

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
1	Freude über das Leben	<p><i>Erarbeitung des Anfangsrituals der US: Text „Anna erzählt von ihrem Leben“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS lesen den Text und formulieren (anonym) Fragen an Anna (die vom LoL jeweils in den Folgestunden beantwortet werden) <p><i>Bild „Weihnachten“ von Sieger Köder</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS beschreiben das Bild • UG (niedrigeres Niveau) über Deutungsvarianten oder PA (höheres Niveau): Vergleich eigener Deutung mit Deutung von Ehler • Besprechung von weiteren Fragen im Plenum (z.B. Gibt es eine Vorherbestimmung? Ist die Liebe eine Kraft?)
2	Mensch	<p><i>Anfangsritual: Grundinformation und/oder Problemorientierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • LoL liest seine vorformulierte Antwort auf eine für diese DS relevante Schülerfrage der 1. DS vor. <p><i>Zachäus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • LoL gibt Grundinformationen zum Hintergrund der Zachäus-Geschichte und liest diese vor. • Plenum: Sammlung von Eindrücken der SuS: Wie hättest du gehandelt? • EA: SuS begründen schriftlich, warum Jesus so handelt.

¹² Die Charakterisierung beruht im Wesentlichen auf der Einleitung zur US „Christentum“ (Stand Juli 2015), die Zitate entstammen eben dieser Einleitung.

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
3	Gott	<p><i>Anfangsritual: Grundinformation und/oder Problemorientierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> LoL liest seine vorformulierte Antwort auf eine für diese DS relevante Schülerfrage der 1. DS vor. <p><i>Gleichnis vom Barmherzigen Vater</i></p> <ul style="list-style-type: none"> LoL liest das Gleichnis vor. Plenum: Erste Eindrücke werden gesammelt – Impulsfrage: Kennt ihr ähnliche Situationen (mit euren Geschwistern)? Standbild in Kleingruppen erarbeiten und im Plenum präsentieren (Gefühle der drei Personen) UG: Was sagt das Gleichnis über Gott aus? UG: Impulsfrage: Wie erfährst du Gott?
4	Christliche Lebenshaltung – in einem Boot sitzen	<p><i>Anfangsritual: Grundinformation und/oder Problemorientierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> LoL liest seine vorformulierte Antwort auf eine für diese DS relevante Schülerfrage der 1. DS vor. <p><i>Flüchtlinge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Plenum: Blitzlicht zu Satz „In einem Boot sitzen“ und Gespräch zu einzelnen Aussagen PA: Zeitungsartikel „Flüchtlinge in der St. Pauli-Kirche“ erarbeiten EA: SuS schreiben Briefe an die Flüchtlinge; Aufgabe: „Worte, die Mut machen“. <p><i>Der christliche Glaube und die Flüchtlinge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Vorlesen der Briefe UG über den Zusammenhang zwischen der Aufnahme von Flüchtlingen und dem christlichen Menschen- und Gottesbild

DS = Doppelstunde; US = Unterrichtssequenz; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler; PA = Partnerarbeit; EA = Einzelarbeit; UG = Unterrichtsgespräch

1.2.3.1.2 Islam

Die Grundstruktur der US „Islam“¹³ bilden die „Fünf Säulen des Islam“, welche sowohl „Muslimen wie Nicht-Muslimen ein einprägsames Grundverständnis des Islam“ ermöglichen würden. Jede Säule wird innerhalb einer Doppelstunde bearbeitet, wobei die Erarbeitung methodisch und didaktisch unterschiedlich erfolgt.

Die erste Säule (das Glaubensbekenntnis, DS 1) wird anhand der Geschichte „Ibrahim und die Götzen seines Vaters“ und eines Gedankenexperimentes erarbeitet – der Gedanke der Einheit steht hier im Vordergrund. Anschließend wird das islamische Glaubensbekenntnis besprochen – wer möchte, kann es nachsprechen. Im Rahmen der zweiten Säule (Gebet, DS 2) lernen die SuS die äußere Form des rituellen Gebets kennen, einzelne Aspekte werden hierbei mithilfe von Stationenlernen thematisiert. Durch ein perspektivisches Rollenspiel erarbeiten sich die SuS die dritte Säule – das Almosengeben (DS 3). Sie lernen die Grundzüge des Zakat kennen und beschäftigen sich mit dem Sinn von Almosengeben. Die vierte Säule (das Fasten, DS 4) wird unter verschiedenen Fragestellungen (z.B. „Wer fastet?“, „Warum wird gefastet?“) sowohl in Einzelarbeit als auch im Rahmen thematischer Gruppentische erarbeitet. Den Abschluss der US bildet die fünfte Säule – die Pilgerreise (DS 5) – in deren Verlauf sich die SuS im Klassenraum auf eine fiktive Pilgerfahrt begeben, dort partiell die Rolle eines Pilgers einnehmen, sich die sieben Etappen erarbeiten und abschließend ihre Erfahrungen reflektieren.

¹³ Die Charakterisierung beruht im Wesentlichen auf der Einleitung zur US „Islam“ (Stand Juli 2015), die Zitate entstammen eben dieser Einleitung.

Für *muslimische SuS* liegen vereinzelt *andere* Aufgaben vor als für nicht-muslimische SuS. Auch können einzelne Unterrichtsinhalte durch muslimische SuS vertieft werden, z.B. das Auswendiglernen des Glaubensbekenntnisses und des rituellen Waschens.

Die **Lernziele** der Unterrichtssequenz werden z.T. je nach religiöser Prägung der SuS differenziert: So sollen *alle SuS* die fünf Säulen des Islam kennen, diese erläutern können und ihren Sinn verstehen. *Nicht-muslimischen SuS* soll es ermöglicht werden, den Sinn von muslimischen Glaubenshandlungen nachzuvollziehen, sich „partiell in die Rolle von Muslimen“ hineinzusetzen und „Anregungen für sich selbst“ daraus zu gewinnen. *Muslimischen SuS* soll die Möglichkeit geboten werden, „ihre Religion – gerade auch in ihrem alltäglichen Vollzug – vertieft kennenzulernen, z.B. die genaue Art des Betens“.

Tab. 2: Tabellarischer Überblick über die US „Islam“

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
1	Die fünf Säulen des Islam; 1. Säule: Glaubensbekenntnis (Schahada)	<i>Plenum:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Stummer Impuls zu Bildern/Szenen, die die „Fünf Säulen des Islam“ andeuten und Gespräch • LoL führt in Symbolik der Säulen ein, die SuS erhalten ein Bild mit den 5 Säulen • Anhand einer Geschichte („Ibrahim und die Götzen seines Vaters“) und eines Gedankenexperiments („Wie würde ein Orchester spielen, wenn es zwei oder drei Dirigenten gäbe?“) erarbeiten die SuS, warum im Koran die Einheit Gottes zentral ist. • LoL zeigt das Glaubensbekenntnis (arabisch, dt. Übersetzung), wer möchte, kann es nachsprechen (ggf. als mp3 zum Vorspielen) • Besprechung der Kalligrafie des Glaubensbekenntnisses • musl. SuS können berichten, wann ihnen das Glaubensbekenntnis im Alltag begegnet • Ausmalen der 1. Säule
2	2. Säule: Gebet (Salat)	<ul style="list-style-type: none"> • Stummer Impuls: „Betten – das muss doch nicht sein! Oder?“ • Gespräch, warum Muslime beten (sollten) • Stationenarbeit zum islamischen Gebet: Arbeitsblätter mit Aufgaben, Muslime erhalten z.T. andere und/oder zusätzliche Aufgaben (2+4) <ul style="list-style-type: none"> ○ 1: Gebetszeiten und Gebetsabsicht ○ 2: Gebetswaschung ○ 3: Gebetsrichtung ○ 4: Gebetshaltungen • Ausmalen der 2. Säule
3	3. Säule: Almosen (Zaum)	<i>Rollenperspektivische Erarbeitung von Arm und Reich:</i> <ul style="list-style-type: none"> • LoL verteilt Spielgeld an einige SuS • Mithilfe von Rollenkarten für „arme“ und „reiche“ SuS erarbeiten die SuS im UG, warum reichere Menschen mit Armen teilen sollten und was Arme geben könnten (oder ob sie befreit sind) <i>Zakat:</i> <ul style="list-style-type: none"> • im gelenkten UG wird der Sinn von Zakat herausgearbeitet • LoL führt Zakatbegriff ein und erläutert Berechnungsverfahren • Es wird berechnet, wieviel die „wohlhabenden“ SuS abgeben müssen

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausmalen der 3. Säule
4	4. Säule: Fasten (Saum)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstieg</i>: SuS sehen Videosequenz zum Fastenbrechen und besprechen ihre Kenntnisse zum Fastenmonat • <i>Erarbeitung</i>: Die SuS erarbeiten sich (an thematischen Gruppentischen) Antworten zum Fasten (z.B. Wer fastet? Warum wird gefastet? Welche Bräuche gibt es? Wie kann man Fastende unterstützen?) • <i>Sicherung</i>: LoL spielt mit den SuS ein Quiz zum Thema Ramadan. • Ausmalen der 4. Säule
5	5. Säule: Pilgerreise (Hadsch)	<p><i>Die SuS begeben sich auf eine imaginierte „Hadsch“:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstieg</i>: Anhand einer Powerpoint-Präsentation mit Hörsequenzen sollen sich die SuS eine fiktive Flugreise von HH nach Mekka vorstellen. • <i>Erarbeitung</i>: Anhand der fortlaufenden Powerpoint-Präsentation (von LoL gezeigt oder von den SuS am eigenen Computer angesehen) und vertiefenden Arbeitsblättern erarbeiten sich die SuS die sieben Etappen der Hadsch. Hierzu sehen sie Bilder, lesen Texte, sehen z.T. Videos, schreiben und inszenieren das Umrunden (2. Etappe) im Klassenraum. • <i>Auswertung</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ Betrachten letztes Slide „Rückflug“ ○ Erfahrungsaustausch mit Lehrerimpulsfragen (z.B. Was kam euch vertraut/fremd/befremdlich vor? Welche Stimmung herrscht wohl bei den Pilgern?) • Ausmalen der 5. Säule

DS = Doppelstunde; US = Unterrichtssequenz; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler;
UG = Unterrichtsbespräch

1.2.3.1.3 Judentum

Die US „Judentum“ thematisiert „die älteste der drei abrahamitischen Religionen, in Bezug auf ihre Mitglieder aber die kleinste“¹⁴. In Hamburg gibt es nur wenige jüdische Kinder und für die SuS gibt es wenige Berührungspunkte mit dem Judentum. Daher sollen „Kenntnisse über das Judentum und das Leben von Juden“ im Religionsunterricht „durch eine darstellende Thematisierung erworben werden“. Insbesondere die „Bedeutung der Erfahrungen des jüdischen Volkes mit Gott“ und die damit im Zusammenhang stehenden jüdischen Feste werden vermittelt. Außerdem sollen die SuS die „Normalität jüdischen Lebens erfahren und für direkte Begegnungen vorbereitet werden“. Neben einem ersten Einblick in die Religion sollen die SuS auch dafür sensibilisiert werden, wie das Judentum täglich von Menschen und auch von Kindern gelebt wird. Dabei wird das Ziel verfolgt, möglicherweise vorhandene Klischees zu hinterfragen.

In der UE befassen sich die SuS zunächst mit Prominenten, die jüdische Wurzeln haben oder selbst Juden sind. Hiermit sollen „Stereotype, wie ein Jude zu sein hat, aufgebrochen werden“. Sie erarbeiten sich die jüdische Historie und den jüdischen Festkalender (DS 1). Anschließend beschäftigen sich die SuS mit Pessach und Rosch Haschana/Jom Kippur (DS 2 und DS 3). Anhand von Pessach erfahren sie „das Partikulare im Judentum und anhand von Rosch Haschana/Jom Kippur das Universale im

¹⁴ Die Charakterisierung beruht im Wesentlichen auf der Einleitung zur US „Judentum“ (Stand Juli 2015), die Zitate entstammen eben dieser Einleitung.

Judentum“. Hierbei erarbeiten sich die SuS mithilfe von narrativen Texten und Arbeitsaufträgen Kenntnisse zu beiden Festen und „erleben das Lebendige“ in ihnen. Die Lehrkraft geht währenddessen herum und bietet Apfelspalten mit Honig und Chalot sowie Mazzot an.

Abschließend wird der heutige jüdische Alltag thematisiert, indem die SuS eine Film-Dokumentation über eine Bar Mizwah sehen und Interviews mit SuS einer jüdischen Schule lesen (DS 4). Während der Erprobung besuchte eine der Klassen außerplanmäßig eine jüdische Schule in Hamburg und konnte so direkt mit den dortigen SuS sprechen und deren Alltag kennen lernen.¹⁵

Tab. 3: Tabellarischer Überblick über die US „Judentum“

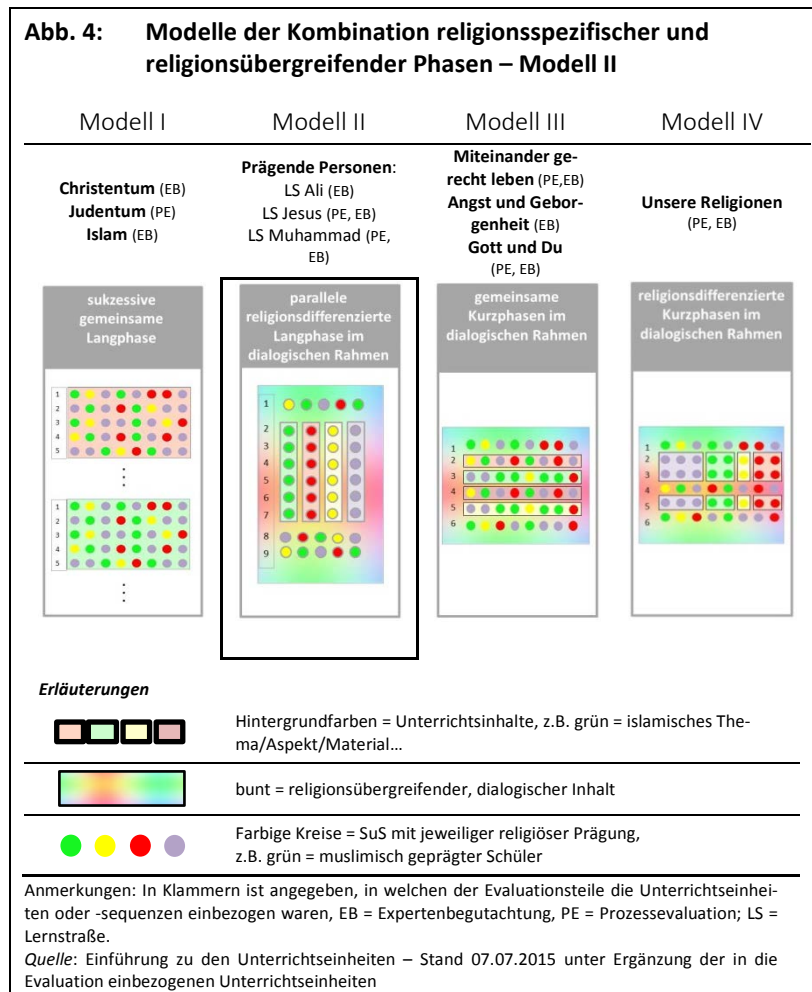
DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
1	Wer ist eigentlich Jude und wie leben Juden?	<ul style="list-style-type: none"> • Stummer Impuls: Die Lehrkraft zeigt Fotos von Prominenten, die Juden sind oder jüdische Wurzeln haben → Frage: „Was haben diese Personen gemeinsam?“ • SuS lesen in themenverschiedenen Arbeitsgruppen Texte zur jüdischen Historie und den Festen (fortlaufend) und stellen diese mit der Methode des schauenden Erzählens (anhand realer Gegenstände oder Abbildungen) in der Klasse dar. • Auswertungsgespräch im Plenum: Zuordnung der Feste zu den Bildern auf dem Festkalender (Plakat oder Smartboard)
2	Rosch Haschana / Jom Kippur	<ul style="list-style-type: none"> • In Einzelarbeit erarbeiten die SuS anhand eines fiktiven Briefs eines jüdischen Mädchens, wie Rosch Haschana und Jom Kippur gefeiert werden. • Die Lehrkraft bietet den SuS während der Erarbeitung Apfelspalten mit Honig und Chalot an. • Ergebnissicherung im Plenum
3	Pessach	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft zeigt einzelne Zutaten für die Sederfeier. • In Einzelarbeit lesen die SuS die Fortsetzung des fiktiven Briefs zur Pessach-Geschichte und die Essens-Symbolik der Sederfeier. • SuS erklären mithilfe des Textes einzelne Aspekte der Sederfeier. • Ergebnissicherung im Plenum; Einführung der Begriffe „Universales“ und „Partikulares“ im Judentum
4	Jüdischer Alltag heute	<ul style="list-style-type: none"> • SuS sehen eine Film-Dokumentation „Alon und seine Bar Mizwah“: http://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?film=7399 • SuS füllen nach dem Film einen Lückentext zu Bar Mizwah aus und besprechen ihn. • SuS lesen Interviews mit jüdischen SuS und besprechen, was sie überrascht hat, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, etc. [<i>wurde in der Erprobungsphase weggelassen</i>] • ----- • <i>Im Erprobungsjahr besuchte eine der Klassen (Klasse Nr. 5) eine jüdische Schule in Hamburg und lernte dort die SuS kennen. Dies ist für die Folgejahre nicht geplant.</i>

DS = Doppelstunde; US = Unterrichtssequenzen; SuS= Schülerinnen und Schüler

¹⁵ SuS dieser Klasse wurden im Rahmen der Prozessevaluation befragt (Klasse Nr. 5).

1.2.3.2 Modell II: Parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen

In einem Unterricht nach dem Modell II beschäftigen sich die SuS einer Klasse über einen längeren Zeitraum (allein oder in Gruppen) mit ihrer eigenen Religion. Es liegt ein nach Religionen differenziertes Lernangebot vor, welches von einer gemeinsamen thematischen Beschäftigung in der Klasse gerahmt ist (vgl. Abb. 4).



Das Modell II wird folgendermaßen charakterisiert:

Im Modell II wird zum Einstieg allen Schülerinnen und Schülern eine gemeinsame Fragestellung oder ein religionsübergreifender Themenkomplex in einem dialogischen Arrangement eröffnet. Dieses Thema wird sodann über einen längeren Zeitraum (mehrere Doppelstunden) nach Religionen differenziert in parallelen individualisierten Lernarrangements intensiv erarbeitet, wobei sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer jeweils eigenen Religion aus ihrer Perspektive heraus beschäftigen. So bearbeiten z.B. christlich geprägte Schülerinnen und Schüler Jesus, während muslimische Schülerinnen und Schüler sich mit Muhammad beschäftigen etc.

Das bearbeitete Thema und die vertiefte Perspektive werden zum Schluss in einer gemeinsamen Phase wieder in den Dialog eingebracht. Die Vertiefung in der je eigenen Religion ist also in einen dialogischen Rahmen eingebettet.

Die vorliegende Unterrichtseinheit „Prägende Personen“ konkretisiert dieses Modell und besteht neben dem dialogorientierten Rahmen aus „Lernstraßen“ zu den Themen „Ali“ (alevitisch), „Jesus“ (christlich), „Mosche“ (jüdisch) und „Muhammad“ (islamisch). Die Lernstraße „Sikhi“ (Sikhismus) zeigt überdies die Option auf, systematische Lernangebote in der jeweils eigenen Religion auch für Schülerinnen und Schüler „kleiner“ Religionen zu ermöglichen.

Quelle: Vorwort und Einführung zu den Unterrichtseinheiten, Stand Juli 2015

Im Folgenden wird die UE „Prägende Personen“ mit den Lernstraßen Ali (nur Expertenbegutachtung) sowie Jesus und Muhammad (Prozessevaluation und Expertenbegutachtung) beschrieben.

1.2.3.2.1 Prägende Personen

In der UE „Prägende Personen“ befassen sich die SuS intensiv mit der Person, die die Religion, der sie sich zugehörig fühlen, „geprägt“ hat: Thematisiert werden die „großen Personen der Religionen“, da diese für einen „authentischen Zugang“ und ein „identitätsstiftendes Verstehen“ einer Religion zentral seien.¹⁶ „Ihre Worte, ihre Botschaft und ihre Handlungen gehören zum Kernbestand der Grundsätze, die eine Religion geprägt haben.“ So würden diese Personen die Lebens- und Denkweisen der Gläubigen noch heute entscheidend prägen und könnten auch die SuS prägen. Ziel ist es, den SuS durch das „Kennenlernen und in der Auseinandersetzung wichtige Orientierungspunkte für ihr Lebens- und Glaubensverständnis“ zu bieten und durch die intensive Beschäftigung mit der zentralen Person der jeweils eigenen Religion, ein vertieftes Verständnis dieser Religion zu ermöglichen.

Die UE besteht aus einem „Rahmen“ (bestehend aus Einstieg und Auswertung) und den innerhalb dieses Rahmens zu bearbeitenden „Lernstraßen“: Zunächst befassen sich die SuS gemeinsam in der Einstiegsphase (Phase I, DS 1) mit der individuellen und kollektiven Prägung. Im Zentrum der UE stehen anschließend „Lernstraßen“ im Umfang von jeweils sechs Doppelstunden (Phase II, DS 2-7), in denen einzelne Personen aus den Religionen parallel von den jeweils religionszugehörigen SuS bearbeitet werden. Es werden entsprechend die Lernstraßen angeboten, deren Religion in der Klasse vertreten ist.

Die Lernstraßen sollen die Binnenperspektive der jeweiligen Religion bieten. Sie sind deshalb nicht nach einer einheitlichen Grundstruktur aufgebaut, sondern die didaktische Auswahl der Materialien erfolgte religionsspezifisch. Innerhalb einer Lernstraße sind die Materialien und Aufgaben in einer „Lernmappe“ organisiert und gesammelt, die einem Laptop nachempfunden ist: „Wie in einem Computer werden Textblätter auf einem fiktiven Bildschirm aufgeschlagen; anstelle der Tastatur sind die Aufgaben mit den ggf. einzutragenden Lösungen.“

Während der Arbeit in den Lernstraßen erarbeiten die SuS u.a. einen „Steckbrief“ ihrer jeweiligen Person und stellen sich die Personen in Phase III (Auswertung, DS 8-9) gegenseitig vor und reflektieren erneut die eigene Prägung durch die jeweils bearbeitete Prägende Person. In dieser Phase arbeiten sie abwechselnd in religionsgleichen und religionsgemischten Gruppen.

¹⁶ Die Charakterisierung beruht im Wesentlichen auf der Einleitung zur UE „Prägende Personen“ (Stand Juli 2015), die Zitate entstammen eben dieser Einleitung.

1.2.3.2.1.1 Der Rahmen der UE

Tab. 4: Tabellarischer Überblick über den „Rahmen“ der UE „Prägende Personen“

DS	Titel des Lernschritts	Unterrichtsschritte				
1	Was prägt mich, was prägte uns?	<ul style="list-style-type: none"> • Symboldidaktische Erkundung von „Prägen/Prägung“: LoL macht Prägung vor, SuS prägen mit Stempeln Knetfiguren • EA: Meine Prägung: SuS benennen, wer und was sie persönlich, als Klasse und was unser Land prägt bzw. geprägt hat • PA: gegenseitige Erläuterung zur Prägung mit Partnern mit möglichst anderem sozialen, kulturellen, religiösen Hintergrund • Klassengespräch: Wodurch können Menschen und Dinge andere Menschen / Klassen / Länder / Religionen prägen? Abschließend Fokussierung auf Prägende Personen in den Religionen • Vorbereitung der themenverschiedenen individualisierten Arbeit in den Lernstraßen (u.a. Arbeitsform und Anforderungen, Gestaltung der „Laptop-Cover“) 				
2-7	Lernstraße Ali	Lernstraße Jeus	Lernstraße Muhammad	Lernstraße Sikhi	Lernstraße ...	
8	Vorstellung und Auswertung der Lernstraßenergebnisse (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Gemischtreligiöses Gruppenpuzzle: SuS stellen sich auf Basis der Steckbriefe wechselseitig die Prägende Person ihrer Religion ausführlich vor, erarbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede • Plenum: Vorstellung der Gruppenergebnisse • DAB: Was würde ich über die anderen Prägenden Personen zuhause erzählen? • Auswertung im Plenum 				
9	Vorstellung und Auswertung der Lernstraßenergebnisse (2)	<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS überlegen, inwiefern die von ihnen bearbeitete Person (a) sie selbst, (b) ihre Klasse und (c) unser Land direkt oder indirekt geprägt hat (entsprechend DS 1) • Ergebnisaustausch zunächst 1) in gleichreligiösen dann in 2) gemischtreligiösen Gruppen anschließend 3) Plenum • Zukünftig gewünschte Prägungen benennen und diskutieren in 1) EA, 2) gemischtreligiösen Gruppen, abschließend 3) im Plenum • Zur Ergebnissicherung werden ca. zwei Ideen/Aussagen/vorbildliche Taten auf ein Plakat unter der Überschrift „Was uns zukünftig prägen sollte“ festgehalten und im Klassenzimmer aufgehängt. 				

DS = Doppelstunde; UE = Unterrichtseinheit; PA = Partnerarbeit; EA = Einzelarbeit; DAB = Denken, Austauschen, Besprechen

1.2.3.2.1.2 Lernstraße Ali

Tab. 5: Tabellarischer Überblick über die Lernstraße Ali

DS	Titel des Lernschritts	Unterrichtsschritte
1	Zeit und Familie Alis	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenslauf sortieren • Karte beschriften (Biografisches) Wissen über Ali in einem ersten Steckbrief-Entwurf festhalten • Bildbeschreibung • Text bearbeiten „Der Heilige Ali als Symbol für die Gerechtigkeit“ • Bild und Text vergleichen
2	Weggemeinschaft – Müsahplik (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Bild-Impulse: Bilder zum Kontext „Weggemeinschaft“ • Geschichte „Musa und Abidin sind Müsahip“ mit Aufgaben • Sachtext „Weggemeinschaft im Alevitentum“ mit Aufgaben
3	Weggemeinschaft – Müsahplik (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Lektüre eines literarischen Texts über Muhammad und Ali • Erarbeitung anhand vertiefender Fragen, z.B. Was erfährst du in dem Text über den Menschen Ali? Was erfahren wir in dem Text über das Verhältnis von Ali und Muhammad? • Vertiefung: Lichtmythos lesen und Aufgaben bearbeiten
4	Der Ursprung des Cem-Rituals	<ul style="list-style-type: none"> • SuS lesen einen Text zum alevitischen Cem-Gottesdienst und erarbeiten das Cem-Ritual anhand vertiefender Fragen, z.B. Der alevitische Cem-Gottesdienst gilt als Nachahmung der Zusammenkunft der Vierzig Heiligen. Welche Merkmale hat eine solche Versammlung? Finde Beispiele aus der Geschichte! Schreibe die Beispiele auf und fertige dazu jeweils eine Zeichnung an!
5	Gerechtes Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Justitia Darstellung interpretieren (Schwert als Symbol für Gerechtigkeit) • Lektüre einer Geschichte über die Gastfreundschaft (Ali) und Erarbeitung des alevitischen Gerechtigkeitsverständnisses anhand dieser
6	Abschluss und Präsentation der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • SuS lesen Aussprüche Alis • SuS wählen persönlich wichtige Aussprüche aus und erklären sie zu persönlichen „Monatssprüchen“ • Die SuS überarbeiten ihre anfangs begonnenen Steckbriefe und bereiten sich auf die anschließende Präsentations- und Dialogphase vor.

DS = Doppelstunde; SuS = Schülerinnen und Schüler

1.2.3.2.1.3 Lernstraße Jesus

Tab. 6: Tabellarischer Überblick über die Lernstraße Jesus

DS	Titel des Lernschritts	Unterrichtsschritte
1	Wie die Menschen zur Zeit Jesu lebten	<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS lesen einen Buchausschnitt, der die Armut in Folge der römischen Unterdrückung thematisiert • PA: Austausch über die geschilderte Unterdrückung, SuS versetzen sich in die Situation Benjamins • EA: SuS lesen einen Buchausschnitt, der die Situation von Außenseitern thematisiert und die Person Jesu einführt, mit der die Frage nach der Messianität verbunden wird.

DS	Titel des Lernschritts	Unterrichtsschritte
		<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS fassen die Sicht des Blinden auf Jesus auf AB 8 zusammen • EA: SuS versetzen sich in den römischen Jungen Benjamin und überlegen, was ihn geprägt hat
2	Wunderbares (ein Heilungswunder)	<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS lesen die Schilderung einer Blindenheilung durch Jesu • SuS besprechen in PA den Wundercharakter der Heilung und die Reaktion der Menschen auf Jesus • SuS wählen eine der alternativen Wahlaufgaben, in der sie die Geschichte bzw. Teilaspekte von ihr kreativ wiedergeben • EA: SuS überlegen, worin die prägende Wirkung Jesu liegen könnte und notieren ihre Ideen
3	Ist Jeschua der Messias?	<ul style="list-style-type: none"> • Die SuS überlegen, was sie bisher in der Erzählung über einen „Messias“ erfahren haben, und ergänzen dies mithilfe eines Info-Textes • SuS lesen einen weiteren Buchabschnitt, in der die Frage nach Jesu Messianität von den Erzählfiguren diskutiert wird • Textverarbeitung: SuS schreiben in Sprechblasen der Erzählfiguren deren jeweilige Meinung • SuS lesen einen weiteren Textausschnitt zum Thema • SuS begründen ihre eigene Meinung, ob Jesus der Messias sein kann
4	Worum es Jesus geht (Jesu Botschaft vom Reich Gottes)	<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS lesen einen Buchabschnitt, in dem die Situation der Zöllner dargestellt wird • SuS fassen das Skandalöse an Jesus Frage an den Zöllner Levi, ob er mit ihm ziehen wolle, in einem Satz zusammen • In GA erarbeiten sich die SuS die Situation Levis und den Kontext des Gleichnisses mithilfe eines Rollenspiels • EA/PA: SuS lesen / erarbeiten sich das Gleichnis vom verlorenen Sohn • EA: SuS berichten eigene Erfahrungen, die denen in der Geschichte und im Gleichnis entsprechen
5	Ende ohne Ende (Kreuz und Auferstehung)	<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS lesen eine (fiktive) Erzählung über Kreuz und Auferstehung (die nicht dem Buch „Benjamin und Julius“ entstammt) • EA: SuS erzählen das Gelesene in einer kreativen Schreibaufgabe nach • GA/Teilplenum: Bildbetrachtung (C. D. Friedrich: Emmaus); Bild in der Mitte eines großen Tischdeckchens; SuS schreiben darauf (a) Sprechblasen; (b) wo sie gerne Jesus dabei haben würden (mit Begründung) • SuS überlegen sich persönlich, wohin sie mit Jesus gehen könnten

DS = Doppelstunde; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; EA = Einzelarbeit

1.2.3.2.1.4 Lernstraße Muhammad

Tab. 7: Tabellarischer Überblick über die Lernstraße Muhammad

DS	Titel des Lernschritts	Unterrichtsschritte
1	Lebensgeschichte Muhammads	<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS erarbeiten sich zentrale Daten über Muhammads Kindheit, in dem sie Info-Sätze in die richtige Reihenfolge bringen • EA: SuS lesen einen Info-Text (Muhammad als Kaufmann) und arbeiten zentrale Charaktereigenschaften Muhammads heraus; (besonders: Beinamen „al-amin“ (weil: ehrlich, verlässlich, bescheiden, ...))

DS	Titel des Lernschritts	Unterrichtsschritte
		<ul style="list-style-type: none"> • SuS orientieren sich auf der Karte im arabischen Raum, indem Sie für Muhammads Leben zentrale Städte mithilfe des Atlas eintragen • SuS halten (biografisches) Wissen über Muhammad in einem ersten Steckbrief-Entwurf fest
2	Prophetentum und Offenbarung	<ul style="list-style-type: none"> • SuS lesen eine Nacherzählung zu Muhammads erster Offenbarung (Erarbeitung mit Kreuzworträtsel) • EA: SuS hören eine Rezitation der Sure al-Alaq 96:1-5, lesen die dt. Übersetzung und ggf. den arabischen Text mit • EA: SuS beschreiben ihre Gefühle beim Hören mit 3 Adjektiven • EA: SuS lesen einen Infotext zum Koran als das Wort Gottes • EA/PA: SuS erläutern zentrale Aussagen zum islamischen Koran- und Offenbarungsverständnis, indem sie Sätze vervollständigen • PA: SuS üben einen fiktiven Dialog zwischen Muhammad und Chadscha zur Verfolgungssituation in Mekka ein • EA: Versetzen sich in die Situation hinein, indem sie Muhammad einen fiktiven Ratschlag geben
3	Die Hidschra	<ul style="list-style-type: none"> • EA: SuS versetzen sich mithilfe eines Bildimpulses in eine Flucht-Situation hinein • EA: SuS lesen Geschichte von Muhammads Auswanderung und erarbeiten, warum Muhammad Mekka verlassen musste und warum er sich die Stadt Medina ausgesucht hat (Tabelle mit Push- und Pullfaktoren) • PA: Eintragen von Orten und Hidschra in eine Landkarte; Entfernung des Wegs Muhammads und seiner Gefährten schätzen • PA/GA: Lied „Tala ‘al badru aleina“ von Yusuf Islam anhören, Stimmung beschreiben und auf Arabisch auswendig singen lernen
4	Medina - Muhammad unter Freunden	<ul style="list-style-type: none"> • PA: SuS formulieren 5 Regeln, die für ein gutes Zusammenleben wichtig sind • EA: SuS vergleichen Ausschnitte aus dem deutschen Grundgesetz und dem Vertrag von Medina • EA: SuS erarbeiten sich die Begriffe Sunna und Hadith und erläutern ihre Bedeutung für die Gegenwart
5	Muhammad als Vorbild für uns Muslime	<ul style="list-style-type: none"> • EA: Die SuS lesen die Geschichte vom weinenden Kamel, arbeiten vorbildliche Eigenschaften Muhammads heraus und gestalten eine Mindmap (Überprüfung anhand Lösungsblatt) • PA/GA: Die SuS betrachten 3 Bilder, die auf ethische Herausforderungen in der Gegenwart verweisen (Diebstahl, Tierquälerei, Hilfsbedürftige) und diskutieren, wie Muhammad sich verhalten würde. • EA: SuS notieren sich einzeln diejenigen Möglichkeiten, die sie am überzeugendsten finden. • EA: SuS lesen 9 kurze Ausschnitte aus Muhammads Abschiedspredigt und erläutern diese jeweils einzeln, indem sie Beispiele aus der Gegenwart anführen. • Die SuS überarbeiten ihre anfangs begonnenen Steckbriefe und bereiten sich auf die anschließende Präsentations- und Dialogphase vor.

DS = Doppelstunde; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; EA = Einzelarbeit

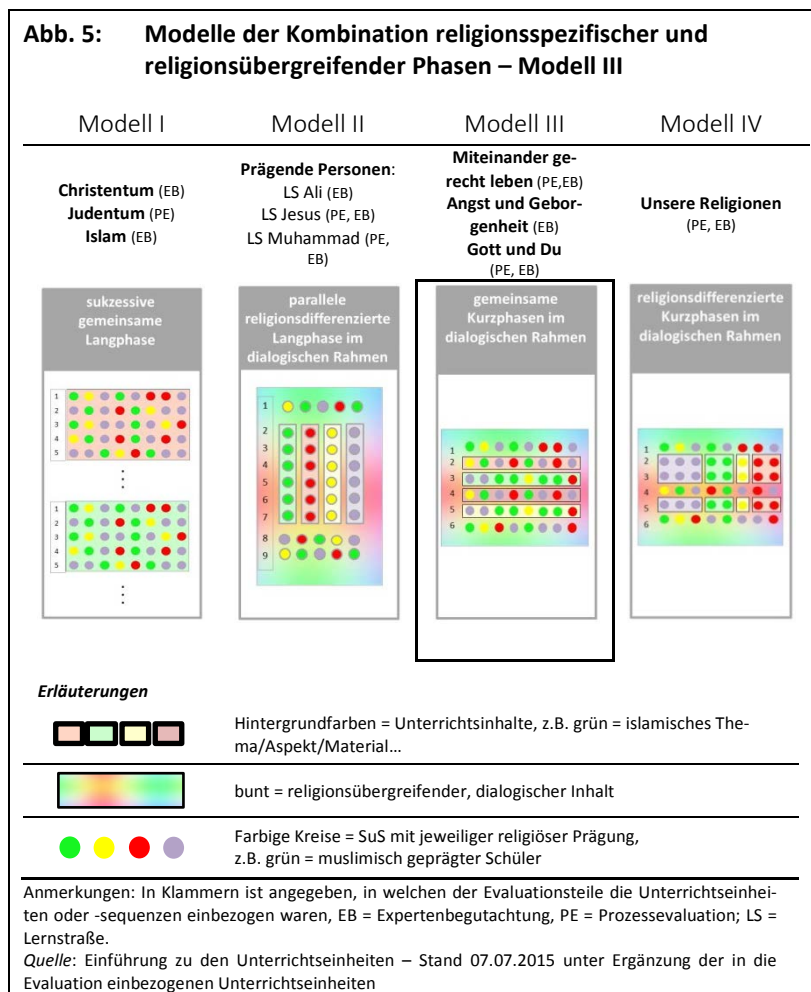
1.2.3.3 Modell III: Gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen

In einem Unterricht nach dem Modell III beschäftigen sich die SuS einer Klasse gemeinsam unter einer religionsübergreifenden Fragestellung mit verschiedenen Religionen:

Im Modell III wird ein religionsübergreifendes Thema oder eine Fragestellung von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet. Eine Differenzierung nach religiöser Prägung der Schülerinnen und Schüler erfolgt nicht. Die Bearbeitung des Themas oder der Frage erfolgt durch aufeinander folgende, einzelne kurze Phasen (ca. eine Doppelstunde), in denen die spezifische Perspektive jeweils einer Religion deutlich wird. Die einzelnen Perspektiven werden in der jeweiligen Stunde und – vertiefter – am Ende aufeinander bezogen.

Quelle: Vorwort und Einführung zu den Unterrichtseinheiten, Stand Juli 2015

Die Unterrichtseinheit „Miteinander gerecht leben“ ist ein Prototyp dieses Modells, die Unterrichtseinheiten „Gott und Du“ sowie „Angst und Geborgenheit“ folgen diesem Modell mit deutlichen Abweichungen. Anhand der einzelnen **Bestimmungstücke** des Modells sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den UE und Abweichungen vom Modell erläutert werden:



1. „Im Modell III wird ein religionsübergreifendes Thema oder eine Fragestellung von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet.“:
 In jeder der drei UE wird ein religionsübergreifendes Thema bearbeitet (Gerechtigkeit, Beziehung zu Gott, Angst/Geborgenheit). Allerdings erfolgt die Erarbeitung lediglich in der UE „Miteinander gerecht leben“ von *allen SuS gemeinsam*. In den Unterrichtseinheiten „Gott und Du“ sowie „Angst und Geborgenheit“ wird häufig in religionsgemischten, parallelen Gruppen gearbeitet. In der Grafik wären demnach in einer Zeile ggf. Trennstriche zur Symbolisierung von GA einzufügen.

2. „Eine Differenzierung nach religiöser Prägung der Schülerinnen und Schüler erfolgt nicht“:
Dies trifft für alle UE zu. Lediglich die UE „Gott und Du“ enthält (erklärtermaßen) auch Anteile von Modell IV, indem in DS 5 eine religiöse Differenzierung vorgesehen ist. Hierdurch soll verdeutlicht werden, dass die aufgeführten Modelle teilweise auch kombiniert werden können.
3. „Die Bearbeitung des Themas oder der Frage erfolgt durch aufeinander folgende, einzelne kurze Phasen (ca. eine Doppelstunde), in denen die spezifische Perspektive jeweils einer Religion deutlich wird. Die einzelnen Perspektiven werden in der jeweiligen Stunde und – vertiefter – am Ende aufeinander bezogen.“
 - Prototypisch scheint dies in der UE „Miteinander gerecht leben“ umgesetzt: Hier werden in jeder Doppelstunde – unter der übergreifenden Frage nach Gerechtigkeit – Texte aus einer bestimmten Religion bearbeitet.
 - In der UE „Gott und Du“ finden sich nur wenig Phasen, in denen die spezifische Perspektive einer Religion deutlich wird: So bearbeiten die SuS beispielsweise in parallelen, frei gewählten Gruppen Texte aus verschiedenen Religionen (z.B. Verlorener Sohn) unter der Fragestellung, welche Eigenschaften Gottes dort beschrieben werden (DS 3) oder bearbeiten Gebete der verschiedenen Religionen (DS 4). Im Klassenverband werden eher gleichzeitig verschiedene Perspektiven eingebracht (z.B. Welche Eigenschaften hat Gott – Auszüge aus Heiligen Schriften in DS 2). Häufig beschäftigen sich die SuS mit ihrer Gottesvorstellung, ohne dass eine bestimmte Religion thematisiert wird (DS 1 und DS 6).
 - In der UE „Angst und Geborgenheit“ werden lediglich in zwei der sieben Doppelstunden religiöse Texte aus spezifischen Religionen bearbeitet – d.h. hier gibt es wenig Ansatzpunkte, das Thema aus der Perspektive einer spezifischen Religion zu betrachten.

Symbolisiert wird der Prototyp in der Grafik dadurch, dass die Eingangs- und Endphase religionsübergreifend und dialogisch stattfindet (bunter Hintergrund), dazwischen jedoch Phasen sind, in denen jeweils eine Religion in religionsgemischter Zusammensetzung bearbeitet wird (einfarbiger Hintergrund). Diese Symbolik trifft so für die UE „Angst und Geborgenheit“ sowie „Gott und Du“ nur sehr eingeschränkt zu.

Das heißt: Die drei Unterrichtseinheiten des Modell III unterscheiden sich in ihrem inneren Aufbau sehr deutlich voneinander. Es stellt sich die Frage, ob die Zuordnung zu einem gemeinsamen Modell angesichts dieser Unterschiedlichkeiten gerechtfertigt ist. Die Unterschiede der UE im Blick zu behalten ist relevant, um Evaluationsergebnisse nicht fälschlicherweise auf das „Modell“ zurückzuführen (unabhängig davon, dass natürlich auch die didaktisch-methodische Umsetzung jeder UE für die Erprobungsergebnisse eine bedeutende Rolle spielt).

Im Folgenden werden die UE „Gott und Du“ und „Miteinander gerecht leben“ (Prozessevaluation und Expertenbegutachtung) sowie „Angst und Geborgenheit“ (nur Expertenbegutachtung) beschrieben.

1.2.3.3.1 Miteinander gerecht leben

In der UE „Miteinander gerecht leben“ befassen sich die SuS mit dem Thema Gerechtigkeit, wobei es vorrangig „um Vorstellungen von der Gestaltung einer zukünftigen Gesellschaft und Welt und um Hoffnungen und Gefahren, die damit verbunden sind“ geht. Insofern spielen ethische, religiöse und weltanschauliche Aspekte eine bedeutende Rolle. Der Blick wird „auf die eigenen Lebenssituationen (Erfahrungswelten) der Schülerinnen und Schüler gerichtet“.¹⁷

¹⁷ Die Charakterisierung beruht im Wesentlichen auf der Einleitung zur UE „Miteinander gerecht leben“ (Stand Juli 2015), die Zitate entstammen eben dieser Einleitung.

Nachdem sich die SuS mithilfe der Erstellung von Collagen dem Thema Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit nähern und Definitionen von Gerechtigkeit erarbeiten (DS 1), wird in den folgenden Doppelstunden Gerechtigkeit aus der Sicht verschiedener Religionen betrachtet. Zunächst erarbeiten die SuS mithilfe des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg die Unterscheidung von Bedarfs- und Leistungsgerechtigkeit (DS 2, Christentum). Anschließend lernen sie anhand der Geschichte „Die Stadt des Einvernehmens“ den zentralen alevitischen Begriff des „Einvernehmens“ kennen (DS 3, Alevitentum). Ihr Verständnis von Achtsamkeit und Mitgefühl vergleichen sie daraufhin mit dem buddhistischen Verständnis (DS 4, Buddhismus). Ausgehend von der Hadithe „Drei Nächte“, in der es um das Geben von Sadaqa geht, erarbeiten die SuS „wie wichtig und bedeutsam es ist, Menschen in Not zu helfen...“ und stellen einen interreligiösen Bezug zu Traditionen des Almosengebens in den Religionen her (DS 5, Islam). Sie beschäftigen sich mit den Goldenen Regeln in den Religionen und erarbeiten daran die Frage, „wie jeder einzelne gerecht zu sich und darauf aufbauend auch gerecht zu seinen Mitmenschen sein kann“ (DS 6, religionsunspezifisch). Zum Abschluss der Unterrichtseinheit basteln die SuS Spardosen und planen gemeinsam eine Spendenaktion, um „aktiv an der Gestaltung einer ‚gerechten und mitfühlenden Gesellschaft‘ teilhaben und mitwirken zu können“ (DS 7).

Tab. 8: Tabellarischer Überblick über die UE „Miteinander gerecht leben“

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
1	Wir definieren Gerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • SuS erstellen Collagen zum Thema Gerechtigkeit, stellen sich diese gegenseitig vor • Unterrichtsgespräch (UG) anhand der Collagen: Was ist Gerechtigkeit → Erarbeitung einer gemeinsamen Definition von Gerechtigkeit. • Eine allgemeine Definition von Gerechtigkeit (z.B. Aristoteles) wird der Definition der SuS gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden herausgearbeitet.
2	Gerechtigkeit und Barmherzigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • SuS lesen das Gleichnis „Arbeiter am Weinberg“ • SuS erspielen das Gleichnis im Rollenspiel mithilfe von Rollenkarten und schreiben Interviews mit den handelnden Personen des Gleichnisses • SuS präsentieren ihre Arbeiten • Unterrichtsgespräch: Herausarbeiten von verschiedenen Gerechtigkeitsverständnissen und darauf aufbauend die christliche Forderung einer „Bedarfsgerechtigkeit“ • Abschlussgespräch: Gerechtigkeit und Barmherzigkeit im Dialog der Religionen
3	Miteinander gerecht sein	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg Experiment („ungerechte“ Verteilung „Lokma“) und Auswertung im Unterrichtsgespräch • LoL liest die Geschichte „Die Stadt des Einvernehmens“ vor, UG über erste Eindrücke • SuS schreiben die Geschichte in EA weiter: „Was muss der Mann machen, um wieder in der Stadt des Einvernehmens leben zu können?“ (ggf. zusätzlich Bild malen) • Präsentation der Arbeiten • LoL erklärt die Bedeutung des Einvernehmens im Alevitentum
4	Achtsamkeit und Mitgefühl	<ul style="list-style-type: none"> • LoL leitet eine Übung zur Achtsamkeit an • Gespräch über Übung: 1) wie gefühlt, gefallen/nicht gefallen 2) was wäre gewesen, wenn jemand gestört hätte? • LoL erklärt den Begriff „Achtsamkeit - Mitgefühl“ aus buddhistischer Sicht

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
		<ul style="list-style-type: none"> • SuS schreiben in Einzelarbeit (EA) ihre Gedanken zum buddhistischen Lehrsatz auf Karten: „Wollen, dass alle anderen frei von Leiden sind genauso wie ich selbst“ und hängen diese an einen „Gedankenbaum“ • Auswertung im Sitzkreis, u.a. „Warum ist es wichtig, achtsam zu sein und Mitgefühl zu zeigen?“
5	Mitgefühl und helfen	<ul style="list-style-type: none"> • LoL liest Hadithe „Drei Nächte“ ohne das Ende vor • SuS schreiben ihre Ideen, was dem Mann im Traum gesagt worden sein könnte, auf • LoL liest Hadithe zu Ende vor → SuS erklären das Ende und was man lernen kann • LoL erklärt „Sadaqa und Zakat“ aus islamischer Sicht • UG über eigene Erfahrungen der SuS beim Geben von „Sadaqa und Zakat“ und warum es wichtig ist, Menschen in Not zu helfen • LoL thematisiert das Almosengeben in weiteren Religionen, indem Almosenkärtchen in den Sitzkreis gelegt werden • SuS lesen und stellen Almosenkärtchen vor und tauschen sich im UG darüber aus • SuS gestalten Leporellos zum Thema Almosen
6	Die Goldene Regel in unseren Religionen	<p>Varianten der Goldenen Regeln in den Religionen liegen in der Mitte eines Sitzkreises:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gedankenaustausch: Wie kann ich gerecht zu mir, zu meinen Mitmenschen sein • Gesprächsrunde mit Lebensweltbezug: Flüchtlinge, Hartz IV, Scheidung... SuS sprechen über eigene Erfahrungen und Erlebnisse • Erstellung eines gemeinsamen Plakats mit der Goldenen Regel in den Religionen für das Klassenzimmer
7	Grenzenlos helfen – Projektarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • SuS reflektieren die UE im Sitzkreis • LoL und SuS planen ein Hilfsprojekt, beschließen u.a., an wen das gesammelte Geld gespendet werden soll • SuS gestalten ihre Spardosen

DS = Doppelstunde; UE = Unterrichtseinheit; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler;
EA = Einzelarbeit; UG = Unterrichtsbespräch

1.2.3.3.2 Gott und Du

In der UE „Gott und Du“ geht es zentral um die persönliche Gottesbeziehung. „Ausgehend von einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema, bei der die Vorerfahrungen und persönlichen Vorstellungen der SuS aufgegriffen werden, erweitern die SuS ihr Verständnis, ihre Kenntnisse und ihr sprachliches und begriffliches Ausdrucksvermögen, indem sie Gottesvorstellungen und Gebetspraxis in den Religionen kennenlernen“.¹⁸ In der UE finden sich Phasen, in denen sich die SuS mit ihrer Gottesvorstellung beschäftigen, ohne dass eine bestimmte Religion thematisiert wird (DS 1 und DS 6), als auch Phasen, in denen verschiedene Religionen z.B. hinsichtlich der Gebetspraxis betrachtet werden (DS 4). Dabei beschäftigen sich SuS z.T. explizit mit der eigenen Religion (DS 5: Was beten wir eigentlich? → Modell IV) oder in frei gewählten, daher möglicherweise gemischtreligiösen Grup-

¹⁸ Die Charakterisierung beruht im Wesentlichen auf der Einleitung zur UE „Gott und Du“ (Stand Juli 2015), die Zitate entstammen eben dieser Einleitung.

pen mit der eigenen oder einer fremden Religion (z.B. DS 4: Wie können wir mit Gott sprechen? – Plakaterstellung zu Gebetsorten etc. je einer Religion).

„Diese Einheit bietet den SuS die Möglichkeit der Beheimatung in ihrer eigenen Religion, den Erwerb von neuen Kenntnissen, die mit bereits vorhandenen verknüpft werden können, und macht erfahrbar, dass alle Menschen eine Beziehung zu Gott haben können.“

In der UE wird mit der Methode des Lapbooks gearbeitet: Beim Lapbook handelt es sich um eine kleinere oder größere Mappe, die sich aufklappen lässt und in die sukzessive die individuellen Ergebnisse (z.B. der Brief an Gott) eingetragen bzw. eingeklebt werden können. Es wird angenommen, dass diese Methode für die SuS besonders motivierend ist, da „die Ergebnisse der UE individuell und künstlerisch gestaltet festgehalten werden“.

Tab. 9: Tabellarischer Überblick über die UE „Gott und Du“

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
1	Wie ist Gott für Dich?	<ul style="list-style-type: none"> • Blätter an der Tafel „Gott ist wie...“, „Wenn Gott eine Farbe wäre“ • EA SuS: „Schreibe deine eigene Geschichte über Gott und Dich“, Hilfestellung durch Tippkarten (z.B. „Wann hat Gott Dir schon mal geholfen?“, „Was macht Dir Mut?“) • Geschichte „Sara erzählt von ihrer Geschichte mit Gott“ wird vorgelesen, Austausch im Plenum
2	Welche Eigenschaften hat Gott?	<ul style="list-style-type: none"> • Im Stuhlkreis liegen Zettel mit Eigenschaften, die in vorgelesenen Auszügen aus Heiligen Schriften oder Weisheiten vorkommen; sie werden an die Tafel gehängt (und geklärt), SuS schreiben diese ab („wie Gott sich den Menschen zeigt“). • Im Unterrichtsgespräch wird besprochen, welche Eigenschaften besonders gut zur eigenen Geschichte oder zur eigenen Vorstellung von Gott passen • Die Ergebnissicherung findet individuell im Lapbook statt, indem die eigene Geschichte aus DS 1 eingeklebt und das Lapbook verziert wird. Die SuS sollen die drei Eigenschaften Gottes, die ihnen besonders wichtig sind, eintragen.
3	Woher wissen wir, wie Gott ist?	<ul style="list-style-type: none"> • In frei gewählten Vierergruppen bearbeitet jede Gruppe eine Geschichte der verschiedenen Religionen (z.B. „Wenn es ein Kürbis wäre“, „Der verlorene Sohn“), die von LoL der Gruppe zugeordnet wurde. Die SuS sollen die Geschichte lesen und sie anhand des bereitgestellten Materials der Klasse vorstellen (schauendes Erzählen). • Die zuschauenden SuS sollen erraten, welche Eigenschaften Gottes in der jeweiligen Geschichte vorkommen.
4	Wie können wir mit Gott sprechen?	<ul style="list-style-type: none"> • Zu an der Tafel hängenden Bildern (Gebetsorte, -haltungen, -gegenstände) entwickeln die SuS Sortierungskategorien und ordnen die Bilder den Überschriften zu • In frei gewählten Gruppen beschäftigen sich die SuS anhand eines Informationstexts mit dem Gebet in einer Religion (alev., chr., hind., isl., jüd., sik.) und erstellen hierzu anhand von Leitfragen ein Plakat (z.B. Wo beten...?).
5	Was beten wir eigentlich? MODELL IV	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder SuS wählt unter den Arbeitsblättern das Gebet der Religion, der er am nächsten steht und bearbeitet dies mithilfe von gebetspezifischen Erarbeitungsaufgaben (alev., chr, hind, isl, jüd). • Als Hausaufgaben lernen die SuS das Gebet auswendig oder üben, es schön vorzulesen.

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
6	Was können wir Gott alles sagen?	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelne SuS tragen (freiwillig) das Gebet der DS 5 vor. • Die SuS schreiben das „gewählte“ Gebet in Schönschrift in das Lapbook. • Im Plenum werden Ideen gesammelt und an die Tafel geschrieben: Was können wir Gott alles sagen? • SuS schreiben ein eigenes Gebet oder einen Brief an Gott. Diese werden in einem verschlossenen Umschlag in das Lapbook geklebt.

DS = Doppelstunde; UE = Unterrichtseinheit; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler; EA = Einzelarbeit

1.2.3.3.3 Angst und Geborgenheit

Die UE „Angst und Geborgenheit“ beschäftigt sich mit dem religionsübergreifenden Thema der Überwindung von Angst: „Religion schenkt Zuversicht. Eine Aussage, die alle Religionen miteinander verbindet. Das ist die theologische Basis dieser UE. Die UE soll SuS eröffnen, dass Religion eine hilfreiche Ressource *gegen* Angst und *für* Mut, Vertrauen und Geborgenheit sein kann.“¹⁹

Die Unterrichtsinhalte werden im Plenum sowie in Gruppen- oder Partnerarbeit (ohne religiöse Differenzierung) erarbeitet. Die in der UE eingesetzten Methoden lehnen sich wesentlich an die Erlebnispädagogik an, indem „Erfahrungsspiele den SuS einen Zugang zum Thema ermöglichen“ sollen: Die SuS führen zum Einstieg in die UE das Spiel „Blindenparcours“ durch und reflektieren über die erfahrene Orientierungslosigkeit (DS 1).

Im Folgenden (DS 2) erkunden die SuS auf der Grundlage selbst geführter Interviews die Ursachen und Wirkmechanismen von Angst und Vertrauen und tauschen sich darüber aus. In der anschließenden Doppelstunde werden anhand des Animationsfilms „Rising Hope“ Erfahrungen wie Alleinsein, Versagen, Hoffnung, Freundschaft, u.a. thematisiert. Der Film soll als Beispiel dafür dienen, wie Angst innerhalb einer Freundschaft überwunden werden kann (DS 3).

Danach erarbeiten die SuS anhand der jüdischen Erzählung „Neshumele“ (DS 4), wie Geborgenheit durch die Zuwendung von Mitmenschen und durch alltägliche wie auch religiöse Rituale entstehen kann. In der fünften Doppelstunde beschäftigen sich die SuS arbeitsteilig mit verschiedenen Heiligen Schriften (Psalm, Sure, Mantra) unter der Fragestellung, wie religiöse Sprache Angst und Geborgenheit ausdrückt bzw. bei der Überwindung von Angst helfen kann.

Im Anschluss (DS 6) beschäftigen sich die SuS anhand von Vertrauensspielen, dem Bild „Kinderkopf in den Händen der Mutter“ (Käthe Kollwitz) und durch das Zitat „Gott hat keine anderen Hände als unsere“ (Dorothee Sölle) mit dem Vertrauenssymbol „Hand“. Den Abschluss der UE bilden ein weiteres Vertrauensspiel sowie die Gestaltung des individuellen „Powerkoffers“, in dem gesammelte Eindrücke und Erkenntnisse aus der UE zu Fragen wie „Was hilft mir?“, „Wie kann ich helfen?“ u.a. verstaubt werden (DS 7).

Tab. 10: Tabellarischer Überblick über die UE „Angst und Geborgenheit“

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
1	Vertrauensspiel Blindenparcours	<p><i>Erfahrungsorientiertes Vertrauensspiel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die SuS führen das Vertrauensspiel „Blindenparcours“ durch, bei dem sie blind eine Strecke überwinden (versch. schwere Varianten je

¹⁹ Die Charakterisierung beruht im Wesentlichen auf der Einleitung zur UE „Angst und Geborgenheit“ (Stand Juli 2015), die Zitate entstammen eben dieser Einleitung.

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
		<p>nach Klassensituation)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Erfahrungen im Unterrichtsgespräch (z.B. „Wovor hatte ich Angst? Was hat mir geholfen?“) • Hausaufgabe: Zwei Personen anhand eines Interviewfragebogens zum Thema „Vertrauen“ befragen
2	Reflexion – Angst, Sicherheit, Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> • GA: Auf Basis der Hausaufgabe erarbeiten die SuS Antworten auf verschiedene Fragen und gestalten hierzu ein Plakat (z.B. Wovor haben Menschen Angst? Was gibt ihnen Sicherheit?) • Präsentation der Gruppenergebnisse • Plenumsgespräch mit Rückbezug zum Vertrauensspiel
3	Rising Hope	<ul style="list-style-type: none"> • SuS sehen Film „Rising Hope“, klären anschließend Fragen • Vertiefung / Ergebnissicherung <ul style="list-style-type: none"> ○ SuS schreiben fiktiven Dialog zwischen den Protagonisten (Pferd und Hund) ○ Nachdem der Film ein zweites Mal angesehen wurde, verfassen die SuS einen Klappentext
4	Neshumele – der Segen meines Großvaters	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstieg</i>: Die SuS erzählen sich in Partnerinterviews von ihrem besten Moment der Woche • <i>Neshumele-Erzählung</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ LoL liest Geschichte vor ○ SuS schreiben je zwei ihnen im Gedächtnis gebliebene Wörter auf Moderationskarten ○ Die Karten werden geclustert und die Kategorien Angst und Geborgenheit erarbeitet, wobei auch der jüdische Kontext der Geschichte verdeutlicht wird ○ EA: SuS beschreiben, was Rachel Geborgenheit gibt. • <i>Auswertung/Persönlicher Bezug</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ GA: Spiel „warme Dusche“: SuS geben sich gegenseitig Lob ○ Feedback
5	Angst essen Seele auf: Hilft beten?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstieg</i>: UG anhand des Impulses „Angst essen Seele auf“ (Was heißt das? Wie kann ich mich stärken?) • <i>Arbeitsteilige GA (keine religiöse Differenzierung)</i>: Texte aus Heiligen Schriften (Psalm, Sure, Mantra) werden von den SuS untersucht (hinsichtlich der Sprache, wann kann Text gesprochen werden, kann er bei Angst helfen?) • <i>Auswertung</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ Präsentation durch die Gruppen ○ UG: Hilft beten?
6	Hände	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstieg</i>: Vertrauensspiel „Pendel“ oder „Sich fallenlassen“ (PA) – Reflexion im Plenum. • <i>Käthe Kollwitz „Kinderkopf in den Händen der Mutter“</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bildbetrachtung ○ Wie können Hände helfen und schützen? Impulsfrage im Plenum, anschließend fünf Beispiele in PA, Austausch im Plenum ○ EA: Was gibt mir Schutz / Halt / Sicherheit im Leben? • <i>Dorothee Sölle: „Gott hat keine anderen Hände als unsere“</i>: Diskussi-

DS	Titel der Doppelstunde	Unterrichtsschritte
		on im Plenum.
7	Powerkoffer	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstieg:</i> Vertrauensspiel „Getragen werden“ / „Entspannungsschaukel“ (PA) – Reflexion im Plenum. • <i>Powerkoffer:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Powerkoffer gestalten ○ Eindrücke und Erkenntnisse aus der UE notieren und im individuellen Powerkoffer verstauen (Was hilft mir?...)

DS = Doppelstunde; UE = Unterrichtseinheit; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler;
GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; EA = Einzelarbeit; UG = Unterrichtsbespräch

1.2.3.4 Modell IV: Religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen

In einem Unterricht nach dem Modell IV beschäftigen sich die SuS einer Klasse im Wechsel gemeinsam mit religionsübergreifenden Themen und in religionsdifferenzierten Kurzphasen mit der eigenen Religion.

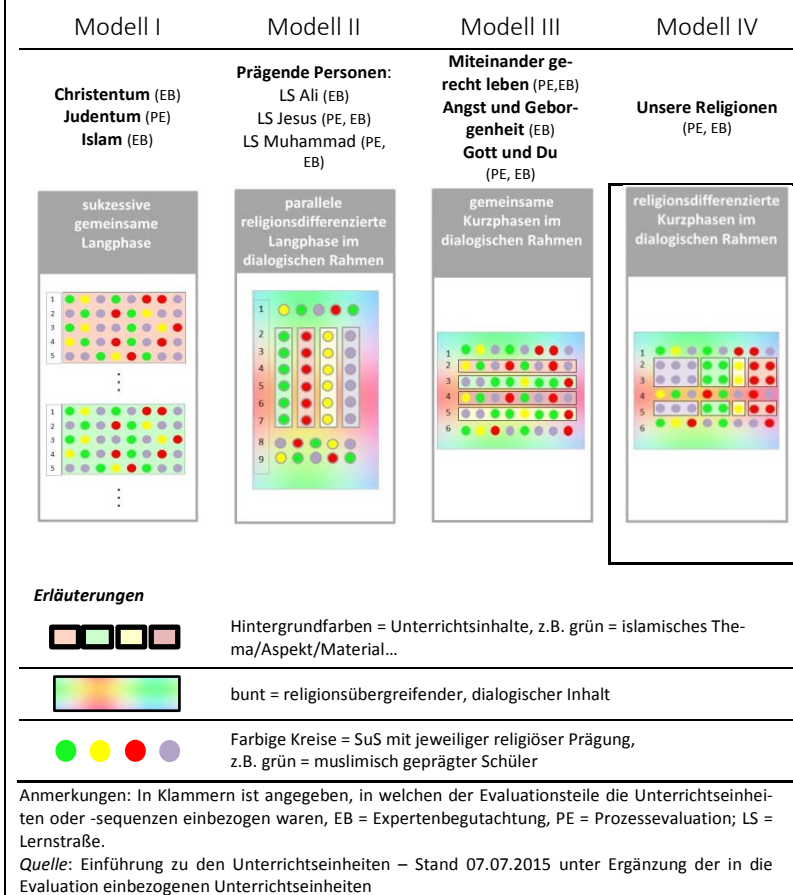
Im Modell IV wird ein religionsübergreifendes Thema oder eine Fragestellung in der Einstiegsphase zunächst von allen Schülerinnen und Schülern im Dialog aufgeworfen und entfaltet. Die Erarbeitung erfolgt dann im Wechsel von einzelnen kurzen Phasen (ca. eine Doppelstunde), in denen sich Schülerinnen und Schüler je nach religiöser Prägung die Perspektive ihrer Religion erarbeiten, mit zwischenzeitlichen dialogischen Austauschphasen, in denen sie diese Perspektive in den Dialog einbringen.

Quelle: Vorwort und Einführung zu den Unterrichtseinheiten, Stand Juli 2015

Realisiert wird dieses Modell mit der UE „Unsere Religionen“. Die UE „Gott und Du“ folgt diesem Modell teilweise (s.o.: Dort erfolgt in einer Doppelstunde eine religiöse Differenzierung gemäß Modell IV).

Im Folgenden wird die UE „Unsere Religionen“ beschrieben.

Abb. 6: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen – Modell IV



1.2.3.4.1 Unsere Religionen

Die UE „Unsere Religionen“ beschäftigt sich mit verschiedenen religiösen Themen, die Erarbeitung erfolgt im Wechsel von dialogischen Austauschphasen mit einzelnen kurzen Phasen, in denen sich die SuS je nach religiöser Prägung die Perspektive ihrer Religion erarbeiten. Für diese religionsdifferenzierten Kurzphasen liegen derzeit Materialien zum Alevitentum, Christentum und Islam vor, Materialien weiterer Religionen, insbesondere von denen, aus denen die SuS in der Klasse stammen, sind strukturell möglich und vorgesehen.

Die UE „Unsere Religionen“ wurde als „Einstieg“ in den gemeinsamen Religionsunterricht konzipiert – sie soll idealerweise am Anfang der 5. Klasse unterrichtet werden. Die SuS sollen sich innerhalb der Klasse kennenlernen und einen ersten Einblick in die religiösen Lebenswelten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erhalten. Durch die UE soll ein „wertschätzender Umgang mit Religion und Religiosität“ in der Klasse etabliert und die „religiöse Identität und Identifizierung mit der eigenen Religion“ gestärkt werden. Der Lehrkraft soll diese UE ermöglichen, die einzelnen SuS mit ihren jeweiligen religiösen und kulturellen Hintergründen kennen zu lernen, um so Vorwissen und Voreinstellungen bei der zukünftigen Unterrichtsplanung besser berücksichtigen zu können.

Die UE ist in Bausteine unterteilt, deren Umfang ein bis zwei Doppelstunden betragen. Sie können abhängig von den klassenspezifischen Ausgangsbedingungen ausgewählt oder vertieft werden. Einige Bausteine bieten auch verschiedene Varianten an, um eine leistungsbezogene Differenzierung zu ermöglichen – entweder zum Einsatz in verschiedenen Klassenstufen oder zur inneren Differenzierung.

Im ersten Baustein „Realien“ (DS 1) befassen sich die SuS gemeinsam mit der Verwendung und Bedeutung mitgebrachter religiöser Gegenstände. Hierdurch werden „verschiedene Religionen angesprochen und die SuS erfahren so, welche Religionen in ihrer Klasse vertreten sind“.

Im Rahmen des Bausteins „Feste und Feiern“ (DS 2-3) besprechen die SuS im Klassenverband Feste in verschiedenen Religionen und beschäftigen sich vertieft in religiös differenzierten Kurzphasen (Einzel- oder Gruppenarbeit) mit einem Fest, dem sie aufgrund ihrer Prägung nahe stehen. Das ihnen vertraute Thema „Feste“ soll den SuS „eine gewisse Sicherheit in einer für sie am Anfang der 5. Klasse noch weitgehend unbekanntem Gruppe“ bieten und ihnen ermöglichen, „eigene Erfahrungen und Vorkenntnisse einzubringen“. Ferner wird die religiöse Prägung der SuS für die Lehrkraft deutlich, was bei späteren religionsbezogenen Differenzierungsschritten berücksichtigt werden kann.

Im Baustein „Beten und Gebete“ (DS 4-5) beschäftigen sich die SuS gemeinsam mit Gebeten in verschiedenen Religionen und in religionsdifferenzierten Kurzphasen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) vertiefend mit einem Gebet der ihnen nahe stehenden Religion. Das Thema wurde gewählt, da „alle Religionen das Gebet als Ausdruck religiöser Aussagen kennen und praktizieren und es deshalb den SuS bekannt ist. Die verschiedenen Gebetsformen ermöglichen den SuS sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede zu erarbeiten“. Da es inhaltliche Überschneidungen zur UE „Gott und Du“ gibt, kann auf Teile des Bausteins verzichtet werden, falls diese UE später unterrichtet wird.

Im Baustein „Wichtige Personen“ (DS 6) befassen sich die SuS mit den prägenden Personen verschiedener Religionen, wobei sie sich in einer religionsdifferenzierten Kurzphase mit einer zentralen Person ihrer Religion vertieft auseinandersetzen. Der Baustein eröffnet das Thema; es wird in der später zu unterrichtenden UE „Prägende Personen“ aufgegriffen und ausgeführt.

Im abschließenden Baustein (DS 7) sollen die SuS ihr erworbenes Wissen wiederholen und überprüfen, indem sie entweder ein Quiz entwickeln und spielen, ein Plakat gestalten oder einen Brief entwerfen. Das Spiel bzw. die Präsentation der SuS gibt Anlass zu einem erneuten Gespräch über die Themen der Unterrichtseinheit.

Die UE „Unsere Religionen“ soll die Themen für die gesamte Beobachtungsstufe öffnen und den grundsätzlichen Umgang mit Religion in der Klasse erarbeiten, sie soll keine umfassende und vertiefte Einsicht in eine Religion bieten.

Tab. 11: Tabellarischer Überblick über die UE „Unsere Religionen“

DS	Titel des Bausteins	Lernschritte
1	Realien	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung: Auf einem Tisch liegen die (möglichst von SuS mitgebrachten) religiösen Gegenstände unterschiedlicher Religionen wie z.B.: Bücher, Kreuze, Gebetsteppiche • SuS stellen die Gegenstände und ihre Verwendung kurz dar, Lehrkraft ergänzt • Alternativ: <i>entweder:</i> SuS wählen sich je einen Gegenstand aus und notieren sich drei Fragen zu diesem. Anschließend befragen sie den SuS, der den Gegenstand mitgebracht hat und notieren sich die Antworten. <i>oder:</i> SuS suchen sich einen Gegenstand aus, den sie für einen interreligiösen Raum auswählen würden, und erstellen dazu eine Infokarte. Bei Bedarf können sie auf die von LoL bereitgestellten Zusatzinformationen zurückzugreifen. Anschließend stellen sie sich die Infokarten gegenseitig vor. • Lehrkraft lässt besonders schwierige oder nicht bearbeitete Gegenstände – soweit möglich von den SuS – erläutern, offene Fragen werden geklärt. • Abschließend wird im Plenum besprochen, wie ein interreligiöser Raum gestaltet werden könnte. Dabei tauschen sich SuS über die in der Klasse vertretenen verschiedenen Religionen aus.
2	Feste und Feiern	<ul style="list-style-type: none"> • SuS nennen bekannte Feste, sortieren nach „individuellen“ (z.B. Geburtstag), „staatlichen“ (3. Oktober) und „religiösen“ Festen. • Klärung des Begriffs „religiöse Feste“ • Leitfrage „Wie wollen wir in der Klasse religiöse Feste feiern?“ wird erarbeitet • Alternativen: <i>Variante A (niedriges Niveau):</i> EA: fragegeleiteter Tagebucheintrag zu dem religiösen Fest, an das sich der SuS gern erinnert <i>Variante B (erhöhtes Niveau):</i> EA: Jeder wählt aus der Religion, der er am nächsten steht (z.B. durch Kultur, Familie, o.ä.) eines der beiden zur Auswahl stehenden Feste aus und bearbeitet den dazugehörigen Brief / Arbeitsblatt (z.B. <i>Alevitentum: Newroz oder Asure</i>)
3	Feste und Feiern	<ul style="list-style-type: none"> • In <i>religionsgleichen Gruppen</i> (nach Möglichkeit auch nach Festen unterteilt) erarbeiten die SuS auf der Basis ihrer Einzelarbeit einen gemeinsamen Vorschlag zur Festgestaltung in der Klasse. • In <i>religionsgemischten Gruppen</i> stellen die SuS sich gegenseitig die Arbeitsergebnisse der religionsgleichen Gruppen vor. • <i>Plenum:</i> die SuS diskutieren und beschließen die Vorschläge zur Festgestaltung in der Klasse. Ergebnissicherung durch Zeitleiste (Feste) und Wandposter (Gestaltungsvorschläge).

DS	Titel des Bausteins	Lernschritte
4	Beten und Gebete	<p><i>Teile dieses Bausteins sind optional, soweit später die UE „Gott und Du“ unterrichtet wird.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS beschreiben die Bilder zu den versch. Gebetshaltungen/-handlungen, erläutern sie und ordnen sie den Religionen zu • Impulsfragen: Warum und was beten Menschen, welche Anlässe und Formen gibt es, anschließend freiwilliger Austausch über eigene Gebetserfahrungen der SuS • In <i>religionsgleichen Gruppen</i>: <ul style="list-style-type: none"> • SuS erarbeiten sich die Ausführung und Bedeutung der Gebete in ihrer Religion und notieren Ergebnisse • SuS betrachten Filmausschnitt über einen Gottesdienst (falls technisch möglich) und erläutern sich diesen gegenseitig • SuS erarbeiten zu einer Bildersequenz mit Gebetsausschnitten einen Moderationstext • Plenum: Vorstellung der Bildersequenzen mithilfe der Moderationstexte • SuS vergleichen die Gebetspraxis der präsentierten Religion mit der in ihrer und tauschen sich über ihre Gefühle und Ansichten zum Gebet aus
5	Beten und Gebete	<p><i>Teile dieses Bausteins sind optional, soweit später die UE „Gott und Du“ unterrichtet wird.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsfrage an Plenum: „Welche Gebete/Gebetstexte kennt ihr?“ Lehrkraft sammelt und ordnet ggf. Religionen zu (Tafel) • EA/PA in <i>jeweiliger Religion</i>: Erarbeitung des zentralen Gebets der jew. Religion (unbekannte Begriffe erarbeiten, wesentliche Eigenschaften Gottes herausarbeiten, Gebet schriftlich zusammenfassen). • Die herausgearbeiteten Eigenschaften Gottes werden - nach Religionen getrennt – präsentiert und notiert • Im Plenum werden die Eigenschaften unterstrichen, die die Gebete gemeinsam haben, anschließend diskutieren die SuS, ob mit den Gebeten der gleiche Gott angebetet wird.
6	Wichtige Personen	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsfrage: „Wie sind unsere Religionen entstanden?“ • Im gelenkten Gespräch wird herausgearbeitet, dass einzelne Personen häufig eine zentrale Rolle spielen • Jeder beschäftigt sich mit der zentralen Person aus der Religion, der er am nächsten steht, erarbeitet sich Grundkenntnisse anhand von Informationstexten, erstellt einen Steckbrief mit den wichtigsten Lebensdaten und formuliert Fragen und Antworten für ein anschließendes Quiz • Ein Schüler pro prägende Person stellt dem Plenum seinen Steckbrief vor, anschließend wird das zuvor erarbeitete Quiz in <i>religionsgemischten Gruppen</i> gespielt, SuS sprechen dabei über die behandelten Personen
7	Abschluss und Wiederholung	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft wählt oder lässt Schüler wählen, in welcher Form die Ergebnissicherung und Wiederholung stattfindet: Alternativen: <i>Variante A:</i> Quiz EA/PA/GA: SuS erstellen Fragen und Antworten und spielen das Quiz in Gruppen oder im Plenum

DS	Titel des Bausteins	Lernschritte
		<p><i>Variante B: Plakate</i> GA: SuS erstellen Plakate zu versch. Religionen (homogene Gruppen) <i>oder</i> zu den Themenschwerpunkten (religionsgemischte Gruppen); Plakate werden aufgehängt und bieten während eines Rundgangs Anlass zu Rückfragen und Gesprächen</p> <p><i>Variante C: Brief</i> EA: SuS formulieren Brief, der möglichst viele Aspekte der Einheit im Rahmen einer Gesamtwiederholung beinhaltet, lesen sie sich gegenseitig vor und besprechen die Themen.</p>

DS = Doppelstunde; UE = Unterrichtseinheit; LoL = Lehrerin oder Lehrer; SuS= Schülerinnen und Schüler;

GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; EA = Einzelarbeit

2 Prozessevaluation

2.1 Fragestellungen und Zwecke der Prozessevaluation

Mit der Prozessevaluation soll die unterrichtliche Umsetzung der im Rahmen des Pilotversuchs entwickelten Konzepte für den weiterentwickelten RU für alle untersucht werden: Die Unterrichtseinheiten wurden unter Berücksichtigung der inhaltlichen Vorgaben der Religionsgemeinschaften unter der Maßgabe, idealtypische Modelle des weiterentwickelten RU für alle zu verwirklichen, entwickelt. Die Unterrichtseinheiten integrieren Elemente aus bereits vorhandenen Unterrichtseinheiten. Insofern ist nicht alles neu, sondern es handelt sich um eine „relative Neuerung“. Neu sind hingegen die Konzeption idealtypischer Unterrichtsvarianten sowie deren Übertragung in den Unterricht. Es soll untersucht werden, inwiefern sich die entwickelten Konzepte in der unterrichtlichen Praxis bewähren. Es sollen Schwachstellen und Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert werden, um vor einer Ausweitung auf weitere Schulen die Konzepte entsprechend weiter entwickeln zu können.

Auf der Grundlage der von den Teilnehmenden der AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts am 27.08.2014 genannten Fragestellungen, die durch die Evaluation beantwortet werden sollen, sowie Überlegungen zur Implementationsforschung wurden vier zentrale Fragestellungen am 02.10.2014 von der AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts beschlossen:

1. Welche Erfahrungen ergeben sich bei der Umsetzung der entwickelten Unterrichtseinheiten?
2. Welche Schlüsse lassen sich aus den Erfahrungen bezüglich der Weiterentwicklung des Konzepts ziehen?
3. Wie wird der Pilotversuch von den mehr oder weniger direkt Beteiligten der zwei Schulen akzeptiert (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern)?
4. Welche Bedingungen scheinen die Einführung dieser Unterrichtskonzeption zu erleichtern, welche Bedingungen erschweren möglicherweise die Einführung (Gelingensbedingungen / Stolpersteine)?²⁰

Die Fragen beziehen sich sowohl auf die unmittelbaren Unterrichtserfahrungen (z.B. die Praktikabilität der verschiedenen Unterrichtsmodelle, Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte) als auch auf die mit der Erprobung verbundenen Rahmenbedingungen (z.B. Arbeit im multireligiösen Team, Einbeziehung der Eltern). Die Ausdifferenzierung der Fragestellungen erfolgte anhand der von den Teilnehmenden der AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und von Lehrkräften der Pilotschulgruppe genannten Interessen im weiteren Forschungsverlauf.

Mit der Evaluation sollen verschiedene **Zwecke** erfüllt werden:

1. Die Evaluation soll Hinweise geben, die der **Entwicklung** des RU für alle dienen:
 - a. der bisher erarbeiteten Unterrichtseinheiten
 - b. der im Rahmenplan Religion formulierten Didaktischen Prinzipien
 - c. auf Unterstützungsbedarfe der Lehrkräfte (Aus- und Fortbildung, Materialien etc.)
2. Die Evaluation soll die **Entscheidungsfindung** über die Ausweitung der Pilotierung unterstützen.

Ergebnisse der Prozessevaluation können ggf. für die weitere Bewertung des weiterentwickelten Religionsunterrichts (z.B. im Rahmen einer verfassungsrechtlichen Begutachtung) herangezogen werden, die Prozessevaluation ist jedoch nicht explizit hierauf ausgerichtet.

²⁰ Diese Fragestellung wird im Bericht nicht explizit beantwortet, sondern bei Chancen und Herausforderungen des weiterentwickelten RU implizit thematisiert.

2.2 Methodisches Vorgehen

2.2.1 Eckpunkte des Evaluationsdesigns

Mit der AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle wurden Eckpunkte zum Evaluationsdesign vereinbart, die hier stichwortartig wiedergegeben werden.

1. **Auswahl exemplarischer Unterrichtseinheiten**, da nicht alle Unterrichtseinheiten/-sequenzen im Erprobungsjahr eingesetzt werden können.
2. **Schriftliche und mündliche Befragung aller Pilotschullehrkräfte**, da ihre Erprobungserfahrungen zentral für die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen sind.
3. **Schriftliche und mündliche Befragung der Schülerinnen und Schüler**, da sie u.a. darüber Auskunft geben können, wie ihnen der Unterricht allgemein, in Bezug auf bestimmte Unterrichtseinheiten und auch unter Berücksichtigung ihrer (fehlenden) Religionszugehörigkeit gefällt – auch wenn angesichts des Befragungsgegenstands und des Alters der Schülerinnen und Schüler (11-12 Jahre) inhaltlich weniger differenzierte Ergebnisse zu erwarten sind als bei den Lehrkräften.
4. **Schwerpunkt auf qualitative Datenerhebungsmethoden**, um gerade angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Erprobung der Unterrichtseinheiten um „Neuland“ handelt, jegliche Erfahrungen erfassen zu können und diese nicht durch vorgegebene Fragen und Antwortmöglichkeiten von vornherein einzuschränken. Auch angesichts der kleinen Zahl erprobender Lehrkräfte sind quantitative Datenerhebungen nur unter bestimmten Gesichtspunkten sinnvoll (s.u.).
5. **Keine Unterrichtsbeobachtungen oder andere Datenerhebungen**, da sie sehr zeitaufwendig sind und außerdem wenig geeignet, die mit der Evaluation zu erhebenden Sichtweisen der am Pilotversuch Beteiligten zu erfassen. Eine Elternbefragung wird nicht durchgeführt, da Aufwand und Nutzen in ungünstiger Relation stehen.
6. **Iteratives Vorgehen**, da anfangs noch nicht bekannt ist, welche Aspekte bei der Umsetzung der Unterrichtseinheiten besonders relevant sind: Anhand der Ergebnisse von Datenerhebungen wurden die nachfolgenden Datenerhebungen geplant. Dies dient dazu, auffallende, widersprüchliche etc. Ergebnisse zu hinterfragen, aber auch um ggf. erste Ergebnisse durch die Befragung einer größeren Stichprobe bestätigen oder ablehnen zu können.
7. **Nutzung vorhandener bzw. anfallender Daten**, um den Aufwand insbesondere für die befragten Lehrkräfte möglichst gering zu halten.

2.2.2 Erhebungsinstrumente und Stichproben

Das Vorgehen zum Schutz der Daten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften wurde mit dem behördlichen Datenschutzbeauftragten abgestimmt, ebenso die Datenerhebungsinstrumente.

2.2.2.1 Befragung der Pilotschullehrkräfte

Alle sieben der am Pilotunterricht beteiligten Lehrkräfte wurden befragt. Da eine Lehrkraft die Unterrichtseinheiten nur auszugsweise unterrichtete, wurde sie zu übergreifenden Fragen interviewt, nicht aber zur Umsetzung der Unterrichtseinheiten (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Überblick über die Befragungen der Lehrkräfte (n=7)

Lehrkraft	Unterrichts- bögen	Gruppen- interview	Einzel- interview
	Erfahrungen bei der Umsetzung spezifischer Unterrichtseinheiten		übergreifende Fragestellun- gen
1	x	x	x
2	x	x	x
3	x	x	x
4	x	x	x
5	x	x	x
6	x	x	x
7			x

Im Folgenden werden die verschiedenen Erhebungsinstrumente für Lehrkräfte kurz erläutert.

2.2.2.1.1 Fragebögen zum Unterricht („Unterrichtsbögen“)

Um die Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Umsetzung der Unterrichtseinheiten **zeitnah** zu erfassen, wurden Fragebögen zum Unterricht eingesetzt, die direkt im Anschluss an eine Unterrichts(doppel)stunde auszufüllen waren (Fragebogen Doppelstunde; vgl. Anhang A 1.3.1). Auf deren Basis beantworteten die Lehrkräfte schließlich Fragen zur gesamten Unterrichtseinheit (Fragebogen Unterrichtseinheit, vgl. Anhang A 1.3.3).

Folgende Themen wurden bearbeitet (offene Fragen):

- Planungsänderungen
- gelungene und weniger gelungene Unterrichtsverläufe
- Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich Planung und Material

Im Fragebogen zur gesamten Unterrichtseinheit wurden außerdem einige geschlossene Fragen aufgenommen. Ziel war es nicht, die Antworten quantitativ auszuwerten – dies verbietet sich angesichts der geringen Zahl an erprobenden Lehrkräften. Stattdessen sollten die Antworten einen ersten Eindruck über die Gesamteinschätzung zu einer Unterrichtseinheit bieten – abseits von differenzierten Informationen aus offenen Fragebogenfragen und Interviews.

Die (offenen und geschlossenen) Antworten aus den Unterrichtsbögen wurden genutzt, um die Gruppeninterviews von Lehrkräften und SuS vorzubereiten.

2.2.2.1.2 Gruppeninterviews (zu einzelnen Unterrichtseinheiten)

Die leitfadengestützten Gruppeninterviews zur Erfassung der Erprobungserfahrungen wurden im Rahmen des ohnehin von der Pilotschulgruppe geplanten Erfahrungsaustauschs durchgeführt und waren auf diese Weise mit wenig Zusatzaufwand für die Lehrkräfte verbunden.

Der Leitfaden enthielt einerseits generelle Fragen zu jeder UE und andererseits spezifische Fragen, die sich u.a. aus den Unterrichtsbögen der Lehrkräfte ergeben hatten. Hierdurch konnten Ergebnisse der Fragebogenerhebung vertieft sowie auffallende oder divergierende Einschätzungen besprochen werden.

Folgende Themen wurden im Gruppeninterview angesprochen (vgl. Leitfaden im Anhang):

- Abweichung von Unterrichtsplanungen und deren Gründe
- Akzeptanz des Unterrichts durch die SuS
- Beteiligung und Dialog der SuS im Unterricht
- Förderung individueller Religiosität der SuS
- Bedeutsamkeit der religiösen Zusammensetzung der Klasse
- Persönliche Herausforderungen für die Lehrkraft
- Verbesserungsmöglichkeiten der UE
- Einschätzungen zum Unterrichtsmodell der jeweiligen Unterrichtseinheit

2.2.2.1.3 Einzelinterviews (zu übergreifenden Fragestellungen)

Die leitfadengestützten Einzelinterviews mit den sieben Lehrkräften dienten vor allem dazu, persönliche Erfahrungen beim Unterrichten der neu entwickelten Unterrichtseinheiten, die ggf. auch mit eigener Qualifikation, Religionszugehörigkeit, Religiosität etc. zu tun haben, zu thematisieren. Außerdem sollte nach der Akzeptanz des weiterentwickelten RU durch Eltern und Fachkolleginnen und -kollegen sowie nach der Arbeit im multireligiösen Team gefragt werden (vgl. Leitfaden im Anhang A 1.5).

Folgende Themen wurden in den Einzelinterviews angesprochen:

- Akzeptanz des Pilotprojekts durch Eltern
- Eigene Qualifizierung für Religionsunterricht und Fortbildungsbedarfe
- Beurteilung des RU für alle und seine Weiterentwicklung
- Bedeutsamkeit der eigenen Religionszugehörigkeit
- Arbeit im multireligiösen Team

2.2.2.1.4 Charakterisierung der befragten Lehrkräfte

Die sieben Pilotschullehrkräfte sind ausgebildete Lehrkräfte mit zweitem Staatsexamen. Sechs sind grundständig im Fach Religion ausgebildet (evangelische oder islamische Theologie), eine weitere hat am Qualifizierungskurs für fachfremd Unterrichtende teilgenommen. Sie differieren hinsichtlich ihrer Religionszugehörigkeit (vier christliche, drei muslimische Lehrkräfte) und ihrem Erfahrungshintergrund (unterschiedlich lange Unterrichtserfahrung, drei Lehrkräfte auch im konfessionell getrennten RU anderer Bundesländer). In ihrer Heterogenität spiegeln die Pilotschullehrkräfte eine Bandbreite wider, die in der Hamburger Lehrerschaft ebenso zu erwarten ist.

2.2.2.2 Befragung der Schülerinnen und Schüler

In die Befragungen wurden ausschließlich Schülerinnen und Schüler einbezogen, deren Eltern schriftlich ihr Einverständnis für die Teilnahme erklärten. Zudem wurden in Interviews oder Fragebögen nur solche SuS nach ihrer Religionszugehörigkeit oder der der Eltern gefragt, deren Eltern auch hierfür ihr Einverständnis gegeben hatten – um der besonderen Sensibilität dieses Datums Rechnung zu tragen.

Alle Befragungen wurden in der Unterrichtszeit in einem separaten Raum der Pilotschulen durch Mitarbeiterinnen des IfBQ durchgeführt.

2.2.2.2.1 Gruppeninterviews mit SuS (zu einzelnen Unterrichtseinheiten)

Die mündlichen Befragungen der Schülerinnen und Schüler zum Religionsunterricht wurden in Form von Gruppeninterviews ausgewählter Schülerinnen und Schüler einer Klasse durchgeführt. Die Gruppensituation vermittelt den Schülerinnen und Schülern einerseits das Gefühl von Sicherheit durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, andererseits können so verschiedene Perspektiven auf denselben Unterricht erfasst werden.

Zentraler Inhalt der leitfadengestützten Gruppeninterviews war die Einschätzung des Unterrichts der verschiedenen Unterrichtseinheiten – auch unter Berücksichtigung der Religionszugehörigkeit (oder Konfessionslosigkeit) der SuS.

Folgende Themen wurden in den Gruppeninterviews angesprochen (vgl. Leitfaden im Anhang):

- Was war interessant / überraschend / neu?
- Was hat besonders gefallen / weniger gefallen?
- Atmosphäre und Gespräch im Religionsunterricht
- Erfahrungen bei Vertiefung eigener / fremder Religion
- Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft

Auffälliges aus den Gruppeninterviews wurde bei der anschließenden Konstruktion des Schülerfragebogens berücksichtigt.

Stichproben der Gruppeninterviews

Zu jeder Unterrichtseinheit sollten möglichst zwei Gruppeninterviews durchgeführt werden, um divergierende Perspektiven je nach Unterrichtsverläufen einzufangen. Da in jeder Klasse mehrere Unterrichtseinheiten durchgeführt wurden und die Schülerinnen und Schüler somit zu mehreren Unterrichtseinheiten Auskunft geben können, wurden **fünf** Gruppeninterviews durchgeführt; jedes Gruppeninterview zu zwei Unterrichtseinheiten (vgl. Tab. 13).

Die Auswahl der Klassen erfolgte in Absprache mit den Pilotschullehrkräften, ebenso die Auswahl der interviewten Schülerinnen und Schüler. Dabei wurde darauf geachtet, dass diese sich – soweit möglich – hinsichtlich Religionszugehörigkeit, Geschlecht und Leistungsvermögen unterscheiden. Auch sollten möglichst alle Religionen vertreten sein – unabhängig von deren Anteil in der Gesamtschülerschaft – um verschiedenste Perspektiven zu erfassen. Es wurden nur SuS in die mündliche Befragung einbezogen, die ihre Religionszugehörigkeit angeben durften.

Tab. 13: Überblick über die Auswahl der Klassen für die Gruppeninterviews der SuS

Kl.	Jg.	Religionszugehörigkeit LK	Unsere Religionen	Gott und Du	Prägende Personen	Miteinander gerecht	Judentum
1	5	chr.	x	x			
2	5	chr.		x			x
3	6	chr.			x	x	
4	6	musl.			x	x	
5	6	musl.	x				x

An den Gruppeninterviews nahmen jeweils fünf bis sieben SuS teil, die fast immer angaben, sich einer Religion zugehörig zu fühlen. Sehr vereinzelt ergab sich in den Interviews jedoch kein Hinweis auf solch ein Zugehörigkeitsgefühl. Lediglich in Klasse fünf gaben SuS an, keiner Religion anzugehören (vgl. Tab. 14).

Tab. 14: Stichprobe der SuS in den Gruppeninterviews

Klasse	Anzahl SuS	davon		Religionszugehörigkeit					Mittelwert Wichtigkeit**
		männlich	weiblich	christlich	muslimisch	alevitisch	sikhistisch	ohne	
K1*	6	1	5	6					3,2
K2	5	3	2	3	2				4,0
K3	5	1	4	2	1	1	1		3,0
K4	7	2	5	4	3				4,0
K5	6	2	4	1	3	0	0	2	3,3
Summe	29	9	20	16	9	1	1	2	3,5

* In Klasse 1 hatten ausschließlich christliche SuS die Erlaubnis erhalten, an der Befragung teilzunehmen. In dieser Klasse gab es der Lehrkraft zufolge etwa doppelt so viele SuS mit christlichem wie mit islamisch geprägtem Hintergrund.

** Wie wichtig ist Religion für Dich?“ (0 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“)

Hinweise zur Repräsentativität

Um die Bedeutung von Religion im Leben der interviewten SuS einschätzen zu können, wurden die SuS gefragt, wie wichtig ihnen Religion sei. Auf einer fünfstufigen Skala (0 = „gar nicht wichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“) variierten die Mittelwerte pro Gruppe zwischen 3,0 und 4,0. Auch besuchen die meisten der interviewten SuS eigenen Angaben zufolge häufig religiöse Veranstaltungen. Eine ähnlich hohe Bedeutung von Religion im Leben der SuS ergaben sich bei der Befragung aller Pilotschülerinnen und -schüler mit dem Schülerfragebogen (vgl. 2.2.2.2). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die SuS der Gruppeninterviews die Schülerschaft der Pilotschulklassen hinsichtlich der persönlichen Bedeutsamkeit von Religion repräsentieren. Aufgrund der jeweiligen Klassenzusammensetzungen, der Auswahlmodalitäten für die Gruppeninterviews und des Rücklaufs der Elterngenehmigungen repräsentieren sie diese jedoch nicht hinsichtlich der Verteilung der Religionszugehörigkeiten: Christliche SuS waren in den Gruppeninterviews gegenüber der Zusammensetzung der Pilotschulklassen überrepräsentiert, ebenso SuS kleiner Religionen (Aleviten, Sikh).

2.2.2.2 Fragebogen für SuS (zum RU gesamt)

Mit dem Fragebogen für SuS (vgl. Anhang A 1.7) wurden Einschätzungen zum gesamten Religionsunterricht des vergangenen Jahres rückblickend erhoben – also nicht zu spezifischen Unterrichtseinheiten.

Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen für SuS besteht überwiegend aus eigens konstruierten Aussagen, welche durch die befragten Schüler und Schülerinnen beurteilt werden sollten. Zentraler Orientierungspunkt bei der Entwicklung der Aussagen stellten die Didaktischen Grundsätze dar, die die Grundlage für die Entwicklung der Unterrichtseinheiten bilden.²¹ Sie waren von der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts erarbeitet und nachfolgend von den Gemischten Kommissionen beschlossen worden. Des Weiteren wurden Items aufgrund der Vorschläge weiterer Beteiligter (Teilnehmende der AG, Pilotschullehrkräfte) aufgenommen und Aspekte abgefragt, die aufgrund der Aussagen der SuS oder Lehrkräfte in den Gruppeninterviews als klärens wert erschienen. Zusätzlich wurden einige

²¹ AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle (2015).

Fragen aus der Studie „Religious Diversity and Education in Europe“ (REDCo; Jozsa, Knauth & Weiße, 2009) aufgenommen, in deren Rahmen 1.099 14- bis 16-jährige Hamburger Schülerinnen und Schüler im Jahr 2008 zum Thema Religion und Schule befragt worden waren. Diese Studie liefert für einzelne Fragen Vergleichswerte, die eine grobe Einordnung der Ergebnisse ermöglichen (zu Einschränkungen vgl. 2.2.5).

Folgende Themen wurden im Schülerfragebogen angesprochen:

- Bedeutung von Religion im Leben der SuS
- Atmosphäre im RU
- Dialog im RU
- Wirkung des RU
- Thematisierung eigener / fremder Religion
- Vertiefungsmöglichkeiten in der eigenen Religion
- Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft für die SuS

„Stichprobe“ des Schülerfragebogens

In die Befragung wurden **alle** SuS einbezogen, die im Schuljahr 2014/15 mit den neu entwickelten Unterrichtseinheiten unterrichtet worden waren (keine Stichprobenziehung).²²

- **Anzahl:** Von den 242 SuS der 11 Pilotklassen beantworteten 120 den Fragebogen (Ausschöpfungsquote 50%)²³
- **Schulen:** 74 SuS besuchten die Pilotschule 1, 46 SuS die Pilotschule 2
- **Jahrgang:** 53 SuS besuchten den Jg. 5, 67 SuS den Jg. 6
- **Alter:** 11-12 Jahre, Altersdurchschnitt 11 Jahre und 7 Monate
- **Geschlecht:** 52 Prozent Mädchen, 48 Prozent Jungen
- **Religionszugehörigkeit:** 110 der 120 befragten SuS durften ihre Religionszugehörigkeit und die der Eltern angeben:²⁴ Fast die Hälfte der Befragten sind muslimische SuS (48%), gefolgt von christlichen SuS (30%), weitere Religionen sind nur selten vertreten (7%; vgl. Tab. 15). Nur 15 Prozent der SuS fühlen sich keiner Religion zugehörig (hier wurden auch die SuS einbezogen, die „weiß nicht“ antworteten, da diese Antwort ebenfalls auf fehlendes Zugehörigkeitsgefühl hinweist). In den verschiedenen Gruppen sind Mädchen und Jungen ungefähr gleichverteilt. Bei den Eltern ergeben sich sehr ähnliche Häufigkeitsverteilungen wie bei den SuS; Bireligiosität bzw. ein bireligiöser familiärer Hintergrund der SuS kommt nur in sehr seltenen Fällen vor (ohne Abb.).

²² Eine der ursprünglich 12 Pilotklassen wurde nicht in die Befragung einbezogen, da sie nur auszugsweise mit den neu konzipierten Unterrichtseinheiten unterrichtet wurde.

²³ 163 SuS (von 242) gaben die Einverständniserklärungen der Eltern zurück, 133 SuS erhielten das Einverständnis zur Teilnahme, einige SuS waren am Erhebungstag krank.

²⁴ Während der Fragebogenerhebung wurde erläutert, dass mit der „Religionszugehörigkeit“ ein Zugehörigkeitsgefühl, z.B. aufgrund des familiären Hintergrundes, gemeint sei.

Tab. 15: Religionszugehörigkeit der SuS sowie deren Eltern (Schülerfragebogen, n=110 Schüler, Anzahl und Prozent)

Religionszugehörigkeit	Schüler	Schüler	Vater	Mutter
	Anzahl	In Prozent		
Islam	53	48	52	44
Christentum	33	30	25	32
keine*	16	15	18	18
Andere Religionen**	8	7	5	6
Gesamt	110	100	100	100

* keine = Zusammenfassung von „keine“ und „weiß nicht“; ** in der Reihenfolge der Häufigkeiten bei SuS: Alevitentum, Buddhismus, Hinduismus, Sikhismus.

- **Wichtigkeit von Religion im Leben der SuS:** Für die Mehrheit der befragten SuS ist Religion ein bedeutender Bestandteil ihres Lebens: 59 Prozent ist Religion „sehr wichtig“ – und damit deutlich wichtiger als den in der REDCo-Studie befragten SuS (vgl. Tab. 16). Dabei variiert die subjektiv empfundene Wichtigkeit von Religion sehr deutlich und signifikant nach **Religionszugehörigkeit** der SuS, was sich in den Mittelwerten (M) ausdrückt: Während den SuS ohne Religionszugehörigkeit Religion wenig wichtig ist (M=1,9), ist sie den christlichen SuS deutlich wichtiger (M=3,0), am wichtigsten jedoch den muslimischen SuS (M=3,8). Das **Geschlecht** war für die Bewertung der Bedeutung von Religion unerheblich. Es ergaben sich keine deutlichen oder gar signifikanten Mittelwertunterschiede bezüglich der Wichtigkeit von Religion zwischen Mädchen und Jungen, auch nicht zwischen männlichen und weiblichen Muslimen bzw. männlichen und weiblichen Christen.

Tab. 16: Wichtigkeit von Religion (Eva RUfa*, n=111, REDCo, n=1.099; Angaben in Prozent)**

	Überhaupt nicht wichtig			Sehr wichtig		gesamt %
	0	1	2	3	4	
RUfa	4	6	15	16	59	100,0
REDCo**	13	Keine Angabe im Bericht			24	100,0

* Eva RUfa: Vorliegende Evaluation RU für alle; **vgl. Jozsa, Knauth & Weiße (2009, S. 205)

- **Häufigkeit religiöser Aktivitäten:** Angaben der SuS zufolge üben sie viele der erfragten religiösen Aktivitäten – auch im Vergleich zu den Angaben der SuS der REDCo-Studie – recht häufig aus (vgl. Anhang A 1.8): So denken 61 Prozent der SuS etwa jeden Tag darüber nach, was für ihr Leben wichtig ist; 24 Prozent tut dies eigenen Angaben zufolge etwa jede Woche. 42 Prozent der Befragten beten etwa täglich, 23 Prozent etwa wöchentlich. Allerdings geben auch 17 Prozent der SuS an, nie zu beten. Auch denken die Befragten häufig über Religion nach: Jeweils ein Drittel der SuS gibt an, dies etwa jeden Tag bzw. etwa jede Woche zu tun. Seltener hingegen lesen die SuS Heilige Texte oder besuchen religiöse Veranstaltungen und nochmals seltener suchen die SuS im Internet nach religiösen Themen. Die Mehrheit (71%) gibt an, weniger als einmal im Monat oder nie im Internet religiöse Themen zu recherchieren und damit deutlich weniger als die in der REDCo-Studie

befragten SuS. Dies ist vermutlich hauptsächlich auf den Altersunterschied (11-12-Jährige in der vorliegenden Evaluation vs. 14-16-Jährige in REDCo) zurückzuführen. Muslimische SuS nehmen eigenen Angaben zufolge an den meisten der abgefragten religiösen Aktivitäten deutlich häufiger teil als christliche SuS, während SuS, die keiner Religion angehören, am seltensten teilnehmen (ohne Abb.). Dies stimmt im Wesentlichen mit der REDCo-Studie überein²⁵.

Diese Ergebnisse – auch im Vergleich mit den Ergebnissen aus der REDCo-Studie aus dem Jahr 2008 – zeigen, dass die befragten SuS (und damit auch die SuS der Pilotklassen) überwiegend über einen stark geprägten religiösen Hintergrund verfügen.

Repräsentativität der befragten SuS

Die befragten Pilot-SuS repräsentieren die Schülerschaft der Pilotklassen, jedoch nicht solche, die weniger multikulturell und multireligiös zusammengesetzt sind:

- Es ist anzunehmen, dass die 120 an der Befragung teilnehmenden SuS die Gesamtmenge der 242 SuS der Pilotklassen repräsentieren: Der geringe Rücklauf der Einverständniserklärungen entspricht den Lehrkräften zufolge dem üblichen Anteil und sei vor allem der Vergesslichkeit der SuS geschuldet, ein Zusammenhang zur Religionszugehörigkeit sei nicht erkennbar. Auch für die 10 SuS, die gemäß Elternwillen ihre Religionszugehörigkeit nicht angeben durften, fanden die Lehrkräfte keine systematischen Auffälligkeiten. Zudem verteilen sich die Religionszugehörigkeiten in der Gruppe der Befragten nahezu identisch wie in der Grundgesamtheit der 11 Klassen (nach Auskunft der Lehrkräfte).
- Angesichts der hohen Anteile von SuS mit Religionszugehörigkeit und der hohen Bedeutung, die Religion im Leben der Befragten spielt, sind die Ergebnisse der Befragung nicht auf alle Hamburger Fünft- und Sechstklässlerinnen und -klässler übertragbar. In vielen anderen Schulen ist eine weniger multikulturelle und multireligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft zu verzeichnen.

2.2.2.3 Charakterisierung der Schülerschaft

Wie die referierten Daten zeigen: Die SuS der Pilotklassen verfügen über einen stark geprägten religiösen Hintergrund. 85 Prozent der SuS fühlen sich einer Religion zugehörig, wobei muslimische SuS die Mehrheit darstellen (48% muslimisch, 30% christlich, 7% andere, 15% ohne). Religion ist ihnen überwiegend sehr wichtig und sie nehmen häufig an religiösen Aktivitäten teil. Auch der Vergleich zu diesbezüglichen Ergebnissen aus der REDCo-Studie zeigt, dass Religion für die Schülerschaft der Pilotklassen wesentlich bedeutsamer ist als für die 2008 befragten Hamburger SuS.²⁶ Daten zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler der Pilotklassen aus den Erhebungen „Kompetenzen ermitteln“ (KERMIT) weisen auf einen eher niedrigeren Leistungsstand im Vergleich zu allen Stadtteilschulen Hamburgs hin.²⁷ Die Erprobungsergebnisse beziehen sich somit auf diese spezifische Schülerschaft (die als Zielgruppe der Unterrichtseinheiten vorgesehen war).

2.2.3 Datenerhebungen

Alle Datenerhebungen fanden parallel zur Erprobung im Schuljahr 2014/15 durch Mitarbeiterinnen des IfBQ statt (vgl. Tab. 17). Die Unterrichtsbögen wurden während und direkt nach Abschluss einer Unterrichtseinheit von den Lehrkräften ausgefüllt. Die Gruppeninterviews der Lehrkräfte fanden in der Regel im Abstand weniger Wochen nach Beendigung einer Unterrichtseinheit statt, um auf möglichst frische Erinnerungen zurückgreifen zu können. Die Einzelinterviews mit den Lehrkräften wurden am Ende des Schuljahres geführt. Hierdurch konnten Ergebnisse aus vorherigen Befragungen aufgegriffen und vertieft werden sowie ein „Rückblick“ auf das Jahr erfolgen.

²⁵ Jozsa, Knauth & Weiße (2009, S. 206f)

²⁶ a.a.O.

²⁷ Die Einsichtnahme in die KERMIT-Ergebnisse der Pilotklassen war durch beide Schulleitungen genehmigt worden.

Da in den Schülerinterviews jeweils zwei Unterrichtseinheiten thematisiert werden sollten, fanden die Gruppeninterviews mit den SuS gegen Ende des Schuljahrs statt. Mit dem Fragebogen für SuS sollte der gesamte Religionsunterricht beurteilt werden. Deshalb wurde auch diese Erhebung am Ende des Schuljahrs durchgeführt.

Tab. 17: Überblick über die Datenerhebungen der Prozessevaluation

Daten- quelle	2014					2015							
	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	
Lehrkräfte	Unsere Religionen (IV)					GI	Fb						
				Prägende Personen (II)		Fb	GI						
						Gott und Du (III und IV)		Fb	GI				
								Miteinander gerecht leben (III)		Fb	GI		
						Judentum (I)					Fb	GI	
												EI (7 Lehrkräfte)	
SuS										GI (5 Klassen)			
											Fb		

Erprobungszeitraum der beteiligten Klassen (Unterrichtsmodell)

Fb= Fragebogen; GI = Gruppeninterview; EI = Einzelinterview; SuS = Schülerinnen und Schüler

2.2.4 Datenauswertung

In der Prozessevaluation wurden hauptsächlich qualitative Daten, also nicht-numerische Daten erhoben: Die offenen Antworten aus Fragebögen und Interviews wurden auf Basis der Abschriften bzw. Transkriptionen mithilfe einer Software zur qualitativen Datenanalyse (MAXQDA) codiert und ausgewertet. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an Mayring (2010), indem ausgehend vom jeweiligen Interviewleitfaden Kategoriensysteme gebildet und einzelne Textsegmente des Materials den Kategorien zugeordnet wurden (Codierung). Dabei wird das Kategoriensystem im Forschungsverlauf bei Bedarf revidiert und verfeinert. Auf diese Weise lassen sich Äußerungen verschiedener Sprecher zu einem Gesichtspunkt vergleichend analysieren.

Die Auswertung der quantitativen Fragebogendaten (Schülerfragebögen aus 11 Pilotklassen) erfolgte mithilfe der Statistik-Software SPSS, wobei hauptsächlich bekannte Verfahren der deskriptiven Statistik zur Analyse eingesetzt wurden.

Da Daten aus verschiedenen Datenquellen und verschiedenen Datenerhebungsmethoden vorliegen, werden die Daten dort, wo es möglich ist, miteinander in Beziehung gesetzt, so dass mehrere Perspektiven auf einen Gegenstand möglich sind. Ein grobes Triangulationsschema, das sich auf die Kapitel im Abschlussbericht bezieht, ist in der Tabelle wiedergegeben (vgl. Tab. 18) – für die Auswertungsarbeit wurde ein wesentlich feineres bzw. komplexeres verwendet.

2.2.5 Reichweite der Ergebnisse

Die Erprobungen der modellhaft konzipierten Unterrichtseinheiten fanden an zwei Pilotschulen statt, die durch multikulturell und multireligiös geprägte Schülerschaften mit eher geringem Leistungsniveau gekennzeichnet sind. Die Erfahrungen entstanden somit in einem spezifischen Kontext und sind nicht direkt auf andere Kontexte mit anderen Schülerschaften übertragbar.

Die Ergebnisse zu jeder der fünf erprobten Unterrichtseinheiten basieren im Wesentlichen auf den Einschätzungen der erprobenden Lehrkräfte (i.d.R. pro UE drei Lehrkräfte) und den Äußerungen von je fünf bis sieben SuS aus zwei mit den Unterrichtseinheiten unterrichteten Klassen (überwiegend Interviewdaten). Die Ergebnisse geben somit subjektive Einschätzungen weniger Personen wieder (zur Charakterisierung der befragten Lehrkräfte und der Schülerschaft s.o.). Erhöht wird die Validität der Ergebnisse jedoch dadurch, dass die Sichtweisen der verschiedenen Personengruppen aus verschiedenen Datenquellen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Somit wird deutlich, an welchen Stellen durch übereinstimmende Einschätzungen ein Ergebnis als relativ sicher gelten kann und an welchen Stellen künftig weiter nachgefragt werden müsste.

Da die mit den SuS geführten Gruppeninterviews am Ende des Schuljahrs stattfanden, waren bei den SuS Erinnerungen in unterschiedlichem Ausmaß präsent.

In den Schülerfragebogen wurden einige Items integriert, die so oder ähnlich der REDCo-Studie entnommen wurden. Beim Vergleich der berichteten Evaluationsergebnisse mit denen aus der REDCo-Studie ist zu berücksichtigen, dass 1) in der REDCo-Studie ältere SuS (14-16 Jahre) befragt wurden, Antwortunterschiede somit auch auf Altersunterschiede zurück gehen können, 2) der Itemtext für die vorliegende Untersuchungen z.T. etwas abgewandelt wurde, 3) ein direkter Vergleich der Antworten aufgrund verschiedener Antwortskalen (fünfstufig in REDCo, vierstufig in RUfa) oftmals nicht möglich ist, sondern über eine Umrechnung auf Mittelwerte erfolgen musste.

Tab. 18: Triangulationsschema Prozessevaluation (s. entsprechende Ergebniskapitel)

ERPROBUNGSERGEBNISSE					
<i>(Der Fokus liegt hier auf der Berichterstattung zur Erprobung einzelner Unterrichtseinheiten auf Basis der Interviewdaten. Diese Ergebnisse fließen in die weiteren Ergebnisse ein. s. „Erprobungserfahrungen“ in Kapitel 2.3)</i>					
	Lehrkräfte			SuS	
	Fb	GI	EI	Fb	GI
Welche Erfahrungen ergeben sich bei der Umsetzung einer Unterrichtseinheit					
Judentum Prägende Personen etc.	x	x	(x)	(x)	x
ÜBERGREIFENDE ERGEBNISSE					
<i>(basiert auf Erprobungserfahrungen und zusätzlich Schülerfragebogen zum RU gesamt; vgl. Ergebnisse in „Übergreifende Fragestellungen“ in Kapitel 2.3)</i>					
	Lehrkräfte			SuS	
	Fb	GI	EI	Fb	GI
Welche übergreifenden Ergebnisse ergeben sich aus allen Befragungen					
Unterrichtsprozesse Wie lassen sich die Unterrichtsprozesse beschreiben (Atmosphäre, Lernmotivation, Beteiligung, Dialog)?	x	x		x	x
Auswirkungen Welche Auswirkungen auf SuS lassen sich feststellen (Kenntnisse, Einstellungen, Vertiefung eigener Religion, Motivation)?	x	x		x	(x)
Religionszugehörigkeit der Lehrkraft Welche Rolle spielt die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft im RU für alle?	x	(x)	x	x	x
Fortbildungsbedarfe Wie kompetent fühlen sich die Lehrkräfte und welche Fortbildungsbedarfe sehen sie?			x		
Multireligiöse Fachschaft Wie gelingt die Kooperation in der multireligiösen Fachschaft?			x		
Akzeptanz durch die Beteiligten					
Beteiligte Lehrkräfte			x		
Schülerinnen und Schüler	x	x		x	x
Eltern			x		
Lehrerkollegium			x		

Fb = Fragebogen; GI = Gruppeninterview; EI = Einzelinterview

2.3 Ergebnisse der Prozessevaluation

Zunächst werden die Erprobungserfahrungen zu den fünf Unterrichtseinheiten dargestellt. Diese basieren sehr wesentlich auf den schriftlichen und mündlichen Befragungen der Lehrkräfte sowie den Gruppeninterviews der SuS. In jedem Kapitel wird zunächst die jeweilige UE kurz skizziert sowie erläutert, von wem sie erprobt wurde.

In den dann folgenden Kapiteln zu übergreifenden Ergebnissen werden die Erprobungserfahrungen unter übergreifenden Fragestellungen zusammengefasst. Hier werden auch die Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung zum gesamten RU einbezogen.

ERPROBUNGSERFAHRUNGEN

Im Folgenden werden die Erprobungserfahrungen zu den fünf im Unterricht eingesetzten Unterrichtseinheiten zusammengefasst. Zu jeder Unterrichtseinheit wird im ersten Abschnitt eines Kapitels diese sehr kurz skizziert und Rahmendaten der Erprobung dargestellt. Es schließen sich zentrale Ergebnisse sowie weiterführende Überlegungen an.

2.3.1 Erprobung Modell I: US „Judentum“

2.3.1.1 Die US „Judentum“ und ihre Erprobung

Mit der US „Judentum“ (US = Unterrichtseinheit zu einer Religion) wurde das Modell I umgesetzt: Die SuS einer Klasse beschäftigen sich gemeinsam über mehrere Doppelstunden mit dem Judentum. Hierbei befassen sie sich mit Prominenten, die jüdische Wurzeln haben und erarbeiten sich die jüdische Historie und den jüdischen Festkalender (DS 1). Anschließend beschäftigen sich die SuS mit Pesach und Rosch Haschana/Jom Kippur (DS 2 und DS 3). Abschließend wird der heutige jüdische Alltag thematisiert, indem die SuS eine Film-Dokumentation über eine Bar Mizwah sehen und Interviews mit SuS einer jüdischen Schule lesen (DS 4). Während der Erprobung besuchte eine der Klassen (Klasse Nr. 5) außerplanmäßig eine jüdische Schule in Hamburg. Eine ausführliche Darstellung der UE und des zugrunde liegenden Modells findet sich in Kapitel 1.2.3.1.

Die **Erprobung** der Unterrichtseinheit erfolgte durch drei Lehrkräfte (zwei christlich, eine muslimisch; eine Lehrkraft gehörte dem Redaktionsteam an) in drei Klassen der Jahrgangsstufen fünf und zwei Klassen der Jahrgangsstufe sechs an zwei Pilotschulen. Alle drei Lehrkräfte unterrichteten „ihre“ Klasse, zwei der Lehrkräfte zusätzlich eine weitere Klasse als Fachlehrkraft. In der Schülerschaft befanden sich SuS verschiedener religiöser Hintergründe, jedoch keine jüdischen Kinder.

Als **Datenquellen** dienen v.a. die Lehrkräfte: Zum einen die Angaben aus den Unterrichtsbögen, die direkt im Anschluss an die jeweiligen Doppelstunden und zur gesamten Unterrichtseinheit ausgefüllt wurden (drei Lehrkräfte) und die vertiefenden Ausführungen im Gruppeninterview zu dieser Unterrichtseinheit (zwei Lehrkräfte, da eine Lehrkraft die Unterrichtseinheit zum Zeitpunkt des Gruppeninterviews noch nicht durchgeführt hatte). Sofern direkt auf die US „Judentum“ bezogen, wurden auch Aussagen aus den Einzelinterviews der Lehrkräfte berücksichtigt. Eine weitere Datenquelle sind die SuS: Zum einen sind in die Auswertung die Äußerungen der SuS aus zwei Gruppeninterviews einer fünften und einer sechsten Klasse, zum anderen die Antworten der SuS von vier Klassen auf offene Fragen im Schülerfragebogen einbezogen worden.

Die hier dargestellten Erprobungserfahrungen basieren demnach auf den subjektiven Einschätzungen von drei Lehrkräften sowie wenigen SuS in einem spezifischen Kontext und können somit lediglich als *Hinweise* verstanden werden. Einschränkend ist auch anzumerken, dass in einem der Schülerinterviews der Erfahrungsbericht über den Besuch der jüdischen Schule (der sonst nicht Teil der UE ist) einen breiten Raum einnahm – dieser hatte auf die SuS offenbar sehr großen Eindruck gemacht. Andere Themen wurden entsprechend weniger angesprochen.

2.3.1.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung

2.3.1.2.1 Didaktik-Methodik der Unterrichtseinheit

Bilder jüdischer Persönlichkeiten brachten Klischees ins Wanken

Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit waren den SuS Bildern von Prominenten mit jüdischen Wurzeln gezeigt worden (DS 1). Zwar erwies es sich als „zäh“, bis die SuS die Gemeinsamkeit der Personen, nämlich ihre jüdische Religionszugehörigkeit, herausgefunden hatten – zumal sie meist nur Daniel Radcliffe (Harry Potter) und David Beckham kannten. Dann jedoch war es für sie ein „Aha-Erlebnis“, dass ihnen bekannte Personen jüdische Wurzeln haben („Fast alle aus unserer Klasse waren richtig geschockt.“, „Wir hätten das nicht geglaubt.“). Die Vorstellungen der SuS davon, wie Juden zu sein haben oder woran sie zu erkennen sind, gerieten bei diesem Unterrichtsschritt ins Wanken.

Erarbeitung der jüdischen Historie gelang in der geplanten Form kaum

Für die Erarbeitung der jüdischen Historie und des jüdischen Festkalenders (DS 1) hatten die SuS in Gruppen jeweils einen Abschnitt aus einem fortlaufenden Text zu lesen und den übrigen SuS mithilfe von Realien oder Abbildungen vorzustellen („schauendes Erzählen“). Zum einen erwies sich der Text als zu schwierig, da er viele den SuS unbekannte Namen und Begriffe aus der jüdischen Historie enthielt – obwohl die Namen hebräisch geschrieben und deutsche Namen in Klammern gesetzt waren (z.B. Avraham/Abraham). Die SuS verfügten nicht über das notwendige Vorwissen, um die Genannten historisch einordnen zu können. Zum anderen fehlten den SuS in späteren Gruppen durch die Zerstückelung des eigentlich fortlaufenden Textes wichtige Informationen aus vorhergehenden Textteilen, so dass sie ihre Texte nicht verstanden. Für die SuS leichter bearbeitbar waren die Textteile, in denen ein Fest beschrieben wurde, da der Text in sich abgeschlossen war. Entsprechend kamen die Lehrkräfte übereinstimmend zum Ergebnis, dass die SuS nur sehr wenige Kenntnisse über die jüdische Historie erlangten (s.u.).

Zuordnung jüdischer Feste zum Festkalender für Lehrkräfte, die nicht im Redaktionsteam waren, schwerer

Für die beiden Lehrkräfte, die nicht dem Redaktionsteam angehörten, erwies es sich als schwierig, die auf einem Arbeitsblatt vorgegebenen Abbildungen der Feste dem jüdischen Festkalender zuzuordnen. Sie ließen deshalb – und auch weil die Abbildungen in Farbe hätten ausgedruckt werden müssen – den Unterrichtsschritt weg. Lediglich die dem Redaktionsteam angehörende Lehrkraft empfand dies als einen leicht durchzuführenden Unterrichtsschritt.

Sporadische Umsetzung der Darreichung von Speisen während der Erarbeitung von Rosch Haschana

Eine Lehrkraft berichtet, sie hätte zumindest in einer Klasse während der Erarbeitung zu Rosch Haschana Apfelspalten gereicht (ohne Honig und Chalot); in der anderen Klasse hätte sie es „logistisch nicht geschafft“. Inwiefern die SuS durch die Darreichung der Apfelspalten wirklich einen „Geschmack“ eines Festes im Judentum erhalten haben, wird nicht angesprochen. Auch fehlen hierzu Informationen der anderen beiden Lehrkräfte.

Texte waren vielfach zu umfangreich

Die Texte sowohl zu Rosch Haschana / Jom Kippur als auch zu Pessach wurden von den Lehrkräften als zu umfangreich angesehen, als dass sie von den SuS in Eigenarbeit hätten erschlossen werden können. Hierzu reiche einerseits die Motivation nicht, auch seien die SuS in der Textbearbeitung noch ungeübt. Deshalb erarbeiteten die Lehrkräfte die Texte gemeinsam mit den SuS in der Klasse, unterteilten sie zur Vereinfachung in Abschnitte und fassten teilweise abschließend zentrale Informationen zusammen. Allerdings empfand eine Lehrkraft es für sich selbst als herausfordernd, sich in die

Texte einzulesen und Wesentliches für die SuS zu extrahieren. Die Lehrkraft, die dem Redaktionsteam angehört hatte, machte die SuS durch einen Lehrervortrag mit Pessach vertraut.

SuS interessierten sich sehr für die Speisen zum Pessach-Fest

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Pessach-Fests hatten die SuS auf einem Arbeitsblatt einen Teller zu beschriften, auf dem die zu Pessach gereichten Speisen symbolhaft dargestellt waren. Die SuS wollten unbedingt erfahren, wie die Speisen „in echt“ aussehen, so dass eine Lehrkraft mithilfe des Smartboards im Internet nach Bildern der Pessach-Speisen suchte und diese den SuS zeigte. Für die SuS sei es besonders interessant gewesen, sich die Speisen auf diese Weise konkreter vorstellen zu können.

Film über eine Bar Mizwah löste großes Interesse und produktive Diskussionen in den Klassen aus

Um den SuS den jüdischen Alltag näher zu bringen, wurde u.a. ein Film über die Bar Mizwah eines jüdischen Jungen gezeigt. Dieser Film wurde als „Highlight“ der UE empfunden: Er löste bei den SuS sehr viel Interesse aus – in hohem Maße auch bei SuS, die anfangs wenig Lust auf das Thema „Judentum“ gehabt und sich eher gegen die Erarbeitung des Themas gesträubt hatten. Der Film erzeugte in den Klassen viele Diskussionen und Nachfragen. Z.B. äußerten muslimische SuS, dass sie doch auch beschnitten seien – es wurden demnach Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Judentum deutlich. Durch den Film konnten die SuS in das jüdische Leben „eintauchen“. Sie erlebten, dass es – ähnlich wie in ihrer eigenen Religion – auch im Judentum Rituale gibt, wodurch ihnen das Judentum näher kam. Die SuS zeigten sich sehr beeindruckt, wie der jüdische Junge, der kaum älter war als sie selbst, seine eigene Bar Mizwah vorbereitete. Vermutlich war somit neben dem Zeigen der Religionspraxis für die große Resonanz des Films zusätzlich bedeutsam, dass die SuS sich mit diesem Jungen identifizieren konnten.

Dadurch, dass vom vorgesehenen Lückentext zum Film von einer Lehrkraft für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine vereinfachte Version erstellt wurde, konnten auch die leistungsschwachen SuS den abschließenden Text bearbeiten.

Beschäftigung mit Interviews mit SuS einer jüdischen Schule wurde nicht erprobt

Als weiteres Mittel, den SuS Einblicke in den jüdischen Alltag zu gewähren, sind in der Unterrichtseinheit das Lesen von Interviews mit SuS einer jüdischen Schule eingeplant. Dieser Unterrichtsschritt wurde in der Erprobungsphase weggelassen, da die Interviews zum Erprobungszeitpunkt nicht vorlagen.

Besuch der jüdischen Schule war ein einmaliges Erlebnis

Auch wenn der Besuch der jüdischen Schule einmalig stattfand und aus organisatorischen Gründen nicht generell Bestandteil des Religionsunterrichts sein kann, zeigen die Berichte der Lehrkraft und der SuS exemplarisch die Bedeutung von Realbegegnungen auf. Für die SuS war der Schulbesuch auch ein „einmaliges“ Erlebnis im Sinne von „hervorragend“: Bereits beim Entwickeln von Fragen, die sie den SuS der jüdischen Schule stellen wollten, waren die Kinder „Feuer und Flamme“. Durch die Gespräche mit den SuS machten sie die Erfahrung, dass die SuS der jüdischen Schule im Alltag ähnlich leben wie sie selbst und „Kinder wie sie“ sind.

Dass der Schulbesuch auf die SuS sehr großen Eindruck machte, wird nicht nur von der Lehrkraft so gesehen, sondern von den SuS in vielerlei Hinsicht bestätigt: Fast alle SuS der Schulbesuchs-Klasse (darunter christliche, muslimische, buddhistische und SuS ohne Religionszugehörigkeit) nannten auf die Frage im Schülerfragebogen, was ihnen im Religionsunterricht des vergangenen Jahres besonders gefallen habe, den Besuch der jüdischen Schule – und kaum weitere Inhalte aus dem Schuljahr.

Im Gruppeninterview erläuterten die SuS, warum ihnen der Besuch der jüdischen Schule derart gut gefallen habe: Sie konnten direkt mit den Kindern dort sprechen und von ihnen Antworten auf ihre vorher entwickelten Fragen erhalten. Für sie war es interessant, das Schulgebäude und die Schutz-

maßnahmen der Schule zu sehen. Sie konnten erstmals mit Kindern sprechen, „die wirklich die Religion haben“, statt z.B. im Internet über das Judentum zu forschen. Sie konnten Neues, Unbekanntes erfahren. So berichteten sie z.B. von jüdischen Speisevorschriften und wie in der Schule die Unterscheidung von „milchig“ und „fleischig“ auch beim verwendeten Geschirr in der Cafeteria beachtet wird. Sie erfuhren mehr über jüdische Kleidung (Zitit, Kippa) und über das alltägliche Leben der SuS. Aus der Art und Weise, wie die SuS im Interview vom Schulbesuch erzählten, wurde deutlich, dass sie emotional berührt waren und ihr Interesse am Judentum und dem jüdischen Leben gestärkt worden war.

Der Besuch verlief so positiv, dass die SuS der Pilotklasse den SuS der jüdischen Schule sogar noch eine E-Mail schrieben und vorschlugen, sich nochmals zu treffen.

2.3.1.2.2 Schülerreaktionen

SuS beteiligten sich gleichermaßen am Unterricht – unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit

Alle SuS beteiligten sich in dieser UE gleichermaßen am Unterricht – unabhängig davon, ob oder welcher Religion sie sich zugehörig fühlten. Diese UE stellte insofern einen Sonderfall dar, als keine jüdischen SuS in den Klassen waren. Die unterrichtete Religion war somit für alle SuS fremd und alle SuS (aus Sicht der Lehrkräfte) gleichermaßen interessiert oder auch nicht interessiert. Die Religionszugehörigkeit (oder auch die fehlende Religionszugehörigkeit) spielte für das Interesse keine Rolle.

Notwendigkeit zur Leistungsdifferenzierung wenig thematisiert

Zwar werden mehrere Texte als zu umfangreich und z.T. als zu schwierig für die unterrichteten SuS eingeschätzt. Dies scheint jedoch für die Schülerschaft generell zu gelten. Lediglich für einen Text (Lückentext im Anschluss an den Film) wurde explizit die Notwendigkeit einer Leistungsdifferenzierung angesprochen.

Wenig Dialog zwischen den SuS

Lediglich im Kontext der Beschäftigung mit Bildern prominenter Juden und dem Zeigen des Films wird von intensivem Dialog berichtet. Insbesondere die Sequenzen über den 13-jährigen Alon, der mit seinem Vater und einem Rabbiner seine Bar Mizwah in der Synagoge vorbereitet, gaben den SuS offenbar Anlass für Nachfragen und dafür, Bezüge zu ihrer eigenen Religion herzustellen. So wurde über das Thema Beschneidung gesprochen und Parallelen zum Islam gezogen – auch zwischen religionsverschiedenen SuS kam es zum Dialog. Dass der im Film gezeigte Junge ungefähr im Alter der SuS war, trug vermutlich für die SuS nochmals stärker dazu bei, über dessen Leben ins Gespräch zu kommen.

Ansonsten gab es in der UE, in der die Erarbeitung der jüdischen Historie und jüdischer Feste anhand von Texten einen breiten Raum einnahm, möglicherweise weniger Anlass für intensive Unterrichtsgespräche. Dies mag damit zusammenhängen, dass in der UE eher die Aneignung von Wissen über das Judentum im Vordergrund stand – zumindest schienen möglicherweise stattgefundenen Unterrichtsgespräche den Lehrkräften weniger berichtenswert.

SuS gefiel die Unterrichtseinheit „Judentum“ in Teilen

Insbesondere aus zwei fünften Klassen wurde Kritik am Thema laut: Einige muslimische SuS äußerten, sie würden lieber zum Islam lernen. Außerdem wurde teilweise die Länge der UE beklagt. Diese Einwände verstummten jedoch, sobald der Film gesehen wurde – hier waren alle SuS ausnahmslos sehr interessiert und beteiligten sich rege an Diskussionen. Insgesamt zeigten die SuS immer dann eine höhere Resonanz auf die Unterrichtsinhalte der Unterrichtseinheit, wenn diese einen konkreten Eindruck vom jüdischen Leben vermittelten, methodisch ansprechend und dem Leistungsvermögen der SuS entsprechend aufbereitet waren. So stieß die Bearbeitung der jüdischen Feste dann auf höhere Akzeptanz, wenn es sich um kurze Texte handelte, die mit Konkretem, z.B. Bildern der Speisen,

verbunden wurden. Auch der Film zur Bar Mizwah und das Zeigen von Bildern jüdischer Prominenter wurden entsprechend interessiert aufgenommen.

2.3.1.2.3 Auswirkungen der Unterrichtseinheit

SuS erlangten Kenntnisse zu jüdischen Festen und zum jüdischen Leben, sie erkannten einige Gemeinsamkeiten zu ihrer oder anderen Religionen

Die SuS wussten eigenen Angaben zufolge vor der Unterrichtssequenz (US) sehr wenig über das Judentum. Auch kennen die SuS in der Regel selbst keine Juden. In der US erlangten die SuS zumindest oberflächliche Kenntnisse über die drei behandelten Feste (Rosch Haschana, Jom Kippur und Pesach) – insbesondere anhand der Speisen bekamen die SuS ein Gefühl für diese Feste im Judentum. Sie erlangten jedoch kaum Kenntnisse der jüdischen Historie (DS 1) und verstanden eher nicht die Bedeutung der Historie für das Judentum.

Jedoch erwarben die SuS in der US Kenntnisse über das jüdische Leben: Zum einen erkannten sie, dass sowohl in Hamburg als auch in Deutschland Juden ihre Religion leben. Das sei ihnen vorher nicht bewusst gewesen. Zum anderen entwickelten sie eine Vorstellung von der jüdischen Religionspraxis, wofür insbesondere der Film zentral war (und der Besuch der jüdischen Schule).

Die SuS entdeckten im Verlauf der US Gemeinsamkeiten mit ihrer eigenen Religion, so z.B. die Bedeutung von Ritualen aber auch gewisse religiöse Praktiken wie Beschneidung, Fasten etc. Ebenso konnten sie einige Besonderheiten benennen, die sie im Film (bzw. jüdischer Schule) entdeckt hatten (z.B. Thora, Gebetszeiger...). Die Bezugnahme zur eigenen Religion, die als Lernziel der UE formuliert worden war, erfolgte – so hat es den Eindruck – eher unsystematisch.

Durch die US wurden ab und an auch tiefergehende Denkprozesse initiiert, z.B. fragten sich SuS einer sechsten Klasse, wie es sein könne, dass Jesus Jude war, „wo er doch Christus heißt“.

Durch die US kam den SuS das Judentum näher, Klischees und Vorurteile wurden hinterfragt

Durch die Unterrichtssequenz verstanden die SuS das Judentum besser, es ist ihnen „näher gekommen“. Auch wurden Stereotype und – in zwei Klassen möglicherweise vorhandene Vorurteile – gegenüber dem Judentum oder jüdischen Menschen aufgeweicht.

Zentral war hier einerseits der „Aha-Effekt“ in der ersten Doppelstunde, in der Prominente jüdischen Glaubens gezeigt wurden. Andererseits erwies sich der Film über Alons Bar Mizwah als wesentlich für die Reduktion von Vorbehalten. Die SuS erkannten anhand des jüdischen Jungen exemplarisch, dass das Judentum nicht etwas „ganz Fremdes“ ist. Offenbar identifizierten sich die SuS mit dem jüdischen Jungen im Film. So bedauerten sie ihn im Interview, dass er am Schabbat keine elektronischen Geräte nutzen darf und drückten andererseits ihre Bewunderung dafür aus, dass er sich traute, bei seiner Bar Mizwah vor der Gemeinde zu sprechen und zu singen.

2.3.1.2.4 Verbesserungsvorschläge der Lehrkräfte

Schwerpunkt auf Konkretes legen

Angesichts dessen, dass die SuS in der Regel keine Juden kennen, ihnen das Judentum und das jüdische Leben völlig unbekannt sind, wird von den Lehrkräften vorgeschlagen, den Fokus der US noch stärker auf das jüdische Leben und eher Konkretes zu legen: Wo möglich, sollten reale Begegnungen (z.B. Besuch einer Synagoge) ermöglicht werden, weitere (bereits vorliegende) Filme einbezogen und reale Abbildungen genutzt werden. Im Gegenzug könnte der Anteil der Texte in dieser als eher textlastig eingeschätzten US reduziert werden. Zur Debatte steht, ob die jüdische Historie Bestandteil der US für diese Jahrgangsstufe bleiben sollte, und wenn ja, in welcher Form diese so bearbeitet werden könnte, dass die SuS den größeren historischen Zusammenhang verstehen. Zudem wurden Vorschläge zur Verbesserung einzelner Unterrichtsschritte genannt, die u.a. darauf zielten, Texte zu vereinfachen und Varianten für SuS verschiedener Leistungsstärken zur Verfügung zu stellen.

2.3.1.2.5 Ergebnisse zum Unterrichtsmodell

Unterrichtsmodell I ist grundsätzlich umsetzbar

Die Ergebnisse weisen in der Summe darauf hin, dass eine vertiefende (und länger währende) Beschäftigung mit einer Religion – wie im Unterrichtsmodell I vorgesehen – dann möglich ist, wenn die methodisch-didaktische Aufbereitung des Themas dem Leistungsvermögen der SuS entspricht und die Religion eher konkret i.S. von Religionspraxis thematisiert wird.

Zur Erläuterung: Zwar bemängelten einige SuS zweier fünfter Klassen, dass das Thema Judentum gegenüber anderen Religionen bevorzugt würde („immer Judentum, nie Islam“) oder dass das Thema zu lang behandelt wurde. Aus diesem Grund war sich eine Lehrkraft nicht sicher, ob eine kürzere Beschäftigung mit einem Thema (z.B. mehrere Religionen in einer UE) das Interesse der SuS an fremden Religionen mehr wecken könne. Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass dieser Unmut in hohem Maße mit der Aufbereitung der Thematik zusammenhängt. Denn egal, ob von den SuS Unmut geäußert worden war oder nicht: Sobald die Inhalte sehr konkret und schülernah dargebracht worden waren (Film, Feste), konnten die SuS – unabhängig von ihrer vorherigen Haltung – für die Inhalte interessiert werden. Allerdings kann nicht abschließend geklärt werden, welche der von der Lehrkraft für die ablehnende Haltung angenommenen Gründe in den beiden Klassen maßgeblich waren: die für die SuS zu anspruchsvollen und umfangreichen Texte der ersten drei Doppelstunden oder der starke Wunsch der SuS, zunächst die eigene Religion zu behandeln oder ggf. Vorbehalte gegenüber dem spezifischen Thema Judentum (die Frage also, ob z.B. beim Thema Buddhismus eine ähnliche Ablehnung vorhanden gewesen wäre).

Die Lehrkräfte fühlten sich am ehesten aufgrund fehlender eigener Erfahrungen herausgefordert

Den Lehrkräften fiel es – eigenen Angaben zufolge – leicht, die US zu unterrichten, insbesondere der Lehrkraft des Redaktionsteams. Herausgefordert fühlten sich die beiden anderen Lehrkräfte, wenn es darum ging, sich intensiv in längere Texte einzulesen, um diese den SuS für deren besseres Verständnis zusammenzufassen. Auch wurden Unsicherheiten bezüglich der Aussprache verschiedener Wörter erwähnt sowie bei der Bearbeitung der Feste. Diese seien aus eigener Anschauung nicht bekannt. „Was man noch besser kennt, fühlt man sich natürlich auch sicherer. Aber es war schon in Ordnung.“ Das heißt: Die eigene Religionszugehörigkeit war hier insofern bedeutsam, als zu der unterrichteten (fremden) Religion weniger Kenntnisse vorlagen, spielte aber für die inhaltliche Vermittlung ansonsten für die Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle.

Unterrichtsmodell ist unabhängig von der Religionszugehörigkeit der unterrichteten SuS gut durchführbar

Zwar glauben die Lehrkräfte, dass sich die US evtl. sogar noch besser durchführen ließe, wenn ein jüdisches Kind in der Klasse gewesen wäre. Das Interesse der SuS an der jeweiligen Religion sei dann noch ausgeprägter, sie würden das Kind nach der eigenen Religionspraxis fragen, es könne aus der „Innenperspektive“ erzählen. Auch sähen die SuS eher dann einen Sinn in der intensiveren Beschäftigung mit einer Religion, wenn mindestens ein/e Schüler/in dieser Religion angehöre. Dennoch sei für das Gelingen des Unterrichtsmodells die Anwesenheit eines Kindes der jeweiligen Religion keine zwingende Voraussetzung. Insgesamt ist davon auszugehen, dass dieses Unterrichtsmodell auch in Klassen mit anderer religiöser Zusammensetzung sowie für eine stärker säkular geprägte Schülerschaft geeignet ist.

2.3.1.3 Weiterführende Überlegungen

Unterrichtseinheiten nach dem Modell I sind möglicherweise je nach behandelter Religion unterschiedlich auszurichten

Zentral scheint die Frage, inwieweit die mit dem Unterrichtsmodell I über mehrere Doppelstunden angestrebte Vertiefung einer Religion mit der Gesamtklasse sinnvoll erscheint oder ob die einzelnen Religionen im Kontext einer Unterrichtssequenz jeweils nur kurz thematisiert werden sollten.

Während der Pilotphase wurde das Unterrichtsmodell I ausschließlich anhand der US „Judentum“ erprobt, andere Religionen wurden nicht über mehrere Doppelstunden unterrichtet. Die Besonderheit der US „Judentum“ ist – ähnlich wie es z.B. bei einer US „Buddhismus“ vermutlich der Fall wäre – dass eine (i.d.R.) für alle Beteiligten „fremde“ Religion thematisiert wird, zu der die SuS zudem wenige Berührungspunkte haben. Dies unterscheidet sie beispielsweise von Unterrichtssequenzen zum Islam oder dem Christentum. Das bedeutet, dass die konkreten Erprobungserfahrungen möglicherweise auch durch diese Faktoren beeinflusst sind und deshalb nicht für das Unterrichtsmodell generell gelten. Darüber hinaus ist die didaktisch-methodische Umsetzung einer Unterrichtsidee für das Gelingen und die Akzeptanz einer Unterrichtseinheit und dafür, wie lange das Interesse der SuS an der Beschäftigung mit einer Religion trägt, maßgeblich.

Dass also bei einigen SuS Unmut über die Länge der Bearbeitung laut wurde und eine Lehrkraft eher unzufrieden mit dem Unterrichtsverlauf war, muss nicht unbedingt dem Modell angelastet werden, sondern kann auch in hohem Maße mit der didaktisch-methodischen Umsetzung zusammenhängen (s.o.). Von den Lehrkräften wurde die Vertiefung in weiten Teilen positiv bewertet, dies v.a. dann, wenn die Inhalte recht konkret und für die SuS nachvollziehbar dargeboten wurden. Das heißt: Das Unterrichtsmodell I ist grundsätzlich sinnvoll umsetzbar.

Es sollte jedoch generell geklärt werden, worauf der Fokus einer „Unterrichtssequenz“ liegen soll: Soll ein systematisch-orientierter „Überblick“ über eine Religion gegeben werden (z.B. hier: jüdische Historie) oder soll ein thematisch-exemplarischer „Einblick“ in eine Religion gegeben werden (z.B. hier: Film). Was soll das Hauptziel einer Unterrichtssequenz sein, was soll bei den SuS schwerpunktmäßig erreicht werden? Die Antwort auf diese Frage kann möglicherweise in Abhängigkeit von der behandelten Religion (mögliche Kriterien: Vorwissen der SuS, „Fremdheit“ der Religion für die SuS) und der Jahrgangsstufe variieren. Auch zeigt sich bei der Betrachtung der bisher entwickelten Unterrichtssequenzen, dass differierende Ansätze verfolgt werden, sich die Unterrichtssequenzen hinsichtlich ihrer Ausrichtung deutlich unterscheiden.

Bezogen auf die US „Judentum“ könnte überlegt werden: Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass es in Hamburg nur wenige jüdische Kinder und wenige Berührungspunkte zum Judentum gibt (wie in der Unterrichtsidee formuliert), möglicherweise auch eine Voreingenommenheit gegenüber dem Judentum bei einigen SuS vorhanden sein könnte, könnte in den unteren Jahrgangsstufen (5/6) eher das Kennenlernen, das Hineinschnuppern in diese Religion in den Vordergrund gerückt werden. Ausgehend von Konkretem (z.B. dem Film als motivierender Einstieg, wie auch von Lehrkräften angedacht), könnte anschließend eine Vertiefung z.B. in einzelne Feste stattfinden, wobei auch hier ein hoher Grad an Konkretheit und Alltagsnähe anzustreben ist. Hierzu könnte auch beitragen, die Interviews mit Kindern einer jüdischen Schule so umzuschreiben, dass sie als direkte Rede verfügbar sind. Derzeit sind diese in indirekter Rede verfasst und dadurch weniger „lebendig“ als sie sein könnten. Alternativ wäre an Audiodateien von Interviews zu denken.

Ob und wie ein geschichtlicher Überblick (z.B. nachdem das Interesse der SuS für das Folgende geweckt wurde) so vermittelt werden kann, dass die SuS Grundzüge verstehen, bedarf ebenfalls der Klärung.

Bezug zu eigener Religion stärker in der Unterrichtsplanung anlegen

Aus den Erfahrungsberichten der Lehrkräfte und der SuS entsteht der Eindruck, dass die SuS eher intuitiv die thematisierte Religion mit der eigenen verglichen. Sie fanden Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Dies scheint jedoch kein systematischer Prozess gewesen zu sein – in den Arbeitsaufträgen war ein solcher Vergleich nicht vorgesehen. Soll das Lernziel „Die SuS setzen ihre eigene Religiosität in Bezug zur jüdischen“ erreicht werden (s. Einführung zur US „Judentum“), dann wäre ggf. ein etwas anderer Aufbau der US notwendig. Zum Beispiel könnten Unterrichtsschritte in die Unterrichtsplanung aufgenommen werden, in denen diese Reflexion bei den SuS angestoßen wird.

Andererseits ist es der Anspruch des Unterrichtsmodells I, eine Religion „in ihrer inneren Bezüglichkeit und Systematik“ zu erfassen, ohne dass diese „in religionsfremde oder vergleichende Kategorien eingezwängt“ wird. Es stellt sich die Frage, ob einerseits das o.g. Lernziel erreicht werden kann, ohne die innere Systematik der im Fokus stehenden Religion zu verlassen und auf welchem Weg das formulierte Lernziel dennoch erreicht werden könnte – oder ob dieses in einem grundsätzlichen Widerspruch zum Unterrichtsmodell I steht.

2.3.2 Erprobung Modell II: UE „Prägende Personen“

2.3.2.1 Die UE „Prägende Personen“ und ihre Erprobung

Die UE „Prägende Personen“ repräsentiert das Modell II: parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen. Nach einem gemeinsamen Einstieg zum Thema „Prägung“ befassen sich die SuS über mehrere Doppelstunden intensiv mit der Person, die die Religion, der sie sich zugehörig bzw. am nächsten fühlen, „geprägt“ hat. Die methodisch-didaktische Aufbereitung dieser „Lernstraßen“ erfolgte unterschiedlich. Die Materialien wurden den SuS in Form einer Lernmappe bereitgestellt. Während der Arbeit in den Lernstraßen erarbeiten die SuS u.a. einen „Steckbrief“ ihrer jeweiligen Person und stellen sich die Personen am Ende der UE gegenseitig vor. Eine ausführliche Darstellung der UE und des zugrunde liegenden Modells findet sich in Kapitel 1.2.3.2.

Die **Erprobung** der Unterrichtseinheit erfolgte durch drei Lehrkräfte (zwei muslimisch, eine christlich) in fünf Klassen der Jahrgangsstufe sechs an einer Pilotschule. Es kamen fast ausnahmslos die Lernstraßen „Jesus“ und „Muhammad“ zur Anwendung (s.u.). Zwei SuS bearbeiteten je eigene Lernstraßen, nämlich „Sikhismus“ und „Hinduismus“, die jedoch nicht in die Evaluation einbezogen wurden.

Als **Datenquellen** dienen die Aussagen der Lehrkräfte aus den Unterrichtsbögen, die direkt im Anschluss an die jeweiligen Doppelstunden und zur gesamten Unterrichtseinheit ausgefüllt wurden und die Äußerungen im Gruppeninterview zu dieser Unterrichtseinheit. Eingegangen in die Auswertung sind außerdem die Äußerungen von 12 SuS verschiedener Religionszugehörigkeit aus zwei Gruppeninterviews. Sofern direkt auf die UE „Prägende Personen“ bezogen, wurden auch Aussagen aus den Einzelinterviews der Lehrkräfte sowie die Antworten der SuS auf offene Fragen im Schülerfragebogen einbezogen (insgesamt 19).

Die hier dargestellten Erprobungserfahrungen basieren demnach auf den Einschätzungen von drei Lehrkräften sowie einiger SuS (wobei die Datenbasis der SuS aufgrund zahlreicher Äußerungen im Schülerfragebogen zumindest bezogen auf die generelle Akzeptanz der UE recht groß ist). Die Erfahrungen wurden in einem spezifischen Kontext gemacht und können somit lediglich als *Hinweise* verstanden werden.

2.3.2.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung

2.3.2.2.1 Ergebnisse, die sich auf Lernstraßen und Abschluss beziehen

Der recht hohe Aufwand zur Erstellung der Lernmappen lohnt sich

- Der zeitliche Aufwand für die Erstellung der Lernmappen (Kopieren, Lochen, Einheften etc.) ist vor Unterrichtsbeginn sehr hoch, lohnt sich jedoch aus Sicht der Lehrkräfte angesichts zahlreicher Vorteile. So sind in der Lernmappe alle Materialien ordentlich sortiert vorhanden, im Unterrichtsverlauf muss kein zusätzliches Material bereitgestellt werden und die SuS können von Beginn an eigenständig arbeiten. Auch trug die Lernmappe insbesondere in Zeiten von Unterrichtsausfall und längeren Unterrichtsunterbrechungen zur Kontinuität des Unterrichts bei, da die SuS nahtlos an die vorher bearbeiteten Materialien anknüpfen konnten. Der Arbeitsaufwand für die Lehrkraft konnte im zweiten Erprobungsjahr verringert werden, indem das Einheften in die Lernmappe gemeinsam mit den SuS im Unterricht erfolgte.

Die SuS wählten in der Regel die Lernmappe „ihrer“ Religion

- Die SuS wählten in der Regel die Lernmappe der Religion zur intensiven Bearbeitung, der sie sich zugehörig fühlen. Ausnahmen hiervon bildeten einige wenige christliche SuS, die die Muhammad-Mappe aussuchten und dies mit ihrem Interesse begründeten. Aufgrund einer anfangs noch nicht vollständig ausgearbeiteten Lernstraße Ali konnten die (wenigen) alevitischen SuS im ersten Erprobungsjahr noch nicht die Lernmappe Ali bearbeiten. Alternativ wählten sie die Lernstraße Muhammad.
- Die (wenigen) SuS mit bireligiösem Hintergrund entschieden sich mithilfe der Lehrkräfte aufgrund ihres Interesses oder bereits vorhandener Kenntnisse für eine der angebotenen Mappen. In den berichteten Fällen wurde die Muhammad-Mappe gewählt. SuS ohne Religionszugehörigkeit wählten unterschiedlich, entweder die Jesus- oder die Muhammad-Mappe.
- Den SuS gefiel es eigenen Angaben und den Lehrkräften zufolge sehr gut, dass sie die Möglichkeit hatten, „ihre“ Religion zu wählen bzw. sich mit dieser zu beschäftigen, während andere SuS eine andere Religion bearbeiteten.

Die Lernmappe löste eine hohe Lernmotivation der SuS aus

- Bereits zu Beginn der Lernstraßenarbeit löste die Lernmappe eine hohe Lernmotivation der SuS aus. Hierfür spielte einerseits die schöne Gestaltung der Lernmappen eine Rolle: Die Lernmappen der verschiedenen Religionen waren durch verschiedenfarbigen Umschlagskarton charakterisiert, der von den SuS schön verziert werden sollte. Hierdurch wurde den SuS eine Wertigkeit vermittelt, die zu einem sehr sorgfältigen Umgang der SuS mit ihren Mappen führte. Andererseits wirkte die spielerische Komponente beim Umgang mit der als „Laptop“ gestalteten Mappe motivierend: Die SuS „spielten“ während der Erarbeitung der Inhalte „Laptop“ und blieben teilweise in der Sprache, indem Arbeitsblätter als „Dateien“ bezeichnet wurden.

Fast allen SuS gefiel die Methode der Lernmappenarbeit

- Fast allen SuS gefiel die Arbeit mit den Lernmappen sehr gut. Hierzu trug bei, dass die SuS eigenständig und in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten konnten – Letzteres war besonders für leistungstärkere SuS motivierend, da sie in diesem Unterrichtssetting nicht auf leistungsschwächere SuS warten mussten. Auch fanden die SuS es gut, dass sie die Zeit hatten, sich intensiv mit einer Thematik zu befassen. Inwiefern leistungsschwächere SuS es evtl. als demotivierend erlebten, im Vergleich zu schnelleren SuS in einen durch die Lernmappen sehr sichtbaren „Bearbeitungsrückstand“ zu geraten, lässt sich nicht abschließend beurteilen. Während die Lehrkräfte eher die Ansicht vertraten, langsamere SuS seien diesbezüglich „entspannt“, drückte zumindest eine Schülerin im Gruppeninterview ihr ungutes Gefühl angesichts der Tatsache aus, dass ihr Mitschüler viele Seiten weiter sei als sie.

- Die SuS genossen es, sich mit ihrer eigenen Religion zu beschäftigen und sich in Partner- oder Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS austauschen zu können. Überhaupt gefiel ihnen die Partner- und Gruppenarbeit sehr gut – auch deshalb, weil sie sich dort gegenseitig helfen konnten, was besonders für leistungsschwächere SuS hilfreich war. In der Einzelarbeit konnten sie sich gut konzentrieren.

Die Lernstraßen wurden unterschiedlich gut von den SuS angenommen

- Die Lernstraßen sind unterschiedlich gestaltet. Die Beschäftigung mit Jesus, seinem Leben und Wirken, erfolgt im Wesentlichen anhand des Buches „Benjamin & Julius. Geschichten einer Freundschaft zur Zeit Jesu“, von dem sehr ausführliche Textauszüge von den SuS zu lesen und Aufgaben zur Vertiefung allein oder in Partnerarbeit/Gruppenarbeit zu bearbeiten sind. Zum Beispiel beantworten die SuS Fragen zum Buch, erarbeiten kreative Schreibaufträge und reflektieren das Gelesene (z.B. Ist Jeshua der Messias?). In der Lernstraße Muhammad beschäftigen sich die SuS mit grundlegenden Stationen aus dem Leben Muhammads und der ersten Muslime. Die SuS erarbeiten sich die Lerninhalte mithilfe verschiedener Medien und Methoden, z.T. alleine, z.T. in Partner- oder Gruppenarbeit. Zum Beispiel hören sie eine Sure-Rezitation und erarbeiten sich einen Text mithilfe eines Kreuzworträtsels.
- Die Jesus-Lernstraße kam aufgrund ihrer methodischen Gestaltung bei den SuS deutlich weniger gut an als die Muhammad-Lernstraße: Die Jesus-Lernstraße enthielt relativ viele und lange Texte, was besonders für leseschwache SuS eine Herausforderung darstellte, doch auch leistungsstärkere SuS zunehmend demotivierte. Religionsferne SuS waren z.T. unmotiviert, wofür von den Lehrkräften neben dem geringeren Bezug der SuS zur Thematik v.a. die Aufbereitung des Themas und die Lernhaltung der jeweiligen SuS verantwortlich gemacht werden. Die Muhammad-Lernstraße hingegen wurde als methodisch vielfältig und schülergerecht wahrgenommen und von den SuS mit viel Freude bearbeitet. Der unmittelbare Vergleich der christlichen SuS mit den Aufgaben der muslimischen SuS der Muhammad-Lernstraße führte dazu, dass die christlichen SuS nach ähnlich (abwechslungsreichen) Methoden oder Medien verlangten.
- Besonderen Eindruck auf die muslimischen SuS machten Unterrichtsschritte, in denen sie selber auf aktive Weise den Lernstoff erarbeiteten – indem sie einerseits einen fiktiven Dialog zwischen Muhammad und seiner Frau, der die Verfolgungssituation in Mekka thematisierte, einübten und andererseits ein in der muslimischen Tradition verankertes Lied zu singen lernten. Da ihnen dieses in verschiedenen Sprachen zur Verfügung gestellt worden war, erweiterten sie ihre Wissensbasis – z.T. auch mithilfe ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Andererseits wurde mit dem Lied, das einige SuS zumindest teilweise kannten, auch ein Bezug zu ihrer religiösen Herkunft hergestellt. Das Lied wurde in den Klassen vorgesungen und motivierte die christlichen SuS ebenfalls nach dem Singen eines christlichen Liedes zu fragen. mithilfe

Die in die Lernstraße integrierten Gruppenarbeitsphasen mit religionsgleichen SuS waren sehr produktiv

- Im Verlauf der Lernstraßen sollten sich religionsgleiche SuS mehrfach zu bestimmten Aufgabenstellungen zusammenfinden und diese gemeinsam bearbeiten. Die Wechsel der Sozialformen funktionierten sehr gut: Da das Material nicht chronologisch bearbeitet werden musste, gelang es trotz der individuellen Arbeitstempi (und Arbeitsstände) Partner zu finden – z.T. bildeten sich mit der Zeit gut und gern zusammen arbeitende feste Kleingruppen. Die SuS verbanden Einzel- und Gruppenarbeit „überraschend“ (Zitat Lehrkraft) nahtlos miteinander, indem sie sich nach gemeinsamer Arbeit wieder allein ihrer Lernmappe widmeten.
- Innerhalb der Gruppen fand ein sehr intensiver und thematisch fokussierter Austausch über die eigene Religion statt, den die SuS sehr genossen. Die SuS erzählten anknüpfend an die Lerninhalte von eigenen Erfahrungen, teilten sich gegenseitig ihr Erstaunen über neue Inhalte mit und verglichen neue Informationen mit ihren bisherigen Kenntnissen. Auch war es gewinnbringend, dass die

SuS sich in der Gruppenarbeit gegenseitig helfen konnten – dies war insbesondere für leistungsschwächere SuS hilfreich. Die Gruppenarbeit wurde von allen Beteiligten (sowohl Lehrkräften als auch SuS) mehrfach positiv hervorgehoben.

Die Begleitung der SuS während des individualisierten Arbeitens wird unterschiedlich belastend empfunden

- Zwei der Lehrkräfte hatten den Eindruck, genügend Zeit für die Begleitung der SuS bei der Lernmappenarbeit gehabt zu haben – eine davon betreute in einer Klasse sogar vier Lernstraßen (zusätzlich Sikhismus und Hinduismus). Es sei sogar Zeit gewesen, die SuS in einer Sondersituation eine Zeitlang völlig alleine arbeiten zu lassen. Die dritte Lehrkraft fühlte sich aufgrund vielfältiger Fragen der SuS gehetzt. Sie musste den SuS vieles erklären und sie zur eigenständigen und vertieften Arbeit ermutigen. Worauf die unterschiedlichen Wahrnehmungen zurückzuführen sind, ließ sich nicht endgültig klären.

Während der Lernstraßenarbeit ist der Überblick über Umfang und Tiefe der Bearbeitung erschwert

- Es wird von den Lehrkräften als Schwierigkeit formuliert, während der Arbeit an den Lernstraßen den Überblick über den **Umfang** der Bearbeitung zu behalten: Aufgrund der individuellen Arbeitsstände kann schwerer abgeschätzt werden, wieviel der jeweilige Schüler bzw. die Schülerin in einer Doppelstunde bearbeitet hatte. Ebenso sei es schwer, die **Tiefe** der Bearbeitung zu überblicken: Da die Lehrkraft als „Lernbegleitung“ fungiert und nur vereinzelt mit den SuS die Inhalte bespricht, besteht die Gefahr, dass ihr Verständnisschwierigkeiten der SuS zu spät oder gar nicht auffallen und dass SuS die Aufgaben „abarbeiten“. Beides könne dazu führen, dass keine vertiefte Beschäftigung mit der Thematik stattfindet. Da die Lehrkraft SuS in verschiedenen Lernstraßen betreut, diese dazu noch verschieden weit in den Lernstraßen vorangeschritten sind, ist die individuelle Vertiefung schwerer zu erfassen. Notwendige Klärungen von z.B. Verständnisschwierigkeiten oder nochmalige Aufforderung zur Vertiefung bleiben so manchmal aus. Allerdings geben die Lehrkräfte einschränkend zu bedenken, dass auch im gemeinsamen Unterricht der Grad der Vertiefung nicht immer zu überblicken ist bzw. die SuS sich in unterschiedlichem Ausmaß vertiefen.
- Die Lehrkräfte nutzten verschiedene Strategien, um den von ihnen beschriebenen Schwierigkeiten zu begegnen. Um den **Umfang** der Bearbeitung abzuschätzen, ließ eine Lehrkraft die SuS nach jeder Doppelstunde in einer Liste die bearbeiteten Inhalte ankreuzen. Um die **Tiefe** der Bearbeitung einzuschätzen, sammelte eine andere Lehrkraft nach jeder Doppelstunde fünf Lernmappen ein.

Die Lehrkräfte fühlten sich überwiegend fachlich kompetent

- In der UE „Prägende Personen“ ist es vorgesehen, dass die SuS jeweils die Lernstraße der Religion bearbeiten, der sie sich zugehörig fühlen. Je nachdem, welche Religionen in der Klasse vertreten sind, muss sich die jeweilige Lehrkraft demnach selbst in verschiedene Religionen vertiefen. Dies sind evtl. auch solche Religionen, die ihr bisher weniger bekannt sind, z.B. weil sie im Universitätsstudium und in der bisherigen Unterrichtserfahrung wenig vorkamen. Insofern stellt diese Unterrichtseinheit möglicherweise fachlich besonders hohe Anforderungen an die Lehrkräfte.
- Bei der Erprobung der UE „Prägende Personen“ bearbeiteten die SuS der Pilotklassen entweder die Jesus- oder die Muhammad-Lernstraße, lediglich zwei SuS bearbeiteten Lernstraßen zu Sikhismus und Hinduismus, die von der unterrichtenden Lehrkraft entwickelt worden waren. (Die Lernstraße Ali war im ersten Erprobungsjahr noch nicht vollständig ausgearbeitet.) Die Lehrkräfte fühlten sich überwiegend fachlich kompetent, die Lernstraßenarbeit zu begleiten – auch wenn sie nicht immer alle Fragen in der für sie fremden Religion sofort beantworten konnten. Insbesondere bei SuS, die in der für die Lehrkraft fremden Religion sehr kenntnisreich waren, fühlten sich die Lehrkräfte stärker fachlich gefordert.

Die verschiedenen Arbeitstempi und Arbeitsstände erwiesen sich in mehrfacher Hinsicht als herausfordernd

- Da die SuS in ihrem eigenen Lerntempo arbeiteten und außerdem SuS einzelne Unterrichtsstunden aufgrund von Krankheit oder regelhaftem Förderunterricht fehlten, erreichten die SuS im Unterricht sehr schnell unterschiedliche Arbeitsstände. Hatten die SuS Rückfragen zu Inhalten, war auf Seiten der Lehrkräfte eine **hohe geistige Flexibilität** gefordert, da sie sich über den gerade bearbeiteten Inhalt orientieren mussten – und dies bei verschiedenen Lernstraßen.
- Die verschiedenen Arbeitsstände erschwerten es den SuS außerdem (zunächst), für die in den Lernstraßen zwischendurch vorgesehene **Partner- und Gruppenarbeiten** SuS zu finden, die für dieselbe Aufgabe Partner suchten. Da die Themen der Lernmappen nicht strikt aufeinander aufbauten (insbesondere bei der Muhammad-Mappe), ließ sich diese Schwierigkeit dadurch lösen, dass SuS zunächst andere Aufgaben bearbeiteten und aufeinander warteten. Mit der Zeit etablierten sich sogar mehr oder weniger feste „Arbeitsgruppen“, so dass sich diese Situation sehr gut lösen ließ.
- Eine weitere Herausforderung stellte für die Lehrkräfte die **unterschiedliche Fertigstellung der Mappe** dar: Einige SuS hatten nach einigen Doppelstunden ihre Mappe komplett abgeschlossen während andere SuS sich noch mittendrin befanden. Da auch ad hoc erstellte Zusatzaufgaben für die schnelleren SuS diese Ungleichzeitigkeiten nicht gänzlich auflösen konnten, wurden die SuS aufgefordert, ihre Lernmappenarbeit (notfalls auch mittendrin) zu beenden und ihren für die Abschlusspräsentation vorzubereitenden Steckbrief ihrer „Prägenden Person“ entsprechend ihrem derzeitigen Arbeitsstand zu erstellen. Dies sei zwar für einige SuS, die gerne weiter mit der Lernmappe gearbeitet hätten, schade, aber angesichts der Leistungsheterogenität nicht anders realisierbar. Das, was während der Lernstraßenarbeit sehr augenfällig wird, nämlich die unterschiedlichen Arbeitstempi der bezüglich ihrer Leistungsstärke unterschiedlichen SuS, träte auch in anderen Unterrichten auf. Auch dort würden leistungsschwache SuS nicht alle Materialien gleichermaßen bearbeiten.

Die Lernstraßen sind inhaltlich besonders für SuS mit Religionszugehörigkeit geeignet

- SuS, die sich einer Religion zugehörig fühlen, gefiel es, sich in den Lernstraßen intensiv mit ihrer Religion zu befassen. Dass die Motivation der muslimischen SuS höher ausfiel als die der christlichen ließ sich v.a. auf die konkrete (und veränderbare) Ausgestaltung der Jesus-Lernstraße zurückführen und ist kein Charakteristikum dieser Unterrichtsvariante. Für SuS ohne Religionszugehörigkeit stellte es eine größere Herausforderung dar, sich derart ausgiebig und intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen, zu dem sie nur einen geringen Bezug haben und das sie ggf. nicht interessiert. Allerdings spielen auch hier vermutlich die Leistungsstärke der jeweiligen SuS ohne Religionszugehörigkeit (leistungsstärkere SuS waren ebenfalls „fleißig“ dabei) und die Aufbereitung des Themas (Lernstraße war evtl. nicht „einladend“ genug) eine moderierende Rolle.

Die Lernstraßen sind methodisch besonders für leistungsstärkere SuS geeignet

- Während der Arbeit in der Lernstraße ist in besonderem Maße selbstständiges Arbeiten der SuS gefordert, zu dem leistungsstärkere SuS eher in der Lage sind. Diese waren in dieser Unterrichtseinheit hoch motiviert, da sie (endlich) die Möglichkeit hatten, in ihrem Tempo zu arbeiten und „voranzupreschen“ (Zitat Lehrkraft). Sie hätten sich in besonderem Maße in die Themen vertieft und gute Präsentationen erarbeitet.
- Leistungsschwächeren SuS oder SuS, die sich schwer konzentrieren können, fiel die eigenständige Arbeit mit den Lernmappen hingegen schwerer. Sie kamen oftmals wenig voran. Hierzu trug möglicherweise bei, dass es nicht wie in anderen Unterrichtseinheiten (z.B. „Unsere Religionen“) Themenblöcke gab und in jeder Stunde ein (gemeinsamer) Wiedereinstieg in ein Teilthema möglich war, sondern hier ein Thema über eine lange Phase eigenständig verfolgt wurde. Bei einem geistigen „Ausstieg“ war ein Wiedereinstieg schwer. Möglicherweise trug der Umfang der Lern-

mappen dazu bei, dass einige SuS den Eindruck eines „Berges“ hatten – eine Lehrkraft sprach davon, die Menge würde „erschlagen“. In dieser Situation kamen den leistungsschwächeren SuS die in den Lernstraßen vorgesehenen Phasen von Partner- und Gruppenarbeit in besonderem Maße zugute, da die SuS sich gegenseitig helfen konnten – allerdings bestand die Gefahr, dass leistungsschwächere SuS „mitlaufen“.

Die Planung der Abschlussstunden der UE könnte weiterentwickelt werden

- Es zeigte sich, dass sich die Lehrkräfte bei der Erprobung nur teilweise an die Unterrichtsplanung hielten – z.T., weil sie diese als zu unkonkret empfanden. Die Lehrkräfte ließen die SuS in religionspezifischen Gruppen „ihre“ prägende Person vor der Klasse präsentieren. Hierbei erwies sich der als Grundlage dienende Steckbrief der prägenden Person wenig geeignet, die Fülle an Informationen aus der Lernstraße adäquat darstellen zu können. Er hätte durch die vorgegebenen Kategorien die SuS zu stark eingeeengt, die aus ihrer Sicht wichtigen Informationen aufzubereiten. Es wurde von den Lehrkräften angeregt, den Abschluss der UE so zu überarbeiten, dass die Erkenntnisse der SuS deutlicher sichtbar werden könnten. Gut funktioniert habe z.B. die Aufforderung an die SuS, zu artikulieren, was ihnen an der jeweiligen prägenden Person „wichtig“ sei oder was sie an ihr besonders „mögen“. Hierdurch gelang es, einen persönlichen Bezug der SuS zu der prägenden Person herzustellen.
- Es entstanden einige kreative Präsentationen, v.a. von leistungsstarken SuS, die sich intensiv mit der Thematik befasst haben. Andere Präsentationen waren weniger gehaltvoll. Diese Unterschiede werden hauptsächlich auf die sehr unterschiedliche Leistungsstärke der SuS zurückgeführt und weniger der Konzeption der UE angelastet.

2.3.2.2 Ergebnisse, die die gesamte Unterrichtseinheit betreffen

Sprachliche Defizite erschweren die Erarbeitung

- Sowohl in der gemeinsamen Eingangsphase der Unterrichtseinheit „Prägende Personen“, in der es darum ging, den Begriff „Prägung“ zu erarbeiten, als auch im Verlauf der Lernstraßenarbeit, erschwerten sprachliche Defizite der SuS die Erarbeitung der Inhalte. Den SuS fiel es schwer, zu verstehen, was mit „Prägung“ gemeint ist. Auch Worte wie „Karawane“, „Erschwernisse“, aber z.T. auch noch einfachere Worte waren den SuS nicht bekannt. Dieses Ergebnis ist vermutlich spezifisch für Schulen, die (wie die Pilotschulen) durch einen hohen Anteil leistungsschwacher SuS charakterisiert sind. Es entstand die Idee, sprachliche Hürden mithilfe eines Glossars abzumildern und dadurch die Lehrkräfte bei der Begleitung der Lernstraßenarbeit zu entlasten.

Es fand erwartungsgemäß wenig Dialog zwischen religionsverschiedenen SuS und wenig Kenntniserwerb über fremde Religionen statt

- Während der Arbeit in den Lernstraßen interessierten sich die SuS für die Aufgaben, die SuS in anderen Lernmappen bearbeiteten – ein intensiverer inhaltlicher Austausch war in dem Setting jedoch nicht vorgesehen und fand auch nicht statt. Allerdings kam es immer wieder zu Situationen, in denen die SuS Einblicke in die für sie fremde Religion erhielten, so z.B. beim Singen des muslimischen Liedes.
- In der Abschlussphase, in der die verschiedenen prägenden Personen vorgestellt wurden, stellten die SuS Rückfragen und interessierten sich teilweise für die ihnen fremde Religion. In dieser kurzen Phase fand demnach ein Austausch zwischen religionsverschiedenen SuS statt, auch wenn er inhaltlich nicht in die Tiefe ging.

Die SuS fühlten sich in hohem Maße wertgeschätzt

Die SuS (mit Religionszugehörigkeit) erhielten in dieser Unterrichtseinheit die Möglichkeit, sich intensiv mit ihrer eigenen Religion auseinanderzusetzen. Hierdurch fühlten sich diese in hohem Maße wertgeschätzt. Dies galt in besonderem Maße für nicht-christliche SuS (die also nicht der „Mehr-

heitsgesellschaft“ in Deutschland angehören) und nochmals mehr für SuS, deren Religion sonst im Unterricht nur wenig vorkommt (z.B. Sikhismus). Zu dieser gefühlten Wertschätzung trug auch bei, dass die SuS im Unterricht Inhalte entdeckten, die sie von zu Hause oder aus der Kirche / Moschee etc. kannten. Es war für sie ein besonderes Erlebnis, dass sich die „häusliche Welt“ mit der „schulischen Welt“ „vermischte“.

Die SuS erwarben mehr oder weniger grundlegende Kenntnisse „ihrer“ Person – der Transfer fiel ihnen jedoch schwer

Die SuS erwarben im Verlauf der Unterrichtseinheit in individuell unterschiedlichem Ausmaß grundlegende Kenntnisse „ihrer“ prägenden Person Jesus oder Muhammad (u.a.). Der heterogene Kenntnisstand wird auf die unterschiedliche Leistungsstärke der SuS zurückgeführt. Allen SuS fiel es jedoch gleichermaßen schwer, über die Reproduktion hinausgehenden Transfer zu leisten: Was war das Besondere an Muhammads Lehre, so dass eine neue Religion daraus entstanden ist? Inwiefern sind das Kreuzigungsgeschehen und die Auferstehung das zentrale Element des Christentums? Es fiel ihnen schwer zu verstehen und zu erläutern, worin die Bedeutung Muhammads und Jesus' für die Herausbildung der jeweiligen Religion lag, warum diese Personen eine ganze Religion geprägt haben. Die Lehrkräfte machen allerdings einschränkend darauf aufmerksam, dass ohnehin nicht alle SuS in der Lage sind, Transferaufgaben zu bearbeiten, viele SuS nicht über den Anforderungsbereich Reproduzieren hinauskämen.

Die Vertiefung der je eigenen Religion scheint überwiegend gelungen

In der UE „Prägende Personen“ soll durch die intensive Beschäftigung mit der prägenden Person der eigenen Religion ein vertieftes Verständnis dieser Religion ermöglicht werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei den SuS die Vertiefung ihrer eigenen Religion in unterschiedlichem Ausmaß stattgefunden hat. Eine Vertiefung im Sinne von Kenntniszuwachs (Informationen über die verschiedenen Personen) und der Verknüpfung mit häuslichen Kenntnissen wurde bei vielen SuS erreicht. Eine Vertiefung im Sinne von Transfer und einem vertieften Verständnis für die Entstehung der Religionen und die Bedeutung von Jesus und Muhammad in diesem Kontext evtl. weniger – wobei dies auch nicht von allen SuS zu erwarten ist. Doch haben einige SuS ihre Religion auf der Ebene der Identitätsbildung vertieft, indem sie einen persönlichen Bezug zu den Inhalten herstellen konnten und eine gefühlsmäßig stärkere Bindung zu ihrer Religion (z.B. durch das Lied) erlebten.

Die Lehrkräfte zeigten sich mit der UE und der in ihr verwirklichten Unterrichtsvariante zufrieden

- Alle drei Lehrkräfte zeigten sich mit dem Verlauf der Unterrichtseinheit alles in allem zufrieden, auch wenn einzelne Planungen und Materialien zu überarbeiten seien.
- Die mit der UE „Prägende Personen“ umgesetzte Unterrichtsvariante entspricht dem Modell II (parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen). Alle drei Lehrkräfte bejahten, dass sich die mit dieser UE verwirklichte Unterrichtsvariante gut realisieren lasse. Die besondere Stärke dieser UE liegt in der intensiven Beschäftigung mit der eigenen Religion, die in keiner anderen Unterrichtsvariante in vergleichbarem Ausmaß stattfindet – auch wenn es als Herausforderung angesehen wird, alle SuS zu einer *vertieften* Auseinandersetzung anzuregen.
- Es fiel den Lehrkräften allesamt eher leicht, die UE „Prägende Personen“ zu unterrichten – zumal sie teilweise selber bei der Erarbeitung der Materialien mitgewirkt hatten (Muhammad-Lernstraße sowie Sikhismus und Hinduismus). Bei Lernstraßen, in denen sie nicht dem Redaktionsteam angehörten, war eine vorherige intensive Auseinandersetzung mit den Materialien notwendig.

Die Lehrkräfte formulierten mehrere Verbesserungsmöglichkeiten der UE

Die Lehrkräfte formulierten Ideen, wie der Lernstand der SuS zu sichern sei (Glossar, bewertungsfreie Zwischentests, religionsspezifisches Zwischenplenum) und wie die Jesus-Mappe durch Aufnahme

weiterer Aufgabenformate methodisch abwechslungsreicher gestaltet werden könnte. Auch wurde angeregt, die Abschlussstundenplanung zu überarbeiten.

2.3.2.3 Weiterführende Überlegungen²⁸

2.3.2.3.1 Konkrete Anregungen zur Weiterentwicklung der UE „Prägende Personen“

Überblick behalten

- Bei der Erprobung der UE „Prägende Personen“ zeigte sich, dass es für die Lehrkräfte schwierig war, einen Überblick über Umfang und Tiefe der Bearbeitung zu erlangen. Zwei Lehrkräfte hatten daraufhin Methoden eingeführt, die es ihnen erlauben sollten, den Bearbeitungsumfang zu kontrollieren (Abzeichnen von Listen durch SuS) bzw. die Bearbeitungstiefe abzuschätzen (Einsammeln von Lernmappen). Es könnte überlegt werden, ob diese oder andere Methoden geeignet sein könnten, die Lehrkräfte dabei zu unterstützen, die Übersicht über den Lernstand der SuS zu behalten. Ggf. wären entsprechende Mustervorlagen zu erarbeiten.

Ungleichzeitigkeiten abmildern

- Ein wiederkehrendes Thema dieser Unterrichtseinheit ist das unterschiedliche Lerntempo der SuS. Einerseits sind viele SuS durch die Möglichkeit, im eigenen Lerntempo arbeiten zu können, motiviert. Andererseits ergibt sich zwischen leistungsschwächeren und leistungsstärkeren SuS eine zunehmende Kluft bezüglich der in der Lernstraße bearbeiteten Materialien. Diese ist bei der Lernmappenarbeit – auch für die SuS – sichtbarer als in anderem Unterricht, in dem jede Stunde gemeinsam neu begonnen wird, und führt zumindest bei einigen SuS zu Frustration. Die Ungleichzeitigkeit in der Bearbeitung führte außerdem dazu, dass viele SuS (trotz ad hoc entwickelter Zusatzaufgaben für die schnelleren SuS) die Lernmappe nicht beenden konnten, was von den SuS z.T. bedauert wurde. Auch wurden ggf. als wichtig erachtete, aber weiter hinten in der Lernstraße platzierte, Inhalte von einigen SuS nicht bearbeitet.
- Zwar äußerten die Lehrkräfte, dass auch in anderen Fächern Unterschiede in der Bearbeitung der Aufgaben auftreten. Dennoch könnte überlegt werden, ob und wie die beschriebenen Schwierigkeiten durch eine etwas andere Konzeption der UE abgemildert werden könnten – ohne das Lerntempo der leistungsstärkeren SuS zu „drosseln“. Es könnte erwogen werden, ob eine leistungsmäßige Differenzierung der Materialien den angesprochenen Schwierigkeiten entgegen wirken könnte. Eine Idee wäre z.B., jede Lernstraße auf einen „Kern“ von zentralen Inhalten zu reduzieren. Durch die Reduktion könnte sichergestellt werden, dass wichtige Inhalte von allen SuS in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden. Auf diesen Inhalten könnte der „Abschluss“ der Einheit basieren. Leistungsstärkeren SuS könnten nach Beendigung der „Kern“-Mappe Zusatzaufgaben angeboten werden, die ihnen die Möglichkeit der weiteren Vertiefung bieten. Auch über eine Differenzierung der vorgegebenen Materialien könnte nachgedacht werden.

Zwischenplenum mit den SuS einer Lernstraße

- Von den Lehrkräften wurde eine religionsspezifische Austauschphase während der Lernstraßenarbeit vorgeschlagen, um Verständnisschwierigkeiten zu klären und eine gedankliche Vertiefung der Themen durch den angeleiteten Austausch zu initiieren. Gerade auch im Hinblick darauf, dass von den Lehrkräften der mangelnde Transfer der SuS (Stichwort: Inwiefern haben Jesus/Muhammad eine ganze Religion geprägt?) bemängelt wurde, könnte eine solche Austauschphase diese „Schwäche“ der UE entschärfen und zu einem vertieften Verständnis der eigenen Religion beitragen. Der die Lernstraßen abschließende Dialog aller SuS mit der Lehrkraft kann dies möglicherweise nicht leisten, da dort weniger die spezifische Religion im Vordergrund steht – abgesehen davon, dass dieser Gedankenaustausch erst am Ende der Lernstraßen verortet ist.

²⁸ Vgl. zur Weiterentwicklung dieser UE unter strukturellen Gesichtspunkten den Ausblick.

2.3.2.3.2 Generelle Überlegungen

Einschränkungen der Einsetzbarkeit des Konzepts – Grenzen bei der Umsetzung

- Das Konzept der UE „Prägende Personen“ sieht vor, dass die SuS sich intensiv mit der Person, die „ihre“ Religion „geprägt“ hat, befassen. Allerdings gibt es auch Religionen, die weniger stark als das Christentum oder der Islam von einer Person „geprägt“ wurden. So befanden sich beispielsweise in den Pilotenschulklassen je eine Schülerin und ein Schüler, die sich dem Sikhismus bzw. dem Hinduismus zugehörig fühlten. Für Sikhismus und Hinduismus wurden „Lernstraßen“ entwickelt, die sich mit ihrer Religion, aber nicht mit einer prägenden Person, beschäftigen. Insofern scheint das grundlegende Konzept der UE nicht auf alle Religionen anwendbar. Es könnte überlegt werden, wie dies transparent gemacht werden könnte bzw. Missverständnisse durch den Titel der UE vermieden werden können.
- Eine Einschränkung der Umsetzbarkeit des Konzepts der UE ergibt sich dann, wenn nur eine Schülerin bzw. ein Schüler sich einer spezifischen Religion zugehörig fühlt: Die in den Lernstraßen geplanten Austauschphasen mit religionsgleichen SuS sind dann nicht möglich. In der Erprobungsphase kam dies in einer Klasse mit je einer Schülerin bzw. einem Schüler (Sikhismus, Hinduismus) vor. Die Lehrkraft ließ daraufhin diese beiden Schüler mehrfach zusammen arbeiten. Für die zukünftig unterrichtenden Lehrkräfte wäre es vermutlich hilfreich, wenn sie in dieser Situation auf durchdachte Konzepte zurückgreifen könnten. Insofern könnte es lohnend sein, grundsätzlicher zu überlegen, wie Lehrkräfte damit umgehen könnten, wenn eine Religion nur durch eine Schülerin oder einen Schüler vertreten ist.

Angebot für SuS ohne Religionszugehörigkeit

- In den Pilotklassen waren nur wenige SuS, die sich keiner Religion zugehörig fühlen. Dennoch zeigte sich, dass die ausgiebige Beschäftigung mit der Person einer Religion für diese SuS möglicherweise zu „intensiv“ ist, sie hierfür zu wenig Bezug zu der Religion haben. Es könnte überlegt werden, welches Angebot religionsfernen SuS unterbreitet werden könnte.

Bearbeitung „fremder“ Lernstraße

- In der UE „Prägende Personen“ ist die Beschäftigung mit der *eigenen* Religion ein zentrales Element. Während der Erprobung waren jedoch einige SuS mehr daran interessiert, die Lernstraße der für sie fremden Religion zu bearbeiten. Hier stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte mit diesem Wunsch umgehen sollen und ob den Lehrkräften eine Art „Verfahrensvorschlag“ an die Hand gegeben werden könnte, um mehr Sicherheit hierzu zu erlangen. Zumindest war diese Thematik auch innerhalb der Pilotschulgruppe virulent, so dass hierzu evtl. ein erläuternder Hinweis bei der Unterrichtseinheit hilfreich ist.
- Berichtet wurde von einer christlichen Schülerin, die sehr intensiv das aus der muslimischen Tradition stammende Lied sang. Möglicherweise wäre hier zu diskutieren, ob dies als „Überwältigung“ von SuS ausgelegt werden könnte.

Fachliche Kompetenz der Lehrkräfte bei mehreren Lernstraßen

- In der UE „Prägende Personen“ werden so viele verschiedene Lernstraßen angeboten, wie Religionen in der Klasse vertreten sind. In der Erprobungsphase wurden v.a. die Jesus- und die Muhammad-Lernstraße bearbeitet. Insofern war für die Lehrkräfte, die entweder Christen oder Muslime waren, nur eine Religion „fremd“. Nur eine der Lehrkräfte betreute weitere Lernstraßen (Sikhismus, Hinduismus). Da sie diese selbst erarbeitet hatte, waren ihr jedoch auch hier die Inhalte bekannt. In dieser Situation fühlten sich die Lehrkräfte überwiegend fachlich kompetent, die SuS inhaltlich zu begleiten.
- Es stellt sich jedoch die Frage, wie sich die Situation beim Einsatz der UE im „Regelbetrieb“ darstellt: Die Lehrkräfte haben die Lernstraßen nicht mit entwickelt, d.h. sie müssen sich in jede ein-

zelle Lernstraße hineindenken. Je nachdem, welche (und wie viele) Religionen in der Klasse vertreten sind, müssen sie mehrere Lernstraßen betreuen und möglicherweise auch solche, zu denen sie selber geringe Vorkenntnisse besitzen. Insofern stellt die UE „Prägende Personen“ besonders hohe Anforderungen an die Fachkompetenz (und geistige Flexibilität) der Lehrkräfte. Es wäre zu überlegen, wie Lehrkräfte auf diese Herausforderung vorbereitet werden können.

Anforderungsniveau bzw. Einsatzzeitpunkt der Unterrichtseinheit

- Die Muhammad-Lernstraße wurde von einer Lehrkraft als etwas zu leicht beurteilt und überlegt, ob die Unterrichtseinheit in Jahrgang fünf eingesetzt werden könnte (statt entsprechend dem exemplarischen Curriculum in Jg. 6, vgl. Anhang A 1.2). Allerdings wäre hier zu bedenken: Der Einwand betraf lediglich die Muhammad-Lernstraße und keinesfalls die Jesus-Lernstraße. Den Lehrkräften zufolge stellt die UE hohe Anforderungen an das selbstständige Arbeiten der SuS – hier wäre zu klären, ob die SuS des fünften Jahrgangs hierzu mehrheitlich in der Lage sind.
- In den Gruppeninterviews wurde ein von den Lehrkräften wahrgenommenes Dilemma deutlich: Sollen die SuS weitgehend allein arbeiten, müssen die Materialien entsprechend „einfach“ sein. Wird das Anforderungsniveau erhöht, benötigen viele SuS mehr Hilfe. Insofern ist jeweils in Bezug auf die potentielle Schülerschaft abzuwägen, wie hoch das Anforderungsniveau der Materialien sein kann, bzw. welche Differenzierungsmöglichkeiten sinnvoll erscheinen.

Konzeption künftiger Lernstraßen

Angesichts der Evaluationsergebnisse könnte bei der Konzeption (oder Überarbeitung) von Lernstraßen künftig bedacht werden:

- Da die SuS Vergleiche zwischen den verschiedenen Lernstraßen anstellen und nach ähnlichen Methoden und Medien verlangen, sollte überlegt werden, die Lernstraßen methodisch anzugleichen. Dies ist vermutlich auch unter Berücksichtigung der inneren Systematik einer Religion möglich. Der Unmut der christlichen SuS über ihre weniger abwechslungsreiche Lernstraße führte in der Erprobungszeit zu vermeidbarer Unruhe im Unterricht. Eine starke Textlastigkeit ist für diese Schülerschaft zu vermeiden.
- Die Lernstraßen sollten verschiedene Themenkomplexe beinhalten, die nicht chronologisch bearbeitet werden müssen. Hierdurch ist es für die SuS eher möglich, religionsgleiche Partner/innen für die Gruppenarbeit zu finden, und auch mit unterschiedlichen Bearbeitungsständen flexibel umzugehen.

2.3.3 Erprobung Modell III: UE „Miteinander gerecht leben“

2.3.3.1 Die UE „Miteinander gerecht leben“ und ihre Erprobung

Mit der UE „Miteinander gerecht leben“ wurde das Modell III (gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen) umgesetzt. Das religionsübergreifende Thema Gerechtigkeit wird gemeinsam im Klassenverband erarbeitet, indem in je einer Doppelstunde Inhalte aus einer spezifischen Religion mit Bezug zum Thema bearbeitet werden (Christentum, Alevitentum, Islam, Buddhismus) und Gemeinsamkeiten (Goldene Regel) herausgearbeitet werden. Eine ausführliche Darstellung der UE und des zugrunde liegenden Modells findet sich in Kapitel 1.2.3.3.

Die **Erprobung** der Unterrichtseinheit erfolgte durch drei Lehrkräfte (zwei muslimisch, eine christlich) in fünf Klassen der Jahrgangsstufe sechs an zwei Pilotschulen. Keine der Lehrkräfte gehörte dem Redaktionsteam an. Zwei Lehrkräfte unterrichteten „ihre“ Klasse sowie eine Parallelklasse, eine weitere Lehrkraft unterrichtete eine Klasse als Fachlehrkraft.

Als **Datenquellen** dienen v.a. die Aussagen der Lehrkräfte aus den Unterrichtsbögen, die direkt im Anschluss an die jeweiligen Doppelstunden und zur gesamten Unterrichtseinheit ausgefüllt wurden sowie die Äußerungen im Gruppeninterview zu dieser Unterrichtseinheit. Eingegangen in die Auswertung sind außerdem die Äußerungen der SuS aus zwei Gruppeninterviews, wobei hier der geringe Zeitumfang im Interview deutlich weniger verwertbare Aussagen ergab. Sofern direkt auf die UE „Miteinander gerecht leben“ bezogen, wurden auch Aussagen aus den Einzelinterviews der Lehrkräfte sowie die Antworten der SuS auf offene Fragen im Schülerfragebogen einbezogen. Die hier dargestellten Erprobungserfahrungen basieren demnach auf den subjektiven Einschätzungen von drei Lehrkräften sowie weniger SuS in einem spezifischen Kontext und können somit lediglich als *Hinweise* verstanden werden.

2.3.3.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung

Die Erstellung von Collagen scheint ein geeigneter Einstieg in die UE zu sein

Die Lehrkräfte berichteten, dass der Prozess bei der Erstellung von Collagen zum Thema Gerechtigkeit (DS 1) sehr fruchtbar gewesen sei. Durch die Aufgabe wurden viele Denkprozesse bei den SuS angeregt. Sie beschäftigten sich intensiv damit, was sie als gerecht und ungerecht empfinden und bezogen dies dabei nicht nur auf zwischenmenschliche Themen sondern auch auf Tiere und die Umwelt (Beispiele: Affe vor gerodetem Wald; Buch als Symbol, dass alle Menschen Bildung bekommen sollten).

Herausfordernd stellte sich dar, genügend Zeitschriften bereitzustellen. Auch benötigten die SuS zunächst viel Zeit und Hilfestellung. So suchten sie zunächst nach dem Thema Gerechtigkeit in den Zeitschriften und verstanden erst im Laufe der Erarbeitung, dass sie selbst durch ihre Bilderauswahl das Thema Gerechtigkeit abbilden sollten. Auch waren ihnen die Gestaltungsprinzipien von Collagen unbekannt. Letztlich entstanden mehr oder weniger gute Collagen – auch von leistungsschwächeren SuS. Diese „Produkte“ wurden von den Lehrkräften (ebenso wie das folgende gemeinsame Unterrichtsgespräch) jedoch als weniger wichtig erachtet als der vorher stattgefundene Prozess von Bilderauswahl, Diskussion etc. in den Gruppen („da ist mehr passiert, während sie diese Collagen erstellt haben, im Kopf“).

Inhalt und Methode bei der Beschäftigung mit dem Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ regte die SuS zu intensiver Auseinandersetzung mit eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen an

Zwei der drei Lehrkräfte und die interviewten SuS hoben die Beschäftigung mit dem Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ (DS 2) als besonders positiv hervor. Hierzu trug einerseits der von den SuS als „spannend“ empfundene Inhalt bei, in besonderem Maße aber auch die Unterrichtsmethode des Rollenspiels. Dadurch, dass sich die SuS in die Akteure der Geschichte hineinversetzen mussten, verstanden sie die Geschichte besser, wurden zum Perspektivwechsel angeregt und es entstanden rege

Diskussionen darüber, was gerecht oder ungerecht sei – zumal sich die meisten Kinder (unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit) mit dem christlichen Gerechtigkeitsverständnis schwer taten. Problematisiert wurde, dass nicht allen SuS die religiöse Herkunft des Inhalts deutlich sei. Insofern wurde in der Doppelstunde durch Inhalt und Methode anhand der christlichen Geschichte eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Gerechtigkeitsvorstellung angeregt, möglicherweise aber weniger Kenntnis über das *christliche* Gerechtigkeitsverständnis erlangt.

Die Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte ist für die Unterrichtung bestimmter Inhalte bedeutsam

Von zwei muslimischen Lehrkräften wurde angemerkt, dass sie Schwierigkeiten mit dem christlichen Gerechtigkeitsverständnis hätten, wie es im Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ transportiert werde. Für eine der beiden Lehrkräfte sei dieser Inhalt (dieses spezifische Gleichnis) grundsätzlich nicht unterrichtbar, da sie das Gerechtigkeitsverständnis nicht teile und es deshalb nicht authentisch unterrichten könne. Für die andere muslimische Lehrkraft steht die Unterrichtbarkeit in engem Zusammenhang mit der Konzeption der UE: Würde in einer UE für die SuS deutlich werden, dass es sich um das *christliche* Gerechtigkeitsverständnis handele, hätte sie keine Schwierigkeiten mit der Unterrichtung des Gleichnisses. In der UE „Miteinander gerecht leben“ sei jedoch für die SuS zu wenig erkennbar, welcher Inhalt aus welcher Religion stamme.

Doppelstunden mit alevitischen, buddhistischen und islamischen Inhalten ließen sich überwiegend gut umsetzen, wurden jedoch hinsichtlich verschiedener Aspekte problematisiert

Die Doppelstunden, die sich auf alevitische (DS 3), buddhistische (DS 4) und islamische Inhalte (DS 5) fokussierten, ließen sich in der Regel gut umsetzen, wurden jedoch hinsichtlich einzelner Aspekte kritisiert. So schrieben die SuS die Geschichte „Stadt des Einvernehmens“ motiviert zu Ende – ob sie jedoch auch später noch wüssten, dass der Begriff / das Konzept des Einvernehmens aus dem Alevitentum stamme, wurde bezweifelt. Übereinstimmend berichten Lehrkräfte und SuS positiv von der Achtsamkeitsübung, die zu Beginn der 4. Doppelstunde zum Thema „Achtsamkeit und Mitgefühl“ durchgeführt wurde und „erstaunlich gut funktioniert“ habe. Problematisiert wurde, dass es in der Stunde kaum Bezüge zum Buddhismus gegeben habe, die Stunde „zu ethisch“ konzipiert sei. Die SuS setzten sich intensiv mit Sadaqa und Zakat (DS 5) auseinander und wendeten die Begriffe auf ihr Alltagsleben an, indem sie z.B. fragten, ob die von ihnen ausgeführte Handlung eine „Sadaqa“ sei (s. zur Problematisierung unten im Zusammenhang mit Überwältigungsverbot). Die Thematisierung von Almosengeben in weiteren Religionen sei jedoch weniger gut gelungen. Zum einen seien die Almosenkarten sprachlich zu schwer gewesen. Zum anderen – und dies ist zentral für die Konzeption der Doppelstunde – hätte sich im interreligiösen Austausch unter den Kolleginnen im Nachhinein herausgestellt, dass sich das islamische Konzept des Almosengebens von dem anderer Religionen unterscheidet, die Religionspezifität verschiedener Konzepte demnach stärker berücksichtigt werden müsste.

Religionsübergreifender Abschluss fokussiert auf Gemeinsamkeiten und aktive Hilfsleistung

Die Unterrichtseinheit schließt mit zwei religionsübergreifend angelegten Doppelstunden. In der Doppelstunde zu den Goldenen Regeln (DS 6) verstanden die SuS grundlegende Gemeinsamkeiten der Religionen, Unterschiede klangen nur vereinzelt an.

Zum Abschluss (DS 7) wurde ein Spendenprojekt geplant. Die Berichte von Lehrkräften und SuS verdeutlichen, dass in den beiden Klassen intensive Diskussionen über das Spendenprojekt geführt wurden und bei vielen SuS nicht nur Denkprozesse sondern auch aktive Handlungen angeregt wurden. Sie zeigen auch, dass ggf. bei der Anbahnung der Spendenaktion (Stichwort „Freiwilligkeit“) besondere Sensibilität erforderlich ist: SuS sprachen an, dass sie doch nicht gezwungen werden könnten zu spenden.

Rege Beteiligung der SuS unabhängig von Religionszugehörigkeit und Leistungsvermögen

Die SuS beteiligten sich überwiegend rege am Unterricht – SuS verschiedener Religionszugehörigkeit oder ohne Religionszugehörigkeit gleichermaßen. Ebenso gibt es keine Hinweise darauf, dass leistungsschwache SuS Schwierigkeiten mit dem Unterricht hatten. Zwar wurden einige Texte als insgesamt zu schwierig für diese Schülerschaft eingeschätzt, die Frage des Umgangs mit SuS verschiedener Leistungsstärken wurde jedoch nicht problematisiert und scheint für diese UE eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Umfangreicher unterrichtlicher Dialog zwischen allen SuS

In dieser Unterrichtseinheit fanden sehr viele Gespräche statt (aus Sicht der Lehrkräfte sogar zu viele). Entsprechend dem mit dieser Unterrichtseinheit verwirklichtem Modell III (Gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen, vgl. 1.2.3.3) beschäftigten sich die SuS gemeinsam im Klassenverband unter einem Oberthema jeweils kurz mit verschiedenen Religionen. Folglich finden Gespräche in dieser UE zwischen allen SuS einer Klasse statt und bieten so die Möglichkeit des Dialogs zwischen religionsverschiedenen SuS. Aus den erhobenen Daten lässt sich allerdings nicht ersehen, inwiefern ein Inhalt aus einer Religion zum Anlass genommen wurde, aus der Perspektive der je eigenen Religion darauf Bezug zu nehmen und es ggf. zu einem inhaltlichen Austausch zwischen religionsverschiedenen SuS kam. Lediglich in Bezug auf das Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ drückten die Lehrkräfte aus, dass viele SuS – auch christliche – dem dort transportierten Gerechtigkeitsverständnis widersprachen und es „heiße“ Diskussionen gab.

Ebenso ergaben sich kaum Hinweise darauf, dass sich SuS im Unterrichtsverlauf aktiv für sie fremde Religionen interessierten (z.B. durch Nachfragen zu der spezifischen Religion). Dies mag damit zusammenhängen, dass in den einzelnen Doppelstunden zwar Inhalte aus verschiedenen Religionen thematisiert wurden, der Fokus jedoch weniger auf der Vermittlung der jeweiligen religiösen Perspektive als auf der Bedeutung der Inhalte für das Leben der SuS lag.

Die UE ist methodisch-didaktisch überwiegend gelungen

Insbesondere die ersten zwei Drittel der UE werden von den Lehrkräften übereinstimmend als methodisch sehr vielfältig gelobt (Collage, Rollenspiel, Geschichten weiterschreiben, Achtsamkeitsübung etc.). Die Unterrichtsplanungen ließen sich – auch wenn oftmals mehr Zeit benötigt wurde – gut umsetzen, die SuS arbeiteten motiviert mit. Im letzten Drittel der UE hätte jedoch das Unterrichtsgespräch als Sozialform zu sehr dominiert, was z.T. zäh und anstrengend gewesen sei – zumal es herausfordernd sei, gewinnbringende Fragen für das Unterrichtsgespräch zu entwickeln. Auch sei es gerade angesichts der heterogenen Schülerschaft schwierig, das Gespräch so zu lenken, dass leistungsschwache SuS nicht bereits am Anfang „aussteigen“ und anschließend stören. Erschwerend kam hinzu, dass sowohl die Almosenkarten als auch die Goldenen Regeln für die SuS sprachlich zu schwierig gewesen seien. Hierdurch seien sehr lange Erläuterungsphasen notwendig gewesen.

Den SuS hat das Unterrichtsthema und die verschiedenen Unterrichtsinhalte gefallen

Den SuS hat es gefallen, sich mit dem Thema Gerechtigkeit zu befassen. Auf besonders große Resonanz stießen die verschiedenen Geschichten, das Rollenspiel zum Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ sowie die Achtsamkeitsübung. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Rollenspiel und der Achtsamkeitsübung handelt es sich um Methoden, die im Unterricht seltener Anwendung finden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die methodische Ausgestaltung der Beschäftigung mit einer Thematik eine entscheidende Rolle für die Akzeptanz des Unterrichts spielt.

Wirkungen: Die SuS verstanden zentrale Begriffe und reflektierten eigenes Handeln

Zentrale Begriffe und Konzepte dieser Unterrichtseinheit wie „Sadaqa und Zakat“, „Almosengeben“, „Goldene Regel“, „Einvernehmen“ wurden von den SuS überwiegend verstanden und z.T. sogar in den Alltag integriert. So z.B., wenn im Klassenrat gefragt wurde: „Seid Ihr im Einvernehmen mitei-

ander?“ Ob jedoch immer auch die Herkunftsreligion des jeweiligen Begriffs bzw. Konzepts den SuS bewusst ist, ist fraglich. Die SuS wurden mit der UE zur Reflexion angeregt, wie sie selber Gutes tun können, z.T. nahmen die SuS die unterrichtlichen Themen zum Anlass, selber aktiv zu helfen.

Die religionspezifischen Sichtweisen sind in der UE „Miteinander gerecht leben“ für die SuS nicht immer transparent

Für die SuS war in dieser UE nicht immer deutlich, aus welcher Religion ein im Unterricht behandelter Inhalt stammte (s.o.). Dieser von den Lehrkräften geschilderte Eindruck bestätigte sich im Gruppeninterview mit den SuS, in dem diese die Herkunft verschiedener Inhalte nicht immer sicher zuordnen konnten. Zwar hätten die Lehrkräfte die Herkunft mehrfach erwähnt, dies wurde jedoch von den SuS teilweise „vergessen“. Von den Lehrkräften wurde überlegt, ob in der UE die Unterschiede zwischen den Religionen deutlicher herausgearbeitet werden müssten, derzeit liege der Fokus eher auf den Gemeinsamkeiten.

Problematisiert wurde in diesem Zusammenhang die Übernahme religiöser Begriffe in den Alltag durch SuS einer anderen Religion: Die Lehrkräfte berichteten, dass bestimmte Begriffe, mit denen sich die SuS im Unterricht befasst hatten, über den Unterricht hinaus in den Alltag Eingang fanden. SuS fragten beispielsweise, ob ihre gute Tat als „Sadaqa“ zählen würde. Es müsse geklärt werden, inwiefern es „in Ordnung“ sei, wenn SuS religiöse Begrifflichkeiten einer anderen Religion übernehmen und verwenden, ohne deren religiöse Färbung zu verstehen – und dies evtl. für Tatbestände, die in der eigenen Religion mit einem anderen Begriff belegt sind.

2.3.3.3 Weiterführende Überlegungen

Schwerpunkt der UE konturieren: Religionspezifität versus praktischer Nutzen

Für die Tatsache, dass die SuS Unterrichtsinhalte nicht immer eindeutig einer Religion zuordnen konnten, machten die drei Lehrkräfte indirekt den raschen Wechsel zwischen den Religionen verantwortlich – jeweils eine Doppelstunde widmet sich dem Inhalt einer Religion. So sprach eine Lehrkraft davon, das Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ würde eher als christlicher Inhalt erkannt, würde es im Rahmen einer Unterrichtssequenz „Christentum“ unterrichtet.

Es stellt sich die Frage, ob die mangelnde Abgrenzung der Religionen dem der UE zugrunde liegenden Modell III (religionspezifische Kurzphasen im dialogischen Rahmen) inhärent ist oder sich auf die konkrete Umsetzung in dieser UE zurückführen lässt, die sich durch eine andere Umsetzung beheben ließe.

Erkennbar ist zunächst, dass die Bedeutung, die spezifischen Religionen zugeschrieben wird, in den Beschreibungen zum Unterrichtsmodell und zur Unterrichtseinheit differiert.

So wird bei der Beschreibung des Unterrichtsmodells darauf fokussiert, dass ein religionsübergreifendes Thema von allen SuS gemeinsam bearbeitet wird, dabei die Bearbeitung des Themas oder der Frage durch aufeinander folgende, einzelne kurze Phasen (ca. eine Doppelstunde) erfolgt, **„in denen die spezifische Perspektive jeweils einer Religion deutlich wird. Die einzelnen Perspektiven werden in der jeweiligen Stunde und – vertiefter – am Ende aufeinander bezogen“**²⁹ (Hervorhebung JW). Es soll demnach deutlich werden, wie verschiedene Religionen auf ein religionsübergreifendes Thema blicken und diese verschiedenen Sichtweisen verdeutlicht werden, indem sie aufeinander bezogen werden.

Die Konkretisierung des Modells in der UE „Miteinander gerecht leben“ weicht von diesen Grundsätzen teilweise ab, bzw. hat einen deutlich anderen Schwerpunkt: Zur Einführung in die UE wird darauf verwiesen, dass sich angesichts einer Gesellschaft, „die durch die Vielfalt verschiedener Lebensfor-

²⁹ vgl. Vorwort und Einführung der Unterrichtseinheiten mit Stand Juli 2015

men mit ihren unterschiedlichen Wertevorstellungen, ihren Weltanschauungen, ihren sozialen Beziehungen und dem Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen“³⁰ gekennzeichnet sei, immer wieder die Frage nach Gerechtigkeit stelle. Es wird betont, dass der Blick in dieser UE verstärkt auf die „eigenen Lebenssituationen (Erfahrungswelten) der Schülerinnen und Schüler“ gerichtet wird, um sie „auf das Morgen“ vorzubereiten. Folgt man der Unterrichtsidee, so liegt ein Ziel der UE darin, dass SuS lernen, „inwiefern ihre Handlungen und Verhaltensweisen Auswirkungen auf Wünsche und Anliegen anderer Menschen haben“. Es gehe um die Gestaltung einer zukünftigen Gesellschaft. Inwiefern Religionen in diesem Kontext eine Rolle spielen, wird lediglich in einem Satz erwähnt: **„In diesem Zusammenhang spielen auch ethische und religiöse bzw. weltanschauliche Aspekte eine bedeutende Rolle.“** (Hervorhebung JW). Der Begriff „Religion“ kommt in der Erläuterung zur Unterrichtsidee nicht vor, „religiös“ wird im gleichen Atemzug mit „ethisch“ und „weltanschaulich“ genannt.

Das heißt: Zentrales Thema dieser Unterrichtseinheit ist die Gestaltung einer gerechten Gesellschaft. In vielen Doppelstunden werden die SuS dazu angeregt, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und sich am Ende der UE mittels eines selbst initiierten Spendenprojekts „aktiv für eine gerechtere Gestaltung der Gesellschaft einzusetzen.“ Zwar werden Inhalte aus verschiedenen Religionen thematisiert, der Fokus liegt jedoch auf der Nutzung dieser Inhalte für die Lebensgestaltung. Zum Beispiel wird in DS 4 (Achtsamkeit und Mitgefühl) danach gefragt, warum es wichtig sei, achtsam zu sein und Mitgefühl zu zeigen.

Es entsteht der Eindruck, dass Inhalte zum Thema Gerechtigkeit aus verschiedenen Religionen primär danach ausgewählt wurden, welchen praktischen Nutzen diese für das übergeordnete Ziel „gerechtere Gesellschaft“ haben könnten und es weniger darum ging, die Perspektiven der verschiedenen Religionen zu verdeutlichen. Möglicherweise zeigt sich hier ein Spannungsverhältnis: Einerseits soll ein ethisches Thema mit starkem Lebensweltbezug und Handlungsaufforderung unterrichtet werden, andererseits sollen die Perspektiven der jeweiligen Religionen deutlich werden.

Von den Lehrkräften wird als eine Ursache für die mangelnde religionsspezifische Abgrenzung gesehen, dass der Fokus dieser UE zu sehr auf *Gemeinsamkeiten* liege (z.B. Goldene Regeln in den Religionen, Almosengeben), während die Unterschiede zwischen den Religionen wenig thematisiert würden. Ansatzpunkt wäre hier somit, durch eine veränderte Unterrichtsplanung Unterschiede zwischen den Religionen stärker hervorzuheben. Allerdings ist hier möglicherweise teilweise noch Vorarbeit durch die Lehrkräfte zu leisten: Einer Lehrkraft zufolge hatte sich erst im interreligiösen Dialog zwischen den Lehrkräften während der Unterrichtung der UE gezeigt, dass sich die Konzepte des Almosengebens in den verschiedenen Religionen unterscheiden.

Zur (für die SuS) mangelnden Abgrenzung der Religionen trägt möglicherweise auch der Aufbau der Doppelstunden bei: Häufig soll ein Inhalt von den SuS bearbeitet werden, bevor die zugrunde liegende Religion thematisiert wird. Erst gegen Ende der jeweiligen Doppelstunde wird z.B. die christliche Forderung einer „Bedarfsgerechtigkeit“ herausgearbeitet, die Bedeutung des Einvernehmens im Allevitentum erläutert etc.

Wird die Religionsspezifität eines Inhalts für die SuS zu wenig deutlich, könnte dies auch zur Folge haben, dass eine Lehrkraft größere Schwierigkeiten hat, Inhalte aus einer für sie „fremden“ Religion zu unterrichten. Sie hat dann möglicherweise weniger stark das Gefühl, sich vom Inhalt distanzieren und „kundlich“ unterrichten zu können. Zumindest sprach dies eine der beiden muslimischen Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ an.

³⁰ vgl. Einführung in die UE „Miteinander gerecht leben“ mit Stand Juli 2015

Religionsspezifität betonen, um „Überwältigung“ zu vermeiden

Da die SuS bisweilen religiöse Begriffe in ihren Alltag integrierten, ohne deren Herkunft zu kennen und ohne ggf. den aus ihrer Religion passenden Begriff zu verwenden, stellt sich die Frage, wie dem Überwältigungsverbot Rechnung getragen werden kann. Insofern erscheint es auch unter diesem Aspekt notwendig, die Religionsspezifität der einzelnen Inhalte für die SuS deutlicher zu markieren, so dass sie ein Bewusstsein darüber erlangen, welcher Begriff/Konzept aus welcher Religion stammt.

Hierbei sind verschiedene Ansatzpunkte denkbar: Durch einen veränderten Aufbau der Unterrichtsstunden ließe sich möglicherweise die Religionsspezifität stärker verdeutlichen. Zum Beispiel könnten einführende Erläuterungen zu einer Doppelstunde hilfreich sein, die die Inhalte in einen größeren Rahmen einbetten. Eine Lehrkraft berichtete beispielsweise im Gruppeninterview, wie sie das Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ in der Klasse eingeführt hatte („Jesus erzählt diese Geschichte...“).

Auch könnten in diesem Zusammenhang die Arbeitsaufträge überdacht werden. So könnte es die SuS dazu verleiten, Begriffe aus der islamischen Tradition zu verwenden, wenn die Impulsfrage lautet „Gab es Momente, in denen ihr selbst oder eure Eltern schon einmal Sadaqa und/oder Zakat gegeben habt?“ (vgl. Planung zu Doppelstunde 5, 1.2.3.3.1). Zur optischen Unterstützung der Abgrenzung verschiedener Religionen könnten Symbole auf den Arbeitsmaterialien verwendet werden – wie es von einer Lehrkraft vorgeschlagen wurde.

Aus der Planung der Unterrichtsstunden geht auch nicht hervor, inwiefern die Religionszugehörigkeit der SuS im Unterrichtsverlauf aufgegriffen wird. Wird ein Inhalt aus einer Religion zum Anlass genommen, SuS dazu anzuregen aus der Perspektive der je eigenen Religion darauf Bezug zu nehmen? Hierdurch würde die Religionsspezifität von Inhalten ebenfalls stärker in den Vordergrund gerückt.

Fragen für die Weiterentwicklung der UE (und bei der Konzeption künftiger UE auf der Grundlage dieses Modells) könnten lauten: Ist die UE „zu ethisch“ konzipiert (so wie es zumindest für die Doppelstunde „Achtsamkeit und Mitgefühl“ kritisiert wurde) und mit welchen Mitteln lassen sich die Perspektiven der Religionen stärker verdeutlichen? Inwiefern verhindert/erschwert der starke Fokus auf Lebensweltbezug und Nutzung der Inhalte für die eigene Lebensgestaltung der SuS ggf. die Verdeutlichung der Religionsspezifität? Könnte es religionsübergreifende Themen geben, die für dieses Modell besser geeignet scheinen?

Lehrerrolle im Religionsunterricht für alle

Äußerungen der drei Lehrkräfte deuten darauf hin, dass sie ihre Rolle als Lehrkraft im RUfa unterschiedlich ansehen: Eine Lehrkraft brachte ihre Meinung zum Ausdruck, sie müsse hinter jeglichem Inhalt stehen (auch aus fremden Religionen) und alle Inhalte gegenüber den SuS authentisch vertreten. Die beiden anderen Lehrkräfte waren hingegen der Auffassung, dass die Lehrkraft verdeutlichen könne, aus welcher Religion ein Inhalt stamme und dies nicht die Perspektive der eigenen Religion sei. Diese unterschiedlichen Auffassungen deuten darauf hin, dass Unsicherheiten über die Lehrerrolle im RU für alle bestehen, die es zukünftig – z.B. in Fortbildungen – aufzugreifen gilt.

Freiwilligkeit berücksichtigen

Anlässlich der Planung eines Spendenprojekts in der Gesamtklasse (DS 7) berichtete eine Lehrkraft von SuS, die einwendeten, sie könnten nicht zum Spenden gezwungen werden. Hier ist zu überlegen, wie eine solche gemeinsame Aktivität so gestaltet werden könnte, ohne die Freiwilligkeit der SuS einzuschränken. Auch Prof. Schröder griff diesen Aspekt in seinem Textgutachten auf. So schreibt er: „Das letztgenannte Ziel „setzen sich aktiv ... ein“ hingegen ist m.E. weder ein Lernziel (sondern eine Intention) und missachtet den individuellen Entscheidungsraum, den Lernprozesse gewähren müssen; hier wird m.E. der pädagogische Takt verletzt.“

Konkrete Anregungen

- **Leitfragen Unterrichtsgespräch:** Mehrfach wurde von den Lehrkräften angesprochen, dass es sehr zeitintensiv sei, für ein fruchtbares Unterrichtsgespräch tragfähige Fragen zu entwickeln. Hier wäre darüber nachzudenken, ob bereits im Vorwege Fragen entwickelt werden könnten, um die Lehrkräfte von dieser Entwicklungsarbeit zu entlasten.
- In der Hadithe „Drei Nächte“ wird eine Prostituierte erwähnt. Von zwei der drei erprobenden Lehrkräfte wurde angesprochen, dass dies für sie herausfordernd war, da die SuS irritiert waren. Hier ist zu überlegen, wie mit diesen Irritationen umzugehen ist bzw. ob der Inhalt für SuS im Alter von 10-12 Jahren geeignet ist.

2.3.4 Erprobung Modell III (+IV): UE „Gott und Du“

2.3.4.1 Die UE „Gott und Du“ und ihre Erprobung

Die UE „Gott und Du“ wurde wesentlich in Anlehnung an das Modell III konzipiert, lediglich eine Doppelstunde folgt dem Modell IV. In der UE „Gott und Du“ geht es zentral um die persönliche Gottesbeziehung. Es sind hier verschiedene Unterrichtsvarianten von Religionsunterricht miteinander verbunden: Die SuS beschäftigen sich allein oder im Plenum mit religionsübergreifenden Fragestellungen (z.B. der eigenen Gottesvorstellung), sie befassen sich mit einer spezifischen Religion, wobei dies die eigene oder eine fremde sein kann (z.B. DS 3 in frei gewählten Gruppen) und sie beschäftigen sich in einer Doppelstunde mit einem Gebet aus ihrer eigenen Religion (DS 5 → Modell IV). Die Ergebnisse der UE sollen in einem „Lapbook“ (kleinere oder größere Mappe) sukzessive festgehalten und ggf. schön gestaltet werden. Ziel der UE ist u.a. die „Beheimatung“ in der eigenen Religion. Eine ausführliche Darstellung der UE und des zugrunde liegenden Modells findet sich in Kapitel 1.2.3.3.

Die **Erprobung** der Unterrichtseinheit erfolgte durch drei Lehrkräfte (zwei christlich, eine muslimisch) in fünf Klassen der Jahrgangsstufe fünf an zwei Pilotschulen. Zwei der Lehrkräfte (christlich, muslimisch) gehörten dem Redaktionsteam an. Eine Lehrkraft unterrichtete „ihre“ Klasse sowie eine Parallelklasse, zwei weitere Lehrkräfte unterrichteten insgesamt drei Klassen als Fachlehrkräfte.

Als **Datenquellen** dienen v.a. die Aussagen der Lehrkräfte aus den Unterrichtsbögen, die direkt im Anschluss an die jeweiligen Doppelstunden und zur gesamten Unterrichtseinheit ausgefüllt wurden und die Äußerungen im Gruppeninterview zu dieser Unterrichtseinheit. Eingegangen in die Auswertung sind außerdem die Äußerungen der SuS aus zwei Gruppeninterviews, wobei hier der geringe Zeitumfang im Interview, z.T. mangelnde Erinnerungen der SuS und auch Unkonzentriertheit während des Interviews nur wenige verwertbare Aussagen ergaben. Sofern direkt auf die UE „Gott und Du“ bezogen, wurden auch Aussagen aus den Einzelinterviews der Lehrkräfte sowie die Antworten der SuS auf offene Fragen im Schülerfragebogen einbezogen.

Die hier dargestellten Erprobungserfahrungen basieren demnach auf den subjektiven Einschätzungen von drei Lehrkräften sowie weniger SuS in einem spezifischen Kontext und können somit lediglich als *Hinweise* verstanden werden. Angesichts z.T. unterschiedlicher Verläufe in den Klassen verschiedener Lehrkräfte (s.u.), werden in der Ergebniszusammenfassung lediglich Tendenzen aufgezeigt.

2.3.4.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung

Die Unterrichtsverläufe variierten vor allem nach Lehrkraft

- Lehrkräfte, die zwei Klassen unterrichteten, gaben relativ ähnliche Verläufe an (lediglich bei Umsetzungsschwierigkeiten wird berichtet, dass sich eher die eigene Klasse zur Mitarbeit motivieren ließ), während verschiedene Lehrkräfte bei den gleichen Unterrichtsstunden z.T. von unterschiedlichen Erfahrungen berichteten.

Die Plenumsgespräche zu konkreten Aufgabenstellungen verliefen oft lebhaft und produktiv

- Die Unterrichtsschritte, die im Plenum durchgeführt wurden, verliefen aus Sicht der Lehrkräfte in der Regel zufriedenstellend. So entstanden z.B. lebhaft Diskussionen, als die zur Verfügung gestellten Satzanfänge wie z.B. „Gott ist...“ beendet werden sollten (DS 1) oder Bilder von Gebetsorten, -haltungen etc. verschiedener Religionen den vorher gemeinsam entwickelten Kategorien zuzuordnen waren (DS 4) oder gesammelt werden sollte, was man Gott alles sagen könne (DS 6). Diese Unterrichtsschritte scheinen geeignet, die SuS dazu anzuregen sich zu beteiligen, eigene Meinungen zu äußern und diese auch mit den anderen SuS zu diskutieren.
- Möglicherweise wird die anregende Wirkung sowohl durch die Aufgabenstellung als auch die Sozialform begünstigt: Einerseits handelte es sich um relativ konkrete Aufgabenstellungen, die möglicherweise auch weniger stark eine persönliche Erklärung erforderten (im Vergleich z.B. zu „Schreibe eine Geschichte über ‘Gott und Dich‘“). Zum anderen werden möglicherweise durch die Beschäftigung im Plenum eigene Gedankengänge durch Äußerungen anderer SuS angeregt und führen dazu, sich ebenfalls zu beteiligen.

Die Gruppenarbeit war nicht immer erfolgreich

- Sowohl die Lehrkräfte als auch die SuS berichteten von Schwierigkeiten während der Gruppenarbeitsphasen – insbesondere von Uneinigheiten zwischen den SuS, die z.T. auch dazu führten, dass nicht immer zufriedenstellende Produkte entstanden.
- Dass es z.T. Schwierigkeiten in Gruppenarbeiten gab, wird zum einen auf (zu) lange Texte zurückgeführt, die der Gruppenarbeit zugrunde lagen, aber auch darauf, dass die SuS in der fünften Jahrgangsstufe oftmals noch ungeübt mit dieser Sozialform seien. In den Fällen, in denen Gruppenarbeit gut funktionierte, wurde dies eher als Überraschung empfunden.

Selber präsentieren fiel den SuS leichter als anderen zuzuhören

- In Phasen, in denen das Ergebnis einer Gruppenarbeit den anderen SuS präsentiert wurde, waren die zuhörenden SuS z.T. unkonzentriert. Dies wird zum einen darauf zurückgeführt, dass sie im Geiste mit der Vorbereitung der eigenen Präsentation beschäftigt waren, zum anderen aber auch darauf, dass sie grundsätzlich (noch) Schwierigkeiten hätten, anderen zuzuhören.
- Den Lehrkräften zufolge kann deshalb nicht davon ausgegangen werden, dass SuS, denen z.B. eine Geschichte aus einer Religion präsentiert wurde (hier: schauendes Erzählen von Geschichten aus verschiedenen Religionen in DS 3), diese nun kennen würden.

Es fiel den SuS schwer, eigene Vorstellungen von Gott schriftlich zu formulieren

- In Unterrichtsschritten, in denen die SuS in Einzelarbeit ihre Beziehung zu Gott formulieren sollten (z.B. DS 1: Eigene Geschichte über „Gott und Dich“ schreiben, DS 6: Gebet oder Brief an Gott schreiben), taten sie sich schwer. Dies wird von den Lehrkräften u.a. darauf zurückgeführt, dass die Aufgaben zu „abstrakt“ gewesen seien und die SuS sich bisher keine Gedanken über ihr Verhältnis zu Gott gemacht hätten. Diese Äußerungen deuten darauf hin, dass möglicherweise das Anspruchsniveau dieser Aufgaben für Fünftklässlerinnen und Fünftklässler – zumindest dieser Schulen – sehr hoch angesetzt war. Auch wurde unter den Lehrkräften diskutiert, ob Gott für muslimische SuS zu „heilig“ sei, um derartige Aufgaben zu bearbeiten.
- Zum Teil wurden die genannten Aufgabenstellungen durch die Lehrkräfte abgewandelt, um die SuS zur aktiven Mitarbeit anzuregen. Die Vorschläge, SuS sollten ihre Vorstellung malen oder ihre ‚Wünsche‘ in einem Brief formulieren, wurden von den SuS eher angenommen und führten zu aktiverer Mitarbeit.
- Andererseits wurde seitens der Lehrkräfte auch Positives in diesen Aufgabenstellungen gesehen: Die SuS hätten durch Fragen zu ihren Gottesvorstellungen, über die sie sich bisher selten bis nie Gedanken gemacht hatten, neue Denkanstöße bekommen.

Äußerungen über persönliche Gottesvorstellungen im Dialog in unterschiedlichem Maße möglich

- In den bereits genannten Unterrichtsschritten, in denen die SuS die Aufgabe hatten, sich sehr persönlich mit Gott auseinanderzusetzen (DS 1: Brief über „Gott und Dich“, DS 6: Gebet oder Brief an Gott) war es in der Unterrichtsplanung nicht vorgesehen, die Produkte in der Klassen vorlesen zu lassen. Dennoch berichteten alle Lehrkräfte von der Vorlesesituation in der Klasse: In den meisten Klassen hätten die SuS ihre Gedanken nicht vor den anderen SuS vorlesen wollen – sie hätten höchstens ihre Geschichten den Lehrkräften abgegeben. Die Lehrkräfte führen dies u.a. darauf zurück, dass sich in den Klassen, die erst seit wenigen Monaten zusammen waren, noch nicht genügend Vertrauen gebildet hätte. Einige in ihrem Glauben eher verwurzelte (christliche) SuS schienen es stärker gewohnt, ihre Gottesvorstellungen zu artikulieren – ihnen fiel es leichter, Persönliches zu erzählen. Ob die Religionszugehörigkeit diesbezüglich eine Rolle spielte, lässt sich anhand der wenigen Beispiele nicht klären.
- Möglicherweise könnte hier auch eine Rolle gespielt haben, dass der notwendige „geschützte“ Rahmen aus Sicht vieler SuS weniger gegeben war, weil sie durch Fachlehrkräfte unterrichtet wurden. Zumindest wurde gerade bezüglich dieser Klassen von großer Zurückhaltung der SuS gegenüber der Offenlegung persönlicher Gedanken berichtet.

Die Beschäftigung mit einem Gebet aus der eigenen Religion (Modell IV) motivierte die SuS deutlich – dies gilt möglicherweise nochmals mehr für nicht-christliche SuS

- In einer Doppelstunde sollten sich die SuS mit dem Gebet der Religion beschäftigen, der sie sich zugehörig fühlen (DS 5 nach Modell IV). Die meisten SuS wählten das Gebet ihrer Religion, sehr wenige SuS ein Gebet einer für sie fremden Religion. SuS ohne Religionszugehörigkeit wählten ein Gebet v.a. nach Interesse oder das Gebet von Freunden.
- Sowohl von Lehrkräften als auch von SuS wurde das Lesen und Auswendiglernen des Gebets als besonders positiv hervorgehoben: Sowohl SuS, die das jeweilige Gebet bereits kannten als auch solche, die es noch nicht kannten, waren motiviert, sich damit zu befassen. In besonderem Maße galt dies – aus Sicht der Lehrkräfte – für alevitische und muslimische SuS, die es weniger gewohnt seien als christliche SuS, sich in der Schule mit ihrer Religion zu beschäftigen. Für die muslimischen SuS sei es außerdem neu gewesen, die ‚Al Fatiha‘ auch in Deutsch zu lesen – und dadurch z.T. erstmals zu verstehen. Mehrere SuS lernten – z.T. mit Hilfestellung von SuS, die das Gebet bereits konnten – die Gebete auswendig. In der Auseinandersetzung mit dem Gebet der eigenen Religion ergaben sich somit Dialogsituationen zwischen SuS einer Religion.

Die Vertiefung der je eigenen Religion scheint mehr oder weniger gelungen

- In der UE „Gott und Du“ soll den SuS die Möglichkeit der „Beheimatung in der eigenen Religion“ geboten werden. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass – zumindest partiell und sicherlich schülerabhängig – eine Vertiefung der je eigenen Religion und Religiosität stattfinden konnte. Die SuS erhielten Denkanstöße zur Befassung mit den eigenen Gottesvorstellungen und erwarben durch die Auseinandersetzung mit einem Gebet ihrer Religion und dem Auswendiglernen neue und vertiefte Kenntnisse. Die SuS der zwei Gruppeninterviews (alle mit Religionszugehörigkeit) bejahten die Aussage „Im Religionsunterricht zu ‚Gott und Du‘ lerne ich meine Religion besser kennen“ maximal. Auch wenn nur zehn SuS diese Frage beantwortet hatten und die Gefahr der gegenseitigen Beeinflussung in dem Setting Gruppeninterview etwas größer war als bei der Fragebogenerhebung, könnte dieses Ergebnis darauf hindeuten, dass Lehrkräfte und Schüler hier in ihrer Einschätzung etwas differieren.

Nicht alle Texte scheinen für die unterrichtete Schülerschaft angemessen

- Zum Teil wurden die Texte als zu schwierig für die unterrichteten SuS der fünften Jahrgangsstufe eingeschätzt: Die Geschichte von Sara sei durch die Schreibung im Konjunktiv schwer verständlich; die Sprache der gewählten Auszüge aus den Heiligen Schriften sei schwierig, zudem mehrere Be-

griffe gänzlich unbekannt (z.B. Hirte); die Geschichten aus den verschiedenen Religionen seien zu lang, die Informationstexte zum Gebet in einer Religion zu schwer. Ein Verständnis und auch die Interpretation der religiösen Inhalte fiel den SuS oftmals schwer.

- Andererseits regten unbekannte Begriffe in den Auszügen der Heiligen Schriften zur gemeinsamen Begriffsklärung an und führten zur Wissenserweiterung.

Die Methode Lapbook kann gewinnbringend sein

- Das Lapbook wurde nur von einer Lehrkraft kontinuierlich eingesetzt. Einerseits wurde es aus Zeitgründen nur ab und an verwendet. Eine Lehrkraft verzichtete aufgrund der unruhigen Klassensituation bereits im Voraus darauf. Aus den Äußerungen wird deutlich, dass das Lapbook in der Summe dort, wo es (trotz erhöhten Zeitbedarfs) kontinuierlich eingesetzt wurde, eine hilfreiche Methode war: Da schnell an frühere Stunden angeknüpft werden konnte, trug es zur Kontinuität im Unterrichtsverlauf bei, es diente der übersichtlichen Ergebnissicherung, ließ sich für leistungsheterogene Klassen gleichermaßen einsetzen und trug auf Schülerseite zur Motivation sowohl leistungsstarker als auch leistungsschwacher SuS bei, da es zur kreativen Gestaltung der Arbeitsergebnisse anregte. Allerdings ist es möglicherweise eher eine „Mädchen“-Methode – zumindest waren die Mädchen in der Regel engagierter in der Gestaltung der Lapbooks als die Jungen.
- Welche klassenseitigen Voraussetzungen für den Einsatz des Lapbooks gegeben sein müssen, lässt sich anhand der Ergebnisse nicht abschätzen, da das Lapbook in den Klassen, die als sehr „unruhig“ und (noch) wenig fähig für konzentrierte Einzelarbeit eingeschätzt wurden, nicht eingesetzt wurde.

Die Erwartungen der Lehrkräfte an die UE wurden überwiegend erfüllt

- Zwar gelang es den SuS nicht immer, Wirkungsweisen Gottes zu beschreiben oder ein Gebet ihrer Religion zu erläutern. Ebenso hatten sie Schwierigkeiten, ihre Gottesvorstellungen in Worte zu fassen (s.o.).
- Aus Sicht der Lehrkräfte lag einer der Hauptnutzen der UE darin, dass die SuS sich mit Fragen beschäftigten, die sie sich vorher nicht gestellt hatten: Im Verlauf der Einheit reflektierten sie zunehmend ihre Gottesvorstellung, wobei ihnen u.a. die Analyse der göttlichen Eigenschaften aus verschiedenen religiösen Quellen geholfen hätten (Auszüge aus Heiligen Schriften DS 2; Geschichten aus verschiedenen Religionen in DS 3).
- Indem die SuS sich über Gottesvorstellungen austauschten bzw. die Eigenschaften Gottes in Quellen verschiedener Religionen wiederfanden, seien ihnen Gemeinsamkeiten der Religionen deutlicher geworden.

Die Lehrkräfte zeigten sich eher zufrieden mit der UE und der in ihr verwirklichten Unterrichtsvariante

- Es fiel den Lehrkräften allesamt eher leicht, die UE „Gott und Du“ zu unterrichten – auch der Lehrkraft, die nicht dem Redaktionsteam angehörte.
- Zwar wurden einige (wenige) Verbesserungsvorschläge zur UE gemacht, insgesamt jedoch seien die Unterrichtsplanung und das Material geeignet, die Ziele der UE zu erreichen.
- Alle drei Lehrkräfte bekräftigten, dass sich die mit dieser UE verwirklichte Unterrichtsvariante gut realisieren lasse.
- Allerdings zeigten sich v.a. zwei der Lehrkräfte mit der Unterrichtseinheit insgesamt zufrieden, eine Lehrkraft äußerte sich insgesamt und auch bezüglich einzelner Doppelstunden etwas skeptischer.

Gewünscht werden Materialien zur Leistungsdifferenzierung

- Angesichts heterogener Lerngruppen (u.a. werden in allen Klassen SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult) besteht bei den Lehrkräften der Bedarf nach Materialien zur Leistungsdifferenzierung. Viele Texte seien insbesondere für leistungsschwache SuS zu schwierig.

2.3.4.3 Weiterführende Überlegungen

Die didaktische Reflexion religionsspezifischer Perspektiven könnte nutzbringend sein

- Bei der Erprobung der UE zeigte sich, dass insbesondere muslimische SuS bei einigen Aufgabenstellungen Schwierigkeiten hatten, z.B. mit dem Satzanfang „Wenn Gott eine Farbe wäre...“ (DS 1) oder ein Gebet/Brief an Gott ohne „Anlass“ zu schreiben (DS 6). Im Gruppeninterview der Lehrkräfte wurde im Anschluss an diese Erfahrungen die Frage angeschnitten, ob Gott für muslimische SuS zu „heilig“ sei, um sich auf die hier realisierte Art mit Gott zu beschäftigen und ob evtl. die angebotene Herangehensweise eine „christliche“ sei.
- Diese oder andere Fragen, in denen es um die Sichtweise der verschiedenen Religionen geht, könnten im Nachgang intensiver diskutiert werden. Ist eine bestimmte Herangehensweise einer Religion nicht immanent oder nur nicht üblich?
- Andererseits ist anzumerken, dass gerade die angesprochenen Aufgabenstellungen zu regen Diskussionen in den Klassen beitrugen und gerade hier ein intensiver Austausch zwischen SuS verschiedener Religionszugehörigkeit stattfand.

Stärkere Berücksichtigung von religionsfernen bzw. SuS ohne Religionszugehörigkeit

- Zwar gaben die Lehrkräfte an, auch SuS ohne Religionszugehörigkeit hätten Fragen nach ihrer Gottesvorstellung mehr oder weniger problemlos bearbeitet und formulierten hier keinen Überarbeitungsbedarf. Andererseits setzen viele der Fragestellungen der UE eine Religiosität voraus, die bei religionsfernen SuS nicht vorausgesetzt werden kann (z.B. „Nenne die drei Eigenschaften Gottes, die dir am wichtigsten sind“). Ob sie dies im Unterricht problematisieren würden, erscheint fraglich, zumal sie in den hier unterrichteten Klassen die deutliche Minderheit darstellen. Entsprechend beurteilten die Religionsexperten im Rahmen der Begutachtung der Unterrichtseinheiten einige der Unterrichtsschritte als für SuS ohne Religionszugehörigkeit „nicht realisierbar“ (vgl. 3.3.6).
- In den unterrichteten Pilotklassen stellen die SuS ohne Religionszugehörigkeit einen fast verschwindend geringen Anteil dar. Dennoch könnte perspektivisch – auch im Hinblick auf eine Ausweitung der Unterrichtung dieser Unterrichtseinheit – überlegt werden, in welchen Fällen alternative Aufgabenstellungen für religionsferne SuS angeboten werden sollten.

Stärkere Hinführung zu Fragen nach persönlichen Gottesvorstellungen

- Bei der Erprobung der UE „Gott und Du“ zeigte sich, dass die SuS mehrheitlich Schwierigkeiten hatten, Fragen nach persönlichen Gottesvorstellungen alleine zu bearbeiten. Es scheint, dass dies eine – für die fünfte Klasse – mehrheitlich zu hohe Anforderung darstellt. Es könnte überlegt werden, ob die Aufgabenstellungen stärker konkretisiert werden könnten, um die SuS Schritt für Schritt an entsprechende Gedankengänge heranzuführen. Konkretere Fragestellungen, wie z.B. „Was können wir Gott alles sagen“, die in der DS 6 im Plenum bearbeitet wurde, könnte ein Beispiel für solch eine greifbarere Fragestellung sein – oder wie es ad hoc von einer Lehrkraft entworfen wurde: „Formuliere Wünsche...“.

Dilemma: Dialog vs. Privatheit

- In der UE „Gott und Du“ gab es Unterrichtsschritte, in denen es nicht geplant war, die eigenen Produkte vorzulesen (eigene Geschichte über „Gott und Dich“ oder „Gebet/Brief an Gott“). Dennoch schien sich dies im Unterrichtsverlauf in allen Klassen so ergeben zu haben. Es ist möglich-

erweise in der Schule eine sehr ungewohnte Situation, Arbeitsergebnisse nicht mitzuteilen und stattdessen z.B. den Brief an Gott in einem verschlossenen Umschlag in das Lapbook zu kleben.

- Gegebenenfalls müsste auf diese Herausforderung in den einleitenden Worten zur UE oder zur Doppelstunde verwiesen werden, um einen bewussten Umgang mit Privatheit und Dialog unter den SuS zu fördern und für diesbezügliche Transparenz zu sorgen.

Einsatzzeitpunkt der UE „Gott und Du“ in Abhängigkeit von der Klasse variieren

- Mehrfach wurde angesprochen, dass gerade für die Unterrichtseinheit „Gott und Du“ eine Vertrauensbasis zwischen den SuS – aber möglicherweise auch zur Lehrkraft – vorhanden sein müsse, da auch Persönliches thematisiert werde. Diese Vertrauensbasis sei nach vier Monaten gemeinsamer Klassenzugehörigkeit nicht überall gegeben. Insofern scheint es möglicherweise sinnvoll, je nach Klasse zu entscheiden, zu welchem Zeitpunkt im Jahresverlauf der Einsatz dieser UE erfolgen sollte.

2.3.5 Erprobung Modell IV: UE „Unsere Religionen“

2.3.5.1 Die UE „Unsere Religionen“ und ihre Erprobung

Mit der UE „Unsere Religionen“ wurde das Modell IV (religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen) umgesetzt: Gemeinsame Phasen im Klassenverband wechseln sich mit religionsdifferenzierten Kurzphasen ab. Sie ist als „Einstieg“ in den gemeinsamen Religionsunterricht konzipiert und behandelt die Themen Realien, Feste, Gebete und wichtige Personen. Eine ausführliche Darstellung der UE und des zugrunde liegenden Modells findet sich in Kapitel 1.2.3.4.

Die **Erprobung** der Unterrichtseinheit erfolgte durch alle sieben Lehrkräfte (vier christlich, drei muslimisch) in elf Klassen der Jahrgangsstufen fünf und sechs an beiden Pilotschulen zu Beginn des Schuljahrs.

Als **Datenquellen** dienen v.a. die Aussagen der Lehrkräfte aus den Unterrichtsbögen, die direkt im Anschluss an die jeweiligen Doppelstunden und zur gesamten Unterrichtseinheit ausgefüllt wurden sowie die Äußerungen im Gruppeninterview zu dieser Unterrichtseinheit. Eingegangen in die Auswertung sind außerdem die Äußerungen der SuS aus zwei Gruppeninterviews. Da zwischen der Unterrichtung dieser „Einstiegs“-Unterrichtseinheit und den Interviews mehrere Monate lagen, bezogen sich die Erinnerungen der SuS vorwiegend auf besonders prägnante Aspekte. Sofern direkt auf die UE „Unsere Religionen“ bezogen, wurden auch Aussagen aus den Einzelinterviews der Lehrkräfte sowie die Antworten der SuS auf offene Fragen im Schülerfragebogen einbezogen. Die hier dargestellten Erprobungserfahrungen basieren demnach auf den Einschätzungen aller sieben Lehrkräfte sowie einiger SuS und sind dadurch deutlich breiter abgestützt als bei den übrigen Unterrichtseinheiten.

2.3.5.2 Zentrale Ergebnisse der Erprobung

Die berichteten Erprobungserfahrungen beziehen sich auf die erste Fassung der UE „Unsere Religionen“ aus dem Sommer 2014, spätere Überarbeitungen sind nicht berücksichtigt. Alle Lehrkräfte berichten von deutlichen Planabweichungen, so dass die Erprobungserfahrungen nicht die komplette UE umfassen:

- Kürzung der UE: Die meisten Lehrkräfte behandelten die Bausteine *Realien und Feste*, der Baustein *Gebete* wurde z.T. bearbeitet; der Baustein *Wichtige Personen* wurde von allen Lehrkräften weggelassen. Als Gründe werden genannt, dass die UE zu umfangreich war, einige Themen in anderen UE aufgegriffen würden (z.B. *Wichtige Personen* → UE „Prägende Personen“) und einige Inhalte bereits in der vorhergehenden Jahrgangsstufe fünf behandelt worden waren (jetzt Jg. 6).
- Zum Teil wurden Inhalte innerhalb eines Bausteins reduziert und das methodische Vorgehen verändert (s. ausführliche Berichte).

2.3.5.2.1 Konzeption als Einstieg und gegenseitiges Kennenlernen

Diese UE wurde als Einstieg in den gemeinsamen Religionsunterricht ab Jg. fünf konzipiert. Die SuS sollen sich durch die UE „Unsere Religionen“ u.a. innerhalb der (neuen) Klasse kennenlernen und einen ersten Einblick in die religiösen Lebenswelten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erhalten. Auch soll ein „wertschätzender Umgang mit Religion und Religiosität“ in der Klasse etabliert und die „religiöse Identität und Identifizierung mit der eigenen Religion“ gestärkt werden.³¹ Hierzu sollen die SuS in der ersten Doppelstunde Realien aus der sie prägenden Religion mitbringen und sich gegenseitig vorstellen. Anschließend werden von den SuS erlebte religiöse Feste thematisiert. In weiteren Doppelstunden ist die Beschäftigung mit Gebeten und wichtigen Personen in verschiedenen Religionen vorgesehen. Die UE fußt somit u.a. wesentlich auf den religiösen Erfahrungen der SuS, die diese in den Unterricht einbringen. Diese „erfahrungsbasierte“ Konzeption der UE hängt nicht unmittelbar mit dem der UE zugrunde liegenden Modell IV zusammen, ist also gesondert zu betrachten.

UE als Einstieg in den RU in Jg. 5 je nach Klasse mehr oder weniger geeignet?

Die Rückmeldungen dazu, ob die UE in der erprobten Form als Einstieg in den RU geeignet ist, fielen unterschiedlich aus.

Die meisten Lehrkräfte berichteten, dass die SuS gerne von ihrer Religion erzählten und ihr Wissen mitteilten – insbesondere die Doppelstunde zu Realien verlief aus ihrer Sicht entsprechend gut (s.u.). Sogar in Phasen, in denen der gegenseitige Austausch nicht vorgesehen war, baten SuS darum, den anderen SuS die eigene Feierpraxis vorzutragen. Die SuS würden demnach tatsächlich verschiedene Religionen in den Klassen wahrnehmen. Möglicherweise ist diese Offenheit jedoch in Jahrgang sechs größer als in Jahrgang fünf. So erklärte eine Fachlehrkraft aus Jg. 5, bei der UE „Unsere Religionen“ werde eine Klassengemeinschaft vorausgesetzt, die von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist (Lehrkraft L7, s.u. Äußerungen der SuS). Denn erst dann würden die SuS in der geforderten offenen Art und Weise über ihre eigene Religion berichten. Gerade zu Beginn des Jahrgangs fünf sei dieses Vertrauen jedoch oftmals nicht vorhanden – zumindest in einigen Klassen fehle die notwendige Offenheit. Erschwerend käme hier evtl. auch hinzu, wenn die Religionslehrkraft nur als Fachlehrkraft unterrichtete. Der Religionsunterricht sei anders als Mathematik-, Deutsch- oder Englischunterricht. Damit es nicht nur Religionskunde sei, sei es wichtig, dass die SuS sich auch persönlich einbringen könnten.

Auch in den Schülerinterviews gibt es Hinweise darauf, dass die Klassenatmosphäre zentral dafür ist, ob die SuS sich gerne offen äußern. Im Interview mit SuS einer fünften Klasse (SuS von Lehrkraft L7) wurde deutlich, dass die SuS ihre Klasse selber als sehr „unruhig“ wahrnehmen und den Eindruck haben, SuS würden ausgelacht, z.B. wenn sie etwas Falsches sagen würden. Im Gruppeninterview mit SuS des Jahrgangs sechs hingegen berichten diese von einer eher offenen Atmosphäre, in der die SuS keine Bedenken haben, von ihrer Religion zu erzählen. Interessant ist in diesem Zusammenhang ihr Rückblick auf den Unterricht in Jahrgang fünf: Zu Anfang des Religionsunterrichts hätten sie sich weniger getraut, von der eigenen Religion zu berichten, weil sie die anderen Kinder weniger kannten und deren Reaktion nicht einschätzen konnten. Bei einem Schüler wird deutlich, dass er aufgrund von Erfahrungen in der Grundschulzeit zunächst Bedenken gehabt hatte, sich als Muslim zu äußern. Diesbezügliche Befürchtungen schienen aufgrund des besseren Kennenlernens der SuS untereinander im Jahrgang sechs nicht mehr relevant.

UE „Unsere Religionen“ evtl. zu lang und zu wenig tiefgehend?

Während der Erprobung wurden von allen Lehrkräften aus Zeitgründen Bausteine weggelassen. Entsprechend schrieb eine Lehrkraft, ihr sei die Einheit für den Einstieg zu lang und die Themen zu wenig

³¹ vgl. Einführung in die UE „Unsere Religionen“ mit Stand Juli 2015

tief behandelt. Eine Kürzung auf die Bausteine *Realien* und *Feste* wird vorgeschlagen (vgl. weiterführende Überlegungen 2.3.5.3).

Mangelnde Kenntnisse eigener Religion / SuS ohne Religionsanbindung

Zentrales Element dieser UE – und insbesondere der Bausteine *Realien* und *Feste* – ist die Schülerorientierung: Von den Erfahrungen der SuS ausgehend wird über *Realien* aus den Religionen gesprochen oder von selbst erlebten religiösen Festen berichtet. Als Schwierigkeit werden vor diesem Hintergrund die mangelnden Kenntnisse von SuS über die eigene Religion genannt.

Herausforderung für die Lehrkraft: Kenntnisse verschiedenster Religionen

Da in der UE „Unsere Religionen“ verschiedenste Religionen thematisiert werden, ist es für die Lehrkraft eine besondere Herausforderung, selbst über die entsprechenden Kenntnisse zu verfügen. Dies ist vermutlich besonders im Baustein *Realien* relevant, da hier von den SuS möglicherweise Gegenstände mitgebracht werden, die der Lehrkraft selbst nicht bekannt sind.

2.3.5.2.2 Religionsdifferenzierte (Kurz-)Phasen hatten sowohl Vor- als auch Nachteile

Spezifisch für das der UE zugrunde liegende Modell IV sind die religionsdifferenzierten Kurzphasen. In diesen Kurzphasen sollen sich die SuS mit einem Inhalt aus der Religion befassen, der sie sich zugehörig fühlen – oder z.B. von einem Fest schreiben, das sie aus eigener Anschauung in Erinnerung haben. Zusätzlich konnten die SuS in mehreren Unterrichtsschritten dabei zwischen zwei Inhalten aus ihrer Religion wählen (z.B. Feste im Christentum: Weihnachten oder Ostern, zu jedem Fest lag ein fiktiver Brief eines Kindes und ein Arbeitsblatt vor). In einer darauffolgenden Stunde sollte die Besprechung in religionsgleichen Gruppen erfolgen – möglichst zum selben Fest.

Auswahl der Religion durch SuS

- **SuSmR:** Ob SuSmR in den religionsdifferenzierten Kurzphasen Inhalte aus der eigenen oder einer fremden Religion bearbeiteten, unterschied sich in den Klassen. Möglicherweise hing dies mit der Ansage durch die Lehrkraft zusammen: Zwei Lehrkräfte berichten von einer eher offenen Ansage, nach der die SuS die Religion wählen sollten, der sie sich am nächsten fühlten oder die sie interessiere. Hier wählten die SuS mehrfach fremde Religionen oder machten es von der Textlänge oder der Religion der Sitznachbarin bzw. des Sitznachbarn abhängig, welche Religion sie bearbeiteten. Andererseits wird auch von Ansagen berichtet, in denen die Auswahl anhand konkreter SuS beispielhaft erläutert wurde (so in etwa: „Dinesh ist Moslem, er wählt Islam“), woraufhin für die SuS klar gewesen sei, dass sie einen Inhalt aus „ihrer“ Religion bearbeiten sollten und es auch taten. Zum Teil war es für die SuS selbstverständlich, den Inhalt aus ihrer Religion zu wählen – die genaue Ansage warteten sie kaum ab. Zum Teil begründeten die SuS die Wahl einer fremden Religion damit, dass sie ihre eigene Religion gut kennen würden. Aus Sicht der Lehrkräfte war der Kenntnisstand dieser SuS zur eigenen Religion jedoch oftmals gering, für sie war dieses Argument daher wenig tragfähig. In einem der Schülerinterviews wurde ebenfalls über die Auswahl der religionsspezifischen Inhalte gesprochen. Zwar hatten alle SuS ein Fest der eigenen Religion bearbeitet, einige SuS artikulierten jedoch das inhaltliche Interesse an der Bearbeitung einer fremden Religion. Andere SuS befürworteten die Beschäftigung mit der eigenen Religion – begründeten dies allerdings weniger mit ihrem inhaltlichen Interesse als mit der Hoffnung, dass dieses für sie leichter sei, sie weniger auswendig lernen müssten.
- **bi-religiöse SuS:** Die (wenigen) bi-religiös aufwachsenden SuS standen vor der Entscheidung, welche der für sie im häuslichen Umfeld relevanten Religionen sie wählen sollten. Sie entschieden sich intuitiv für eine der Religionen (z.B. weil sie alle Feste zu Hause feiern und dies kein Auswahlkriterium war) oder wählten danach aus, welche Religion von Freunden bearbeitet wurde.

- **SuSoR:** SuS, die sich keiner Religion zugehörig fühlen, fragten, welche Religion sie bearbeiten sollten. Hier halfen die Lehrkräfte, in dem sie mit den SuS darüber sprachen, was die SuS interessieren oder welche Feste sie kennen würden. Daraufhin sei die Wahl einer Religion problemlos gewesen. Für eine Lehrkraft stellte sich die Frage, wie sie mit SuSoR umgehen sollte, die sich mit dem Argument, sie hätten *bewusst* keine Religion, gegen die Bearbeitung eines religionsspezifischen Inhalts sträubten.

Insbesondere Minoritäten fühlten sich sehr wertgeschätzt und waren motiviert

- Die Lehrkräfte berichteten, dass insbesondere SuS, die religiösen Minoritäten angehören (Aleviten, Buddhistin, Hindu, Sikh-Schülerin) sich in Phasen, in denen sie sich mit ihrer Religion beschäftigen konnten, sehr wertgeschätzt fühlten. Sie seien bei der Bearbeitung sehr motiviert gewesen und hätten oftmals nachgefragt, ob die Lehrkraft „etwas für sie habe“. Es wird vermutet, dass sich diese SuS in den religionsdifferenzierten Phasen auch deshalb besonders angesprochen fühlten, weil ihre Religion im Religionsunterricht sonst i.d.R. relativ wenig vorkomme. Die Beschäftigung mit der eigenen Religion sei für sie weniger eine Selbstverständlichkeit als vielleicht für Christen oder Muslime, deren Religion oftmals ausführlicher behandelt werde. Für Muslime wurde diese Einschätzung nicht von allen Lehrkräften uneingeschränkt geteilt: Auch für muslimische SuS sei es nicht selbstverständlich, im Unterricht „vorzukommen“. Deshalb seien die religionsdifferenzierten Phasen auch für sie besonders wichtig.
- Wie sehr sich die SuS über die religionsdifferenzierten Phasen freuten, lässt sich auch an der Enttäuschung der SuS ablesen, von der eine Lehrkraft berichtete: Sie hatte entgegen ihrer Ankündigung, jeder könne Inhalte aus seiner Religion bearbeiten, aus Versehen identische Materialien kopiert.
- Im Gruppeninterview mit SuS der sechsten Klasse wurden diese nach ihrer Zufriedenheit mit der Bearbeitung des Gebets „ihrer“ Religion gefragt. Christliche und muslimische SuS äußerten, dass sie es eigentlich „schön“ fanden und es ihnen „leicht“ fiel, Fragen zum Gebet ihrer Religion zu bearbeiten, da sie es ja bereits kennen würden. Aus dem Interviewverlauf ging nicht hervor, dass sie diese Phase als etwas sehr Besonderes empfunden hatten. Die beiden SuS ohne Religionszugehörigkeit konnten sich zunächst kaum erinnern, welches Gebet sie bearbeitet hatten.

Umsetzungsprobleme / organisatorische Schwierigkeiten

Verbunden damit, dass in mehreren Kurzphasen verschiedene SuS verschiedene Religionen und dort ggf. nochmals verschiedene Inhalte bearbeiteten, traten Schwierigkeiten auf, die die Praktikabilität dieser Unterrichtsvariante in Frage stellt bzw. Überlegungen zur Überarbeitung erfordern. Je mehr Religionen in einer Klasse vertreten sind, desto stärker gelten die im Folgenden genannten Schwierigkeiten:

- **Zettelflut:** Die Lehrkräfte mussten sehr viele verschiedene Arbeitsblätter kopieren (für jede Religion verschiedene Inhalte). Da sie nicht im Vorhinein wussten, wie viele SuS welche Religion wählen würden, mussten größere Mengen als in Summe eigentlich benötigt kopiert werden. Demzufolge war der Aufwand zum Kopieren und Organisieren der Arbeitsblätter erheblich – zumal für den Baustein *Feste* zu jeder Religion den SuS zwei Feste zur Auswahl gestellt wurden.
- **Schwierigkeiten bei Unterstützung der SuS:** Die SuS waren oftmals nicht in der Lage, die Arbeitsblätter selbstständig und ohne weitere Hilfe zu bearbeiten. Die Hilfe durch die Lehrkräfte war aus mehreren Gründen erschwert: Die SuS bearbeiteten viele verschiedene Arbeitsblätter und hatten hierzu verschiedenste Fragen. Die Lehrkraft musste sich demnach sehr gut in den Inhalten vieler verschiedener Arbeitsblätter auskennen. Zeitlich war es den Lehrkräften nicht möglich, alle Fragen der SuS einzeln zu beantworten. Auch konnten sie Strategien, die sie sonst in solchen Fällen anwenden würden, nicht einsetzen: Sie konnten die fragenden SuS nicht an andere SuS verweisen, weil sie angesichts der Fülle an Wahlmöglichkeiten nicht wussten, welche SuS das gleiche Arbeitsblatt bearbeiteten. Andererseits konnten sie auftretende Fragen nicht in der Gesamtklas-

se klären, da die SuS verschiedene Inhalte bearbeiteten. Einige SuS hätten daraufhin nicht weiter gearbeitet, weil sie nicht weiter wussten.

- **Überblick über Lernfortschritt:** Die Lehrkräfte berichten von Schwierigkeiten, den Überblick darüber zu behalten, welche SuS arbeiteten und wie sie inhaltlich vorankämen.

Wechsel zwischen religionsdifferenzierter Beschäftigung und Austausch im Plenum herausforderungsvoll

Im Gegensatz zu Modell II, in dem die religiöse Differenzierung in einer Langphase umgesetzt wird (UE „Prägende Personen“), erfolgen in diesem Modell innerhalb einer Doppelstunde mehrere Wechsel zwischen religionsdifferenzierten und dialogischen Phasen. Die Lehrkraft einer fünften Klasse sprach dies als Herausforderung an, ohne jedoch die Schwierigkeiten explizit zu benennen. Der rasche Wechsel zwischen den Inhalten verschiedener Religionen und Arbeitsaufträgen erfordert von den SuS ein gewisses Maß an eigenständigem Lernverhalten und Disziplin. Die Herausforderung für die Lehrkräfte liegt daher vermutlich in der Leitung und Anweisung der Schülerschaft, da das Gelingen der Unterrichtseinheit maßgeblich von der Reibungslosigkeit der Wechsel abhängt. Vor allem bei fünften Klassen kann eigenverantwortliches Arbeiten nicht immer vorausgesetzt werden.

Eine Religion wird nur von einer Schülerin / einem Schüler vertreten

Problematisiert wird außerdem die Situation, dass eine Religion nur von einer Schülerin / einem Schüler vertreten ist und die geplante Partner- und Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS daher nicht möglich ist. Die Lehrkraft, die von diesen Fällen berichtete, ließ die SuS daraufhin in religionsgemischten Gruppen sich gegenseitig von ihrer Religion berichten – was jedoch nicht dem ursprünglichen Konzept entsprach.

Materialien (noch) nicht für alle Religionen vorhanden

Während der ersten Erprobung lagen noch nicht für alle Religionen Materialien vor. Lehrkräfte bemühten sich darum, ad hoc selbst Materialien für ihre SuS (Sikh, Hindu, Buddhist) zu erstellen. Es ist allerdings geplant, für weitere Religionen Material zu erarbeiten. Für die Lehrkräfte ergab sich die Frage, wie SuS „kleinerer“ Religionen eingebunden werden können.

2.3.5.2.3 Zur methodisch-didaktischen Umsetzung

Im Folgenden werden Erprobungsergebnisse zusammengefasst, die weniger mit dem verwirklichten Modell als mit der konkreten inhaltlichen und methodischen Umsetzung in Zusammenhang stehen.

SuS oftmals überfordert mit Texten und Aufgabenformaten

Insbesondere die SuS der fünften Klasse (die die primäre Zielgruppe dieser UE sind) wurden von den Lehrkräften als häufig mit den Texten oder Aufgabenformaten überfordert beschrieben. Viele Texte erwiesen sich als zu schwierig (z.B. Infotexte Realien) und zu lang (z.B. Feste) für die SuS. Dies galt nochmals mehr für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach § 12 des Hamburger Schulgesetzes.

Auch bereitete es vielen SuS Schwierigkeiten, ohne konkrete Aufgabenstellungen einen eigenen Text zu verfassen („Schreibe einen Infotext“, „Schreibe einen Tagebucheintrag“). Die SuS hätten z.T. lediglich zwei Sätze verfasst.

Bereits während der Erprobung wurden deshalb häufig Anpassungen des Materials vorgenommen, indem z.B. Texte gekürzt und Leitfragen für die Texterstellung formuliert wurden. Aufgrund der Erfahrungen überlegten viele Lehrkräfte, inwiefern in den Materialien eine stärkere Leistungs differenzierung verwirklicht werden könnte.

Zusätzliche Wahlmöglichkeiten führten z.T. zu Entscheidungsschwierigkeiten

Die SuS hatten oftmals Entscheidungsschwierigkeiten, wenn sie die Wahl zwischen verschiedenen zur Auswahl stehenden Inhalten hatten. Dies war beispielsweise im Baustein *Feste* der Fall. Hier sollten sich die SuS bei der Bearbeitung jeweils zwischen zwei Festen ihrer Religion entscheiden. Bereits die Auswahl benötigte teilweise viel Zeit, so dass einige Lehrkräfte das zu bearbeitende Fest vorgaben. Auch gaben Lehrkräfte an, sie selbst könnten die Unterrichtsbegleitung nicht leisten, wenn so viele verschiedene Feste in der Klasse bearbeitet würden.

Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit erwiesen sich als schwierig

Nach Aussage der Lehrkräfte sind v.a. die SuS des fünften Jahrgangs, der Hauptzielgruppe dieser UE, oftmals mit den in der UE geforderten Sozialformen wie Partnerarbeit (PA) oder Gruppenarbeit (GA) überfordert. Dies führen die Lehrkräfte auf zwei Faktoren zurück: Zum einen wurde die Klasse Anfang des Jahrgangs fünf neu zusammengestellt. Die SuS kennen sich kaum untereinander, so würden sie beispielsweise teilweise noch nicht den Namen von Mitschülerinnen bzw. Mitschülern wissen. Die SuS hätten ihren Platz in der Klasse noch nicht gefunden, Verhaltensregeln seien noch nicht eingeübt. Zum anderen sind die SuS noch nicht damit vertraut, wie Zusammenarbeit in der neuen Klasse ablaufen sollte. Zwar würden die SuS Gruppenarbeit aus der Grundschule i.d.R. kennen, doch die genauen Abläufe hätten sich in der neuen Klasse noch nicht etabliert. Im Kontrast hierzu berichteten Lehrkräfte von ihren sechsten Klassen, in denen die SuS genau wüssten, was zu tun sei, wenn eine PA oder GA angesagt würde.

Eine weitere Schwierigkeit sei, dass auch die Lehrkraft die Klasse oftmals noch nicht gut genug kenne, um arbeitsfähige Gruppen für die Gruppenarbeit zusammenstellen zu können. So würden in der Gruppenarbeit selber oftmals Konflikte auftreten, die die Weiterarbeit unmöglich machten („der hat mich beleidigt“).

Während der Erprobung wurden deshalb häufig andere Sozialformen gewählt: Arbeitsinhalte wurden beispielsweise im Plenum oder in Einzelarbeit erarbeitet statt in Partner- oder Gruppenarbeit.

Eine Lehrkraft brachte während des Gruppeninterviews die Idee von „Ereignisstraßen“ ins Gespräch ein: Es könnten in der Unterrichtsplanung verschiedene Erarbeitungsformen zur Auswahl gestellt werden, die Lehrkraft kann je nach Klassensituation eine eher strukturiertere oder eine offenere Herangehensweise wählen.

Vorkenntnisse fehlen

Auch berichteten Lehrkräfte, dass SuS inhaltlich oft überfordert waren, da ihnen die nötigen Vorkenntnisse fehlten. Grundlegende Begriffe wie z.B. die Benennung verschiedener Religionen fielen ihnen teilweise schwer, geschweige denn die Zuordnung der jeweiligen Feste zu einer Religion. Eine Lehrkraft der sechsten Klasse machte in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die Bedeutung der Begrifflichkeiten aufmerksam. Ihre SuS würden die Feste zwar oftmals kennen, jedoch z.T. unter anderen Begriffen, so fehle es teilweise an gemeinsamen Begrifflichkeiten. Angemerkt wird, dass in dieser UE Vorwissen der SuS vorausgesetzt wird und von diesen verlangt werde, aktiv mit ihrem Wissen umzugehen. Jedoch hätten die SuS dieses Wissen oftmals nicht.

Für die Lehrkraft sei es angesichts der derzeitigen Konzeption außerdem schwierig, sich einen Überblick über das Vorwissen der SuS zu verschaffen, da deren Religiosität und Kenntnisse wenig explizit zur Sprache kommen würden (vgl. weiterführende Überlegungen 2.3.5.3).

Um ein stärkeres Begriffsverständnis zu fördern, wurden von einer Lehrkraft für die SuS Kreuzworträtsel zu zentralen Begriffen entwickelt.

2.3.5.2.4 Baustein Realien

Baustein insgesamt gut umsetzbar

Insgesamt wird der Einstieg mit der Doppelstunde zu Realien von den Lehrkräften als sehr positiv bewertet. Ausnahmslos wurde diese Stunde im Fragebogen zur Unterrichtseinheit als „leicht durchführbar“ bewertet und hervorgehoben, dass es leicht war, im Plenum über verschiedene Religionen ins Gespräch zu kommen.

Nicht immer wurden Realien mitgebracht – Ersatzmöglichkeiten einplanen

- Es war in den Klassen sehr unterschiedlich, ob die SuS selber Realien mitbrachten. Einerseits wird berichtet, dass die SuS sich sehr freuten, etwas mitbringen zu können; andererseits vergaßen auch viele SuS das Mitbringen (so wie es auch bei anderen Gelegenheiten der Fall ist). Allerdings spielte möglicherweise auch noch ein weiterer Aspekt eine Rolle: Sowohl Lehrkräfte als auch SuS berichteten von SuS, deren Eltern es nicht erlaubt hätten, Realien mitzubringen. Auch im Schülerinterview berichtet ein muslimischer Schüler, er hätte den Koran nicht mitbringen dürfen, da er sonst zunächst eine Gebetswaschung hätte vollziehen müssen. SuS berichten jedoch auch, einige SuS hätten dennoch aus Angst vor einer schlechten Note eine Realie mitgebracht.
- Ersatzmöglichkeiten: Die Lehrkräfte hatten in der Regel vorsichtshalber eigene oder schulische Realien bzw. Religionskoffer mitgebracht, so dass sie diese im Unterricht ersatzweise verwenden konnten. Statt eine Realie zu präsentieren, *berichteten* SuS in einigen Fällen von Realien ihrer Religion oder trugen sogar etwas aus ihrer Religion vor. So berichtet eine Lehrkraft von einer Schülerin, die sich geärgert hatte, das Mitbringen eines Gegenstandes vergessen zu haben. Sie überlegte sich ad hoc, wie sie etwas von ihrer Religion zeigen könnte und sang ein ‚Ilahi‘ vor. Daraufhin schloss sich ein weiteres Mädchen an und trug das ‚Vaterunser‘ in ihrer Muttersprache Portugiesisch vor.

Großes grundlegendes Interesse an fremder Religion, aber nicht unbedingt an deren Vertiefung

Übereinstimmend berichteten die Lehrkräfte, dass die Realien der verschiedenen Religionen großes gegenseitiges Interesse der SuS – auch an fremden Religionen – auslösten. Viele SuS zeigten sich beeindruckt von den für sie unbekanntem Gegenständen. Besonders groß war das Interesse, wenn andere SuS Gegenstände mitgebracht hatten, doch auch zu den von den Lehrkräften mitgebrachten Realien wurde interessiert nachgefragt, was die Gegenstände bedeuten würden und wofür sie gebraucht würden. Die SuS hörten sich gegenseitig überwiegend sehr aufmerksam zu. Dass die Realien auf besonderes Interesse stießen, wurde auch in den Schülerinterviews deutlich. Hier zeigte sich auch, dass Gegenstände, die den SuS besonders fremd sind, für die SuS besonders interessant waren.

Inwiefern auch fremde Inhalte *vertieft* wurden, war in den Klassen offenbar unterschiedlich. Während einige Lehrkräfte berichteten, die SuS hätten die zu einer Realie zu schreibende Infokarte ausschließlich über Gegenstände der eigenen Religion verfasst, berichtete eine Lehrkraft von muslimischen Jungen, die eine Infokarte über das christliche Kreuz schrieben – obwohl sie sonst wenig Interesse an anderen Religionen zeigen würden. Einen Buddha oder ein Kreuz in die Hand zu nehmen, habe die SuS aufgrund der Gegenständlichkeit sehr angesprochen [→ Anmerkung JW: Dies entspricht der Aussage Dr. Arslans, wonach der Einsatz konkreter religionsspezifischer Elemente gerade bei SuS des 5. und 6. Jahrgangs wichtig sei; vgl. Textgutachten im Anhang].

In Klasse nicht vorhandene Religionen werden nicht bearbeitet

Angesprochen und bedauert wurde von einer Lehrkraft, dass durch das Konzept des Rückgriffs auf Realien der in der Klasse vertretenen Religionen, andere Religionen (z.B. Judentum) nicht berücksichtigt würden. Während der Erprobung wichen viele Lehrkräfte insofern vom Konzept ab, als sie Realien aus in der Klasse nicht vertretenen Religionen mitbrachten (z.B. eine Thora-Rolle).

2.3.5.2.5 Baustein Feste

Festkalender und Festgestaltung

Vielfach wurde der geplante Festkalender aus Zeitgründen nicht bzw. in einer „abgespeckten“ Variante erstellt oder durch die Lehrkraft selbst erläutert statt im Plenum erarbeitet. Auch wurde die Festgestaltung nicht in allen Klassen ausführlich besprochen – zumal in der Klasse nicht alle Feste gefeiert werden sollten.

Briefe zu Festen

Anhand von Briefen sollten den SuS die Bedeutung und Praktiken religiöser Feste näher gebracht werden. Die Briefe sind so konzipiert, dass beispielsweise ein muslimisches Mädchen einem christlichen Mädchen ihre Religion erklärt (oder umgekehrt). Den Brief des muslimischen Mädchens lesen aber nicht christliche SuS (die eigentlichen Adressaten) sondern muslimische SuS. Hierdurch traten den Lehrkräften zufolge in mehreren Klassen Verständnisprobleme auf.

2.3.5.3 Weiterführende Überlegungen

2.3.5.3.1 Überlegungen zur Konzeption als Einstieg / Kennenlernen

UE auf Bausteine Realien und Feste kürzen?

Da die UE von den Lehrkräften als deutlich zu lang empfunden wurde, ist die Begrenzung der UE auf die Bausteine *Realien* und *Feste* empfehlenswert (und wurde bereits in der Erprobung teilweise durch die Lehrkräfte selbst vorgenommen bzw. empfohlen). Die stark schülerorientierten Bausteine könnten dadurch beibehalten, Doppelungen zu den UE „Gott und Du“ sowie „Prägende Personen“ und ein lediglich oberflächliches Anreißen weiterer Themen vermieden werden. Dies entspricht auch dem Textgutachten von Prof. Schröder:

Diese Einheit zum Beginn des gemeinsamen Unterrichtetwerdens ist zu begrüßen; sie wird ihrerseits erfreulich schülerorientiert eröffnet. Allerdings nimmt die UE dann – aus meiner Sicht – eine andere Wendung, indem sie in Kurzform Themen behandelt, die noch im Doppeljahrgang 5/6 ausführlicher aufgegriffen werden. Wäre hier nicht eine konsequentere Arbeit an Schülerfragen und -erfahrungen vorzuziehen?

Quelle: Textgutachten Prof. Dr. B. Schröder zur UE „Unsere Religionen“ (vgl. Anhang)

Vorwissen der SuS erkunden, ohne den Unterricht darauf zu basieren

Die UE soll den Lehrkräften u.a. ermöglichen, die einzelnen SuS mit ihren jeweiligen religiösen und kulturellen Hintergründen kennen zu lernen, um so Vorwissen und Voreinstellungen bei der zukünftigen Unterrichtsplanung besser berücksichtigen zu können. Diesem Anspruch wird die UE zumindest aus Sicht einer Lehrkraft nicht im erforderlichen Umfang gerecht. Hier wäre zu prüfen, inwiefern ein konkretes „Abfragen“ stärker in die Unterrichtsplanung einzubeziehen wäre.

Viele SuS wiesen keine vertieften Kenntnisse ihrer Religion auf oder haben gar keine Religionsanbindung. Insofern wäre zu überlegen, wie die Unterrichtsplanung so verändert werden könnte, dass zwar die religiöse Herkunft der SuS eine zentrale Rolle spielt, der Unterricht jedoch nicht auf das Vorwissen der SuS zu ihrer Religion angewiesen ist.

Religiöse Sprache fördern – Begriffe vermitteln

Vielfach wurde von den Lehrkräften angemerkt, den SuS würden elementare Begrifflichkeiten fehlen. Entsprechend wurde vorgeschlagen, Tippkarten für Begriffe zur Verfügung zu stellen und als Produkt

einen abfragbaren Begriffskanon anzustreben. Hierdurch würde den SuS zudem signalisiert, dass sie etwas dazu lernen.

Auch Dr. Arslan macht in seinem Textgutachten darauf aufmerksam, dass die Vermittlung einer elementaren religiösen Sprache ein grundlegendes Ziel des Religionsunterrichts sei. Bei der Überarbeitung der UE sollte überlegt werden, wie diesen Gedanken Rechnung getragen werden könnte.

UE immer als „Einstieg“ zu empfehlen?

Die Erprobung ergab, dass das gegenseitige Vertrauen in einer Klasse eine wichtige Gelingensbedingung für diese UE darstellt, da sie in hohem Maß auf den offeneren Äußerungen der SuS basiert. Entsprechend sollte dieser Gesichtspunkt bei der Erläuterung der Didaktik der UE aufgenommen werden, um Lehrkräften Kriterien für den Einsatzzeitpunkt der UE an die Hand zu geben.

Nur in der Klasse vorhandene Religionen oder weitere thematisieren?

Mit dieser UE sollen die SuS „einen ersten Überblick über die Religionen in der Klasse und ihrem Umfeld“³² erhalten. Während der Erprobung erweiterten einige Lehrkräfte diesen Blick und brachten z.B. Realien aus dem Judentum oder Buddhismus in den Unterricht ein. Gerade auch dieses Fremde stieß auf großes Interesse bei den SuS. Hieraus ergibt sich die Frage, ob entsprechend dem zu dieser UE formulierten Lernziel nur die in der Klasse vorhandenen Religionen besprochen oder ob auch in der Klasse nicht vertretene Religionen thematisiert werden sollten. Dies könnte unter der Fragestellung geschehen, welche Religionen auf der Erde vorhanden sind und welche davon in der Klasse vertreten sind. Beim Baustein *Realien* wäre beispielsweise die Definition eines „Grundstocks“ an Realien aus verschiedenen Religionen denkbar – so dass neben den in der Klasse vertretenen Religionen weitere Religionen thematisiert würden. Beim Baustein *Feste* könnte überlegt werden, ob zusätzlich zu den in der Klasse vertretenen Religionen wichtige religiöse Feste anderer Religionen in den vorgesehenen Festkalender eingetragen werden. Auf diese Weise könnte bei den SuS bereits das Interesse an weiteren Religionen geweckt werden, ohne zu sehr in die Tiefe zu gehen.

Besprechung der Festgestaltung mit der Klasse

Gemäß Unterrichtsplan sollten die SuS zunächst in religionsgleichen, anschließend in religionsgemischten Gruppen Vorschläge zur Gestaltung religiöser Feste in der Klasse erarbeiten. Ausgangspunkt waren hierbei die von den SuS bearbeiteten Feste ihrer Religion in der Doppelstunde zuvor. Bereits während der Erprobung beschränkten Lehrkräfte die Erarbeitung von Ideen zur Festgestaltung in der Klasse auf die Feste, die in der Klasse tatsächlich gemeinsam gefeiert werden sollen. Es ist zu vermuten, dass diese Einschränkung auch für die SuS sinnvoll ist. Sie machen die Erfahrung, dass ihre Vorschläge zur Planung konkreter Feste genutzt werden und somit wertvoll sind. Einschränkend ist hier jedoch anzumerken, dass Religionslehrkräfte, die nicht selber Klassenleitungen sind, mit diesen zu klären haben, welche Feste in welchem Rahmen in der unterrichteten Klasse gefeiert werden sollen.

Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Feiern religiöser Feste in einer Klasse machte Prof. Schröder in seinem Textgutachten noch auf einen anderen Aspekt aufmerksam. Bei Hospitationen von Religionsunterricht in Hamburg hatte er eine „insgesamt sehr große Zurückhaltung von Lehrer/innen und Schulleitungen gegenüber religiöser Praxis in der Schule“ wahrgenommen. In diesem Zusammenhang fragt er danach, ob gemeinsame religiöse Feiern tatsächlich intendiert seien und wenn ja, inwiefern diese Feierpraxis in den Folgejahren weiter verfolgt wird.

³² Vgl. UE „Unsere Religionen“ mit Stand Juli 2015

Interessant ist, dass die Thematisierung von Festen auf die gemeinsame Feierpraxis in der Lerngruppe zielt (2. Baustein), die beiden anderen Subthemen hingegen religionsvergleichend ausgelegt werden (3. und 4. Baustein). Abgesehen von der Spannung zwischen diesen Pointen stellt sich mir die Frage: Ist eine gemeinsame Feier religiöser Feste in der Lerngruppe tatsächlich intendiert? Wäre das nicht besser im außerunterrichtlichen Schulleben aufgehoben?

Die Fragen weisen darauf hin, dass ich hier eine Spannung sehe: Die übrigen UE nehmen diese Linie gemeinsamer Feierpraxis m.W. nicht auf; bei einer Schulexkursion nach Hamburg habe ich insgesamt sehr große Zurückhaltung von Lehrer/innen und Schulleitungen gegenüber religiöser Praxis in der Schule – selbst gegenüber der Einrichtung religiös konnotierter Räume – wahrgenommen. Entweder müsste man also diese Fährte auch hier, in der ersten UE, tilgen oder aber sie konsequent weiterverfolgen.

Quelle: Textgutachten Prof. Dr. Schröder zur UE „Unsere Religionen“ (vgl. Anhang)

2.3.5.3.2 Überlegungen zur Gestaltung der religionsdifferenzierten Kurzphasen

Die Erprobung der UE zeigte, dass die religionsdifferenzierten Phasen nicht nur die Vertiefung der je eigenen Religion ermöglichen, sondern dass insbesondere Angehörige kleinerer Religionen sich in hohem Maße wertgeschätzt fühlen. Allerdings zeigten sich Herausforderungen, denen durch eine veränderte Gestaltung begegnet werden könnte. Ziel der folgenden Überlegungen ist es, auch bei religiöser Differenzierung durch klare Ansagen und eindeutige Formate für die Lehrkräfte den Überblick über das Unterrichtsgeschehen zu behalten und Organisationsschwierigkeiten zu umgehen.

Materialien für jede Religion, aber keine Alternativmaterialien in einer Religion

Zwar sollte die Materialbasis so erweitert werden, dass für jede potentiell in der Klasse vertretene Religion Materialien vorhanden sind. Andererseits sollte jedoch pro Religion nur ein Inhalt zur Verfügung stehen (z.B. ein Fest pro Religion). Dies erleichtert für die Lehrkraft den Überblick („Zettelflut“) und ermöglicht auch eher die geplante Zusammenarbeit in den religionsspezifischen Gruppen.

SuSmR: Gestaltung des Prozess des „Sich-Zuordnens“

Eine Lehrkraft, die ihre SuS mit ihrem Arbeitsauftrag nicht explizit die Bearbeitung der eigenen Religion festlegte, zeigte sich unzufrieden damit, dass ihre SuS z.T. fremde Religionen bearbeiteten. Entsprechend habe die von den Religionsgemeinschaften gewünschte Beheimatung der SuS in der eigenen Religion oftmals nicht stattgefunden. Hieran lässt sich anschließen: Mit den religionsdifferenzierten Phasen wird innerhalb der Weiterentwicklung des RU für alle das Ziel verfolgt, eine Vertiefung in der *eigenen* Religion für SuS verschiedener Religionszugehörigkeiten *parallel* zu ermöglichen. Voraussetzung hierfür ist, dass die SuS einen Inhalt ihrer Religion bearbeiten – was jedoch nicht immer der Fall war. Einige Lehrkräfte beschreiben ein Dilemma: Einerseits möchten sie die SuS nicht zu sehr in der Inhaltsauswahl einschränken; andererseits stellen sie fest, dass auch SuS, die in ihrer Religion nicht „beheimatet“ sind, fremde Religionen bearbeiteten.

Unter der Prämisse, dass die religionsdifferenzierten Phasen vornehmlich der Vertiefung der je eigenen Religion dienen sollen, könnte überlegt werden, wie der Prozess des „Sich-Zuordnens“ gestaltet werden kann. Durch Vertiefung in der je eigenen Religion kann zum einen ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl bei den SuS entstehen, zum anderen könnten die Lehrkräfte die Materialien leichter organisieren und besser den Überblick in der Klasse behalten.

In der Erprobung sich zeigende Unsicherheiten bezüglich der Rolle der Lehrkraft in religionsdifferenzierten Unterrichtsphasen (Stichwort: Inhaltsvorgabe vs. freie Wahl) könnten zum Anlass genommen

werden, dieses Thema in Begleitmaterialien zum weiterentwickelten RU oder im Rahmenplan Religion sowie in der Lehreraus-, -weiter- und -fortbildung aufzugreifen.

SuSoR: Welche Inhalte sollen SuSoR bearbeiten?

Sowohl von den SuS (Bericht der Lehrkräfte) als auch von den Experten wurde danach gefragt, welche Inhalte SuS bearbeiten sollen, die sich keiner Religion zugehörig fühlen. In der Unterrichtsplanung fehlten für die Arbeit in religionsdifferenzierten Phasen mehrfach Arbeitsanweisungen, nach welchen Kriterien religionsferne SuS Inhalte zur Bearbeitung auswählen sollten.

Insgesamt ist anzumerken: Da in den religionsdifferenzierten Kurzphasen eine nur kurze Beschäftigung mit einer Religion vorgesehen ist, besteht weniger die Gefahr als im Modell II (UE „Prägende Personen“), dass sich die Bearbeitung einer Religion für SuS ohne Religionsanbindung als „zu intensiv“ gestalten könnte (vgl. hierzu Erprobungsergebnis „Prägende Personen“ in Kapitel 2.3.2).

Bereitstellung religionsbezogener Mappen prüfen

In der UE „Prägende Personen“ hatten sich religionsbezogene Mappen bewährt, in denen die SuS alle von ihnen in den religionsdifferenzierten „Lernstraßen“ zu bearbeitenden Materialien bereits zu Beginn erhielten. Unter der Voraussetzung, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler über alle religionsdifferenzierten Kurzphasen hinweg die eigene Religion bearbeitet (s.o.) und in Abhängigkeit davon, wie viele Bausteine dieser UE beibehalten werden, könnten religionsbezogene „Minimappen“ helfen, die viel beklagte Zettelflut zu reduzieren. Ob eine eigene Minimappe für SuSoR sinnvoll ist, wäre ebenfalls zu prüfen.

Verfahrensvorschlag für SuS, die allein eine Religion bearbeiten, vorlegen

In der UE sind Phasen vorgesehen, in denen sich religionsgleiche SuS miteinander in PA oder GA austauschen. Sobald jedoch SuS eine Religion in einer Klasse allein vertreten, fehlen diese Austauschmöglichkeiten. Es sollte ein Verfahrensvorschlag bzw. Ideen entwickelt werden, auf welche Weise die fehlenden Gesprächsmöglichkeiten mit religionsgleichen SuS im Unterrichtsverlauf kompensiert werden könnten.

2.3.5.3.3 Didaktik / Methodik / Material

Einige Überlegungen bzw. Überarbeitungsvorschläge ergeben sich direkt aus den Rückmeldungen der Lehrkräfte und werden der Vollständigkeit halber kurz aufgelistet:

Material für weitere Schülergruppen bereitstellen

Den Lehrkräften fehlten eigenen Angaben zufolge während der Durchführung der UE Arbeitsmaterialien für verschiedene Schülergruppen:

- weitere Religionen (s.o.)
- Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (nach §12 des Schulgesetzes)
- leistungsdifferenzierte Arbeitsblätter z.B. für die Feste

Bei der Entscheidung, welche zusätzlichen Materialien erstellt werden sollen, ist Folgendes zu bedenken: Insbesondere in religionsdifferenzierten Phasen erhöhen zusätzliche Differenzierungen die Komplexität der Unterrichtssituation. Es ist also zu überlegen, für welchen Unterrichtsschritt differenziertes Material unbedingt notwendig ist (z.B. Material für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach §12). In Fällen, in denen eine Leistungsdifferenzierung nicht zwingend notwendig ist, kann evtl. darauf verzichtet werden. Denn: Es ist fraglich, ob der Nutzen leistungsdifferenzierter Materials in dieser Situation in dem erwünschten Ausmaß die Nachteile, wie Organisationsschwierigkeiten und Unübersichtlichkeit, überwiegen würde.

Material vereinfachen

- **Texte von Umfang und Schwierigkeit vereinfachen:** In den Unterrichtsbögen wird von fast allen Lehrkräften angemerkt, die Texte seien zu kürzen und zu vereinfachen. Auch sollte überprüft werden, ob die Adressaten von Briefen, in denen die religiösen Feste beschrieben werden, verändert werden sollten, um Verwirrungen der SuS zu reduzieren.
- **Konkretere Aufgabenstellungen bereitstellen:** Es wurde angeregt, Leitfragen oder andere konkretere Aufgabenstellungen bereitzustellen, sobald die SuS eigene Texte verfassen sollen.

Sozialformen wie PA und GA nicht voraussetzen

Insbesondere in neu zusammengesetzten fünften Klassen ergaben sich Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Partner- und Gruppenarbeit. Hier ist zu überlegen, welche Sozialformen gerade für den Einstieg in Jahrgang fünf geeignet sind; die Unterrichtsplanung ist ggf. entsprechend anzupassen.

Freiwilligkeit zum Mitbringen von Realien betonen

Um Missverständnissen und Ängsten der SuS vor schlechter Bewertung vorzubeugen, sollten die Lehrkräfte die Freiwilligkeit beim Mitbringen von Realien ihrer Religion betonen. Gerade angesichts des Ergebnisses, dass SuS Realien z.T. nicht mitbringen durften oder diese vergaßen, ergibt sich zusätzlich die Notwendigkeit des Mitbringens von Realien durch die Lehrkraft. Insbesondere wenn, der Idee eines „Grundstocks“ folgend, auch in der Klasse nicht vertretene Religionen thematisiert werden sollen.

ÜBERGREIFENDE FRAGESTELLUNGEN

In den folgenden Kapiteln werden Ergebnisse der Prozessevaluation unter übergreifenden Fragestellungen zusammengefasst. Grundlage dieser Kapitel sind einerseits die referierten **Erprobungserfahrungen**, die schwerpunktmäßig durch Interviews von Lehrkräften und SuS erfasst wurden (s.o.). Zusätzlich einbezogen werden die Ergebnisse der **schriftlichen Befragung der unterrichteten SuS** zum gesamten Religionsunterricht des Erprobungsjahres, die in diesem Bericht nicht separat dargestellt sind (Schülerfragebogen; zur Stichprobe vgl. 2.2.2.2.2). Ein Teil des Fragebogens war an alle SuS gerichtet (n=120), weitere Fragen ausschließlich an SuS, die sich einer Religion zugehörig fühlten (n=94 SuSmR). Einige der zu beurteilenden Aussagen waren wortgleich oder ähnlich in einer früheren Befragung von 14-16-jährigen Hamburger SuS beantwortet worden (REDCo-Studie, vgl. Jozsa, Knauth & Weiße 2009, vgl. 2.2.2.2.2). Deshalb liegen vereinzelt Vergleichswerte vor, die der Einordnung der Ergebnisse dienen können.

2.3.6 Unterrichtsprozesse im RU

2.3.6.1 Atmosphäre

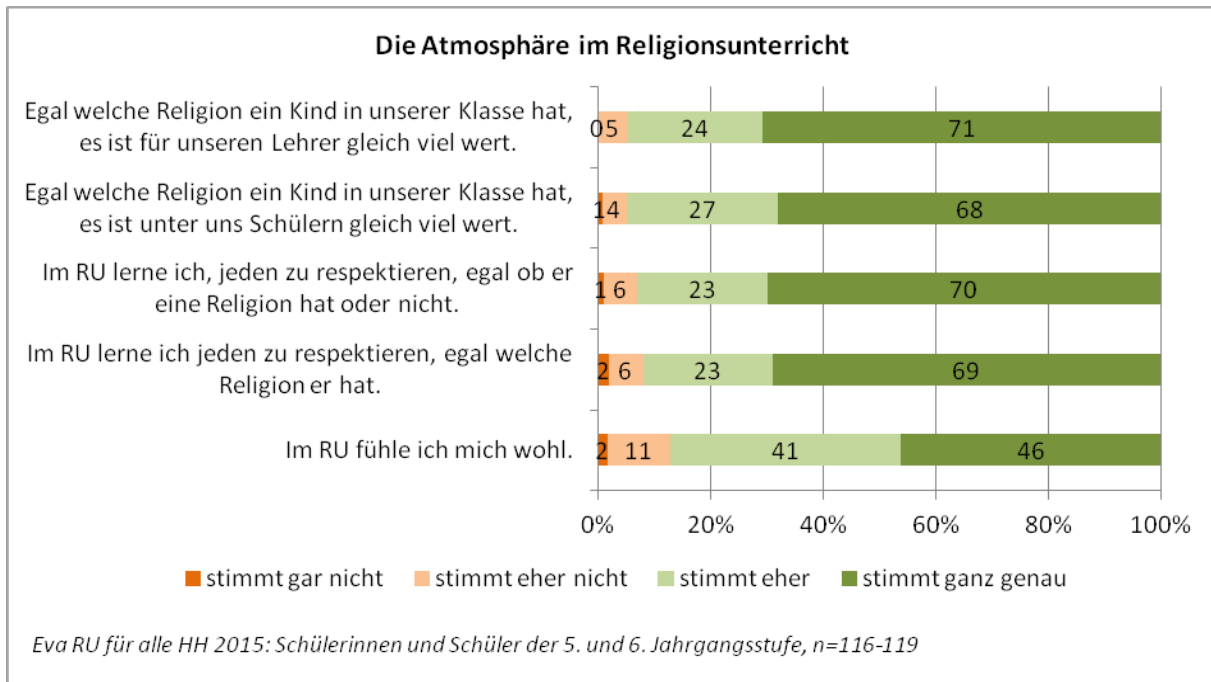
Eine positive Atmosphäre im RU gilt als Grundvoraussetzung eines offenen Dialogs zwischen den am RU Beteiligten: „Damit sich jede und jeder entfalten kann, muss die Atmosphäre im Unterricht und im Schulleben von Fairness, Anerkennung, Wertschätzung und Vertrauen geprägt sein. Die Pluralität von Orientierungen wird geachtet.“²¹

Den Ergebnissen der schriftlichen Schülerbefragung zufolge empfindet die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sowohl in der Klasse insgesamt als auch im Religionsunterricht eine positive Atmosphäre, in der jeder unabhängig von seiner Religionszugehörigkeit (oder fehlender Religionszugehörigkeit) geschätzt wird (vgl. Abb. 7).

- 87% der Schülerinnen und Schüler geben an, sich im Religionsunterricht wohl zu fühlen.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen – eigenen Angaben zufolge – im Religionsunterricht, ihre Mitmenschen zu respektieren, unabhängig davon **ob** sie eine Religion haben oder **welche** Religion sie ausüben (93% bzw. 92% Zustimmung). In der REDCo-Studie wurde eine ähnliche Frage gestellt: Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, ob sie in der *Schule* lernen, jeden zu respektieren, egal *welche* Religion er hat. Im Vergleich zeigt sich, dass die hier befragten SuS signifikant häufiger meinen, jeden unabhängig von seiner Religion respektieren zu lernen als in der REDCo-Untersuchung (RUfa: M=3,6 vs. REDCo: M=3,2).³³ Angesichts der verschiedenen Bezugspunkte der Frage (Religionsunterricht vs. Schule) könnte der Mittelwertunterschied auf die integrierende Wirkung des RU hindeuten. Allerdings könnte er auch z.B. durch Unterschiede zwischen den Stichproben zustande kommen: Die SuS der REDCo-Untersuchung zeigen eine weniger multireligiöse Zusammensetzung und sind drei bis vier Jahre älter.
- Fast alle Schülerinnen und Schüler empfinden, dass in ihrer Klasse alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit sowohl unter den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch aus Sicht der Lehrkraft gleich viel wert sind (95% Zustimmung für beide Items).

³³ Vgl. Jozsa, Knauth & Weiße (2009, S. 215). Da bei REDCo eine fünfstufige Antwortskala verwendet wurde, in der vorliegenden Evaluation (Eva RUfa) jedoch eine vierstufige, wurden die REDCo-Ergebnisse auf eine vierstufige Skala umgerechnet. Die vierstufige Skala in der hier vorliegenden Evaluation lautete: 1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt eher nicht“, 3 = „stimmt eher“, 4 = „stimmt ganz genau“.

Abb. 7: Die Atmosphäre im Religionsunterricht (Angaben in Prozent)



Unterschiede zwischen den Jahrgängen fünf und sechs

Die Interviews mit Lehrkräften und SuS deuten darauf hin, dass die (i.d.R. als sehr positiv wahrgenommene) Atmosphäre in den sechsten Jahrgängen nochmals positiver eingeschätzt wird als in den fünften Jahrgängen: Lehrkräfte berichteten von größerer Zurückhaltung von SuS der fünften Jahrgänge bezüglich der Offenbarung persönlicher Überzeugungen. Interviewte SuS einer fünften Klasse ihrerseits nahmen ihre Klasse als „unruhig“ wahr und äußerten Befürchtungen, bei „falschen“ Antworten ausgelacht zu werden. SuS einer sechsten Klasse erinnerten sich an die Zeit in der 5. Klasse, in der sie sich weniger getraut hätten von der eigenen Religion zu erzählen, weil sie die anderen Kinder weniger kannten und deren Reaktion nicht einschätzen konnten.

Diese Tendenzen zeigen sich auch in der Analyse der Ergebnisse des Schülerfragebogens, bei der Sechstklässlerinnen und -klässler die Aussagen „Im RU fühle ich mich wohl“ und „Egal, welche Religion ein Kind in unserer Klasse hat, es ist unter uns Schülern gleich viel wert“ nochmals signifikant stärker bejahten als die Fünftklässlerinnen und -klässler.³⁴ Auch sind die befragten SuS der 5. Klasse signifikant häufiger als diejenigen der 6. Klasse der Meinung, dass das Lernen über Religionen zu Konflikten in der Klasse führe (vgl. Tab. 17). Gleichzeitig zeigte sich in der Beantwortung dieses Items auch ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Pilotschulen: In Schule 2 waren die SuS deutlich häufiger der Meinung, Lernen über Religionen führe zu Konflikten in der Klasse als in Schule 1. Dieser Schulunterschied kommt möglicherweise hauptsächlich dadurch zustande, dass an Schule 2 anteilig deutlich mehr Fünftklässlerinnen und -klässler vertreten sind als an Schule 1. Angesichts der kleinen Anzahl von Klassen lässt sich nicht abschließend beurteilen, ob eher der Jahrgang oder die Schule (oder beides) dafür verantwortlich ist, dass an einer Schule (deren Befragte überwiegend dem 5. Jahrgang angehören) eher die Befürchtung besteht, dass der RU zu Konflikten in der Klasse führen könne.

³⁴ „wohlfühlen“: Mittelwert (M) Fünftklässler = 3,17 vs. M Sechstklässler = 3,44; „gleich viel wert unter SuS“: M Fünftklässler = 3,45 vs. M Sechstklässler = 3,75; ein Mittelwert von 3,0 entspricht einem „stimmt eher“, ein M von 4,0 einem „stimmt genau“. Die Effektstärke Cohens d lag für die Items „wohlfühlen“ und „gleich viel wert unter SuS“ bei $d=0,2$ bzw. $d=0,3$, so dass hier nur von „kleinen“ Effekten gesprochen werden kann. Für das Item „Im RU erzähle ich anderen von meiner Religion“ zeigte sich kein deutlicher Mittelwertunterschied zwischen den SuS der fünften und sechsten Klassen.

Tab. 19: Mittelwerte zur Aussage „Über Religionen zu lernen, führt zu Konflikten in der Klasse.“

Jahrgänge 5 und 6	Schule	Mittelwert	n
Jahrgang 5	Schule 1	2,4	18
	Schule 2	2,4	30
	Gesamtsumme	2,4	48
Jahrgang 6	Schule 1	1,6	54
	Schule 2	2,4	11
	Gesamtsumme	1,7	65
Gesamtsumme	Schule 1	1,8	72
	Schule 2	2,4	41
	Gesamtsumme	2,0	113

Antwortskala: 1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt eher nicht“, 3 = „stimmt eher“, 4 = „stimmt ganz genau“.

Im Durchschnitt gaben alle befragten SuS an, die Aussage würde eher nicht stimmen, das Lernen über Religionen würde demnach eher nicht zu Konflikten in der Klasse führen (M = 2,0, vgl. Tab. 19). Dies entspricht exakt dem Mittelwert, der sich bei der Befragung Hamburger SuS der REDCo-Untersuchung ergab.³⁵

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Atmosphäre im Religionsunterricht bereits im fünften Jahrgang überwiegend positiv wahrgenommen wird, die Schülerinnen und Schüler sich wohl fühlen und sich mit ihren verschiedenen Religionen gegenseitig respektieren – dass jedoch im sechsten Jahrgang eine nochmals positivere Atmosphäre wahrgenommen wird. Ergebnisse zum Dialog im RU stützen den Eindruck einer offenen Gesprächsatmosphäre (vgl. 2.3.6.4).

2.3.6.2 Lernmotivation

Was motiviert die SuS der fünften und sechsten Klassen zur aktiven Mitarbeit im Religionsunterricht? Wann sind sie vom Religionsunterricht begeistert und erinnern sich lebhaft? Sind es die religiösen Themen, die die SuS fesseln, oder die Methoden der Erarbeitung?

Religionsunterricht motiviert oder demotiviert SuS nicht per se. Die Erprobung zeigte, dass die Motivation der SuS zur aktiven Unterrichtsmitarbeit sehr stark von der Auswahl der Unterrichtsinhalte und der didaktisch-methodischen Umsetzung abhängt. Aus den Erprobungserfahrungen lassen sich verschiedene Aspekte extrahieren, die zur Lernmotivation der SuS beitragen (für Details vgl. Erprobungserfahrungen zu den verschiedenen Unterrichtseinheiten).

Die SuS arbeiteten i.d.R. motiviert und interessiert mit, wenn

- sie sich mit religiösen Geschichten befassten, die sie zum Denken herausforderten, indem diese eine neue Sichtweise boten oder die SuS irritierten (z.B. „Arbeiter im Weinberg“, „Stadt des Einvernehmens“, „Neshumele“).
- sie sich damit beschäftigten, wie die jeweilige Religion in der Praxis gelebt wird, welche Rituale aus welchen Gründen wie vollzogen werden. Alles, was das religiöse Leben für die SuS erfahrbar

³⁵ Vgl. Jozsa, Knauth & Weiße, 2009, S. 215, wobei der aus der fünfstufigen Antwortskala resultierende Mittelwert aus der REDCo-Untersuchung zum Zweck der Vergleichbarkeit auf einen vierstufigen Mittelwert umgerechnet wurde.

machte (z.B. konkrete Gegenstände), war für die SuS anregend. Dann interessierten sie sich auch ausgeprägt für fremde Religionen.

- SuSmR ihre eigene Religion (speziell in religionsdifferenzierten Phasen) vertieften – sie fühlten sich ernst genommen und wertgeschätzt.
- vielfältige und aktivierende Methoden eingesetzt wurden – so wie in vielen der Unterrichtseinheiten geschehen. Neben der Arbeit mit Texten (lesen / hören, Geschichten beenden, Fragen beantworten) waren dies z.B. Mindmap, Gruppenpuzzle, Rollenspiel, Achtsamkeitsübung, Collage basteln etc. Sobald die SuS zu aktivem Handeln aufgefordert waren, arbeiteten sie begeistert mit (z.B. Dialog einüben, Lied auswendig lernen).
- vielfältige Medien eingesetzt werden: Neben Texten auch Film, Bild, Audio. In Klassen, denen ein interaktives Whiteboard zur Verfügung stand, konnte auch relativ spontan recherchiert und die Ergebnisse der Recherche gezeigt werden (z.B. Abbildungen von Pessach-Speisen).
- sie sich mit konkreten religionspezifischen Elementen (Realia) befassten – insbesondere solche, die ihnen fremd waren, weckten großes Interesse (z.B. Thora-Rolle). Viele SuS fühlten sich von der Gegenständlichkeit einiger Realia angesprochen.
- die Arbeitsmaterialien ansprechend und „wertvoll“ gestaltet waren. Dies war z.B. bei den Lernmappen der UE „Prägende Personen“ und UE „Gott und Du“ der Fall. Es wurde farbiger Karton verwendet, der von den SuS verziert werden konnte. Hierdurch wurde den SuS eine Wertigkeit der Inhalte vermittelt. Bei der UE „Prägende Personen“ kam noch als besonders motivierend die spielerische Komponente der Gestaltung der Lernstraße als „Lapbook“ hinzu.
- die Arbeitsmaterialien dem Leistungsvermögen der SuS entsprachen (bei Texten z.B. hinsichtlich ihrer Länge und Schwierigkeit).
- sie am Beispiel von Kindern ähnlichen Alters deren Religion kennen lernten. Dies war z.B. in der US „Judentum“ im Film „Alon und seine Bar Mizwah“ und beim Besuch der jüdischen Schule der Fall. Dabei ist vermutlich die (fast) reale Begegnung eindrücklicher als Texte, die aus der Sicht ähnlich alter Personen geschrieben sind (wie z.B. in der Lernstraße „Jesus“). Letzteres ist allerdings eine Möglichkeit, Realbegegnungen zu kompensieren und Texte auf diese Weise schülernäher zu gestalten.
- die Sozialformen, in denen die SuS sich Inhalte erarbeiteten, variierten. Ein Beispiel hierfür ist die Lernstraße „Muhammad“. Hier wechselte die Einzelarbeit der SuS mit Partner- und Gruppenarbeit ab. Dies war für die SuS abwechslungsreich und inhaltlich befruchtend.

Viele der genannten Aspekte (z.B. der Einsatz vielfältiger Methoden) sind Kriterien guten Unterrichts – nicht nur guten Religionsunterrichts. Dass die didaktisch-methodische Umsetzung für die Lernmotivation zentral ist (und weniger ein bestimmtes Unterrichtsmodell), zeigt der Vergleich zwischen den Lernstraßen „Muhammad“ und „Jesus“. Die erstere bearbeiteten die SuS aufgrund der Vielfalt an Methoden, Medien und Sozialformen sehr engagiert, bei der anderen Lernstraße verloren die SuS angesichts langer Texte schneller die Lust an der Bearbeitung.

2.3.6.3 Beteiligung / Mitarbeit im Unterricht durch verschiedene Schülergruppen

Hier soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern verschiedene Schülergruppen unterschiedlich intensiv im Unterricht mitarbeiteten: Beteiligen sich SuS verschiedener Religionszugehörigkeiten und religionslose SuS sowie leistungsstarke und leistungsschwache SuS gleichermaßen am Unterricht?

Bedeutung der Religionszugehörigkeit für die Unterrichtsmitarbeit

Zunächst ein Blick auf die Erprobung der US „Judentum“. Die Ergebnisse sind nicht unbedingt auf andere Erprobungen übertragbar, da die thematisierte Religion für alle SuS – ob SuSmR oder SuSoR – gleichermaßen fremd war; in den Klassen befanden sich keine SuS jüdischen Glaubens. Nach Angaben der Lehrkräfte spielte die Religionszugehörigkeit oder auch die Religionslosigkeit bei der Beteili-

gung und dem Interesse der SuS bei dieser US keine Rolle. Allerdings äußerten Lehrkräfte die Vermutung, dass sich die SuS nochmals mehr am Unterricht beteiligten, wenn ein Kind der Klasse der jeweiligen Religion angehören würde. Sie würden dann eher einen „Sinn“ in der (längeren) Beschäftigung mit dieser Religion sehen. Auch sei das Interesse der SuS dann noch ausgeprägter: Sie würden das Kind nach der eigenen Religionspraxis fragen und dieses könne aus der "Innenperspektive" erzählen. Da im Evaluationszeitraum keine Unterrichtssequenz einer Religion erprobt wurde, der SuS in der Klasse angehörten (wie es z.B. bei den Unterrichtssequenzen „Christentum“ oder „Islam“ der Fall gewesen wäre), liegen keine Ergebnisse zur (ggf. unterschiedlichen) Beteiligung von SuS, die der thematisierten Religion angehören oder solchen, die ihr nicht angehören, vor.

Allerdings ergaben sich in den übrigen Unterrichtseinheiten – auch solchen, in denen phasenweise Religionen thematisiert wurden, denen einige SuS angehörten – keine Hinweise darauf, dass sich SuS mit unterschiedlicher religiöser Prägung systematisch unterschiedlich intensiv am Unterricht beteiligten: SuS verschiedener religiöser Prägungen arbeiteten in der Regel gleichermaßen im Unterricht mit. Es kam jedoch vor, dass Unterrichtsinhalte die SuS verschiedener religiöser Prägung in unterschiedlicher Weise zu eigenen Stellungnahmen herausforderten. So erklärten beispielsweise muslimische SuS, dass sie mehrere Aufgabenstellungen in der UE „Gott und Du“ aus religiösen Gründen nicht bearbeiten dürften (zum Beispiel den Satzanfang beenden: „Wenn Gott eine Farbe wäre...“). Auch der Bezug zur eigenen Religion regte eine unterschiedlich intensive Beteiligung der SuS an (z.B. zogen muslimische SuS in der US „Judentum“ Parallelen zur Beschneidung im Islam). Dass christliche SuS an den Erzählungen anderer SuS zu deren Religion ein stärkeres Interesse zeigten als muslimische SuS (so ein Ergebnis der Selbsteinschätzung im Schülerfragebogen, vgl. die Ausführungen zum Dialog, 2.3.6.4), sprachen die Lehrkräfte in den Interviews zu den Erprobungen nicht an. Lediglich in den (wenigen) Fällen, in denen eine Religion nur von einer Schülerin oder einem Schüler vertreten wurde, war deren Mitarbeit in Phasen von Partner- oder Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS erschwert und bedurfte rascher Alternativüberlegungen zur Sozialform durch die Lehrkräfte.

Auch religionsferne SuS (SuSoR) beteiligten sich i.d.R. engagiert am Unterricht. So bearbeiteten auch sie Fragen nach ihrer Gottesvorstellung oder andere Aufgaben, die einen bei ihnen nicht vorhandenen Zugang zu Religion voraussetzen (UE „Gott und Du“). In religionsdifferenzierten Phasen kam jedoch mehrfach die Frage auf, welche Materialien sie bearbeiten sollten. Auch wird von (wenigen) religionsfernen SuS berichtet, die mit dem Hinweis, sie hätten bewusst keine Religion, weniger intensiv mitarbeiteten.

Bedeutung der Leistungsfähigkeit für die Unterrichtsmitarbeit

Die Bereitstellung niveaudifferenzierter Aufgaben stand bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten und -sequenzen nicht im Fokus. Beteiligte sich SuS verschiedener Leistungsstärke dennoch gleichermaßen? Im Folgenden werden die diesbezüglichen Ergebnisse der Prozessevaluation zusammengefasst.

- In mehreren Unterrichtseinheiten beurteilten die Lehrkräfte einige Unterrichtsinhalte (insbesondere die Texte) als insgesamt zu schwierig für die unterrichtete Schülerschaft – nicht nur für besonders leistungsschwache SuS (z.B. US „Judentum“, UE „Miteinander gerecht leben“). Dies erschwerte insgesamt die Mitarbeit der SuS. Daher wurde von den Lehrkräften vor allem eine generelle Vereinfachung der Texte (durch Kürzung, Wortwahl) gewünscht. Die Notwendigkeit differenzierter Lernangebote wurde in diesen Fällen seltener angesprochen – möglicherweise auch, weil Verständnisschwierigkeiten im Klassenunterricht, wie er in den genannten Unterrichtseinheiten dominiert, leichter durch die Lehrkraft geklärt werden können.
- Die Lehrkräfte sprachen einen Bedarf nach leistungsdifferenziertem Material vor allem dann an, wenn die Mehrheit der unterrichteten SuS mit den angebotenen Materialien – auch in Einzelarbeit – gut zurecht kam und lediglich besonders förderbedürftige SuS mit den Aufgaben überfordert waren. Dies traf zum Beispiel für einen in Einzelarbeit auszufüllenden Lückentext zum Film

„Alon und seine Bar Mizwah“ zu – hier entwickelten einige Lehrkräfte ad hoc eine vereinfachte Fassung für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

- Insbesondere in Phasen der Einzelarbeit erschienen den Lehrkräften leistungsdifferenzierte Materialien sinnvoll, um die Mitarbeit aller SuS – unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit – zu sichern. Dies war zum Beispiel in der UE „Unsere Religionen“ in religionsdifferenzierten Phasen der Fall. Hier überlegten die Lehrkräfte, inwiefern eine stärkere Leistungsdifferenzierung in den Materialien (zusätzlich zur Religionsdifferenzierung) verwirklicht werden könne, um der Heterogenität in den Klassen gerecht zu werden.
- In der UE „Prägende Personen“ erarbeiteten sich die SuS in einer religionsdifferenzierten Langphase über mehrere Doppelstunden allein oder in PA/GA *eine* (SuSoR) oder *die* Prägende Person ihrer Religion (SuSmR). Insofern forderte diese UE in besonderem Maß selbstständiges Arbeiten der SuS. Hier zeigte sich, dass leistungstärkere SuS eher als leistungsschwächere SuS in der Lage waren, sich die Inhalte eigenständig zu erarbeiten – und dabei hoch motiviert waren, da sie „endlich“ in ihrem Lerntempo arbeiten konnten. Leistungsschwächere SuS waren häufiger mit den Inhalten und der Menge überfordert, sie arbeiteten weniger konzentriert und blieben bezüglich ihres Arbeitsstandes zurück. Ihre Mitarbeit erhöhte sich am ehesten dann, wenn sie in PA oder GA mit leistungstärkeren SuS gemeinsam Inhalte erarbeiten konnten (auch wenn hier die Gefahr des „Mitlaufens“ bestand).

2.3.6.4 Dialog

Die Dialogorientierung stellt einen der sechs didaktischen Grundsätze des RU für alle dar. Danach ist der Religionsunterricht geprägt von „offenem Dialog, in dem alle Beteiligten ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen, Orientierungen und Kenntnisse einbringen, sie austauschen und reflektieren. Das Lernen im Dialog ist auf religionsspezifisches Lernen bezogen, beides bedingt einander und führt zu einem vertieften Verständnis der je eigenen Religion und Orientierung.“²¹

Im Schülerfragebogen wurden die SuS der Pilotklassen zum Dialog im RU befragt (zu Fragen, die an SuSoR und SuSmR gleichermaßen gerichtet waren, vgl. auch Abb. 10).

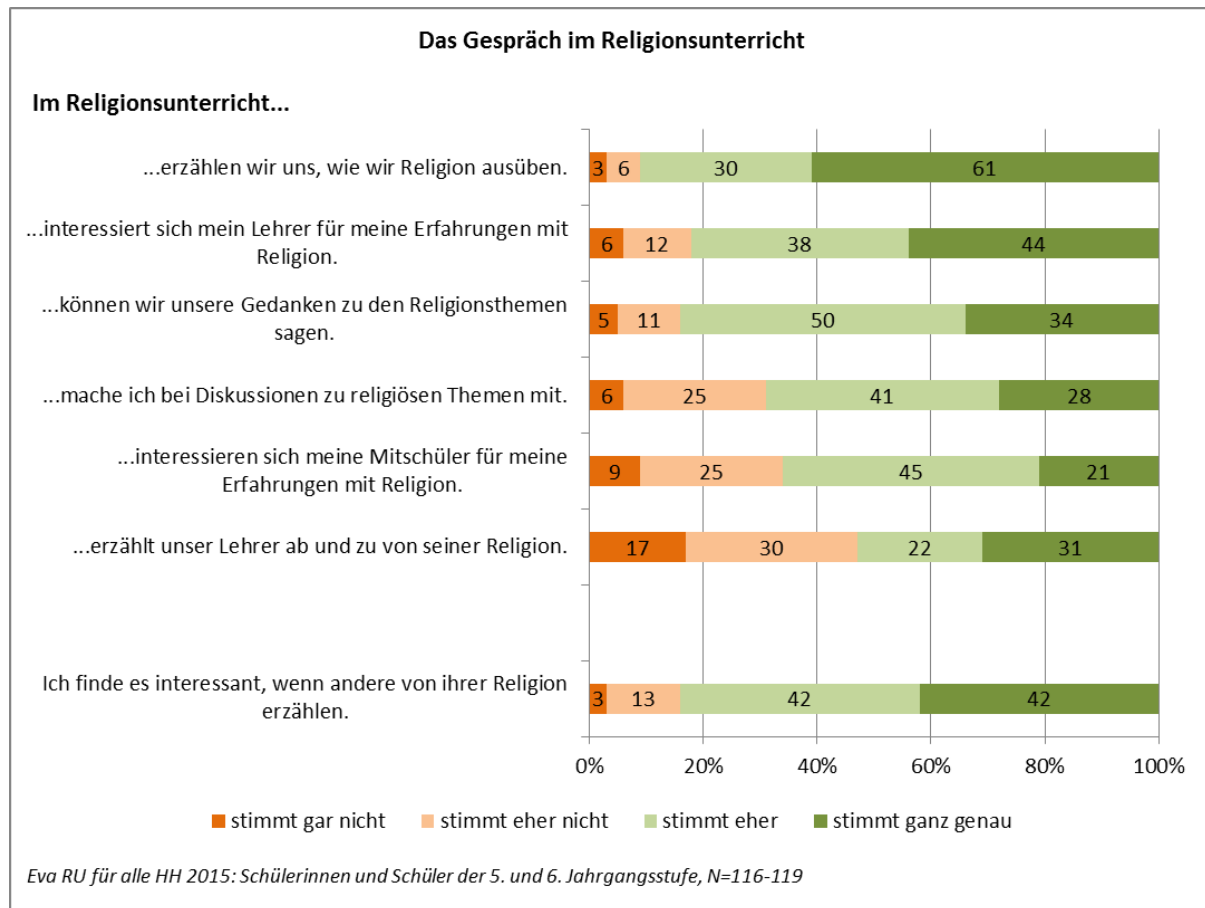
Die Ergebnisse zeigen, dass (aus Sicht der SuS):

- sich die Schülerinnen und Schüler im RU erzählen, wie sie Religion ausüben (91% Zustimmung).
- 69 Prozent der SuS mit religiöser Prägung angeben, im Unterricht von der eigenen Religion zu erzählen (ohne Abb., nur SuSmR).
- die Schülerinnen und Schüler es mehrheitlich interessant finden, wenn andere von ihrer Religion erzählen (84% Zustimmung). Gleichzeitig (und damit im Widerspruch stehend) meinen 34 Prozent der Befragten, dass sich ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nicht für ihre Erfahrungen mit Religion interessieren. Christliche SuS artikulierten im Schülerfragebogen signifikant deutlicher ein Interesse an den Erzählungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler als muslimische SuS (Mittelwerte: M christl. SuS=3,58 vs. M musl. SuS=3,10) – wie oben erwähnt, beschrieben die Lehrkräfte in den Interviews keine diesbezüglichen Unterschiede zwischen christlichen und muslimischen SuS.
- die SuS das Gefühl haben, offen ihre Gedanken zu religiösen Themen äußern zu können (84% Zustimmung) und es nicht als unangenehm empfinden, über Religion zu sprechen (84% Zustimmung, ohne Abbildung). In der REDCo-Studie ergaben sich für die im Wortlaut etwas andere Frage, ob es den SuS *peinlich* ist, über Religion zu sprechen, relativ ähnliche Mittelwerte (RUfa: M=1,4 vs. REDCo: M=1,5).³⁶

³⁶ Vgl. Jozsa, Knauth & Weiße (2009, S. 215), wobei der aus einer fünfstufigen Antwortskala resultierende Mittelwert aus der REDCo-Untersuchung zum Zweck der Vergleichbarkeit auf einen vierstufigen Mittelwert umgerechnet wurde.

- die Lehrkräfte sich für die Erfahrungen der SuS mit Religion interessieren (82% Zustimmung), selber jedoch nur ab und zu von der eigenen Religion erzählen würden (51% Zustimmung, vgl. hierzu auch die Einführung zur Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft 2.3.8.1).
- die SuS zu etwa zwei Drittel (69%) angeben, selbst bei Diskussionen zu religiösen Themen mitzumachen.

Abb. 8: Das Gespräch im Religionsunterricht (alle SuS, d.h. SuSmR und SuSoR; Angaben in Prozent)



Die Ergebnisse des Schülerfragebogens deuten darauf hin, dass aus Sicht der SuS im Religionsunterricht der Pilotklassen ein offener Dialog über religiöse Themen und die eigene religiöse Praxis vorherrscht. Dass sich dennoch nicht alle SuS an Diskussionen zu religiösen Themen beteiligen, mag unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse v.a. an individuellen Unterschieden in der generellen Beteiligungsbereitschaft der SuS liegen, die im Unterricht anderer Fächer ebenfalls auftreten. Bemerkenswerterweise interessieren sich die SuS eigenen Angaben zufolge in hohem Maße für die Religion ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, haben aber im Gegenzug in deutlich geringerem Ausmaß das Gefühl, dass die Mitschülerinnen und -schüler sich für ihre Religion interessieren. Hier zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem bei sich selbst wahrgenommenen Interesse vs. dem bei anderen wahrgenommenen Interesse. Jedoch haben die SuS in hohem Maße das Gefühl, dass die Lehrkraft sich für ihre Religion interessiert – auch wenn diese wenig von ihrer eigenen Religion erzählt.

Schaut man sich die Ergebnisse der Erprobung an, so zeigt sich, dass es einerseits vom Modell aber andererseits auch von der konkreten Unterrichtskonzeption einer UE (Sozialform, „Aufforderungscharakter“ von Lerninhalten) abhängt, wie intensiv religionsgleiche oder religionsverschiedene SuS miteinander in den Dialog treten.

- Modell I (Sukzessive gemeinsame Langphase): In der Unterrichtssequenz „Judentum“ berichteten die Lehrkräfte lediglich von wenigen Gelegenheiten, in denen intensive Unterrichtsgespräche zwi-

schen den SuS stattfanden. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Aneignung von Wissen über das Judentum (jüdische Historie und ausgewählte Feste) im Vordergrund stand. Die SuS erarbeiteten die Inhalte überwiegend anhand von Texten in Einzel- oder Gruppenarbeit mit abschließender Besprechung im Plenum. Ein intensiver Dialog zwischen den SuS entwickelte sich anlässlich der gemeinsamen Beschäftigung mit Bildern prominenter Juden und dem Film über einen jüdischen Jungen, der seine Bar Mizwah vorbereitete. Letzterer löste rege Diskussionen zwischen den SuS verschiedener Religionszugehörigkeiten aus und veranlasste die SuS, spontan Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur eigenen Religion herzustellen. Dadurch, dass das Thema Judentum für alle SuS „fremd“ war, konnte keine Schülerin bzw. kein Schüler aus der Innenperspektive berichten.

- **Modell II (Parallele religionsdifferenzierte Langphase):** In der UE „Prägende Personen“, in der die Vertiefung der je eigenen Religion im Vordergrund steht, fand der Dialog (entsprechend dem Konzept) überwiegend mit religionsgleichen SuS in Partner- oder Gruppenarbeiten statt. Für diese Phasen wird von einem sehr intensiven und thematisch fokussierten Austausch über die eigene Religion berichtet: Die SuS erzählten anknüpfend an die Lerninhalte von eigenen Erfahrungen, teilten sich gegenseitig ihr Erstaunen über neue Inhalte mit und verglichen neue Informationen mit ihren bisherigen Kenntnissen. Ein Austausch zwischen religionsverschiedenen SuS ergab sich eher zufällig, wenn sich diese für die Aufgaben der anderen Lernstraße(n) interessierten und in der Abschlussphase, in der ein religionsgemischter Austausch stattfand. Darüber hinaus war ein intensiverer inhaltlicher Austausch zwischen SuS verschiedener Religionen nicht vorgesehen und fand auch nicht statt. Allerdings erlangten die SuS aufgrund der angewandten Methoden bisweilen auch Einblicke in die fremde Religion, so z.B. beim Vorsingen des von den muslimischen SuS eingeübten Liedes, das von den nicht-muslimischen SuS interessiert zur Kenntnis genommen wurde.
- **Modell III (Gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen):** Die UE „Gott und Du“ sowie „Miteinander gerecht leben“ sind dem Modell III zugeordnet. Der Dialog findet hier fast ausschließlich zwischen allen SuS statt – wenn sich auch der Umfang aufgrund der verschiedenen Unterrichtskonzeptionen unterscheidet: In der UE „Gott und Du“ wechselten sich verschiedene Sozialformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Plenum) ab. Insbesondere Plenumsgespräche mit konkreten Aufgabenstellungen führten zu lebhaften Diskussionen zwischen allen SuS (z.B. „Was können wir Gott alles sagen?“). Dabei waren es v.a. auch „irritierende“ Aufgaben, die ein fruchtbares Unterrichtsgespräch auslösten: Dies war z.B. der Fall, als muslimische SuS äußerten, sie dürften den Satz „Wenn Gott eine Farbe wäre...“ nicht vervollständigen. Die interessierten Nachfragen der nicht-muslimischen SuS führten zu einem intensiven Dialog. In der UE „Miteinander gerecht leben“ hingegen fanden anhand von Geschichten aus verschiedenen Religionen sehr viele Unterrichtsgespräche im Plenum statt (aus Sicht der Lehrkräfte sogar zu viele). Aus den erhobenen Daten lässt sich allerdings nicht ersehen, inwiefern ein Inhalt aus einer Religion zum Anlass genommen wurde, aus der Perspektive der je eigenen Religion darauf Bezug zu nehmen und es ggf. zu einem inhaltlichen Austausch zwischen religionsgleichen bzw. religionsverschiedenen SuS kam.
- **Modell IV (Religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen):** In Phasen des „dialogischen Rahmens“ erzählten die SuS gerne von der eigenen Religion, z.B. bei der Vorstellung der Realien (s. Beteiligung). Auch in Phasen, in denen der gegenseitige Austausch nicht vorgesehen war, baten die SuS darum, den anderen SuS die eigene Feierpraxis vorzutragen. Auch wenn die Gesprächsoffenheit in Jg. 6 größer war, nahmen die SuS aus Sicht der Lehrkräfte durch diese Plenumsphasen die verschiedenen Religionen in der Klasse wahr.

Auch entwickelten sich Dialoge zwischen den SuS außerhalb des regulären Religionsunterrichts. So berichtete eine Lehrkraft, dass vor Beginn des Ramadan ein nicht-muslimischer Schüler sie gefragt habe, ob sie fasten werde. Daraus habe sich eine „Fragestunde“ über das Fasten ergeben: Wer in der Klasse fastet, wie die Betroffenen dies genau tun etc.

Diese Episode ist ein Hinweis darauf, dass die SuS auch außerhalb des RU einen offenen Dialog pflegen, in dem religiöse Fragen besprochen werden können.

2.3.7 Auswirkungen auf die SuS

Im Folgenden werden verschiedene Auswirkungen, die sich bei der Erprobung der fünf Unterrichtseinheiten bzw. -sequenzen zeigten, dargestellt – wohl wissend, dass eine trennscharfe Abgrenzung verschiedener Auswirkungen kaum möglich und womöglich verkürzend ist. Hierdurch soll ein zusammenfassender Blick auf die Auswirkungen des erprobten RU ermöglicht werden. Die Angaben basieren auf den Erprobungserfahrungen (Interviews von Lehrkräften und SuS, vgl. Erprobungserfahrungen der UE) und auf den Ergebnissen der schriftlichen Befragung der SuS.

2.3.7.1 Kenntnisse

Mit dem Schülerfragebogen wurden einige Einschätzungen zur Wirkung des Religionsunterrichts auf den Kenntniserwerb im Religionsunterricht abgegeben (vgl. Abb. 9).

- Die große Mehrheit der befragten SuS (92%) gibt an, dass sie im Religionsunterricht Informationen über verschiedene Religionen bekommen. Sie gaben dies signifikant häufiger als die Hamburger SuS der REDCo-Studie an.³⁷
- Fast alle Schülerinnen und Schüler (90%) sind der Ansicht, im RU Neues zu lernen und durch den Religionsunterricht mehr über verschiedene Religionen zu wissen (93%).
- Die Schülerinnen und Schüler verstehen eigenen Angaben zufolge die **Unterschiede** zwischen den Religionen (88% Zustimmung) und die **Gemeinsamkeiten** der Religionen (84% Zustimmung) besser.

Während der Erprobung der verschiedenen Unterrichtseinheiten erlangten die SuS verschiedenste Kenntnisse:

In der UE „Judentum“ erwarben die SuS v.a. Kenntnisse über das jüdische Leben sowie die jüdische Religionspraxis und zumindest oberflächliche Kenntnisse über die drei behandelten Feste. Sie erkannten Gemeinsamkeiten zur eigenen Religion (Bedeutung von Ritualen, bestimmte religiöse Praktiken wie z.B. Beschneidung). Auch wurden tiefere Denkiprozesse initiiert. Jedoch erlangten die SuS nicht die angestrebten Kenntnisse der jüdischen Historie. Zum einen hatten die SuS aufgrund geringer Vorkenntnisse Schwierigkeiten, die Texte zu verstehen. Zum anderen war es für die SuS schwer, anhand eines für die Gruppenarbeit gestückelten fortlaufenden Textes, den Sinnzusammenhang der chronologischen Ereignisse nachzuvollziehen.

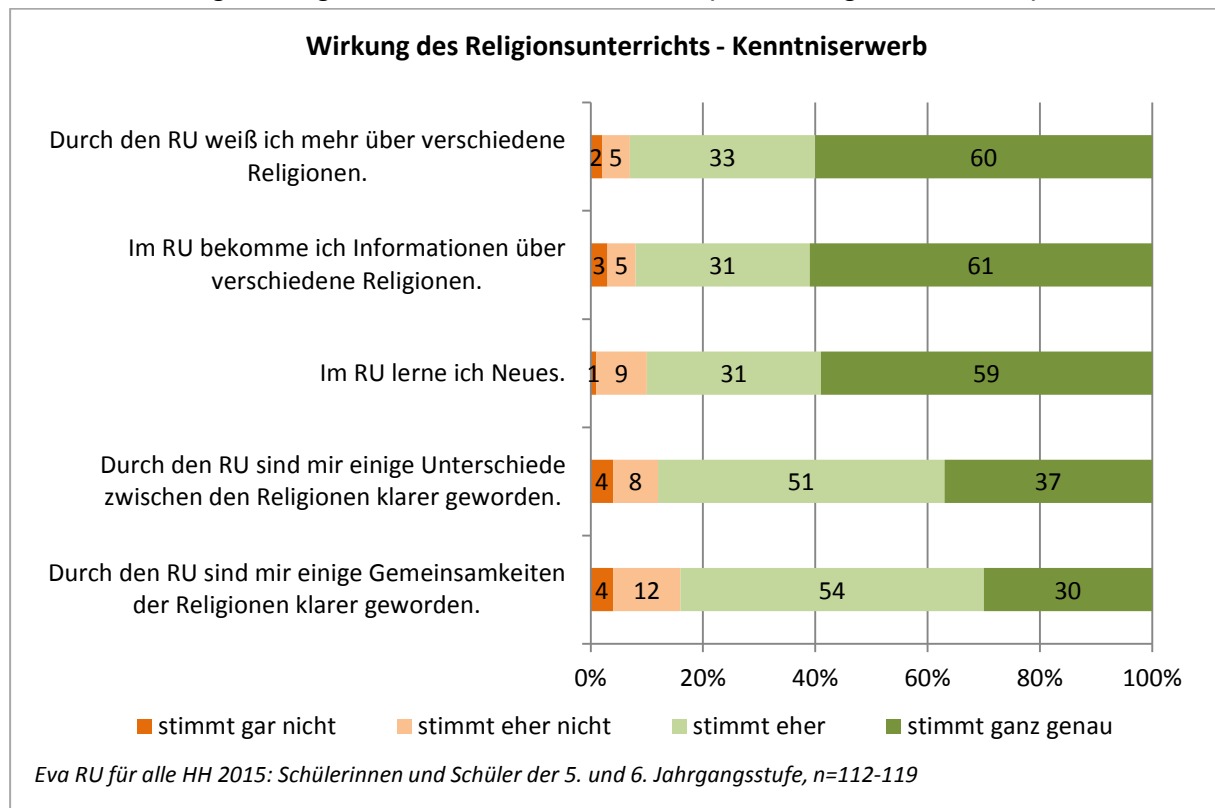
In der UE „Prägende Personen“ erwarben die SuS grundlegende Kenntnisse über die von ihnen bearbeitete Person, deren Leben und Wirken. Schwerer fiel es den SuS, die Bedeutung Muhammads und Jesus für die Herausbildung der jeweiligen Religion zu verstehen. Die SuS erwarben in der UE vielfältige neue Kenntnisse und erweiterten ihre bereits vorhandenen Kenntnisse – so z.B. beim Singen des muslimischen Liedes, das in verschiedenen Sprachen zur Verfügung gestellt worden war.

In der UE "Miteinander gerecht leben" verstanden die SuS zentrale Begriffe und Konzepte dieser Unterrichtseinheit wie „Sadaqa und Zakat“, „Almosengeben“, „Goldene Regel“, „Einvernehmen“ und integrierten diese z.T. sogar in ihren Alltag. So z.B. wenn im Klassenrat gefragt wurde: „Seid Ihr im Einvernehmen miteinander?“ Grundlegende Gemeinsamkeiten der Religionen wurden von den SuS verstanden, Unterschiede wurden z.T. weniger deutlich. Intensive Denkiprozesse und Perspektivwechsel zum Thema Gerechtigkeit wurden u.a. durch die methodische Gestaltung der UE angeregt, so z.B. durch selbst zu erstellende Collagen zum Thema und durch das Rollenspiel zur Geschichte

³⁷ REDCo: M = 3,1 vs. RUfa: M = 3,6. Da bei REDCo eine fünfstufige Antwortskala verwendet wurde, in RUfa jedoch eine vierstufige, wurden die REDCo-Ergebnisse auf eine vierstufige Skala umgerechnet: vgl. Jozsa, Knauth & Weiße (2009, S. 215).

„Arbeiter im Weinberg“. Ob den SuS jedoch immer auch die Herkunftsreligion des jeweiligen Unterrichtsinhalts bewusst war, ist fraglich.

Abb. 9: Wirkung des Religionsunterrichts – Kenntniserwerb (alle SuS; Angaben in Prozent)



In der UE "Gott und Du", die in Jahrgang fünf erprobt wurde, erlangten die SuS nicht unbedingt detaillierte Kenntnisse der thematisierten Geschichten aus verschiedenen Religionen, da sie bei den Gruppenpräsentationen oft unkonzentriert zuhörten. Unbekannte Begriffe in den Auszügen der Heiligen Schriften erschwerten einerseits die inhaltliche Auseinandersetzung, regten andererseits zur gemeinsamen Begriffsklärung an und führten zur Wissenserweiterung. Aus Sicht der Lehrkräfte lag einer der Hauptnutzen der UE in der Beschäftigung mit Fragen, die sich die SuS vorher nicht gestellt hatten: Sie reflektierten zunehmend ihre Gottesvorstellung, wobei ihnen u.a. die Analyse der göttlichen Eigenschaften aus verschiedenen religiösen Quellen geholfen hätten. Indem die SuS sich über Gottesvorstellungen austauschten bzw. die Eigenschaften Gottes in Quellen verschiedener Religionen wiederfanden, seien ihnen Gemeinsamkeiten der Religionen deutlicher geworden.

In der UE "Unsere Religionen" lernten die SuS von Mitschülerinnen und Mitschülern oder der Lehrkraft mitgebrachte Realien aus verschiedenen Religionen und deren Bedeutung kennen. Durch Texte oder Erzählungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erfuhren sie über die Festgestaltung in verschiedenen Religionen – und vertieften entsprechende Kenntnisse zu ihrer eigenen Religion (SuSmR). Da die Erarbeitung der Inhalte z.T. von den Erfahrungen der SuS abhängt, erwiesen sich mangelnde Kenntnisse der SuS über ihre eigene Religion als Erschwernis beim Kenntniserwerb. Der Hauptnutzen dieser UE lag darin, den SuS die verschiedenen Religionen in der Klasse wahrnehmbar zu machen und ihr Interesse zu wecken.

2.3.7.2 Einstellung / Verständnis gegenüber fremden Religionen

Dazu, wie die SuS das Lernen über fremde Religionen einschätzen, liegen folgende Ergebnisse aus der schriftlichen Schülerbefragung vor:

- Die SuS sind mehrheitlich der Auffassung, dass das Lernen über verschiedene Religionen für sie persönlich interessant sein kann (71% Zustimmung, o. Abb.).
- Eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit religiöser Prägung gibt an, im Religionsunterricht mehr zu fremden Religionen lernen zu wollen (62%, o. Abb.). Dass dieser Anteil nicht höher ausfällt, ist insbesondere auf die Antworten der SuS aus vier Klassen zurückzuführen, die kurz vor der Befragung im Unterricht die US „Judentum“ bearbeiteten und sich darin intensiv mit einer fremden Religion beschäftigten. Sie lehnten eine (weitere) vermehrte Beschäftigung mit einer fremden Religion eher ab. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass die Antworten dieser SuS vom gerade erlebten Unterricht beeinflusst sind und nicht auf eine generelle Ablehnung des Lernens über fremde Religionen schließen lassen. Auch gaben christliche SuS signifikant häufiger als muslimische SuS an, im RU mehr zu fremden Religionen lernen zu wollen (71% vs. 55% Zustimmung). Inwiefern auch dieses Ergebnis durch die vorher unterrichteten Inhalte beeinflusst ist, lässt sich anhand der Daten nicht rekonstruieren.
- Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen ist das Verständnis für die Religion der Mitschülerinnen und -schüler gewachsen (84% Zustimmung).

Während der Erprobung zeigte sich, dass die für die SuS fremden religiösen Gegenstände im Baustein „Realien“ der UE „Unsere Religionen“ bei vielen SuS großes Interesse an fremden Religionen auslösten. Auch wurde deutlich, dass verschiedenste Inhalte aus verschiedenen Religionen aufgrund der methodisch geschickten Verarbeitung (z.B. in der UE „Miteinander gerecht leben“) interessiert zur Kenntnis genommen wurden – ohne dass eine gründliche Beschäftigung vorgesehen war. Eine länger währende systematische Beschäftigung mit einer „fremden“ Religion fand insbesondere in der US „Judentum“ statt. Über die Beschäftigung mit dem jüdischen Leben wurde den SuS diese Religion vermittelt (weniger durch Texte über die jüdische Historie). Durch das Zeigen von Bildern Prominenter mit jüdischen Wurzeln und durch einen Film wurden Klischees gegenüber dem Judentum oder jüdischen Menschen aufgeweicht – auch indem die SuS Gemeinsamkeiten zur eigenen Religion entdeckten. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die SuS gegenüber „fremder“ Religion dann aufgeschlossen sind und ihr Interesse an dieser geweckt wird, wenn sie „schülernah“ vermittelt wird.

2.3.7.3 Persönlicher Nutzen

Im Schülerfragebogen wurde danach gefragt, ob die Unterrichtsinhalte für das persönliche Leben der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind. Tendenziell sind die Schülerinnen und Schüler der Ansicht, dass ihnen das im Religionsunterricht Gelernte im Leben helfen konnte und sie im Religionsunterricht über Sachen nachdenken, über die sie sonst nicht nachdenken (Zustimmung jeweils 64%).

Eine knappe Mehrheit der Schülerinnen und Schüler geht davon aus, dass der Unterricht ihnen zu einem besseren Verständnis ihrer Persönlichkeit verhelfen kann (55% Zustimmung). Die durchschnittliche Zustimmung zur Aussage liegt deutlich und signifikant über dem Mittelwert der Hamburger Stichprobe in der REDCo-Studie.³⁸

Im Vergleich zu den Fragen nach der Wirkung des Religionsunterrichts auf den Kenntniserwerb (vgl. oben) scheint der wahrgenommene persönliche Nutzen des Religionsunterrichts aus Sicht der SuS etwas geringer.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass durch den Religionsunterricht die Selbstreflexion der SuS mehrheitlich angeregt wurde – und dies bei SuS einer niedrigen Jahrgangsstufe.

³⁸ RUfa: M=2,5 vs. REDCo: M=2,1. Da bei REDCo eine fünfstufige Antwortskala verwendet wurde, in RUfa jedoch eine vierstufige, wurden die REDCo-Ergebnisse auf eine vierstufige Skala umgerechnet: vgl. Jozsa, Knauth & Weiße (2009, S. 215).

2.3.7.4 Vertiefung eigener Religion (nur SuSmR)

Ein zentrales Ziel des Religionsunterrichts ist es, den Schülerinnen und Schülern mit religiöser Prägung die Möglichkeit zu geben, die eigene Religion besser kennen zu lernen und zu vertiefen.

Die SuS mit religiöser Prägung beschäftigten sich im RU mit ihrer Religion und befürworten dies

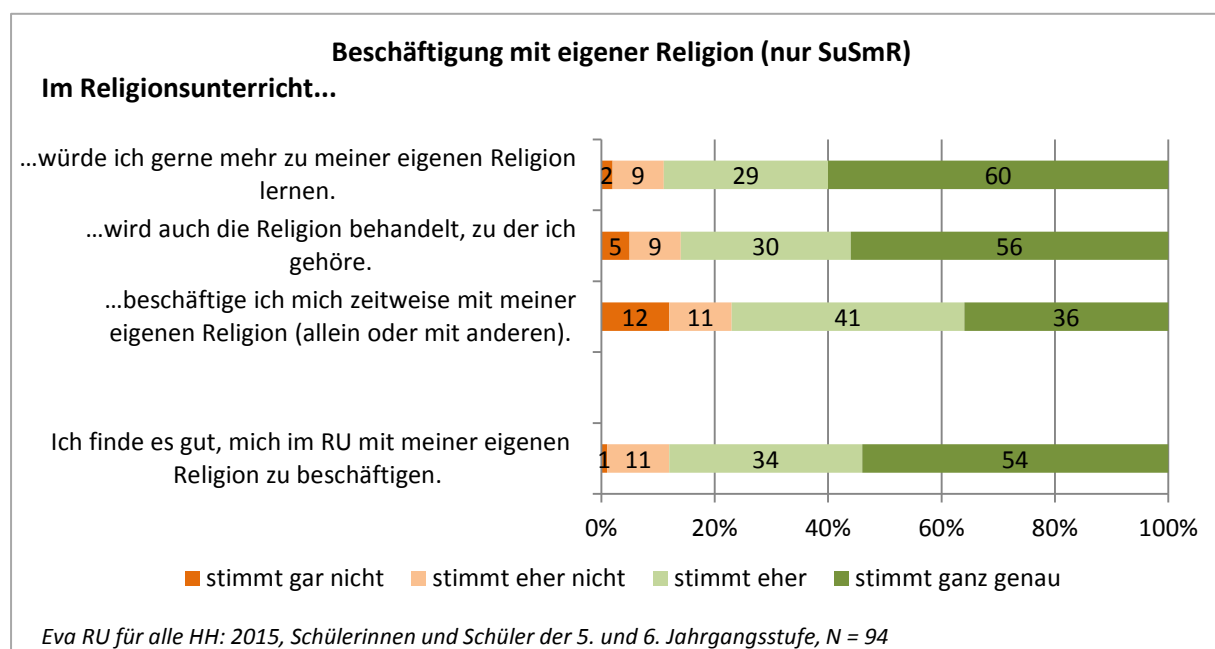
Die verschiedenen Pilotklassen bearbeiteten unterschiedliche Unterrichtseinheiten. Die einführende UE „Unsere Religionen“ mit religionsdifferenzierten Kurzphasen, in denen sie sich mit Realien und Festen ihrer Religion beschäftigen sollten, wurde in allen Pilotklassen unterrichtet.

Im Schülerfragebogen bejahte entsprechend ein Großteil der SuSmR, dass ihre Religion im vergangenen Schuljahr Thema im Unterricht war (86% Zustimmung) und sie sich zeitweise allein oder mit anderen mit der eigenen Religion befassten (76% Zustimmung). Einige wenige SuS verneinten dieses Item – dies waren v.a. SuS, die im Unterricht kurz vor der Befragung die US „Judentum“ behandelt hatten – ihre Antwort stand vermutlich unter dem Eindruck der vorherigen Unterrichtswochen.

Deutlich wird aus allen erhobenen Daten, dass die SuS mit religiöser Prägung die Beschäftigung mit der eigenen Religion befürworten: Die Mehrheit der mit dem Schülerfragebogen befragten SuSmR findet es gut, sich im Religionsunterricht mit der eigenen Religion zu beschäftigen (88% Zustimmung) und würde sogar gerne noch mehr zur eigenen Religion lernen (89% Zustimmung) (vgl. Abb. 10).

Aus den Interviews mit Lehrkräften und SuS ging hervor, dass sich insbesondere SuS, die religiösen Minoritäten angehören (Aleviten, Buddhistin, Hindu, Sikh-Schülerin) durch die religionsdifferenzierten Phasen sehr wertgeschätzt fühlten. Sie seien bei der Bearbeitung sehr motiviert gewesen und hätten oftmals nachgefragt, ob die Lehrkraft „etwas für sie habe“. Ähnliches galt für muslimische SuS, die deutlicher als christliche SuS die Beschäftigung mit ihrer Religion als „besonders“ empfanden.

Abb. 10: Beschäftigung mit eigener Religion im Religionsunterricht (nur SuSmR, Angaben in Prozent)



Vertiefung anhand religionsspezifischer Inhalte

In *religionspezifischen* Phasen kann die Vertiefung der je eigenen Religion durch die Beschäftigung mit Themen aus der eigenen Religion erfolgen. Hier sind zwei Konstellationen zu unterscheiden:

- In den Modellen I (Unterrichtssequenz) und III (gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen) können Inhalte aus der jeweiligen Religion (zufällig) vertieft werden, wenn die behandelte Religion derjenigen der SuS entspricht. Dies war bei der Erprobung der US „Judentum“ (Modell I) nicht der Fall (keine jüdischen SuS in den Pilotklassen), wohl aber in der UE „Miteinander gerecht leben“ nach Modell III. Hier wurden Inhalte aus dem Alevitentum, Buddhismus, Christentum und Islam unter dem religionsübergreifenden Aspekt Gerechtigkeit bearbeitet. Ob hier eine Vertiefung der je eigenen Religion stattfinden kann, ist u.a. davon abhängig, ob den SuS *bewusst* ist, dass der bearbeitete Inhalt aus ihrer eigenen Religion stammt. Da den SuS die religiöse Herkunft des jeweiligen Inhalts nicht immer deutlich war, war die (bewusste) Vertiefung z.T. erschwert – nicht jedoch die intensive Auseinandersetzung mit religiösen Fragen.
- In den Modellen II (hier UE „Prägende Personen“) und IV (hier UE „Unsere Religionen“) ist die Beschäftigung mit der eigenen Religion in den religionsdifferenzierten Phasen verpflichtend vorgesehen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die SuS in den religionsdifferenzierten Phasen zusätzliche und vertiefte Kenntnisse ihrer eigenen Religion erwarben und diese mit ihren (Vor-)Kenntnissen verknüpften. Ihre Identitätsbildung wurde vertieft, indem sie einen persönlichen Bezug zu den Inhalten herstellen konnten und eine gefühlsmäßig stärkere Bindung zu ihrer Religion erlebten (z.B. Gebet auswendig lernen).

Vertiefung anhand religionsunspezifischer Themen

- Die UE „Gott und Du“ ist ein Beispiel dafür, dass eine Vertiefung der je eigenen Religion auch in Phasen stattfinden kann, in denen keine „religionspezifischen“ Inhalte, sondern Themen bearbeitet werden, die für Angehörige verschiedener Religionen relevant sind („religionsunspezifisch“). So konnten die gestellten Aufgaben Angehörigen verschiedener Religionen gleichermaßen der Vertiefung des eigenen Glaubens dienen (wie z.B. die Beendigung von Satzanfängen „Gott ist für mich...“). Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die SuS viele Denkanstöße zur Befassung mit der eigenen Gottesvorstellung erhielten und durch die persönliche Auseinandersetzung eine Vertiefung der je eigenen Religion und Religiosität stattfinden konnte.

Vertiefung durch Vergleich mit fremder Religion

Den Lehrkräften zufolge kann eine Vertiefung der je eigenen Religion auch im Abgleich der Kenntnisse zur eigenen Religion mit einer im Unterricht thematisierten fremden Religion erfolgen. Für die US „Judentum“ wurde das Lernziel formuliert: „Die SuS setzen ihre eigene Religiosität in Bezug zur jüdischen.“ Allerdings deuten die Analyse der Unterrichtsplanung und die Befragungsergebnisse darauf hin, dass während der Erprobung der US „Judentum“ eher eine unsystematische und spontane Bezugnahme zur eigenen Religion stattfand. Auch in der UE „Miteinander gerecht leben“ liegen keine Hinweise darüber vor, inwiefern ein Inhalt aus der thematisierten Religion zum Anlass genommen wurde, aus der Perspektive der je eigenen Religion darauf Bezug zu nehmen und dadurch die eigene Religion zu vertiefen.

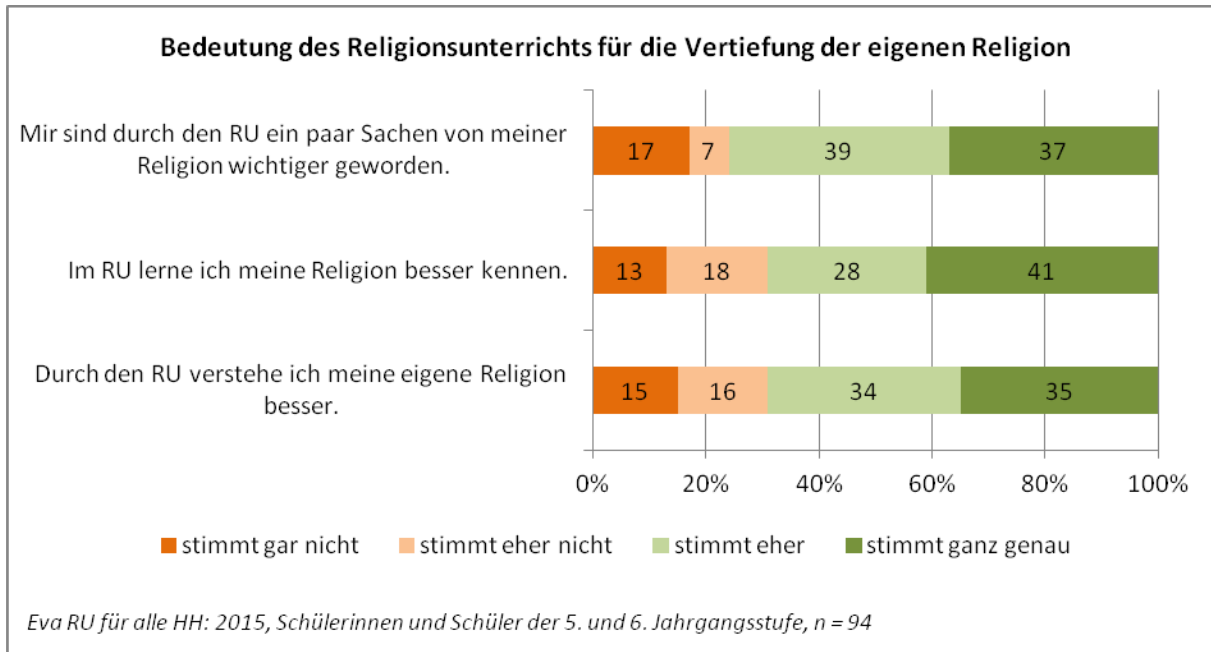
Bedeutung des Religionsunterrichts für die Vertiefung der je eigenen Religion auf kognitiver und emotionaler Ebene

Im Schülerfragebogen wurden die SuSmR danach gefragt, welche Bedeutung dem Religionsunterricht für die Vertiefung der je eigenen Religion zukommt:

- Die Schülerinnen und Schüler mit religiöser Prägung bestätigten mehrheitlich, dass sie ihre eigene Religion durch den Religionsunterricht *besser kennenlernen* und *besser verstehen* (jeweils 69% Zustimmung).

- Rund drei Viertel der befragten SuSmR (76%) gaben an, ihnen seien durch den Religionsunterricht einige Dinge aus ihrer eigenen Religion *wichtiger* geworden.

Abb. 11: Bedeutung des Religionsunterrichts für die Vertiefung der je eigenen Religion (nur SuSmR, Angaben in Prozent)



Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Großteil der SuSmR – egal ob christlich oder muslimisch³⁹ – durch den Religionsunterricht ihrer eigenen Religion näher gekommen ist, indem sie diese besser verstehen und sie ihnen wichtiger geworden ist. Das heißt: Der Religionsunterricht war für die Vertiefung der je eigenen Religion auf zwei Ebenen bedeutsam: einerseits auf einer kognitiven, andererseits auf einer emotionalen Ebene.

2.3.7.5 Motivation zur weitergehenden Beschäftigung mit Religion

Im Schülerfragebogen wurde nach der motivierenden Wirkung des Religionsunterrichts für die weitere Beschäftigung mit dem Thema Religion gefragt. Hier ist die Meinung zwiesgespalten: Die Hälfte der befragten SuS stimmt der Aussage zu, dass sie durch den Religionsunterricht Lust bekommen haben, sich mehr mit Religion zu beschäftigen, die andere Hälfte verneint die Aussage (ohne Abbildung).

Insofern scheint der Religionsunterricht etwa die Hälfte der SuS zur weiteren Auseinandersetzung mit Religion anzuregen. Da für diese Aussage keine Vergleichswerte vorliegen, bleibt unklar, ob dies ein für Religionsunterricht übliches Ergebnis ist.

2.3.8 Die Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte

2.3.8.1 Einführung

Aus Sicht der AG zur Weiterentwicklung des RU ist folgende Frage zentral: Welche Bedeutung hat die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft im RU für alle? Entsprechend wurden die Lehrkräfte und SuS sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen zu ihrer Sichtweise befragt.

Zur Erinnerung: Das hier evaluierte Pilotprojekt zum weiterentwickelten Religionsunterricht für alle fand in zwei Stadtteilschulen Hamburgs mit multireligiös und multikulturell geprägter Schülerschaft

³⁹ Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich dieser Einschätzungen zwischen christlichen und muslimischen SuS.

und unter Beteiligung von vier christlichen und drei muslimischen Lehrkräften statt. Die beteiligten SuS fühlen sich überwiegend einer Religion zugehörig, ihnen ist Religion sehr wichtig und sie besuchen häufig religiöse Veranstaltungen. Nur wenige SuS verfügen über keine religiöse Prägung (vgl. 2.2.2.2.2). Entsprechend geben die Ergebnisse darüber Auskunft, welche Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft für religiös geprägte Schülerschaften zukommt. Es ist zu diskutieren, inwiefern diese Ergebnisse auf andere, z.B. stärker christlich-säkular geprägte Schülerschaften, übertragbar sind.

Zunächst soll darauf eingegangen werden, inwieweit den SuS die Religionszugehörigkeit ihrer Lehrkraft bekannt ist. Welche Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte zukommt, wird dann zunächst auf Basis der Befragungen aus Sicht der SuS und anschließend aus der Perspektive der Lehrkräfte berichtet. Hinweise auf die Sicht der Eltern (auf Basis der Lehrkräftebefragung) werden am Ende dargestellt.

Nicht alle SuS kennen die Religionszugehörigkeit ihrer Religionslehrkraft – evtl. auch, weil diese wenig von ihrer Religion berichtet

Zum Teil wurde den SuS die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft durch diese mitgeteilt, teilweise erfuhren sie diese auf Nachfrage oder schlossen sie aus dem äußeren Erscheinungsbild oder dem Namen. Interviews mit Lehrkräften und SuS zeigten, dass dennoch bei einigen SuS Unklarheiten bezüglich der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft bestanden: Eine christliche Lehrkraft berichtete von der Überraschung muslimischer SuS, als sie erfuhren, dass die Lehrkraft Christ sei und deshalb nicht nach Mekka pilgern würde. Die Lehrkraft sieht dies als Beleg dafür, dass die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft für die SuS bedeutungslos sei. In den Schülerinterviews zeigten zwei von insgesamt 29 interviewten SuS Unsicherheiten bezüglich der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft.

Aus den berichteten Beispielen geht hervor, dass nicht allen SuS die Religionszugehörigkeit ihrer Lehrkraft deutlich war. Möglicherweise hängt dies u.a. damit zusammen, dass die Lehrkräfte sich (den Ergebnissen des Schülerfragebogens zufolge) zwar in hohem Maß für die Religion der SuS interessieren, jedoch eher wenig von der eigenen Religion erzählen. So stimmte lediglich die Hälfte der SuS der Aussage zu, dass ihre Lehrkraft ab und zu von der eigenen Religion erzählen würde (vgl. Abb. 8). Es ist zu vermuten, dass im mehrmonatigen Unterricht einer Lehrkraft, die auch ihre Perspektive auf die jeweils behandelte Religion verdeutlicht, allen SuS die Religionszugehörigkeit bekannt wäre. Dass dies offenbar nicht regelhaft der Fall ist, ist angesichts der im Rahmenplan formulierten Didaktischen Grundsätze überraschend. Dort ist als didaktische Grundform des Religionsunterrichts der offene Dialog vorgesehen, „in dem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen und Überzeugungen zur Sprache bringen und reflektieren“. Warum Lehrkräfte ihre eigene Religionszugehörigkeit und ihre religiöse Perspektive auf die Inhalte des RU mal mehr und mal weniger im Unterricht thematisieren – darüber geben die Ergebnisse keinen Aufschluss. Diesem Umstand können verschiedenste Ursachen zugrunde liegen. Denkbar wäre z.B.: a) konzeptionelle Unklarheiten, die sich in Unsicherheiten über die Lehrerrolle im RU für alle ausdrücken; b) Persönlichkeitsunterschiede der Lehrkraft, so dass Lehrkräfte auch in anderen Unterrichtsfächern unterschiedlich stark Persönliches preisgeben; c) die Religiosität der Lehrkraft, so dass eine Lehrkraft mit weniger Bezug zur eigenen Religion weniger Anlass für persönliche Berichte hat als eine Lehrkraft mit starkem religiösen Hintergrund. Je nach vermuteter Ursache wären verschiedene Konsequenzen denkbar.

2.3.8.2 Für die Schülerinnen und Schüler

Was sagen die SuS selbst? Wie wichtig ist ihnen die Religionszugehörigkeit ihrer Lehrkraft? Im Folgenden werden die diesbezüglichen Ergebnisse des Schülerfragebogens und der Gruppeninterviews mit SuS aus fünf Klassen zusammengefasst.

Die SuS möchten die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft kennen, empfinden sie jedoch nicht als persönlich bedeutsam

86 Prozent der SuS geben im Schülerfragebogen an, ihnen sei es „egal“, welcher Religion ihre Lehrkraft angehört. Dabei gibt es keine erkennbaren Unterschiede zwischen christlichen, muslimischen und SuS ohne Religionszugehörigkeit.⁴⁰

Diese Sichtweise bestätigt sich in den Gruppeninterviews. Die SuS vertreten – egal welcher Religion sie sich zugehörig fühlen – die Auffassung, es sei „Privatsache“ der Lehrkraft, welcher Religion sie angehört. Sie könne ihre eigene Meinung haben; dies selbst entscheiden, „steht sogar in den deutschen Regeln oder so“. Die SuS drückten auf vielfältige Weise aus, dass sie es als die individuelle Entscheidung der Lehrkraft ansehen, welcher Religion sie angehört, und diese für sie selber von geringer Bedeutung ist. Gleichwohl empfinden sie es als wichtig, über die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft Bescheid zu wissen: „Also, ich finde schon, man sollte mit seiner Klasse offen darüber reden. Und jetzt nicht so 'Ja, meine Religion ist doch unwichtig'“.

Spezifische Religionszugehörigkeit wenig bedeutsam angesichts guter Kenntnisse und Verständnis der Lehrkräfte auch für fremde Religionen

Dass die spezifische Religionszugehörigkeit der Lehrkraft für die SuS eine untergeordnete Rolle spielt, hängt möglicherweise auch mit dem guten Kenntnisstand der Lehrkräfte zu verschiedenen Religionen zusammen. So äußerten die in den Schülerinterviews befragten SuS, ihnen sei es nicht wichtig, dass die Religionslehrkraft die gleiche Religion habe wie sie selber, weil die Lehrkraft auch dann auf ihre Fragen antworten könne, wenn sie einer anderen Religion angehört. „Es ist ja trotzdem erstens noch ein Mensch und zweitens sie beantwortet uns trotzdem Fragen, egal welche Religion, ob Christ oder Islam oder...“(K4). Die SuS glauben außerdem, dass die Lehrkraft per se zu den Inhalten, die sie den SuS gibt (z.B. Arbeitsblätter) selbst Bescheid weiß.

Ja, ich glaube, ich kann zu ihr kommen, um was zu fragen. Sie würde ja nicht ohne Grund uns die Briefe, die Zettel geben, wenn sie es nicht wüsste. Denn dann würde sie sich noch mal zu, keine Ahnung, sie geht ja manchmal zu so einem Treffen mit anderen und da würde sie sich vielleicht informieren und vielleicht auch im Internet.

Quelle: Gruppeninterview SuS K5, christliche Schülerin einer muslimischen Lehrkraft

Die SuS argumentieren, dass es für sie das Wichtigste sei, dass sie etwas lernen („Hauptsache, ich lerne was.“). Falls die Lehrkräfte etwas nicht wüssten, würden sie sich informieren und später die Frage beantworten. Es wird deutlich, dass die befragten SuS alle mehr oder weniger das Gefühl haben, sich mit ihren Fragen an die Religionslehrkraft wenden zu können – egal ob diese der gleichen Religion angehört oder andersgläubig ist. Unabhängig davon vermuten einzelne SuS aber auch, dass die Lehrkraft zu ihrer eigenen Religion über mehr Kenntnisse verfügt.

Übereinstimmend mit diesem Ergebnis bejahen 79 Prozent der SuS mit Religionszugehörigkeit im Schülerfragebogen die Aussage „Mein Religionslehrer kennt sich in meiner Religion gut aus“. Besonders muslimische SuS der drei muslimischen Lehrkräfte haben den Eindruck, dass sich ihre Lehrkraft in ihrer Religion sehr gut auskennt – ihre Zustimmungswerte fallen nochmals höher aus als die (ohnehin hohen) Werte bei christlichen und muslimischen SuS der drei christlichen Lehrkräfte oder bei christlichen SuS der muslimischen Lehrkräfte (vgl. Tab. 20).

70 Prozent der SuS mit Religionszugehörigkeit sind der Meinung, dass ihre Lehrkraft **nicht** denselben Glauben haben muss wie sie, um ihre Religion zu verstehen. Diese Meinung wird nochmals stärker

⁴⁰ „Für mich ist es egal, welche Religion mein Lehrer hat.“: 10% stimmt eher, 76% stimmt ganz genau.

von den christlichen SuS der muslimischen Lehrkräfte vertreten als von den übrigen Schülergruppen (christliche und muslimische SuS der christlichen Lehrkräfte sowie muslimische SuS der muslimischen Lehrkräfte) (vgl. Tab. 20).

Zwar lassen sich die referierten Ergebnisse angesichts kleiner Stichproben (nur je drei Lehrkräfte pro Religion, 14-24 SuS pro Gruppe) nicht ohne weiteres auf andere Situationen übertragen. Auch ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte im Pilotprojekt über besonders gute Fachkenntnisse der unterrichteten Inhalte verfügen, da sie an der Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten beteiligt waren. Dennoch deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich Schülerinnen und Schüler auch in hohem Maße von einer andersgläubigen Lehrkraft in ihrer Religion verstanden fühlen (können).

Tab. 20: Bedeutung der Lehrkraft für religiös geprägte SuS (Mittelwerte)

	Christliche Lehrkräfte (n=3)		Muslimische Lehrkräfte (n=3)	
	christl. SuS (n=14)	muslimische SuS (n=24)	christl. SuS (n=17)	muslimische SuS (n=24)
Mein Religionslehrer kennt sich in meiner Religion gut aus.	3,2	3,1	3,1	3,6
Meine Religion kann nur ein Lehrer verstehen, der denselben Glauben hat wie ich.	2,1	2,0	1,6	2,2

* Erläuterung: Vierstufige Antwortskala: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau.

Ein Drittel der SuS vermutet, die Lehrkräfte würden mehr zur eigenen Religion unterrichten

In zwei Gruppeninterviews klang die Vermutung von einzelnen SuS an, die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft sei bedeutsam für die Inhalte des Religionsunterrichts: Ein muslimischer Schüler äußerte, er fände es gut, dass er nun eine muslimische Lehrkraft habe, denn seine christliche Lehrkraft in der Grundschule hätte nur über das Christentum erzählt. Jetzt würde die Lehrkraft den Islam und auch andere Religionen behandeln (Klasse 5, u.a. US „Judentum“). Eine andere (christliche) Schülerin schließt aus dem Unterricht über christliche Inhalte, dass die Lehrkraft Christ sei: „Er hat mit seiner Religion angefangen. Zum Beispiel, wenn er Moslem wäre, hätte er erst mit Moslem angefangen“. In einem weiteren Gruppeninterview wird positiv hervorgehoben, dass die SuS sich an der Inhaltsauswahl beteiligen durften: „Ja, aber es ist jetzt nicht so, dass sie uns nur von ihrer Religion erzählen soll. Wir dürfen auch mal ein Thema selber aussuchen. Jetzt haben wir Judentum gewählt und so was. Das ist eigentlich relativ spannend“.

Mit einem Item im Schülerfragebogen sollte geklärt werden, wie viele SuS die Auffassung vertreten, ihre Lehrkraft würde mehr über ihre eigene Religion unterrichten. Ein Drittel der befragten SuS stimmten dem entsprechenden Item zu.⁴¹ Insofern ist festzustellen, dass bei einer nicht unerheblichen Anzahl von SuS Unsicherheit über die Inhaltsauswahl im Religionsunterricht besteht.

⁴¹ „Mein Lehrer unterrichtet mehr über die Religion, zu der er selbst gehört.“ 19% „stimmt eher“, 13% „stimmt ganz genau“

2.3.8.3 Für Pilotschullehrkräfte

Welche Bedeutung kommt der eigenen Religionszugehörigkeit im Unterricht zu? Gerade im Hinblick auf SuS, die eine andere Religionszugehörigkeit aufweisen als die Lehrkraft, spielt diese Frage religionspädagogisch eine wichtige Rolle. Können SuS sich in ihrem Glauben „verwurzeln“, wenn die Lehrkraft einer anderen Religion angehört? Im Folgenden werden die Sichtweisen der Lehrkräfte auf Basis der Einzel- und Gruppeninterviews sowie den Unterrichtsbögen zusammengefasst.

Die Lehrkräfte gaben in den Interviews sehr differenziert an, in welchen Bereichen und für welche Aspekte ihre Religionszugehörigkeit im Unterricht für sie oder ihrer Ansicht nach für die SuS von Bedeutung ist. Die Lehrkräfte – unabhängig davon ob christlich oder muslimisch – erklärten, dass die Religionszugehörigkeit in Fragen der Ritualpraxis bedeutsamer sei als in Phasen der Wissensvermittlung. Im Folgenden werden diese Bereiche weiter ausdifferenziert und anschließend einige weitere Aspekte beleuchtet.

2.3.8.3.1 Bedeutung der Religionszugehörigkeit bei der Wissensvermittlung

Eher geringe Bedeutung der Religionszugehörigkeit bei solidem Fachwissen

Sofern die **Wissensvermittlung** im Religionsunterricht im Vordergrund steht, spielt ihre eigene Religionszugehörigkeit aus Sicht der Lehrkräfte eine geringe Rolle – vorausgesetzt sie verfügen über ein solides Fachwissen in den verschiedenen Religionen. Ihre Kenntnisse seien i.d.R. ausreichend, um Fragen, die sich auf die eigene Religion oder auf die „größeren“ Religionen beziehen (zuma in den Jahrgängen 5 und 6) kompetent zu beantworten: „Also es kamen nicht, nicht so sehr diese existenziellen Fragen, wo es darum geht, ob man selber das richtig nachempfinden kann, sondern es kamen Fragen auf der Wissensebene und die konnte ich kompetent beantworten.“ (vgl. Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte 2.3.9).

Lehrkräfte fühlen sich in der eigenen Religion sicherer

Nicht überraschend ist das Ergebnis, dass sich die Lehrkräfte in der eigenen Religion am sichersten fühlen. Beispielfhaft sei eine christliche Lehrkraft zitiert:

I: Wie ist es dann bei Christentum versus, zum Beispiel, Islam? Haben Sie das Gefühl, Sie können beides gleich gut unterrichten?

L: Nee. >kurzes Lachen< Kann ich nicht. Also weil ich einfach im Christentum kenne ich mich viel besser aus. So. Da bringe ich eine Grundsicherheit mit, ich bringe ganz anderes Bibelwissen mit als ich Koranwissen besitze. Und ich spreche ja immer, also, wenn ich über den Islam unterrichte, spreche ich immer ÜBER den Islam. Und wenn ich das Christentum unterrichte, dann spreche ich über MEINS. So. Und deswegen finde ich, ist da auf jeden Fall ein Unterschied da. Also ich fühle mich schon sicher genug. Also ich habe schon das Gefühl, ich weiß genug, um irgendwie auch recht kompetent irgendwie was zum Islam zu machen. Und weiß auch genug, um auch zu Schülern sagen zu können, so wie du das kennst, stimmt das nicht, ich weiß, dass es im Koran anders steht, zumindest bei manchen Themen, bei allen Themen könnte ich das nicht.

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

Lehrkräfte hatten selten Schwierigkeiten, Faktenwissen zu fremden Religion zu vermitteln

Während der Erprobung gab es lediglich wenige Situationen, in denen Lehrkräfte angaben, die Unterrichtung von Inhalten einer fremden Religion sei ihnen *nicht* leicht gefallen. So gaben zwei muslimische Lehrkräfte an, Schwierigkeiten bei der Unterrichtung des Gleichnisses „Arbeiter im Weinberg“ gehabt zu haben, da sie das christliche Gerechtigkeitsverständnis nicht teilen würden und für die SuS nicht deutlich gewesen sei, dass dieses das *christliche* Gerechtigkeitsverständnis abbilde (vgl. Erpro-

bungserfahrung UE „Miteinander gerecht leben“). Eine weitere muslimische Lehrkraft berichtet, sie könne das christliche Gottesbild höchstens sehr theoretisch unterrichten:

Ich habe Schwierigkeiten auch mit dem christlichen Gottesbild. Ich habe, also, und ich habe WIRKLICH mich bemüht, das nachzuvollziehen. Und ich habe da eine Woche lang versucht [auf einer Art Fortbildung, JW], das christliche Gottesbild irgendwie einfach nur mal... also ich kann ihnen das schon theoretisch erklären, aber der Glanz fehlt.

Quelle: Einzelinterview muslimische Lehrkraft

Andererseits berichtet eine christliche Lehrkraft, dass sie bisher nirgendwo Schwierigkeiten hatte, eine fremde Religion zu unterrichten. Sie illustriert dies beispielhaft an der Doppelstunde zu Sadaqa und Zakat im Rahmen der UE „Miteinander gerecht leben“:

Also war ja auch jetzt bei dem Gespräch am Montag so, wurde ja auch deutlich, dass es für mich bei "Miteinander gerecht" auch nicht, also, emotional nicht schwierig war, ähm die Islamsequenz zu unterrichten, weil ich da einfach mein "Ja" zu geben konnte, zu dem, was dort steht. Und ja, deswegen hatte ich generell eher so das Gefühl, es gab jetzt nicht so eine Situation, wo mir irgendwas richtig aufgestoßen ist oder so und das deswegen für mich schwierig war.

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

SuS nehmen Lehrkräfte „fremder“ Religionen ernst, sofern sie über fundiertes Fachwissen verfügen

Die Vermutung, dass Lehrkräfte der eigenen Religionszugehörigkeit von den SuS ernster genommen würden und dadurch ein positiverer Unterrichtsverlauf gewährleistet sei, wurde von den Lehrkräften nicht bestätigt. Den Äußerungen der Lehrkräfte lässt sich entnehmen, dass nicht die Religionszugehörigkeit per se als bedeutsam für die Anerkennung als „Autorität“ ist, sondern das Fachwissen über die jeweilige Religion entscheidend ist. Würde eine Lehrkraft beispielsweise Worte falsch aussprechen oder könnte auf Detailfragen nicht antworten, so würde diese von den SuS nicht ernst genommen. Merkten die SuS allerdings, dass die Lehrkraft über fundiertes Fachwissen zu der für sie „fremden“ Religion verfüge, und würde sie auf Quellen oder Gespräche mit Religionsvertretern der fraglichen Religion verweisen, so würden die SuS auch diese Lehrkraft ernst nehmen (dies sei sogar in der Oberstufe der Fall). Andererseits würden SuS ebenfalls merken, welche Lehrkraft sie mit dem Verweis auf ihre heilige Schrift verunsichern könnten und dies ggf. ausnutzen.

Und ich glaube, wenn man den Schülern auch so authentisch gegenübertritt und sagt, das weiß ich oder das habe ich auch schon selber gelesen oder ich habe auch schon in anderen Zusammenhängen schon mit Muslimen darüber gesprochen, dann sind sie auch bereit, das zu akzeptieren. Gerade im Schulalltag sind es Kleinigkeiten, wo man ganz schnell merkt, wenn ein Kollege da kein Hintergrundwissen hat. Er muss ja nicht Islamexperte sein. Das meine ich nicht. Aber... das ist immer gleich so ein Argument, was jeden Kollegen aushebelt, wenn dann ein Schüler behauptet, ja, das steht im Koran. (I: Hm.) So. Und die Schüler sind ja auch nicht dumm, die wissen auch ganz schnell, wen kann ich mit so was beeindrucken und wen nicht, ja?

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

SuS empfinden es als Wertschätzung, wenn religionsverschiedene Lehrkräfte über die Schülerreligion Bescheid wissen

Darüber hinaus fühlen sich die SuS von Lehrkräften sehr wertgeschätzt, wenn die Lehrkraft, obwohl sie selbst einer anderen Religion angehört, über fundiertes Wissen der Schülerreligion verfügt. Dies sei in der fünften Klasse so, in den höheren Klassen sogar nochmals stärker. Auch erlebten die SuS es als Wertschätzung, wenn eine „andersgläubige“ Lehrkraft über fundiertes Wissen verfügte oder deutlich würde, dass sie sich intensiv mit der Schülerreligion beschäftige (und z.B. bei Unklarheiten andere Lehrkräfte befrage).

Das merke ich auch schon in der fünften Klasse, dass wenn ich da wirklich, ich sage jetzt mal, wirklich eine Quelle zitieren kann... Also ich weiß, dass der und der genau das dazu sagt, oder dass ich auch tatsächlich was aus dem Koran sagen kann. Dann habe ich häufig das Gefühl, dass sie sich auch sehr wertgeschätzt fühlen einfach dadurch, dass ich als Christin so etwas weiß. (...) Also da habe ich häufig schon dann so Kommentare gehört: ‚Haben Sie sich das wirklich angelesen, weil Sie das interessiert?‘, und wenn ich dann sage: ‚Ja‘, dann ist das wirklich für die Schüler auf jeden Fall eine Wertschätzung. Definitiv. Das habe ich schon das Gefühl.

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

SuS können sich auch bei andersgläubiger Lehrkraft im eigenen Glauben „verwurzeln“ – auch Materialien und Mitschüler bedeutsam

Auch bei der Wissensvermittlung durch eine andersgläubige Lehrkraft könne eine „Verwurzelung“ im eigenen Glauben stattfinden. Dies illustriert eine Lehrkraft anhand einer Situation, in der sie im Unterricht die Aufspaltung des Islam und die Genese von Sunniten, Schiiten und Aleviten erläuterte. Dies habe bei vielen SuS zu einem „Aha-Erlebnis“ geführt („Dann sind wir Schiiten!“) und zu einem größeren Verständnis der eigenen Konfessionszugehörigkeit einerseits aber auch von Gemeinsamkeiten mit Mitschülern aufgrund der gemeinsamen Wurzeln andererseits geführt. Insofern könne eine Verwurzelung auch durch entsprechende Materialien (z.B. selbstständige Arbeit in den Lernstraßen bei „Prägende Personen“) stattfinden. Abgesehen davon könne eine „Verwurzelung“ zudem über die Mitschülerinnen und Mitschüler erfolgen, indem die SuS untereinander Gemeinsamkeiten und Unterschiede abgleichen.

Lehrkräfte können bei der Unterrichtung einer fremden Religion als Vorbild für Toleranz fungieren

Das Unterrichten einer fremden Religion wird von Lehrkräften auch als *Chance* gesehen: SuS erleben, wie auch andersgläubige Lehrkräfte wertschätzend über fremde Religionen sprächen. Gerade ältere SuS würden sich häufig abfällig über andere Religionen äußern – insofern kann hier die Lehrkraft eine Vorbildfunktion einnehmen.

2.3.8.3.2 Bedeutung der Religionszugehörigkeit bezüglich Ritualpraxis / „Spirit“

Lehrkräfte können die eigene Religion authentischer vermitteln, mehr „Spirit“

Alle sieben Lehrkräfte betonen, dass es im Religionsunterricht nicht nur um Faktenwissen gehe, sondern darauf ankäme, begeistert zu sein, die Inhalte authentisch zu vermitteln. Es gehe um die spirituelle Ebene – einen „Spirit“, der bei der eigenen Religion vorhanden, bei einer fremden Religion aber nicht vorhanden sei. Sie könnten Anteil nehmen, haben jedoch keine eigene Erfahrung mit z.B. Ritualen aus einer fremden Religion.

Also ich habe schon das Gefühl, dass ich... dass es einfach authentischer ist durch diesen Spirit, wenn ich islamische Themen behandle als wenn das christliche sind. Also zum Beispiel jetzt habe ich, zum Beispiel, die Achtsamkeitsübung mit den Kindern gemacht. Ich habe mir den Text vorher natürlich vorbereitet, was sage ich, wie machen wir das. Aber ich bin mir sicher, dass ein Buddhist das ganz anders gemacht hätte. Und nicht nur von dem, was man wirklich da sieht, sondern er hätte wahrscheinlich auch eine andere Aura verbreitet, die ich einfach nicht habe.

Quelle: Einzelinterview muslimische Lehrkraft

Eine Lehrkraft äußerte außerdem, sie sei bei inhaltlichen Nachfragen zur eigenen Religion motivierter, sich vertiefend einzuarbeiten.

Lehrkräfte können Fragen zur Ritualpraxis eher für die eigene Religion beantworten

Die Lehrkräfte erklären, dass gerade Fragen der *Religionspraxis* in der eigenen Religion besser beantwortet werden könnten. Sie könnten sich in Rituale besser einfühlen. Sie wüssten als christliche Lehrkraft z.B. nicht, wie sich das Fasten im Ramadan anfühlen würde. Oder sie könnten als muslimische Lehrkraft die sehr konkreten Fragen von SuS z.B. zum vorösterlichen Fasten nicht beantworten.

Wenn ich in meiner eigenen Religion unterrichte, dann habe ich viel mehr Anknüpfungspunkte. Oder ich kann sagen: ‚Ja, als ich Kind war, habe ich das so und so gemacht.‘ Das kann ich nicht sagen, wenn es um’s Christentum geht, ne? Aber wenn die Kinder fragen: ‚Ja, wie haben Sie es denn gemacht als Sie denn so alt waren wie wir?‘, dann kann ich natürlich was dazu sagen. Und ich kann auch nachvollziehen, also jetzt wo es um’s Fasten geht, ne? Weil da fragen die Schüler natürlich, wie haben Sie Sport gemacht, wie haben Sie das gemacht, wie... Und da kann man, da bin ich mir natürlich sicher, kann sehr authentisch sagen, wie ich das gemacht habe oder wie ich es nicht gemacht habe. Wenn man mich jetzt zum Fasten im Christentum fragen würde, ich weiß zwar, dass es das vorösterliche Fasten gibt, aber welchen Bezug da die Menschen zu haben, was ihnen da wichtig ist und wie sie bestimmte Dinge händeln, wenn sie, zum Beispiel, sich vorgenommen haben, z.B. keinen Kuchen zu essen und dann doch zum Geburtstag eingeladen sind, dann weiß ich nicht, wie sie das da machen. Ne? Und das... aber genau solche Dinge wollen die Schüler wissen. ‚Was machen Sie denn, wenn Ihre ALLERBESTE Freundin Geburtstag hat?‘

Quelle: Einzelinterview muslimische Lehrkraft

SuS wenden sich mit Fragen zur Ritualpraxis eher an die religionsgleiche Lehrkraft und stellen andere Fragen

Die Lehrkräfte geben an, die SuS würden sich mit Fragen der Religionspraxis eher an die religionsgleiche Lehrkraft wenden – wenngleich auch hier von Situationen berichtet wird, in denen mit SuS anderer Religionszugehörigkeit über deren Ritualpraxis gesprochen wurde.

Auch wenn es vielleicht bestimmte Sachen gibt, die man vielleicht eher mit einer Lehrkraft ansprechen würde, die der eigenen Religion angehört, also, so Glaubenspraxis-Sachen. So. Wenn es um das persönliche Gebet geht oder so was, wird man das vielleicht lieber eher jemanden fragen, wo man weiß, der betet genauso. Wobei ich auch da schon Gespräche hatte mit Schülern. So. Und da hab ich das, also da auch das Gefühl hatte, ich konnte kompetent antworten. So. Ja.

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

SuS vergewissern sich, ob ich auch wirklich Muslima sei und stellen spezifische Fragen zum Islam / Lebensführung

Quelle: Unterrichtsbogen muslimische Lehrkraft

Auch wird von den Lehrkräften angesprochen, dass die SuS der religionsgleichen Lehrkraft andere Fragen als der religionsverschiedenen Lehrkraft stellen:

Sie haben natürlich, also das hat [Name muslimische Lehrkraft] ja auch erzählt, also, das haben wir auch gemerkt, als es jetzt in dieser Unterrichtseinheit um Sadaqa und Zakat ging, wo ihr ganz andere Fragen gestellt wurden als mir gestellt wurden. Die Möglichkeit haben die Schüler natürlich nur, wenn dort jemand steht, der der eigenen Religion angehört. [Diese Äußerung bezieht sich auf das Gruppeninterview zur UE „Miteinander gerecht leben“; JW]

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

Das verstärkte Nachfragen ihrer muslimischen SuS sieht eine muslimische Lehrkraft auch als Ursache dafür, dass sie sich „instinktiv mehr auf die muslimischen Schüler eingelassen“ habe – abgesehen davon sei der Islam ihr Fachgebiet.

2.3.8.3.3 Bedeutung der Religiosität der Lehrkraft

Die Religiosität der Lehrkraft ist z.T. bedeutsamer als die Religionszugehörigkeit, insbesondere für stark religiös geprägte SuS

Mehrere Lehrkräfte äußerten ihre Ansicht, nach der insbesondere für religiöse SuS im Religionsunterricht die Religiosität der Lehrkraft in hohem Maße bedeutsam sei, z.T. vielleicht sogar bedeutsamer als ihre spezifische Religionszugehörigkeit. Religionsunterricht sei nicht nur Wissensvermittlung und insbesondere religiöse SuS würden sich einer religiösen Lehrkraft stärker öffnen. SuS würden merken, ob die Lehrkraft „Rezeptoren“ für Religiöses habe – die spezifische Religionszugehörigkeit sei in dem Moment weniger bedeutsam. Die Lehrkräfte berichteten mehrfach von Beispielen, in denen SuS sich auch an religionsverschiedene Lehrkräfte wendeten, wie z.B. eine christliche Schülerin, die ihrer muslimischen Lehrkraft in der Pause das aus der Bibel auswendig Gelernte vortrug.

I: Hatten Sie den Eindruck, dass das [gemeint ist die Religiosität] wichtiger ist als die Religionszugehörigkeit?

L: Ja. Ja. Das ist... ich finde das existenziell für den Religionsunterricht. Und Kinder merken das auch, ob der Lehrer dafür 'n Gefühl hat. Also, ja, also ich habe, zum Beispiel, eine christliche Schülerin, die kommt immer mit ihrer Bibel und zeigt mir, was sie schon auswendig gelernt hat. (...) Sie würde das nicht tun, wenn sie nicht das Gefühl hätte, dass ich Rezeptoren dafür habe. Aber für sie ist es 'na, diese Frau ist irgendwie religiös, die versteht, was ich hier gerade erzähle'.

Quelle: Einzelinterview muslimische Lehrkraft

Die SuS spürten, ob die Religionslehrkraft Religion als etwas Positives ansehe. Diese Lehrkräfte würden zumindest bei den religiös geprägten SuS auf höhere Akzeptanz stoßen als Lehrkräfte, die nicht religiös seien. Dabei sei die konkrete Religionszugehörigkeit weniger entscheidend: „Und die Schüler reagieren da auch durchaus sehr sensibel. Ob man sagt, wobei gar nicht so der Unterschied wichtig ist, ist man nun Christ oder Muslim. Aber was die Schüler sehr genau registrieren, ist, ob man selber sagt: ‚Ich bin religiös oder ich bin NICHT religiös‘“.

Das von einer christlichen Lehrkraft berichtete Beispiel illustriert dies eindrücklich: Ein muslimischer Schüler habe sich sehr schnell angegriffen gefühlt und sei aufgebracht gewesen, wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler über einen Inhalt aus dem Islam gelacht oder einen Kommentar abgegeben hat. Beim Elternsprechtag habe sie im Beisein des Vaters dieses angesprochen und betont, dass man Gott nicht so schnell beleidigen könne; dass Gott in die Herzen schaue, der Junge sich nicht so aufregen müsse. Schüler und Vater hätten gemerkt, dass dies von einer religiösen Lehrkraft gesagt wurde, die „selber ein religiöses Empfinden hat“ und hätten es entsprechend besser annehmen können:

Und das habe ich dann einfach mal angesprochen und gesagt, dass mir das auffällt und dass ich finde, dass das etwas ist, was er noch lernen kann. Das besser auszuhalten, wenn andere etwas zu seiner Religion sagen und dass ich, also, ich persönlich, dass ich glaube, dass man Gott gar nicht so schnell beleidigen kann. So, der fühlt sich nicht beleidigt, wenn irgendjemand so einen Kommentar sagt. Ich meinte so: „Du musst dich auch gar nicht beleidigt fühlen, kannst trotzdem... du glaubst an Gott und das ist deine Religion und da kannst du zu stehen und kannst dir eigentlich sagen 'ja, wenn jemand anderes das komisch findet, dann findet er das halt komisch'. Aber Gott kriegt das eh mit und der guckt unsere Herzen an, dann musst du dich eigentlich gar nicht so drüber aufregen.“ Das war so ein ganz gutes Gespräch, weil und da hatte ich tatsächlich das Gefühl, dass es 'ne Rolle spielt, dass ich selber religiös bin, dass ich ihm das so sagen konnte, also, dass er gemerkt hat, das kommt jetzt nicht von der Lehrerin, die mir einen Rüffel erteilen will, sondern das kommt jetzt von jemanden, der ein religiöses Empfinden hat.

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

2.3.8.3.4 Rolle der Lehrkraft im RU für alle

Vorbemerkung: Die Rolle der Lehrkraft im RU für alle wurde intensiv in einem Gruppeninterview diskutiert, an dem drei Lehrkräfte teilnahmen.

Unklarheit über die Lehrerrolle bei der Unterrichtung einer „fremden“ Religion

Ausgehend vom Gespräch dreier Lehrkräfte über die Unterrichtung des christlichen Gerechtigkeitsverständnisses durch muslimische Lehrkräfte (UE „Miteinander gerecht leben“, Arbeiter im Weinberg) diskutierten die Lehrkräfte, inwiefern der im RU für alle notwendige Perspektivwechsel zwischen eigener und fremder Religion mit dem konfessionellen Charakter eines Religionsunterrichts vereinbar sei. Sie äußerten kontroverse Meinungen dazu, ob der Religionsunterricht zur Religionskunde werde, sobald die Lehrkraft über eine andere Religion spreche. Eine der Lehrkräfte meinte, es sei nicht im Sinn des RU für alle, dass sie sich vom Inhalt distanzieren und zur „Kundlerin“ werde, sobald sie als Muslima das christliche Gerechtigkeitsverständnis unterrichte. Eine andere Lehrkraft hingegen vertrat die Auffassung, dass der notwendige Perspektivwechsel durchaus mit dem Kerngedanken des Religionsunterrichts für alle vereinbar sei. Die Lehrkraft müsse jedoch ihre eigene Perspektive auf den jeweiligen Inhalt verdeutlichen und fremde Inhalte nicht abwerten:

L1: Und jetzt kommen wir wieder zu dieser Lehrerrolle. Dann bist du eben auch nicht rein muslimischer Religionslehrer und stehst da, sondern bist dann irgendwo auch Kundler. Du bist in dem Moment, wechselst du die Perspektive. Du bist dann nicht mehr, stehst dann nicht mehr da als islamischer oder muslimischer Religionslehrer, sondern stehst dann da als Kundler und sagst 'ja, also bei den Christen ist es so...'. Ich kann damit jetzt selber nichts anfangen.

L5: Ja, aber das ist doch nicht schlimm, oder?

L1: Also, dass man die Perspektive ständig wechselt, das widerspricht, glaube ich, dem Gedanken von RUfa irgendwo, oder nicht?

L5: Findest Du? Finde ich nicht. Das macht es doch auch aus. Du stehst da als muslimische Religionslehrerin und sagst 'Mein Gerechtigkeitsverständnis ist es nicht, weil das Gerechtigkeitsverständnis im Islam ein anderes ist und ich bin Muslima'. Und ich stehe dort als Christin und sag, das ist mein Gerechtigkeitsverständnis, dafür ist vielleicht eins der anderen Dinge mir eher fremd. So, und damit wertet man nicht, damit, man bezieht Stellung, aber man sagt nicht, das ist schlechter als meins.

Quelle: Gruppeninterview Lehrkräfte „Miteinander gerecht leben“

Die Diskussion deutet auf Unsicherheiten der Lehrkräfte bezüglich ihrer Rolle im RU für alle hin – v.a. bei der Unterrichtung einer „fremden“ Religion.

Können SuS zwischen der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft und der religiösen Herkunft des Unterrichtsinhalts unterscheiden?

Uneins zeigten sich die drei Lehrkräfte auch darüber, inwiefern die SuS in der Lage sind, die Perspektivwechsel der Lehrkraft und ihre Verortung innerhalb der religiösen Lerninhalte in der erforderlichen Differenziertheit wahrzunehmen. Zwei der drei Lehrkräfte glaubten, ihre SuS würden tendenziell das, was die Lehrkraft unterrichtet, der Religion der Lehrkraft zuschreiben. SuS würden glauben, dass die Lehrkraft dahinter steht (sonst würde sie es nicht unterrichten...) und die Inhalte als „Wahrheit“ ansehen. Im Gegensatz hierzu berichtet die dritte Lehrkraft, dass sie nicht den Eindruck habe, dass die SuS denken, sie würde hinter allen Inhalten stehen oder weil sie Christin ist, würde alles, was sie im Unterricht behandeln, im Christentum so sein. Manchmal fragten die SuS sie auch: Sie sind doch Christin, wie stehen Sie dazu?

L3: Ich glaube, wenn die Schüler wissen, wenn die Lehrkraft, die da gerade steht, Muslimin ist und jetzt diese Geschichte mit denen bearbeitet und es nicht zu dieser Frage kommt. Die Schüler fragen auch nicht immer, wie stehen Sie dazu. Meistens denken sie ja, ich [find es gut?], sonst würde ich es ja nicht unterrichten, das ist wahrscheinlich meine Meinung.

L1: Genau, die würden dir das zuschreiben, wenn...

L3: Und sie denken, wenn die Lehrerin das gesagt hat...

L1: Dann wird das schon stimmen.

L3: Und wenn sie das als Muslimin gesagt hat, dann denken die meisten muslimischen Kinder zumindest, dass muss irgendwas mit dem Islam zu tun haben.

L1. Ja, definitiv.

L3: Und da kannst Du noch so oft sagen, dass kommt aus dem Christentum.

L5: Aber das finde ich interessant, weil ich hab zum Beispiel nicht das Gefühl, dass das bei mir passiert. Also, ich hab nicht das Gefühl, dass die Schüler denken, 'weil L5 Christin ist, ist alles, was wir hier gemacht haben, auch im Christentum so'. Den Eindruck, also, das Gefühl hatte ich noch nie. Sondern, wenn dann kam 'ne direkte Nachfrage 'Sie sind doch Christin, oder? Wie finden Sie das?'

L1: Genau, das kenne ich auch eben. Vor allem von muslimischen Schülern, die dann sagen 'Ja, ist ja alles schön und gut'. Also, wenn sie dann erkannt haben mal, dass es doch nicht islamisch ist, also, das Thema an sich, dann sagen sie 'ist ja alles schön und gut, aber jetzt sagen Sie mal wirklich, wie ist es denn jetzt eigentlich wirklich'.

L3: ‚Wirklich‘ ist gut.

L1: Die Fragen hatte ich echt schon häufig. Ja, und dann nageln sie einen fest. Also, entweder es wird gar nicht erst artikuliert und hinterfragt und damit erfolgt die Zuschreibung. Oder es wird hinterfragt und dann wollen sie aber doch die Perspektive des Lehrers.

[L3 und L5 geben anschließend an, sie würden nicht häufig nach ihrer Perspektive gefragt. L5 berichtet beispielhaft, dass sie im Zusammenhang mit Sadaqa und Zakat den Vergleich zum Christentum herstellte und daraufhin von den SuS gefragt wurde, ob sie ihren Zehnten geben würde.]

Quelle: Gruppeninterview Lehrkräfte „Miteinander gerecht leben“

Möglicherweise spiegeln die Einschätzungen der Lehrkräfte Entwicklungsprozesse bei den SuS wider, bei denen die SuS im Laufe der Jahre das Prinzip der Perspektivität kennen und anwenden lernen. Dieses erfordert, einen im Unterricht behandelten Inhalt einer Religion zuzuordnen und die Religion der Lehrkraft in Relation zur Herkunftsreligion des Inhalts in Beziehung zu setzen.

Die oben zitierte Diskussion ergab sich im Gruppeninterview zur UE „Miteinander gerecht leben“. Bei dieser Einheit war der Perspektivwechsel möglicherweise dadurch erschwert, dass die SuS aufgrund relativ schneller Wechsel zwischen den verschiedenen thematisierten Religionen die Herkunft eines Unterrichtsinhalts nicht immer einer Religion zuordnen konnten (vgl. Erprobungserfahrungen UE „Miteinander gerecht leben“ 2.3.3).

2.3.8.3.5 Bedeutung der Religionszugehörigkeit aus Sicht muslimischer und christlicher Lehrkräfte

Nach Abschluss jeder erprobten Unterrichtseinheit beurteilten die sechs erprobenden Lehrkräfte⁴² (drei christlich, drei muslimisch) im Unterrichtsbogen die Aussage „Meine eigene Religionszugehörigkeit war in Teilen bedeutsam für den Unterricht“. Egal, um welche Unterrichtseinheit es sich handelte: Muslimische Lehrkräfte gaben durchgehend an, ihre Religionszugehörigkeit sei in Teilen bedeutsam für den Unterricht (Antworten: „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“), während die christlichen Lehrkräfte dies – mit Ausnahme einer Lehrkraft bezogen auf die UE „Miteinander gerecht leben“ – durchgehend verneinten (Antworten: „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“).

In den Einzelinterviews wurden die Lehrkräfte gebeten, diese Einschätzungen zu erläutern. Alle Lehrkräfte äußerten sich sehr offen zu dieser Frage, wobei weniger auf bestimmte Unterrichtseinheiten als auf den RU insgesamt Bezug genommen wurde. Es zeigte sich, dass viele Aspekte sowohl von muslimischen als auch von christlichen Lehrkräften angesprochen wurden, dass sich allerdings die *Gewichtung* der Argumente unterschied: Die drei muslimischen Lehrkräfte betonten stärker als die christlichen Lehrkräfte die Bedeutsamkeit der eigenen Religionszugehörigkeit für das Vermögen, die jeweiligen Unterrichtsinhalte authentisch und „von innen“ heraus zu unterrichten. Die christlichen Lehrkräfte hingegen begründeten ihre Einschätzung, nach der ihre eigene Religionszugehörigkeit im Unterricht nur wenig bedeutsam sei, mit dem Hinweis auf fundiertes Fachwissen und z.T. auch reichen Erfahrungsschatz (u.a. durch langjährige Unterrichtserfahrung). Hierdurch seien sie in der Lage, auch in der fremden Religion kompetent zu unterrichten und Fragen der SuS weitestgehend beantworten zu können – auch wenn bei Fragen der Ritualpraxis fremder Religionen Grenzen bestünden.

Dass christliche und muslimische Lehrkräfte die Bedeutsamkeit der Religionszugehörigkeit für den Unterricht verschieden beurteilten, könnte demnach mit der unterschiedlichen Gewichtung von Wissensvermittlung gegenüber der Ritualpraxis im Religionsunterricht zusammen hängen. Denkbar wäre auch, dass das „Kompetenzerleben“ zwischen den Lehrkräften variiert. Zu beachten ist, dass diese Ergebnisse lediglich auf den Aussagen von sechs Lehrkräften beruhen (drei muslimisch, drei christlich) und somit nur als *Hinweise* aufgefasst werden können.

2.3.8.4 Für Eltern

Die Eltern der SuS wurden nicht befragt. Aus den Einzelinterviews mit den Lehrkräften geht hervor, dass die Eltern der Pilotklassen über die Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte informiert wurden, jedoch keinerlei diesbezügliche Nachfragen oder Reaktionen erfolgten. Allerdings hatte eine der christlichen Lehrkräfte den Eindruck, dass es für die Eltern bedeutsam war, zu wissen, dass sie religiös ist.

Dass die Eltern die Religionszugehörigkeit der Religionslehrkraft nicht thematisierten – gepaart mit dem Eindruck (zumindest einer Lehrkraft), dass Eltern es gut finden, wenn die Lehrkraft überhaupt einen Zugang zu Religion hat – könnte ein Hinweis darauf sein, dass für die Eltern der Pilotklassen die Religiosität der Lehrkraft (im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit von Religion) wichtiger ist als deren spezifische Religionszugehörigkeit (also welcher Religion sie angehört). Jedoch sind diese Informationen bisher wenig belastbar. Auch ist anzumerken, dass die Elternschaft dieser Schulen nicht repräsentativ für die anderer Schulen ist.

2.3.8.5 Zusammenfassung

Lehrkräfte und SuS sind sich einig, dass die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft für die **Wissensvermittlung** im Religionsunterricht relativ wenig Bedeutung hat – dies besonders dann, wenn die Lehrkraft über fundierte Kenntnisse in allen Religionen, also auch den für sie fremden, verfügt. Die SuS möchten über die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft zwar informiert sein, halten sie jedoch nicht für sich selbst persönlich bedeutsam. Auch sind sie der Auffassung, diese sei Privatsache der Lehr-

⁴² Wie oben dargelegt, erprobte eine Lehrkraft die UE lediglich in Auszügen, sie füllte keine Unterrichtsbögen aus.

kraft. Wichtig ist den SuS allerdings, dass auch eine andersgläubige Lehrkraft ihre Fragen beantworten kann und sich in der Schülerreligion gut auskennt. Da dies aus Sicht der SuS und der Lehrkräfte fast ausnahmslos der Fall ist, stören die SuS sich nicht daran, von einer andersgläubigen Lehrkraft unterrichtet zu werden, zumal sie glauben, dass auch diese die Schülerreligion verstehen kann. Ohnehin vermuten die SuS, dass die Lehrkraft über alle Inhalte, die sie im Unterricht thematisiert, Bescheid weiß bzw. sich andernfalls informiert. Einige Lehrkräfte vermuten, die SuS glaubten, die Lehrkraft würde persönlich hinter allen vermittelten Inhalt stehen – also auch hinter Inhalten einer fremden Religion. Von den SuS wurde dieses Thema nicht angesprochen.

Sofern die Lehrkraft über solides Fachwissen fremder Religionen verfügt, wird sie aus Sicht der Lehrkräfte von den SuS ernst genommen, die SuS würden sich sogar sehr wertgeschätzt fühlen, wenn sich eine andersgläubige Lehrkraft in der Schülerreligion gut auskenne. Lehrkräfte fühlten sich zwar in der eigenen Religion in der Regel sicherer, hatten jedoch selten Schwierigkeiten, Faktenwissen zur fremden Religion zu vermitteln. Ausnahme waren hier einige wenige christliche Inhalte, deren Unterrichtung den muslimischen Lehrkräften eigenen Angaben zufolge aufgrund der verwirklichten Unterrichtskonzeption bzw. der Unklarheit ihrer eigenen Rolle im Unterricht schwerer fiel. Auch haben die Lehrkräfte den Eindruck, dass die SuS sich auch bei der Vermittlung von Fakten bei einer andersgläubigen Lehrkraft im eigenen Glauben verwurzeln können – weil sie aufgrund des Wissenszuwachses ihre Religion besser verstehen. Zudem könne eine Identifikation mit der eigenen Religion auch durch die Auseinandersetzung mit Materialien und dem Vergleich der eigenen Religion mit den gleich- oder andersgläubigen Mitschülerinnen und Mitschülern erfolgen. Für einen Teil der SuS zeigt sich die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft lediglich an einer Stelle als bedeutsam: Ein Drittel der befragten SuS vermutet, die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft würde die Inhalte des RU beeinflussen, sie würde mehr zur eigenen Religion unterrichten.

Ausschließlich die Lehrkräfte sprachen an, dass ihrer Meinung nach die eigene Religionszugehörigkeit besonders bezogen auf die **Ritualpraxis** von Bedeutung sei. Eine Lehrkraft könne Inhalte aus der eigenen Religion authentischer vermitteln und durch eigene Erfahrungen mit Ritualen den „Spirit“ der jeweiligen Religion transportieren. Ferner würden sich SuS mit Fragen zur Ritualpraxis eher an die religionsgleiche Lehrkraft wenden und dieser andere Fragen als einer andersgläubigen Lehrkraft stellen – in der Annahme die religionsgleiche Lehrkraft könne diese Fragen besser beantworten. Allerdings vermuten die Lehrkräfte, dass insbesondere für stärker religiös geprägte SuS die **Religiosität** der Lehrkraft oftmals bedeutsamer sei als die spezifische Religionszugehörigkeit. Die SuS wendeten sich mit religiösen Fragen oder Anliegen auch an die andersgläubige Lehrkraft, wenn diese ihrer Wahrnehmung nach „Rezeptoren“ für Religiöses habe.

Die drei muslimischen Lehrkräfte maßen der eigenen Religionszugehörigkeit im Unterricht eine etwas größere Bedeutung bei als die drei christlichen Lehrkräfte⁴² – vermutlich, weil sie die Ritualpraxis im Unterricht im Vergleich zu ihren christlichen Kolleginnen und Kollegen als wichtiger einschätzen. Angesichts der kleinen Stichprobe lässt sich nicht beurteilen, ob dieses Ergebnis auf generelle Einstellungsunterschiede zwischen muslimischen und christlichen Lehrkräften schließen lässt oder ob es eher dem Zufall geschuldet ist.

Des Weiteren wurden Uneinigheiten über die **Rolle der Lehrkraft im RU für alle** diskutiert: Inwiefern widerspreche der im Religionsunterricht für alle notwendige Perspektivwechsel zwischen dem Unterrichten des "eigenen" und einer stärker distanzierten Haltung bei Unterrichtung eines "fremden" Inhalts dem konfessionellen Charakter eines Religionsunterrichts? Positiv wird betrachtet, dass die Lehrkraft als Vorbild für Toleranz im Umgang mit Religionen fungieren kann, indem sie wertschätzend über ihre fremden Religionen spricht.

Den Lehrkräften zufolge problematisierten die Eltern der im Pilotversuch unterrichteten SuS die ihnen auf einem Informationsabend mitgeteilte Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte nicht. Es gibt Hinweise darauf, dass für Eltern die Religiosität der Lehrkraft bedeutsamer ist als deren spezifische

Religionszugehörigkeit. Allerdings sind die diesbezüglichen Informationen eher rar und die Elternschaft dieser Schulen nicht repräsentativ für die anderer Schulen.

Eine zentrale Frage ist, wie die Unterrichtung durch eine andersgläubige Lehrkraft im Rahmen des RU für alle einzuschätzen ist. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die konkrete Religionszugehörigkeit der Religionslehrkraft in multireligiös geprägten Klassen dann von geringer Bedeutung ist, wenn die Lehrkräfte – wie diejenigen im Pilotprojekt – über fundierte Kenntnisse in den unterrichteten Religionen verfügen – also auch den ihnen fremden. Besonders im Rahmen der Wissensvermittlung spielt die Religionszugehörigkeit eine geringe Rolle, eher ist sie bedeutsam in Fragen der Ritualpraxis. Es gibt außerdem Hinweise darauf, dass für stark religiös geprägte SuS die grundsätzliche Religiosität der Lehrkraft wesentlich ist. Von dieser hängt es ab, ob die Lehrkraft ihnen ein grundlegendes Verständnis und Wohlwollen bei ihren religiösen Fragen entgegenbringt – egal welcher Religion die Lehrkraft angehört. Der Unterricht durch eine andersgläubige Lehrkraft bietet insofern Potenzial, als SuS sich tendenziell besonders wertgeschätzt fühlen, wenn die andersgläubige Lehrkraft sich in der Schülerreligion gut auskennt. Sie kann für die SuS als Vorbild für den Umgang mit ihr fremden Religionen fungieren.

Die Ergebnisse basieren auf Erkenntnissen in der Unterrichtung von Schülern, für die Religion einen hohen Stellenwert besitzt. Es ist möglich, dass der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft und v.a. auch ihrer Religiosität in stärker christlich-säkular geprägten Schülerschaften nochmals eine andere Bedeutung zukommt.

2.3.9 Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte

Welche Fortbildungsbedarfe (ggf. vor dem Hintergrund der eigenen Qualifikation) sehen die Lehrkräfte bezüglich des ‚RU für alle‘?

Die sieben befragten Lehrkräfte des Pilotversuchs sind grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer Qualifikation zur Religionslehrkraft und ihrem Erfahrungshintergrund. Hierdurch spiegeln sie eine Bandbreite wider, die in der Hamburger Lehrerschaft ebenso zu erwarten ist. Insofern ist anzunehmen, dass die von den Pilot-schullehrkräften in Einzelinterviews genannten Fortbildungsbedarfe ähnlich für weitere Lehrkräfte gelten – wenn auch zu berücksichtigen ist, dass durch die Teilnahme am Pilotschulteam viel „Fortbildung“ bereits im Kontext der Zusammenarbeit stattfand.

Vier der befragten Lehrkräfte sind Christen, drei sind Muslime. Sie studierten verschiedene Lehrämter in verschiedenen Bundesländern (Grund- und Mittelstufe, Realschule, Gymnasium), wobei sechs der Lehrkräfte entweder evangelische Theologie oder islamische Religionslehre studiert hatten, eine Lehrkraft hatte am Qualifizierungskurs für fachfremd Unterrichtende am LI teilgenommen. Sechs der Lehrkräfte hatten seit dem Referendariat ca. drei Jahre Unterrichtserfahrung, eine Lehrkraft bereits ca. 25 Jahre. Zwei Lehrkräfte hatten in anderen Bundesländern Religion im konfessionell getrennten Unterricht unterrichtet: Einerseits islamischen RU in einer christlich und deutlich religiös geprägten Umgebung (Bayern), andererseits evangelischen RU als „Minderheitenunterricht“ in einem stark säkular geprägten Bundesland (Sachsen). Weitere Lehrkräfte sammelten ihre ersten Unterrichtserfahrungen in Hamburg. Zwei der Lehrkräfte hatten vor der Pilotierung schwerpunktmäßig in der Oberstufe unterrichtet, die übrigen in verschiedenen Jahrgangsstufen – auch fünf und sechs. Auch der persönliche Erfahrungshintergrund divergiert. Einerseits ist Religion und Religiosität für die Lehrkräfte – auch aufgrund der eigenen Biographie – unterschiedlich bedeutsam, andererseits haben sie mit Personen anderer Religionen unterschiedlich intensive Erfahrungen gemacht.

Aus den Äußerungen der Lehrkräfte lassen sich verschiedene Bereiche unterscheiden, für die in unterschiedlichem Ausmaß Fortbildungsbedarf im weiterentwickelten RU für alle gesehen werden.

Fortbildungsbedarf: Faktenwissen über Religionen

Faktenwissen über verschiedene Religionen wird für den RU für alle als grundlegend (aber nicht ausreichend) angesehen. Zwar sei tendenziell in höheren Stufen mehr detailliertes Faktenwissen gefragt als in den unterrichteten Jahrgängen fünf und sechs. Doch selbst in der Unterstufe hätten die SuS erstaunlich viele Nachfragen zu Jahreszahlen oder anderen Details. Je nachdem, wie intensiv sich die Lehrkräfte in der Vergangenheit durch ihr Studium / Qualifizierungskurs oder im Kontext von Unterrichtserfahrungen mit verschiedenen Religionen befassen konnten, wird unterschiedlicher Fortbildungsbedarf gesehen. Insofern ist der Fortbildungsbedarf einer Lehrkraft immer abhängig vom eigenen Erfahrungshintergrund und der zu unterrichtenden Klassenstufe.

Die befragten Lehrkräfte verfügten eigenen Aussagen zufolge überwiegend über die notwendigen Kenntnisse über das Christentum, den Islam und das Judentum – auch wenn insbesondere in einer „fremden“ Religion ab und an Schülerfragen nicht ad hoc beantwortet werden konnten. Eigener Fortbildungsbedarf wurde insbesondere für das Alevitentum und auch zu in Deutschland weniger vertretenen Religionen wie Hinduismus, Buddhismus und Sikhismus gesehen.

Fortbildungsbedarf: Religionspraxis / „gelebte Religion“

Von den Lehrkräften wird angemerkt, dass sich das notwendige „Faktenwissen“ notfalls über Bücher anlesen lasse, eine Fortbildung nicht zwingend notwendig sei. Noch wichtiger sei es für die Religionslehrkraft im Religionsunterricht für alle einen *tieferen* Einblick in die anderen (fremden) Religionen zu erlangen, also darüber, wie die Religion *gelebt* wird. Die Kinder würden sich oft für Einzelheiten des *Lebens* in der jeweiligen Religion interessieren, zu denen sie dann keine Auskunft geben könnten. Sie wünschen sich weniger eine „Fortbildung“ als Begegnungen an religiösen Orten, die von Religionsangehörigen der jeweiligen Religionen gestaltet werden und bei denen „Begegnungen mit gelebter Religiosität und kulturelle Erfahrung“ möglich sind, es erlebbar ist, wie sich die Religion „anfühlt“ und „wie es den Alltag prägt unserer Kinder“. Hierdurch sei es eher möglich, mit den SuS der jeweiligen Religion „mitzufiebern, oder sich in die reinversetzen zu können“. Bei Religionen, die für alle fremd sind, könne dann besser aus Sicht der jeweiligen Religion erzählt werden (Bsp. „Judentum“).

Allerdings zeigen sich auch Zweifel, ob die „gelebte Religion“ als Fortbildung vermittelbar ist oder ob es bei einer fremden Religion nicht doch „ein Blick darauf und nicht ein Blick daraus“ ist und ob eine religionsverschiedene Lehrkraft die fremde Religion „authentisch“ vermitteln könne.

Fortbildungsbedarf: Religionsdidaktik

Von vier Lehrkräften werden außerdem Ideen zur religionsdidaktischen Unterstützung des RU für alle geäußert.

Aus Sicht der Lehrkräfte entscheidet letztlich die didaktische Aufbereitung des Unterrichtsmaterials darüber, in welchem Umfang die SuS vom Religionsunterricht profitieren und inwiefern der Unterricht „dialogisch“ ausgerichtet ist. Hierbei wurden mehrere Aspekte angesprochen.

Es wurden Anregungen dazu erbeten, wie religiöse Texte mit den SuS (schülergerecht) bearbeitet werden könnten. So wurde z.B. danach gefragt, wie – ähnlich wie beim Bibliodrama als Methode zum Umgang mit der Bibel – der Koran mit den Schülern „gelesen“ werden kann „außer ihn einfach so zu lesen“.

Als herausfordernd bei der Entwicklung der Unterrichtseinheiten wurde wahrgenommen, den Dialog unter den Schülerinnen und Schülern im Unterricht anzuregen: „Wie kann man Schüler ein bisschen mehr dahin anstupsen, dass sie auch wirklich mal im Unterricht ein bisschen was von sich erzählen, dass man so einen Rahmen schafft, dass das wirklich auch für die Schüler nett ist, was von sich Preis zu geben.“ Insofern sei eine Fortbildung dazu, mit welchen Methoden der Dialog zwischen den SuS angeregt werden könne, hilfreich. Hierzu passt der Bericht einer Lehrkraft, dass es ihr schwer gefal-

len sei, zu Unterrichtsinhalten (z.B. Goldene Regel) für ein Unterrichtsgespräch Fragen zu entwickeln, die die SuS weiterführen.

Auch wurde es als notwendig erachtet, sich noch stärker damit auseinanderzusetzen, wie der RU wirklich „dialogisch“ konzipiert werden kann. Statt Religionen nacheinander „abzuarbeiten“, wie es häufig der Fall sei, müsse überlegt werden, welche Methoden es gebe, z.B. in einer Stunde verschiedene Religionen aufeinander zu beziehen. Auch seien Seminare hilfreich, die bestimmte Themen aus der Perspektive verschiedener Religionen beleuchten, um nicht selbst die Materialien zusammensuchen zu müssen.

Fortbildungsbedarf: Interreligiöser Dialog

Von mehreren Lehrkräften wird es als eine notwendige Kernkompetenz der Lehrkraft im RU für alle gesehen, im interreligiösen Dialog geübt zu sein. Was könnten kritische Themen zwischen den Religionen sein, welche Fragen sollten geklärt werden. Der Austausch im multireligiösen Redaktionsteam⁴³ und in den multireligiösen Fachschaften wurde als sehr bereichernd empfunden (vgl. 2.3.10). Da andere Fachschaften überwiegend aus christlichen Lehrkräften bestünden, schlägt eine Lehrkraft eine Fortbildung im Format einer "Dialogveranstaltung" vor, wie sie aus dem Studium bekannt ist: Die teilnehmenden Lehrkräfte verschiedener Religionszugehörigkeiten sprechen über ein Thema, z.B. "Barmherzigkeit in den Religionen". Hierdurch ergäbe sich die Möglichkeit, direkt in den Dialog mit Lehrkräften anderer Religionen zu treten und diesen zu üben. Dies wird als deutlich wirkungsvoller eingeschätzt, als solch einer Diskussion nur als Zuhörer/in beizuwohnen. *„Aber wenn man das nicht selber mal erlebt hat, dass man jemandem gegenüber sitzt und auch mal in so 'ne Situation kommt, wo man merkt, da sind wir uns UNEINIG. Wie gehe ich dann damit um? Wie kann man dann konstruktiv miteinander sprechen? Das, finde ich, ist bei Religion immer auch wichtig, weil da sind ja immer die Emotionen mit dabei.“* Erst wenn Lehrkräfte selber diese Offenheit für den von den SuS im Unterricht geforderten interreligiösen Dialog hätten, könnten sie diese auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern transportieren.

2.3.10 Zusammenarbeit in multireligiösen Fachschaften

Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es in den multireligiösen Fachschaften und wie funktioniert diese?

Die sieben am Pilotversuch beteiligten Lehrkräfte der zwei Schulen wurden in den Einzelinterviews nach der Zusammenarbeit in ihren Religionsfachschaften befragt, die neben den Pilotschullehrkräften weitere Lehrkräfte (i.d.R. ohne Fakultas) umfassen. Beide Fachschaften setzen sich neben christlichen Lehrkräften aus ein bis zwei muslimischen Lehrkräften zusammen, neben Lehrpersonen mit Fakultas (die fast alle in die Pilotierung einbezogen sind) umfassen sie Lehrpersonen, die Religion i.d.R. in der eigenen Klasse fachfremd unterrichten.

An beiden Schulen finden regelmäßig Fachkonferenzen statt, in denen überwiegend Organisatorisches wie die Auswahl von Religionsbüchern, Materialien und die Verteilung der Klassen auf die Fachlehrkräfte besprochen werden. Im Rahmen der Fachkonferenz oder einer Jahrgangskonferenz findet in beiden Schulen außerdem eine Absprache über die Themen in einem Jahrgang und deren zeitliche Abfolge statt, z.T. werden auch Vereinbarungen über Arbeitsteilungen getroffen.

Ein inhaltlicher Austausch über den Religionsunterricht findet den Lehrkräften zufolge an einer Schule in zweimonatig stattfindenden Jahrgangsteams statt und an beiden Schulen informell „zwischen Tür und Angel“. Es wird von einigen Lehrkräften erwähnt, dass aus ihrer Sicht die Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte in der Fachschaft eine geringe Rolle spielt. Dies scheint jedoch eher positiv konnotiert

⁴³ Neben den sieben (christlichen und muslimischen) Lehrkräften der Pilotschulen waren auch zwei alevitische Lehrkräfte und eine jüdische Lehrkraft an der Erarbeitung der UE beteiligt.

– in dem Sinne, dass die Lehrkräfte „an einem Strang ziehen“ und die eigene Religion nicht in den Vordergrund stellen.

Den Interviews lässt sich entnehmen, dass die Lehrkräfte in den Fachschaften tendenziell zwei Gruppen wahrnehmen: Einerseits die Lehrkräfte mit Fakultas, andererseits diejenigen, die Religion fachfremd unterrichten.

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften mit Fakultas, die i.d.R. am Pilotversuch beteiligt waren, wird als sehr bereichernd beschrieben, wobei der informelle Austausch besonders intensiv zwischen den Lehrkräften stattfindet, die parallel im gleichen Jahrgang unterrichten: Zum einen könnten sie sich mit Kollegen kurzfristig zu Unterrichtsverläufen austauschen – dies würde auch unabhängig davon geschehen, ob die andere Lehrkraft einer anderen Religion angehöre. Zum anderen könnten sie bei der Lehrkraft der anderen Religion durch kurze Zwischenfragen Wissenslücken bezüglich der fremden Religion schließen. Beispielsweise wurde nachgefragt, wie der „Zehnte“ im Christentum berechnet wird, wie mit dem Koran umzugehen sei, etc. Diese „kurzen Wege“ werden als sehr hilfreich wahrgenommen. („Das ist ja auch Dialog, wir sind ständig im interreligiösen Dialog. Das macht Spaß. Ja, ich finde es sehr hilfreich, weil man eben doch auch vieles vom Anderen nicht weiß und da hat man halt einen Experten mehr, der dann das erklären kann.“) Eine bedeutsame Voraussetzung hierfür sei die persönliche Beziehung zur anderen Lehrkraft, die es ermögliche, auch „dumme Fragen“ zu stellen.

Dass Lehrkräfte verschiedener Religionszugehörigkeit in der Fachschaft zusammenarbeiten, wird von den sieben Lehrkräften ausnahmslos als bereichernd wahrgenommen – auch wenn der Austausch nicht strukturell verankert ist, sondern eher informell stattfindet. Als grundlegend für die gute Zusammenarbeit der Fachkollegen wird eine ähnliche Einstellung zur Bedeutung von Religion und Religiosität angesehen. So wird mehrfach darauf verwiesen, dass die Zusammenarbeit in ihrem multireligiösen Pilotschulteam deshalb gut funktioniere, weil dort eine gegenseitige Toleranz und eine gleichermaßen positive Einstellung gegenüber Religion vorherrsche, Religion als etwas „Schönes“ empfunden werde. Dies wird mehrfach in Kontrast gestellt zum übrigen Kollegium – auch den fachfremd Religion unterrichtenden Kollegen – die oftmals eine skeptische Einschätzung zu Religion hätten. „Ich glaube, Toleranz ist so das Wichtigste. Und eben diese Einstellung, dass keine Religion besser ist als die andere und dass man schön über die Religion, beziehungsweise, dass man Religion überhaupt als was Schönes empfindet – und alle Religionen, egal, welche.“

Intensive Diskussionen über **theologische Fragen** hätten insbesondere im Rahmen der Redaktionsteams, die multireligiös zusammengesetzt waren, stattgefunden. In diesen waren nicht nur die sieben (christlichen und muslimischen) Pilotschullehrkräfte, sondern auch zwei alevitische und eine jüdische Lehrkraft vertreten. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass für tiefergehende (theologische) Diskussionen im Alltag (leider) oftmals die Zeit fehle. Es wird angemerkt, dass für den weiterentwickelten RU für alle „viel an theologischer Vorarbeit noch gar nicht passiert“ sei – der bisherige Fokus auf der eher pragmatischen Frage lag 'wie machen wir Unterricht' und ein erweiterter Verständigungsprozess notwendig wäre, der z.B. Fragen bearbeitet wie: „Haben wir überhaupt ein gemeinsames oder verschiedenes Gottesverständnis? Was ist das eigentlich, was diesen Religionsunterricht jetzt bündelt gegenüber einem Philosophie- und Ethikunterricht. Und sehen wir das alle so und wo sind da die Schnittmengen und wo haben wir auch einen völlig unterschiedlichen Zugriff drauf?“

Aus den Berichten der Lehrkräfte und ihren Empfehlungen ergeben sich folgende Vorschläge zur Förderung der Zusammenarbeit in multireligiösen Fachschaften:

- **Gemischtreliigiöse Jahrgangsteams:** den Einsatz von Lehrkräften verschiedener Religionszugehörigkeit in einem Jahrgang vorzusehen, um den direkten interreligiösen Austausch „auf kurzem Wege“ zu unterstützen.
- **Kooperationskonferenz:** Zeiten für Kooperationskonferenzen im Jahreskalender festzulegen, in denen ein inhaltlicher Austausch von vorne herein eingeplant ist.

- **Thematisierung eigene Religiosität:** sich in der Fachkonferenz Religion über die eigene Religiosität auszutauschen (zumal genau dies von den SuS verlangt werde) und / oder gemeinschaftlich für die Lehrkräfte wichtige religiöse Orte aufsuchen.
- **Abprache religiöse Aktivitäten:** in der Fachschaft grundlegende Absprachen über den Einbezug religiöser Aktivitäten in den schulischen Alltag zu treffen und diese im Kollegium zu diskutieren.
- **Festkalender:** einen Festkalender zu erstellen, der religiöse Feste verschiedener Religionen enthält und so eine größere Anteilnahme der Lehrkräfte für religionsverschiedene SuS ermöglicht.

2.3.11 Akzeptanz des (weiterentwickelten) RU durch die Beteiligten

Die Akzeptanz ist vor dem Hintergrund des unterschiedlichen Involviertseins differenziert zu betrachten. Die Lehrkräfte und die SuS sind unmittelbar am RU für alle beteiligt, während Eltern und Lehrerkollegien diesen eher von außen beobachten.

2.3.11.1 Pilotschullehrkräfte

In den Einzelinterviews wurden die Lehrkräfte der Pilotklassen nach den Chancen und Herausforderungen des RU für alle aus ihrer Sicht gefragt.

Die sieben Lehrkräfte verfügen über unterschiedliche Erfahrungshintergründe. Da sie Studium und / oder Referendariat in verschiedenen Bundesländern absolvierten, sammelten einige von ihnen Erfahrungen im konfessionell getrennten RU, andere sind mit dem RU für alle seit vielen Jahren vertraut (vgl. 2.2.2.1.4). Insofern bietet die folgende Zusammenstellung der Äußerungen der Lehrkräfte einen reichhaltigen Fundus – auch im Hinblick auf Herausforderungen, die bei der Weiterentwicklung des RU für alle im Auge behalten werden könnten.

Als **Chancen** werden gesehen:

Die dialogische Ausrichtung des Unterrichts fördert ein vertieftes Verständnis fremder Religionen und gegenseitige Toleranz

Der RU für alle stelle ein Spiegelbild der Gesellschaft dar. Der Unterricht bilde eine religiöse Heterogenität ab, wie sie auch im Alltag zu finden sei. Zu dieser gehörten sowohl SuS unterschiedlicher Religionen als auch nicht-religiöse SuS. Der RU für alle sei „alltagsnah“.

Im RU für alle könnten sich die SuS noch intensiver als im konfessionell getrennt erteilten Religionsunterricht mit fremden Religionen befassen. Dies beträfe zum einen den *Umfang* der Beschäftigung mit fremden Religionen, zum anderen den *Dialog* mit anders- oder nicht-religiösen SuS. Sie erführen nicht nur theoretisch etwas über fremde Religionen, sondern begegneten ihnen in Person ihrer Mitschüler/-innen mit anderen religiösen Hintergründen. Durch die dialogische Ausrichtung des Unterrichts kämen die SuS miteinander ins Gespräch und tauschten unterschiedliche Sichtweisen sowie religiöse Erfahrungen aus. Andernfalls würden die SuS nicht hören, warum andersgläubige SuS so denken und sich so verhalten, wie sie es tun. Indem die SuS sich gegenseitig erzählten, würden Vorurteile abgebaut und der RU für alle auf diese Weise zu einem friedlicheren Miteinander der verschiedenen Religionen beitragen.

Darüber hinaus wird angesprochen, dass die Mehrheit der SuS selber den dialogorientierten RU für alle präferieren würde.

Da habe ich die anderen Religionen und andere, auch kulturelle Eigenheiten. Das ist häufig auch eine Frage nicht nur der Religion, sondern auch der Kultur. Und wenn ich da nichts, ja, sowohl nichts von erfahre, beziehungsweise nur immer aus zweiter Hand erfahre... Das heißt, ich höre nicht, was die sagen, die anderen Schüler, beziehungsweise warum sie auch genau so und nicht anders denken und sich verhalten, dann glaube ich, dann hat man immer Schwierigkeiten oder wird auch immer ganz schnell Vorurteile aufbauen und sich mit anderen eben gerade nicht in einem friedlichen Miteinander treffen können. (christl. Lehrkraft)

Also was dafür spricht ist für mich, dass alle Kinder ZUSAMMEN sind und nicht getrennt werden. Weil das ja auch in der Gesellschaft ist, man lebt da zusammen und nicht jede Religion für sich. Dass sie auch noch mehr von anderen Religionen mitbekommen. Also ich finde auch im konfessionellen Religionsunterricht kriegen sie ja auch was von anderen Religionen mit, aber im RUfa ist das natürlich noch mehr. Oder auch dieses noch tiefer, weil sie... Wenn ich ein christliches Kind in der Klasse habe, durch dieses Kind auch noch viel erfahre, wie es genau feiert, was es feiert. Ja und ohne jetzt, also, um Gottes willen, also nicht missionieren zu wollen, aber einfach, dass die Kinder schon auch die Chance haben, eine Religion kennenzulernen, was es denn überhaupt gibt und eben auch von dieser inneren Sicht, weil wir ja auch muslimische oder christliche Kinder in der Klasse haben. Das finde ich auch. (musl. Lehrkraft)

Quelle: Einzelinterview mit zwei Lehrkräften

Vertiefung der je eigenen Religion durch Auseinandersetzung mit fremden Religionen

Aus Sicht mehrerer Lehrkräfte wird das Verständnis der eigenen Religion nicht nur durch die explizite Beschäftigung mit Themen der eigenen Religion, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit fremden Religionen gefördert. Sobald ein religionsspezifisches Thema besprochen werde, würden sich die andersgläubigen SuS fragen, welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zur eigenen Religion bestünden. Durch diesen Vergleich würden sie die eigene Religion besser kennenlernen.

Was noch dafür spricht ist, dass ich glaube, dass man in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auch zu sich selber findet. Immer dann, wenn wir, zum Beispiel, ein christliches Thema behandeln, fragen sich die Muslime, ‚Wie ist es denn bei uns?‘ Dadurch entsteht ja erst dieser Drang, es wissen zu wollen, wie es bei einem selber ist und umgekehrt. Und ich glaube, dass dieses Reiben am Anderen auch sehr fruchtbar sein kann für einen selbst, um überhaupt Fragen zu entwickeln. Sonst nimmt man alles für selbstverständlich.

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

Die Auseinandersetzung mit fremden Religionen sei im RU für alle deutlich intensiver als im konfessionell getrennten Unterricht – wenngleich auch dort Kenntnisse über andere Religionen erworben würden und Kooperationen mit Lehrkräften anderer Religionszugehörigkeit realisierbar seien, z.B. um religiöse Orte zu besuchen.

Im RU für alle befassen sich auch nicht-religiöse SuS mit Religionen und religiösen Fragen

Es wird als Chance gesehen, dass durch das Hamburger Konzept des RU für alle auch nicht-religiöse SuS mit „grundlegenden Religionsfragen“ in Berührung kommen – statt ausschließlich Ethik-Unterricht zu besuchen. Hierdurch könnten sie etwas von Religionen für sich persönlich lernen. Zudem erwürben sie Kenntnisse über den Glauben ihrer Mitschülerinnen und -schüler und könnten diese hierdurch besser verstehen.

Als positive Begleiterscheinung der Weiterentwicklung des RU für alle wurde außerdem die gegenüber der Vergangenheit deutlichere Rückbindung des Religionsunterrichts an die inhaltlich für den RU verantwortlichen Religionsgemeinschaften genannt. Die Religionsgemeinschaften würden sich – im positiven Sinne – vermehrt Gedanken über die Inhalte des RU und die Qualifikation der Religionslehrkräfte machen und so verhindern, dass der RU zur „Religionskunde“ werde.

Es werden jedoch auch **Herausforderungen** des RU für alle benannt:

Vertiefung in der eigenen Religion ausreichend gewährleisten

Angesprochen wird die Frage, ob und wie im RU für alle die Vertiefung in die eigene Religion ausreichend gewährleistet werden könne. Verschiedene Aspekte werden genannt:

- **Zeitungsumfang:** Durch die Beschäftigung mit mehreren Religionen bliebe anteilig weniger Unterrichtszeit für die eigene Religion.
- **Unterschiedliche Bedürfnisse der SuS nach Vertiefung:** In Phasen des Unterrichtsgesprächs würden sich die SuS, deren Religion im Fokus stünde, interessieren und nachfragen – andere SuS (anderer Religionen, religionslose SuS) hingegen seien eher gelangweilt, sobald eine ihnen fremde Religion sehr detailliert behandelt würde.
- **Inhaltliche Vertiefungsmöglichkeit:** In religionsdifferenzierten (individualisierten) Lernphasen hätten die Lehrkräfte zu wenig Zeit, um mit einzelnen SuS Inhalte ihrer Religion, z.B. Gebete, vertieft zu analysieren. Niveau und Lernformate der Materialien müssten deshalb so gewählt werden, dass die SuS diese weitestgehend alleine bearbeiten könnten.

Es wird jedoch auch darauf verwiesen, dass die Möglichkeiten der individuellen Förderung im RU – wie in allen anderen Fächern – nicht grenzenlos seien. Dies sei keine Besonderheit des RU für alle.

Wissbegierde muslimischer SuS befriedigen

Insbesondere bezogen auf muslimische SuS wird die Sorge ausgesprochen, dass diese – würde ihre ausgeprägte Wissbegierde nicht in der Schule befriedigt – im Internet nach Antworten suchen und dort zuallererst auf Salafistenseiten treffen würden. Ihr Halbwissen mache sie anfällig für radikale Gruppen, diese „sprechen die Sprache unserer Schüler“, „sie erreichen unsere Jugendlichen“. Auch im Moscheeunterricht würde vielfach ein falsches Bild vom Islam vermittelt, da dort teilweise Personen unterrichteten, die weder pädagogisch noch theologisch besonders gut ausgebildet seien. Es sei wichtig, dass qualifizierte Lehrkräfte der *Schule* mit den muslimischen SuS deren zahlreiche Fragen besprechen würden, um einer etwaigen Radikalisierung vorzubeugen.

Der RU für alle stellt hohe Anforderungen an die Lehrkraft

Angesprochen wurde, dass der RU für alle hohe Anforderungen an die Lehrkraft stellen würde:

- Die thematische Vielfalt könne in religionsdifferenzierten Phasen sehr groß sein, so dass die Einarbeitung in die Unterrichtsinhalte deutlich aufwendiger sei (z. B. Gebete in verschiedenen Religionen) als im konfessionell differenzierten Unterricht.
- Die Lehrkraft müsse über fundierte Kenntnisse in mehreren Religionen verfügen. Ohne diese sei die Gefahr größer, dass der Unterricht zu oberflächlich werde (vgl. Prägende Personen, weiterführende Überlegungen 2.3.2.3).
- Die Lehrkraft müsse im RU zwischen verschiedenen Perspektiven wechseln und z. B. die Perspektive des Islam und des Christentums auf Jesus verdeutlichen können. Zumindest von einer Lehrkraft wurde dieser Perspektivwechsel problematisiert (vgl. auch Bedeutung Religionszugehörigkeit der Lehrkraft 2.3.8).

Wenn ich vorher ein Arbeitsblatt gemacht habe oder einen Unterricht vorbereitet habe für EINE Sache, dann muss ich mich auch nur in eine Sache einlesen und konnte mich damit, na... Wenn ich aber jetzt eine Bandbreite habe, dann passiert Folgendes: Sie müssen mehr Zeit aufwenden. Sie müssen differenzieren, auch noch nach Religion unter Umständen. (I: Bei "Unsere Religionen" zum Beispiel verschiedene Gebete) Genau. Genau. Sie müssen von allem etwas wissen. Die Gefahr dabei ist einfach, dass es dann zu seicht wird. Wenn sie älter sind, werden sie [gemeint sind Fragen, JW] sicher passieren. Sind so Fragen, ‚Wie war denn das mit der Kreuzigung?‘ Die Christen sagen: "Ja." Die Muslime sagen ganz klar: "Nein." Oder: ‚War denn Jesus jetzt ein Prophet oder nicht?‘ So. Und da gibt es unterschiedliche Positionen und die Kinder dann arbeiten sich daran fest. Sie sagen: ‚Ja, es ist ja schon auch gut, was Sie da alles uns erzählen und wie das da so steht, aber jetzt sagen Sie mal, was denken Sie?‘ Und dann muss ich natürlich irgendwann mal auch sagen, meine Perspektive ist so und so, aber Ihr könnt das gerne anders sehen. In [...], wo ich früher unterrichtet habe, habe ich diese Gedanken gar nicht gehabt. Ich hätte mir gar nicht vorstellen können, dass es für Religionslehrer so ein, ja, so ein Punkt ist, wo man ständige Perspektive und und dann...

Quelle: Einzelinterview Lehrkraft

Dialog setzt Kenntnisse der eigenen Religion voraus

Als Herausforderung für den RU für alle wird außerdem angesprochen, dass die SuS erst auf der Grundlage von Kenntnissen der eigenen Religion in einen qualifizierten Dialog mit SuS anderer Religionen treten könnten. Da diese Kenntnisse nicht immer vorhanden seien, müssten sie in ausreichendem Maß im RU vermittelt werden. Es sei deshalb darauf zu achten, dass es im RU genügend Phasen gebe, in denen die SuS sich mit ihrer eigenen Religion befassen könnten.⁴⁴

Also Voraussetzung für einen Dialog ist natürlich, dass man eine eigene Verwurzelung hat. Und dass man überhaupt etwas über seine eigene Religion sagen kann. (...) Ich glaube, das ist tatsächlich etwas, woran es hakt, also man sehr darauf achten muss, dass man bei dieser Form des Religionsunterrichts genügend Phasen hat, wo die Schüler sich mit IHREM wirklich beschäftigen.

Quelle: Einzelinterview christliche Lehrkraft

2.3.11.2 Schülerinnen und Schüler

Die SuS des Pilotversuchs kennen i.d.R. den Religionsunterricht in der Schule als einen Unterricht, in dem alle SuS gemeinsam unterrichtet werden. Aus allen Erhebungen – seien es Interviews mit den Lehrkräften oder schriftliche und mündliche Befragungen der SuS – ergeben sich keinerlei Hinweise darauf, dass die SuS dieser multireligiösen Klassen einen nach Konfessionen getrennten Unterricht bevorzugen würden. Im Gegenteil: Ein zusammenfassender Blick auf die diesbezüglichen Ergebnisse deutet darauf hin, dass die SuS den RU für alle insgesamt befürworten.

⁴⁴ Der Grundgedanke kann in ähnlicher Weise für SuS ohne religiöses Zugehörigkeitsgefühl gelten, da auch sie über Kenntnisse verfügen müssen, um sich einbringen zu können.

Die SuS interessieren sich sowohl für die Erzählungen anderer SuS im gemeinsamen Unterricht als auch für die eigene Religion

Kurz zu zwei Spezifika des RU für alle: die gemeinsame Unterrichtung von SuS verschiedener religiöser Prägung bzw. ohne religiöse Prägung und die Vertiefung der je eigenen Religion in religionsdifferenzierten Phasen. Die Befragungsergebnisse zeigen:

Die SuS fühlen sich im RU wohl. Das über die Monate zunehmende Vertrauen innerhalb der Klasse führt zu offenen Dialogen in den multireligiösen Klassen. Die SuS finden es interessant, wenn andere von ihrer Religion erzählen und sie von Praktiken der ihnen fremden Religionen erfahren.

Andererseits sind es Spezifika des *weiterentwickelten* Religionsunterrichts, nämlich die religionsdifferenzierten Phasen, die insbesondere den religiös geprägten SuS sehr gut gefielen. Die vertiefte Beschäftigung mit der eigenen Religion (allein oder mit religionsgleichen SuS) stieß bei den SuS mit religiöser Prägung auf großes Interesse – waren die Materialien zudem didaktisch-methodisch gut aufbereitet, erarbeiteten sich die religiös geprägten SuS begeistert die jeweiligen Inhalte. Dies war in der religionsdifferenzierten Langphase, aber auch in Kurzphasen der Fall. Beispielhaft soll dies anhand der Erarbeitung eines Gebets der eigenen Religion in der UE „Gott und Du“ (die entsprechende DS folgte Modell IV) illustriert werden (vgl. zu weiteren Erfahrungen die Erprobungsergebnisse zu den UE „Prägende Personen“ und „Unsere Religionen“). Aus den Berichten der Lehrkräfte und SuS wird deutlich, dass die religiös geprägten SuS „ihr“ Gebet motiviert erarbeiten:

Und ich muss sagen, das eben kam, so wie ich es mir auch vorgestellt habe, super an. Also, die muslimischen Kinder, mit der Al-Fatiha, das war, oder die alevitischen Kinder, wie die sich hinterher gefreut haben, dass ihr Gebet, was sie selbst gar nicht kannten: „oh, das war wahnsinns-toll“. Und dann die muslimischen Kinder, entweder die Kinder, die das Gebet schon kennen, die Al-Fatiha, haben sich unglaublich gefreut. Manche, die es nicht kennen, wollten es dann wissen, weil sie es gesehen haben, die anderen muslimischen Kinder können es ja auch. Und haben dann wirklich... zwei Tage später kam dann ein Junge zu mir in der Pause und hat mir die Al-Fatiha vorgeredet, weil er es jetzt konnte und letztens ja noch nicht so richtig. Also, richtig stolz und voll dabei. Und, das haben sie auch ganz schön ins Lapbook geschrieben oder eingeklebt. Also war richtig schön. Weil es halt so, so kennen sie es halt und wissen, was mit anzu-fangen. Ja, war schön. Und es war ganz toll, weil wir zum ersten Mal, auch wenn man meint, sie kennen das und so, die Übersetzungen. Weil sie, die meisten wissen ja nicht, was sie da reden und das haben sie zum ersten Mal da gehört."

Quelle: Gruppeninterview Lehrkräfte zu „Gott und Du“

I: Gut. Wenn Ihr jetzt noch mal an diese Unterrichtseinheit [gemeint ist „Gott und Du“] denkt, was Ihr da so gemacht habt: Was hat Euch denn davon besonders gut gefallen?

S3*: Also bei mir hat das mit den Textaufgaben, da hat zum Beispiel das ‚Vaterunser‘ lernen, auswendig lernen. Ich war mit N. in einer Gruppe, der konnte nicht richtig das ‚Vaterunser‘ auswendig. (...) Dann hat er so geübt, dann konnte er das auswendig. Ich konnte das schon, hab ihm vorgeschlagen – ganz langsam – dann hat er mir nachgesprochen und irgendwann konnte er es alleine und dann haben wir die Textaufgaben zusammen gemacht.

*christlich

Quelle: Gruppeninterview SuS K2 zu „Gott und Du“

Den meisten SuS gefiel dabei auch das eigenständige Lernen – sie konnten in ihrem Tempo arbeiten. Eine Schülerin formulierte, sie hätte sich dabei „erwachsen“ gefühlt. Die Eindrücke aus den Lehrkräfte- und Schülerinterviews werden auch durch den Schülerfragebogen bestätigt: 88 Prozent der religiös geprägten SuS finden es eigenen Angaben zufolge gut, sich im Religionsunterricht mit der eigenen Religion zu beschäftigen.

Die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft – ob eine religionsgleiche oder eine andersgläubige Lehrkraft unterrichtete – spielte für die SuS mit religiöser Prägung bei ihren Einschätzungen zum erlebten Religionsunterricht eine untergeordnete Rolle. Sie möchten zwar über die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft informiert sein, halten sie jedoch nicht für sich selbst persönlich bedeutsam – solange auch eine andersgläubige Lehrkraft über ausreichend Fachkenntnisse verfügt, um ihre Fragen zu beantworten (was im Pilotversuch ausnahmslos der Fall war). Die religiös geprägten SuS glauben (bzw. bejahen die entsprechende Aussage auf der Grundlage ihrer Erfahrungen), dass auch eine andersgläubige Lehrkraft ihre Religion verstehen kann. Die SuS fühlen sich sogar tendenziell besonders wertgeschätzt, wenn die andersgläubige Lehrkraft sich in der Schülerreligion gut auskennt (vgl. ausführlich Bedeutung Religionszugehörigkeit der Lehrkraft 2.3.8).

Zentral für die Akzeptanz des RU scheinen weniger die äußeren Merkmale des Unterrichts (gemeinsamer Unterricht / individualisierte Vertiefung eigener Religion) als die didaktisch-methodische Umsetzung der Unterrichtselemente zu sein – sowohl für SuS mit religiöser Prägung als auch für religionslose SuS (vgl. ausführlich 2.3.6.2).

2.3.11.3 Eltern

Information der Eltern über das Pilotprojekt

In Einzelinterviews wurden alle sieben Pilotschullehrkräfte nach der Information und Reaktion der Eltern zum Pilotprojekt befragt (es fand keine Befragung der Eltern statt):

Die Eltern der zwölf beteiligten Pilotschulklassen wurden zu Beginn des Schuljahrs 2014/15 auf Elternabenden mündlich über das Pilotprojekt informiert. Es seien neue Unterrichtseinheiten entwickelt worden, die von verschiedenen Religionsgemeinschaften verantwortet und zur Erprobung sowohl von christlichen als auch muslimischen Lehrkräften unterrichtet würden. Die Information erfolgte in der Regel durch die Religionslehrkräfte, zumal diese in einigen Klassen auch die Klassenleitung innehatten. In drei Klassen wurden die Eltern durch die vorher von den Religionslehrkräften instruierten Klassenleitungen informiert.

Reaktionen der Eltern auf das Pilotprojekt

Alle sieben Lehrkräfte berichten, dass auf den Elternabenden so gut wie keine Reaktion auf die Ankündigung zum Religionsunterricht erfolgte – auch in Bezug auf die Religionszugehörigkeit der jeweiligen Lehrkraft gab es keinerlei Nachfragen. Die Lehrkräfte führen die ausbleibenden Reaktionen v.a. auf das insgesamt geringe Interesse der Elternschaft der beiden Schulen an schulischen Belangen zurück, das sich z.B. an der geringen Teilnahmezahl an Elternabenden oder Tagen der offenen Tür zeige.

Nur eine Lehrkraft berichtete von einer durch eine Nachfrage ausgelösten Diskussion auf dem Elternabend. Aus dieser wurde deutlich, dass viele Eltern dieser Klasse Religionsunterricht wichtig fänden und das gemeinsame Lernen von SuS verschiedener Religionszugehörigkeit unterstützten, weil das „ihr Alltag“ sei.

Auch über das Schuljahr hinweg wurde der Religionsunterricht seitens der Eltern nicht thematisiert und v.a. nicht problematisiert (z.B. auch nicht in Lernentwicklungsgesprächen). Ausnahme waren lediglich sehr vereinzelte Nachfragen bezüglich der Einverständniserklärungen zur Befragung der eigenen Kinder zum Religionsunterricht im Rahmen der Evaluation.

Empfehlungen der Lehrkräfte zur Elterninformation

Die mündliche Information auf den Elternabenden wurde von den Lehrkräften ausnahmslos als passend für die Elternschaft der beiden beteiligten Schulen angesehen. Schriftliche Informationen würden von den Schülerinnen und Schülern häufig „verbummelt“, zu einer separaten Informationsveranstaltung würden nur wenige Eltern erscheinen. Da keine Mitarbeit der Eltern erforderlich gewesen sei, sei die knappe Information ausreichend, um Transparenz herzustellen. Höchstens könne zusätzlich ein kurzer Hinweis auf der Homepage der Schule gegeben werden.

Allerdings glauben die Lehrkräfte, dass in anderen Stadtteilen mit einer bildungsnäheren Elternschaft eine umfassendere Elterninformation notwendig sein könnte. Dort seien die Eltern wesentlich interessierter und hätten ggf. mehr Rückfragen. Auch würde es dort vermutlich stärker problematisiert, wenn muslimische Lehrkräfte in den eher christlich geprägten Klassen unterrichten würden. Hier sei es evtl. hilfreich, wenn nicht die Religionslehrkraft selbst, sondern eine Person aus dem Schulleitungsteam informieren würde.

2.3.11.4 Lehrerkollegium

Akzeptanz von Religionsunterricht in Lehrerkollegien fraglich

Die Zusammenarbeit im multireligiösen Pilotschul-Team wurde von den am Pilotversuch beteiligten christlichen und muslimischen Lehrkräften der beiden Schulen als sehr bereichernd beschrieben. Religion würde von ihnen übereinstimmend als etwas „Schönes“ betrachtet, woraus sich gegenseitige Toleranz speisen würde. Mehrfach wurde in den Einzelinterviews jedoch angesprochen, dass im Lehrerkollegium der beiden Schulen (und sogar bei den fachfremd Religion unterrichtenden Lehrkräften) eine gegenüber dem Religionsunterricht eher kritische Stimmung herrschen und Ethik- oder Philosophieunterricht favorisiert würde.

Anlässlich der Hospitationen von Vertretern der Religionsgemeinschaften (Nordkirche, muslimische Verbände, alevitische Gemeinde) im Unterricht der Pilotschulklassen, die ihrer Information dienen sollten, wurde beispielsweise den Angaben einer Lehrkraft zufolge von Kollegen gemutmaßt, es hospitierten nur Muslime und dies v.a. zur „Kontrolle“.

Die von den Lehrkräften beschriebenen Einschätzungen sind subjektive Eindrücke weniger Lehrkräfte, die vermutlich nicht auf alle Hamburger Schulen übertragbar sind. Dennoch wird deutlich, dass der Religionsunterricht an sich teilweise auch bisher kritisch gesehen wurde. Es stellt sich die Frage, wie sich die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und damit verbunden dessen Erteilung durch nicht-christliche Lehrkräfte auf die Akzeptanz in den Lehrerkollegien auswirken wird.

3 Expertenbegutachtung

3.1 Ziel der Begutachtung und Grundidee

Der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ findet auf der Grundlage des Grundgesetzes Art. 7 Abs. 3 statt: „Der Religionsunterricht ... ist ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

Ein verfassungsrechtliches Gutachten bestätigte im Jahr 2001 die Verfassungsgemäßheit des bisherigen „Hamburger Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ (Link 2001). Offen ist, inwieweit er auch in einer weiterentwickelten Form als „Religionsunterricht für alle in gleichberechtigter Verantwortung mehrerer Religionsgemeinschaften“ verfassungskonform sein kann. Um Aufschluss hierüber zu erlangen, plant die Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland die Beauftragung einer verfassungsrechtlichen Klärung. Im Rahmen der Sitzung der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des RU für alle (kurz: AG) vom 02.10.2014 wurde seitens des IfBQ ein religionsdidaktisches Konzept vorgestellt, das eine Unterscheidung von *learning about / from / in religion* vornimmt und bereits in anderen Evaluationen bzw. Studien zum Religionsunterricht genutzt wurde (vgl. z.B. Ziebertz & Riegel 2009; Popp 2013; Jakobs et al. 2009; Landert et al. 2012). Hintergrund war die Überlegung, dass eventuell mithilfe dieses Konzepts Daten generiert werden könnten, die für die fachdidaktische und politische Diskussion und für die von der Nordkirche geplante verfassungsrechtliche Abklärung relevant sein könnten. Insbesondere die Dimension *learning in religion* erscheint wesentlich für einen bekenntnishaften Religionsunterricht (vgl. Tabelle Tab. 21).

Tab. 21: Idealtypische Skizzierung von drei Unterrichtsdimensionen im RU

Learning...	about	from	in
Inhalte	Plural der Religionen	Zugänge der Schüler	eine Bekenntnisreligion
Perspektive	des Wissenschaftlers	des Schülers	der Religionsgemeinschaft
Bezugs-wissenschaft	Religionswissenschaft	Pädagogik	Theologie
Zielsetzung	Information über Religionen	Lebensorientierung	Glaubenseinführung

aus: Popp (2013): Religion und Religionsunterricht in Europa, S. 73

Die AG bat das IfBQ, eine mögliche Nutzung des vorgestellten religionsdidaktischen Konzepts im Rahmen der Evaluation zu prüfen, da die AG vermutete, „dass durch dieses Evaluationskonzept solche Daten erhoben werden können, die für die verfassungsrechtliche Begutachtung des neuen Religionsunterrichts für alle relevant sind.“⁴⁵

Das IfBQ unterbreitete der AG auf ihrer folgenden Sitzung am 08.12.2014 einen Vorschlag zur Nutzung des Konzepts *learning about / from / in religion* im Rahmen eines zweiten Evaluationsteils, der von der AG befürwortet wurde: Die entwickelten **Unterrichtseinheiten** können als modellhaft-normative Grundlage des weiterentwickelten RU gelten. Aus diesem Grund sollen diese durch aus-

⁴⁵ AG zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle – Protokoll der AG-Sitzung vom 2.10.2014

gewiesene Experten der Religionsdidaktik, die selbst nicht an der Weiterentwicklung des RU beteiligt waren, auf der Grundlage dieses Konzepts analysiert werden. Hierzu soll ein Analyseraster ausgearbeitet werden, bei dem einerseits die Unterrichtsschritte andererseits die religionsdidaktischen Kategorien aufgeführt sind. Von den Experten soll anschließend für jeden Unterrichtsschritt beurteilt werden, ob aus Sicht der SuS eher ein *learning about / from* oder *in religion* stattfinden kann. Je nach Religionszugehörigkeit eines Schülers (oder dessen Konfessionslosigkeit) kann ein Unterrichtsschritt dabei verschiedene Bedeutungen haben.

Zwar war absehbar, dass nicht jeder Unterrichtsschritt trennscharf einer der drei Kategorien zugeordnet werden könnte – auch je nach unterrichtlichem Kontext verschiedene Zuordnungen denkbar wären. Dennoch könnte dieses Vorgehen eine grobe Einschätzung ermöglichen, wie die drei Dimensionen des religiösen Lernens von Schülerinnen und Schülern in einer Unterrichtseinheit verteilt sind.

Der Nutzen einer solchen Analyse wird in verschiedenen Aspekten gesehen:

- für eine differenzierte Wahrnehmung bekenntnisorientierter und anderer religiöser Lern-elemente,
- für die Überarbeitungen der Unterrichtseinheiten und der darin exemplifizierten didaktischen Strukturen und Prinzipien, insbesondere für ein Austarieren der Anteile von *learning about*, *learning from* und *learning in religion*,
- für die fachdidaktische und (kirchen-)politische Diskussion um den Bekenntnischarakter des Religionsunterrichts für alle,
- für die angedachte verfassungsrechtliche Klärung.

3.2 Methodisches Vorgehen

3.2.1 Die Begutachtung der Unterrichtseinheiten

3.2.1.1 Experten für die Begutachtung

Von den Religionsgemeinschaften, die an der Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ beteiligt sind, wurden vier Experten unterschiedlicher Religionszugehörigkeit für die Begutachtung der Unterrichtseinheiten benannt, um im Rahmen des noch Koordinierbaren eine religiöse Perspektivenvielfalt zu ermöglichen:

- **PD Dr. Hüseyin Ağuıçenođlu (alevitisch):** Fachbereichsleiter für Alevitische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
- **Dr. Ahmet Arslan (muslimisch):** Lehrkraft für islamischen Religionsunterricht (u.a.), Fachseminarleiter im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Arnberg
- **Prof. Dr. Clauß Peter Sajak (katholisch):** Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des schulischen Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster
- **Prof. Dr. Bernd Schröder (evangelisch):** Lehrstuhl für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Theologischen Fakultät der Universität Göttingen

3.2.1.2 Prozess der Begutachtung

Zur Begutachtung wurden insgesamt sieben Unterrichtseinheiten/-sequenzen so ausgewählt, dass jedes der vier Unterrichtsmodelle⁴⁶ vertreten ist (vgl. 1.2.2 und die Übersicht in Abb. 2). Für die Beur-

⁴⁶ I: sukzessive gemeinsame Langphase, II: parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen, III: gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen, IV: religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen

teilung der Unterrichtseinheiten war es zunächst notwendig, die Kategorien *learning about / from / in religion* zu definieren. Die Typologie wird oftmals auf Grimmit (1987) zurückgeführt (z.B. bei Popp 2013). Doch unterscheidet Grimmit primär zwischen *learning about / from religion* (vgl. Anhang A 2.1). Eine Beschreibung der *drei* Kategorien ist in der Literatur nur ansatzweise zu finden, insbesondere Grimmit (1987), Ziebertz (1993) und Popp (2013) konnten herangezogen werden.

- Grimmit (1987) will verdeutlichen, dass ein Unterricht, der ausschließlich als Informationsweitergabe (*learning about religion*) konzipiert ist, in der Schule unangemessen ist und mit einem *learning from religion* kombiniert werden müsste, um schülergerecht zu sein. Während es beim *learning about religion* v.a. darum gehe den SuS Kenntnisse über verschiedene Religionen, deren Überzeugungen und Mythen zu vermitteln, bezeichnet er mit *learning from religion* Lernprozesse, in denen SuS durch die Beschäftigung mit Religionen über sich selbst lernen, sich mit zentralen Lebensfragen befassen etc. (vgl. A 2.1).
- Ziebertz (1993) seinerseits unterscheidet fünf Unterrichtskonzepte (weniger verschiedene Lernprozesse), die sich aus einer Matrix „Material-Dimension“ und „Formale Dimension“ ergeben (vgl. Tab. 22 und ausführlich die Beschreibung der Zellen im Anhang A 2.2). Dass ein Religionsunterricht gleichzeitig *in* verschiedene Religionen und Weltanschauungen einführen könnte, ist für Ziebertz schwer vorstellbar, weshalb eine Zelle der Matrix nicht gefüllt ist. Auch wird mit dem Lernen „von Religion aus“ ein etwas anderer Akzent gesetzt.

Tab. 22: Kurzüberblick Unterrichtskonzepte nach Ziebertz 1993 (veränderte Reihenfolge)

		Formale Dimension		
		über Religion	von Religion aus	in Religion
Material-Dimension	Christl. Glaubens-tradition	1 über CHR	2 von CHR aus	3 in CHR
	Religionen und Weltanschauungen	4 über REL	5 von REL aus	*

*Zelle soll vernachlässigt werden, „denn ein Unterrichtstypus mit dem Anspruch, in alle Religionen und Weltanschauungen einführen zu wollen, ist schwer vorstellbar.“ (S. 549); CHR=Christentum; REL=Religion

- Popp (2013) wiederum legt eine idealtypische Skizzierung zur Differenzierung der Konzepte *learning about / from / in religion* vor (vgl. Tab. 21).

Da eine in der Fachwelt allgemein anerkannte, trennscharfe Charakterisierung der Konzepte bisher nicht vorliegt, wurde vorgesehen, die Kategorien durch die Experten vor der Begutachtung intensiv erörtern zu lassen, um zu einer **eigenen Operationalisierung** des Konzepts *learning about / from / in religion* zu gelangen, die der Begutachtung zugrunde gelegt wird. Hierdurch soll eine Begutachtung entlang der vereinbarten Definitionen gewährleistet werden, wodurch Transparenz über die Begutachtungskriterien hergestellt wird.

Da anzunehmen war, dass die Entwicklung annäherungsweise ähnlich verstandener Kategorien ein längerer Prozess der Aushandlung sein würde, wurde für die Begutachtung ein iteratives Vorgehen geplant: Nach einem gemeinsamen „Kick-off“ sollten zunächst ein bis zwei UE begutachtet werden, um ausgehend von den Beurteilungen, die Operationalisierung der Kategorien zu schärfen und im nächsten Arbeitspaket anzuwenden.

Tab. 23: Kennzeichen von *learning about / from / in religion* (Vorschlag IfBQ als Diskussionsgrundlage für den Expertenworkshop)

KENNZEICHEN	ABOUT	FROM	IN
Welche Religion wird thematisiert?	<ul style="list-style-type: none"> die eigene oder fremde Religion(en) 	<ul style="list-style-type: none"> die eigene oder fremde Religion(en) oder auch gar keine bestimmte Religion, sondern ein religiöses Thema 	<ul style="list-style-type: none"> die „eigene“ Religion oder religiöses Thema
Wie wird Glaubensinhalt bzw. Inhalt thematisiert?	<ul style="list-style-type: none"> Inhalt wird neutral-informierend präsentiert der Bezug der SuS zum Inhalt ist distanziert 	<ul style="list-style-type: none"> Inhalt wird als Vorbild präsentiert wichtiger als die reine Information ist die Bedeutung für die eigene Person es wird ein persönlicher Bezug der SuS zum Inhalt hergestellt 	<ul style="list-style-type: none"> Inhalt wird als Ideal präsentiert aus der Innensicht der jeweiligen Religion / nicht im Vergleich zu anderen Religionen Inhalte bieten Identifikationsmöglichkeiten
Welche Lernziele werden mit dem Unterrichtsinhalt verbunden oder können damit (unerwähnt) erreicht werden?	<ul style="list-style-type: none"> Information über Religion v.a. kognitive Lernziele: Wissen, Kenntnisse über Institutionen, Mythen, Rituale, ...; durchaus auch kritische Auseinandersetzung mit ... 	<ul style="list-style-type: none"> Lebensorientierung, Lebenseinführung affektive und kognitive Lernziele: SuS sollen Anstöße für die Entwicklung der eigenen Religiosität und Ethik erhalten; sollen lernen, verschiedene Ansätze zu vergleichen und zu bewerten; über die lebenspraktische Bedeutung der Religion nachdenken 	<ul style="list-style-type: none"> Glaubenseinführung bzw. -vertiefung affektive und kognitive Lernziele: Verankerung im jeweiligen Glauben
Worüber sprechen die SuS? Dialog / Kommunikationsperspektive	<ul style="list-style-type: none"> SuS erklären / stellen Fakten vor 	<ul style="list-style-type: none"> SuS sprechen über die Bedeutung von Unterrichtsthemen für ihr Leben 	<ul style="list-style-type: none"> SuS sprechen in oder aus der Perspektive ihrer Religion

Entsprechend wurde zur Eröffnung der Expertenbegutachtung ein eintägiges Expertentreffen geplant (eine Zeitleiste zum Begutachtungsprozess mit wichtigen Meilensteinen findet sich im Anhang A 2.3). Vorbereitend wurde den Experten neben den Unterrichtseinheiten einschlägige Literatur zum Konzept *learning about / from / in religion* zur Verfügung gestellt (i.d.R. in Auszügen: Grimmitt 1987, Jakobs et al. 2009, Popp 2013, Teece 2010, Ziebertz 1993, Ziebertz & Riegel 2009).

Ein auf Basis dieser Literatur ausgearbeiteter Vorschlag zu den Kennzeichen von *learning about / from / in religion* diente als Diskussionsgrundlage für das Expertentreffen, welches im August 2015 stattfand (vgl. Tab. 23). Außerdem wurde ein Vorschlag zum formalen Vorgehen unterbreitet und ein exemplarisches Analyseraster vorgelegt.

Beim **Expertentreffen** am 31. August 2015 in Göttingen waren alle vier Experten sowie zwei Mitarbeiterinnen des IfBQ anwesend. Intensiv wurden die Operationalisierungen der verschiedenen Kategorien von *learning about / from / in religion* sowie das Vorgehen bei der Begutachtung diskutiert, außerdem exemplarisch einige (wenige) Unterrichtsschritte der UE „Gott und Du“ eingeschätzt.

Auf der Grundlage der auf dem Expertentreffen getroffenen Übereinkünfte und der vereinbarten Operationalisierung der Kategorien *about / from / in* erfolgte im Herbst 2015 die Begutachtung der UE „Gott und Du“ sowie „Miteinander gerecht leben“ durch jeden einzelnen Experten unabhängig voneinander. Die Zusammenführung der Beurteilungen im IfBQ offenbarte heterogene Einschätzungen. Das Ausmaß der Divergenzen deutete darauf hin, dass die Kategorien noch nicht präzise genug beschrieben waren und offensichtlich kein einheitliches Verständnis der Kategorien vorlag (vgl. 3.2.1.4 zu den Herausforderungen bei der Begutachtung). Besonders deutlich zeigten sich Kategorisierungsprobleme bei Schülern **mit** Religionszugehörigkeit: Für sie wurde fast ausschließlich *learning in religion* gewählt, sie lernen nach dieser Lesart wenig *about* oder *from religion*. Da ein weiteres Expertentreffen aus organisatorischen Gründen nicht realisierbar war, wurde seitens des IfBQ mit jedem der Experten ein Telefonat geführt. Ziel war es, die Beweggründe für die Beurteilungen zu erfragen und auf dieser Grundlage zu einer verbesserten Operationalisierung zu gelangen.

Auf Basis der Telefonate mit den Experten und den dort getroffenen Übereinkünften wurde im Januar 2016 die vorherige Operationalisierung nochmals überarbeitet (s. Operationalisierung Nr. 2, Stand 19.01.2016, vgl. Tab. 24) und Ankerbeispiele für die verschiedenen Kategorien formuliert (vgl. Anhang A 2.5). Um die Begutachtung zu erleichtern, wurde außerdem eine schematische Vorgehensbeschreibung entwickelt (vgl. Anhang A 2.4). Auf der Basis dieser Materialien bewerteten die Experten das zweite Arbeitspaket, bestehend aus den UE „Prägende Personen“ und „Christentum“. Anschließend fanden erneut vereinzelt telefonische Klärungen statt, um eine einheitliche Auswertung zu gewährleisten. Das letzte Arbeitspaket, bestehend aus den UE „Angst und Geborgenheit“, „Unsere Religionen“ und „Islam“, wurde im Sommer 2016 durch die Experten begutachtet. Sofern die Beurteilungen nicht den formalen Vorgaben entsprachen, wurden wiederum telefonische Klärungen herbeigeführt. Anschließend konnte die Auswertung der letzten drei UE erfolgen.

Abgesehen von einer Kommentarspalte zu jedem Unterrichtsschritt ließ die Begutachtung entlang der Kategorien *about / from / in* relativ wenig Freiheitsgrade für Beurteilungen außerhalb dieses Systems zu. Da die Experten jedoch durch ihre intensive Beschäftigung mit den Unterrichtseinheiten einen sehr tiefen Einblick in diese hatten, wurde mit ihnen die Möglichkeit von **zusätzlichen Textgutachten** vereinbart. Ziel war es, die gewonnenen Einblicke der Experten für die kritische Reflexion der UE und ihre mögliche Überarbeitung zu nutzen. Angesichts des hohen Zeitaufwands der schematischen Begutachtung war es den Experten jedoch freigestellt, ob sie ein solches Textgutachten erstellen wollten. Auch die Form des Gutachtens war explizit nicht vorgegeben, um den Experten die Gelegenheit zu geben, die ihnen wichtig erscheinenden Aspekte in der von ihnen als sinnvoll erachteten Form zu formulieren. Letztlich erstellten drei der vier Experten Textgutachten, die sich in ihrer Form sehr stark unterscheiden (vgl. Anhang und die Zusammenfassungen im Ergebnisteil).

3.2.1.3 Zentrale Übereinkünfte zur Begutachtung und Operationalisierung

Im Verlauf des Begutachtungsprozesses (insbesondere beim Expertentreffen, ergänzend in Telefonaten) wurden folgende zentrale Übereinkünfte zur Begutachtung getroffen:

1. **Analyseeinheit ist ein Unterrichtsschritt:** Als Analyseeinheit wird ein Unterrichtsschritt zugrunde gelegt, wobei für die Beurteilung die Idee der Unterrichtseinheit und der jeweiligen Stunde sowie das Material berücksichtigt werden sollen.
2. **Ein Eintrag pro Schülergruppe:** Im Begutachtungsbogen entspricht jeder Unterrichtsschritt einer Zeile. In jeder Zeile / jedem Unterrichtsschritt muss für jeden potentiell vorkommenden Schüler (bzw. für jede Schülergruppe) eine Eintragung vorgenommen werden: evtl. pauschal als „alle“,

„mR“, „oR“, „r=“ oder ggf. mit Nennung der spezifischen Religionszugehörigkeit (z.B. „a“ für alevitische SuS, vgl. Glossar).

3. **Hauptkriterium der Beurteilung ist das Lernziel:** In Anlehnung an Grimmitt soll das entscheidende Kriterium für die Beurteilung von Unterrichtsschritten der Lerngegenstand und das Lernziel sein: Soll schwerpunktmäßig *Wissen* vermittelt werden, so ist es *learning about religion*, soll schwerpunktmäßig von einer Religion für das eigene Leben gelernt werden (lebenspraktische Bedeutung), ist es *learning from religion*. Es ist dabei nicht entscheidend, ob von der eigenen oder von einer fremden Religion für das eigene Leben gelernt wird.⁴⁷ **Zusätzlich** kann für SuSmR ein *learning in religion* stattfinden (s. Punkt 6): Sie können durch die Beschäftigung mit ihrer Religion oder einem religiösen Thema ihre Religion / ihre Religiosität vertiefen. Entscheidend ist, welche Lernprozesse stattfinden *können* (was letztlich im Klassenraum passiert, kann niemand vorhersehen). Im Fokus soll demnach stehen, welche *Ziele* mit dem Unterricht verfolgt werden, was bei den Schülern ausgelöst werden *soll* (und *kann*). Lässt sich die Intention nicht aus der Beschreibung von Unterrichtsidee und konkreter Unterrichtsplanung schließen, muss ggf. die Kategorie „nicht beurteilbar“ gewählt werden (s.u.).
4. **Schwerpunkt eines Unterrichtsschritts beurteilen:** Der RU in seiner Gesamtheit soll *learning about / from / in religion* ermöglichen. Aber er ermöglicht dies nicht in jedem Unterrichtsschritt gleichermaßen, sondern jeder Unterrichtsschritt hat einen Schwerpunkt, der entweder eher dem Faktenlernen verbunden ist (*learning about religion*) oder eher der Lebensorientierung dienen soll (*learning from religion*). Es sollte beurteilt werden, welches der Schwerpunkt des jeweiligen Unterrichtsschritts sein könnte. *Zusätzlich* kann ein *learning in religion* stattfinden (s. Punkt 6).
5. **Learning about oder from für alle SuS, learning in als zusätzliche Kategorie:** Es wurde vereinbart, *learning in* als *zusätzliche* Kategorie zu verwenden. D.h.: Für alle SuS wird geprüft, ob ein *learning about* oder *from* stattfinden kann (oder eine andere Kategorie zu wählen ist) und für SuSmR wird anschließend geprüft, ob *zusätzlich* (zeitgleich) ein *learning in* stattfinden kann. Hierdurch wird gewährleistet, dass auch für SuSmR deutlich wird, ob sie bei einem Unterrichtsschritt eher *about* oder *from* lernen können – dies wäre nicht der Fall, wenn SuSmR überwiegend der Kategorie „in“ zugeordnet würden, wie es bezüglich des ersten Beurteilungspakets der Fall war (vgl. 3.2.1.4). Es wäre nicht nachvollziehbar, dass SuSoR *about* lernen (im Sinne von Wissensaneignung), SuSmR aber nicht. Das bedeutet auch, dass im *learning in religion* i.d.R. ein *learning from religion* oder ein *learning about religion* enthalten ist.
6. **Ausdifferenzierung weiterer Kategorien neben religiösem Lernen:** Unterrichtsschritte, die nicht als religiöses Lernen angesehen werden, sollen unterschieden werden:
 - lernbegleitender Schritt (l.S.)
 - nicht beurteilbar (n.b.)
 - nicht realisierbar (n.r.)
7. **Enger Religionsbegriff:** Die Experten einigten sich auf einen engen Religionsbegriff. Wird in einem Unterrichtsschritt kein religiöses Thema i.e.S. behandelt, so soll dies durch eine „0“ gekennzeichnet werden.

⁴⁷ Von den christlichen Experten war im ersten Schritt häufig das Verhältnis des Schülers zum Lerngegenstand als Kriterium angewendet worden. So wählten sie oftmals dann *learning from religion*, wenn ein Schüler von einer fremden Religion lernen würde (vgl. Herausforderungen).

Auf Basis dieser Übereinkünfte wurde ein Analyseraster erstellt, entlang dessen alle Unterrichtseinheiten von jedem Experten unabhängig voneinander beurteilt wurden.

Die folgende Tabelle gibt die endgültige Operationalisierung mit je einem Beispiel wieder (vgl. Tab. 24), bevor anschließend einige Herausforderungen bei der Begutachtung benannt werden.

Tab. 24: Endgültige Operationalisierung (Nr. 2, Stand 19.1.2016)

Da die Experten sich auf einen **engen Religionsbegriff** geeinigt hatten, war vor Anwendung der weiteren Operationalisierung zu prüfen, ob ein religiöses Thema i.e.S. behandelt wurde, sonst sollte eine „0“ eingetragen werden (z.B. traf dies für die 1. DS der UE „Miteinander gerecht leben“ zu, in der die SuS Collagen zum Thema Gerechtigkeit erstellen sollten).

	Es wird ein religiöses Thema i.e.S. behandelt, es findet jedoch kein religiöses Lernen statt			Es findet religiöses Lernen statt		
				about oder from		zusätzlich evtl.
	nicht beurteilbar (n.b.)	nicht realisierbar (n.r.)	lernbegleitender Schritt (l.S.)	about	from	in
Beschreibung	Die Informationen zu diesem Unterrichtsschritt reichen (auch unter Hinzuziehung der Angaben zur UE, zur DS und Materialien) nicht aus, um eine Zuordnung zu den übrigen Kategorien zweifelsfrei durchführen zu können.	Ein so bezeichneter Unterrichtsschritt ist für eine bestimmte Schülerschaft nicht realisierbar.	In diesem Unterrichtsschritt findet kein eigentliches Lernen statt, sondern er begleitet das eigentliche Lernen.	Der Unterrichtsschritt zielt auf die Aneignung von Wissen und Kenntnissen über z. B. Institutionen, Mythen, Rituale. (<i>Wissensvermittlung</i>)	Der Unterrichtsschritt zielt auf die Auseinandersetzung der SuS mit Religionen, um Anstöße für die Entwicklung der persönlichen Religiosität und/oder Ethik zu erhalten und über die lebenspraktische Bedeutung von Religion nachzudenken. (<i>Lebensorientierung</i>)	Der Unterrichtsschritt ist geeignet, SuS in ihren Glauben einzuführen bzw. ermöglicht ihnen die Vertiefung ihres Glaubens / ihrer Religion. (<i>Glaubenseinführung / -vertiefung / -verankerung</i>)
				Inhalt wird neutral informierend präsentiert (eher distanzierter Bezug der SuS)	zentral ist der persönliche Bezug der SuS zum Inhalt	Inhalt wird aus der Innensicht der jeweiligen Religion präsentiert und erarbeitet
				Behandlung eigene / fremde Religion, religiöses Thema	Behandlung eigene / fremde Religion, religiöses Thema	Behandlung eigener Religion, religiöses Thema

	nicht beurteilbar (n.b.)	nicht realisierbar (n.r.)	lernbegleitender Schritt (l.S.)	about	from	in
kann gelten für	alle SuS	alle SuS	alle SuS	alle SuS	alle SuS	nur SuS mit Religions- zugehörigkeit
Beispiele	Abschluss: Schriftliche Sicherung der Ergebnisse [ACHTUNG: evtl. kann ein solcher Satz anhand anderer Informationen beurteilbar sein]	SuS sollen Satzanfänge wie „Gott ist für mich...“ beenden. Solch ein Lernschritt trifft für die Teilmenge der SuSoR* nicht zu, da es sich um spezifisch religiöse Gefühle, Handlungen etc. handelt, mit denen sie keine Erfahrung haben.	SuS kleben die selbstgeschriebene Geschichte in ihr Heft, Arbeitsblätter werden ausgeteilt...	Lehrkraft erklärt einen Begriff (z.B. Achtsamkeit); Ausgehend von einem Infotext zum Gebet sollen zentrale Informationen auf einem Plakat dargestellt werden (wo beten...).	Ausgehend von der Goldenen Regel in den Religionen überlegen die SuS, wie sie gerecht zu sich und zu anderen sein können.	SuS schreiben einen Brief an Gott (<i>in</i> für SuSmR*); LoL liest die (alevitische) Geschichte „Stadt des Einvernehmens“ vor, Eindrücke werden im Plenum besprochen (<i>in</i> für alevitische SuS, d.h. für SuSr=*).

* SuSmR, SuSoR, SuSr= vgl. Glossar

3.2.1.4 Herausforderungen bei der Begutachtung

Aus der Beschreibung des Begutachtungsprozesses wurde möglicherweise bereits deutlich, dass dieser durchaus herausforderungsvoll für alle Beteiligten war. Diese „Herausforderungen“ sollen beschrieben werden, um Transparenz über den Begutachtungsprozess herzustellen und Erklärungsansätze für die in einigen Unterrichtseinheiten hohen Anteile uneinheitlicher Beurteilungen zu bieten:

Herausforderungen bezüglich der Ausarbeitung der Operationalisierung

1. **Beschäftigung mit dem zugrunde liegenden Modell:** Einigen der Experten war die der Begutachtung zugrunde liegende Unterscheidung von *learning about / from / in religion* nicht gänzlich unbekannt. Dennoch war es notwendig, sich zunächst anhand der Literatur mit dem vorgeschlagenen Modell vertraut zu machen und sich auf die Anwendung in einem eher ungewöhnlichen Kontext einzulassen.
2. **Ausführliche gemeinsame Diskussion der Operationalisierung schwer möglich:** Aufgrund der räumlichen Distanz der Experten ließ sich ein zweites Expertentreffen zur Fortsetzung der begonnen Diskussion nicht realisieren. Insofern musste die zweitbeste Lösung gewählt werden: In bilateralen Gesprächen wurden die Schwierigkeiten bei der Beurteilung ausgelotet, um auf diesem Wege zu einer – zumindest in Grundzügen – einvernehmlichen Operationalisierung zu gelangen.
3. **Kompromisse notwendig:** Bei der Einigung auf eine Operationalisierung der Kategorien waren Kompromisse notwendig. Das bedeutet auch, dass die Auffassungen einzelner Experten nicht immer im vollen Umfang in der Operationalisierung wiederzufinden sind. Beispielsweise war auf dem Expertentreffen strittig, ob beim Vorlesen einer religiösen Geschichte überhaupt ein „Lernen“ stattfinden könne, wenn keine „didaktisch bzw. methodisch geordnete Aneignungsphase“ vorgesehen sei. Um hier zu einer einheitlichen Beurteilung zu gelangen, schlug das IfBQ im Nachgang in Anlehnung an Informationsverarbeitungsmodelle und dem Konzept der kognitiven Aktivierung vor, auch beim Vorlesen oder Lesen einer Geschichte von „Lernen“ auszugehen, auch wenn der Umfang und die Tiefe der mentalen Aktivität vom jeweiligen **Schüler** (Vorkenntnisse, Motivation etc.), vom **Lerninhalt** (u.a. Qualität des Lerninhalts) und der **Lernaufgabe** abhängt. Demnach könnte das Zuhören ohne Arbeitsauftrag im Vergleich zu anderen Methoden als eine eher geringe kognitive Aktivierung aufgefasst werden – jedoch sei beides als „Lernen“ aufzufassen.

Inhaltliche Herausforderungen

Auch nach der schriftlichen Festlegung der Operationalisierung und der Ankerbeispiele erwies sich eine Begutachtung entlang dieser Vereinbarungen nicht immer als einfach, da mit den Unterrichtsschritten eigene Assoziationen ausgelöst wurden, die „ausgeblendet“ werden mussten. Hier spielten mehrere Aspekte eine Rolle:

1. **Verschiedene religiöse Erfahrungshintergründe:** Aufgrund des eigenen religiösen Erfahrungshintergrunds wurden verschiedene Assoziationen ausgelöst. So assoziierten v.a. die christlichen Experten mit dem Begriff *learning from religion* die Beschäftigung mit einer *fremden* Religion (Zitat Telefonat: „*from* heißt für mich immer, Auseinandersetzung mit anderen religiösen Vorstellungen außer der eigenen“). Dies entspricht nicht dem ursprünglichen Gedanken Grimmitz, der *from* und *about* inhaltlich nach den zentralen Lernprozessen unterschied und nicht nach dem Verhältnis der SuS zum Lerngegenstand (vgl. Anhang A 2.1).
2. **Verschiedene unterrichtliche Erfahrungshintergründe:** Bei der Beurteilung sollte von der schriftlichen Unterrichtsplanung ausgegangen werden. Es zeigte sich jedoch in den Telefonaten, dass bei der Beurteilung mehrfach nicht der Text des Unterrichtsschritts zugrunde gelegt wurde, sondern auf der Basis von Assoziationen aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen beurteilt wurde.

3. **Antizipation politischer Implikationen:** Lediglich einmal kam es vor, dass eine Abweichung vom vereinbarten Schema der Antizipation möglicher politischer Konsequenzen geschuldet war: So wählte ein Experte mehrfach „nicht realisierbar“ für SuSoR, obwohl der Inhalt der Unterrichtsschritte dies nicht nahelegte. Die telefonische Nachfrage ergab, dass der Experte bei diesen Unterrichtsschritten die politischen Implikationen der Begutachtung berücksichtigt hatte und – um die UE nicht dem Vorwurf der Indoktrination auszusetzen – von der vereinbarten Operationalisierung abgewichen war.
4. **(Wiederkehrendes) Missverständnis zum „lernbegleitenden Schritt (I.S.)“:** Die Kategorie „lernbegleitender Schritt“ sollte definitionsgemäß für Schritte gewählt werden, bei denen **kein Lernen** stattfindet, z.B. Einkleben eines Bildes. Möglicherweise aufgrund der Benennung dieser Kategorie wurde der „lernbegleitende Schritt“ jedoch auch gewählt, wenn der Unterrichtsschritt „zu etwas dient“ oder die Voraussetzung für weitere Unterrichtsschritte ist (z.B. LoL liest die Erzählung „Drei Nächte“ vor).

Formale Herausforderungen

1. **Ungenau Beschreibung der Unterrichtsschritte:** Einige Unterrichtsschritte sind möglicherweise relativ ungenau beschrieben, so dass sie mehr oder weniger Raum für eigene Annahmen und Vorstellungen lassen, da die intendierten Lernprozesse nicht ausreichend konkret benannt wurden.
2. **Komplexes Analyseraster und Kategorien:** Da die Unterrichtsschritte nicht ausschließlich den Kategorien religiösen Lernens zugeordnet werden konnten, mussten weitere Kategorien entwickelt werden. Zusätzlich war eine Beurteilung einerseits für alle SuS, andererseits bezogen auf das *learning in religion* zusätzlich für SuSmR durchzuführen. Das daraus resultierende Analyseraster erwies sich als relativ kompliziert. Dies führte mehrfach dazu, dass formale Vorgaben der Beurteilung übersehen wurden und Rückmeldeschleifen erforderlich waren. Z.B. wurde in Unterrichtsschritten nur die SuSmR eingetragen, für die übrigen SuS kein Votum abgegeben.

Die bisher genannten Herausforderungen betrafen im Wesentlichen die Frage, wie verlässlich die berichteten Ergebnisse sein können. Hier ist zu resümieren: Viele (offensichtliche) Unstimmigkeiten hinsichtlich der vereinbarten Operationalisierung oder formaler Fehler bei der Begutachtung ließen sich in Telefonaten problemlos klären. Dass dennoch für einige Unterrichtseinheiten ein recht hoher Anteil der Unterrichtszeit „uneinheitlich“ beurteilt wurde, hängt vermutlich einerseits mit den beschriebenen Herausforderungen, andererseits jedoch auch mit den spezifischen Unterrichtseinheiten zusammen (vgl. Ergebnisse der Begutachtung).

Unabhängig von der Genauigkeit der Operationalisierung und ihrer „buchstabengetreuen“ Umsetzung ist ein Faktor für uneinheitliche Beurteilungen bisher nicht genannt: Möglicherweise spielt der religiöse Erfahrungshintergrund nicht nur für das Verständnis der Kategorien eine Rolle, sondern auch in der Auffassung eines Unterrichtsschritts. Zum Beispiel machte ein Experte darauf aufmerksam, dass Gebeten in den verschiedenen Religionen eine unterschiedlich starke Bedeutung zukäme. So gäbe es beispielsweise im Alevitentum deutlich weniger Gebete als im Islam, so dass unterschiedliche Beurteilungen der Experten bei Unterrichtsschritten zu Gebeten auch der eigenen religiösen Tradition geschuldet sein könnten.

3.2.2 Vorgehen bei der Auswertung

Bevor die Ergebnisse der Begutachtung für jede der sieben Unterrichtseinheiten dargestellt werden, soll zunächst das Auswertungsprozedere erläutert werden. Ziel der Auswertung war es, ein *quantifizierbares* Ergebnis über die Verteilung der Kategorien *about / from / in* für jede Unterrichtseinheit zu erreichen. Hierzu wurde folgendermaßen vorgegangen:

1. **Zusammenführung der Expertenvoten:** Die von den Experten unabhängig voneinander abgegebenen Voten zu den Unterrichtsschritten einer Unterrichtseinheit wurden in einer Tabelle zusammengeführt, dabei wurde für jeden Experten eine andere Farbe gewählt (vgl. Tab. 25).
2. **Auswahl der Kategorie/Bildung neuer Kategorien:** Immer dann, wenn *mindestens drei* der vier Experten eine der im Begutachtungsschema vorgegebenen *Bewertungskategorien* gewählt hatten, ging diese Kategorie in die Auswertung ein (Mehrheitsprinzip). Wurde keine der Kategorien mehrheitlich gewählt, so wurde dieser Unterrichtsschritt als „uneinheitlich beurteilt“ klassifiziert. D.h.: Das Ergebnis der Begutachtung beruht auf der Mehrheitsmeinung der Experten (vgl. Auswertungsschritte in Tab. 25 und Tab. 26). Für die Auswertung werden einerseits Beurteilungskategorien der Expertenbegutachtung verwendet (z.B. *about, from, ...*). Andererseits mussten neue Kategorien entwickelt werden, um das Expertenvotum zu verdeutlichen (z.B. „uneinheitliche Beurteilung“, „from (SuSmR)/n.r.(SuSoR)“) oder um das in verschiedenen Settings stattfindende *learning in religion* zu verdeutlichen (zur Erläuterung s. unten, z.B. Kategorie religionsspezifisch_Teilnahme_eventuell). Alle *Auswertungskategorien* werden unten kurz erläutert (vgl. Tab. 27).

Die folgenden Tabellen verdeutlichen das konkrete Vorgehen:

Tab. 25: Beurteilungsraster und Zusammenführung der Beurteilungen der vier Experten (Bsp. aus UE „Prägende Personen“, Lernstraße Ali)

1. Lernschritt: Zeit und Familie Alis									
Die SuS orientieren sich in Raum und Zeit Alis und lernen seinen Lebenslauf sowie prominente Ali-Darstellungen kennen.									
Lernschritt	Lernschritte/Aufgaben	Materialien				about oder from		zusätzlich	Kommentar
			<i>n.b.</i>	<i>n.r.</i>	<i>I.S.</i>	<i>about</i>	<i>from</i>	<i>in</i>	
1.1	➤ Lebenslauf sortieren	AB 1			alle	alle alle alle		a a r=	
1.2	➤ Karte beschriften ➤ (Biografisches) Wissen über Ali in einen ersten Steckbrief-Entwurf festhalten	AB 2 ggf. Tippkarte zu AB 2				alle alle alle alle		a a r=	
1.3	➤ Bildbeschreibung	AB 3			alle alle	alle alle		a	

a: alevitische SuS; r=: SuS mit derselben Religion wie der thematisierte Inhalt (hier demnach alevitische SuS)

Tab. 26: Auswertungsraster (Bsp. aus UE „Prägende Personen“, Lernstraße Ali)

1. Lernschritt: Zeit und Familie Alis										
Die SuS orientieren sich in Raum und Zeit Alis und lernen seinen Lebenslauf sowie prominente Ali-Darstellungen kennen.										
Lernschritt	Lernschritte/Aufgaben	Materialien				about oder from		zusätzlich	Kommentar	Zeit
			n.b.	n.r.	I.S.	about	from	in		
1.1	➤ Lebenslauf sortieren	AB 1				alle		rspezif./Tn_sicher (a)*	Ich setze bei dieser Lernstraße voraus, dass auf ihr sich ALEVITISCHE und Kinder oR bewegen.	15
1.2	➤ Karte beschriften ➤ (Biografisches) Wissen über Ali in einen ersten Steckbrief-Entwurf festhalten	AB 2 ggf. Tippkarte zu AB 2				alle		rspezif./Tn_sicher (a)		55
1.3	➤ Bildbeschreibung	AB 3	uneinheitlich beurteilt							25

*rspezif./Tn_sicher: religionsspezifischer Inhalt, Teilnahme alevitischer SuS ist sicher

3. **Anteilige Berechnung der Unterrichtszeit pro Kategorie:** Im letzten Schritt wurde für jede Kategorie die anteilige Unterrichtszeit bezogen auf die Gesamt-Unterrichtseinheit errechnet. Für die Berechnung wurden die aus der Gruppe der Pilotschullehrkräfte stammenden Angaben zu Unterrichtszeiten für jeden Unterrichtsschritt herangezogen.

Für die Auswertung wichtige Festlegungen im Begutachtungsprozess waren:

1. Alle SuS – unabhängig von einer vorhandenen oder nicht vorhandenen Religionszugehörigkeit – können religiös lernen, jedoch nur *about* und *from religion* (vgl. Zentrale Übereinkünfte, 3.2.1.3).
2. Nur SuS mit Religionszugehörigkeit können *in religion* lernen, da das *learning in religion* die Einführung in den eigenen Glauben oder dessen Vertiefung bedeutet. Diese SuS lernen dennoch ebenfalls *about* und *from*, weshalb das *learning in religion* ein **zusätzliches (zeitgleiches)** Lernen darstellt.

Konsequenzen für die Auswertung:

Es werden zwei separate Auswertungen vorgenommen:

- Auswertung für **alle** SuS (ohne Berücksichtigung von *learning in religion*)
- Auswertung für SuS **mit Religionszugehörigkeit** bezüglich der nur für diese SuS geltenden Zusatzkategorie *learning in religion*

Die *Auswertungskategorien*, auf denen die quantifizierten Ergebnisse zu jeder UE beruhen, werden im Folgenden beschrieben:

Tab. 27: Beschreibung der Auswertungskategorien

Alle Schülerinnen und Schüler		
	Kategorie	Erläuterung
Religiöses Lernen alle SuS : learning <i>about</i> , <i>from</i> religion	<i>about</i>	Unterrichtsschritte, die darauf abzielen, dass die SuS Fakten lernen, sich Wissen aneignen über z.B. Institutionen, Rituale und Mythen von Religionen.
	<i>from</i>	Unterrichtsschritte, die darauf abzielen, dass die SuS anhand eines religiösen Themas die Bedeutung von Religion für ihr Leben reflektieren (lebenspraktische Bedeutung).
	<i>from</i> (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	Unterrichtsschritte, die für SuS mit Religionszugehörigkeit ein <i>learning from</i> darstellen, für SuS ohne Religionszugehörigkeit jedoch „nicht realisierbar“ sind (z.B. Gebet schreiben).
	<i>about/from</i>	Unterrichtsschritte, bei denen mindestens drei Experten auf <i>about</i> oder <i>from</i> votierten (keine der beiden Kategorien jedoch drei Voten auf sich vereinigte).
Weitere Kategorien	lernbegleitender Schritt	Unterrichtsschritte, in denen selbst nicht i.e.S. gelernt wird (z.B. Einkleben).
	kein religiöses Thema i.e.S.	Unterrichtsschritte, die aufgrund des von den Experten vereinbarten engen Religionsbegriffs nicht als religiöses Thema qualifiziert wurden.
	nicht beurteilbar	Unterrichtsschritte, bei denen aus Expertensicht die Angaben zur Planung des Unterrichts für eine Beurteilung nicht ausreichten.
uneinheitlich beurteilt		Unterrichtsschritte, bei denen auf keine der Auswertungskategorien drei Expertenvoten entfielen.
SUMME UZ* alle SuS in %		100 (Prozent)
UZ* Religiöses Lernen in % <i>about</i> + <i>from</i>		Anteil der Unterrichtszeit, in der religiös gelernt werden kann. Je nachdem, ob Unterrichtsschritte für SuSoR als „nicht realisierbar“ eingeschätzt werden, kann sich der Anteil religiösen Lernens der SuS hier unterscheiden.

* UZ = Unterrichtszeit

Fortsetzung auf der folgenden Seite:

Zusätzliches religiöses Lernen bei SuS mit Religionszugehörigkeit

Unterrichtsschritte religiösen Lernens, bei denen die SuS (mit Religionszugehörigkeit) in ihren Glauben / ihre Religion eingeführt werden oder ihren Glauben vertiefen.

Das *learning in religion* kann in **verschiedenen Settings** stattfinden:

	Kategorie	Erläuterung
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	religionspezifisch / Teilnahme_sicher	Inhaltlich wird eine <i>spezifische</i> Religion thematisiert (→ religionspezifisch). Aufgrund der Unterrichtsplanung ist es eindeutig, welche religiösen Schülergruppen sich mit „ihrer“ Religion befassen. Beispielsweise beschäftigen sich die SuS in der UE „Christentum“ im Klassenverband mit christlichen Inhalten – d.h. die christlichen SuS dieser Klasse befassen sich „sicher“ mit „ihrer“ Religion. Ebenso befassen sich in der UE „Prägende Personen“ muslimische SuS „sicher“ mit „ihrer“ Religion, indem sie die Lernstraße Muhammad bearbeiten (→ Teilnahme_sicher).
	Religionsunspezifisch (runspezif.): <i>Ausschließlich in der UE „Gott und Du“</i>	Es wird <i>keine spezifische</i> Religion thematisiert, sondern die Auseinandersetzung mit allgemeinen religiösen Fragen angeregt (z.B. „Wie ist Gott für dich?“). Ein <i>learning in religion</i> gilt hier für alle SuSmR (nicht nur für bestimmte Religionen → religionsunspezifisch).
	religionspezifisch/ Teilnahme_evtl. (rspezif./Tn_evtl.) <i>Ausschließlich in der UE „Gott und Du“ sowie „Angst und Geborgenheit“</i>	Inhaltlich wird eine <i>spezifische</i> Religion thematisiert (→ religionspezifisch). Aufgrund des Settings ist es jedoch nicht eindeutig, dass SuS einer bestimmten Religionszugehörigkeit „ihre“ Religion vertiefen oder ob sie sich mit einer ihnen fremden Religion befassen. Dies ist z.B. der Fall, wenn sich die SuS einerseits in zufällig zusammengesetzten Gruppen und andererseits <i>parallel</i> mit dem Inhalt verschiedener Religionen (z.B. Gebet im Christentum, Gebet im Islam) beschäftigen. Ein muslimischer SuS bearbeitet in einem solchen Setting <i>eventuell</i> einen Inhalt aus seiner Religion (→ Teilnahme_eventuell).
UZ* learning in %	Angabe darüber, in wieviel Prozent der Unterrichtszeit zusätzlich zu den o.g. Lernprozessen <i>learning in religion</i> gelernt werden kann. Je nach Religionszugehörigkeit der SuS und in Abhängigkeit von vorhandenen Materialien, kann dieser Anteil für SuS verschiedener Religionszugehörigkeiten variieren.	

*UZ = Unterrichtszeit

3.3 Ergebnisse der Expertenbegutachtung

Im Folgenden werden die **Ergebnisse der Begutachtung** für jede der sieben Unterrichtseinheiten entlang der zugrunde liegenden Unterrichtsmodelle vorgestellt (alle Modelle und Unterrichtseinheiten sind in Kapitel 1.2.3 ausführlich beschrieben). Anschließend werden jeweils **inhaltliche Anmerkungen** der Experten aus den **Begutachtungskommentaren** und den **Textgutachten** zusammengefasst. Die Ergebnisse zu jeder Unterrichtseinheit werden durch ein Fazit abgeschlossen.

3.3.1 Begutachtung Modell I: US „Christentum“

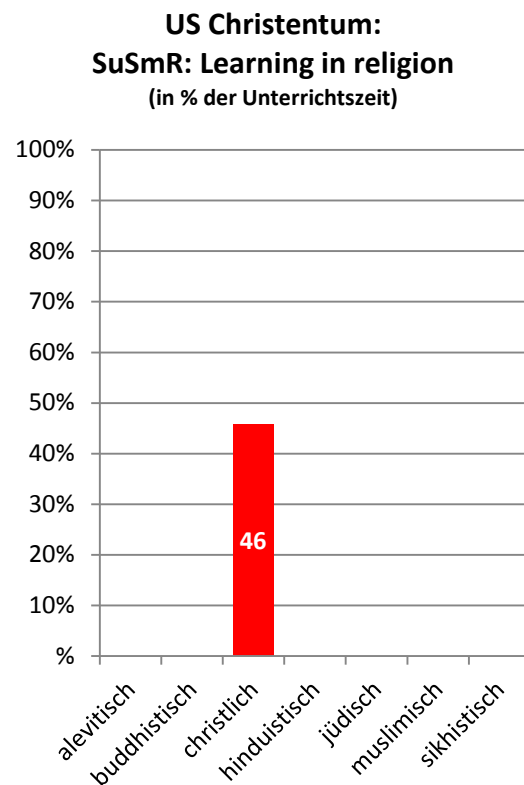
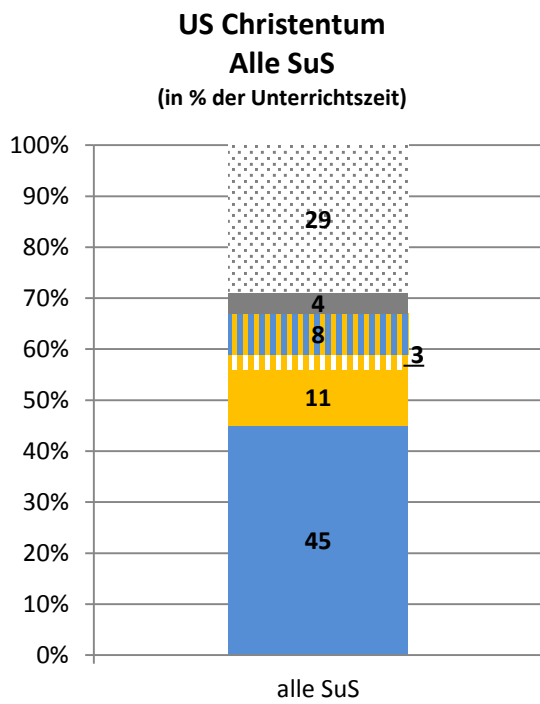
Die Unterrichtssequenz (US) „Christentum“ folgt im Aufbau dem Modell I: Die SuS beschäftigen sich gemeinsam im Klassenverband mit dem Christentum (4 DS). Inhaltlich befassen sie sich mit zentralen Aspekten christlicher Religion: Freude über das Leben (Weihnachtsbild Köder), christliches Menschenbild (Zachäus-Geschichte), Gottesbild (Gleichnis Barmherziger Vater) und christliche Lebenshaltung (Aufnahme von Flüchtlingen in einer Hamburger Kirche). Zur ausführlichen Charakterisierung des Unterrichtsmodells und der inhaltlichen Beschreibung der US vgl. Kapitel 1.2.3.1.1.







3.3.1.1 Anteile *learning about / from / in religion*

Ein Blick auf die Grafiken verdeutlicht die Sicht der Experten:

- **Alle** SuS können in der US „Christentum“ in mindestens 64 Prozent der Unterrichtszeit religiös lernen (*about / from*), wobei sich dieser Anteil für SuSmR auf 67 Prozent erhöht. Für 45 Prozent der Unterrichtszeit wird für *alle* SuS ein *learning about religion* angegeben. Aus Sicht der Experten ist es jedoch schülerabhängig, in welchem Umfang ein *learning from religion* stattfinden kann: In elf Prozent der Unterrichtszeit können *alle* SuS *from religion* lernen, jedoch in drei Prozent der Unterrichtszeit nur die SuSmR – für SuSoR seien entsprechende Unterrichtsschritte „nicht realisierbar“ (z.B. wenn die SuS darüber sprechen sollen, wie sie Gott erfahren). Acht Prozent der Unterrichtszeit werden von den Experten zwar eindeutig als religiöses Lernen angesehen, die Zuordnung zu *learning from* oder *about religion* fiel jedoch uneinheitlich aus. Auf lernbegleitende Schritte entfallen vier Prozent der Unterrichtszeit. Kein Unterrichtsschritt wurde als „kein religiöses Thema i.e.S.“ betreffend oder als „nicht beurteilbar“ eingeschätzt. Fast ein Drittel der Unterrichtszeit konnte bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden, weil die Beurteilung zu uneinheitlich ausfiel (29%). Hierunter fielen Unterrichtsschritte, deren religiöser Bezug nicht per se garantiert ist. So bemerkten zwei Experten zum Unterrichtsschritt, in dem die SuS Mut machende Briefe an Flüchtlinge schreiben sollten, dass die Umsetzung sehr stark von den jeweiligen SuS abhängt – ob beispielsweise auf theologische Trostmotive zurückgegriffen werde. Auch wurden Lernschritte, die in ähnlicher Form an anderer Stelle als religiöses Lernen qualifiziert wurden, uneinheitlich beurteilt. So wurde das Vorlesen der Zachäus-Geschichte beispielsweise von einem Experten nicht als religiöses Lernen bewertet, da er davon ausgeht, dass die SuS primär auf die Stimmigkeit der Handlungsverläufe achten und nicht unbedingt religiöse Lernschritte vollziehen. Durch den hohen Anteil uneinheitlicher Beurteilung wird der Anteil religiösen Lernens in dieser US vermutlich unterschätzt.
- **SuS mit Religionszugehörigkeit** – in der US „Christentum“ ausschließlich christlich geprägte SuS – können in 46 Prozent der Unterrichtszeit (zusätzlich und zeitgleich) *in religion* lernen, d.h. sie werden in ihren Glauben eingeführt und vertiefen ihren Glauben. Dies geschieht anhand christlich geprägter Inhalte (religionspezifisch, z.B. Gleichnis des Barmherzigen Vaters) und findet – da im Klassenverband und ohne Alternativaufgaben – für die christlichen SuS auf jeden Fall statt (Tn_sicher).

Abb. 12: Begutachtungsergebnis der US „Christentum“ für ALLE SuS und zusätzliches *learning in religion* für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)



-  uneinheitlich beurteilt
-  lernbegleitender Schritt
-  about/from
-  from (mR) / nicht realisierbar (oR)
-  from
-  about

-  religionsspezifisch/Teilnahme_sicher

Zur **Vertiefung** können der folgenden Tabelle die Ergebnisse samt illustrierender Beispiele und Erläuterungen entnommen werden:

Tab. 28: Begutachtungsergebnis ALLE SuS in der US „Christentum“: Beispiele und Erläuterungen

Alle Schülerinnen und Schüler				
	Kategorie	UZ in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)	
Religiöses Lernen alle SuS : learning <i>about</i> , <i>from</i> religion	<i>about</i>	45	<ul style="list-style-type: none"> LoL beantworten zu Beginn jeder Unterrichtsstunde Fragen der SuS zum Christentum (2.1, 3.1, 4.1). LoL geben Grundinformationen zum Hintergrund der Zachäus-Geschichte, die SuS puzzeln diese (2.2.1, 2.2.2). 	
	<i>from</i>	11	<ul style="list-style-type: none"> SuS überlegen, wie sie als Protagonist in der Zachäus-Geschichte gehandelt hätten und begründen Jesus Handeln (2.2.4 und 2.2.5). 	
	<i>from</i> (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	3	<ul style="list-style-type: none"> Ausgehend vom Gleichnis des Barmherzigen Vaters sprechen die SuS darüber, wie sie Gott erfahren (3.3). 	
	<i>about/from</i>	8	<ul style="list-style-type: none"> LoL liest das Gleichnis vom Barmherzigen Vater vor, im Plenum werden erste Eindrücke der SuS gesammelt (3.2.1, 3.2.2). In Partnerarbeit sollen sich die SuS den Zeitungsartikel „Flüchtlinge in der St. Pauli-Kirche“ erarbeiten (4.2.2). 	
Weitere Kategorien	lernbegl. Schritt	4	<ul style="list-style-type: none"> Blitzlicht zu dem Satz „in einem Boot sitzen“ (4.2.1) 	
	kein rel. Thema i.e.S.	0	entfällt	
	nicht beurteilbar	0	entfällt	
uneinheitlich beurteilt		29	<ul style="list-style-type: none"> SuS formulieren Fragen an Anna (1.1.2) SuS beschreiben das Bild „Weihnachten“ (1.2.1) LoL liest die Zachäus-Geschichte vor (2.2.3) SuS schreiben Briefe an Flüchtlinge, die Mut machen (4.2.3). 	
SUMME UZ* alle SuS in %		100		
UZ Religiöses Lernen in % <i>about</i> + <i>from</i>		mR 67	oR 64	SuSmR können in 67% der Unterrichtszeit religiös (<i>about+from</i>) lernen, SuSoR hingegen nur in 64% der UZ, da 3% der <i>from</i> -Anteile für SuSoR nicht realisierbar sind.

*UZ = Unterrichtszeit

Tab. 29: Begutachtungsergebnis SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT in der US „Christentum“: Beispiele und Erläuterungen

Zusätzliches <i>learning in religion</i> bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich)			
	Kategorie	UZ in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	religionspezifisch / Teilnahme_sicher	46	<ul style="list-style-type: none"> SuS lesen Texte über den christlichen Glauben bzw. religiöse Texte (1.1.1 „Anna erzählt von ihrem Glauben“, 3.2.1 LoL liest Gleichnis vom Barmherzigen Vater). Unterrichtsgespräche zu religiösen Fragen (z.B. 1.2.2 Deutungsvarianten zum Weihnachtsbild, 2.1/3.1/4.1 Beantwortung von Schülerfragen zum Christentum, 4.3.2 zum Zusammenhang zwischen christlichem Menschen- und Gottesbild und der Aufnahme von Flüchtlingen).
	religionsunspezifisch	0	entfällt
	religionspezifisch / Teilnahme_eventuell	0	entfällt
UZ* learning in %		46	Christliche SuS können in 46 Prozent der UZ zusätzlich zeitgleich <i>in religion</i> lernen.

*UZ = Unterrichtszeit

3.3.1.2 Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren

In einem Unterrichtsschritt sollten SuS Einzelfragen diskutieren, die im Zusammenhang mit der Deutung des Weihnachtsbilds von Köder aufgetaucht seien, u.a. „Gibt es eine Vorherbestimmung?“. Diese Aufgabenstellung wurde als für die sechste Klasse zu anspruchsvoll angesehen.

Ein Experte macht an zwei Stellen darauf aufmerksam, dass religiöses Lernen erst dann stattfinden könne, wenn das Klassengespräch (z.B. über den Satz „In einem Boot sitzen“) in „religiöses Wasser“ gelenkt wird oder die von den SuS zu schreibenden mutmachenden Briefe an Flüchtlinge mit Zitaten/Sprüchen aus den jeweiligen „Heiligen Büchern“ untermalt würden. Ein anderer Experte glaubt, dass nur SuS mit religiöser Sozialisation auf theologische Trostmotive zurückgreifen würden.

3.3.1.3 Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)

- Prof. C.-P. Sajak kritisiert eine „bildungstheoretisch bedenkliche Verkürzung des Christentums“: „Schon der Titel ist irreführend. Es geht ja gar nicht um das Christentum als Religion und Kultur, sondern um den christlichen Glauben (!) eines Kindes, der dann anhand lediglich zweier (!) Perikopen aus den Evangelien vertieft wird: Zachäus und der Barmherzige Vater. Dann noch ein bisschen Solidarität mit Flüchtlingen als ethischer Imperativ... Das ist mir entschieden zu wenig.“ (vgl. das Textgutachten im Anhang)
- Prof. B. Schröders ausführliches Textgutachten zur US „Christentum“ wird hier zu zentralen Aussagen zusammengefasst (vgl. das Textgutachten im Anhang):
 - Der gewählte (ungewöhnliche) Zugang zum Christentum über bestimmte theologische Topoi (Gottesbild, Menschenbild, Lebenshaltung) stellt hohe Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der SuS der 5. und 6. Klassen.
 - Die Annäherung an das Christentum erfolgt sehr stark über die Betonung christlicher Überzeugungen (statt als Religionssystem mit Geschichte, Lehren, Konfessionen, Gebäuden) und suggeriert, dass Christen in diesen Überzeugungen einig seien und das „Chris-

tentum darüber definiert werden könnte“. Die Vielfalt des Christentums wird nicht dargestellt, orthodoxe Christen verschiedener Herkunft, afrikanisch-stämmige Christen etc. werden „einer unverkennbar protestantischen Theologie subsummiert“.

- Die SuS gewinnen keinen Zugang zu den realen Ausdrucksformen des Christentums, die ihnen im Alltag begegnen (z.B. Kirchengebäude), dies wäre jedoch gerade für diese Altersstufe erforderlich und gut erschließbar. Auf jeden Fall sollte die Begehung einer Kirche bzw. Kirchengemeinde in die US einbezogen werden.
- Angesichts der religiösen Vielfalt in einer Klasse sollte in der US deutlicher formuliert werden, ob die christlichen SuS im Unterricht eine andere Rolle spielen sollen als diejenigen, die der unterrichteten Religion „fremd“ gegenüber stehen.
- Die Unterrichtsmaterialien sind sehr textlastig, die Unterrichtsmethoden hingegen abwechslungsreich.
- Der Raum für kritische Rückfragen von SuS verschiedener religiöser Hintergründe (z.B. nicht-christlich religiös, konfessionslos,...) fehlt. Und das, obwohl gerade die 4. DS zur Flüchtlingshilfe „hochgradig strittig ist“, da „das Christentum“ nicht per se Flüchtlingshilfe befürwortet, dies andererseits kein Alleinstellungsmerkmal des Christentums wäre.
- Lernziele geben keine ZIELE vor, sondern beschreiben Lernschritte. Das einzige Lernziel, welches „Dialog“ impliziert, ist zu hoch angesetzt (Wege der Gotteserfahrung).

3.3.1.4 Fazit

Der Expertenbegutachtung zufolge garantiert die US „Christentum“ in etwa zwei Drittel der Unterrichtszeit für **alle** SuS religiöses Lernen (*learning about religion* und *learning from religion*) – wobei das Faktenlernen deutlich über dem Lernen von Religionen für das eigene Leben dominiert. Allerdings wurde ein hoher Anteil der Unterrichtssequenz uneinheitlich beurteilt (fast ein Drittel). Dies hängt vor allem damit zusammen, dass in dieser Unterrichtssequenz kein klassischer Zugang über Erscheinungsformen des Christentums gewählt wurde, sondern die Annäherung zum Christentum über die Beschäftigung mit christlichen Überzeugungen und der Befassung mit Themen, die lt. Experten nicht per se religiös konnotiert sind, stattfindet. Beispielsweise sei das Verfassen von Briefen an Flüchtlinge erst dann religiös, wenn theologische Trostmotive aktiviert würden. Ein sehr geringer Anteil der US wurde außerdem als „nicht realisierbar“ für SuSoR eingeschätzt, nämlich z.B. dann, wenn die SuS darüber sprechen sollen, wie sie selbst Gott erfahren (3%).

Ein *learning in religion* ist in dieser US ausschließlich für christliche SuS möglich, sie können laut Expertenbeurteilung in fast der Hälfte der Unterrichtszeit ihre eigene Religion vertiefen.

Inhaltlich wird die Unterrichtssequenz von den zwei Experten, die sich in ihren Textgutachten mehr oder weniger ausführlich zu dieser äußerten, eher skeptisch betrachtet: Von beiden christlichen Experten (Prof. Sajak und Prof. Schröder) wird der zum Christentum gewählte Zugang problematisiert: Es ginge in der Unterrichtssequenz nicht um „das Christentum“, sondern um christlichen Glauben, christliche Überzeugungen. Die Herangehensweise würde teilweise ein sehr hohes Abstraktionsvermögen der SuS erfordern. Reale Erscheinungsformen des Christentums wie z.B. Kirchen, die gerade für SuS dieser Altersstufe ein gut erschließbarer Zugang zur jeweiligen Religion seien, würden fehlen. Nur zwei Inhalte aus dem Christentum würden vertieft. Außerdem würde suggeriert, dass alle Christen sich hinsichtlich der bearbeiteten Überzeugungen einig seien – die Vielfalt innerhalb des Christentums werde nicht thematisiert. Dies gilt beispielsweise auch für das Thema Flüchtlingshilfe, das in einer Doppelstunde vertieft wird. Mitmenschliche Hilfe sei zum einen kein Alleinstellungsmerkmal des Christentums, zum anderen würde „das Christentum“ nicht per se Flüchtlingshilfe befürworten. Der mit der Doppelstunde verbundene ethische Imperativ sei im Verbund mit den anderen Inhalten „zu wenig“, es sei eine „bildungstheoretisch bedenkliche Verkürzung des Christentums“.

Auch sei zu wenig deutlich, inwiefern die christlichen SuS im Unterricht eine andere Rolle spielen als SuS, für die das Christentum „fremd“ ist. Für kritische Rückfragen von SuS verschiedener religiöser Hintergründe sei zu wenig Raum eingeplant.

3.3.2 Begutachtung Modell I: US „Islam“

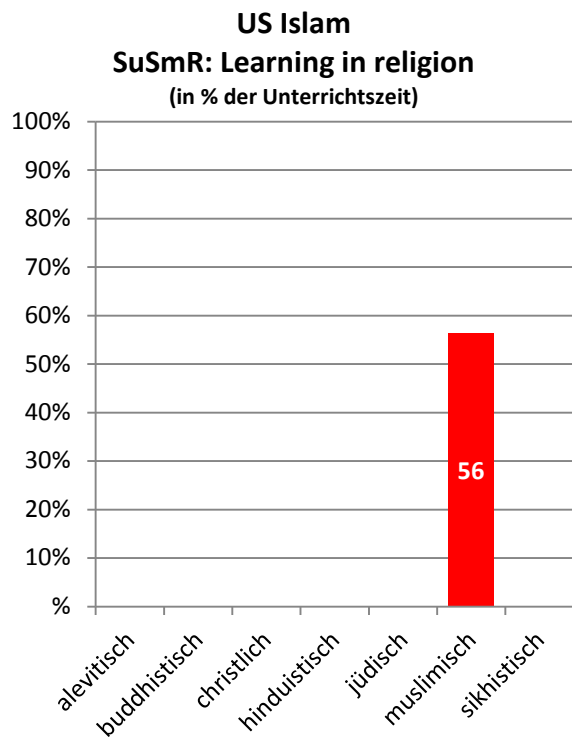
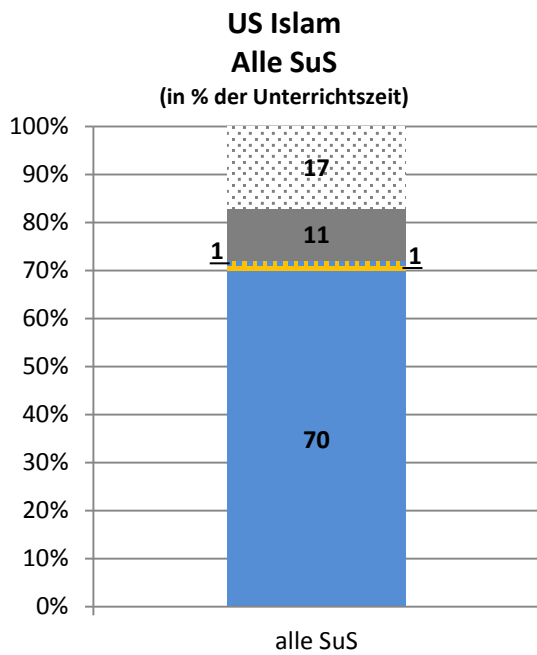
Die US „Islam“ folgt im Aufbau dem Modell I: Die SuS beschäftigen sich gemeinsam im Klassenverband mit dem Islam (5 DS). Die Grundstruktur der US „Islam“ bilden die fünf Säulen des Islam, jede wird innerhalb einer Doppelstunde bearbeitet. Zur ausführlichen Charakterisierung des Unterrichtsmodells und der inhaltlichen Beschreibung der US „Islam“ vgl. Kapitel 1.2.3.1.1.






3.3.2.1 Anteile *learning about / from / in religion*

Ein Blick auf die Grafik verdeutlicht die Sicht der Experten:

- **Alle** SuS können in der Unterrichtssequenz „Islam“ in 72 Prozent der Unterrichtszeit religiös lernen – dabei handelt es sich aus Sicht der Experten fast ausschließlich um ein *learning about religion*, also Faktenlernen (70%). Ein *learning from religion* wurde lediglich für einen der Unterrichtsschritte mehrheitlich angenommen (1%). Ein Prozent der Unterrichtszeit wird von den Experten zwar eindeutig als religiöses Lernen angesehen, die Zuordnung zu *learning about* oder *from religion* fiel jedoch uneinheitlich aus. Die restliche Unterrichtszeit (28%) entfällt auf weitere Kategorien: Lernbegleitende Schritte machen elf Prozent der Unterrichtszeit aus (z.B. das Ausmalen der Säulen am Ende jeder Unterrichtsstunde). Kein Unterrichtsschritt wurde als nicht beurteilbar oder als kein religiöses Thema i.e.S. betreffend eingeschätzt. Ein recht hoher Anteil der Unterrichtszeit konnte bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden, weil die Beurteilung zu uneinheitlich ausfiel (17%). Hierunter fiel u.a. die Auswertung des Rollenspiels zur ungleichen Verteilung von Spielgeld, das der rollenperspektivischen Erarbeitung von Arm und Reich dienen sollte.
- **SuS mit Religionszugehörigkeit** – in dieser Unterrichtssequenz ausschließlich muslimische SuS – können in 56 Prozent der Unterrichtszeit (zusätzlich) *in religion* lernen, d.h. sie werden in ihren Glauben eingeführt und vertiefen ihren Glauben. Viele der als *learning about religion* eingeschätzten Unterrichtsschritte wurden ebenfalls als *learning in religion* für muslimische SuS klassifiziert. Diese Lernzeit ist „religionsspezifisch/Tn_sicher“, d.h. die SuS befassen sich in dieser Zeit auf jeden Fall mit einem Inhalt aus „ihrer“ Religion (hierbei ist es unerheblich, ob dies im Plenum, in einer Gruppen oder allein geschieht, da die US „Islam“ keine religionsdifferenzierten Kurzphasen enthält).

Abb. 13: Begutachtungsergebnis der US „Islam“ für ALLE SuS und zusätzliches *learning in religion* für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)



-  uneinheitlich beurteilt
-  lernbegleitender Schritt
-  about/from
-  from
-  about

-  religionspezifisch/Teilnahme_sicher

Zur **Vertiefung** können der folgenden Tabelle die Ergebnisse samt illustrierender Beispiele und Erläuterungen entnommen werden:

Tab. 30: Ergebnisse der Begutachtung zur US „Islam“ samt Beispielen und Erläuterungen

Alle Schülerinnen und Schüler				
	Kategorie	UZ* in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)	
Religiöses Lernen alle SuS : learning about, from religion	<i>about</i>	70	<ul style="list-style-type: none"> Plenum: Die SuS beschreiben die Kalligraphie des Glaubensbekenntnisses und suchen Erklärungen, warum es in Menschenform dargestellt ist (1.6.4). 	
	<i>from</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungsaustausch bzgl. Pilgerreise (mögliche Lehrerimpulsfragen: Welche Stimmung herrscht wohl bei den Pilgern? Was kam euch vertraut/fremd/befremdlich vor? Wie ging es euch bei ... (z.B. Hören der Talbiya)? (5.3.2) 	
	<i>from</i> (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	0	<ul style="list-style-type: none"> entfällt 	
	<i>about/from</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> Plenum: Sure 21:22 auf Tafel/Smartboard; SuS deuten die Sure im Kontext des vorherigen Gedankenexperiments (1.5.3). 	
Weitere Kategorien	lernbegl. Schritt	11	<ul style="list-style-type: none"> SuS malen am Ende jeder Stunde die entsprechende Säule aus. LoL verteilt Spielgeld an einige SuS, andere gehen leer aus. (3.1.1). LoL hängt mitgeschriebene Karten mit Schlagworten aus der Diskussion auf (3.2.1). 	
	kein rel. Thema i.e.S.	0	entfällt	
	nicht beurteilbar	0	entfällt	
uneinheitlich beurteilt		17	<ul style="list-style-type: none"> Gedankenexperiment: Wie würde ein Orchester spielen, wenn es zwei oder drei Dirigenten gäbe? SuS schreiben ihre Gedanken dazu auf (1.5.1), Austausch im Plenum (1.5.2). Zakat: Es wird berechnet, wie viel die „wohlhabenden SuS“ abgeben müssen. (3.2.5) 	
SUMME UZ* alle SuS in %		100		
UZ* Religiöses Lernen in % <i>about + from</i>		mR 72	oR 72	Alle SuS (egal ob mR oder oR) können in 72% der Unterrichtszeit religiös (<i>about+from</i>) lernen.

*UZ = Unterrichtszeit

Zusätzliches <i>learning in religion</i> bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich)			
	Kategorie	UZ in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	religionsspezifisch / Teilnahme_sicher	56	<ul style="list-style-type: none"> Ibrahims Geschichte: Plenum: Deutung der Geschichte im Klassengespräch (1.3.2). Sure 112: EA/PA: SuS lesen die Sure Al Ikhlas und arbeiten heraus, wie Gott sich in der Sure beschreibt. (1.4.1) Plenum: SuS beschreiben die Kalligraphie des Glaubensbekenntnisses und suchen Erklärungen, warum es in Menschenform dargestellt ist (1.6.4).
	religionsunspezifisch	0	entfällt
	religionsspezifisch / Teilnahme_eventuell	0	entfällt
UZ* learning in %		56	Muslimische SuS können in der UE Islam in 56% der Unterrichtszeit zusätzlich zeitgleich <i>in religion</i> lernen.

*UZ = Unterrichtszeit

3.3.2.2 Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren

- **Überwältigungsverbot:** In einem Unterrichtsschritt zeigt die Lehrkraft das Glaubensbekenntnis. In der Unterrichtsplanung ist vermerkt: „Wer möchte, kann es nachsprechen“. Sowohl Prof. Schröder als auch Prof. Sajak machen darauf aufmerksam, dass dieses Nachsprechen für nicht-muslimische SuS übergriffig sei und der Schritt daher gestrichen werden sollte. Auch für muslimische SuS sei das Sprechen des Glaubensbekenntnisses nur dann vollziehbar, wenn eine „signifikante Anzahl muslimischer SuS in der Lerngruppe“ sei, so „dass eine Art Gemeinschaftsgefühl im Bekennen aufgerufen wird“. Für Letztere sei es zusätzlich irritierend „wenn ungläubige/andersgläubige SuS einen Bekenntnistext des Islam mitsprechen“.
- **Kritik an Performanz:** Prof. Schröder kritisiert, dass das Umrunden im Klassenraum (Nacherleben Pilgerfahrt) eine „zu vermeidende Form der Performanz“ sei, da die gemachten Erfahrungen nicht denen einer Pilgerfahrt nahekommen könnten. Der anschließende Erfahrungsaustausch könnte dann ein Lernschritt auch für nicht-muslimische SuS sein, wenn tatsächlich ihre Wahrnehmungen (auch Befremden etc.) thematisiert werden können.

3.3.2.3 Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)

Eine Stellungnahme liegt nur von Prof. Schröder vor. Sein Textgutachten zur US „Islam“ wird hier zu zentralen Aussagen zusammengefasst (vgl. ausführlich das Textgutachten im Anhang):

- Der Zugang zur Erschließung des Islam über die fünf grundlegenden Praxen von Muslimen und Muslima sowie die gewählten Methoden zielen auf Nachvollziehen und Aneignen („könnten auch in einer Moscheegemeinde Anwendung finden“) – jedoch nirgends auf kritische Auseinandersetzung.
- Dadurch, dass die rituellen Vollzüge in dieser US sehr detailliert behandelt werden, bleibt unklar, was die nicht-muslimischen SuS lernen sollen (außer nicht-anwendbares Wissen „über“). Auch wird möglichem Befremden, kritischen Rückfragen oder Festhalten von Dissensen nirgends Raum gegeben.
- Arbeitsaufträge wie z.B. das Nachsprechen des Glaubensbekenntnisses sind „unzulässig“. Auch an anderen Stellen wird zu sehr aus binnenislamischer Sicht gedacht.

- Innermuslimische Vielfalt wird nicht thematisiert (z.B., dass nicht *alle* Muslime so handeln).
- Die eingesetzten Medien variieren „in erfreulicher Weise“ und berücksichtigen methodische Elemente der islamischen Lehr-Lern-Tradition (z.B. Kalligraphie).
- Es wird kein maßgeblicher didaktischer Ansatz benannt, der nicht-muslimischen Lehrkräften helfen könnte, „zu verstehen, was hier geschehen soll“ – diese Lehrkräfte sind vor große Herausforderungen gestellt.

3.3.2.4 Fazit

In der Unterrichtssequenz „Islam“ können lt. Expertenbegutachtung **alle** SuS in mindestens zwei Drittel der Unterrichtszeit religiös lernen, wobei dies fast ausschließlich ein Faktenlernen darstellt (*learning about religion*), fast kein *learning from religion*. Knapp ein Fünftel der Unterrichtszeit wurde uneinheitlich beurteilt – dies waren v.a. Unterrichtsschritte, in denen die SuS zur Reflexion über die Säulen Glaubensbekenntnis (DS 1) oder Almosen (DS 3) angeregt werden, jedoch Religionen oder religiöse Inhalte nicht explizit erwähnt werden (DS 1: Gedankenexperiment: ein Orchester mit mehreren Dirigenten..., DS 3: Gefühle nach ungleicher Verteilung von Spielgeld). Muslimische SuS können ihre Religion zusätzlich in 56 Prozent der Unterrichtszeit vertiefen (*learning in religion*).

Inhaltlich wird von Prof. Schröder angemerkt, dass die US möglicherweise zu sehr aus binnenislamischer Sicht konzipiert sei und die rituellen Vollzüge zu detailliert behandelt würden – somit stark auf Nachvollziehen und Aneignen ziele. Auch sei das Umrunden des Klassenraums zum Nacherleben der Pilgerfahrt eine zu vermeidende Form der Performanz. Problematisiert wird, dass die innermuslimische Vielfalt nicht thematisiert und kein Raum für kritische Auseinandersetzung gegeben würde. Ferner würde zu wenig deutlich, was nicht-muslimische SuS lernen sollen. Gestrichen werden müsste aus Sicht zweier Experten das Nachsprechen des Glaubensbekenntnisses mindestens für nicht-muslimische SuS (da übergriffig), aber auch für muslimische SuS sei fraglich, ob dieses Setting für das Sprechen des Glaubensbekenntnisses (unter Anwesenheit von un- oder andersgläubigen SuS) passend sei. Es wird vermutet, dass nicht-muslimische Lehrkräfte bei der Unterrichtung dieser US Schwierigkeiten haben könnten. Die Benennung eines didaktischen Ansatzes könne ihnen ggf. helfen, die Zielrichtung des Unterrichts zu verstehen. Positiv werden die eingesetzten Medien beurteilt.

3.3.3 Begutachtung Modell II: UE „Prägende Personen“

Die UE „Prägende Personen“ repräsentiert das Modell II: parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen. Nachdem sich die SuS zu Beginn gemeinsam mit dem Begriff der „Prägung“ befassen, bearbeiten sie anschließend eine Lernmappe („Lernstraße“) über die Person, die die Religion, der sie sich am ehesten zugehörig fühlen, geprägt hat. Die UE schließt mit der Vorstellung der prägenden Personen in der Klasse. Zur ausführlichen Charakterisierung des Unterrichtsmodells und der inhaltlichen Beschreibung der UE „Prägende Personen“ vgl. Kapitel 1.2.3.2.

Für die Expertenbegutachtung wurden drei der fünf bereits vorhandenen Lernstraßen für eine exemplarische Betrachtung ausgewählt: „Ali“, „Jesus“ und „Muhammad“. Die Auswertung erfolgt pro SuS: Wie verteilt sich die Unterrichtszeit auf die verschiedenen Kategorien für SuS, die die Lernstraße „Ali“ oder „Jesus“ oder „Muhammad“ und den für alle SuS identischen Rahmen bearbeiten (vgl. Tabelle unten).⁴⁸ Bezogen auf zusätzliches *learning in religion* wird angegeben, zu welchen Anteilen beispielsweise alevitische SuS bei Bearbeitung der Lernstraße Ali (Rahmen + Lernstraße) ihre eigene Religion vertiefen können.

Tab. 31: Veranschaulichung: Auswertung pro SuS (Rahmen plus jeweilige Lernstraße)

	SuS mit LS Ali	SuS mit LS Jesus	SuS mit LS Muhammad
DS 1 (alle SuS)	R A H M E N: E I N F Ü H R U N G		
DS 2-7 (rel.diff.)	LS Ali	LS Jesus	LS Muhamad
DS 8-9 (alle SuS)	R A H M E N: A B S C H L U S S		

3.3.3.1 Anteile *learning about / from / in religion*

Ein Blick auf die Grafik verdeutlicht die Sicht der Experten:

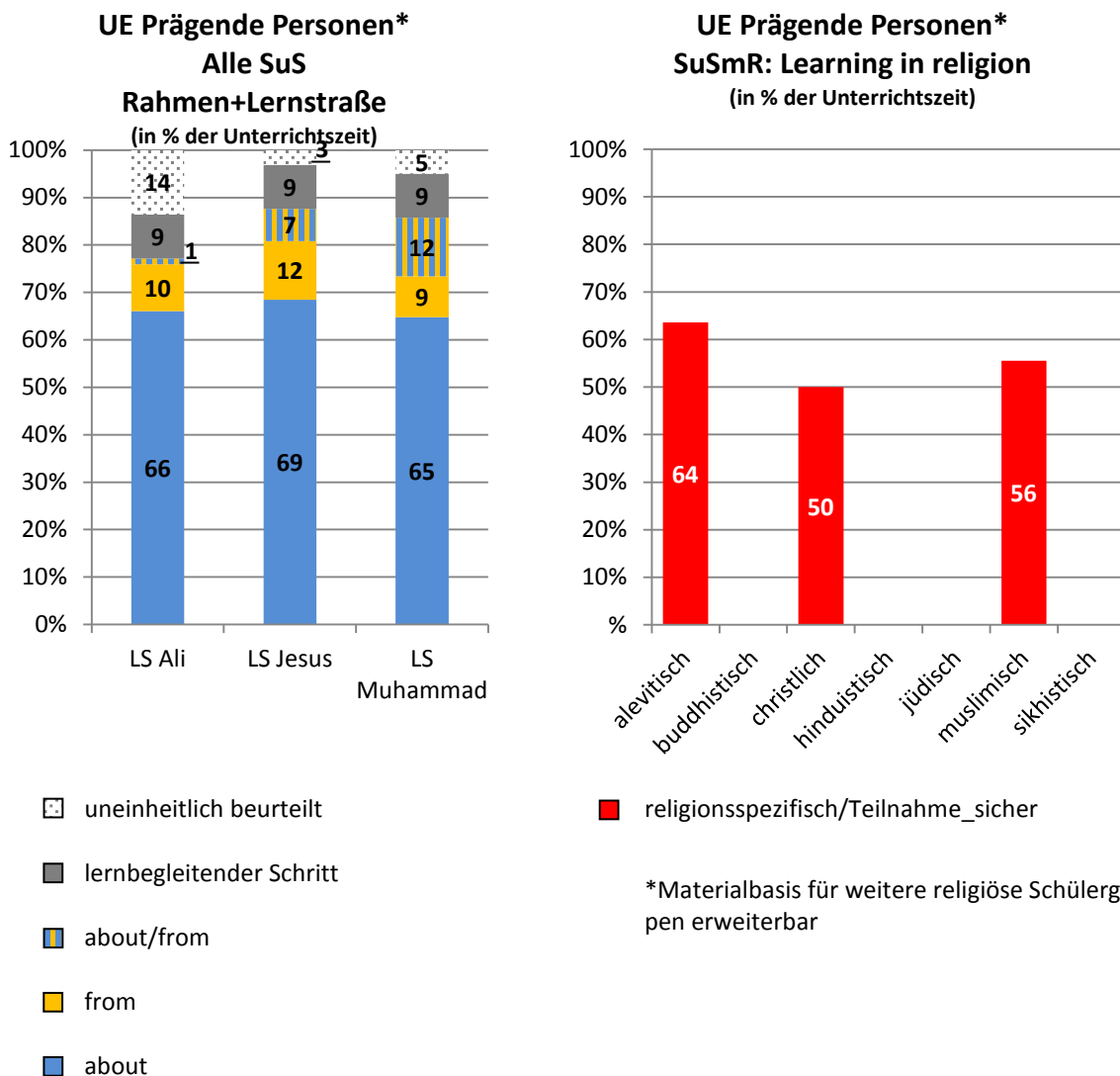
- **Alle** SuS können in der UE „Prägende Personen“ zu recht hohen Anteilen, nämlich in 77 Prozent bis zu 88 Prozent der Unterrichtszeit religiös (*about+from*) lernen – je nachdem, welche Lernstraße sie bearbeiten (Ali: 77% , Jesus: 88%, Muhammad: 86%). Dabei handelt es sich aus Sicht der Experten überwiegend um das Lernen von Fakten (*learning about religion*, je nach Lernstraße 65% bis 69%), z.T. auch um ein religiöses Lernen mit stärker lebenspraktischer Bedeutung (*learning from religion*, je nach Lernstraße 9% bis 12% der Unterrichtszeit). Insbesondere in der Lernstraße Muhammad fanden sich jedoch auch hohe Anteile, die von den Experten zwar eindeutig als religiöses Lernen angesehen werden, für die die Zuordnung zu *learning about* oder *from religion* jedoch uneinheitlich ausfiel (Ali: 1% , Jesus: 7%, Muhammad: 12%). Ausschließlich Unterrichtsschritte des „Rahmens“ (nicht der Lernstraßen) wurden als „lernbegleitend“ bewertet, so z.B. die Einführung in die Arbeit mit den Lernstraßen (9% der Unterrichtszeit). Kein Lernschritt wurde als „nicht beurteilbar“ oder als „kein religiöses Thema i.e.S.“ eingeschätzt. Lediglich in der Lernstraße „Ali“ wurden nennenswerte Anteile der UE so uneinheitlich beurteilt, dass sie bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden konnten (14%). Dies waren v.a. Unter-

⁴⁸ Gegenüber dem internen Zwischenbericht wurde die Auswertung dahingehend verändert, dass sie pro Schülergruppe erfolgt. So lässt sich in der Grafik „alle SuS“ ablesen, wie die Anteile von *learning about religion* oder *learning from religion* für SuS verteilt sind, je nachdem, welche der Lernstraßen sie bearbeiten.

richtsschritte, in denen Bilder eine Rolle spielten, z.B. bei Bildbeschreibungen (1.3) oder Formulierung von Gedanken zu Bildern zur „Weggemeinschaft“ (2.1).

- SuS mit Religionszugehörigkeit** können in dieser Unterrichtseinheit einerseits im einführenden und abschließenden Rahmen in einigen Unterrichtsschritten ihre Religion vertiefen (*learning in religion*, z.B. bei der Vorstellung der Prägenden Person im Plenum), andererseits in vielen Unterrichtsschritten innerhalb der religionspezifischen Lernstraßen. Als Beispiel: Alevitische SuS, die an dem für alle SuS obligatorischen „Rahmen“ (Einführung, Abschluss) teilnehmen und die alevitische Lernstraße bearbeiten („Ali“), können zusätzlich und zeitgleich in 64 Prozent der Unterrichtszeit ihre Religion religionspezifisch vertiefen. Da keine Auswahlmöglichkeit besteht, ist diese Teilnahme „sicher“ (religionsspezif._Tn_sicher). Da für die anderen Lernstraßen z.T. andere Bewertungen vorgenommen wurden, ergeben sich hier abweichende Anteile: für christliche SuS ist in 50 Prozent der Unterrichtszeit ein zusätzliches *learning in religion* möglich, für muslimische in 56 Prozent. Die bereits vorliegenden Lernstraßen „Sikhismus“ und „Hinduismus“ wurden nicht begutachtet und sind deshalb nicht mit aufgeführt. Die UE „Prägende Personen“ ist – je nach Schülerschaft – um weitere Lernstraßen erweiterbar.

Abb. 14: Begutachtungsergebnis der UE „Prägende Personen“ für ALLE SuS und zusätzliches *learning in religion* für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)



Zur **Vertiefung** können der folgenden Tabelle die Ergebnisse samt illustrierender Beispiele und Erläuterungen entnommen werden:

Tab. 32: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Prägende Personen“ samt Beispielen und Erläuterungen

Alle Schülerinnen und Schüler					
	Kategorie	UZ* in %			Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
		Ali	Jes.	Mu.	
Religiöses Lernen alle SuS : learning about, from religion	about	66	69	65	<ul style="list-style-type: none"> SuS besprechen im Plenum, wodurch Menschen und Dinge andere Menschen / Klassen / Länder / Religionen prägen können (1.3). <i>Religionsdifferenzierte Lernstraßen</i>: SuS sortieren den Lebenslauf Alis („Ali“, 1.1), lesen die Schilderung einer Blindenheilung durch Jesus („Jesus“, 3.1.1); lesen den Info-Text „Muhammad als Kaufmann“ („Muhammad“, 1.2.1). Abschluss: SuS stellen sich gegenseitig die prägenden Personen der Lernstraßen vor (8.2.1 bis 8.2.3).
	from	10	12	9	<p>SuS überlegen,</p> <ul style="list-style-type: none"> warum ein Ausspruch Alis für sie selbst wichtig sein könnte („Ali“, 3.1.2), ausgehend vom Emmaus-Bild – wohin sie gerne mit Jesus gehen würden („Jesus“, 6.2.2), welche Adjektive ihre Gefühle beim Hören einer Koranrezitation beschreiben („Muhammad“, 2.2.2).
	from (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	0	0	0	entfällt
	about/from	1	7	12	<p>Die SuS versetzen sich</p> <ul style="list-style-type: none"> in den römischen Jungen Benjamin hinein und überlegen, was ihn geprägt hat („Jesus“, 2.2.3), in die Situation der Verfolgung Muhammads hinein, indem sie ihm einen fiktiven Ratschlag geben („Muhammad“ 2.4.2).
Weitere Kategorien	lernbegl. Schritt	9	9	9	<ul style="list-style-type: none"> symboldidaktische Erkundung von „Prägen“ mittels Stempeln (Rahmen 1.1), Erläuterung der Lernstraßenarbeit und Gestaltung der Laptop-Cover (Rahmen 1.4).
	kein rel. Thema i.e.S.	0	0	0	entfällt
	nicht beurteilbar	0	0	0	entfällt
	uneinheitlich beurteilt	14	3	5	<ul style="list-style-type: none"> Bild-Impulse: Bilder zum Kontext „Weggemeinschaft“ („Ali“, 2.1). Auf einem Plakat werden zwei Aussagen festgehalten: „Was uns zukünftig prägen sollte“ (Rahmen, 9.2.4).
SUMME UZ* alle SuS in %		100	100	100	
UZ* Religiöses Lernen in % about + from		77	88	86	Alle SuS (egal ob mR oder oR) können in 77% bis zu 88% der Unterrichtszeit religiös (about+from) lernen – je nachdem, welche Lernstraße sie bearbeiten.

*UZ = Unterrichtszeit

Zusätzliches <i>learning in religion</i> bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich)					
	Kategorie	UZ in %			Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
		Ali	Jes.	Mu.	
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	religionspezifisch / Teilnahme_sicher	64	50	56	<p><i>Religionsdifferenzierte Lernstraßen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> SuS sortieren den Lebenslauf Alis („Ali“, 1.1), lesen die Schilderung einer Blindenheilung durch Jesus („Jesus“, 3.1.1); lesen den Info-Text „Muhammad als Kaufmann“ („Muhammad“, 1.2.1) <i>s. auch about.</i> SuS überlegen, warum ein Ausspruch Alis für sie selbst wichtig sein könnte („Ali“, 3.1.2), ausgehend vom Emmaus-Bild – wohin sie gerne mit Jesus gehen würden („Jesus“, 6.2.2), welche Adjektive ihre Gefühle beim Hören einer Koranrezitation beschreiben („Muhammad“, 2.2.2) <i>s. auch from.</i> Abschluss: SuS stellen sich gegenseitig die prägenden Personen der Lernstraßen vor (Rahmen, 8.2.1 bis 8.2.3). <i>s. auch about.</i> <p><i>Begutachtet wurden die Lernstraßen Ali, Jesus, Muhammad. Außerdem lagen vor: Hinduismus, Sikhi, Mosche. Weitere Lernstraßen je nach Schülerschaft sind denkbar.</i></p>
	religions- unspezifisch	0	0	0	entfällt
	religionspezifisch / Teilnahme_evtl.	0	0	0	entfällt
UZ* learning in (in %)		64	50	54	Alevitische, christliche und muslimische SuS können – sofern sie die Lernstraße ihrer Religion bearbeiten – in 50 bis 64 Prozent der UZ zusätzlich zeitgleich <i>in religion</i> lernen. <i>Weitere Lernstraßen liegen vor.</i>

*UZ = Unterrichtszeit

3.3.3.2 Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren

Hier werden Kommentare aufgenommen, die übergreifende Aspekte der UE ansprechen.

- **SuS ohne Religionszugehörigkeit:** Nur selten wurde bei einzelnen Unterrichtsschritten von ein bis zwei Experten angemerkt, der Unterrichtsschritt sei für SuSoR „nicht realisierbar“. Allerdings wurde sowohl in Telefonaten als auch im Kommentar problematisiert, dass in der Unterrichtsplanung SuS ohne Religionszugehörigkeit zu wenig einbezogen seien. So wurde beispielsweise der Unterrichtsschritt „In gleichreligiösen Gruppen tauschen, vergleichen sie ihre Ergebnisse und ergänzen sie ggf.“ von einem Experten kommentiert: „Erneut die Frage: Was machen die konfessionslosen SuS?“

- In der Lernstraße Muhammad hören und beschreiben die SuS das Lied „Tala ‘al badru aleina“ von Yusuf Islam. Anschließend sollen die SuS in Partner- oder Gruppenarbeit das Lied auf Arabisch singen lernen.
 - Unter der Annahme, dass die Lernstraße ausschließlich von muslimischen SuS und ggf. SuSoR bearbeitet wird (weil SuS anderer Religionszugehörigkeit eine andere Lernstraße bearbeiten), warnt Prof. Sajak vor der Überwältigung der SuSoR: „Nach dem, was ich über das Lied weiß, ist es durchaus als eines der ältesten Bekenntnistexte im Islam zu verstehen. Ich fände es deshalb höchst übergriffig und ein Verstoß gegen das Überwältigungsverbot, das Lied von SuSoR singen zu lassen (und sogar zu memorieren...).“
 - Prof. Schröder problematisiert die Rolle einer andersgläubigen Lehrkraft bei diesem Lernschritt: „Welche Rolle kann hier ein nicht-muslimischer RL spielen?“ [RL=Religionslehrer; Anm. JW]

3.3.3.3 Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)

Prof. B. Schröders Textgutachten zur UE „Prägende Personen“ wird hier zu zentralen Aussagen zusammengefasst (vgl. ausführlich das Textgutachten im Anhang):

- Es gelingt in der UE, „einen Bogen zu schlagen von allgemeinen Lebensfragen über religions-spezifische Durchgänge zu einer für alle fruchtbaren Summierung.“
- Der Titel der UE wäre noch passender, wenn nicht nur „Religionsstifter“ thematisiert würden, sondern auch spätere, für die einzelnen Religionen relevante, Protagonisten.
- Die (auch künftige) Prägekraft von Religionen wird in der UE angesichts der Multireligiosität und der Vielzahl religiös indifferenten SuS überbetont. Der „RU für alle wird an dieser Stelle affirmativer als es monokonfessioneller RU ist oder sein kann.“
- Bei der Umsetzung der religions-spezifischen Phasen wird eine Grundspannung erkennbar: Alle SuS gleichzeitig zu erreichen und zu unterrichten widerspricht in Teilen dem Anliegen, SuSmR besondere religions-spezifische Impulse zu geben. Es ist fraglich, ob die SuS sich in den religions-spezifischen Phasen selbst motivieren und informieren können.
- Konfessionslose SuS werden zu wenig berücksichtigt: „Was geschieht mit konfessionslosen SuS? Was sollen sie lernen? Wer begleitet sie?“
- Die Arbeit in religions-gleichen Gruppen sollte deutlicher eingeführt / erklärt und ein stärkerer Bezug zur Angehörigkeit zur jeweiligen Religionsgemeinschaft hergestellt werden.
- Die Inhalte sind zu stark auf grundlegende (wenig „innovative“) Informationen beschränkt.

Methodik und Didaktik

- Das Unterrichtsmaterial ist sehr textlastig, wenig Bilder / Musik etc.
- Selten wird ein bestimmter didaktischer Ansatz benannt, dort, wo dies geschieht (Symboldidaktik), wird das Potential des Konzepts „kaum ausgereizt“.
- Unterschiede zwischen Religionen werden nicht diskutiert, sondern nur beschrieben.
- Insgesamt ergibt sich ein wenig anspruchsvolles, v.a. auf Informationszuwachs angelegtes, Unterrichtsprofil (→ Religionskunde), was sich auch in den Lernzielen widerspiegelt.
- Dialog zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen wird kaum veranlasst.

Prof. Sajaks Textgutachten zur UE „Prägende Personen“ beinhaltet folgende zentralen Aussagen (vgl. ausführlich das Textgutachten im Anhang):

- Die UE ist so gestaltet, dass sie für alle SuS religiöse Lernprozesse unterschiedlicher Modi (about/from/in) ermöglicht.
- Ob die Lernprozesse wirklich wie geplant ablaufen, ist angesichts des hohen Maßes eigentätiger und eigenverantwortlicher Arbeiten (quantitativ und qualitativ) der SuS fraglich – ob „tatsächlich religiöse Lernprozesse im Sinne einer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Ziel der Perspektivveränderung stattfinden“. Allerdings entlastet die „‘Delegation‘ innerkonfessioneller Bearbeitung von religiösen Lernaufgaben“ die Lehrkraft, „die keine Expertin/Experte für die Mehrheit der bearbeiteten Religionen sein kann.“

3.3.3.4 Fazit

In dieser UE ist lt. Expertenbegutachtung in vergleichsweise hohem Maß, nämlich in mindestens drei Viertel der Unterrichtszeit religiöses Lernen für **alle** SuS möglich (*learning about religion* und *learning from religion*). Bei Bearbeitung der Lernstraßen Jesus und Muhammad liegt der Anteil nochmals über dem der Lernstraße Ali. In dieser wurden insbesondere Unterrichtsschritte, in denen Bilder eine Rolle spielten, so uneinheitlich beurteilt, dass sie bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden konnten. Lernbegleitende Schritte waren in dieser UE anteilmäßig etwas bedeutsamer als in anderen UE, da die SuS in die Arbeit mit den Lernstraßen eingeführt werden mussten und die Cover ihrer Lernmappen gestalteten.

Ein zusätzliches *learning in religion* ist für alle SuSmR möglich, da die religionsspezifisch differenzierten Lernstraßen für alle Religionen angeboten werden sollen, die in einer Klasse vertreten sind. Bearbeiten alevitische, christliche oder muslimische SuS die von den Experten begutachteten Lernstraßen ihrer Religion, so können sie in der gesamten Unterrichtseinheit in mindestens der Hälfte der Unterrichtszeit ihre eigene Religion vertiefen (50% bis 64%). Entsprechend der Modellkonzeption (II: religionsdifferenzierte Langphase) ist in keiner anderen begutachteten UE ein derart hoher Anteil von *learning in religion* für mehrere Religionen gleichzeitig ausgewiesen.

Inhaltlich werden von den Experten einige Aspekte der Einheit problematisiert, die z.T. auch in der Prozessevaluation eine Rolle spielen:

- Die Tiefe der religiösen Lernprozesse wird angesichts der hohen Eigentätigkeit der SuS in der langen religionsspezifischen Phase angezweifelt – zumal die Inhalte stark auf Informationszuwachs angelegt seien. Die Lehrkraft, die alle SuS gleichzeitig unterrichtet, könne nur in geringem Maße religionsspezifische Impulse geben (besonders, da sie keine Expertin/Experte für alle Religionen gleichermaßen sein könne).
- SuS ohne Religionszugehörigkeit seien in der Unterrichtsplanung zu wenig berücksichtigt. Es wird danach gefragt, was die SuS in dieser UE tun und lernen sollen.
- Das Überwältigungsverbot wird angesprochen (Einüben eines islamischen Liedes durch SuS, die nicht der entsprechenden Religion angehören).
- Es wird nach der Rolle der „andersgläubigen“ Lehrkraft gefragt, wenn es um stark bekenntnishafte Lerninhalte in einer Lernstraße geht.
- Die Anlage der UE (Prägestärke der Religionen) wird als affirmativer angesehen als es konfessionell getrennt erteilter RU sei.

3.3.4 Begutachtung Modell III: UE „Miteinander gerecht leben“

Der Aufbau der UE „Miteinander gerecht leben“ verwirklicht das Modell III prototypisch: Ein religionsübergreifendes Thema (Gerechtigkeit) wird ohne religiöse Differenzierung gemeinsam im Klassenverband erarbeitet. Dabei werden in je einer Doppelstunde Inhalte aus einer spezifischen Religion mit Bezug zum Thema bearbeitet (Christentum, Alevitentum, Islam, Buddhismus) und die religionsübergreifenden Gemeinsamkeiten (u.a. Goldene Regel) herausgearbeitet. Zur ausführlichen Charakterisierung des Unterrichtsmodells und der inhaltlichen Beschreibung der UE vgl. Kapitel 1.2.3.3.

3.3.4.1 Anteile *learning about / from / in religion*

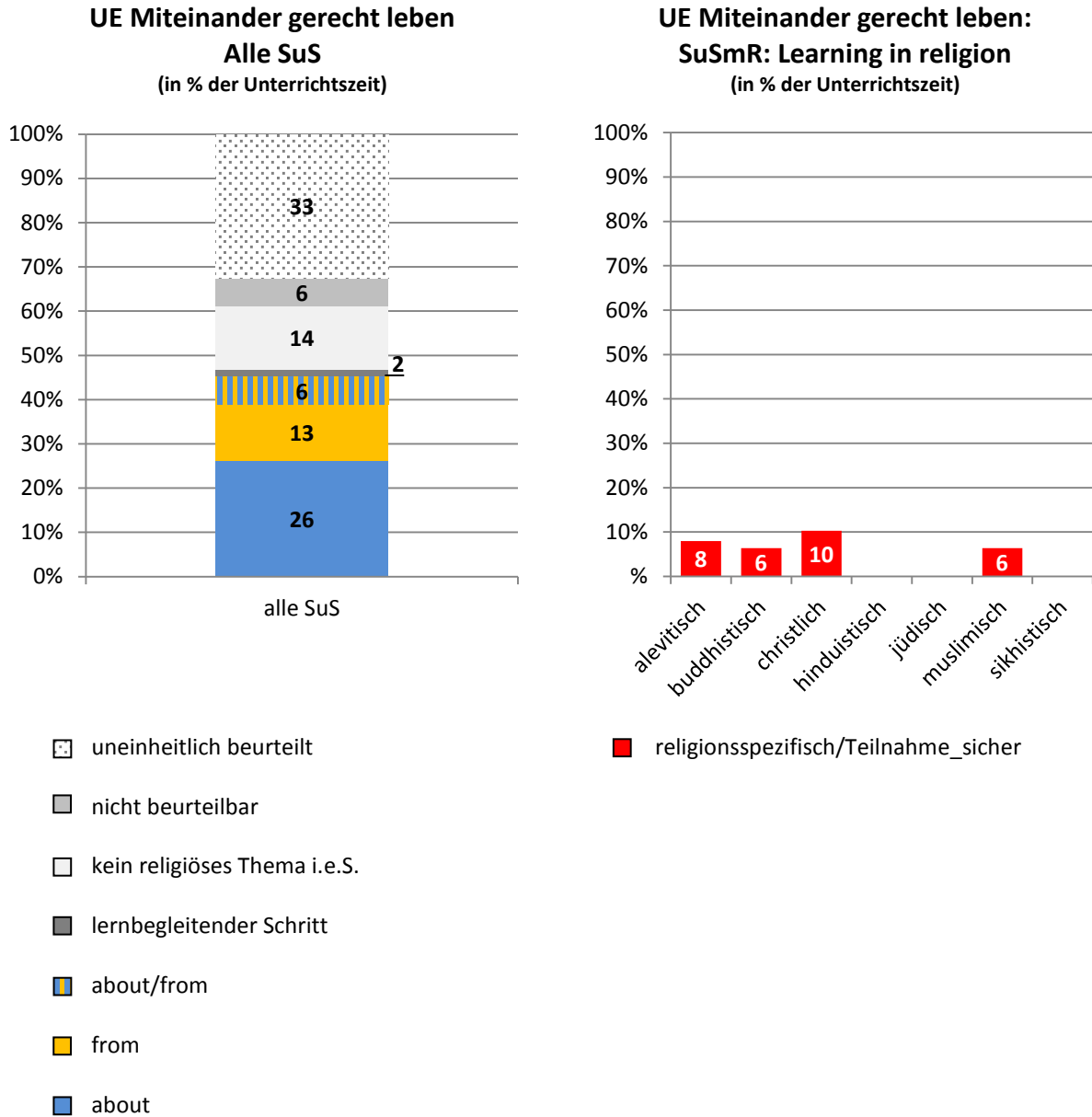
Ein Blick auf die Grafik verdeutlicht die Sicht der Experten:

- **Alle** SuS können in der UE „Miteinander gerecht leben“ in knapp der Hälfte der Unterrichtszeit (45%) religiös lernen (*about / from*): Das *learning about religion*, also Faktenlernen, fand den Experten zufolge v.a. in Unterrichtsschritten statt, in denen die SuS sich mit Geschichten aus verschiedenen Religionen befassen bzw. zentrale Begriffe verschiedener Religionen mit Bezug zum Thema kennenlernen (26%). Ein *learning from religion*, also ein religiöses Lernen mit stärker lebenspraktischer Bedeutung, ist laut Expertenbegutachtung in 13 Prozent der Unterrichtszeit gegeben. Sechs Prozent der Unterrichtszeit werden von den Experten zwar eindeutig als religiöses Lernen angesehen, die Zuordnung zu *learning from* oder *about religion* fiel jedoch uneinheitlich aus. Dies waren primär Unterrichtsschritte in der fünften Doppelstunde, in denen es um menschliche Hilfe und Almosengeben ging.

Die restliche Unterrichtszeit (65%) entfällt auf weitere Kategorien: Wenige Unterrichtsschritte wurden als „lernbegleitend“ (2%) oder „nicht beurteilbar“ eingeschätzt (6%). Dass der Anteil religiösen Lernens in dieser Unterrichtseinheit im Vergleich zu anderen Unterrichtseinheiten relativ niedrig liegt, ist auf den relativ hohen Anteil der weiteren Kategorien zurückzuführen: Da sich die Experten auf einen engen Religionsbegriff verständigt hatten, wurde die erste Doppelstunde der Unterrichtseinheit, in der die SuS Collagen zum Thema Gerechtigkeit erstellen und eine gemeinsame Definition von Gerechtigkeit erarbeiten, der Kategorie „kein religiöses Thema i.e.S.“ zugeordnet (14% \pm 90 Minuten). Ein Drittel der Unterrichtszeit – und damit ein sehr hoher Anteil – wurde so uneinheitlich beurteilt, dass die Unterrichtsschritte bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden konnten (33%). Dies waren z.B. Unterrichtsschritte, in denen die SuS in Handlungen involviert waren (Experiment Lokma, Achtsamkeitsübung) oder im Gespräch über persönliche Erfahrungen oder Ansichten berichten sollten (z.B. selber bereits Sadaka / Zakat gegeben; warum ist es wichtig, Menschen in Not zu helfen?).

- **SuS mit Religionszugehörigkeit** können – je nach spezifischer Religionszugehörigkeit – in sechs bis zehn Prozent der Unterrichtszeit (zusätzlich zeitgleich) *in religion* lernen, d.h. sie werden in ihren Glauben eingeführt / vertiefen ihren Glauben. In je einer Doppelstunde wird das Thema „Gerechtigkeit“ anhand von Texten oder Erfahrungen aus verschiedenen Religionen beleuchtet. In einigen Unterrichtsschritten dieser Stunden können die SuS mit entsprechender Religionszugehörigkeit zusätzlich *in religion* lernen. Da die Beschäftigung im Klassenverband stattfindet, ist ihre Teilnahme „sicher“ („religionsspezifisch/Tn_sicher“), d.h. die SuS befassen sich in dieser Zeit auf jeden Fall mit einem Inhalt aus „ihrer“ Religion. Ein *learning in religion* wird ausschließlich für Unterrichtsschritte angenommen, die als *learning about religion* klassifiziert worden waren: für *alevitische SuS* in der 3. DS bei der Bearbeitung des alevitischen Begriffs des Einvernehmens (8%), für *buddhistische SuS* in der 4. DS bei Begriffsklärungen (u.a. Achtsamkeit) und der Beschäftigung mit einem buddhistischen Lehrsatz (6%), für *christliche SuS* in der 2. DS, in der sie anhand des Gleichnisses der Arbeiter im Weinberg die christliche Forderung nach Bedarfsgerechtigkeit herausarbeiten (10%) und für *muslimische SuS* in der 5. DS beim Hören der Erzählung „Drei Nächte“ und im Zuge der Erläuterung von „Sadaqa und Zakat“ aus islamischer Sicht durch die Lehrkraft und dem folgenden Unterrichtsgespräch über eigene Erfahrungen (6%).

Abb. 15: Begutachtungsergebnis der UE „Miteinander gerecht leben“ für ALLE SuS und zusätzliches *learning in religion* für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)



Zur **Vertiefung** können der folgenden Tabelle die Ergebnisse samt illustrierender Beispiele und Erläuterungen entnommen werden:

Tab. 33: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Miteinander gerecht leben“ samt Beispielen und Erläuterungen

Alle Schülerinnen und Schüler				
	Kategorie	UZ* in %		Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
Religiöses Lernen alle SuS : learning about, from religion	about	26		<ul style="list-style-type: none"> SuS bearbeiten das Gleichnis vom Weinberg und arbeiten die christliche Forderung nach Bedarfsgerechtigkeit heraus (2.1, 2.2.2) → zusätzlich <i>in religion</i> (christl. SuS) LoL liest die Geschichte „Die Stadt des Einvernehmens“ vor und erklärt die Bedeutung des Einvernehmens im Alevitentum (3.2.1, 3.3) → zusätzlich <i>in religion</i> (alev. SuS) Erklärung „Achtsamkeit – Mitgefühl“ aus buddhistischer Sicht; SuS befassen sich mit der Erarbeitung eines buddhistischen Lehrsatzes: „Wollen, dass alle anderen frei von Leiden sind, genauso wie ich selbst!“ (4.1.4, 4.2.1 und 4.2.2) → zusätzlich <i>in religion</i> (buddh. SuS) LoL liest die Erzählung „Drei Nächte“ vor und erklärt die Bedeutung von Sadaqa und/oder Zakat aus islamischer Sicht (5.1.1, 5.1.2) → zusätzlich <i>in religion</i> (musl. SuS)
	from	13		<ul style="list-style-type: none"> SuS reflektieren ihre während einer Achtsamkeitsübung auftretenden Gefühle (4.1.2). SuS tauschen sich zu den im Stuhlkreis liegenden Goldenen Regeln der Religionen aus: Wie kann ich gerecht zu mir/ zu meinen Mitmenschen sein? (6.1)
	from (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	0		entfällt
	about/from	6		<ul style="list-style-type: none"> SuS versuchen das Ende der Hadithe „Drei Nächte“ zu erklären und stellen Vermutungen auf, was man aus dieser Hadithe lernen kann (5.1.5.) SuS besprechen, warum es wichtig ist, Menschen in Not zu helfen (5.2.3).
Weitere Kategorien	lernbegl. Schritt	2		<ul style="list-style-type: none"> LoL und SuS vereinbaren das weitere Vorgehen bezüglich des geplanten Hilfsprojekts (7.2.3).
	kein rel. Thema i.e.S.	14		<ul style="list-style-type: none"> Die gesamte erste Doppelstunde, in der die SuS Collagen zum Thema Gerechtigkeit erstellen, wurde dieser Kategorie zugeordnet.
	nicht beurteilbar	6		<ul style="list-style-type: none"> Die Klasse plant ein Hilfsprojekt (7.2.1, 7.2.2, 7.3.2).
uneinheitlich beurteilt		33		<ul style="list-style-type: none"> SuS präsentieren ihre Arbeiten (Arbeiter am Weinberg) (2.2.1). Experiment (Verteilung „Lokma“) (3.1.1) Plenum: Warum ist es wichtig, achtsam zu sein? (4.3) Ergebnissicherung (zu Sadaqa und Zakat) erfolgt in schriftlicher Form auf AB (5.2.4).
SUMME UZ* alle SuS in %		100		
UZ* Religiöses Lernen in % about + from		mR	oR	Alle SuS (egal ob mR oder oR) können in 45% der Unterrichtszeit religiös (<i>about+from</i>) lernen.
		45	45	

* UZ = Unterrichtszeit

Zusätzliches <i>learning in religion</i> bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich)			
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	Kategorie	UZ in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
	religionspezifisch / Teilnahme_sicher	6-10	Religionspezifisches <i>learning in religion</i> wurde ausschließlich für Lernschritte angegeben, die für alle SuS ein <i>learning about religion</i> darstellen → s. dort für Beispiele.
	religionsunspezifisch	0	entfällt
	religionspezifisch / Teilnahme_evtl.	0	entfällt
UZ* learning in %		6-10	Je nach Religionszugehörigkeit der SuS können die SuSmR (alevitisch, buddhistisch, christlich, muslimisch) in sechs bis zehn Prozent der UZ zusätzlich zeitgleich <i>in religion</i> lernen.

*UZ = Unterrichtszeit

3.3.4.2 Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren

Ein Kommentar beschäftigt sich mit der (auch in anderen UE auftauchenden) Frage, inwiefern durch die Unterrichtsplanung religiöse Argumente der SuS aktiviert werden (oder nicht): Bei der Beschäftigung mit dem Thema „Achtsamkeit“ sollen die SuS u.a. darüber sprechen, warum es wichtig ist, achtsam zu sein. Anschließend sollen die Ergebnisse schriftlich gesichert werden. Wie dies geschehen soll, wird nicht spezifiziert. Ein Experte macht bei diesen Unterrichtsschritten darauf aufmerksam, dass das Ziel dieser Unterrichtsschritte unklar sei: ob z.B. darauf gedrungen würde, dass z.B. „der muslimische Schüler sagt, warum er achtsam sein muss“. Würden qualifizierte religiöse Argumente gefordert, könnte am Ende ein Tafelbild „Achtsamkeit aus Sicht der Religionen“ erstellt werden (wenn jedoch lauter subjektive Schülermeinungen geäußert würden, sei fraglich, was gesichert werden solle).

Ansonsten bezogen sich die Kommentare der Experten zur UE sehr spezifisch auf die Begründung ihrer Bewertungen einzelner Unterrichtsschritte und werden deshalb hier nicht wiedergegeben.

3.3.4.3 Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)

Ausschließlich Prof. Schröder verfasste ein Textgutachten zur UE „Miteinander gerecht leben“. Zentrale Aussagen werden im Folgenden zusammengefasst (vgl. das Textgutachten im Anhang):

- Der induktive Beginn der UE trägt dem didaktischen Prinzip der Schülerorientierung Rechnung.
- Es werden angemessenerweise verschiedene religiöse Perspektiven auf den Gerechtigkeitsbegriff berücksichtigt (christliches, alevitisches, buddhistisches und islamisches). Aber...
 - Insbesondere die Gerechtigkeitsvorstellung des Judentums sollte ebenfalls berücksichtigt werden, da diese ein „entscheidend wichtiger Strang“ sei.
 - Weil die gewählten Texte sachlich und formal wenig vergleichbar sind, besteht die Gefahr, dass die anfangs eingeführte Definition von Aristoteles als klügste angesehen wird („weil er sie begrifflich und klar fasst“).
 - Die Goldene Regel wird als für alle Religionen gültig dargestellt und die Spitzenforderungen der verschiedenen Religionen dadurch entschärft bzw. eingeebnet.
- Das gewählte Projekt zum Ende der UE „vernebelt“, dass „Gerechtigkeit im Verständnis der Religionen v.a. eine regulative Idee ist, die dazu verhilft, das eigene Handeln zu kritisieren...“ – und dass es weniger darum gehe, dieses „in kleine Münzen umzuwandeln“.

- Die verschiedenen Gerechtigkeitsbegriffe bleiben nebeneinander stehen, die SuS werden nicht zum Vergleich oder zur wechselseitigen kritischen Befragung angeregt, wodurch die „eigentliche Herausforderung des interreligiösen Diskurses ausgespart“ bleibe.

Methodik und Didaktik

- Es werden vielfältige Methoden eingesetzt, die Materialien sind jedoch sehr textlastig.
- Es fehlt die Benennung eines bestimmten didaktischen Ansatzes.
- Die Lernziele sind überwiegend anspruchslos, sie erfordern simple kognitive Vorgänge – anspruchsvolle Lernziele wie vergleichen, in Beziehung setzen oder beurteilen fehlen. Das Ziel „setzen sich aktiv ... ein“ ist kein Lernziel, sondern eine Intention und „missachtet den individuellen Entscheidungsraum, den Lernprozesse gewähren müssen; hier wird m.E. der pädagogische Takt verletzt“.
- Insgesamt spielen in den Unterrichtseinheiten Kompetenzformulierungen weder in der Sache noch der Begrifflichkeit nach eine Rolle (was sich in dieser UE exemplarisch zeigt).

3.3.4.4 Fazit

In der UE „Miteinander gerecht leben“ ist der Anteil religiösen Lernens für **alle** SuS (*learning about religion* und *learning from religion*) mit knapp der Hälfte der Unterrichtszeit aus Expertensicht relativ gering. Hierfür sind zwei Hauptursachen auszumachen: Zum einen wurde die gesamte erste Doppelstunde angesichts des von den Experten vereinbarten eher engen Religionsbegriffs als „kein religiöses Thema i.e.S.“ bewertet. Diese DS diente der Einführung in das Thema, die SuS hatten die Aufgabe, eine Collage zum Thema Gerechtigkeit zu erstellen und eine eigene Definition von Gerechtigkeit zu erarbeiten. Eine weitere Ursache ist der große Anteil von Unterrichtsschritten, in denen auf keine der Kategorien drei von vier Expertenvoten entfielen und die entsprechend als „uneinheitlich“ in die Auswertung eingehen. Dies waren vielfach Unterrichtsschritte, in denen der religiöse Gehalt nicht klar ersichtlich war, wie z.B. die Durchführung des Experiments zum Lokma, die Achtsamkeitsübung oder Gespräche über persönliche Erfahrungen / Ansichten wie z.B. die Frage, warum es wichtig sei, Menschen in Not zu helfen. Ein Experte machte darauf aufmerksam, dass angesichts der schriftlichen Unterrichtsplanung z.T. unklar sei, ob von den SuS religiöse Argumente gefordert würden oder lediglich subjektive Meinungen.

Ein zusätzliches (religionspezifisches) *learning in religion* ist in der UE für alevitische, buddhistische, christliche und muslimische SuS möglich. Der Anteil an der Gesamtunterrichtszeit fällt entsprechend der Konzeption von Modell III für jede der Religionen mit sechs bis zehn Prozent erwartungsgemäß relativ niedrig aus: Die vier verschiedenen Religionen werden nacheinander in der Gesamtklasse ohne religiöse Differenzierung in je einer Doppelstunde hinsichtlich ihres Gerechtigkeitsverständnisses untersucht. Ein Teil dieser Doppelstunden wurde als zusätzliches *learning in religion* bewertet – allerdings ausschließlich Unterrichtsschritte, die für alle SuS als *learning about religion* klassifiziert worden waren: die Beschäftigung mit den grundlegenden Texten und Klärungen zentraler Begriffe wie z.B. „Einvernehmen“ oder „Sadaqa und Zakat“.

Inhaltliche Empfehlungen aufgrund der Kommentare zur Unterrichtsplanung und der Textgutachten:

- In der UE wird zu wenig deutlich, dass Gerechtigkeit in den Religionen ein selbstkritisches Korrektiv ist.
- Die Gerechtigkeitsvorstellung des Judentums fehlt und sollte ergänzt werden.
- Der interreligiöse Diskurs sollte verstärkt werden sowie die verschiedenen Gerechtigkeitsverständnisse deutlicher verglichen werden. Die Anwendung der Goldenen Regel lässt Unterschiede der religionsspezifischen Gerechtigkeitsbegriffe außen vor.

- Die Lernziele könnten stärker auf Kompetenzen fokussiert werden, weniger auf kognitiven Lernzuwachs.
- Das Spendenprojekt, bei dem die SuS für ein selbst gewähltes Projekt Spenden sammeln sollen, missachtet den individuellen Entscheidungsspielraum der SuS.

3.3.5 Begutachtung Modell III: UE „Angst und Geborgenheit“

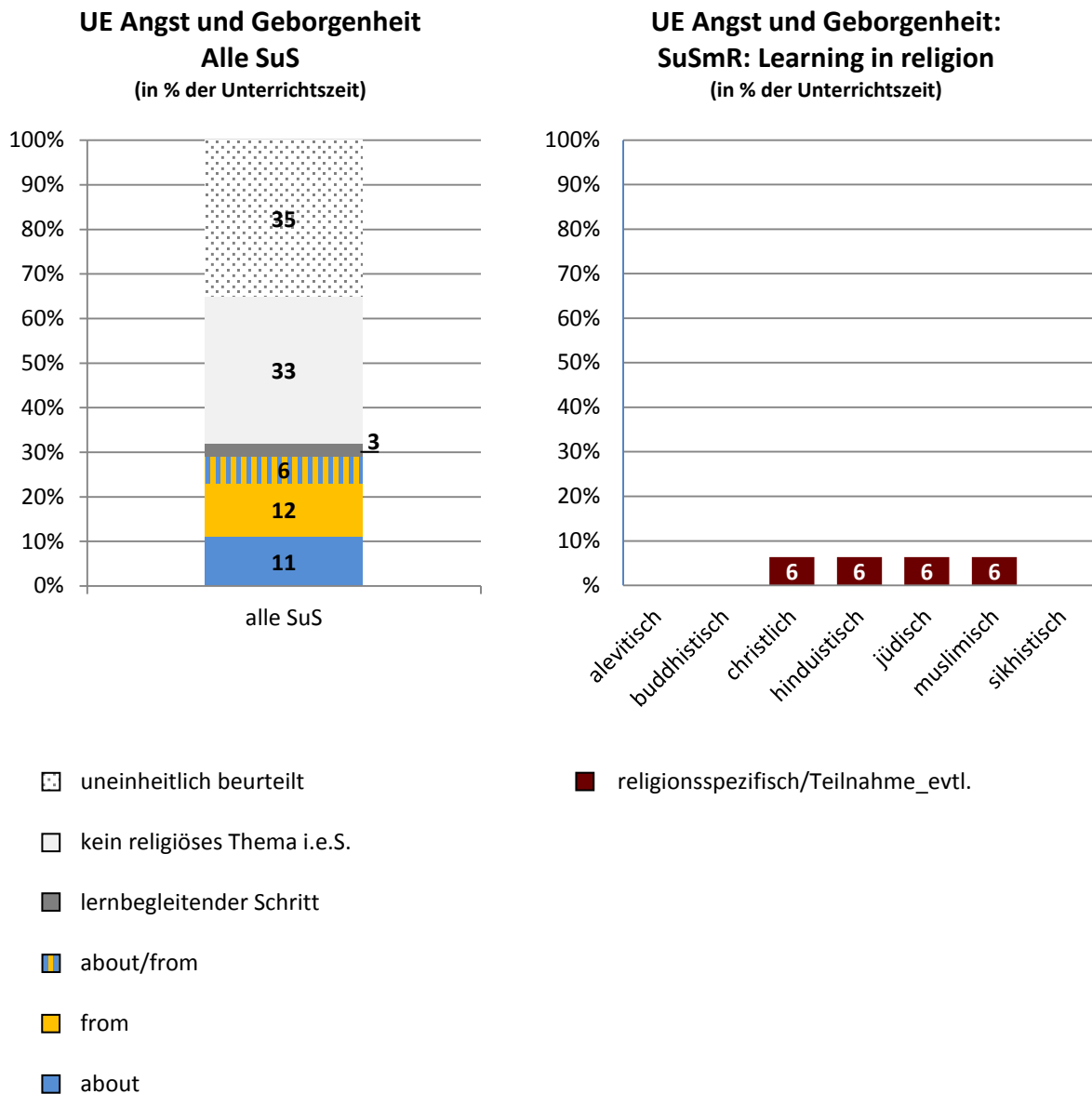
Der Aufbau der UE „Angst und Geborgenheit“ folgt in Grundzügen dem Modell III: Ein religionsübergreifendes Thema (Überwindung von Angst) wird ohne religiöse Differenzierung bearbeitet. Im Gegensatz zum „Prototyp“ von Modell III, der UE „Miteinander gerecht leben“, erfolgt die Erarbeitung nicht nur in der Gesamtklasse, sondern häufig in religionsgemischten parallel arbeitenden Gruppen. Auch werden lediglich in zwei der sieben Doppelstunden religiöse Texte aus spezifischen Religionen bearbeitet. Die eingesetzten Methoden orientieren sich an der Erlebnispädagogik und umfassen u.a. Erfahrungsspiele. Zur ausführlichen Charakterisierung des Unterrichtsmodells und der inhaltlichen Beschreibung der Unterrichtseinheit vgl. Kapitel 1.2.3.3.

3.3.5.1 Anteile *learning about / from / in religion*

Ein Blick auf die Grafik verdeutlicht die Sicht der Experten:

- **Alle** SuS können in der UE „Angst und Geborgenheit“ lediglich in einem Drittel der Unterrichtszeit (29%) religiös lernen (*about / from*): Die Anteile verteilen sich relativ gleichmäßig auf das Lernen von Fakten (*learning about religion*: 11%) und das Lernen von Religion für das eigene Leben (*learning from religion*: 12%). So nehmen die Experten ein *learning from religion* für die Auseinandersetzung mit Fragen wie z.B. „Was gibt Menschen Sicherheit?“ an – allerdings unter der Voraussetzung, dass ein Bezug zu Religion/en hergestellt wird. Weitere sechs Prozent der Unterrichtszeit wird von den Experten zwar eindeutig als religiöses Lernen angesehen, die Zuordnung zu *learning about* oder *from religion* fiel jedoch uneinheitlich aus. Lediglich ein Unterrichtsschritt, die äußere Gestaltung eines „Powerkoffers“, wurde als „lernbegleitend“ bewertet (3% der Unterrichtszeit), keiner als „nicht beurteilbar“. Mit jeweils einem Drittel wurden große Anteile dieser UE als „kein religiöses Thema i.e.S.“ eingeschätzt (33%) oder so uneinheitlich beurteilt, dass sie bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden konnten (35%). In beide Kategorien fielen vor allem die erlebnispädagogisch geprägten Anteile der UE, wie z.B. Vertrauensspiele und deren Reflexion. Als „kein religiöses Thema i.e.S.“ wurde u.a. auch die Beschäftigung mit dem Animationsfilm „Rising hope“ eingeschätzt. Zu diesen Unterrichtsschritten notierte ein Experte, dass diese nicht per se religiös konnotiert seien. Sie seien so religiös, „wie die SuS es durch ihre Sozialisation und ihre Gesprächspartner eintragen“.
- **SuS mit Religionszugehörigkeit** – in dieser UE christliche, hinduistische, jüdische und muslimische SuS – können in sechs Prozent der Unterrichtszeit *eventuell* religionsspezifisch *in religion* lernen (religionsspezifisch_evtl.). Nur ein Unterrichtsschritt dieser UE wurde mehrheitlich zusätzlich als *learning in religion* bewertet: die Phase, in der sich die SuS in frei gewählten Gruppen mit Heiligen Texten (Psalm, Sure, Mantra) beschäftigen (DS 5). Hier glaubten die Experten, dass diese Beschäftigung eine Einführung / Vertiefung des eigenen Glaubens sein könne. Da die Texte den Gruppen zufällig zugeteilt werden, können diese sowohl der eigenen Religion als auch einer fremden entstammen. Somit ist dieses religionsspezifische *learning in religion* als „eventuell“ zu werten. Für die religionsspezifischen Texte, bei denen die Teilnahme am Unterrichtsschritt sicher gewesen wäre (z.B. die Bearbeitung der Neshumele-Erzählung), wurde kein *learning in religion* angegeben.

Abb. 16: Begutachtungsergebnis der UE „Angst und Geborgenheit“ für ALLE SuS und zusätzliches *learning in religion* für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)



Zur **Vertiefung** können der folgenden Tabelle die Ergebnisse samt illustrierender Beispiele und Erläuterungen entnommen werden:

Tab. 34: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Angst und Geborgenheit“ samt Beispielen und Erläuterungen

Alle Schülerinnen und Schüler				
	Kategorie	UZ* in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)	
Religiöses Lernen alle SuS : learning about, from religion	about	11	<ul style="list-style-type: none"> Neshumele-Erzählung: Plenum: SuS nennen besonders im Gedächtnis gebliebene Wörter, Erarbeitung von Kategorien; währenddessen: Verdeutlichen des jüdischen Kontexts der Geschichte (4.2.3). Frei gewählte Gruppen: Bei Texten aus Heiligen Schriften (Psalm, Sure, hinduistisches Mantra) sollen die SuS u.a. die Sprache untersuchen und beurteilen, ob der Text dabei helfen kann, Angst zu überwinden? (5.2) 	
	from	12	<ul style="list-style-type: none"> GA: Ausgehend von selbst geführten Interviews mit anderen Personen zum Thema Vertrauen arbeiten die SuS u.a. an den Fragen: Wovor haben Menschen Angst? Was gibt ihnen Sicherheit? Die SuS gestalten hierzu ein Plakat (2.1). Ausgehend von den gelesenen Heiligen Texten Plenumsdiskussion: Hilft beten? (5.3.2) Ausgehend von Bildbetrachtung Käthe Kollwitz „Kinderkopf in den Händen der Mutter“ in EA: Was gibt mir Schutz / Halt / Sicherheit im Leben und wie? (6.2.5) 	
	from (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	0	entfällt	
	about/from	6	<ul style="list-style-type: none"> Neshumele-Erzählung: LoL liest Neshumele-Erzählung vor. (4.2.1), in EA sollen SuS angeben, was Rachels Moment der Woche ist und beschreiben, was ihr Geborgenheit gibt. (4.2.4) Dorothee Sölle: „Gott hat keine anderen Hände als unsere“: LoL schreibt dieses Zitat als stummen Impuls an Tafel; Diskussion im Plenum (6.3). 	
Weitere Kategorien	lernbegl. Schritt	3	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltung eines „Powerkoffer“ am Ende der UE (7.2.1). 	
	kein rel. Thema i.e.S.	33	<ul style="list-style-type: none"> Beschäftigung mit dem Film „Rising Hope“ (gesamte 3. DS) PA Vertrauensspiele: „Pendel“/„Sich fallenlassen“ (6.1.1); „Getragen werden“/„Entspannungsschaukel“ (7.1.1) 	
	nicht beurteilbar	0	entfällt	
uneinheitlich beurteilt		35	<ul style="list-style-type: none"> SuS führen das Vertrauensspiel „Blindenparcours“ durch und besprechen, wovor sie Angst hatten (1.1.1, 1.1.2). Zum Einstieg in die Neshumele Erzählung berichten sich die SuS in Partnerinterviews, was ihr bester Moment in der Woche war (4.1). Reflexion im Plenum zum Vertrauensspiel „Pendel“ oder „Sich fallen lassen“ (6.1.2). Stille Bildbetrachtung: Käthe Kollwitz „Kinderkopf in den Händen der Mutter“ (6.2.1). 	
SUMME UZ* alle SuS in %		100		
UZ* Religiöses Lernen in % about + from		mR 29	oR 29	Alle SuS (egal ob mR oder oR) können in 29% der Unterrichtszeit religiös (about+from) lernen.

*UZ = Unterrichtszeit

Zusätzliches <i>learning in religion</i> bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich)			
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	Kategorie	UZ in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
	religionsspezifisch / Teilnahme_sicher	0	entfällt
	religionsunspezifisch	0	entfällt
	religionsspezifisch / Teilnahme_eventuell	6	<ul style="list-style-type: none"> Frei gewählte Gruppen: Texte aus Heiligen Schriften (Psalm, Sure, hinduistisches Mantra): Sprache untersuchen; Situationen überlegen, in denen dieser Text gesprochen werden kann; Beurteilen: Kann der Text dabei helfen, Angst zu überwinden? (5.2) <i>Annahme von learning in religion für jüdische und christliche SuS (Psalm), muslimische SuS (Sure), hinduistische SuS (Mantra)</i>
UZ* learning in %		6	In Abhängigkeit davon, ob sie sich in einer „frei gewählten Gruppe“ mit ihrer eigenen Religion befassen, können christliche, jüdische, muslimische und hinduistische SuS in 6 Prozent der UZ zusätzlich zeitgleich <i>in religion</i> lernen.

*UZ = Unterrichtszeit

3.3.5.2 Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren

- **Religiöse Bedeutung herstellen:** Ein Experte macht darauf aufmerksam, dass Übungen wie z.B. Blindenparcours oder der Film „Rising Hope“ nicht per se religiös konnotiert sind, sondern diese so religiös sind, wie die SuS es durch ihre Sozialisation und ihre Gesprächspartner eintragen. Auch andere Experten merken an verschiedenen Stellen an, dass sie religiöses Lernen dann annehmen, wenn ein Bezug zu Religion/en hergestellt werde.
- Angemerkt wurde, dass es sich bei der Geschichte „Neshumele“ um eine „starke“ Geschichte handele. Mit dem anschließenden Unterrichtsschritt der „warmen Dusche“ (SuS geben sich in Gruppen gegenseitiges Lob und beschreiben die guten Eigenschaften der anderen), werde „die Einladung, auf Religion und deren stärkende Kraft Bezug zu nehmen“ „verspielt“.
- Ein weiterer Experte merkt an, dass der „anthropologische Ausklang“ der UE („Powerkoffer“) enttäusche: „Warum ist nicht die vorherige Stunde religionsdidaktisch weitergeführt worden? Es soll doch Religionsunterricht und eben nicht „Lebenskunde“ sein...“.

3.3.5.3 Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)

Prof. B. Schröders Textgutachten zur UE „Angst und Geborgenheit“ wird hier zu zentralen Aussagen zusammengefasst (vgl. Textgutachten im Anhang):

- Die UE ist im Vergleich zu den anderen Unterrichtseinheiten am deutlichsten thematisch-problemorientiert („lehrbuchhaft“): Explizite Religion tritt weit zurück, die Pointe liegt auf zwischenmenschlicher Unterstützung und Solidarität. Dennoch kommen „starke“ religiöse Texte zum Einsatz. Bei diesen fehlen jedoch „exegetische“ Hilfestellungen für die SuS, so dass es ihnen überlassen bleibt, ob sie damit „etwas anfangen“ können (und der vorhandene „Schatz“ ggf. gehoben wird).
- „Die eingesetzten Medien variieren in erfreulicher Weise (Vertrauensspiel, Film, Bild, Powerkoffer usw.).“

- „Didaktisch wie theologisch ist diese UE sehr „protestantisch“ – es bedürfte m.E. eines Raumes, um unterschiedliche Lesarten dessen, was „Gott“ in Situationen von Angst „nützt“, zur Sprache kommen zu lassen.“

3.3.5.4 Fazit

In dieser UE wird Religion wenig explizit thematisiert. Es werden jeweils verschiedene Ausgangspunkte gewählt, um mit den SuS problemorientiert über das Thema Überwindung von Angst, Vertrauen, etc. ins Gespräch zu kommen (erlebnispädagogische Vertrauensspiele wie z.B. „Blindenparcours“, der Film „Rising Hope“, das Bild von Käthe Kollwitz, das Zitat von Sölle). Diese Unterrichtsphasen sind – wie es Prof. Schröder ausdrückte – nicht per se religiös konnotiert. Es sei sehr stark vom Unterrichtsverlauf – und hier insbesondere von den Impulsen der Lehrkraft und den Äußerungen der SuS abhängig – inwieweit ein Zusammenhang zu „Religion“ hergestellt werde. Insofern wurde nur ein relativ geringer Anteil der Unterrichtszeit als „religiöses Lernen“ eingeschätzt. Obwohl religiöse Texte zum Einsatz kommen und somit religiöses Lernen prinzipiell möglich sei, werden diese aus Sicht mehrerer Experten zu wenig didaktisch aufbereitet. Dadurch werde das Potential der Texte, der stärkenden Kraft von Religion nachzugehen, zu wenig genutzt.

3.3.6 Begutachtung Modell III (+ IV): UE „Gott und Du“

Der Aufbau der UE „Gott und Du“ folgt in Grundzügen dem Modell III: Ein religionsübergreifendes Thema wird ohne religiöse Differenzierung bearbeitet. Allerdings zeigen sich auch Besonderheiten: Die Perspektiven verschiedener Religionen werden nicht wie in der Modellgrafik suggeriert (und in der UE „Miteinander gerecht leben“ prototypisch umgesetzt) *nacheinander* in verschiedenen DS bearbeitet, sondern eher gleichzeitig, indem beispielsweise in einer DS Auszüge aus Heiligen Schriften unter einer bestimmten Fragestellung gelesen werden. Auch findet die Erarbeitung nicht nur im Klassenverband, sondern auch in parallel arbeitenden Gruppen statt. In der UE finden sich Phasen, in denen sich die SuS mit ihrer Gottesvorstellung beschäftigen, ohne dass eine bestimmte Religion thematisiert wird (DS 1 und DS 6), als auch Phasen, in denen verschiedene Religionen z.B. hinsichtlich der Gebetspraxis betrachtet werden (DS 4). Eine Doppelstunde folgt (erklärtermaßen) dem Modell IV: Hier beschäftigen sich SuS explizit mit der eigenen Religion (DS 5: Was beten wir eigentlich?). Zur ausführlichen Charakterisierung des Unterrichtsmodells und der inhaltlichen Beschreibung der UE vgl. Kapitel 1.2.3.3.

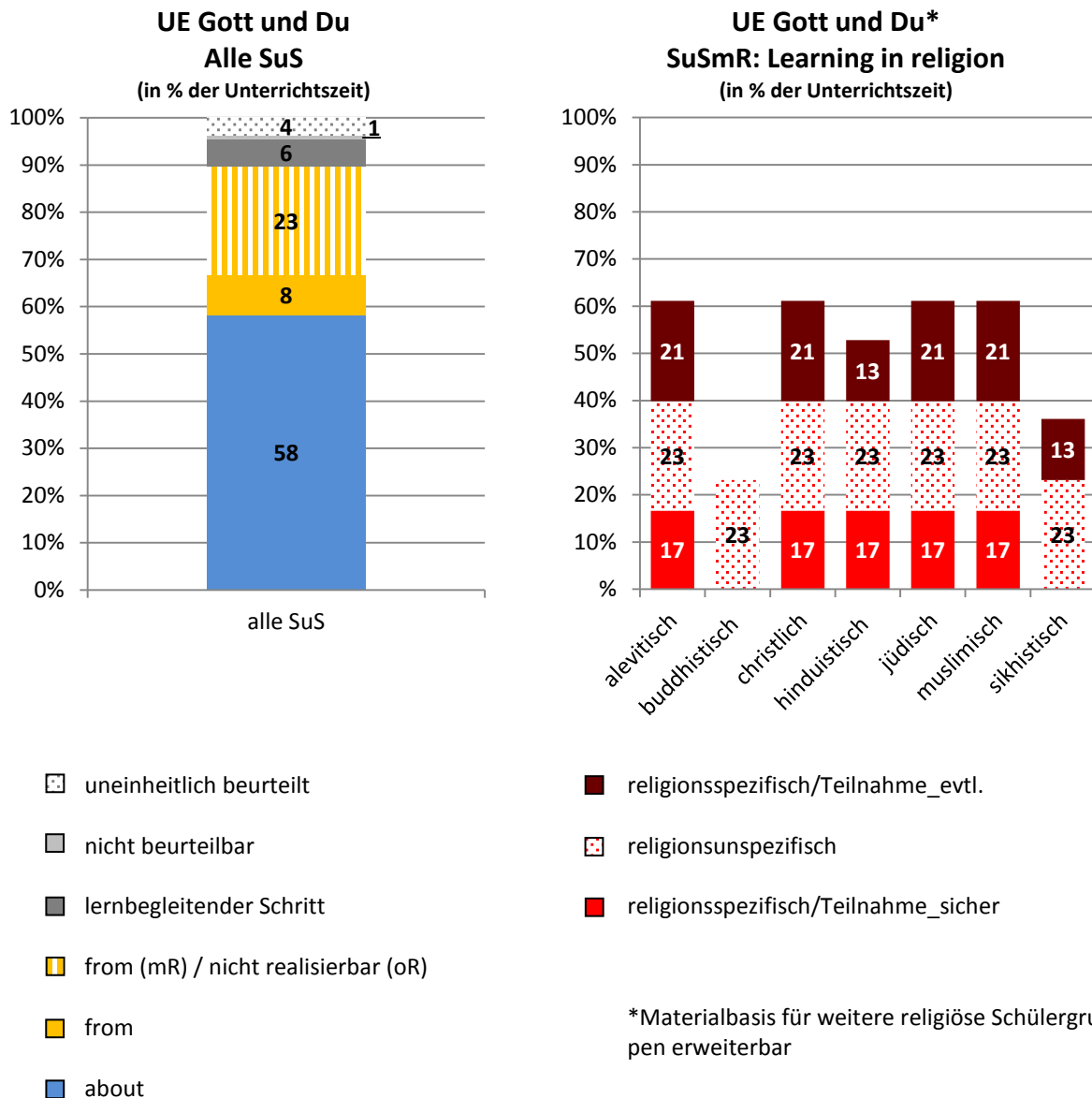
3.3.6.1 Anteile *learning about / from / in religion*

Ein Blick auf die Grafik verdeutlicht die Sicht der Experten:

- **Alle** SuS können in der UE „Gott und Du“ zu mindestens 66 Prozent der Unterrichtszeit religiös lernen (*about / from*), wobei sich dieser Anteil für SuSmR auf 89 Prozent erhöht: Für *alle* SuS wird für 58 Prozent der Unterrichtszeit ein *learning about religion* angegeben. Aus Sicht der Experten ist es jedoch schülerabhängig, in welchem Umfang ein *learning from religion* stattfinden kann. So könnten in acht Prozent der Unterrichtszeit *alle* SuS *from religion* lernen, jedoch in 23 Prozent der Unterrichtszeit nur die SuSmR – für SuSoR seien entsprechende Unterrichtsschritte „nicht realisierbar“ (z.B. wenn SuS ein eigenes Gebet oder einen eigenen Brief an Gott schreiben sollen). Auf lernbegleitende Schritte entfallen sechs Prozent der Unterrichtszeit (z.B. wenn die SuS Arbeitsergebnisse ins Heft eintragen). Kein Unterrichtsschritt wurde als „kein religiöses Thema i.e.S.“ betreffend eingeschätzt. Lediglich ein Prozent der Unterrichtszeit wurde als „nicht beurteilbar“ klassifiziert. Nur ein geringer Anteil der Unterrichtszeit konnte bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden, weil die Beurteilung zu uneinheitlich ausfiel (4%).
- **SuS mit Religionszugehörigkeit** können je nach Religionszugehörigkeit und in Abhängigkeit davon, ob sie sich in Phasen paralleler Bearbeitung von Religionen zufälligerweise mit ihrer eigenen Religion beschäftigen, zwischen 23 und 61 Prozent der Unterrichtszeit (zusätzlich) *in religion* lernen, d.h. sie werden in ihren Glauben eingeführt / vertiefen ihren Glauben: In 17 Prozent der Unterrichtszeit geschieht dies, wenn die SuS sich in der religionsdifferenzierten Kurzphase nach Modell IV mit einem Gebet aus „ihrer“ Religion befassen („religionspezifisch_Tn_sicher“). Ein „religionsunspezifisches“ *learning in religion* wird für SuSmR in 23 Prozent der Unterrichtszeit angenommen. Dies sind Unterrichtsschritte, in denen sich die SuS mit ihrer Gottesbeziehung auseinandersetzen, ohne dass eine spezifische Religion thematisiert wird. Diese Unterrichtsschritte wurden alle gleichzeitig als *learning from religion* klassifiziert (bzw. in hohem Maße als „nicht realisierbar“ für SuSoR). In weiteren bis zu 21 Prozent der Unterrichtszeit kann für die SuS *eventuell* religionspezifisches *learning in* stattfinden – je nachdem, ob ein SuS ein Thema aus der eigenen Religion oder eines aus einer fremden Religion bearbeitet. So kommt es in dieser Unterrichtseinheit mehrfach vor, dass SuS sich in frei gewählten Gruppen zusammenfinden und eine von der Lehrkraft zugeteilte religiöse Geschichte oder ein Gebet aus einer Religion bearbeiten. Insofern ist es eher Zufall, ob das zugeteilte Thema aus der eigenen Religion stammt (→ *learning in*) oder aus einer fremden Religion. Je nachdem, für welche der Religionen in welchen Phasen Materialien vorliegen, können die SuS *eventuell* zwischen 13 und 21 Prozent *in religion* lernen (religionspezifisch/evtl.). Das Begutachtungsergebnis zum *learning in religion* für SuSmR bezieht sich auf die zum Zeitpunkt der Begutachtung vorliegenden Materialien und verdeutlicht so die grundsätz-

lichen Möglichkeiten der UE. Insbesondere für die religionsdifferenzierte Kurzphase ist die Erweiterung der Unterrichtsmaterialien um weitere Religionen (die ggf. in der Klasse vorkommen könnten) möglich.

Abb. 17: Begutachtungsergebnis der UE „Gott und Du“ für ALLE SuS und zusätzliches *learning in religion* für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)



Zur **Vertiefung** können der folgenden Tabelle die Ergebnisse samt illustrierender Beispiele und Erläuterungen entnommen werden (zur Erläuterung der Kategorien vgl. 7.3):

Tab. 35: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Gott und Du“ samt Beispielen und Erläuterungen

Alle Schülerinnen und Schüler				
	Kategorie	UZ* in %		Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
Religiöses Lernen alle SuS : learning <i>about</i> , <i>from</i> religion	<i>about</i>	58		<ul style="list-style-type: none"> Plenum: Auszüge aus Heiligen Schriften und Weisheiten der Religionen werden vorgelesen (2.1.1). GA in frei gewählten Gruppen: jede Gruppe beschäftigt sich mit der Geschichte aus einer Religion (3.1.1)..
	<i>from</i>	8		<ul style="list-style-type: none"> Plenum: Austausch über die Geschichte „Sara erzählt von ihrer Geschichte mit Gott“ (1.3.2). Plenum: Gespräch darüber, welche vorher erarbeiteten göttlichen Eigenschaften zu der eigenen Vorstellung von Gott passen (2.2.1).
	<i>from</i> (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	23		<ul style="list-style-type: none"> Plenum: SuS beenden Satzanfänge („<i>Gott ist für mich...</i>, <i>Wenn Gott eine Farbe wäre...</i>“) auf Plakaten mit eigenen Gedanken (1.1.1). EA: „Schreibe Deine eigene Geschichte über Gott und Dich“ (1.2.1). EA: SuS schreiben ein eigenes Gebet oder einen Brief an Gott (6.4).
	<i>about/from</i>	0		entfällt
Weitere Kategorien	lernbegl. Schritt	6		<ul style="list-style-type: none"> Die SuS übertragen Arbeitsergebnisse in ihr Heft (2.1.3).
	kein rel. Thema i.e.S.	0		entfällt
	nicht beurteilbar	1		<ul style="list-style-type: none"> LoL liest die Geschichte von Sara vor (1.3.1).
uneinheitlich beurteilt		4		<ul style="list-style-type: none"> SuS schreiben in Schönschrift das „gewählte“ Gebet in ihr Lapbook (6.2): <i>about</i> (2 Experten), <i>lernbegl. Schritt</i> (2 Exp.).
SUMME UZ* alle SuS in %		100		
UZ* Religiöses Lernen in % <i>about + from</i>	mR	oR		SuSmR können in 89% der Unterrichtszeit religiös (<i>about+from</i>) lernen, SuSoR hingegen nur in 66% der UZ, da 23% der <i>from</i> -Anteile für SuSoR nicht realisierbar sind.
	89	66		

*UZ = Unterrichtszeit

Zusätzliches <i>learning in religion</i> bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich)			
	Kategorie	UZ in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	religionspezifisch / Teilnahme_sicher	17	<ul style="list-style-type: none"> Die SuS erarbeiten die Gebete ihrer Religion mithilfe gebetsspezifischer Erarbeitungsaufgaben (5.2.1). <i>Materialien lagen vor für Alevitentum, Christentum, Hinduismus, Judentum und Islam, Materialbasis erweiterbar</i>
	religionsunspezifisch	23	<ul style="list-style-type: none"> Plenum: SuS beenden Satzanfänge („Gott ist für mich...“, <i>Wenn Gott eine Farbe wäre...</i>) auf Plakaten mit eigenen Gedanken (1.1.1); vgl. oben ebenfalls <i>from</i>.
	religionspezifisch / Teilnahme_eventuell	21	<ul style="list-style-type: none"> GA in frei gewählten Gruppen: Jede Gruppe beschäftigt sich mit der Geschichte aus einer Religion (3.1.1) oder mit einem Gebet aus einer Religion (4.2.1) – dies kann eventuell die eigene sein. <i>Materialien für frei gewählte Gruppen lagen – je nach Aufgabenstellung – vor für: Alevitentum, Christentum, Hinduismus, Judentum, Islam und Sikhismus.</i>
UZ* learning in %		23-61	Je nach Religionszugehörigkeit der SuS und in Abhängigkeit davon, ob sie sich in einer „frei gewählten Gruppe“ mit ihrer eigenen Religion befassen, können die SuSmR in 23 bis 61 Prozent der UZ zusätzlich zeitgleich <i>in religion</i> lernen. <i>Materialbasis erweiterbar.</i>

* UZ = Unterrichtszeit

3.3.6.2 Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren

Bei vielen Unterrichtsschritten gaben die Experten an, diese seien für SuSoR nicht realisierbar. Dies waren Schritte, in denen die persönliche Beziehung zu Gott im Fokus stand (s.o.). Darüber hinaus wurde – bezogen auf die Erarbeitung eines Gebets – von einem Experten kommentiert: „einige der Erarbeitungsaufgaben von SuSoR nicht beantwortbar“.

Ansonsten beziehen sich die (wenigen) Kommentare der Experten sehr spezifisch auf einzelne Unterrichtsschritte und werden deshalb hier nicht weiter behandelt.

3.3.6.3 Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)

Prof. B. Schröders Textgutachten zur UE „Gott und Du“ wird hier zu zentralen Aussagen zusammengefasst, andere Textgutachten zur UE liegen nicht vor (vgl. Textgutachten im Anhang):

- Da die UE einen Bogen von den Erfahrungen der SuS über theologische Klärungen bis zur religiösen Praxis spannt, ermöglicht sie die Förderung der mit dem RU angestrebten Kompetenzen „von der Wahrnehmungs- bis zur Gestaltungskompetenz“.
- Die Mischung aus religionsübergreifenden und religionspezifischen Phasen wird sowohl der Schülerschaft als auch dem RU gerecht.
- Die UE scheine eine Zuordnung von SuS zu Konfessionen oder Denominationen „zu meiden“ – es wird im Unterrichtsverlauf nicht transparent, wer sich welcher Religion zugehörig fühlt. Lediglich in einer Doppelstunde gibt es den Impuls an die SuS, sich einer Religion zuzuordnen. Problematisch erscheint, dass die Bindung an die Herkunftsreligion in der UE weder thematisiert noch gefördert wird.

- Es besteht eine Unausgewogenheit hinsichtlich des Anforderungsniveaus der einzelnen Aufgaben: einerseits Informationen über einzelne Religionen, die wenig Vertrautheit voraussetzen, andererseits Aufgaben wie z.B. „eine eigene Geschichte über Gott und Dich“ zu schreiben, die sehr hohe religiöse Anforderungen stellt.
- Wie auch in anderen Einheiten werden „Differenzen“ zwischen den Religionen (leider) nicht thematisiert. Der Tenor scheint eher zu sein: „Alle Religionen bieten ähnliche Beschreibungen Gottes; die Heiligen Schriften stimmen im Kern überein“. Da die Gottesbilder nicht vertieft werden und auf die „Eigenschaften“ Gottes reduziert werden, bleibt die UE flach.
- Es wird kein didaktischer Ansatz benannt.
- Die Lernziele beschreiben eher Lernschritte.

3.3.6.4 Fazit

Die UE „Gott und Du“ (Modell III) weist gegenüber allen anderen Unterrichtseinheiten die Besonderheit auf, dass den Experten zufolge SuS mit Religionszugehörigkeit in hohem Maße religiös i.S. von *about* und *from religion* lernen können (89% der Unterrichtszeit). Für SuS ohne Religionszugehörigkeit sind jedoch viele der religiös bedeutsamen Unterrichtsschritte als „nicht realisierbar“ eingeordnet worden (wie z.B. einen Brief an Gott zu verfassen; 23% der UZ). Demnach ergibt sich ein deutlich geringerer Anteil religiösen Lernens (66%) für SuSoR – und die Frage, was sie in Zeiten tun, in denen die Aufgabenstellungen einen bei ihnen nicht vorhandenen religiösen Bezug voraussetzen.

Bezüglich der Ergebnisse zum *learning in religion* für SuS mit Religionszugehörigkeit ist mehrerlei anzumerken:

1. Dies ist die einzige UE, in der das *learning in religion* in nennenswertem Umfang auch an religionsunspezifischen Inhalten stattfindet. Während in den übrigen Unterrichtseinheiten in der Regel spezifische Religionen thematisiert werden, befassen sich die SuS in dieser UE vielfach mit ihrer Beziehung zu Gott und bearbeiten Aufgaben, die von Angehörigen verschiedener Religionen gleichermaßen der Vertiefung des eigenen Glaubens dienen können (wie z.B. die Beendigung von Satzanfängen „Gott ist für mich...“). Sofern die entsprechenden Unterrichtsschritte als *learning in religion* qualifiziert wurden, gelten sie für alle SuSmR (23% der UZ religionsunspezifisch).
2. In einer der Doppelstunden findet entsprechend dem Modell IV eine religiöse Differenzierung statt. Die SuSmR vertiefen ihre Religion, indem sie sich mit einem Gebet aus ihrer Religion befassen (17% der UZ religionsspezifisch/Teilnahme_sicher). Material lag für fünf Religionen vor (und ist je nach Schülerschaft erweiterbar).
3. In dieser UE (und in der UE „Angst und Geborgenheit“) gibt es Phasen, in denen sich die SuS *parallel* in *frei gewählten* Gruppen mit einem Text befassen, der nur eventuell aus der eigenen Religion stammt (keine religionspezifische Gruppenbildung). Entsprechend ist nicht sicher, ob sie (zufälligerweise) ihre Religion während dieser Zeit vertiefen. Für die Religionen, für die in diesen Phasen Inhalte vorliegen, variieren die Anteile an der Unterrichtszeit zwischen 13 und 21 Prozent (religionspezifisch/Teilnahme_evtl.).

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass sich für diese Unterrichtseinheit der Anteil des *learning in religion* für verschiedene Schülergruppen schwer beziffern lässt – er liegt zwischen 23 und 61 Prozent: Für SuSmR aus deren Religion kein spezifischer Inhalt bearbeitet wird, beträgt der Anteil des *learning in religion* 23 Prozent und bezieht sich auf religionsunspezifische Inhalte (z.B. buddhistische SuS). Für Schülergruppen, die sich mit dem Gebet ihrer Religion befassen, erhöht sich der Anteil des *learning in religion* um 17 Prozent. Und je nach Gruppenzusammensetzung können noch Anteile zwischen 13 und 21 Prozent von *learning in religion* für SuS hinzukommen, aus deren Religion Inhalte parallel bearbeitet werden.

Inhaltlich spricht ein Experte verschiedene Aspekte der UE an: Die Kombination aus religionsspezifischen und religionsübergreifenden Phasen werde der Schülerschaft und dem Religionsunterricht gerecht. Das religiöse Zugehörigkeitsgefühl der SuS würde jedoch lediglich in einer Stunde thematisiert, das Anforderungsniveau der Aufgaben variere extrem (z.T. sehr hohe religiöse Anforderungen). Wie auch für andere UE wird kritisiert, dass kein didaktischer Ansatz benannt wurde und die Lernziele eher Lernschritte seien. Auch wird angemerkt, dass Unterschiede zwischen den Religionen nicht thematisiert würden.

3.3.7 Begutachtung Modell IV: UE „Unsere Religionen“

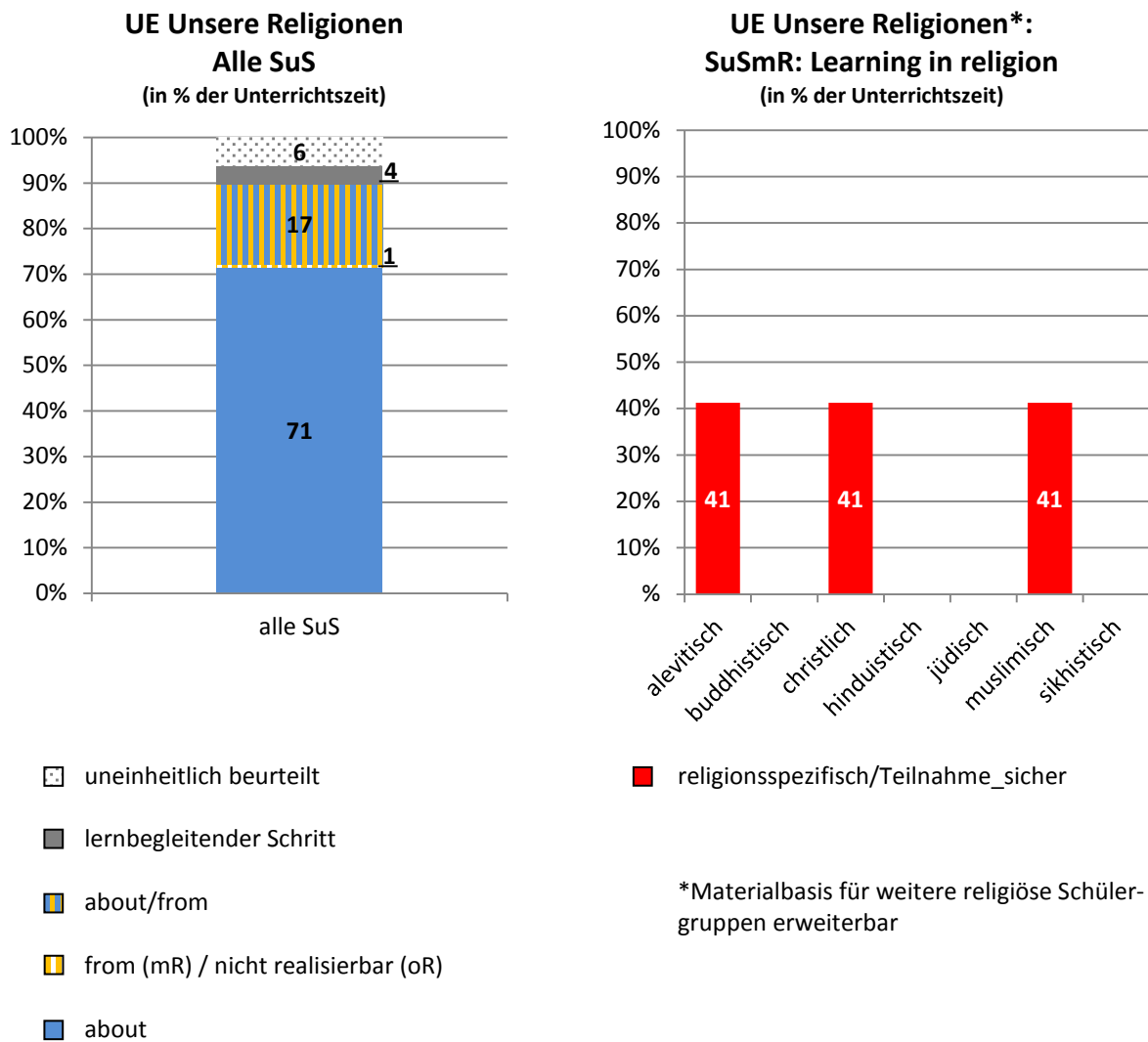
Die UE „Unsere Religionen“ folgt im Aufbau dem Modell IV: Es wechseln sich gemeinsame Phasen im Klassenverband mit religionsdifferenzierten Kurzphasen ab. Für letztere standen zum Zeitpunkt der Begutachtung Materialien aus dem Alevitentum, dem Christentum und dem Islam zur Verfügung (eine Erweiterung der Materialbasis ist denkbar). Inhaltlich beschäftigen sich die SuS schwerpunktmäßig mit religiösen Festen, Gebeten und wichtigen Personen in den Religionen. Zur ausführlichen Charakterisierung des Unterrichtsmodells und der inhaltlichen Beschreibung der UE vgl. Kapitel 1.2.3.4.

3.3.7.1 Anteile *learning about / from / in religion*

Ein Blick auf die Grafik verdeutlicht die Sicht der Experten:

- **Alle** SuS können in der UE „Unsere Religionen“ in hohem Maße religiös lernen (mindestens 89% der Unterrichtszeit) – dabei handelt es sich aus Sicht der Experten fast ausschließlich um ein *learning about religion*, also Faktenlernen (71%). Ein *learning from religion* wurde lediglich für einen der Unterrichtsschritte mehrheitlich angenommen (1%). Allerdings votierten die Experten hier dafür, dass dieser Unterrichtsschritt für SuSoR nicht realisierbar sei (US 3.3.3: Die SuS vergleichen die Gebetspraxis in der präsentierten Religion mit der in ihrer eigenen Religion). Weitere 18 Prozent der Unterrichtszeit werden von den Experten zwar eindeutig als religiöses Lernen angesehen, die Zuordnung zu *learning about* oder *from religion* fiel jedoch uneinheitlich aus. Insgesamt entfallen somit für SuSoR 89 Prozent der Unterrichtszeit auf religiöses Lernen, für SuSmR erhöht sich dieser Anteil auf 90 Prozent. Auf lernbegleitende Schritte entfallen vier Prozent der Unterrichtszeit (z.B. werden religiöse Feste in eine Zeitleiste eingetragen). Kein Unterrichtsschritt wurde als „nicht beurteilbar“ oder als „kein religiöses Thema i.e.S.“ betreffend eingeschätzt. Lediglich ein geringer Anteil der Unterrichtszeit konnte bei der Auswertung keiner der Kategorien zugeordnet werden, weil die Beurteilung zu uneinheitlich ausfiel (6%).
- **SuS mit Religionszugehörigkeit** (bisher: alevitische, christliche, muslimische SuS) können in 41 Prozent der Unterrichtszeit (zusätzlich) *in religion* lernen, d.h. sie werden in ihren Glauben eingeführt / vertiefen ihren Glauben. Diese Lernzeit ist „religionsspezifisch/Tn_sicher“, d.h. die SuS befassen sich in dieser Zeit auf jeden Fall mit einem Inhalt aus „ihrer“ Religion. In der UE „Unsere Religionen“ findet das *learning in religion* aus Sicht der Experten in den Unterrichtsphasen statt, in denen sich die SuS *allein* oder in *religionsgleichen* Gruppen mit ihrer Religion befassen (religionsdifferenzierte Kurzphase). Lediglich ein Unterrichtsschritt dieser UE, bei dem die SuS sich gegenseitig ihre Arbeitsergebnisse in *religionsgemischten* Gruppen vorstellen, wurde ebenfalls als *learning in religion* qualifiziert. Dass *learning in religion* ausschließlich für alevitische, christliche und muslimische SuS ausgewiesen wird, hängt damit zusammen, dass für diese zum Zeitpunkt der Begutachtung Materialien vorlagen. Die Erweiterung der Unterrichtsmaterialien für die religionsdifferenzierten Kurzphasen um weitere Religionen ist möglich.

Abb. 18: Begutachtungsergebnis der UE „Unsere Religionen“ für ALLE SuS und zusätzliches *learning in religion* für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)



Zur **Vertiefung** können der folgenden Tabelle die Ergebnisse samt illustrierender Beispiele und Erläuterungen entnommen werden:

Tab. 36: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Unsere Religionen“ samt Beispielen und Erläuterungen

Alle Schülerinnen und Schüler				
	Kategorie	UZ* in %		Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
religiöses Lernen alle SuS: learning about, from religion	about	71		<ul style="list-style-type: none"> Klärung des Begriffs „religiöse Feste“ (2.1.2) EA/PA in jeweiliger Religion: Erarbeitung des zentralen Gebets der jeweiligen Religion (u.a.: SuS lesen Gebet, erarbeiten sich in PA unbekannte Begriffe und Eigenschaften Gottes, die im jeweiligen Gebet genannt werden (3.5), Zusatz Erläuterung: Dieser Schritt wurde zusätzlich als <i>learning in religion</i> eingeschätzt (s.u.)
	from	0		entfällt
	from (SuSmR) / n.r. (SuSoR)	1		<ul style="list-style-type: none"> Die SuS vergleichen die Gebetspraxis in der präsentierten Religion mit der in ihrer (3.3.3)
	about/from	17		<ul style="list-style-type: none"> Die SuS tauschen sich über ihre Gefühle und Ansichten zum Gebet aus (3.3.4)
Weitere Kategorien	lernbegl. Schritt	4		<ul style="list-style-type: none"> Die Feste werden in eine Zeitleiste eingetragen und die jeweiligen Gestaltungsvorschläge auf einem großen Wandposter festgehalten (2.5.3)
	kein rel. Thema i.e.S.	0		entfällt
	nicht beurteilbar	0		entfällt
uneinheitlich beurteilt		6		<ul style="list-style-type: none"> Die (religionsgleichen) Gruppen stellen ihre Vorschläge zur Festgestaltung in der Klasse vor (2.5.1); Einschätzung Experten: about (2) nicht beurteilbar (1); lernbegl. Schritt (1)
SUMME UZ* alle SuS in %		100		
UZ Religiöses Lernen in % about + from		mR	oR	SuSmR können in 90% der Unterrichtszeit religiös (<i>about+from</i>) lernen, SuSoR in 89% der UZ, da 1% der <i>from</i> -Anteile für SuSoR nicht realisierbar ist.
		90	89	

* UZ = Unterrichtszeit

Zusätzliches <i>learning in religion</i> bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich)			
Religiöses Lernen nur SuSmR: <i>learning in religion</i>	Kategorie	UZ* in %	Beispiele/Erläuterungen (Nr. Unterrichtsschritt)
	religionsspezifisch / Teilnahme_sicher	41	Erarbeitung eines Gebets aus der eigenen Religion (3.5) vgl. den Wortlaut oben in der Kategorie „about“ <i>Materialien lagen vor für Alevitentum, Christentum und Islam, Materialbasis erweiterbar</i>
	religionsunspezifisch	0	entfällt
	religionsspezifisch / Teilnahme_eventuell	0	entfällt
SUMME UZ* in %		41	In 41% der UZ kann zusätzlich zeitgleich ein <i>learning in religion</i> stattfinden. Dies ist angesichts der zum Begutachtungszeitpunkt vorliegenden Materialbasis für alevitische, christliche und muslimische SuS der Fall, <i>Materialbasis erweiterbar</i>

*UZ = Unterrichtszeit

3.3.7.2 Ergänzung aus den Begutachtungskommentaren

Zwar wurde nur für ein Prozent der Unterrichtszeit von mindestens drei Experten darauf votiert, dass der Unterrichtsschritt für SuS ohne Religionszugehörigkeit nicht realisierbar sei. Allerdings wird in den Kommentaren zur UE „Unsere Religionen“ von den Experten mehrfach angemerkt, dass Arbeitsanweisungen für SuS ohne Religionszugehörigkeit fehlten (z.B. GA in religionsgleichen Gruppen: „In welche Gruppe gehen die SuSoR?“) oder Schritte von SuSoR nicht vollzogen werden könnten.

3.3.7.3 Inhaltliche Stellungnahme der Experten (Textgutachten)

Prof. B. Schröders Textgutachten zur UE „Unsere Religionen“ wird hier zu zentralen Aussagen zusammengefasst, andere Textgutachten liegen zur UE nicht vor (vgl. das Textgutachten im Anhang):

- Positiv ist, dass die Einheit sehr schülerorientiert eröffnet wird – das Anknüpfen an Schülerfragen sollte ggf. konsequent fortgeführt werden, statt anschließend in Kurzform Themen zu beleuchten, die in anderen UE behandelt werden.
- Es besteht eine Spannung zwischen den „Pointen“: Baustein 2 zielt auf die gemeinsame Feierpraxis, die Bausteine 3 und 4 hingegen auf eine vergleichende Betrachtung. Abgesehen davon stellt sich die Frage, ob tatsächlich eine gemeinsame Feierpraxis etabliert werden soll – zumal bei einer Schulexkursion in Hamburg eine Zurückhaltung gegenüber religiöser Praxis in der Schule wahrgenommen wurde. „Entweder müsste man also diese Fährte auch hier, in der ersten UE, tilgen oder aber sie konsequent weiterverfolgen.“

3.3.7.4 Fazit

In der UE „Unsere Religionen“ ist der Anteil religiösen Lernens für **alle** SuS (*learning about religion* und *learning from religion*) aus Expertensicht sehr hoch – auch wenn dieses überwiegend ein Lernen von Fakten (*about*) beinhaltet. Problematisiert wird in dieser UE jedoch, dass für SuSoR nicht immer adäquate Aufgabenstellungen bereit stehen, z.B. wenn die SuS in „religionsgleichen“ Gruppen Aufgaben bearbeiten sollen.

Aufgrund der Konzeption der UE, die mehrere religionsdifferenzierte Kurzphasen beinhaltet, ist gewährleistet, dass SuS *verschiedener* Religionszugehörigkeiten parallel ihre eigene Religion vertiefen können. Die Inhalte sind aus Sicht der Experten in hohem Maße geeignet, die SuS in ihre Religionen einzuführen oder diese zu vertiefen. So wird zum übrigen religiösen Lernen ein zusätzliches *learning in religion* für 41 Prozent der Unterrichtszeit angenommen. Dass dieses für alevitische, christliche

und muslimische SuS ausgewiesen wird, hängt mit der Materialbasis dieser UE zusammen, die je nach Schülerschaft um weitere Religionen erweiterbar ist.

Inhaltlich ergeben sich aus den Experteneinschätzungen die Fragen,

- ob die Grundkonzeption, nach der im Laufe der UE Themen anderer UE berührt werden, beibehalten soll oder ob stattdessen ggf. eher an Schülererfahrungen angeknüpft werden sollte – wie es anfänglich in der DS zu „Realien“ und auch bei Festen der Fall ist – und entsprechend fortgeführt werden könnte.
- ob das Ziel, eine gemeinsame Feierpraxis in einer Klasse zu etablieren, (stringent) verfolgt werden soll – oder ob dieses Ziel angesichts einer möglicherweise in der Schule verbreiteten Skepsis gegenüber gemeinsamer religiöser Praxis nicht verfolgt werden sollte.

4 Zusammenfassung Teil I

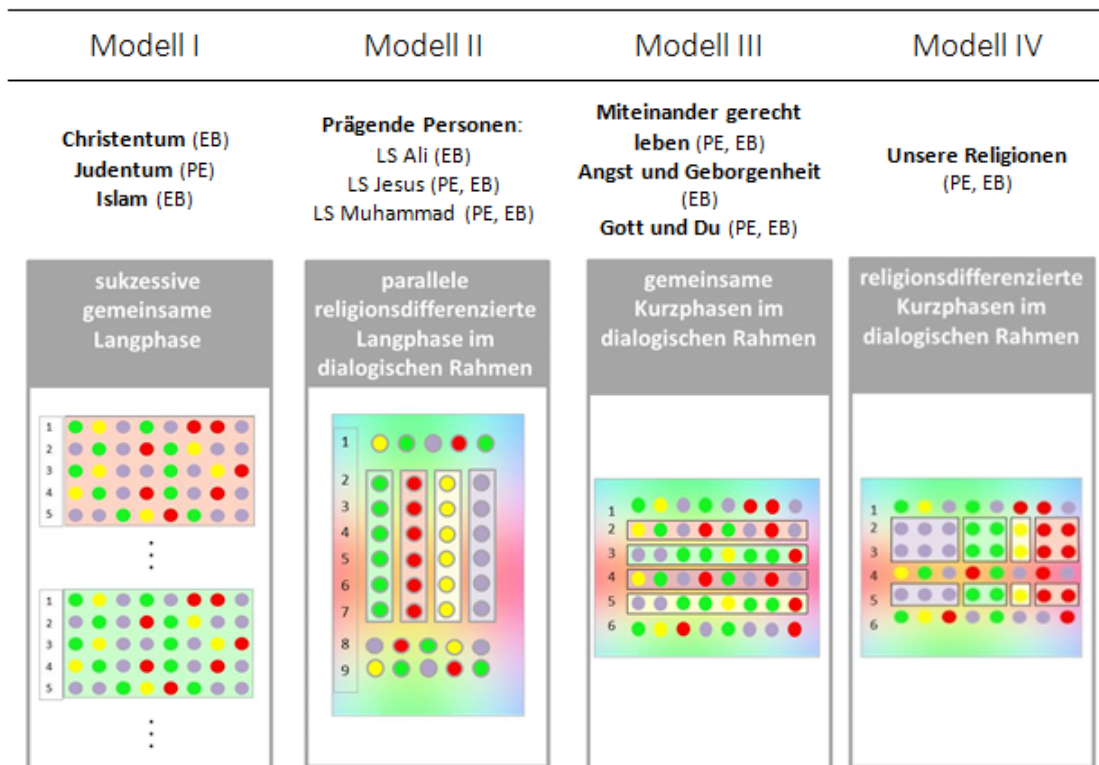
4.1 Ausgangslage und Evaluationsgegenstand

In Hamburg ist – anders als in anderen Bundesländern – der Religionsunterricht seit vielen Jahren als „Religionsunterricht für alle“ (RU für alle) konzipiert, d. h. er wird nicht nach Konfessionen getrennt erteilt, sondern richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer bzw. von einer Religionszugehörigkeit („Hamburger Weg“). Bislang wurden die Inhalte des RU für alle allein von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland verantwortet. Im Rahmen der zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und verschiedenen Religionsgemeinschaften im Jahr 2012 geschlossenen Verträge wurde vereinbart, dass diese Religionsgemeinschaften den Hamburger Religionsunterricht für alle fortan gleichberechtigt im Rahmen des Artikels 7 Abs. 3 GG mitverantworten können sollen. Um den Religionsunterricht entsprechend der beabsichtigten erweiterten Verantwortlichkeit weiterzuentwickeln, wurde ein auf zunächst fünf Jahre ausgelegtes Projekt ins Leben gerufen. Dabei bildeten die BSB und die beteiligten Religionsgemeinschaften (Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, islamische Religionsgemeinschaften DITIB, SCHURA und VIKZ, Alevitische Gemeinde Deutschland e.V., Jüdische Gemeinde Hamburg) eine „Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle“ (kurz: AG). Diese entwarf Modelle, nach denen die Schülerinnen und Schüler einerseits gemeinsam zu einer oder mehreren Religionen lernen oder ihre je eigene Religion in religionsdifferenzierten Lang- oder Kurzphasen innerhalb eines dialogischen Rahmens vertiefen (vgl. Abb. 19).

In einem Unterricht nach Modell I beschäftigen sich die SuS einer Klasse gemeinsam über mehrere Doppelstunden mit einer Religion (gemeinsame Langphase). Diese Einheiten werden als „Unterrichtssequenzen“ (US) bezeichnet. Ebenfalls nicht differenziert im Klassenverband arbeiten die SuS in einer Unterrichtseinheit nach Modell III: Hier bearbeiten sie eine religionsübergreifende Fragestellung, indem in jeweils kurzen Phasen die Perspektive jeweils einer Religion deutlich werden soll und diese aufeinander bezogen werden sollen (gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen). In den Modellen II und IV sind die religionsdifferenzierten Phasen das zentrale Konstruktionsprinzip. Durch die Maßnahmen der inneren Differenzierung soll SuS in multireligiösen Klassen ausreichend Zeit gegeben werden, sich in „ihrer“ Religion zu vertiefen, entweder in einer Langphase (II: parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen) oder in wiederkehrenden Kurzphasen (IV: religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen).

Für jedes dieser Modelle entwickelte eine Gruppe von Lehrkräften im Auftrag der AG Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge fünf und sechs multireligiös und multikulturell geprägter Stadtteilschulen. Im Schuljahr 2014/15 wurden diese Unterrichtseinheiten an zwei Pilotschulen mit entsprechender Schülerschaft erprobt. In Absprache mit der AG wurde das IfBQ von der Behörde für Schule und Berufsbildung mit der Evaluation beauftragt. Die Evaluation umfasst zwei Teile: Die Prozessevaluation (PE) und die Expertenbegutachtung (EB). Die in den Evaluationsteilen betrachteten Unterrichtseinheiten wurden – unter Berücksichtigung des Bearbeitungsstandes der neu entwickelten UE – so ausgewählt, dass alle Unterrichtsmodelle repräsentiert sind (vgl. Abb. 19).

Abb. 19: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen und die in die Evaluation einbezogenen Unterrichtseinheiten



Erläuterungen

- Hintergrundfarben = Unterrichtsinhalte, z.B. grün = islamisches Thema/Aspekt/Material...
- bunt = religionsübergreifender, dialogischer Inhalt
- Farbige Kreise = Schülerinnen und Schüler mit jeweiliger religiöser Prägung, z.B. grün = muslimisch geprägter Schüler

Anmerkungen: In Klammern ist angegeben, in welchen der Evaluationsteile die Unterrichtseinheiten oder -sequenzen einbezogen waren: EB = Expertenbegutachtung, PE = Prozessevaluation; LS = Lernstraße.

Im Folgenden werden das methodische Vorgehen und die zentralen Ergebnisse von Prozessevaluation und Expertenbegutachtung zusammengefasst. Für ausführlichere Informationen sei auf die entsprechenden Kapitel in der Langfassung verwiesen. Alle Abkürzungen finden sich im Glossar.

4.2 Prozessevaluation

4.2.1 Methodisches Vorgehen

Mit der **Prozessevaluation** wird die *Erprobung* der Unterrichtseinheiten im Schuljahr 2014/15 evaluiert. Im Fokus steht die Untersuchung der Umsetzung der neu entwickelten Konzepte, um Schwachstellen zu identifizieren und Hinweise zur Weiterentwicklung der Unterrichtskonzepte, Rahmenpläne und Fortbildungen zu generieren.

Die Erprobung der neu konzipierten Unterrichtseinheiten erfolgte durch sieben Lehrkräfte in elf bzw. zwölf 5. und 6. Klassen an zwei Stadtteilschulen Hamburgs mit multireligiöser und multikultureller Schülerschaft.⁴⁹ Die sieben Pilotschullehrkräfte sind grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Sie differieren jedoch hinsichtlich ihrer Religionszugehörigkeit (vier christliche, drei muslimische Lehrkräfte), ihrer Qualifikation zur Religionslehrkraft (sechs Lehrkräfte mit Studium der evangelischen oder islamischen Theologie, eine Lehrkraft des Qualifizierungskurses für fachfremd Unterrichtende) und ihrem Erfahrungshintergrund (unterschiedlich lange Unterrichtserfahrung, drei Lehrkräfte auch im konfessionell getrennten RU anderer Bundesländer). In ihrer Heterogenität spiegeln die Pilotschullehrkräfte eine Bandbreite wider, die in der Hamburger Lehrerschaft ebenso zu erwarten ist.

Die SuS der Pilotschulklassen verfügen über einen stark geprägten religiösen Hintergrund (vgl. 2.2.2.2):⁵⁰ 85 Prozent der SuS fühlen sich einer Religion zugehörig, wobei muslimische SuS die Mehrheit darstellen (48% muslimisch, 30% christlich, 7% andere, 15% ohne). Religion ist ihnen überwiegend sehr wichtig und sie nehmen häufig an religiösen Aktivitäten teil. Auch der Vergleich zu diesbezüglichen Ergebnissen aus der REDCo-Studie zeigt, dass Religion für die Schülerschaft der Pilotschulklassen wesentlich bedeutsamer ist als für die 2008 befragten Hamburger SuS (Studie „Religious Diversity and Education in Europe“, REDCo; Jozsa, Knauth & Weiße, 2009). Die Erprobungsergebnisse beziehen sich somit auf diese spezifische Schülerschaft (die als Zielgruppe der Unterrichtseinheiten vorgesehen war) und lassen sich nicht auf anders zusammengesetzte Schülerschaften übertragen.

Im Evaluationszeitraum (August 2014 bis Juni 2015) wurden fünf Unterrichtseinheiten erprobt. In der Regel wurde jede Einheit durch mindestens drei Lehrkräfte beider Religionen (christlich und muslimisch) unterrichtet.

In der Evaluation kamen verschiedene Erhebungsinstrumente⁵¹ zum Einsatz, wobei die Instrumente späterer Erhebungen u.a. auf Grundlage der Ergebnisse früherer Erhebungen konzipiert wurden und diese aufgriffen und vertieften:

Um die Erfahrungen bei der Umsetzung der fünf verschiedenen Unterrichtsentwürfe zeitnah zu erheben, hielten die sechs **Lehrkräfte** ihre Eindrücke zu gelungenen und weniger gelungenen Unterrichtsverläufen sowie Verbesserungsmöglichkeiten direkt im Anschluss an jede Doppelstunde in einem vorstrukturierten **Fragebogen** fest (Fragebogen Doppelstunde). Auf Basis dieser Bögen resümierten sie ihre Erfahrungen schriftlich am Ende jeder Unterrichtseinheit (Fragebogen Unterrichtseinheit). Kurz nach Beendigung einer Unterrichtseinheit diskutierten die beteiligten Lehrkräfte in einem **leitfadengestützten Gruppeninterview** allgemeine Fragen zu den Erfahrungen bei der Umsetzung der spezifischen Unterrichtseinheit, wie z.B. Akzeptanz des Unterrichts durch die SuS oder Beteiligung und Dialog der SuS im Unterricht. Zudem wurden auffallende oder widersprüchliche Angaben aus den Fragebögen thematisiert (Leitfaden Gruppeninterview Lehrkräfte).

⁴⁹ In einer Klasse wurden die Unterrichtseinheiten lediglich in Auszügen erprobt. Die SuS wurden deshalb nicht in die Befragungen einbezogen. Die unterrichtende christliche Lehrkraft wurde entsprechend hauptsächlich zu sehr persönlichen Fragen im Kontext des RU für alle befragt (Themen des Einzelinterviews), nicht aber zu ihren Erprobungserfahrungen von spezifischen UE.

⁵⁰ Die Beschreibung der Schülerschaft basiert auf den Ergebnissen der schriftlichen Schülerbefragung.

⁵¹ Alle Erhebungsinstrumente finden sich im Anhang. Diese wurden ebenso mit dem behördlichen Datenschutzbeauftragten abgestimmt wie das Vorgehen zum Schutz der Daten von SuS und Lehrkräften.

Um auch sehr persönliche Erfahrungen der Lehrkräfte im Kontext des weiterentwickelten Religionsunterrichts erfassen zu können, wurden außerdem am Ende des Erprobungsschuljahrs **leitfadengestützte Einzelinterviews** mit allen sieben am Pilotversuch beteiligten Lehrkräften durchgeführt. Thematisiert wurde neben der eigenen Qualifizierung und möglichen Fortbildungsbedarfen u.a. die Bedeutsamkeit der eigenen Religionszugehörigkeit für den weiterentwickelten Religionsunterricht und die Arbeit im multireligiösen Team. Auch wurde die Akzeptanz des Pilotprojekts durch Eltern und durch die Lehrkräfte selbst erfragt.

Die Perspektive der **Schülerinnen und Schüler** wurde in fünf **leitfadengestützten Gruppeninterviews** am Ende des Schuljahrs erfasst. Hierzu wurden pro Interview 5-7 SuS verschiedener Religionszugehörigkeiten bzw. ohne Religionsangehörigkeit zu jeweils zwei Unterrichtseinheiten befragt (n=29 SuS). Im Fokus stand auch hier die Beurteilung der Unterrichtsverläufe konkreter Unterrichtseinheiten. Gefragt wurde danach, was für die SuS interessant / überraschend / neu war, was ihnen besonders gut oder weniger gut gefallen hat etc. Auch wurde erfragt, welche Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft aus ihrer Sicht im RU zukommt. Hatten sich aus den Befragungen der Lehrkräfte auffällige Ergebnisse oder Fragen ergeben, so wurden diese ebenfalls thematisiert (Leitfaden Gruppeninterview SuS).

Inwiefern die SuS den weiterentwickelten Religionsunterrichts für alle generell akzeptieren und bewerten (also nicht bezogen auf bestimmte Unterrichtseinheiten), wurde mithilfe eines **Schülerfragebogens** zum Religionsunterricht des vergangenen Schuljahrs erfasst (n=120, Ausschöpfungsquote 50%). Dieser war auf der Grundlage der neu entwickelten Didaktischen Grundsätze unter Berücksichtigung von Vorschlägen der Projektbeteiligten (AG Weiterentwicklung, Pilotschullehrkräfte) und auffallenden Ergebnissen aus den Schülerinterviews konstruiert worden. Zusätzlich wurden einige Fragen aus der oben erwähnten Befragung 14-16-jähriger Hamburger Schülerinnen und Schüler zu Religion und Schule (REDCo) aufgenommen, die der Einordnung der Ergebnisse dienen. Es wurden Themen abgefragt, die auch in den übrigen Erhebungen mehr oder weniger relevant waren, wie z.B. die Atmosphäre im RU, der unterrichtliche Dialog, die Wirkung des RU, die Thematisierung von eigener oder fremder Religion und Vertiefungsmöglichkeiten in der eigenen Religion sowie die Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft für die SuS.

4.2.2 Zentrale (übergreifende) Ergebnisse

Im Rahmen der Zusammenfassung werden nicht die Erprobungserfahrungen zu *einzelnen* Unterrichtseinheiten zusammengefasst, sondern ausschließlich übergreifende Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten des erprobten RU. Diese basieren einerseits auf den Erprobungserfahrungen (die im Wesentlichen durch Interviews erhoben wurden) und andererseits auf den Ergebnissen der schriftlichen Schülerbefragung zum gesamten RU. Die hier referierten Ergebnisse fassen die gleichnamigen Kapitel der Langfassung zusammen.

4.2.2.1 Unterrichtsprozesse im RU

Die SuS empfinden im Religionsunterricht eine positive Atmosphäre, in der jede/r geschätzt wird

Eine positive Atmosphäre im RU gilt als Grundvoraussetzung eines offenen Dialogs zwischen den am RU Beteiligten. Im Schülerfragebogen und in den Interviews berichten die Schülerinnen und Schüler von einer positiven Atmosphäre im Religionsunterricht, in der jede Schülerin bzw. jeder Schüler unabhängig von der Religionszugehörigkeit (oder fehlender Zugehörigkeit) sowohl von den Mitschülerinnen und -schülern als auch von der Lehrkraft gleichermaßen geschätzt wird (Wortlaut: „gleich viel wert“). Die SuS fühlen sich wohl und lernen eigenen Angaben zufolge, ihre Mitmenschen zu respektieren, egal *ob* sie eine Religion haben oder *welche* Religion sie ausüben. Tendenziell wird die Atmosphäre in den sechsten Klassen nochmals positiver bewertet als in den fünften Klassen, die zum Erhebungszeitpunkt (erst) seit einem knappen Jahr eine Klassengemeinschaft bildeten.

Die Lernmotivation der SuS war in hohem Maße von der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts abhängig

Religionsunterricht ist nicht per se interessant und motivierend. Die Erprobung zeigte, dass Interesse und Motivation der SuS in hohem Maße von der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts abhängen. Die SuS zeigten sich immer dann zur Auseinandersetzung mit den Inhalten motiviert, wenn die Inhalte einen klaren Erfahrungs- und Lebensweltbezug aufwiesen, vielfältige Methoden und Medien zum Einsatz kamen und die SuS zur Eigenaktivität angeregt wurden. Beispielsweise motivierten religiöse Geschichten, eine zum Thema Gerechtigkeit zu erstellende Collage, Rollenspiele, Filme etc. die SuS zu zahlreichen Reflexionen über religiöse Fragen. Hier wurden sie ebenso kognitiv gefordert wie beim Auswendiglernen von Gebeten und Liedern. Sobald Inhalte sehr schülernah und konkret dargeboten wurden, waren die SuS sehr interessiert – selbst SuS, die vorher gegenüber dem Inhalt eine eher ablehnende Haltung gezeigt hatten (Bsp. US „Judentum“). Interesse wurde in hohem Maße auch durch religionsspezifische Gegenstände, Filme, Bilder und Realbegegnungen, die eine Religion und das religiöse Leben der Angehörigen der jeweiligen Religion „erfahrbar“ machten, geweckt. Wichtig war zudem, dass die verwendeten Arbeitsmaterialien in Umfang und Schwierigkeit dem Leistungsvermögen der SuS entsprachen. Wie sehr die didaktisch-methodische Umsetzung (und weniger ein bestimmtes Unterrichtsmodell) über die Lernmotivation der SuS entscheidet, zeigt der Vergleich zwischen den Lernstraßen „Muhammad“ und „Jesus“. Während die SuS sich mit ersterer aufgrund der Vielfalt an Methoden, Medien und Sozialformen sehr engagiert auseinandersetzten, verloren die SuS bei der Lernstraße „Jesus“ angesichts langer Texte schneller die Lust an der Bearbeitung.

SuS verschiedener religiöser Prägung beteiligten sich in der Regel gleichermaßen am Unterricht, ebenso – bis auf Ausnahmen – religionslose SuS

Für SuS verschiedener religiöser Prägung ergaben sich während der Erprobung der Unterrichtseinheiten keine Hinweise darauf, dass sie unterschiedlich intensiv im Unterricht mitarbeiteten: christliche und muslimische SuS beteiligten sich (in der Regel) gleichermaßen – ebenso SuS, die wenig vertretenen Religionen angehörten. Allerdings waren letztere, sofern sie ihre Religion in der Klasse allein vertraten, in den Phasen, die für den Austausch mit religionsgleichen SuS vorgesehen waren, schwerer einzubeziehen. Religionslose SuS arbeiteten ebenfalls im Unterricht aktiv mit – auch in Phasen, die bei ihnen einen nicht vorhandenen Zugang zu Religion voraussetzen (UE „Gott und Du“). Eine Ausnahme stellten wenige religionsferne SuS dar, die sich mit Hinweis auf ihre A-Religiosität vereinzelt weniger beteiligten. Auch stellten SuSoR in religionsdifferenzierten Phasen bisweilen die Frage, welche Materialien sie bearbeiten sollten.

Das Leistungsvermögen der SuS spielte für die Unterrichtsbeteiligung teilweise eine Rolle

Die Bereitstellung niveaudifferenzierter Aufgaben stand bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten und -sequenzen nicht im Fokus. Schwierigkeiten bei der Unterrichtsbeteiligung leistungsschwacher SuS ergaben sich v.a. in Einzelarbeitsphasen – also Phasen, in denen die SuS auf sich allein gestellt den jeweiligen Text bewältigen mussten. Dies konnte sowohl in Phasen religiöser Differenzierung (hier am deutlichsten in der Langphase der UE „Prägende Personen“) als auch in solchen ohne religiöse Differenzierung der Fall sein. In letzteren wurden teilweise ad hoc Materialien für leistungsschwächere SuS erstellt. Diskutiert wird die Frage, inwiefern bei religiöser Differenzierung eine zusätzliche leistungsgemäße Differenzierung möglich sei. Leistungsstarke SuS arbeiteten insbesondere in der UE „Prägende Personen“ sehr aktiv – da sie („endlich“) in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten konnten. Sie profitierten besonders von der Konzeption des RU nach Modell II.

Die SuS treten im RU in einen offenen Dialog und interessieren sich für die Religionen anderer

Die Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung zeigen: Der Religionsunterricht der Pilotklassen ist durch einen offenen Dialog über religiöse Themen und die eigene religiöse Praxis geprägt. Es zeigt sich allerdings eine Diskrepanz zwischen dem bei sich selbst wahrgenommenen Interesse an den

religiösen Erfahrungen der Mitschülerinnen und Mitschüler und dem bei anderen wahrgenommenen Interesse für die eigene Religion – das eigene Interesse wird deutlich größer eingeschätzt als das bei anderen wahrgenommene. Aus Sicht der SuS interessiert sich auch die Lehrkraft in hohem Maße für ihre Erfahrungen mit Religion. Von der eigenen Religion erzählen die Lehrkräfte aus Schülersicht hingegen weniger.

Umfang des unterrichtlichen Dialogs von Modell und Unterrichtskonzeption abhängig

Die Interviews zeigen darüber hinaus: Wie intensiv die SuS in den Dialog mit religionsgleichen oder religionsverschiedenen SuS treten, hängt stark vom Modell, jedoch auch von der konkreten Unterrichtskonzeption ab. In Modell II (religionsdifferenzierte Langphase) war v.a. der Austausch zwischen religionsgleichen SuS in PA/GA vorgesehen. In der UE „Prägende Personen“, die im Jahrgang 6 erprobt wurde, fand dieser konzeptgemäß statt und erwies sich als sehr intensiv und produktiv. Gespräche zwischen religionsverschiedenen SuS fanden in dieser UE weniger statt. In Modell IV (religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen) kam es in der UE „Unsere Religionen“ in den gemeinsamen Phasen zu einem regen Erfahrungsaustausch zwischen den SuS über ihre Religion – v.a. die gegenseitige Erläuterung von Realien und der Festgestaltung in verschiedenen Religionen führte zu intensiven Dialogen. In den Unterrichtseinheiten nach den Modellen I und III (gemeinsame Lang- oder Kurzphasen) fanden Gespräche schwerpunktmäßig zwischen *allen* SuS statt (d.h. religionsgleiche und religionsverschiedene SuS sowie religionslose): In der UE „Judentum“ nach Modell I stand die Wissensaneignung über die jüdische Historie und jüdische Feste im Vordergrund. Intensive Diskussionen wurden v.a. durch das Zeigen von Bildern jüdischer Prominenter und eines Films über einen jüdischen Jungen ausgelöst. In den Unterrichtseinheiten „Gott und Du“ sowie „Miteinander gerecht leben“ (Modell III) wird bei sehr konkreten Aufgabenstellungen (z.B. „Was können wir Gott alles sagen?“) sowie einige SuS irritierenden Aufgaben („Wenn Gott eine Farbe wäre...“) von regen inhaltlichen Debatten berichtet (angestoßen durch Äußerungen muslimischer SuS, sie dürften dies nicht sagen). Auch religiöse Geschichten, die zum eigenen Denken und zu Widerspruch herausforderten (z.B. „Arbeiter im Weinberg“), führten zu intensiven Dialogen. Nicht immer wurde anhand der Unterrichtsplanung und der Interviewaussagen deutlich, in welchem Maß von den SuS systematisch gefordert wurde, auf einen religiösen Inhalt oder auf die Äußerungen anderer SuS aus Sicht der eigenen Religion zu reagieren.

Dass SuS auch außerhalb des RU ihre Fragen zur Religionspraxis stellten (z.B. zum Fasten der Lehrkraft), ist ein Indiz für einen offenen Dialog, in dem religiöse Fragen besprochen werden können.

4.2.2.2 Auswirkungen auf die SuS

Welche **Auswirkungen** des Religionsunterrichts ließen sich feststellen? Dies wird im Folgenden zusammengefasst.

Die SuS erwarben im RU zahlreiche Kenntnisse und wurden zu vielfältigen Reflexionen angeregt

Die Schülerinnen und Schüler geben im Schülerfragebogen mehrheitlich an, im Religionsunterricht Neues zu lernen und durch den RU mehr über verschiedene Religionen zu erfahren. Ihnen sind sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der Religionen deutlicher geworden.

Die Befragungen zu den Unterrichtsverläufen bestätigten den Erwerb vielfältiger Kenntnisse zur eigenen und zu fremden Religionen durch die SuS – je nach UE mit unterschiedlichem Schwerpunkt. Gelegentlich überforderten einzelne Arbeitsmaterialien und / oder Erarbeitungsmethoden einige SuS, so dass nicht immer alle kognitiven Lernziele erreicht wurden und diesbezügliche Überarbeitungen avisiert sind. Vielfach wurden intensive Reflexionsprozesse angeregt – so z.B. über die eigene Gottesvorstellung und zum Thema Gerechtigkeit.

Der persönliche Nutzen des Religionsunterrichts wurde von den SuS im Vergleich zum Kenntniserwerb insgesamt zwar etwas geringer eingeschätzt, dennoch mehrheitlich bejaht. So gab die Mehrheit

der SuS an, dass sie etwas gelernt hätten, was ihnen im Leben geholfen hätte, und sie über Aspekte nachdächten, über die sie sonst nicht nachdenken würden. Knapp mehr als die Hälfte der SuS (signifikant mehr als in der REDCo-Studie) ist auch der Meinung, dass der RU ihnen hilft, sich selbst besser zu verstehen.

Die SuS sind grundsätzlich fremden Religionen gegenüber aufgeschlossen, wenn sie ihnen schülernah vermittelt werden: sie verstehen insbesondere die Religion ihrer Mitschüler besser

Eine Mehrheit der SuS mit religiöser Prägung gab an, gerne mehr zu fremden Religionen lernen zu wollen (62% Zustimmung). Höher war der Anteil bei christlichen SuS mit 71 Prozent Zustimmung (vs. 55% Zustimmung bei muslimischen SuS) sowie bei SuS, die nicht kurz zuvor die US „Judentum“ – also bereits eine fremde Religion – bearbeitet hatten. Wurde die den jeweiligen SuS „fremde“ Religion „schülernah“ vermittelt, so entwickelten sie vermehrt Interesse an dieser. Dies war beispielsweise im Baustein „Realien“ der Fall, bei dem die SuS konkrete religiöse Gegenstände aus verschiedenen Religionen kennenlernten. In der US „Judentum“ bei der die SuS sich sehr intensiv mit einer für alle SuS „fremden“ Religion beschäftigten, wurden v.a. durch das Zeigen von Bildern prominenter Juden und den Film über einen jüdischen Jungen das Verständnis dieser Religion geweckt und Klischees gegenüber dem Judentum oder jüdischen Menschen hinterfragt. Auch wurde durch den RU das gegenseitige Verständnis für die Religionen der SuS untereinander in dieser multireligiösen Schülerschaft gefördert: 84 Prozent der SuS gaben an, durch den RU die Religion ihrer Mitschülerinnen und -schüler besser zu verstehen.

Die SuS mit religiöser Prägung beschäftigten sich im RU mit ihrer Religion und befürworten dies

Die SuS mit religiöser Prägung finden es gut, sich im Religionsunterricht mit der eigenen Religion zu beschäftigen und würden sogar gerne noch mehr zur eigenen Religion lernen (jeweils knapp 90% Zustimmung im Schülerfragebogen). Deutlich wurde, dass sich insbesondere SuS, die religiösen Minoritäten angehören (Aleviten, Buddhistin, Hindu, Sikh-Schülerin) durch die religionsdifferenzierten Phasen, in denen sie sich mit ihrer eigenen Religion befassen konnten, sehr wertgeschätzt fühlten und hoch motiviert mitarbeiteten. Ähnliches gilt (etwas abgeschwächt) für muslimische SuS, die eher als christliche SuS die Beschäftigung mit ihrer Religion als „besonders“ empfanden.

Die Vertiefung der eigenen Religion erfolgte schwerpunktmäßig in religionsdifferenzierten und religionsunspezifischen Phasen

Die Erprobungsergebnisse deuten darauf hin, dass die an der Erprobung beteiligten SuS ihre Religion schwerpunktmäßig und damit entsprechend des Konzepts in religionsdifferenzierten Phasen vertieften (UE „Prägende Personen“ und „Unsere Religionen“, Modell II und IV). Neben dem Erwerb vertiefter Kenntnisse über ihre eigene Religion konnten sie einen persönlichen Bezug zu den Inhalten herstellen und eine gefühlsmäßig stärkere Bindung zu ihrer Religion entwickeln. Darüber hinaus erfolgte in der UE „Gott und Du“ (Modell III) die Vertiefung der eigenen Religion und Religiosität anhand „religionsunspezifischer“ Themen, die für SuS verschiedener Religionen gleichermaßen relevant sind. So erhielten die SuS in dieser UE viele Denkanstöße und setzten sich intensiv mit ihrer Gottesvorstellung auseinander.

In der UE „Miteinander gerecht leben“ (Modell III) war die Vertiefung der je eigenen Religion in den dort stattfindenden religionsspezifischen Phasen möglicherweise dadurch erschwert, dass die religiöse Herkunft der Inhalte aus Alevitentum, Buddhismus, Christentum und Islam für die SuS nicht immer deutlich war – zumal das religionsübergreifende Thema „Gerechtigkeit“ deutlich im Fokus stand.

Die Vertiefung der je eigenen Religion durch den Abgleich mit einer fremden fand spontan, aber nicht systematisch geplant statt

Den Lehrkräften zufolge kann eine Vertiefung der je eigenen Religion auch dann stattfinden, wenn im Unterricht eine fremde Religion thematisiert wird und SuS ihre eigene mit der fremden Religion vergleichen. Am ehesten könnte dieser Mechanismus für die erprobten Einheiten „Judentum“ und „Mit-

einander gerecht leben“ gelten, weil hier mindestens phasenweise fremde Religionen angesprochen werden. Allerdings wurde aus den Unterrichtsplanungen und Erprobungsergebnissen nicht deutlich, inwiefern die SuS *systematisch* angeregt wurden, auf einen Inhalt einer fremden Religion aus der Perspektive der eigenen Religion Bezug zu nehmen und hierdurch ihre Religion zu vertiefen. Spontan war dies manchmal der Fall.

Durch den RU verstehen die SuS die eigene Religion besser, sie ist ihnen wichtiger geworden

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Unterrichtseinheiten zahlreiche Vertiefungsmöglichkeiten in die eigene Religion boten und diese von den SuS gern genutzt wurden. Ein Großteil der SuSmR gab im Schülerfragebogen entsprechend an, ihre Religion durch den Religionsunterricht besser kennen zu lernen und besser zu verstehen (je 69% Zustimmung). Drei Viertel der religiös geprägten SuS gaben zudem an, ihnen sei ihre eigene Religion durch den RU wichtiger geworden.

RU motiviert die SuS teilweise zur weiteren Beschäftigung mit Religion

Etwa die Hälfte der SuS bestätigt eine motivierende Wirkung des Religionsunterrichts für die weitere Beschäftigung mit dem Thema Religion.

4.2.2.3 Die Bedeutung der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft

Die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft scheint in multireligiös geprägten Schülerschaften eine untergeordnete Rolle zu spielen

Eine zentrale Frage ist, wie die Unterrichtung durch eine andersgläubige Lehrkraft im Rahmen des RU für alle einzuschätzen ist. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die konkrete Religionszugehörigkeit der Religionslehrkraft in multireligiös geprägten Klassen dann von geringer Bedeutung ist, wenn die Lehrkräfte – wie diejenigen im Pilotprojekt – über fundierte Kenntnisse in den unterrichteten Religionen verfügen – also auch den ihnen fremden. Besonders im Rahmen der Wissensvermittlung spielt die Religionszugehörigkeit eine geringe Rolle, eher ist sie aus Sicht der Lehrkräfte in Fragen der Ritualpraxis bedeutsam: Sie könnten durch ihre Erfahrungen mit Ritualen den „Spirit“ der eigenen Religion transportieren. Auch würden sich SuS mit Fragen zur Ritualpraxis eher an die religionsgleiche Lehrkraft wenden. Unter den Lehrkräften wurde die Rolle der Lehrkraft im RU kontrovers diskutiert: Inwiefern widerspreche der im Religionsunterricht für alle notwendige Perspektivwechsel zwischen dem Unterrichten des "eigenen" und einer stärker distanzierteren Haltung bei Unterrichtung eines "fremden" Inhalts dem konfessionellen Charakter eines Religionsunterrichts?

Der großen Mehrheit der SuS verschiedener religiöser Hintergründe ist es eigenen Angaben zufolge „egal“, welcher Religion ihre Lehrkraft angehört. SuS mit Religionszugehörigkeit sind mehrheitlich der Meinung, dass ihre Lehrkraft **nicht** denselben Glauben haben muss wie sie, um die Schülerreligion zu verstehen. Es gibt Hinweise darauf, dass für stark religiös geprägte SuS die grundsätzliche Religiosität der Lehrkraft wesentlich ist. Von dieser hängt ab, ob die Lehrkraft ihnen ein grundlegendes Verständnis und Wohlwollen bei ihren religiösen Fragen entgegenbringt – egal welcher Religion sie selbst angehört. Der Unterricht durch eine andersgläubige Lehrkraft bietet insofern Potenzial, als SuS sich tendenziell besonders wertgeschätzt fühlen, wenn die andersgläubige Lehrkraft sich in der Schülerreligion gut auskennt. Sie kann für die SuS ein Vorbild für den Umgang mit ihr fremden Religionen sein.

Möglicherweise gilt der hier beschriebene Befund nur für SuS mit deutlich religiöser Prägung. Ob der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft und v.a. auch ihrer Religiosität in z.B. stärker christlich-säkular geprägten Schülerschaften eine ähnliche Bedeutung zukommt, lässt sich nicht abschätzen.

4.2.2.4 Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte benannten verschiedene Fortbildungsbedarfe in unterschiedlichen Bereichen:

- **Faktenwissen:** Die eigenen Kenntnisse über das Christentum, den Islam und das Judentum wurden meist als ausreichend angesehen. Fortbildungsbedarf wurde insbesondere für das Alevitentum und zu den in Deutschland weniger vertretenen Religionen wie Hinduismus, Buddhismus und Sikhismus formuliert. Der individuelle Fortbildungsbedarf variiert jedoch nach Erfahrungshintergrund und unterrichteter Jahrgangsstufe.
- **Religionspraxis:** Um Einblicke darin zu erhalten, wie eine Religion *gelebt* wird, wünschen sich die Lehrkräfte Begegnungen an religiösen Orten, die von Religionsangehörigen der jeweiligen Religionen gestaltet werden und bei denen „Begegnungen mit gelebter Religiosität und kulturelle Erfahrung“ möglich sind. Hierdurch könnten sie sich eher in SuS anderer Religion hineinversetzen.
- **Religionsdidaktik:** Angesprochen wurde Unterstützungsbedarf hinsichtlich der dialogischen Ausrichtung des RU für alle: Mit welchen Methoden kann der Dialog zwischen den SuS angeregt werden, wie können in einer Unterrichtsstunde verschiedene Religionen aufeinander bezogen werden (statt sie nacheinander „abzuarbeiten“) etc.
- **Interreligiöser Dialog:** Um selber den interreligiösen Dialog zu üben und hierdurch den von den SuS geforderten interreligiösen Dialog begleiten zu können, wünschen sich Lehrkräfte (vor dem Hintergrund der positiv erfahrenen Arbeit in multireligiösen Fachschaften) „themenbezogene Dialogveranstaltungen“. Hier würden Lehrkräfte verschiedener Religionszugehörigkeit über ein Thema sprechen, z.B. „Barmherzigkeit in den Religionen“. Besonders wichtig sei dies angesichts der üblicherweise ausschließlich aus christlichen Lehrkräften bestehenden Fachschaften.

4.2.2.5 Zusammenarbeit in multireligiösen Fachschaften

Die Fachschaften Religion bestehen an beiden Pilotschulen aus christlichen und ein bis zwei muslimischen Lehrkräften. Die Religionslehrkräfte besitzen z.T. die Fakultas (diese waren i.d.R. am Pilotversuch beteiligt), zum anderen unterrichten sie fachfremd. Auf den Fachkonferenzen spielte die Religionszugehörigkeit der Lehrkräfte insofern eine untergeordnete Rolle, als insbesondere organisatorische Belange besprochen wurden. Ein *inhaltlicher* Austausch über den Religionsunterricht fand eher informell „zwischen Tür und Angel“ statt und besonders intensiv zwischen den Lehrkräften, die parallel im gleichen Jahrgang dieselben Themen unterrichteten (und zwischen denen eine gute persönliche Beziehung bestand). Hier tauschten sich die Lehrkräfte kurzfristig zu Unterrichtsverläufen aus und klärten – sofern die Parallellehrkraft einer fremden Religion angehörte – auftauchende Fragen zu der jeweiligen Religion. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften verschiedener Religionszugehörigkeit wurde ausnahmslos als sehr bereichernd wahrgenommen.

Eine besonders fruchtbare Zusammenarbeit – auch über theologische Fragen – entwickelte sich im Redaktionsteam bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten. Diesem gehörten neben christlichen und muslimischen auch alevitische Lehrkräfte sowie eine jüdische Lehrkraft an. Die Lehrkräfte würden eine positive Einstellung gegenüber Religion teilen, so dass alle Religionen gleichermaßen geschätzt und toleriert würden. Im Gegensatz hierzu hätten fachfremd Religion unterrichtende Kollegen oftmals eine skeptische Einschätzung zu Religion. Die Zusammenarbeit in multireligiösen Fachschaften kann den Lehrkräften zufolge durch gemischtreligiöse Jahrgangsteams, fest eingeplante Kooperationskonferenzen für den inhaltlichen Austausch (z.B. Thematisierung eigener Religiosität) und die Absprache über den Einbezug religiöser Aktivitäten in den schulischen Alltag (zusätzlich mit Gesamtkollegium) gefördert werden. Darüber hinaus schlagen sie die Erstellung eines Schulkalenders mit den religiösen Festen verschiedener Religionen vor, um im Kollegium eine größere Anteilnahme gegenüber religiösen SuS zu ermöglichen.

4.2.2.6 Akzeptanz des (weiterentwickelten) RU durch die Beteiligten

Die Akzeptanz ist vor dem Hintergrund des unterschiedlichen Involviertseins differenziert zu betrachten. Die Lehrkräfte und die SuS sind unmittelbar am RU für alle beteiligt, während Eltern und Lehrkollegen diesen eher von außen beobachten.

Die Lehrkräfte sehen zahlreiche Chancen und Herausforderungen im (weiterentwickelten) RU

Die Lehrkräfte nannten zahlreiche Chancen des RU für alle, formulierten jedoch auch einige Herausforderungen, die bei der Weiterentwicklung des RU im Auge zu behalten seien. Zentrale Überlegungen, die von mehreren, z.T. auch fast allen Lehrkräften genannt wurden, lauten:

Die gemeinsame Unterrichtung von SuS mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen förderten das Verständnis fremder Religionen und gegenseitige Toleranz, indem die SuS durch die dialogische Ausrichtung des Unterrichts verschiedene Religionen hautnah kennenlernten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler besser verstehen würden. Zwar würde die eigene Religion im gemeinsamen RU möglicherweise weniger umfangreich behandelt als im konfessionell getrennt erteilten RU. Eine Vertiefung der je eigenen Religion könne jedoch nicht nur anhand von Themen aus der eigenen Religion, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Religion stattfinden, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet würden. Abgesehen von schulorganisatorischen Notwendigkeiten entspreche die gemeinsame Unterrichtung mehrheitlich dem Schülerwunsch. Begrüßt wird, dass der RU für alle auch nicht-religiös gebundene SuS erreicht. Sie lernten einerseits verschiedene Religionen kennen (und verstehen), andererseits hätten sie die Möglichkeit, sich mit religiösen Grundfragen zu beschäftigen.

Als Herausforderung des RU für alle wird formuliert, die Vertiefung der je eigenen Religion für alle SuS mit religiöser Prägung zu gewährleisten. Zunächst müsse genügend Zeit für die Beschäftigung mit der je eigenen Religion bereitgestellt werden. Darüber hinaus müsse die inhaltliche Vertiefung gesichert werden, denn der im RU für alle angestrebte Dialog setze fundierte Kenntnisse der eigenen Religion voraus. Gerade letzteres sei jedoch herausforderungsvoll: In religionsdifferenzierten Phasen müsse die thematische Erarbeitung weitgehend ohne Unterstützung der Lehrkraft auskommen, da die Lehrkraft zeitgleich mehrere thematisch differierende Gruppen zu betreuen habe. Das Material müsse entsprechend gestaltet sein. In gemeinsamen Phasen könne die sehr ins Detail gehende Beschäftigung mit einer Religion dadurch erschwert sein, dass SuS, deren Religion nicht im Fokus stünde, schneller das Interesse verlören. Auch müsse die Lehrkraft sich, um Fragen der SuS kompetent beantworten zu können, in den behandelten Religionen gut auskennen, was hohe Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkraft stelle. Zudem wurde die besonders große Wissbegierde vieler muslimischer SuS angesprochen.⁵² Es sei wichtig, dass qualifizierte Lehrkräfte der *Schule* mit den muslimischen SuS deren zahlreiche Fragen besprechen würden. Es wird die Sorge ausgesprochen, dass Halbwissen die SuS anfällig für radikale Gruppierungen mache.

Die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler hing v.a. von der didaktisch-methodischen Umsetzung ab

Die Ergebnisse der Befragungen deuten darauf hin, dass die SuS der Pilotklassen die gemeinsame Unterrichtung von SuS verschiedener Religionszugehörigkeit und nicht religiös gebundener SuS befürworten. Sie finden es interessant, wenn andere SuS von ihrer Religion erzählen und sie dadurch unmittelbar von fremden Religionen und deren Ritualpraxis erfahren. Die im Pilotprojekt erprobten religionsdifferenzierten Phasen wurden insbesondere von den religiös geprägten SuS sehr begrüßt – sie arbeiteten i.d.R. sehr motiviert. Die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft – ob die SuS von einer religionsgleichen oder einer andersgläubigen Lehrkraft unterrichtet wurden – war für die Mehrheit

⁵² Dass muslimische SuS von den Lehrkräften als besonders wissbegierig wahrgenommen wurden, korrespondiert mit dem Befragungsergebnis im Schülerfragebogen, nach dem den befragten muslimischen SuS Religion deutlich wichtiger ist als den befragten christlichen SuS (vgl. 2.2.2.2).

der SuS nicht bedeutsam. Insgesamt zeigte sich, dass die Akzeptanz des RU weniger von den „äußeren“ Merkmalen (gemeinsamer Unterricht / individualisierte Vertiefung eigener Religion), sondern in hohem Maß von der didaktisch-methodischen Umsetzung der Inhalte abhängt.

Die Eltern nahmen die Ankündigungen zum Pilotversuch „zur Kenntnis“

Den Lehrkräften zufolge nahmen die Eltern die Informationen zum Pilotversuch und zur Erteilung des RU durch christliche und muslimische Lehrkräfte auf Elternabenden zur Kenntnis, fragten jedoch weder nach, noch erfolgten positive oder negative Reaktionen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Elternschaft der beiden Schulen an schulischen Belangen insgesamt wenig Interesse zeige. Die Lehrkräfte vermuten, dass in stärker engagierten Elternschaften ein größerer Diskussionsbedarf zum weiterentwickelten RU vorhanden sein könnte – insbesondere auch dann, wenn eine gegenüber der Mehrheit der Schülerschaft andersgläubige Lehrkraft Religion unterrichten würde.

Die Akzeptanz von Religionsunterricht ist in Lehrerkollegien fraglich – unabhängig von der Weiterentwicklung des RU

Die Pilotschullehrkräfte nehmen in ihren Lehrerkollegien eine generelle Skepsis gegenüber Religionsunterricht wahr. Viele Kolleginnen und Kollegen würden Philosophie- oder Ethikunterricht favorisieren – und dies unabhängig von der Weiterentwicklung des RU für alle. Unklar ist, wie sich die Akzeptanz des RU in Lehrerkollegien verändert, wenn der RU weiterentwickelt wird und z.B. nicht-christliche Lehrkräfte das Fach unterrichten.

4.3 Expertenbegutachtung

4.3.1 Methodisches Vorgehen

Das IfBQ koordinierte überdies die Begutachtung der Unterrichtseinheiten durch vier religionsdidaktische Experten aus je einer Religion bzw. Konfession (evangelisch, katholisch, muslimisch, alevitisch) auf der Grundlage des religionsdidaktischen Kategorienkonzepts *learning about / from / in religion*. Ziel war es u.a. bekenntnisorientierte und andere religiöse Lernelemente zu identifizieren. Dies könne für die Überarbeitung der Unterrichtseinheiten – insbesondere für ein Austarieren der Anteile von *learning about religion*, *learning from religion* und *learning in religion* – genutzt werden. Darüber hinaus liefere die Begutachtung eine Grundlage, um den Bekenntnischarakter des Religionsunterrichts für alle in der fachdidaktischen und (kirchen-)politischen Diskussion einzuschätzen.

Das Konzept des *learning about / from / in religion* geht auf Grimmit (1987) zurück und wurde in verschiedenen Evaluationen bzw. Studien zum Religionsunterricht verwendet (vgl. z.B. Ziebertz & Riegel 2009; Jakobs et al. 2009; Popp 2013; Landert et al. 2012). *Learning about religion* beschreibt hierbei eine religionswissenschaftliche Perspektive, bei der es das Ziel des RU ist, SuS Informationen über Religionen zu vermitteln (Bezugswissenschaft Religionswissenschaften). *Learning from religion* meint ein Lernen von Religion für das eigene Leben, es zielt auf Lebensorientierung (Bezugswissenschaft Pädagogik). Das *learning in religion* nimmt eine theologische Perspektive ein und zielt v.a. auf die Glaubenseinführung (Bezugswissenschaft Theologie) (vgl. Popp 2013).

Eine in der Fachwelt allgemein anerkannte, trennscharfe Charakterisierung der Konzepte liegt bisher nicht vor. Deshalb entwickelten die vier Experten der Religionsdidaktik mit Unterstützung des IfBQ unter Berücksichtigung der vorhandenen Literatur Beschreibungen der drei Kategorien (Operationalisierung), wobei es sich um einen iterativen Prozess handelte: Nach einer ersten durch die vier Experten unabhängig voneinander durchgeführten Begutachtung von zunächst zwei Unterrichtseinheiten wurde die erste Operationalisierung überarbeitet. Die in der endgültigen Operationalisierung geschärften Definitionen der Kategorien, die um zahlreiche Ankerbeispiele ergänzt wurden, stellten die Grundlage für die Begutachtung der übrigen Unterrichtseinheiten dar und wurden rückwirkend auf die ersten beiden Unterrichtseinheiten angewendet.

Gegenstand der Beurteilung waren einzelne Unterrichtsschritte und die mit ihnen verfolgten *Lernziele*. Es sollte antizipiert werden, welche Lernprozesse bei den Schülern ausgelöst werden *sollen* (und *können*). Dies sollte dem Umstand Rechnung tragen, dass die bei den SuS *tatsächlich* angestoßenen Lernprozesse nicht bekannt sind. Um eine quantitative Auswertung der Expertenangaben zu ermöglichen, wurde ein *Beurteilungsraster* mit verschiedenen Kategorien entwickelt (s.u.). In dieses trugen die Experten unabhängig voneinander für jeden Unterrichtsschritt einer UE ein, für welche Schülergruppe welche Kategorie Geltung haben könnte. Unterschieden wurden hier insbesondere „alle“ SuS, SuSoR, SuSmR und ggf. SuS mit spezifischer Religionszugehörigkeit, wie z.B. alevitische SuS, abgekürzt a (s. Glossar).

Zentral für die Begutachtung war der Gedanke, dass der Religionsunterricht bei SuS ohne religiöse Prägung (SuSoR) auf die Vermittlung von Informationen *über* Religionen (*learning about religion*) zielen kann und auch darauf, dass SuS *von* Religionen Anregungen für ihre Lebensgestaltung erhalten (*learning from religion*). Die Einführung *in* „ihren“ Glauben (*learning in religion*) kann jedoch nur bei SuS mit religiöser Prägung bzw. Religionszugehörigkeit (SuSmR) angestrebt werden – wobei auch diese zeitgleich *about* und *from religion* lernen können. Beispielsweise beschreiben die SuS in der US „Islam“ die Kalligraphie des Glaubensbekenntnisses und suchen Erklärungen, warum es in Menschenform dargestellt ist. Während dies für alle SuS (nicht-muslimische und muslimische) ein *learning about religion* darstellt, lernen muslimische SuS zeitgleich *learning in*, sie vertiefen ihre spezifische Religion. Entsprechend wurde vorgesehen, für jeden Unterrichtsschritt zuerst beurteilen zu lassen, inwiefern dieser eher auf ein *learning about* oder ein *learning from religion* zielt (für alle SuS möglich) und ob für SuSmR in dem Unterrichtsschritt *zusätzlich* eine Einführung in den eigenen Glauben oder dessen Vertiefung möglich scheint (*learning in religion*). Neben diesen Kategorien waren für die Beurteilung weitere Kategorien notwendig: Da ein enger Religionsbegriff vereinbart worden war, sollte vermerkt werden, falls der Unterrichtsschritt nicht als religiöses Lernen im engeren Sinn (i.e.S.) eingeschätzt wurde (dies war z.B. bei der Erstellung von Collagen zum Thema Gerechtigkeit der Fall). Weiterhin sollten Schritte, für die die vorliegenden Informationen für die Beurteilung nicht ausreichten, als *nicht beurteilbar* (n.b.) klassifiziert werden. Die Kategorie *nicht realisierbar* (n.r.) wurde für Unterrichtsschritte vorgesehen, die ggf. für eine spezifische Schülerschaft nicht realisierbar schienen (s.u.). Als *lernbegleitende Schritte* (l.S.) wurden Phasen bezeichnet, in denen selber nicht i.e.S. gelernt wird (z.B. Einkleben). Zusätzliche Anmerkungen konnten in einer Kommentarspalte vermerkt werden.

Für die **Auswertung** wurden die Expertenvoten in einer Tabelle zusammengeführt (vgl. Tab. 37). Immer dann, wenn mindestens drei der vier Experten eine der Bewertungskategorien gewählt hatten, ging diese Kategorie in die Auswertung ein (Mehrheitsprinzip). War dies nicht der Fall, so wurde der betreffende Unterrichtsschritt als *uneinheitlich beurteilt* klassifiziert. Da es bei den als *learning from religion* eingestuften Lernschritten vorkam, dass diese als nicht realisierbar (n.r.) für SuSoR angesehen wurden, wurde die neue Auswertungskategorie „from (SuSmR) / n.r. (SuSoR)“ entwickelt. Auch wurde für die Auswertung die Kategorie des *learning in religion* weiter ausdifferenziert: In **religions-spezifischen** Unterrichtsschritten befassen sich die SuS mit einem Inhalt aus ihrer spezifischen Religion. Entweder ist dies „sicher“ der Fall (z.B. weil alle SuS sich gemeinsam mit christlichen Inhalten beschäftigen, für christliche SuS dies ebenso gilt; rspezif./Tn_sicher) oder nur „eventuell“. Letzterer Fall kommt nur in den Unterrichtseinheiten „Gott und Du“ sowie „Angst und Geborgenheit“ vor: Dort beschäftigen sich die SuS parallel in zufällig zusammengesetzten Gruppen mit den Inhalten verschiedener Religionen. Ob hier z.B. muslimische oder christliche SuS einen Inhalt ihrer eigenen Religion behandeln, ist zufällig, ihre Teilnahme somit „eventuell“ (rspezif./Tn_evtl.). In **religionsunspezifischen** Unterrichtsschritten (ausschließlich in der UE „Gott und Du“) wird keine spezifische Religion thematisiert, sondern die Auseinandersetzung mit allgemeinen religiösen Fragen angeregt (z.B. „Wie ist Gott für dich?“). Entsprechend gelten solche Unterrichtsschritte für alle SuSmR als *learning in religion*, nicht nur für SuS einer spezifischen Religion (religionsunspezifisch).

Tab. 37: Auswertungsbeispiel UE „Prägende Personen“, Lernstraße Ali (Quelle: Auswertung Expertenbegutachtung)

1. Lernschritt: Zeit und Familie Alis										
Die SuS orientieren sich in Raum und Zeit Alis und lernen seinen Lebenslauf sowie prominente Ali-Darstellungen kennen.										
Lernschritt	Lernschritte/Aufgaben	Materialien				about oder from		zusätzlich	Kommentar	Zeit
			n.b.	n.r.	I.S.	about	from	in		
1.1	➤ Lebenslauf sortieren	AB 1				alle		rspezif./Tn_sicher (a)		15
1.2	➤ Karte beschriften (Biografisches) Wissen über Ali in einen ersten Steckbrief-Entwurf festhalten	AB 2 ggf. Tippkarte zu AB 2				alle		rspezif./Tn_sicher (a)		55
1.3	➤ Bildbeschreibung	AB 3	uneinheitlich beurteilt							25

n.b. = nicht beurteilbar; n.r. = nicht realisierbar; I.S. = lernbegleitender Schritt; a = alevitsche SuS

Die Unterrichtsanteile der Kategorien *learning about / from / in religion* wurden für jede Unterrichtseinheit anhand der anteiligen Unterrichtszeit (Angben aus Pilotschulgruppe) bezogen auf die Gesamt-Unterrichtszeit errechnet.

Die Begutachtung der Unterrichtseinheiten durch vier Experten erwies sich in vielerlei Hinsicht als herausfordernd. Die Verlässlichkeit der Ergebnisse scheint durch verschiedene Faktoren eingeschränkt: Eine ausführliche gemeinsame Diskussion der Operationalisierung konnte aufgrund der räumlichen Distanz nur einmal beim Kick-Off-Workshop stattfinden, anschließende Vereinbarungen wurden bilateral getroffen; Kompromisse waren notwendig; unterschiedliche Beurteilungen ergaben sich aufgrund verschiedener *religiöser* und *unterrichtlicher* Erfahrungshintergründe, einige Unterrichtsschritte waren ungenau beschrieben, das Beurteilungsraster relativ kompliziert. Viele (offensichtliche) Unstimmigkeiten hinsichtlich der vereinbarten Operationalisierung oder formale Fehler bei der Begutachtung ließen sich telefonisch klären. Dennoch wurde für einige Unterrichtseinheiten ein recht hoher Anteil der Unterrichtszeit „uneinheitlich“ beurteilt. Dies hängt zum einen mit den beschriebenen Herausforderungen zusammen, zum anderen jedoch auch mit der Konzeption bestimmter Unterrichtseinheiten (vgl. Ergebnisse der Expertenbegutachtung).

Insgesamt ist zu resümieren: Die Ergebnisse der Expertenbegutachtung sind eine erste Annäherung an die Frage, wie die Anteile des *learning about / from / in religion* (gemäß der getroffenen Definitionen) in den Unterrichtseinheiten verteilt sind. Insbesondere im Vergleich der Unterrichtseinheiten untereinander können sie als Hinweise darauf verstanden werden, welche religiösen Lernprozesse bei verschiedenen Schülergruppen in verschiedenen Unterrichtseinheiten ggf. angestoßen werden können und sollen. Indem alle Vorentscheidungen und die Operationalisierung samt Ankerbeispielen dokumentiert sind, ist der Beurteilungsprozess transparent. Andere Vorentscheidungen und Definitionen würden zu anderen Ergebnissen führen. Insofern ist das Begutachtungsergebnis immer vor dem Hintergrund der dargestellten Übereinkünfte und der Operationalisierung einzuordnen.

Um abseits dieses sehr stark strukturierten Vorgehens die intensiven Einblicke der Experten für die Weiterentwicklung der Konzepte nutzen zu können, wurden die Experten – sofern es ihnen zeitlich möglich sei – um Textgutachten zu den UE gebeten.

4.3.2 Zentrale Ergebnisse

Einen Überblick über die Unterrichtsmodelle und zugehörigen Unterrichtseinheiten gibt Abb. 2. Einen grafischen Überblick über alle im Folgenden referierten Ergebnisse zu den Unterrichtsanteilen von *learning about / from / in religion* in den verschiedenen Unterrichtseinheiten bietet Abb. 20 auf Seite 214. Für die ausführliche Darstellung der Ergebnisse vgl. Kapitel 3.3.

4.3.2.1 Alle SuS: *learning about religion* und *learning from religion*

Anteil religiösen Lernens für alle SuS (*about* und *from*) in den Unterrichtseinheiten sehr unterschiedlich

Die UE bieten den SuS (egal ob mit oder ohne Religionszugehörigkeit) in sehr unterschiedlichem Maße die Möglichkeit, religiös (*about* und *from religion*) zu lernen – indem sie ihr Wissen über Religion(en) erweitern (*learning about religion*) oder etwas von Religion(-en) lernen, das ihnen zur Orientierung in ihrem Leben dienen kann (*learning from religion*). Die Anteile religiösen Lernens für **alle** SuS variieren zwischen 29 Prozent (UE „Angst und Geborgenheit“) und 90 Prozent (UE „Unsere Religionen“).

Ursache niedriger Anteile: nicht per se religiös konnotierte Unterrichtsschritte

Besonders niedrige Anteile religiösen Lernens für alle SuS (*about + from*) weisen die Unterrichtseinheiten „Angst und Geborgenheit“ (29%) und „Miteinander gerecht leben“ (45%) auf. Ursache ist in beiden Unterrichtseinheiten der hohe Anteil von Unterrichtszeit, in der Religion nicht explizit thematisiert und in denen der religiöse Gehalt der Unterrichtsschritte nicht eindeutig ersichtlich wird. Diese Schritte werden von den Experten entweder *nicht als religiöses Thema i.e.S.* angesehen oder die *Beurteilung fiel zu uneinheitlich* aus. So werden in der UE „Angst und Geborgenheit“ jeweils verschiedene Ausgangspunkte gewählt, um mit den SuS problemorientiert über das Thema Überwindung von Angst, Vertrauen etc. ins Gespräch zu kommen (z.B. erlebnispädagogische Vertrauensspiele wie z.B. „Blindenparcours“, der Film „Rising Hope“, das Bild von Käthe Kollwitz, das Zitat von Sölle) auf religiöse Inhalte wird dabei selten ausdrücklich Bezug genommen. In der UE „Miteinander gerecht leben“ erstellen die SuS zur Einführung in die UE Collagen zum Thema Gerechtigkeit. Diese Doppelstunde wurde von den Experten nicht als religiöses Thema i.e.S. angesehen. Uneinheitlich beurteilt wurden in dieser UE Unterrichtsschritte wie z.B. die Durchführung des Experiments zur (ungleichen) Verteilung von Süßigkeiten, die Achtsamkeitsübung oder Gespräche über persönliche Erfahrungen / Ansichten wie z.B. die Frage, warum es wichtig sei, Menschen in Not zu helfen.

Dass viele solcher Unterrichtsschritte nicht eindeutig als religiöses Lernen qualifiziert wurden, hängt vermutlich damit zusammen, dass sie – wie es ein Experte ausdrückte – nicht per se religiös konnotiert sind. Es sei sehr stark vom Unterrichtsverlauf – und hier insbesondere von den Impulsen der Lehrkraft und den Äußerungen der SuS abhängig – inwieweit ein Zusammenhang zu „Religion“ hergestellt werde. Entsprechend wurde auch in der UE „Christentum“ ein großer Anteil der Unterrichtszeit uneinheitlich beurteilt (29%), z.B. Unterrichtsschritte, in denen ein Weihnachtsbild beschrieben oder ermutigende Briefe an Flüchtlinge geschrieben werden sollen.

Faktenlernen dominiert gegenüber Lernen mit lebenspraktischer Bedeutung

Die Wissensvermittlung über Religion(-en) (*learning about religion*) dominiert bei den meisten Unterrichtseinheiten sehr deutlich gegenüber der Vermittlung stärker lebenspraktischer Aspekte von Religion (*learning from religion*) – Ausnahme ist hier die UE Angst und Geborgenheit. Hier sind die Anteile von *about* – *from* ungefähr gleichverteilt, allerdings insgesamt auf einem niedrigen Niveau (11% bzw. 12% der Unterrichtszeit). Auch in den beiden anderen nach Modell III konzipierten Unterrichtseinheiten („Gott und Du“, „Miteinander gerecht leben“) ist der Anteil des *learning from religion* vergleichsweise höher als in den übrigen Unterrichtseinheiten (Anteil etwa 1/3 zu 2/3) – allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass in der UE „Gott und Du“ bedeutende Anteile des *learning from religion*

für SuSoR als „nicht realisierbar“ eingeschätzt wurden, weil in den Aufgabenstellungen ein bei diesen SuS nicht vorhandener persönlicher religiöser Bezug vorausgesetzt wird (s.u.).

Das Ergebnis der Expertenbegutachtung, nach dem Faktenlernen bei den meisten UE dominiert, korrespondiert möglicherweise mit der Kritik Prof. Schröders, nach der oftmals eher anspruchslose (kognitive) Lernziele formuliert worden seien.

Ob das berichtete Ergebnis spezifisch für den weiterentwickelten RU für alle ist, ist zu bezweifeln, da sich einige der Unterrichtseinheiten auch mit monoreligiöser Schülerschaft durchführen ließen. Solange vergleichbare Untersuchungen für getrenntkonfessionellen Religionsunterricht fehlen, lässt sich nicht klären, ob auch in einem nach Religionen getrenntem RU die Wissensvermittlung gegenüber der Lebensorientierung dominiert. Inwiefern ein Unterricht stärker der Wissensvermittlung verpflichtet ist oder sich stärker an den Interessen und Belangen der SuS ausrichtet (wie es im *learning from religion* angelegt ist), ist möglicherweise weniger von der (mono- oder multireligiösen) Schülerschaft abhängig als von der generellen Unterrichtskonzeption.

Einige Unterrichtsschritte sind für nicht-religiöse SuS schwer realisierbar

Insbesondere in der UE „Gott und Du“ wurde ein großer Anteil der Unterrichtszeit (23%) als für SuS ohne Religionszugehörigkeit „nicht realisierbar“ klassifiziert. In weiteren Unterrichtseinheiten kam dies ebenfalls, aber nur in sehr geringem Ausmaß, vor („Christentum“: 3%, „Unsere Religionen“: 1%). Es handelte sich immer um Unterrichtsschritte, in denen ein *learning from religion* für SuS mit Religionszugehörigkeit angegeben wurde. Das heißt: Aus Sicht der Experten waren diese Unterrichtsschritte geeignet, SuSmR anzuregen, die Bedeutung von Religion für ihr Leben zu reflektieren. Inhaltlich waren dies Unterrichtsschritte, in denen die SuS ihre Beziehung zu Gott in den Vordergrund stellen und an eigene religiöse Erfahrungen anknüpfen sollten. So sollen die SuS in der UE „Gott und Du“ ein eigenes Gebet oder einen Brief an Gott verfassen oder entscheiden, welche drei Eigenschaften Gottes ihnen persönlich besonders wichtig sind. In der US „Christentum“ werden die SuS danach gefragt, wie sie selbst Gott erfahren. Da für die Bearbeitung solcher Unterrichtsschritte der Bezug der SuS zu einer Religion vonnöten ist, wurden sie für SuS ohne Zugehörigkeitsgefühl zu einer Religion als „nicht realisierbar“ eingeschätzt.

4.3.2.2 SuS mit Religionszugehörigkeit – zusätzliches *learning in religion*

Das Potential für ein *learning in religion* für verschiedene religiöse Schülergruppen variiert deutlich zwischen den Unterrichtsmodellen

Nicht immer, wenn ein religiöser Inhalt thematisiert wurde, wurde von den Experten ein zusätzliches *learning in religion* für die SuSmR der entsprechenden Religion angenommen. Das heißt: Nur ein Teil der in den Unterrichtsplanungen formulierten Unterrichtsschritte ist den Experten zufolge geeignet, SuSmR eine Glaubenseinführung oder -vertiefung zu bieten. Diese Schritte waren meistens für **alle** SuS als „about“ oder „from“ beurteilt worden. Andersherum gab es jedoch auch Unterrichtsschritte, deren Beurteilung hinsichtlich der zuerst zu beurteilenden Kategorien (about, from, lernbegleitender Schritt etc.) zu „uneinheitlich“ ausfiel, diese jedoch anschließend übereinstimmend als *learning in religion* eingestuft wurden.

In welchem Ausmaß SuSmR zusätzlich *in religion* lernen können, hängt (abgesehen vom Inhalt) vom Unterrichtsmodell und vom konkreten Setting der Erarbeitung ab:

Erwartungsgemäß können in Unterrichtseinheiten mit religionsdifferenzierten Unterrichtsphasen nach Modell II oder IV („Prägende Personen“, „Unsere Religionen“) verschiedene Religionsgruppen (parallel) ihren Glauben vertiefen. Die Anteile von *learning in religion* fallen hier zudem recht hoch aus (zwischen 41% und 64% der UZ). Da die Materialbasis prinzipiell so erweiterbar ist, dass für jede in der Klasse vorhandene Religion entsprechendes Material vorliegt, bieten diese Modelle – wie ge-

plant – das Potential der Vertiefung der je eigenen Religion für alle in der Klasse vorhandenen Religionen.

Doch auch in der UE „Gott und Du“ (überwiegend Modell III) können die SuSmR in hohem Maß ihren Glauben vertiefen – dies nicht nur in einer religionsdifferenzierten Kurzphase nach Modell IV, sondern v.a. auch dann, wenn sie sich „religionsunspezifisch“ mit ihrer Vorstellung von Gott befassen. Da diese Beschäftigung für SuS verschiedener Religionen einen relevanten Beitrag zur Glaubenseinführung und -vertiefung darstellt, bietet auch diese UE ein hohes Maß an *learning in religion* für verschiedene Religionsgruppen. Besonders ist hier, dass kein religionsdifferenziertes Material benötigt wird, um SuS verschiedener Religionszugehörigkeiten gleichzeitig ein *learning in religion* zu ermöglichen.

In den Unterrichtssequenzen nach Modell I wird eine Religion über mehrere Doppelstunden in der Gesamtklasse ohne religiöse Differenzierung bearbeitet. Erwartungsgemäß ergab sich lediglich für die SuS dieser einen Religion ein *learning in religion* – in den begutachteten Unterrichtssequenzen für jeweils etwa die Hälfte der Unterrichtszeit (US „Christentum“: 46% für christliche SuS, US „Islam“: 56% für muslimische SuS).

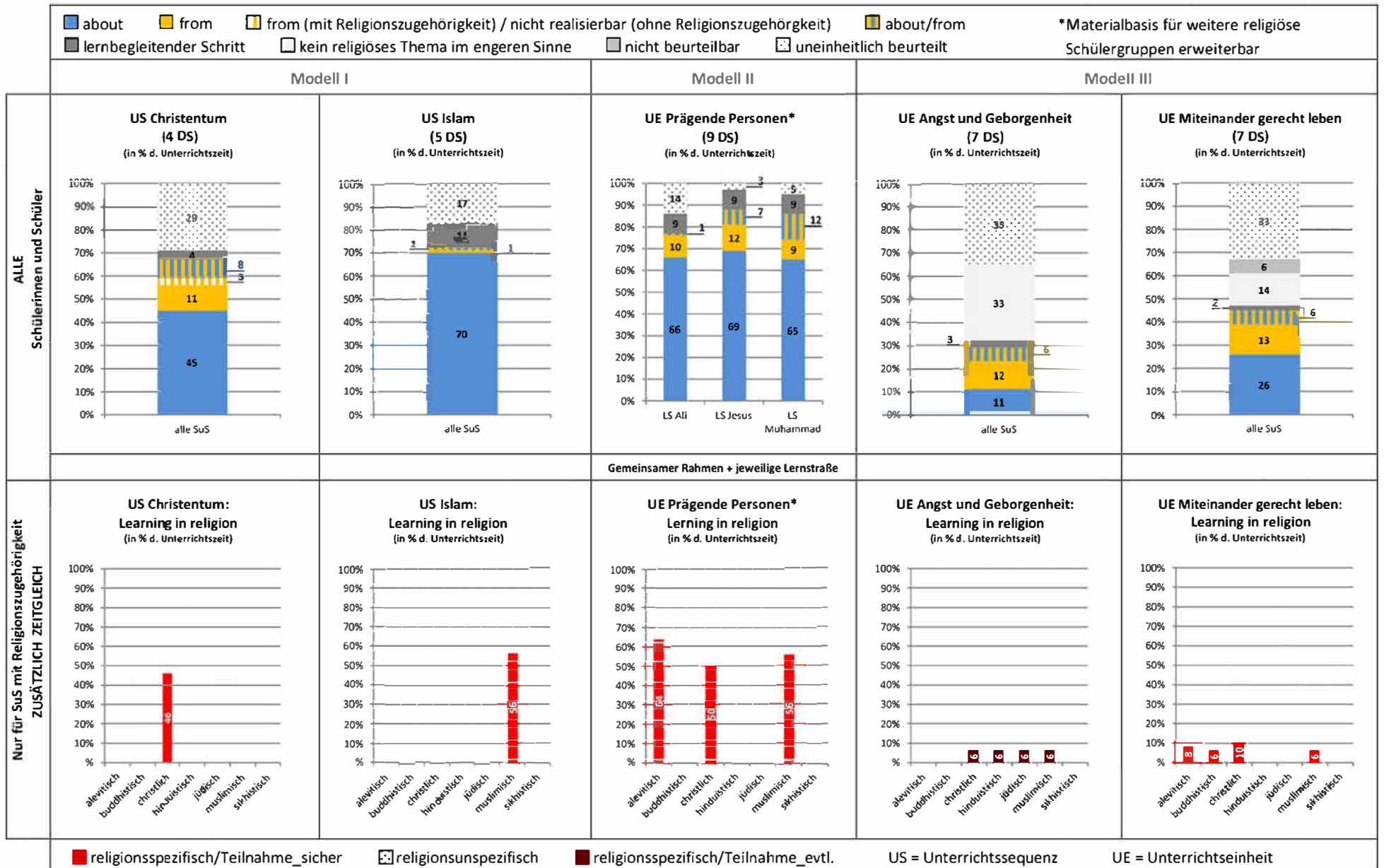
Die geringsten Anteile von *learning in religion* weisen die Unterrichtseinheiten „Angst und Geborgenheit“ und „Miteinander gerecht leben“ auf, die ebenfalls wie „Gott und Du“ nach Modell III konzipiert sind (gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen). Die Ursachen für die geringen Anteile sind jedoch unterschiedlich: In der UE „Miteinander gerecht leben“, in der das Modell III prototypisch realisiert wird, wird in jeder Doppelstunde eine andere Religion thematisiert. Insofern ist erklärlich, dass der Anteil von *learning in religion* für die SuS einer bestimmten Religion nur ein geringer Anteil der Gesamt-Unterrichtszeit sein kann. Je nachdem, in welchem Umfang die religionsspezifischen Inhalte von den Experten als geeignet zur Glaubenseinführung bzw. -verankerung angesehen wurden, lag der Anteil für die SuS, deren Religion thematisiert wurde, zwischen sechs und zehn Prozent der Unterrichtszeit (für alevitische, buddhistische und muslimische SuS 6 %, für christliche SuS 10%). Da die Bearbeitung jeweils im Klassenverband stattfindet, ist die Teilnahme an diesem religionsspezifischen *learning in religion* sicher.

In der UE „Angst und Geborgenheit“ hingegen ist der Anteil von *learning in religion* aus zwei Gründen geringer. Zum einen werden lediglich in zwei Doppelstunden religionsspezifische Inhalte bearbeitet. Zum anderen wurde lediglich einer der beiden Inhalte, nämlich die Beschäftigung mit Heiligen Texten, von den Experten als *learning in religion* klassifiziert. Da die Texte aus verschiedenen Religionen parallel in frei gewählten Gruppen bearbeitet werden, ist es Zufall, ob sich die SuS bei diesem Unterrichtsschritt mit einem Text aus der eigenen Religion auseinandersetzen. Demnach ist für SuS, aus deren Religion Heilige Texte bereitgestellt werden (christliche, hinduistische, jüdische und muslimische) lediglich in sechs Prozent der Unterrichtszeit ein *learning in religion* möglich und dieses aufgrund des Settings nur eventuell.

Abb. 20: Begutachtungsergebnis aller UE für ALLE SuS und zusätzliches learning in religion für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)

Expertenbegutachtung

Anteile von learning about / learning from religion für ALLE SuS (obere Zeile); für SuS mit Religionszugehörigkeit zusätzliches learning in religion (untere Zeile)



■ religionspezifisch/Teilnahme_sicher

□ religionsunspezifisch

■ religionspezifisch/Teilnahme_evtl.

US = Unterrichtssequenz

UE = Unterrichtseinheit

Teil II: Chancen und Herausforderungen des weiterentwickelten RU

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Prozessevaluation (PE) und der Expertenbegutachtung (EB) zu zentralen Fragen oder Herausforderungen für die Weiterentwicklung des RU für alle zusammengefasst. Zur Vertiefung sei auf die Ergebniskapitel und die Textgutachten im Anhang verwiesen.

Zunächst werden Ergebnisse zu den verwirklichten vier Modellen des weiterentwickelten RU für alle referiert, anschließend Ergebnisse zu Herausforderungen bezüglich der Didaktik eines gemeinsamen Religionsunterrichts zusammengefasst. Das Kapitel schließt mit Überlegungen zu Unterstützungsbedarfen von Lehrkräften im Kontext des weiterentwickelten RU für alle.

5 Ergebnisse zu den Modellen

Mit den vier Modellen zur Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen sollen exemplarische Grundstrukturen eines weiterentwickelten Religionsunterrichts für alle aufgezeigt werden.⁵³ Die erprobenden Lehrkräfte beurteilen die erdachten Modelle grundsätzlich als umsetzbar und sinnvoll – insbesondere die Kombination der verschiedenen Modelle. Exemplarisch sei ein Zitat einer Lehrkraft wiedergegeben:

Also ich finde tatsächlich, dass alle ihre Berechtigung haben. Ich würde nicht immer nur eine Variante machen. Ich finde die Mischung eigentlich so, wie wir es jetzt hatten, sehr sehr gut.

Quelle: Einzelinterview Lehrkraft

Nichtsdestotrotz ergeben sich aus der Prozessevaluation und der Expertenbegutachtung Hinweise auf die Umsetzbarkeit der Modelle und zu klärende Fragen. Diese werden im Folgenden aufgegriffen. Da die Modelle II und IV durch die in ihnen umgesetzten religionsdifferenzierten Phasen viele Gemeinsamkeiten aufweisen, werden diese miteinander in einem Kapitel besprochen, Modell I und III hingegen in eigenen Kapiteln.

5.1 Modell I: Gemeinsame Langphase

5.1.1 Einführung

In einer Unterrichtssequenz (US=Unterrichtseinheit zu einer Religion) nach Modell I beschäftigen sich die SuS einer Klasse gemeinsam (ohne religiöse Differenzierung) über mehrere Doppelstunden mit einer Religion (vgl. 1.2.3.1 zur detaillierten Beschreibung des Modells). Lässt sich dieses Modell in multireligiösen Klassen gut umsetzen? Was sind seine Stärken und Schwächen? Was ist bei der Konzeption von US nach diesem Modell zu berücksichtigen?

Verschiedene Unterrichtssequenzen wurden entsprechend Modell I konzipiert. Im Unterricht wurde im Evaluationszeitraum die US „Judentum“ erprobt, von den Experten wurden die US „Christentum“ und „Islam“ begutachtet. Die Ergebnisse der Erprobung und der Expertenbegutachtung, auf die hier Bezug genommen wird, sind in den entsprechenden Kapiteln zu finden (vgl. 2.3.1, 3.3.1 und 3.3.2).

Unstrittig scheint, dass das Modell I innerhalb des RU für alle seine Berechtigung hat und beibehalten werden sollte. Von den Lehrkräften wurde die intensive Beschäftigung mit einer Religion in weiten Teilen positiv bewertet. Da wo dies nicht der Fall war, hing dies eher mit der didaktisch-

⁵³ Unterrichtseinheiten der Pilotschulen im Schuljahr 2014/15 im Rahmen der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Teil I Rahmenbedingungen, Stand 11.7.2014

methodischen Umsetzung als mit dem Modell zusammen. Auch Prof. Schröder befürwortet in seinem Textgutachten dieses Modell:

Einheiten zu den großen Religionen, die weltweit, aber eben auch in Hamburg bedeutsam sind, stellen ein unverzichtbares Element des RU dar. Dass jede der großen Religionsgemeinschaften je für sich in einer UE thematisiert wird, ist m.E. richtig und beizubehalten.

Quelle: Textgutachten Prof. Schröder zu „Islam“ und „Christentum“

Dennoch ergeben sich aufgrund der Erprobung und der Expertenbegutachtung einige Fragen hinsichtlich der Konzeption der Unterrichtssequenzen.

Zur Erinnerung: Zielgruppe der hier evaluierten Unterrichtssequenzen sind 10-12-jährige SuS, die die jeweilige Religion gar nicht, etwas oder sogar gut kennen. Die religiös geprägten SuS stehen in unterschiedlichem Verhältnis zum Thema: Es wird ihre „eigene“ Religion thematisiert oder eine für sie „fremde“. Bei Religionen, denen nur sehr wenige SuS angehören, ist diese oftmals für alle SuS einer Klasse „fremd“ (z.B. Judentum, Buddhismus). Für religionsferne SuS sind die thematisierten Religionen i.d.R. eher fremd.

5.1.2 Grundkonzeption der Unterrichtssequenzen

Die Unterrichtssequenzen sollten ausgehend von der inneren Systematik der Religionen her konzipiert werden. Festzustellen ist, dass sie sich stark in ihrer Ausrichtung unterscheiden (vgl. 1.2.3.1). Die mit den US gewählten Zugänge zu den Religionen stießen bei den Experten z.T. auf Kritik (Christentum, Islam) bzw. erwiesen sich in der Erprobung nicht immer als schülergerecht (Judentum):

- Christentum (EB): Prof. Schröder zufolge stellt der gewählte („ungewöhnliche“) Zugang zum Christentum über bestimmte theologische Topoi (Gottesbild, Menschenbild, Lebenshaltung) hohe Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der SuS der 5. und 6. Klassen. Es werde suggeriert, dass Christen in den dargestellten Überzeugungen einig seien und das „Christentum darüber definiert werden könnte“. Die Vielfalt des Christentums werde nicht dargestellt, sondern unter „einer unverkennbar protestantischen Theologie subsumiert“. Reale Ausdrucksformen des Christentums, denen die SuS im Alltag begegnen (Kirchgebäude, Diakonie, Pastor/inn/en usw.) wären gerade in dieser Altersstufe dringend erforderlich. Prof. Sajak kritisiert eine „bildungstheoretisch bedenkliche Verkürzung des Christentums“, da es in der US nicht um das Christentum als Religion und Kultur gehe, sondern um den christlichen Glauben eines Kindes, zwei Bibelgeschichten und einen ethischen Imperativ (Flüchtlingshilfe) (vgl. die Textgutachten von Prof. Schröder und Prof. Sajak zur US „Christentum“ im Anhang).
- Judentum (PE): In der US Judentum erfolgt der Zugang zum Judentum über die Darstellung der jüdischen Historie und ausgewählter Feste. Aufgrund mangelnden Vorwissens der SuS der Jahrgangsstufe 6 waren diese mit der Erarbeitung zentraler historischer Ereignisse überfordert. Sobald die Inhalte für die SuS konkret und vorstellbar wurden (Wie leben Juden? Welche Feste feiern Juden?) waren die SuS in hohem Maße interessiert und motiviert, sich mit der für sie „fremden“ Religion zu befassen.
- Islam (EB): Die Grundstruktur der US „Islam“ bilden die „Fünf Säulen des Islam“. Prof. Schröder bewertet den Zugang über die „fünf grundlegenden Praxen von Muslimen und Muslima“ als „sehr traditionell“, kritisiert jedoch v.a. die didaktische Umsetzung. Indem die rituellen Vollzüge sehr ausführlich behandelt würden, zielen der Unterricht v.a. auf Nachvollziehen und Aneignen und könne ähnlich in einer Moscheegemeinde angewendet werden. Auch merkt er kritisch an, dass die innermuslimische Vielfalt nicht thematisiert werde, z.B. auch nicht, dass nicht *alle* Muslime entsprechend handeln würden.

Angesichts der von den Experten geäußerten Kritik und den Erprobungserfahrungen stellt sich die Frage, ob in den Unterrichtssequenzen deutlicher als bisher der *Kern* der jeweiligen Religion herauszuarbeiten ist: Was ist der Kern des Christentums, des Judentums etc.? Welche Merkmale sind notwendige Bestimmungsstücke für „das Christentum“, „den Islam“, „das Judentum“ etc. und grenzen diese Religion von anderen ab? Ebenso könnte ggf. thematisiert werden, inwiefern sich die Gläubigen der jeweiligen Religion hinsichtlich der Umsetzung religiöser Praxis in Bezug auf diesen Kern unterscheiden. Es ist zu klären, welcher Stellenwert der Thematisierung von Differenzen innerhalb einer Religion bei der Konzeption der Unterrichtssequenzen zukommen soll.

Auch ist zu überlegen, ob konkrete Ausdrucksformen der jeweiligen Religion insbesondere in den US „Christentum“ und „Judentum“ stärker in den Fokus gerückt werden sollten – zumal es um den Religionsunterricht in 5. und 6. Klassen geht (so wie von den Experten angesprochen). Welche realen Ausdrucksformen der verschiedenen Religionen sind für die SuS sichtbar und lassen sie die Verschiedenheit der Religionen konkret erfahren (Gotteshäuser: Kirche/Moschee/Synagoge; Pastor/Imam etc.). Dies könnte es den SuS erleichtern, eine Struktur verschiedener Religionen anzulegen.

Generell sollte auch geklärt werden, worauf der Fokus einer US liegen soll: Soll ein systematisch-orientierter „Überblick“ über eine Religion gegeben werden (z.B. US „Judentum“: jüdische Historie) oder soll ein thematisch-exemplarischer „Einblick“ in eine Religion gegeben werden (z.B. US „Judentum“: Film einer Bar Mizwah)? Was soll das Hauptziel einer Unterrichtssequenz sein, was soll bei den SuS schwerpunktmäßig erreicht werden? Die Antwort auf diese Frage kann möglicherweise in Abhängigkeit von der behandelten Religion unterschiedlich ausfallen. So könnten mögliche Kriterien das Vorwissen der SuS sein, aber auch die „Fremdheit“ der Religion für die SuS. So ist z.B. denkbar, dass bei Religionen, denen die SuS im Alltag wenig begegnen, ein stärkeres Gewicht auf das „Hineinschnuppern“ in die jeweilige Religion und auf einen hohen Grad an Konkretheit und Alltagsnähe zu legen sei. Entsprechende Unterrichtsanteile erwiesen sich in der US „Judentum“ als sehr motivierend für die SuS und weckten ihr Interesse für eine weitergehende Beschäftigung.

5.1.3 Berücksichtigung von Schülerschaften verschiedener Religionszugehörigkeit

Modell I sieht die gemeinsame Beschäftigung aller SuS mit einer Religion vor, d.h. ohne religiöse Differenzierung. Während in den US „Christentum“ und „Judentum“ das Verhältnis von Lerngegenstand und Schülerreligion nicht thematisiert wird und für alle SuS derselbe Unterrichtsverlauf vorgesehen ist, werden in der US „Islam“ z.T. unterschiedliche Lernziele für muslimische und nicht-muslimische SuS formuliert. So soll die US beispielsweise *nicht-muslimischen SuS* ermöglichen, den Sinn von muslimischen Glaubenshandlungen nachzuvollziehen, *muslimischen SuS* soll die Möglichkeit geboten werden, „ihre Religion – gerade auch in ihrem alltäglichen Vollzug – vertieft kennenzulernen, z.B. die genaue Art des Betens“. Muslimische SuS erhalten z.T. vertiefende Aufträge zu einer Aufgabe, z.T. liegen andere Aufgaben als für die nicht-muslimischen SuS vor.

Prof. Schröder fragt in seinem Textgutachten zur US „Christentum“ danach, ob religionsgleiche SuS im Unterricht eine andere Rolle spielen sollen als solche, für die die unterrichtete Religion „fremd“ ist:

Da die SuS teils der jeweiligen Religion angehören, teils ihr kritisch oder sogar ablehnend gegenüber stehen (könnten), bräuchte es eine klare Rechenschaft darüber, was die UE leisten soll und ob SuS eben dieser Religionsgemeinschaft eine andere Rolle im Unterricht spielen sollen als diejenigen, die ihr „fremd“ gegenüber stehen. Eine solche Rechenschaftsablage fehlt mir hier – auch wenn ich keine prinzipiellen Einwände dagegen habe, das Christentum ad bonam partem und von seinen Anliegen her darzustellen (wie es hier geschieht).

Quelle: Textgutachten Prof. Schröder zu „Christentum“

Auch kritisierte er, dass in der US „Islam“ nicht-muslimische SuS zu wenig berücksichtigt seien, da zu stark auf die Aneignung ritueller Vollzüge abgehoben werde.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Frage, ob stärker als bisher expliziert werden sollte, in welchem Verhältnis verschiedene Schülerschaften zum Lerngegenstand stehen und welche Lernziele bei ihnen verfolgt werden. Auch wäre zu diskutieren, ob und in welchem Umfang vertiefende oder andere Aufgabenstellungen für religionsgleiche und religionsverschiedene SuS sinnvoll und unterrichtlich umsetzbar erscheinen. Damit verbunden ist die Frage, ob durch solch eine Differenzierung „light“ zu stark von Modell I abgewichen wird und damit zentrale Ziele dieser Modellvariante in Frage gestellt würden.

5.1.4 Bezugnahme auf die eigene Religion

Anspruch des Unterrichtsmodells I ist es, eine Religion „in ihrer inneren Bezüglichkeit und Systematik“ zu erfassen, ohne dass diese „in religionsfremde oder vergleichende Kategorien eingezwängt“ wird. Andererseits wird für die US „Judentum“ als Lernziel formuliert, die SuS sollten ihre eigene Religiosität in Bezug zur jüdischen setzen. Während der Erprobung der US „Judentum“ erfolgten diese Bezugnahmen durch die SuS intuitiv, sie nannten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ihrer eigenen Religion. In den Arbeitsaufträgen war ein solcher Vergleich nicht vorgesehen. Genau diese Vergleiche mit einer fremden Religion werden von den Lehrkräften als eine Möglichkeit der Vertiefung der je eigenen Religion angesehen. Es ist zu klären, inwiefern und in welchem Ausmaß die SuS bei der Erarbeitung einer Religion durch z.B. Arbeitsaufträge angeregt werden sollen, sich aus Sicht ihrer eigenen Religion mit der erarbeiteten in Beziehung zu setzen. Möglicherweise sind hier unterschiedliche Herangehensweisen gefragt, die davon abhängen, ob eine Religion in der Klasse vertreten ist oder nicht.

5.1.5 Kritische Auseinandersetzung mit jeweiliger Religion

In seinen Textgutachten merkte Prof. Schröder zu den US „Christentum“ und „Islam“ an, es fehle in der Unterrichtsplanung Raum für „Befremden, kritische Rückfragen, Festhalten von Dissensen“ durch SuS verschiedener religiöser Prägung.

Befremden, kritische Rückfragen, Festhalten von Dissensen durch a) schiitische oder alevitische Schüler/innen und b) nicht-muslimisch religiöse und c) konfessionslose SuS wird nirgends Raum gegeben – und das, obwohl diese Riten viele Fragen und zumindest Skepsis auslösen dürften.

Quelle: Textgutachten Prof. Schröder zu „Islam“

An anderer Stelle macht er darauf aufmerksam, dass die innermuslimische und innerchristliche Vielfalt nicht thematisiert werde.

Es stellt sich die Frage, ob in den Unterrichtssequenzen Unterrichtsschritte integriert werden sollten, in denen sich SuS anderer Religionszugehörigkeit (ggf. auch alle SuS) zum Unterrichtsinhalt positionieren können, ggf. auch kritisch und ob die Vielfalt innerhalb der jeweiligen Religion thematisiert werden sollte. Auch hier ist jeweils die Jahrgangsstufe der SuS zu berücksichtigen.

5.1.6 Fazit

Die Ergebnisse der Prozessevaluation und Expertenbegutachtung zu den nach Modell I konzipierten Unterrichtssequenzen werfen Fragen auf, die als Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung des Modells und deren Unterrichtssequenzen dienen können:

Soll in den Unterrichtssequenzen stärker als bisher der grundlegende Kernbestand der jeweiligen Religion (und ggf. auch die mögliche Vielfalt in einer Religion) thematisiert werden? Sollen – angesichts der Zielgruppe der 5. und 6. Klässlerinnen und -klässler – stärker die konkreten und für die SuS sichtbaren Ausdrucksformen von Religion im Vordergrund stehen? Inwiefern soll eher ein systematisch-orientierter „Überblick“ oder ein thematisch-exemplarischer „Einblick“ in eine Religion gegeben werden und sollte die Antwort auf diese Frage je nach behandelte Religion unterschiedlich ausfallen?

In der Unterrichtsplanung (Lernziele, Diskussionsfragen, ggf. Aufgaben) könnte auch stärker berücksichtigt werden, dass innerhalb einer multireligiösen Klasse die verschiedenen Schülerschaften in einem unterschiedlichen Verhältnis zum Lerngegenstand stehen – die Religion als etwas „eigenes“ oder etwas „fremdes“ wahrgenommen wird. Dies könnte sich in der Formulierung von Lernzielen, unterrichtlichen Diskussionsfragen oder Aufgaben niederschlagen. Insofern ist auch zu überlegen, ob die Vertiefung der je eigenen Religion durch die Bezugnahme auf die behandelte Religion unterstützt werden kann. Inwiefern in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine „kritische“ Auseinandersetzung mit der dargestellten Religion sinnvoll ist und dem Ziel des RU für alle entspricht und in welcher Weise diese ggf. angeregt werden kann, ohne die jeweilige Religion zu stigmatisieren, ist ebenfalls zu prüfen.

5.2 Modell II und IV: Religionsdifferenzierte Lang- oder Kurzphasen

5.2.1 Einführung

Sowohl in Modell II als auch in Modell IV sind die religionsdifferenzierten Phasen das zentrale Konstruktionsprinzip. Durch diese soll SuS in multireligiösen Klassen ausreichend Zeit gegeben werden, sich in „ihrer“ Religion zu vertiefen: In Modell II beschäftigen sich die SuS in einer Langphase über mehrere Doppelstunden mit Inhalten „ihrer“ Religion (SuSmR) bzw. einer gewählten Religion (SuSoR), in Modell IV jeweils in wiederkehrenden Kurzphasen über mehrere Doppelstunden (DS).

Lassen sich die religionsdifferenzierten Phasen gemäß Modell II und IV gut umsetzen? Welche Herausforderungen können sich ergeben?

Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass die in den Modellen II und IV verwirklichten religionsdifferenzierten Phasen vielfältige Chancen bieten und unbedingt beizubehalten sind: In ihnen können SuS mehr über ihre eigene Religion erfahren, was zu ihrer religiösen Identitätsbildung beiträgt. Die SuS motivierte es sehr, sich phasenweise mit ihrer Religion befassen zu können. Insbesondere SuS, deren Religionen sonst im Unterricht weniger umfangreich zur Sprache kommen, freuten sich und fühlten sich sehr wertgeschätzt. Positiv empfanden die SuS auch die Verbindung zwischen häuslicher und schulischer Umwelt. Die Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS verlief sehr produktiv und initiierte einen regen Austausch sowie gegenseitige Hilfe zwischen den SuS.

Modell II wurde ausschließlich mit der UE „Prägende Personen“ im Unterricht umgesetzt und in mehreren Klassen der Jahrgangsstufe 6 erprobt. Modell IV wurde in Form der UE „Unsere Religionen“ zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 erprobt. Insbesondere Modell II (religionsdifferenzierte Langphasen) wurde von den Lehrkräften als gut umsetzbar eingeschätzt, Modell IV mit religionsdifferenzierten Kurzphasen wurde hingegen in der Umsetzung als schwieriger empfunden. Grund für diese Einschätzung ist nicht unbedingt die Grundkonzeption des Modells, sondern eher die didaktisch-methodische Umsetzung der erprobten Unterrichtseinheit und der Einsatzzeitpunkt. So wurden die Materialien der UE „Unsere Religionen“ vielfach als zu schwierig für die SuS empfunden. Auch waren die SuS bei der Erprobung zu Beginn des Jahrgangs 5 nicht mit allen erwarteten Arbeitsformen (dazu gehören PA und GA) ausreichend vertraut (vgl. 2.3.5). Dass religionsdifferenzierte Kurzphasen dem Grundsatz nach mit Gewinn durchführbar sind, zeigen die positiven Erfahrungen in der UE „Gott und Du“, in der sich die SuS in einer religionsdifferenzierten Kurzphase mit einem Gebet ihrer Religion befassten (vgl. 2.3.4).

Die Erprobungserfahrungen zu den UE „Prägende Personen“ und „Unsere Religionen“ und die Herausforderungen werden in den entsprechenden Kapiteln ausführlich beschrieben (vgl. „Prägende Personen“ 2.3.2 und „Unsere Religionen“ 2.3.5). Im Folgenden soll zusammenfassend auf zentrale Herausforderungen und Fragen aufmerksam gemacht werden, die bei der Weiterentwicklung der Konzepte zu religionsdifferenzierten Phasen berücksichtigt werden können. Die Angaben beziehen sich zwar auf das Modell II als religionsdifferenzierte Langphase und Modell IV als *wiederkehrende* religionsdifferenzierte Phasen, können aber teilweise auch auf Situationen verallgemeinert werden, in denen lediglich eine religionsdifferenzierte Phase innerhalb eines anderen Modells „eingestreut“ ist (z.B. UE „Gott und Du“).

5.2.2 Zuordnung der SuS zum religionsdifferenzierten Material

Um das Potential der religionsdifferenzierten Phasen, die „eigene“ Religion zu vertiefen, auszuschöpfen, ist die Auswahl der Inhalte durch die SuS zentral:

- SuSmR: Nicht alle SuS mit religiöser Prägung wählten in den religionsdifferenzierten Phasen die Materialien „ihrer“ Religion, obwohl die Vertiefung der je eigenen Religion das erklärte Ziel dieser Phasen ist. Zu klären ist, ob – und wenn ja wie – die Bearbeitung der eigenen Religion sichergestellt werden sollte. Verbunden hiermit ist auch die Frage, wie gegebenenfalls mit SuS umzugehen ist, die sich sehr intensiv mit einer ihnen fremden Religion befassen und wann die Gefahr der „Überwältigung“ besteht.
- SuSoR: Die SuS ohne religiöse Prägung wählten aus den angebotenen religiösen Inhalten (nach Interesse, Freunden...). Dies war in den religionsdifferenzierten Kurzphasen wenig problematisch, da in den einzelnen Phasen unterschiedliche Religionen gewählt werden konnten. In den religionsdifferenzierten Langphasen stellten die Lehrkräfte die Frage, inwiefern die mehrwöchige Beschäftigung mit der prägenden Person einer Religion für die SuSoR „zu intensiv“ sei. Hier ist zu überlegen, in welcher Weise dies berücksichtigt werden kann.⁵⁴
- Die wenigen SuS mit bireligiösem Hintergrund wählten i.d.R. mit Beratung der Lehrkraft eine der Elternreligionen.

Eine vorab geklärte Zuordnung der SuS zu den religionsdifferenzierten Materialien würde den organisatorischen Aufwand für die Lehrkräfte verringern (keine Bereitstellung überzähliger Kopien oder Mappen). Außerdem würde es leichter für Lehrkräfte, SuS bei Fragen an andere SuS zu verweisen, die den gleichen Inhalt bearbeiten (insbesondere Modell IV).

5.2.3 Bereitstellung religionsdifferenzierten Materials

Die Bereitstellung der religionsdifferenzierten Materialien in Lernmappen für die Arbeit in der Langphase („Prägende Personen“) hat sich bewährt: Die SuS hatten alle von ihnen für die individualisierten Phasen benötigten Materialien zusammen, sie konnten von Anfang an eigenständig arbeiten. Die Mappen sicherten die Kontinuität in Zeiten längerer Unterrichtspausen und durch ihre Verschiedenfarbigkeit war eine rasche Zuordnung der SuS untereinander z.B. in Gruppenarbeitsphasen möglich. Auch für UE mit religionsdifferenzierten Kurzphasen nach Modell IV könnte eine solche Mappenlösung hilfreich sein. In der UE „Unsere Religionen“ nach Modell IV hatte eine „Zettelflut“ für organisatorische Schwierigkeiten gesorgt. „Religionsbezogene Mappen“ würden den Lehrkräften zudem den Überblick über die Bearbeitungsstände der SuS erleichtern (s.u.).

5.2.4 Überblick gewährleisten / Vertiefung anregen

Für Lehrkräfte war es in den religionsdifferenzierten Phasen aufgrund der Inhaltsvielfalt erschwert, den Überblick über den *Umfang* der Bearbeitung zu behalten (parallele Bearbeitung verschiedener Religionen und innerhalb einer Religion z.T. unterschiedliche Alternativmaterialien). Deshalb sollte innerhalb einer Religion auf die Bereitstellung alternativer Materialien verzichtet werden (in „Unsere Religionen“ waren z.B. pro Religion zwei Feste zur Auswahl gestellt). Insbesondere im Modell mit

Langphasen könnten von den SuS zu führende Bearbeitungslisten (wie von den Lehrkräften vorgeschlagen) nützlich sein, den Überblick über den Bearbeitungsstand zu gewährleisten.

Auch war es für Lehrkräfte schwierig, die *Tiefe* der Bearbeitung bei den SuS abzuschätzen sowie rechtzeitig auftretende Missverständnisse oder Unklarheiten zu klären und die SuS in den individualisierten Phasen zu *vertiefter* Auseinandersetzung anzuregen. Wie es gelingen kann, einerseits die Bearbeitungstiefe zu erkennen, andererseits diese zu fördern, ist in Zukunft zu klären. In den Langphasen trat diese Herausforderung nochmals mehr zu Tage, da selbstständiges Arbeiten der SuS über mehrere DS erwartet wird. U.a. wurde von den Lehrkräften vorgeschlagen, für jede Religion ein religionsbezogenes „Zwischenplenum“ einzuführen, um einen Eindruck vom Lernstand der SuS zu erhalten, zentrale Lernergebnisse festzuhalten und auftretende Fragen zu klären.

5.2.5 Selbstständiges Arbeiten der SuS – Niveau des Materials

Vereinzelt wurde angemerkt, dass das Material für die individualisierten Phasen so „einfach“ gehalten sein müsste, dass die SuS damit allein arbeiten könnten. Das Ziel der vertieften Auseinandersetzung ließe sich damit nicht erreichen. Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen auch selbstständig zu bearbeitendes Material der Vertiefung dienen kann sowie ob und auf welche Weise sich beide Ansprüche vereinbaren lassen.

5.2.6 Anforderungen an die Lehrkraft

Religionsdifferenziertes Lernen zu ermöglichen, erfordert von der Lehrkraft nicht nur erhöhten organisatorischen Aufwand (z.B. Kopien / Mappen), sondern stellt vor allem hohe Anforderungen an deren fachliche Kompetenz. Die Unterrichtsvorbereitung religionsdifferenzierter Phasen ist deutlich umfangreicher, da die Lehrkraft die Inhalte für alle in der Klasse vertretenen Religionen gut kennen muss. Während des Unterrichts muss die Lehrkraft geistig sehr flexibel sein, da sie im ständigen Wechsel zu verschiedensten Inhalten Fragen der SuS zu beantworten hat. In Langphasen können zusätzlich die jeweiligen Arbeitsstände sehr stark differieren, so dass selbst innerhalb einer Religion auf verschiedenste Themen einzugehen ist. Treten zeitgleich unterschiedlichste Fragen auf, ist die Lehrkraft mit der gleichzeitigen Beantwortung stark gefordert.

Auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Anliegen, in religionsdifferenzierten Phasen gleichzeitig mehrere SuS zu unterrichten, ihnen andererseits religionsspezifische Impulse zu geben, macht Prof. Schröder aufmerksam (vgl. Textgutachten „Prägende Personen“). Er stellt in Frage, ob und wie ein und dieselbe Lehrkraft die SuS in diesen Phasen sachgemäß begleiten und tieferegehende Auskünfte geben kann und sich die SuS hinreichend motivieren und informieren können. Auch Prof. Sajak zweifelt an, dass bei den SuS in langen Phasen eigenständigen Arbeitens die erwünschten religiösen Lernprozesse stattfinden können:

Ich bin skeptisch ob dieses quantitativ wie qualitativ hohe Maß an eigentätigen und eigenverantwortlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern realistisch ist, also ob die hier vorgesehenen Lernprozesse wirklich so ablaufen werden, wie sich das die Planer der UE vorstellen. Ich verstehe schon, dass eine solche "Delegation" der innerkonfessionellen Bearbeitung von religiösen Lernaufgaben eine Lehrkraft entlastet, die keine Expertin/Experte für die Mehrheit der bearbeiteten Religionen sein kann. Ob Schülerinnen und Schüler den hier angedachten Parforceritt durch das selbstständige und kooperative Lernen aber so bewältigen, dass tatsächlich religiöse Lernprozesse im Sinne einer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Ziel der Perspektivveränderung stattfinden, wage ich zu bezweifeln – gerade nach den jüngsten Studien aus dem Bereich der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung (Englert/Hennecke/Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts, München 2015).

Quelle: Textgutachten Prof. Sajak zu „Prägende Personen“

5.2.7 Partner- oder Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS

Sofern in einer Klasse nur eine einzelne Schülerin oder ein einzelner Schüler einer bestimmten Religion angehört, ist weder Partner- oder Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS noch gegenseitige Hilfe von SuS untereinander möglich. Hier ist zu klären, welche Optionen diesen SuS angeboten werden können, um die fehlenden Austauschmöglichkeiten mit religionsgleichen SuS zu kompensieren.

5.2.8 Wechsel der Sozialformen

In der Langphase nach Modell II sind Wechsel der Sozialformen zwischen der religionsdifferenzierten Einzelarbeit einerseits und Partner- bzw. Gruppenarbeit mit religionsgleichen SuS andererseits erforderlich. In Modell IV mit religionsdifferenzierten Kurzphasen sind Sozialformwechsel zwischen der Arbeit in der Gesamtklasse (dialogischer Rahmen) und religionsdifferenzierter Einzel- oder Gruppenarbeit vonnöten. Solche Wechsel erfordern von den SuS ein gewisses Maß an eigenverantwortlichem Lernen. Dass die Sozialformwechsel bei der Erprobung von Modell II aus Sicht der Lehrkräfte „erstaunlich gut“ funktionierten, hängt vermutlich in hohem Maße damit zusammen, dass dieses Modell in der 6. Jahrgangsstufe erprobt wurde und die SuS in ihrer jeweiligen Klassenkonstellation bereits auf Erfahrungen mit ähnlichen Formaten zurückgreifen konnten. Die Sozialformwechsel in der fünften Klasse wurden als schwieriger beschrieben. Insofern ist vor Einsatz des jeweiligen Modells zu prüfen, inwiefern die jeweilige Klasse in der Lage ist, solche Wechsel möglichst reibungslos zu vollziehen bzw. welche Hilfestellung sie benötigt.

5.2.9 Spezifische Herausforderung der Langphase

Insbesondere die Arbeit in religionsdifferenzierten Langphasen erfordert von den SuS über einen längeren Zeitraum eigenständiges, selbstorganisiertes Arbeiten, das bei jüngeren und leistungsschwächeren SuS und solchen mit Konzentrationsschwächen nicht immer vorausgesetzt werden kann. Bei ihnen besteht die erhöhte Gefahr, dass sie angesichts der umfangreichen Lernmappe (gefühlter „Berg“) und durch den Vergleich mit dem Bearbeitungsstand ihrer Mitschülerinnen und -schüler entmutigt werden. In Gruppenarbeitsphasen liefen sie einerseits eher mit, andererseits erfordern sie in dieser Hilfe durch leistungsstärkere SuS. Den leistungsstärkeren SuS hingegen ermöglichen die Lernmappen ein höheres Lerntempo – sie waren sehr motiviert durch diese höhere Anforderung.

Das unterschiedliche Lerntempo der SuS summiert sich in einer Langphase und führt zu starken Ungleichheiten im Bearbeitungsstand der Lernmappen. Dies erschwert den Abschluss einer UE nach Modell II, bei dem die SuS verschiedener Religionen sich gegenseitig ihre Erkenntnisse vorstellen sollen (dialogische Phase). Um die abschließende Besprechung von Arbeitsergebnissen zu gewährleisten, könnte künftig eine vom Umfang reduzierte „Kernmappe“ bereitgestellt werden, die dann als Grundlage für den dialogischen Abschluss dient. Leistungsstärkere SuS erhielten Zusatzaufgaben, die der weiteren Vertiefung dienen.

5.2.10 Fazit

Religionsdifferenzierte Phasen wie sie in Modell II und IV als Langphase oder als wiederkehrende Kurzphasen angelegt sind, bieten eine große Chance für SuS mit religiöser Prägung, ihre eigene Religion über mehrere Doppelstunden zu vertiefen. Gleichwohl ergeben sich für die erfolgreiche Umsetzung religionsdifferenzierter Phasen aus den Evaluationsergebnissen einige Überlegungen: Soll die Bearbeitung der „eigenen“ Religion sichergestellt werden – und wenn ja, wie? Religionsdifferenzierte Mappen (wie bereits für die Langphase umgesetzt) könnten die unterrichtliche Organisation auch in einem Unterricht nach Modell IV („Unsere Religionen“) entlasten, indem sie die „Zettelflut“ reduzieren und Sozialformwechsel erleichtern. Sind sie zudem farbig unterschiedlich gestaltet, helfen sie bei der Orientierung: Lehrkräfte und SuS können die von den SuS bearbeiteten Religionen schnell identifizieren und sich bei Partner- und Gruppenarbeiten oder zur gegenseitigen Hilfe einfacher zusam-

menfinden. Zu klären wäre, wie für SuS, die einer Religion allein angehören, die fehlenden Austauschmöglichkeiten mit religionsgleichen SuS kompensiert werden können. Gezeigt hat sich auch, dass religionsdifferenzierte Kurzphasen innerhalb anderer Modelle einsetzbar sind (Bsp. UE „Gott und Du“, Modell III).

Für religionsdifferenzierte Langphasen (vorgesehen sind sechs Doppelstunden für das individualisierte Arbeiten in der UE „Prägende Personen“) ist zusätzlich zu überlegen: Soll eine Lernmappe für SuS ohne religiöse Prägung bereitgestellt werden, die einen breiteren Überblick über verschiedene Religionen ermöglicht?⁵⁴ Soll für jede Schülergruppe (jede Religion, ggf. SuSoR, falls eigene Mappe) ein „Zwischenplenum“ mit der Lehrkraft stattfinden, in dem zentrale Lernergebnisse festgehalten und Fragen geklärt werden können? Wie können die verschiedenen Lerntempi bei der Bearbeitung der Lernmappen so aufgefangen werden, dass ein gemeinsamer Abschluss dieser UE mit allen SuS möglich ist? Sollen Methoden eingeführt werden, die den Lehrkräften den Überblick über Arbeitsstand und Verarbeitungstiefe ermöglichen?

Angesichts erhöhter Anforderungen an die Religionslehrkraft beim Unterricht in religionsdifferenzierten Phasen (höherer Vorbereitungsaufwand, Fachkompetenz in verschiedensten Religionen, hohe geistige Flexibilität während des Unterrichts) stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte bei der Aufgabenwahrnehmung unterstützt werden können.

5.3 Modell III: Gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen

5.3.1 Einführung

In einer Unterrichtseinheit nach Modell III bearbeiten die SuS einer Klasse gemeinsam (ohne religiöse Differenzierung) eine religionsübergreifende Fragestellung, indem in jeweils kurzen Phasen die Perspektive jeweils einer Religion deutlich werden soll und diese am Ende aufeinander bezogen werden sollen (vgl. ausführlich 1.2.3.3). Welche Erkenntnisse ergeben sich aus den Evaluationsergebnissen zur Umsetzbarkeit des Modells III im Unterricht sowie dessen Stärken und Schwächen?

Im Unterricht wurden im Evaluationszeitraum die Unterrichtseinheiten „Miteinander gerecht leben“ und „Gott und Du“ erprobt und evaluiert. Von den Experten wurden alle drei Unterrichtseinheiten begutachtet. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, zentrale Ergebnisse bzw. Fragen zum Modell III zu bündeln – für die Vertiefung wird auf die entsprechenden ausführlichen Kapitel der Prozessevaluation und der Expertenbegutachtung sowie auf die Textgutachten von Prof. Schröder im Anhang verwiesen.

Chancen und Herausforderungen für das Modell III anhand der drei genannten Unterrichtseinheiten zu benennen scheint schwierig, da die Übertragung des Modells in die drei evaluierten Unterrichtseinheiten sehr unterschiedlich erfolgte: Lediglich in der UE „Miteinander gerecht leben“ wurde das Modell III typgerecht umgesetzt. Dort wird das Thema Gerechtigkeit im Klassenverband in jeder Doppelstunde anhand von Inhalten aus einer anderen Religion bearbeitet; Einführung und Abschluss erfolgen dialogisch ohne Religionsspezifität. In der UE „Angst und Geborgenheit“ dominieren dialogisch angelegte und an der Erlebnispädagogik angelehnte Doppelstunden, religionsspezifische Inhalte kommen kaum vor und werden nicht nur in der Gesamtklasse, sondern z.T. in parallelen religionsgemischten Gruppen erarbeitet. Auch in der UE „Gott und Du“ werden die Religionen nicht „nacheinander“, sondern i.d.R. zeitgleich thematisiert, indem z.B. Eigenschaften Gottes in verschiedenen Heiligen Schriften gesucht werden (Gesamtklasse) oder parallel in Gruppen anhand von Geschichten

⁵⁴ In der Lehrkräftegruppe zur Überarbeitung der UE „Prägende Personen“ am 4. Mai 2017 diskutierten die anwesenden Lehrkräfte – viele von ihnen hatten die UE „Prägende Personen“ zwischenzeitlich ebenfalls erprobt – diese Frage. Laut Einschätzung der Lehrkräfte begründet nicht die lange Bearbeitung eines religiösen Themas die auftretenden Motivationschwierigkeiten bei SuS ohne religiöse Prägung. Vielmehr sei die didaktische Aufbereitung der Lernstraßen hierfür verantwortlich. Daher sprachen sie sich gegen die Bereitstellung einer ausschließlich von religionsfernen SuS zu bearbeitenden Lernmappe aus.

aus verschiedenen Religionen erarbeitet werden sollen. In dieser UE steht außerdem der persönliche Bezug zu Gott stark im Vordergrund.

Es stellt sich die Frage, ob die Modellabweichungen eher zufällig vorgenommen wurden oder mit dem gewählten Thema zusammenhängen. Letzteres könnte darauf verweisen, dass das Modell III nicht für jedes religionsübergreifende Thema gleichermaßen „passt“. Denn: der Terminus „religionsübergreifendes Thema“ kann sehr verschiedene Zugänge beinhalten. Im Mittelpunkt können eher lebensweltliche oder ethische, aber auch theologische oder anthropologische Fragen stehen. Zu klären wäre, ob mit der Themenwahl verschiedene Konsequenzen in der Aufarbeitung verbunden sind.

Dennoch scheint es Aspekte zu geben, die sowohl in der Erprobung von „Miteinander gerecht leben“ und „Gott und Du“ als auch in der Expertenbegutachtung zu den drei UE eine Rolle spielen und die als Herausforderungen für Modell III angesprochen werden können.

5.3.2 Religionsübergreifendes Thema als Ausgangspunkt für Inhaltsauswahl – Gefahren

In einem Unterricht nach Modell III orientiert sich die Inhaltsauswahl in hohem Maß am religionsübergreifenden Thema (im Gegensatz beispielsweise zu Unterrichtssequenzen zu einer Religion, in denen die innere Systematik einer Religion im Vordergrund steht). Dadurch, dass von einer Fragestellung ausgehend die Religionen zu deren Bearbeitung herbeigezogen werden, besteht unabhängig von der konkreten Unterrichtsumsetzung die Gefahr des Eklektizismus und der Überbetonung des religionsübergreifenden Themas. Dies könnte zur Folge haben, dass die Perspektive der einzelnen Religion nicht ausreichend zur Geltung kommt.

In der UE „Miteinander gerecht leben“ entstand der Eindruck, dass die Inhalte zum Thema Gerechtigkeit primär danach ausgewählt wurden, welchen praktischen Nutzen diese für das übergeordnete Ziel der UE der „gerechteren Gesellschaft“ haben könnten. Zwar werden (modellgemäß) in vier Doppelstunden religionspezifische Inhalte aus vier Religionen im Hinblick auf das übergeordnete Thema bearbeitet. Der Fokus der Erarbeitung liegt jedoch auf der Bedeutung für die Lebensgestaltung der SuS, nicht auf der Verdeutlichung der Perspektive der jeweiligen Religion in Bezug auf das Thema. Im Gegenteil: Die Religionspezifität der Inhalte wurde den SuS oftmals nicht deutlich. Zwar lag dies vermutlich teilweise an den Unterrichtsentwürfen, in denen die jeweilige Religion z.B. nicht durch einführende Erläuterungen expliziert wurde. Die Ergebnisse könnten aber auch auf ein Spannungsverhältnis hindeuten: Einerseits soll ein ethisches Thema mit starkem Lebensweltbezug und Handlungsaufforderung unterrichtet werden, andererseits soll die Perspektive der jeweiligen Religion deutlich werden. Im Rahmen der Prozessevaluation stellten die Lehrkräfte auch die Frage, ob die UE „zu ethisch“ sei.

Eine andere Problemlage zeigt sich in der UE „Angst und Geborgenheit“. Hier treten religionspezifische Inhalte fast völlig hinter dem übergeordneten Thema zurück. Impulse für die thematische Auseinandersetzung stammen vorwiegend aus der Erlebnispädagogik (Vertrauensspiele), des Weiteren werden sie durch Bilder, Zitate, Filme etc. gegeben – anteilig selten anhand explizit religiöser Inhalte. Übereinstimmend hierzu wird in der Expertenbegutachtung lediglich für ein Drittel der UE religiöses Lernen für alle SuS angenommen (*learning about / from religion*). Prof. Schröder bezeichnet die UE „Angst und Geborgenheit“ entsprechend als geradezu „lehrbuchhaft“ „thematisch-problemorientiert“, da explizite Religion weit zurücktrete, die Pointe auf der zwischenmenschlichen Unterstützung liege.

In der UE „Gott und Du“ ist das religionsübergreifende Thema die Beziehung des Einzelnen zu Gott. Inhalte aus verschiedenen Religionen werden hier herangezogen, um die persönliche Auseinandersetzung der SuS und deren Kenntniserwerb zu unterstützen – weniger um das Gottesverständnis in verschiedenen Religionen zu thematisieren. Für alle drei Unterrichtseinheiten zeigt sich, dass die Bezüge des Themas zur jeweiligen Religion und die religionsspezifische Perspektive nicht immer deut-

lich wurden. Dies scheint eng mit der Gewichtung der Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Religionen zusammen zu hängen.

5.3.3 Gemeinsamkeiten vs. Unterschiede der Religionen

Aus verschiedenen Quellen stammt die Einschätzung, dass in einigen Unterrichtseinheiten (und dies betrifft in besonderem Maß Unterrichtseinheiten nach Modell III) die Gemeinsamkeiten der Religionen überbetont werden, während die Unterschiede zwischen den Religionen möglicherweise aus dem Blick geraten: So äußerten die Lehrkräfte, die die UE „Miteinander gerecht leben“ erprobt hatten, der Fokus dieser UE liege zu sehr auf Gemeinsamkeiten (z.B. Goldene Regeln in den Religionen, Almosengeben), während Unterschiede zwischen den Religionen wenig thematisiert würden. Hierdurch sei die Abgrenzung der Religionen erschwert („Einheitsbrei“).

Der entsprechende Sachverhalt wurde von Prof. Schröder im Textgutachten zur UE „Gott und Du“ angesprochen:

Der inhaltliche Tenor scheint zu sein: Alle Religionen bieten ähnliche Beschreibungen Gottes; die Heiligen Schriften stimmen im Kern überein (so. z.B. 2. DS oder auch 6. DS). Unterschiede zwischen den Religionen im Blick auf Gottesbild / Gebetspraxis werden nicht adressiert. Wie auch in anderen Einheiten werden „Differenzen“ und deren Thematisierung eher überspielt; dabei wäre es doch durchaus wünschenswert, sie zu konstatieren und mit den SuS zu überlegen, wie man diese Unterschiedlichkeit deuten kann. Die Gottesbilder der Religionen (3. DS) werden nicht vertieft oder profiliert; durch die Reduktion auf „Eigenschaften“ Gottes bleibt die Einheit flach.

Quelle: Textgutachten Prof. Schröder zu „Gott und Du“

5.3.4 Gleichzeitige Vertiefung der je eigenen Religion ohne religiöse Differenzierung

Die UE „Gott und Du“ kann innerhalb der drei erdachten UE nach Modell III als „Sonderfall“ gelten. Durch die Thematisierung der persönlichen Gottesbeziehung ermöglicht sie zeitgleich SuS verschiedenster Religionszugehörigkeit die Vertiefung ihrer eigenen Religion (im Sinne ihrer persönlichen religiösen Auffassung), ohne dass religionsdifferenzierte Materialien wie in den Modellen II und IV vonnöten sind. Die gestellten Aufgaben können Angehörigen verschiedener Religionen gleichermaßen der Vertiefung des eigenen Glaubens dienen (wie z.B. die Beendigung von Satzanfängen „Gott ist für mich...“). Dies spiegelt sich in den hohen Anteilen von *learning in religion* für verschiedene Schülerschaften in dieser UE wieder (vgl. 3.3.6). Im Vergleich zu anderen UE lernen die SuS in hohem Maße *learning from religion* (allerdings gilt dies überwiegend für SuS, die sich einer Religion zugehörig fühlen, für SuS ohne religiöse Prägung waren einige Arbeitsaufträge nicht passend, vgl. Expertenbegutachtung). Es könnte geprüft werden, unter welchen Voraussetzungen in einem solchen Setting die SuS tatsächlich ihre eigene Religion bzw. Religiosität vertiefen können und welche weiterführenden Impulse durch die Lehrkraft vonnöten sind, um den Reflexionsprozess zu strukturieren.

5.3.5 Fazit

Überlegungen zum Modell III basieren auf den Erfahrungen bzw. Begutachtungen von drei Unterrichtseinheiten und sind somit auch an die konkreten Unterrichtsentwürfe geknüpft. Anders umgesetzte Unterrichtsideen hätten andere Erfahrungen ergeben. Dennoch:

In einem Unterricht nach Modell III ist möglicherweise aufgrund der inhaltsleitenden religionsübergreifenden Fragestellung die Gefahr größer, dass Gemeinsamkeiten der Religionen überbetont werden. Auch ist das Erkennen von Differenzen mutmaßlich dann erschwert, wenn thematisch der Lebensweltbezug im Zentrum steht und die Auseinandersetzung der SuS sich unmittelbar auf die lebensweltliche Relevanz einzelner Religionselemente konzentriert. Möglicherweise besteht ein Span-

nungsverhältnis zwischen dem Anspruch, ein religionsübergreifendes Thema mit Lebensweltbezug zu bearbeiten und gleichzeitig die jeweilige religionspezifische Sichtweise und Differenzen der Religionen zu verdeutlichen.

Der rasche Wechsel zwischen Inhalten verschiedener Religionen (so in der UE „Miteinander gerecht leben“) birgt eher die Gefahr, dass die SuS die religiöse Herkunft eines Inhalts nicht erkennen und die SuS durch fehlende Distanzierungsmöglichkeiten überwältigt werden. Deshalb ist bei der Unterrichtsplanung stärker als bei anderen Modellen darauf zu achten, dass den SuS die religiöse Herkunft eines Inhalts deutlich wird und sie die Inhalte als Perspektive der jeweiligen Religion wahrnehmen können.⁵⁵ Erst wenn explizit auf die jeweilige Religion Bezug genommen wird, kann eine inhaltlich tiefe Auseinandersetzung erfolgen und dadurch Differenzen zwischen den Religionen erkannt werden. Welchen Stellenwert die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen den Religionen im RU für alle haben soll, kann ggf. auch nach Jahrgangsstufe variieren

Die UE „Gott und Du“ zeigt exemplarisch, dass die Bearbeitung eines religionsübergreifenden Themas unter bestimmten Bedingungen der parallelen Vertiefung des eigenen Glaubens für SuS verschiedener Religionen dienen kann, ohne explizit religionsdifferenziertes Material zu verwenden. Inwiefern diese Variante jedoch noch dem Modell III zugeordnet werden kann, ist fraglich, da das Modell III die Thematisierung religionsspezifischer Perspektiven auf ein religionsübergreifendes Thema als Kern formuliert.

⁵⁵ Hier wurde im Verlauf der Erprobung bereits über die Nutzung eindeutiger Symbole für die Arbeitsmaterialien nachgedacht, die den SuS eine sofortige Zuordnung eines Inhalts zu einer Religion ermöglicht.

6 Didaktische Fragen im RU für alle

Aus der Erprobung der UE und US sowie aus der Expertenbegutachtung lassen sich zentrale Ergebnisse, Fragen, Herausforderungen für den RU für alle ableiten, die nicht ein spezifisches Modell betreffen. Zwar basieren sie auf den Evaluationsergebnissen zu spezifischen Unterrichtseinheiten, können aber teilweise auf generelle Herausforderungen eines nicht nach Religionen getrennten Religionsunterrichts verweisen.

Zunächst wird auf Herausforderungen des RU in jüngeren Jahrgängen (5 und 6) verwiesen, anschließend auf Herausforderungen, die auch für andere Jahrgänge gelten.

6.1 Jahrgänge 5 und 6

Wie ist der RU für alle in niedrigen Jahrgangsstufen (hier: 5 und 6) zu konzipieren? Was ist zu berücksichtigen, wenn – wie in Hamburg die Regel – in Jahrgang fünf die Klassen neu zusammengesetzt sind? Aus der Evaluation ergeben sich folgende Hinweise.

6.1.1 Vertrauen

Unterrichtseinheiten, in denen der Dialog der SuS untereinander und mit der Lehrkraft eine große Rolle spielt und in denen die Kinder auch von sich persönlich und ihren religiösen Erfahrungen erzählen sollen (z.B. „Unsere Religionen“, „Gott und Du“, „Miteinander gerecht leben“), setzen ein hohes Maß an Vertrauen zur Lehrkraft und der SuS untereinander voraus, das oftmals am Anfang der fünften (neu zusammen gesetzten) Klasse noch nicht gegeben ist. Sofern die Religionslehrkraft nur wenige Stunden in der Klasse unterrichtet, dauert der Aufbau gegenseitigen Vertrauens zudem länger als beispielsweise bei einer Lehrkraft, die gleichzeitig die Klassenführung innehat.

Insofern ist bei der Wahl einer Unterrichtseinheit als „Einstieg“ in den RU und auch im weiteren Verlauf zu prüfen, ob in der jeweiligen Klasse das notwendige Vertrauen zum Äußern persönlicher Vorstellungen gegeben ist. Ist dies nicht der Fall, sollte zunächst eine UE unterrichtet werden, die weniger persönliche Stellungnahmen von den SuS fordert oder auf solche Elemente einer Einheit verzichtet werden.

6.1.2 Sozial- und Arbeitsformen

Lehrkräfte, die Unterrichtseinheiten in Jahrgang 5 erprobten, berichteten vermehrt, dass die SuS mehrfach nicht in der Lage gewesen seien, die vorgesehenen Sozialformen reibungslos umzusetzen. In den Gruppenarbeiten ergaben sich Schwierigkeiten bei der Gruppenfindung und in den Gruppen häufig Streitigkeiten. Die Lehrkräfte führten dies u.a. darauf zurück, dass die SuS insbesondere in den ersten Monaten des Jahrgangs 5 aufgrund der Neuzusammensetzung der Klasse mit gruppenspezifischen Prozessen beschäftigt seien und Gruppenarbeiten deshalb – obwohl aus der Grundschule bekannt – erschwert seien. Für die SuS stehe die Integration in die Klassengemeinschaft im Vordergrund, Gruppenprozesse seien noch hoch virulent. Auch seien die SuS oftmals noch nicht in der Lage, den anderen SuS ausreichend zuzuhören, um von deren Vorträgen profitieren zu können. Abgesehen davon seien die Fünftklässlerinnen und -klässler deutlich unselbstständiger und weniger in der Lage, ihr Lernen zu organisieren und konzentriert über längere Zeit in Einzelarbeit zu lernen als ältere SuS. Für Unterrichtseinheiten, die in Jahrgang 5 eingesetzt werden könnten, schlugen die Lehrkräfte deshalb vor, verstärkt Varianten für weniger selbstgesteuertes Arbeiten in die Unterrichtsverläufe zu integrieren. Dass die Umsetzbarkeit der UE „Unsere Religionen“ weniger gut eingeschätzt wurde als diejenigen anderer Unterrichtseinheiten, hängt unter dieser Perspektive in hohem Maße mit den Anforderungen an selbstständiges Arbeiten der SuS in Jahrgang 5 zusammen – zumal dort häufige Sozialformwechsel gefordert sind.

6.1.3 Abstraktionsgrad der Inhalte / Medien

Sowohl in der Prozessevaluation (PE) als auch in der Expertenbegutachtung (EB) wurde die Textlastigkeit einiger UE problematisiert. Dies betraf insbesondere die Unterrichtssequenzen „Judentum“ (PE) und „Christentum“ (EB), die Lernstraße Jesus in der UE „Prägende Personen“ (PE, EB) und die UE „Miteinander gerecht leben“ (EB). So schreibt beispielsweise Prof. Schröder zur UE „Miteinander gerecht leben“: „Die Unterrichtsmaterialien sind sehr textlastig; Arbeit mit Bildern oder Filmen, Begehungen u.a. spielen keine Rolle.“ Dr. Arslan macht in seiner allgemeinen Stellungnahme zu den Unterrichtseinheiten ebenfalls darauf aufmerksam, dass die religionstypischen Texte zwar ein wichtiges und richtiges Element sind. In Anbetracht des Alters der avisierten SuS (5./6. Jahrgangsstufe) seien diese jedoch um „konkrete religionsspezifische Elemente (z.B. Thora-Rolle, Bibel, Koran, Bastelbögen zum Cem-Evi sowie zur Synagoge, Kirche, Moschee, Justitia-Figur, Schaf-Figur usw.)“ und das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten zu ergänzen. Hierdurch könne die „bildhaft codierte Sprache der Religionen schneller und nachhaltiger“ decodiert werden. „Gemeint ist parallel zum Lesen von Texten das Riechen, das Schmecken und das Anfassen von Religionen, um ein ganzheitliches Lernen – auch im Sinne der Binnendifferenzierung – im Raum zu haben.“ (vgl. Dr. Arslans Textgutachten im Anhang).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in den hier avisierten Jahrgangsstufen auf eine hohe Konkretheit der Unterrichtsinhalte geachtet werden sollte, sehr abstrakte Inhalte eher zu vermeiden sind. Je konkreter ein Unterrichtsinhalt war (z.B. Film, Gegenstände, Bilder), desto eher weckte er das Interesse der SuS und motivierte sie zu vertiefter Auseinandersetzung. Allerdings liegen bei der Gestaltung der Konkretisierung auch Gefahren. So wertet beispielsweise Prof. Schröder das Umrunden des Klassenraums zum Nacherleben der Pilgerfahrt als „zu vermeidende Performanz“ (US „Islam“, vgl. 3.3.2.2).

6.1.4 Begriffsverständnis

Eine Voraussetzung im Unterricht ist eine gemeinsame Sprache, in diesem Fall religiöse Begrifflichkeiten, die das Verständnis von Sachverhalten und die Verständigung über diese ermöglichen. So macht Dr. Arslan in seinem Textgutachten darauf aufmerksam, dass Begriffe wie „Vorherbestimmung, Zachäus, Barmherziger Vater, St. Pauli, Müsahip, Cem-Gottesdienst, Aussprüche Alis, Messianität, Zöllner, Gleichnis, Sunna, Hadith, Offenbarung, Hidschra“ im Wortschatz vieler SuS nicht vorkämen. Grundlegendes Ziel dieser Jahrgangsstufen solle die „Vermittlung einer elementaren religiösen Sprache“ sein, „damit ein spiralförmiges Lernen mit Blick auf die weiteren Jahrgänge möglich wird. Etwa ein sprachsensibler RUfa, in dem alle Beteiligten als auch alle Lernziele im Auge behalten und bedient werden“ (vgl. Dr. Arslans Textgutachten im Anhang).

Während der Erprobungen der Unterrichtseinheiten zeigte sich tatsächlich, dass den SuS oftmals grundlegende Begriffe und Zuordnungen fehlen (Benennung von Religionen, Festen etc.; vgl. z.B. 2.3.4.2 und 2.3.5.2.3). Den Unterrichtsentwürfen zufolge sollen die SuS in den verschiedenen UE zentrale Begriffe erwerben. Allerdings wird nicht immer deutlich, wie die Festigung von Begrifflichkeiten erfolgen soll. Eine Lehrkraft entwickelte deshalb zu diesem Zweck für die SuS ein Kreuzworträtsel mit zentralen Begriffen. Für die Arbeit in religionsdifferenzierten Langphasen wurde von den Lehrkräften an die Bereitstellung eines Glossars gedacht, um die Lehrkräfte von inhaltlichen Nachfragen zu entlasten – wobei auch hier alltägliche Worte wie „Karawane“ enthalten sein sollten.

Aus dieser Bestandsaufnahme ergibt sich die Frage, wie das Verständnis und die Festigung elementarer religiöser Begriffe durch die Unterrichtskonzeption noch stärker unterstützt werden kann.

6.2 Alle Jahrgänge

6.2.1 Überwältigungsverbot

Während der Erprobung ergaben sich Situationen, in denen SuS die ihnen fremde Religion vertieften, obwohl dies nicht immer vorgesehen war. Dieser Umstand wirft die Frage nach „Überwältigung“ auf. Hierbei sind verschiedene Fälle zu unterscheiden:

SuS wählen *bewusst* Inhalte einer fremden statt der eigenen Religion zur Bearbeitung

In allen UE mit religionsdifferenzierten Phasen kam es vor, dass einzelne SuS in Phasen, die der Vertiefung der je eigenen Religion dienen sollten, einen Lerninhalt aus einer fremden Religion bearbeiteten (vgl. Erprobungsergebnisse zu „Prägende Personen“ (M II) und „Unsere Religionen“ (M IV) sowie „Gott und Du“ mit einer DS nach Modell IV). Die zu bearbeitenden *Inhalte* sind dabei unterschiedlich religiös „aufgeladen“. Sie reichen von eher religionskundlichen Informationen (z.B. Text zum Leben der Menschen zur Zeit Jesus) bis zu Bekenntnistexten der jeweiligen Religion (z.B. Gebete, Lieder, Heilige Schriften). So stellen die *Aufgaben* verschiedene Ansprüche an die SuS. Während einige eher kognitive Anforderungen stellen (z.B. Zusammenstellen eines Lebenslaufes), erfordern andere Aufgaben eine stärker handlungsorientierte Beschäftigung der SuS i.S. der performativen Religionsdidaktik (z.B. ein Glaubensbekenntnis nachsprechen oder ein Lied aus der muslimischen Tradition singen, vgl. „Prägende Personen“ – Lernstraße Muhammad).

Inwiefern von einer „Überwältigung“ gesprochen werden kann, wenn sich SuS mit einer fremden Religion befassen, hängt insofern von Inhalt und Aufgabenstellung ab. So wurde berichtet, dass einzeln auch christliche SuS die Muhammad-Lernstraße wählten und sehr eifrig das aus der muslimischen Tradition stammende Lied sangen. Zu eben diesem Lied wurde von einem der christlichen Experten im Kontext der Begutachtung der UE angemerkt, dass es – seines Wissens – als eines der ältesten Bekenntnistexte im Islam zu verstehen sei. Er fände es deshalb „höchst übergriffig und ein Verstoß gegen das Überwältigungsverbot“, SuS ohne Religionszugehörigkeit dieses singen oder sogar memorieren zu lassen (vgl. 3.3.3.2). Diese Einschätzung lässt sich vermutlich auf SuS mit *anderer* Religionszugehörigkeit übertragen.⁵⁶

Unbewusste Übernahme religiöser Begriffe aus einer fremden Religion

Insbesondere im Gruppeninterview zur UE „Miteinander gerecht leben“ berichteten Lehrkräfte von der Übernahme religiöser Begriffe in den Alltag durch SuS einer anderen Religion (vgl. 2.3.3): So hätten bestimmte Begriffe, mit denen sich die SuS im Unterricht befasst hatten, über den Unterricht hinaus in den Alltag Eingang gefunden. Beispielsweise wurde im Klassenrat danach gefragt, ob die SuS im „Einvernehmen“ miteinander seien oder SuS fragten, ob ihre gute Tat als „Sadaqa“ zählen würde. Es wurde problematisiert, inwiefern es „in Ordnung“ sei, wenn SuS religiöse Begrifflichkeiten einer anderen Religion übernahmen und verwendeten, ohne deren religiöse Färbung zu verstehen – und dies evtl. für Tatbestände, die in der eigenen Religion mit einem anderen Begriff belegt seien. Eine Lehrkraft äußerte: „Er ist eben kein Muslim, verwendet aber jetzt muslimische Begriffe für etwas, was eigentlich auch christlich ist für ihn.“

Möglicherweise ist hier auch ein Spannungsverhältnis erkennbar: Einerseits sollen im RU bekenntnisorientierte Elemente Berücksichtigung finden, andererseits ist dadurch die Gefahr der „Überwältigung“ erhöht – insbesondere die Überwältigung von SuS einer fremden Religion und von SuS ohne Religionszugehörigkeit. Es ist zu überlegen, inwiefern diesen Erfahrungen bei der Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten oder bei der konkreten Durchführung durch die Lehrkräfte Rechnung getragen werden könnte.

⁵⁶ Bei der Begutachtung der Lernstraßen gingen die Experten davon aus, dass entweder SuS mit entsprechender Religionszugehörigkeit diese bearbeiten oder solche ohne religiöse Prägung.

6.2.2 SuS ohne religiöse Prägung

Die Unterrichtseinheiten sind für multireligiöse Klassen konzipiert. Allerdings zeigt sich, dass SuS *ohne* religiöse Prägung (auch wenn dies an den Pilotschulen wenige waren) nicht immer ausreichend berücksichtigt sind.

So setzen beispielsweise in der UE „Gott und Du“ viele der Fragestellungen eine Religiosität voraus, die bei religionsfernen SuS nicht vorausgesetzt werden kann (z.B. „Nenne die drei Eigenschaften Gottes, die dir am wichtigsten sind“). Zwar gaben die Lehrkräfte an, auch SuS ohne Religionszugehörigkeit hätten Fragen nach ihrer Gottesvorstellung mehr oder weniger problemlos bearbeitet und formulierten hier keinen Überarbeitungsbedarf. Ob die SuS Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung im Unterricht problematisieren würden, erscheint fraglich, zumal sie in den hier unterrichteten Klassen die deutliche Minderheit darstellten. Entsprechend beurteilten die Religionsexperten im Rahmen der Begutachtung der Unterrichtseinheiten 23 Prozent der Unterrichtszeit dieser UE als für SuS ohne Religionszugehörigkeit „nicht realisierbar“ (vgl. 3.3.6).

Bezogen auf die UE „Prägende Personen“ wird die über sechs Doppelstunden erfolgende Beschäftigung mit der prägenden Person einer Religion für SuS ohne Religionszugehörigkeit als möglicherweise „zu intensiv“ eingeschätzt⁵⁴ – auch unabhängig davon, ob religiöse Inhalte als „Überwältigung“ klassifiziert werden. Diesbezüglich merkte Prof. Schröder in seinem Textgutachten an: „Insgesamt ist hier wie auch andernorts die Frage: Was geschieht mit konfessionslosen SuS? Was sollen sie lernen? Wer begleitet sie?“

In der UE „Unsere Religionen“ sind zwar die meisten Lernaufgaben inhaltlich auch von SuSoR leistbar. Angemerkt wird jedoch, dass oftmals die Zuordnung der SuSoR in der Unterrichtsplanung unklar ist: Welchen Gruppen sollen SuSoR zugeteilt werden, wenn der Arbeitsauftrag in *religionsgleichen* Gruppen bearbeitet werden soll? Lehrkräfte sehen außerdem die Gefahr, dass SuSoR mit Verweis auf ihre Nicht-Religiosität in solchen Situationen weniger mitarbeiten.

In einem RU für alle ist demnach zu klären, an welchen Stellen und auf welche Weise religionsfernen SuS alternative Aufgabenstellungen angeboten werden könnten bzw. sollten.

6.2.3 Leistungsdifferenzierung

Die Unterrichtseinheiten wurden unter der Maßgabe konzipiert, je nach Modell eine Differenzierung nach Religionszugehörigkeit zu ermöglichen. Die Bereitstellung niveaudifferenzierter Aufgaben stand nicht im Vordergrund.

Die Erprobungserfahrungen der Lehrkräfte zeigten, dass – zumindest teilweise – auch leistungsdifferenzierte Materialien verfügbar sein sollten. So vereinfachten einige Lehrkräfte selbst vorliegende Arbeitsblätter, sodass sie diese für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf einsetzen konnten. Allerdings wurde es insbesondere im Verbund mit religionsdifferenzierten Kurzphasen als problematisch angesehen, eine weitere Differenzierung nach Leistung vorzunehmen, da diese die Komplexität der Unterrichtssituation (weiter) erhöht. Unter welchen Bedingungen der Nutzen niveaudifferenzierter Angebote die Nachteile wie Organisationsschwierigkeiten und Unübersichtlichkeit übersteigt, könnte künftig geklärt werden.

6.2.4 Vertiefte religiöse Auseinandersetzung

Lehrkräfte und Experten sprachen gleichermaßen die Herausforderung an, die SuS in religionsdifferenzierten Phasen zu einer vertieften religiösen Auseinandersetzung anzuregen, da die Lehrkraft zeitgleich SuS verschiedener Religionen betreut (vgl. 5.2.4).

Aus Sicht der Experten könnten in den Unterrichtseinheiten Potentiale für religiöses Lernen noch stärker genutzt werden – beispielsweise bei der Bearbeitung von Texten oder in Unterrichtsgesprächen: Der religiöse Gehalt der im Unterricht behandelten Texte wird z.T. als „stark“ bezeichnet (ge-

meint ist z.B. der Text „Neshumele“ in der UE „Angst und Geborgenheit“), jedoch fehlten „exegetische“ Hilfestellungen, Verstärkungen durch die Lehrkraft sowie Kontextualisierungen dieser Texte in gelebter Religion“, um diesen „Schatz“ zu heben (vgl. Textgutachten Prof. Schröder zur UE „Angst und Geborgenheit“ im Anhang).

Auch würde Prof. Schröder zufolge in der UE „Gott und Du“ die „Bindung an die Herkunftsreligion nicht thematisiert, geschweige denn gefördert“, da im Unterricht nicht transparent würde, „wer welcher Religionsgemeinschaft (oder eben keiner)“ angehöre. Mit Ausnahme der DS 5 (nach Modell IV) gäbe es keine Impulse, sich entsprechend zuzuordnen: „Die Einheit scheint die Zuordnung bzw. ‚Festlegung‘ der SuS zu Konfessionen bzw. Denominationen zu meiden.“ (vgl. das Textgutachten im Anhang).

Außerdem machen verschiedene Experten bei mehreren Unterrichtsschritten in ihren Kommentaren darauf aufmerksam, dass diese nicht per se religiös konnotiert seien, sondern diese so religiös seien, wie die SuS es durch ihre Sozialisation und ihre Gesprächspartner „eintragen“. Religiöses Lernen könne dann stattfinden, wenn ein Bezug zur Religion hergestellt werde. So schreibt beispielsweise Dr. Arslan zu einem Unterrichtsschritt in der US „Christentum“, in der die SuS mutmachende Briefe an Flüchtlinge schreiben sollen: „Wenn die Briefe mit Zitaten/Sprüchen aus den jeweiligen „Heiligen Büchern“ untermalt werden, kommt ein ‚learning in‘ zustande.“ Anhand der Unterrichtsplanung sei nicht immer erkennbar, inwiefern im Unterricht religiöse Argumente der SuS aktiviert und gefordert werden (oder „lediglich subjektive Meinungen“). So werde beispielsweise das Ziel des Unterrichtsgesprächs, warum es wichtig sei, achtsam zu sein, zu wenig spezifiziert (UE „Miteinander gerecht leben“). Es sei unklar, ob darauf gedrungen würde, dass z.B. „der muslimische Schüler sagt, warum er achtsam sein muss“. Würden qualifizierte religiöse Argumente gefordert, könnte am Ende ein Tafelbild „Achtsamkeit aus Sicht der Religionen“ erstellt werden. Insgesamt wird angeregt, bei den SuS die Bezugnahme auf die eigene Religiosität in den Unterrichtsentwürfen stärker anzulegen.

Die Lehrkräfte selber äußerten, dass die Konzeption von „tragfähigen“ Fragen, die ein fruchtbares Unterrichtsgespräch ermöglichen, sehr zeitintensiv sei. Für sie sei es entlastend, wenn Leitfragen für Unterrichtsgespräche bereits in den Unterrichtsentwürfen enthalten seien (vgl. 2.3.3.3).

6.2.5 Innere (und private) Auseinandersetzung

Die UE „Gott und Du“ unterscheidet sich insofern von den anderen evaluierten Unterrichtseinheiten, als sie in geringerem Ausmaß spezifische Religionen thematisiert. Stattdessen werden die SuS angeregt, sich mit ihrer persönlichen Beziehung zu Gott zu beschäftigen. Vielfach war es den Unterrichtsplanungen zufolge vorgesehen, die Produkte dieser inneren Auseinandersetzung als „privat“ zu behandeln, z.B. den Brief an Gott in einem verschlossenen Umschlag in das Lapbook zu kleben. Dennoch ergab es sich in allen Klassen, dass SuS ihre Produkte vorlasen – möglicherweise auch deshalb, weil es im Schulalltag ungewohnt ist, Arbeitsergebnisse nicht mitzuteilen (vgl. Erprobungserfahrungen der UE „Gott und Du“). Gerade wenn es um die *innere* Auseinandersetzung der SuS geht, ist ein besonders bewusster Umgang der Lehrkräfte mit den Schülerergebnissen notwendig und die Religionslehrkräfte diesbezüglich durch entsprechende Hinweise zu unterstützen.

Auf die Problematik, dass einige der auf die innere Auseinandersetzung zielenden Arbeitsaufträge für säkulare SuS nicht passend waren, wurde bereits hingewiesen.

7 Unterstützung der Lehrkräfte

Aus den Evaluationsergebnissen ergeben sich Hinweise auf Felder, in denen Lehrkräfte im weiterentwickelten RU für alle Unterstützung benötigen.

7.1 Lehrerrolle im Religionsunterricht für alle

Es gibt Hinweise darauf, dass sich die Lehrkräfte über ihre Rolle im RUfa unsicher sind bzw. diese unterschiedlich auffassen:

Einbringen eigener religiöser Erfahrungen: Die Hälfte der mit dem Schülerfragebogen befragten SuS meint, dass ihre Lehrkraft „ab und zu“ von ihrer eigenen Religion erzählen würde. Diese Einschätzung der SuS unterscheidet sich zwischen den verschiedenen Lehrkräften. Auch bestand bei einigen SuS Unsicherheit bezüglich der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft. Dies deutet darauf hin, dass die Einbeziehung der eigenen Religionserfahrungen in den Unterricht von den Lehrkräften sehr unterschiedlich gehandhabt wird.

Distanz zum Lerninhalt und Perspektivität: In den Interviews wurde deutlich, dass die Lehrkräfte eine unterschiedliche Auffassung davon haben, inwiefern sie im Religionsunterricht für alle den vermittelten Lerninhalt „vertreten“ bzw. „hinter ihm stehen“ müssen. Einerseits wurde die Ansicht vertreten, eine Religionslehrkraft müsse auch die religiösen Vorstellungen einer fremden Religion teilen und entsprechend „authentisch“ vermitteln. Sonst sei es ein religionskundlicher Unterricht und entspreche nicht dem Anspruch des RUfa. Andererseits wird ein perspektivisches Verhältnis als legitim und mit dem Konzept des RU für alle im Einklang stehend angesehen, wenn im Religionsunterricht deutlich gemacht wird, dass ein Inhalt der Sichtweise einer bestimmten Religion entspricht (und nicht derjenigen der eigenen Religion). Diese „Distanzierung“ fiel aber dann schwerer, wenn die religiöse Herkunft des Inhalts für die SuS nicht deutlich sei – wie es von den Lehrkräften bezogen auf die UE „Miteinander gerecht leben“ angesprochen wurde.

Diese Ergebnisse deuten auf konzeptionellen Klärungsbedarf hinsichtlich der Lehrerrolle im RU für alle hin.

7.2 Vertiefter Einblick in fremde Religionen

Spezifikum des weiterentwickelten RU für alle ist u.a., dass sich alle in einer Klasse unterrichteten SuS in den religionsdifferenzierten Phasen mit ihrer je eigenen Religion befassen. Vor diesem Erfahrungshintergrund beurteilten die am Pilotversuch beteiligten Lehrkräfte die Bedeutung ihrer eigenen Religionszugehörigkeit im RU (2.3.8.3) und benannten verschiedene Fortbildungsbedarfe (vgl. 2.3.9) – auch im Hinblick auf Lehrkräfte, die künftig den weiterentwickelten RU für alle umsetzen:

Die Lehrkräfte erachten es als besonders dringlich, einen vertieften Einblick in die für sie fremden Religionen zu erhalten. Insbesondere in Fragen zur Ritualpraxis einer fremden Religion bestehe Qualifizierungsbedarf. Hier wären Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen (z.B. Lehrkräfte, Pastoren, Imame etc.) hilfreich. Zum einen könnten sie z.B. durch angeleitete Exkursionen zu religiösen Orten erfahren, wie eine für sie fremde Religion *gelebt* wird. So könnten Lehrkräfte den Fragen von SuS zu der der Lehrkraft fremden Religion fundierter begegnen und mit SuS, die dieser Religion angehören, mitfühlen. Zum anderen sei die Einübung des interreligiösen Dialogs durch Lehrkräfte elementar, um den interreligiösen Dialog der SuS im Unterricht anleiten zu können. Zwar sei auch Faktenwissen entscheidend – dies fehle am ehesten in Bezug auf Religionen, die in Deutschland weniger verbreitet sind – dieses könnte jedoch im Gegensatz zu den vorgenannten Erfordernissen am ehesten im Selbststudium erworben werden. Ob es grundsätzlich Grenzen im Verständnis der fremden Religion geben kann, ist zu klären. So wurde beispielsweise von einer muslimischen Lehrkraft angesprochen, sie habe Schwierigkeiten das christliche Gottesverständnis nachzuvollziehen, sie fände es sehr unlogisch.

7.3 Unterrichtliche Herausforderungen

Es wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere der Unterricht in religionsdifferenzierten Phasen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt – u.a. im Klassenmanagement. Welche Unterstützungsmaßnahmen hier sinnvoll sein könnten, wäre zu klären.

7.4 Austausch über theologische Perspektiven der Religionen

Erstmals wird der Religionsunterricht von verschiedenen Religionsgemeinschaften gleichberechtigt verantwortet. Die Unterrichtsinhalte und -planungen wurden entsprechend mit der AG zur Weiterentwicklung des RU für alle abgestimmt. Während der Erprobung der Unterrichtseinheiten ergaben sich Hinweise darauf, dass sich die theologischen Perspektiven der Religionen in einigen Fällen in unterrichtsrelevanter Weise voneinander unterscheiden und möglicherweise an der einen oder anderen Stelle Diskussionsbedarf besteht.

So offenbarte sich bei kollegialen Diskussionen („interreligiöser Dialog der Lehrkräfte“), dass religiöse Konzepte in den Religionen verschieden aufgefasst werden. Dies wurde beispielsweise für das „Almosengeben“ in der UE „Miteinander gerecht leben“ angesprochen (vgl. 2.3.3.3).

Auch wurde diskutiert, inwiefern bestimmte Unterrichtsideen möglicherweise eher aus der Perspektive *einer* Religion gedacht seien. In der UE „Gott und Du“ sollten die SuS sich mit den Eigenschaften Gottes beschäftigen und u.a. Sätze beenden. Beim Satz „Wenn Gott eine Farbe wäre ...“ äußerten muslimische SuS verschiedener Klassen, sie dürften dies nicht sagen. Innerhalb des Pilotschulteams entwickelte sich eine Debatte darüber, inwiefern der Arbeitsauftrag eher einer christlichen Sichtweise entspreche und ob Gott für muslimische SuS zu „heilig“ sei, um sich auf die hier realisierte Art mit Gott zu beschäftigen.

Diese Beispiele deuten darauf hin, dass die Berücksichtigung der verschiedenen theologischen Perspektiven in einem von mehreren Religionen verantworteten Religionsunterricht gelegentlich herausforderungsvoll ist bzw. der Fortsetzung des im Redaktionsteam bereits begonnenen interreligiösen Austauschs bedarf, wie z.B. der Frage nachzugehen: „Haben wir überhaupt ein gemeinsames oder verschiedenes Gottesverständnis?“. Vorgeschlagen wurde, auch im Rahmen von Lehrerfortbildungen den interreligiösen Dialog einzuüben und zu fördern.

Es bedarf der Klärung, auf welche Weise sichergestellt werden kann, dass die konkreten Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Religionen auch fachwissenschaftlich differenziert und legitimiert in den Unterricht eingebracht werden können (z.B. Gerechtigkeitsverständnis in den einzelnen Religionen).

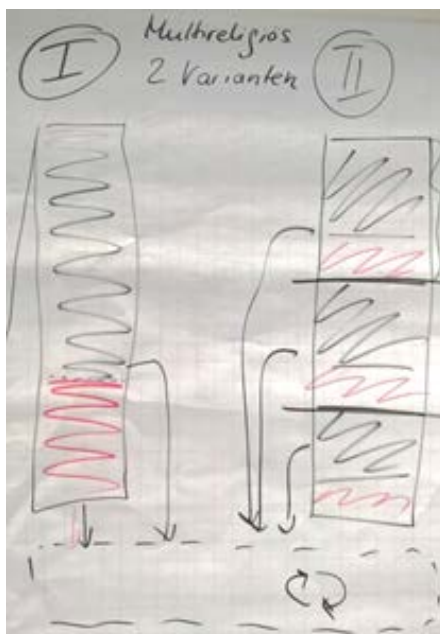
AUSBLICK

Vorläufige Ergebnisse von Prozessevaluation und Expertenbegutachtung wurden zeitnah der AG zur Weiterentwicklung des RU für alle präsentiert, so dass sie diskutiert werden und in den Prozess der Weiterentwicklung der Konzepte und Unterrichtseinheiten einfließen konnten.

Ab Februar 2017 begann eine Gruppe von Lehrkräften (christlich, muslimisch, alevitisch, jüdisch) auf der Grundlage aller Evaluationsergebnisse – eine bedeutende Rolle spielten hier auch die Textgutachten der Experten – und den Unterrichtserfahrungen in den Folgejahren mit der Überarbeitung der hier evaluierten Unterrichtseinheiten (und Modelle) für multireligiöse Schülerschaften (sowie deren Anpassung für christlich-säkulare Schülerschaften). Die Erkenntnisse aus der Evaluation wurden auch in die Entwicklung und Überarbeitung von Unterrichtseinheiten für die Grundschul-Jahrgänge 3 und 4 eingebracht. In mehreren von der BSB initiierten Workshops unter Beteiligung des IfBQ wurden anhand vorhandener Rückmeldungen zu jeder Unterrichtseinheit Überarbeitungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten diskutiert und in der Folge von Kleingruppen umgesetzt. Die Überarbeitungen betreffen z.T. strukturelle Fragen – z.B. die Überarbeitung des Modells II – zum großen Teil jedoch didaktisch-methodische Aspekte. Einerseits sind dies „handwerkliche“ Verbesserungen wie z.B. Reduktion von Auswahlmöglichkeiten, Verringerung des Textanteils zugunsten anderer Medien. Andererseits soll durch die Weiterentwicklungen der religiöse Gehalt der Lerninhalte und die jeweilige Herkunftsreligion noch deutlicher hervortreten und die Schülerinnen und Schüler noch stärker zu einer inhaltlich vertieften Bearbeitung angeregt werden (z.B. durch die Nutzung eindeutiger Symbole für religionsdifferenzierte Arbeitsmaterialien, um den SuS eine sofortige Zuordnung eines Inhalts zu einer Religion zu ermöglichen; verbesserte Aufgabenstellungen etc.). Berücksichtigt wurde auch der Wunsch der Religionsgemeinschaften, noch stärker Elemente aufzunehmen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler persönlich mit den bearbeiteten religiösen Inhalten auseinandersetzen können.

Beispielhaft soll die *strukturelle* Überarbeitung von Modell II skizziert werden:

Aufgrund der Erprobungserfahrungen zur UE „Prägende Personen“ stellte sich die Frage, wie in einem Unterricht nach Modell II den unterschiedlichen Lerntempi von leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in der religionsdifferenzierten Langphase Rechnung getragen und dadurch ein gemeinsamer dialogischer Abschluss ermöglicht werden könnte. Zudem schien es überlegenswert, wie eine stärkere Anbindung an die Lehrkraft für Klärung von Nachfragen erfolgen könne (z.B. durch ein von den Lehrkräften während der Erprobung vorgeschlagenes „Zwischenplenum“).



Hierzu wurden im Überarbeitungsworkshop zur UE „Prägende Personen“ am 4. Mai 2017 zwei Varianten zur Modifikation des Modells II diskutiert (vgl. Abb). In der ersten Variante besteht jede Lernstraße aus einer „Pflichtmappe“, die von allen SuS zu bearbeiten ist und die die Grundlage für den dialogischen Abschluss der UE bildet. Schnellere SuS können nach deren Beendigung zusätzlich Vertiefungsaufgaben bearbeiten. In der zweiten Variante ist die Lernstraße in Sequenzen aufgeteilt, jede einzelne Sequenz enthält Pflicht- und Vertiefungsaufgaben. Zwischen den Themen können Gesprächsrunden der Lehrkräfte mit den SuS eingestreut werden, um Lernergebnisse zu sichern, Fragen zu klären, den intrareligiösen Dialog und die persönliche Auseinandersetzung zu stärken – bevor diese mit dem nächsten Thema beginnen.

Die Überarbeitungsgruppe entschied sich für die 2. Variante, da sie eine kleinschrittigere Begleitung der SuS ermöglicht und für diese überschaubarere Arbeitspensens enthält.

Verworfen wurde die Überlegung, eine eigene Mappe für religionsferne SuS zu erstellen. Deren Motivationsschwierigkeiten wurden eher auf die didaktisch-methodische Gestaltung einzelner Lernstraßen zurückgeführt als auf eine „zu intensive“ Beschäftigung mit einer Religion. Stattdessen wurde die Verbesserung der Lernstraßen anhand der detaillierten Rückmeldungen aus der Evaluation zu einzelnen Unterrichtsschritten geplant.

Neben der Weiterentwicklung der Unterrichtseinheiten für multireligiöse Schülerschaften wurde zeitgleich überlegt, mit welchen Veränderungen die weiterentwickelten Unterrichtseinheiten auch bei christlich-säkular geprägten Schülergruppen eingesetzt werden könnten. Im Vorwege hatte eine sog. „Transfergruppe“ die Unterrichtseinheiten unter diesem Blickwinkel analysiert. Der resultierende Bericht („Transferbericht“) diente als Grundlage, in Kleingruppen die Unterrichtseinheiten so zu bearbeiten, dass für diese Schülergruppen zielgruppengerechte Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen.

Alle überarbeiteten Unterrichtseinheiten können als Basis für die Entwicklung zukünftiger Rahmenpläne und diesbezüglicher Hinweise und Erläuterungen genutzt werden.

Ergänzend ist von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland vorgesehen, einen Gutachter mit der verfassungsrechtlichen Abklärung des weiterentwickelten RU für alle zu beauftragen.

Glossar

Tab. 38: Glossar wichtiger Begriffe / Abkürzungen

Begriff / Abk.	Bedeutung
AA	Arbeitsauftrag
AG	Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
DAB	Denken – Austauschen – Besprechen
DS	Doppelstunde
EA	Einzelarbeit
EB	Expertenbegutachtung
Eva RUfa	Evaluation RU für alle – die hier vorliegende Untersuchung
GA	Gruppenarbeit
G&D	Gott und Du
GIR	Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht
I	Interviewerin
K0	SuS einer Klasse, die nicht interviewt worden war
K1-5	Klasse 1 bis Klasse 5 (fünf Klassen, mit denen Gruppeninterviews stattgefunden haben).
KERMIT	Kompetenzen ermitteln (regelmäßige Erhebungen der Leistungsstände in Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprache)
L1-7	Kürzel der interviewten Lehrkräfte (nicht identisch mit Kürzeln im Erprobungsplan)
LS	Lernstraße
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
Mgl	Miteinander gerecht leben
PA	Partnerarbeit
PE	Prozessevaluation
r=	religionsgleich (SuS gleicher Religion wie Unterrichtsthema)
r≠	religionsverschieden (SuS anderer Religion als Unterrichtsthema)
religionshomogen	SuS einer Lerngruppe gehören derselben Religion an
religionsheterogen	SuS einer Lerngruppe gehören mindestens zwei verschiedenen Religionen an
Religionszugehörigkeit	Gefühl der Zugehörigkeit von SuS zu einer Religion – nicht unbedingt formale Mitgliedschaft
RU	Religionsunterricht

Begriff / Abk.	Bedeutung
S1-7	Kürzel der interviewten SuS, wobei diese Kürzel für jede der Klassen K1 bis K5 neu vergeben wurden
SuS	Schülerinnen und Schüler
SuSalle	alle SuS (der Klasse) – unabhängig von vorhandener oder fehlender Religionszugehörigkeit (=SuSmitR + SuSohneR)
SuSmitR/SuSmR	SuS mit Religionszugehörigkeit
SuSohneR/SuSoR	SuS ohne Religionszugehörigkeit
SuSr=	SuS mit gleicher Religionszugehörigkeit wie Thema (religionsgleich)
SuSr≠	SuS, die einer anderen als der thematisierten Religion angehören
UE	Unterrichtseinheit
UG	Unterrichtsgespräch
US	Unterrichtsschritt / Unterrichtssequenz, je nach Zusammenhang
UZ	Unterrichtszeit
a	a = alevitische SuS
b	b = buddhistische SuS
c	c = christliche SuS
h	h = hinduistische SuS
j	j = jüdische SuS
m	m = muslimische SuS
s	s = sikhistische SuS

Literatur

- Bauer, J. (2014). Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, 3/4 (59), 227-256.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2011). *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5-11: Religion*. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2372656/4e39f7db601ce544b3f399efe98162d3/data/religion-sts.pdf> [Zugriff: 12.7.2017].
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*: McCrimmons.
- Jakobs, M., Riegel, U., Helbling, D. & Englberger, T. (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz* (Edition NZN bei TVZ, Bd. 13). Zürich: Theologischer Verlag.
- Jozsa, D.-P., Knauth, T. & Weiße, W. (Hrsg.) (2009). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (Religious diversity and education in Europe, Bd. 15). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Landert, C., Brägger, M., Frank, K. & Joedicke, A. (2012). *Neues Unterrichtsfach Religion und Kultur. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase*. Verfügbar unter: http://www.lfp.ch/files/140128_110331-1/Schlussbericht_Evaluation_Religion_und_Kultur_Teil_I_-_Bericht.pdf [Zugriff 28.10.2014].
- Link, C. (2001). *Rechtsgutachten. Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ mit Artikel 7 Abs. 3 GG*. Verfügbar unter: <http://pti.nordkirche.de/fix/files/doc/Link-Gutachten.pdf> [Zugriff: 2.2.2015].
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Popp, D. (2013). *Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer* (Empirische Theologie, Bd. 26). Berlin [u.a.]: Lit Verlag.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32 (2), 93–103.
- Ziebertz, H.-G. (1993). Empirische Struktur von Unterrichtskonzepten. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie - Der evangelische Erzieher*, 546–553.
- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. (Hrsg.). (2009). *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries* (International practical theology, v. 12). Berlin: Lit Verlag.

Sonstige Quellen/Internetquellen

- Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg, dem DITIB-Landesverband Hamburg, SCHURA- Rat der Islamischen Gemeinschaften in Hamburg und dem Verband der Islamischen Kulturzentren, 28.6.2013. Fundstelle: Amtl. Anz. Nr. 51, S. 997–1001. <http://www.hamburg.de/contentblob/3551370/373c79022a3cc28025f815d9a33d2b49/data/download-muslim-verbaende.pdf;jsessionid=787178A6260CABCDF605B21C8E3075A3.liveWorker2> [Zugriff: 29.08.2017].
- Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V., 28.6.2013. Fundstelle: Amtl. Anz. Nr. 51, S. 1001–1004. Auch verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/3551366/4e1faf8a197766a1d54a25acf7e5ee3a/data/download-alevitische-gemeinde.pdf> [Zugriff: 29.8.2017].

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Tabellarischer Überblick über die US „Christentum“	29
Tab. 2:	Tabellarischer Überblick über die US „Islam“	31
Tab. 3:	Tabellarischer Überblick über die US „Judentum“	33
Tab. 4:	Tabellarischer Überblick über den „Rahmen“ der UE „Prägende Personen“	36
Tab. 5:	Tabellarischer Überblick über die Lernstraße Ali.....	37
Tab. 6:	Tabellarischer Überblick über die Lernstraße Jesus	37
Tab. 7:	Tabellarischer Überblick über die Lernstraße Muhammad	38
Tab. 9:	Tabellarischer Überblick über die UE „Gott und Du“	44
Tab. 10:	Tabellarischer Überblick über die UE „Angst und Geborgenheit“	45
Tab. 11:	Tabellarischer Überblick über die UE „Unsere Religionen“	50
Tab. 12:	Überblick über die Befragungen der Lehrkräfte (n=7).....	55
Tab. 13:	Überblick über die Auswahl der Klassen für die Gruppeninterviews der SuS	57
Tab. 14:	Stichprobe der SuS in den Gruppeninterviews	58
Tab. 15:	Religionszugehörigkeit der SuS sowie deren Eltern (Schülerfragebogen, n=110 Schüler, Anzahl und Prozent).....	60
Tab. 16:	Wichtigkeit von Religion (Eva RUfa*, n=111, REDCo**, n=1.099; Angaben in Prozent)	60
Tab. 17:	Überblick über die Datenerhebungen der Prozessevaluation.....	63
Tab. 18:	Triangulationsschema Prozessevaluation (s. entsprechende Ergebniskapitel)	65
Tab. 19:	Mittelwerte zur Aussage „Über Religionen zu lernen, führt zu Konflikten in der Klasse.“. 108	
Tab. 20:	Bedeutung der Lehrkraft für religiös geprägte SuS (Mittelwerte).....	122
Tab. 21:	Idealtypische Skizzierung von drei Unterrichtsdimensionen im RU	144
Tab. 22:	Kurzüberblick Unterrichtskonzepte nach Ziebertz 1993 (veränderte Reihenfolge).....	146
Tab. 23:	Kennzeichen von <i>learning about / from / in religion</i> (Vorschlag lfbQ als Diskussionsgrundlage für den Expertenworkshop)	147
Tab. 24:	Endgültige Operationalisierung (Nr. 2, Stand 19.1.2016)	151
Tab. 25:	Beurteilungsraster und Zusammenführung der Beurteilungen der vier Experten (Bsp. aus UE „Prägende Personen“, Lernstraße Ali).....	155
Tab. 26:	Auswertungsraster (Bsp. aus UE „Prägende Personen“, Lernstraße Ali).....	156
Tab. 27:	Beschreibung der Auswertungskategorien.....	157
Tab. 28:	Begutachtungsergebnis ALLE SuS in der US „Christentum“: Beispiele und Erläuterungen	161
Tab. 29:	Begutachtungsergebnis SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT in der US „Christentum“: Beispiele und Erläuterungen.....	162
Tab. 30:	Ergebnisse der Begutachtung zur US „Islam“ samt Beispielen und Erläuterungen.....	167
Tab. 31:	Veranschaulichung: Auswertung pro SuS (Rahmen plus jeweilige Lernstraße)	170

Tab. 32: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Prägende Personen“ samt Beispielen und Erläuterungen	172
Tab. 33: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Miteinander gerecht leben“ samt Beispielen und Erläuterungen	178
Tab. 34: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Angst und Geborgenheit“ samt Beispielen und Erläuterungen	184
Tab. 35: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Gott und Du“ samt Beispielen und Erläuterungen	189
Tab. 36: Ergebnisse der Begutachtung zur UE „Unsere Religionen“ samt Beispielen und Erläuterungen	195
Tab. 37: Auswertungsbeispiel UE „Prägende Personen“, Lernstraße Ali (Quelle: Auswertung Expertenbegutachtung)	210
Tab. 38: Glossar wichtiger Begriffe / Abkürzungen	237
Tab. 39: Überblick über die Erprobungen, Stichproben und Datenerhebungen im Schuljahr 2014/15	244
Tab. 40: Exemplarisches schulinternes Curriculum der neu entwickelten Unterrichtseinheiten	245
Tab. 41: Häufigkeit der Teilnahme an religiösen Aktivitäten (Eva RUfa, n=120; REDCo, n=1.099; Angaben in Prozent).....	264
Tab. 42: Unterscheidung <i>learning about</i> und <i>from religion</i> bei Grimmitz (1987, S.225)	265
Tab. 43: Beschreibung der Dimensionen in Religion, von Religion aus, über Religion nach Ziebertz (Zusammenstellung anhand Ziebertz 1993)	266
Tab. 44: Überblick über den Begutachtungsprozess Juli 2015 bis Dezember 2016	268
Tab. 45: Ankerbeispiele für die Bewertungskategorien der Expertenbegutachtung	272

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen	11
Abb. 2: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen	26
Abb. 3: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen – Modell I	28
Abb. 4: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen – Modell II	34
Abb. 5: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen – Modell III	40
Abb. 6: Modelle der Kombination religionsspezifischer und religionsübergreifender Phasen – Modell IV	48
Abb. 7: Die Atmosphäre im Religionsunterricht (Angaben in Prozent)	107
Abb. 8: Das Gespräch im Religionsunterricht (alle SuS, d.h. SuSmR und SuSoR; Angaben in Prozent)	112
Abb. 9: Wirkung des Religionsunterrichts – Kenntniserwerb (alle SuS; Angaben in Prozent)	115

Abb. 10: Beschäftigung mit eigener Religion im Religionsunterricht (nur SuSmR, Angaben in Prozent)	117
Abb. 11: Bedeutung des Religionsunterrichts für die Vertiefung der je eigenen Religion (nur SuSmR, Angaben in Prozent).....	119
Abb. 12: Begutachtungsergebnis der US „Christentum“ für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)	160
Abb. 13: Begutachtungsergebnis der US „Islam“ für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)	166
Abb. 14: Begutachtungsergebnis der UE „Prägende Personen“ für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit).....	171
Abb. 15: Begutachtungsergebnis der UE „Miteinander gerecht leben“ für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)	177
Abb. 16: Begutachtungsergebnis der UE „Angst und Geborgenheit“ für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)	183
Abb. 17: Begutachtungsergebnis der UE „Gott und Du“ für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit)	188
Abb. 18: Begutachtungsergebnis der UE „Unsere Religionen“ für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit).....	194
Abb. 19: Modelle der Kombination religionspezifischer und religionsübergreifender Phasen und die in die Evaluation einbezogenen Unterrichtseinheiten	199
Abb. 20: Begutachtungsergebnis aller UE für ALLE SuS und zusätzliches <i>learning in religion</i> für SuS MIT RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT (in % der Unterrichtszeit).....	214
Abb. 21: Schema Vorgehen bei der Begutachtung	270

A 1 Anhang Prozessevaluation

A 1.1 Überblick Erprobungen, Stichproben, Datenerhebungen

Tab. 39: Überblick über die Erprobungen, Stichproben und Datenerhebungen im Schuljahr 2014/15

Klassen mit Gruppeninterview	Jg	LK*	Religionszugehörigkeit Lehrkraft	Unsere Religionen (Modell IV)	Prägende Personen (Modell II)	Gott und Du (Modell III / IV)	Judentum (Modell I)	Miteinander gerecht leben (Modell III)	Gruppeninterview SuS	Fragebogen SuS	Einzelinterview Lehrkräfte
K1	5	L1	c	Aug - Dez		Jan-März			21.05.2015	23.06.2015	17.06.2015
	5	L1	c	Aug - Dez		Jan-März				23.06.2015	
K2	5	L2	c	Aug - Nov		Jan-März	April-Mai		05.06.2015	26.06.2015	08.07.2015
	5	L2	c	Aug - Nov		Jan-März	April-Mai			02.07.2015	
K3	6	L3	c	Aug-Okt	Nov-Feb			März-Mai	15.06.2015	23.06.2015	19.06.2015
	6	L3	c	Aug-Okt	Nov-Feb			März-Mai		25.06.2015	
K4	6	L4	m	Aug/Okt	Nov-Feb			März-Mai	04.06.2015	19.06.2015	06.07.2015
	6	L4	m	Aug/Okt	Nov-Feb			März-Mai		25.06.2015	
K5	6	L5	m	Aug - Nov			Jan-März		03.06.2015	26.06.2015	01.07.2015
	5	L5	m	Aug - Nov		Dez-Feb	März-April			02.07.2015	
	6	L6	m	Aug-Okt	Nov-Feb			März-Mai		25.06.2015	17.06.2015
	5	L7	c	Auszüge		Auszüge	Auszüge				09.06.2015
Unterrichtsbögen LK				jeweils von den Lehrkräften ausgefüllt, die die gesamte UE unterrichteten							
Gruppeninterv. Lehrkräfte				14.12.2015	23.02.2015	20.04.2015	08.06.2015	16.06.2015			

* Die Kürzel sind nicht mit den im Bericht verwendeten Kürzeln identisch; rot = Redaktionsteam

grau unterlegt: Befragungstermine

A 1.2 Exemplarisches schulinternes Curriculum

Tab. 40: Exemplarisches schulinternes Curriculum der neu entwickelten Unterrichtseinheiten

Halbjahr Zeitraum		Thema der UE	DS (ca.)	Modell	Themenfeld
Jahrgang 5	1. Halbj.	Unsere Religionen	8	Modell IV: religionsdifferenzierte Kurzphasen im dialogischen Rahmen	Manifestationen der Religionen / Meine Hoffnung, meine Erwartung
		Angst und Geborgenheit	7	Modell III: gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen	Meine Hoffnung / Meine Überzeugung
	2. Halbj.	Unterrichtssequenz Religion I z. B. Judentum	4	Modell I: sukzessive gemeinsame Langphase	v.a. Manifestationen der Religionen
		Gott und Du	6	Kombination Modell III und Modell IV	Gott und Mensch / meine Hoffnung, meine Überzeugung
		Unterrichtssequenz Religion II	4	Modell I: sukzessive gemeinsame Langphase	v.a. Manifestationen der Religionen
	Σ 29 festgelegte Stunden*				
Jahrgang 6	1. Halbj.	Prägende Personen (Jesus, Muhammad u.a.)	9	Modell II: parallele religionsdifferenzierte Langphase im dialogischen Rahmen	Manifestationen der Religionen
		Unterrichtssequenz Religion III	4	Modell I: sukzessive gemeinsame Langphase	v.a. Manifestationen der Religionen
	2. Halbj.	Miteinander gerecht leben	7	Modell III: gemeinsame Kurzphasen im dialogischen Rahmen	Glaube und Ethik
		Unterrichtssequenz Religion IV	4	Modell I: sukzessive gemeinsame Langphase	v.a. Manifestationen der Religionen
	Σ 24 festgelegte Stunden*				
* Die verbleibenden Stunden dienen der situativen Schwerpunktsetzung in den jeweiligen Klassen.					

(aus: Einführung zu den Unterrichtseinheiten – Stand 07.07.2015; DS = Doppelstunden)

A 1.3 Unterrichtsbögen Lehrkräfte

A 1.3.1 Doppelstunde

Fragebogen Doppelstunde

Ein Fragebogen pro geplante Doppelstunde (auch wenn die Durchführung mehr als zwei Stunden in Anspruch nahm). Bei UE „Prägende Personen“: nur für Doppelstundenplanungen, die nicht als Lernstraße organisiert sind. Bitte möglichst zeitnah nach Durchführung des Lernabschnitts ausfüllen.

Dieser Bogen dient dazu, **Ihre Erfahrungen** zum Unterrichten einer **Doppelstundenplanung** stichwortartig zu sammeln. Ihre Stichpunkte können von Ihnen als Erinnerungshilfe genutzt werden, um nach Abschluss einer Unterrichtseinheit diese summarisch einschätzen zu können (Fragebogen Unterrichtseinheit).

Name Lehrkraft:	wann unterrichtet:
Unterrichtseinheit:	
Titel der Doppelstunde:	
Klasse:	Zahl der verwendeten Unterrichtsstunden à 45 Min:

F1: Welche Abweichungen von den schriftlichen Planungen dieser Doppelstunde hat es aus welchen Gründen gegeben?

Ich habe diese Doppelstunde **von vornherein** anders geplant, als die schriftlichen Planungen es vorsahen:

ja Bitte hier erläutern, warum die schriftliche Planung verändert wurde und WAS verändert wurde (Inhalte, die ausgelassen oder hinzugefügt wurden, veränderte Methode etc.):

nein

Während der Unterrichtsdurchführung haben sich von meiner Planung (schriftliche Planung oder meine vorherige Umplanung) abweichende Verläufe ergeben:

ja Bitte hier erläutern, welche Abweichungen es gab und warum:

nein

F2: Elemente der Unterrichtsplanung, die leicht durchgeführt werden konnten:

F3: Besondere Herausforderungen für Lehrperson oder SuS waren...

F4: Bei der Unterrichtsplanung oder bei den Unterrichtsmaterialien zu verbessern ist:

F5: Weitere Anmerkungen (z.B. besondere Vorkommnisse, Bedeutsamkeit Religionszugehörigkeit von Lol oder SuS...)

A 1.3.2 Lernstraße

Fragebogen LERNSTRAßE - Doppelstunde

Ein Fragebogen pro Doppelstunde Lernstraße.

Dieser Bogen dient dazu, **Ihre Erfahrungen** zur Parallelarbeit der SuS in den Lernstraßen nach jeder Doppelstunde stichwortartig zu sammeln. Ihre Stichpunkte können von Ihnen als Erinnerungshilfe genutzt werden, um nach Abschluss einer Unterrichtseinheit diese summarisch einschätzen zu können (Fragebogen Unterrichtseinheit).

Name Lehrkraft:	Doppelstunde am:
Klasse:	

Bitte notieren Sie nach jeder Doppelstunde, welche Beobachtungen Sie in Bezug auf die verschiedenen Lernstraßen gemacht haben:

Lernstraße Christentum:

Welche Themen / Lernschritte wurden von den SuS bearbeitet?

Welche Beobachtungen haben Sie gemacht (Erwartetes, Überraschendes, Schwieriges etc.; Unterrichtsmaterialien...)

Lernstraße Islam:

Welche Themen / Lernschritte wurden von den SuS bearbeitet?

Welche Beobachtungen haben Sie gemacht (Erwartetes, Überraschendes, Schwieriges etc.; Unterrichtsmaterialien...)

Lernstraße Sonstige (bitte eintragen):

Welche Themen / Lernschritte wurden von den SuS bearbeitet?

Welche Beobachtungen haben Sie gemacht (Erwartetes, Überraschendes, Schwieriges etc.; Unterrichtsmaterialien...)

A 1.3.3 Unterrichtseinheit (gesamt)

Fragebogen UNTERRICHTSEINHEIT

Dieser Bogen dient dazu, **Ihre Erfahrungen** zum Unterrichten einer **Unterrichtseinheit** summarisch zu erfassen. Bitte nutzen Sie für diesen Rückblick Ihre Notizen auf dem „Fragebogen Doppelstunde“ bzw. „Fragebogen Lernstraße – Doppelstunde“. Bitte beziehen Sie Ihre Antwort insbesondere auf die Besonderheiten der mit dieser Unterrichtseinheit verwirklichten **Unterrichtsvariante**.

Name Lehrkraft:	Datum d. Ausfüllens:
Unterrichtseinheit:	Klasse:
Zahl der verwendeten Unterrichtsstunden à 45 Min.:	

F1: Welche Abweichungen von den schriftlichen Planungen der Unterrichtseinheit hat es aus welchen Gründen gegeben?

Ich habe den Lernabschnitt **von vornherein** anders geplant, als die schriftlichen Planungen es vorsahen:

ja Bitte hier erläutern, warum die schriftliche Planung verändert wurde und WAS verändert wurde (Inhalte, die ausgelassen oder hinzugefügt wurden, veränderte Methode etc.):

nein

Während der Unterrichtsdurchführung haben sich von meiner Planung (schriftliche Planung oder meine vorherige Umplanung) abweichende Verläufe ergeben:

ja Bitte hier erläutern, welche Abweichungen es gab und warum:

nein

F2: Elemente der Unterrichtsplanung, die leicht durchgeführt werden konnten:

F3: Besondere Herausforderungen für Lehrperson oder SuS waren... (Erläuterung)

F4: Bei der Unterrichtsplanung oder bei den Unterrichtsmaterialien zu verbessern ist:

F5: Bitte beschreiben Sie hier, inwiefern die Lernziele und Erwartungen, die mit der Unterrichtseinheit verbunden waren, erreicht oder eher nicht erreicht wurden: (gerne auch Rückseiten benutzen)

Für wie zutreffend halten Sie folgende Aussagen? Bitte ankreuzen!		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	nicht beur- teilbar
1	Die Planung dieser Unterrichtseinheit sollte teilweise überarbeitet werden.					
2	Die Arbeitsmaterialien dieser Unterrichtseinheit sollten teilweise überarbeitet werden.					
3	SuS verschiedener Religionszugehörigkeit haben sich gleichermaßen am Unterricht beteiligt.					
4	Auch SuS ohne Religionszugehörigkeit haben sich am Unterricht beteiligt.					
5	Die SuS sind wertschätzend mit SuS anderer Religionen umgegangen.					
6	Die SuS haben sich für ihnen fremde Religionen interessiert.					
7	Die SuS haben ihre eigene Religion vertieft verstanden.					
8	Die SuS haben die angestrebten Kenntnisse erworben.					
9	Die mit dieser Unterrichtseinheit verwirklichte Unterrichtsvariante lässt sich gut realisieren.					
10	Meine eigene Religionszugehörigkeit war in Teilen bedeutsam für den Unterricht.					
11	Mir fiel es leicht, diese Unterrichtseinheit zu unterrichten.					
12	Alles in allem bin ich mit dem Verlauf der Unterrichtseinheit zufrieden.					

F6: Weitere Anmerkungen (z.B. besondere Vorkommnisse, Anmerkungen zu den geschlossenen Fragen etc....):

A 1.4 Leitfaden Gruppeninterview Lehrkräfte

Leitfaden Gruppeninterview Lehrkräfte

Der vorliegende Leitfaden umreißt die **Themen**, die im Gruppeninterview angesprochen werden sollen, jedoch keine Reihenfolge.

1 Offener Einstieg

- Welche Erfahrungen haben Sie bei der Unterrichtung dieser Unterrichtseinheit gemacht?
 - Welche Unterrichtselemente ließen sich gut umsetzen (Bezug Fragebogen LK-Unterrichtseinheit F2)
 - Welche Unterrichtselemente ließen sich schwer verwirklichen? Welche Ursachen sehen Sie hierfür? (Bezug Fragebogen LK-Unterrichtseinheit F3)
 - Gab es für Sie „Highlights“ / „Desaster“?
 - Falls Sie mehrere Klassen unterrichten: Gibt es deutliche Unterschiede in den Verläufen?

2 Zu vertiefende Themen (keine Reihenfolge)

2.1 Abweichung von schriftlicher Planung

Bezug zum Fragebogen LK-Unterrichtseinheit F1 (und den Stundenfragebögen)

- Haben Sie Teile der Unterrichtseinheit weggelassen (Gründe?)
- Haben Sie Teile der Unterrichtseinheit anders als beschrieben durchgeführt (Gründe?)

2.2 Akzeptanz durch Schüler

- Wie haben die Schüler auf diese Unterrichtseinheit reagiert?
 - Welche Unterrichtselemente haben den Schülern nach Ihrer Einschätzung besonders gut gefallen? (Gründe?)
 - Welche Unterrichtselemente haben den Schülern weniger gut gefallen? (Gründe?)
 - Gab es Unterschiede in der Reaktion nach Religionszugehörigkeit der Schüler? Muslimische, christliche etc. Schüler und solche ohne Religionszugehörigkeit?

2.3 Beteiligung im Unterricht

- Haben Sie bezogen auf die unterrichtliche Beteiligung Unterschiede festgestellt zwischen Schülern, die verschiedenen Religionen angehören? (Bezug Fragebogen LK-Unterrichtseinheit Frageblock Nr. 3)
- In welchem Maße haben sich konfessionslose Schüler beteiligt? Gibt es Unterschiede zur Beteiligung von Schülern mit Religionszugehörigkeit? (Bezug Fragebogen LK-Unterrichtseinheit Frageblock Nr. 4)

2.4 Dialog der Schüler untereinander und mit Lehrkraft

Dialogorientierung als eines der didaktischen Prinzipien relevant für RU

- Wie würden Sie die Atmosphäre im Religionsunterricht beschreiben?
- Zeigten die Schüler **Interesse** an anderen Religionen?
- Wurde Ihrer Einschätzung nach in dieser Unterrichtseinheit das **Interesse** an anderen Religionen **geweckt** bzw. **vertieft**?
- Sind die Schüler untereinander / mit der Lehrkraft über ihre Religion oder die des anderen **ins Gespräch gekommen**?
 - in welchen Phasen besonders, wo evtl. gar nicht
- Inwiefern sind die Schüler wertschätzend miteinander umgegangen? Woran lässt sich das festmachen?
 - mit Schülern der eigenen Religionszugehörigkeit?
 - mit Schülern anderer Religionszugehörigkeit oder ohne?
 - bei welchen Elementen scheint dies besonders der Fall gewesen zu sein
 - warum ggf. nicht?
- Haben Schüler über ihre persönlichen Überzeugungen, evtl. religiösen Praktiken berichtet?
 - Wenn ja, in welchen Zusammenhängen?

2.5 Förderung individuelle Religiosität

- Gab es Elemente, bei denen Sie den Eindruck hatten, dass Schüler ihre eigene Religion vertiefen?
 - bei welchen Elementen scheint dies besonders der Fall gewesen zu sein
 - warum ggf. (entgegen der Erwartung) nicht?

2.6 Bedeutsamkeit der religiösen Zusammensetzung der Klasse

- Inwiefern hätten Sie diese Unterrichtseinheit auch in einer Klasse mit anderer religiöser Zusammensetzung durchführen können?
- Wurden auch Religionen / Weltanschauungen thematisiert, die in der Lerngruppe nicht vertreten sind? [s. did. Prinzip Authentizität; Ziel: Entgegenwirken von unaufgeklärten Vorurteilen]

2.7 Persönliche Herausforderungen

(Bezug Fb LK-Unterrichtseinheit Frageblock Nr. 10 und 11)

- Gab es Unterrichtselemente, deren Unterrichtung Ihnen persönlich schwer fiel?
- War für die Durchführung der Unterrichtseinheit bedeutsam:
 - Ihre Mitgliedschaft im Redaktionsteam / Nicht-Mitgliedschaft?
 - Ihre eigene Religionszugehörigkeit?
- Hatte es eine Bedeutung für die Durchführung der Unterrichtseinheit,

2.8 Verbesserungsmöglichkeiten

- Was sollte an dieser Unterrichtseinheit unbedingt verändert werden? (Bezug Fragebogen LK-Unterrichtseinheit F3)

3 Unterrichtsvariante

Fragen, die sich auf die spezifische Unterrichtsvariante beziehen und die ggf. bereits oben mit behandelt werden

3.1 Eine Religion / gemischtreligiöse Lerngruppe

[nur UE „Judentum“, „Alevitentum“, „Miteinander Gerecht“]

In der Unterrichtseinheit haben sich die Schüler in gemischtreligiösen Lerngruppen einer Religion genähert...

- Welche Beobachtungen haben Sie für die einzelnen Schülergruppen gemacht (eigene Religion, fremde Religion etc.)
 - Interesse
 - Dialog
 - Vertiefung...

3.2 Religionsgetrennte Unterrichtsphasen

[nur: „Prägende Personen“, „Gott und Du“, „Unsere Religionen“]

In der Unterrichtseinheit gibt es Phasen, in denen Schüler verschiedener Religionszugehörigkeit Inhalte der je eigenen Religion bearbeiten – entweder allein (Bsp. „Prägende Personen“) oder in einer religionshomogenen Kleingruppe (Bsp. „Gott und Du“).

- Wie haben Sie die Zuweisung der Schüler in Phasen vorgenommen, in denen jeder die eigene Religion vertiefen konnte?
 - Welche Ansage
 - wie sind Sie mit Schülern ohne Religionszugehörigkeit umgegangen? (bzw. welche Inhalte haben diese gewählt?)
 - Konnten für alle Schüler befriedigende Arbeitsaufgaben übertragen werden?
- Wie haben die Schüler auf diese religionsgetrennten Angebote reagiert?
 - Schüler, für deren Religion Material vorhanden war (z.B. muslimische, christliche)
 - Schüler, für deren Religion evtl. kein Material vorhanden war?
 - Schüler ohne Religionszugehörigkeit?
 - Schüler, die als Einzige in der Klasse einer Religion angehören

3.3 Beurteilung Unterrichtsvariante

Mit dieser Unterrichtseinheit wurde die Unterrichtsvariante XY (z.B. paralleler Phasenunterricht) verwirklicht.

- Inwiefern wurden die Lernziele und Erwartungen, die mit dieser Unterrichtsvariante verbunden sind (ggf. nennen), Ihrer Einschätzung nach erfüllt? (Bezug: Fragebogen LK-Unterrichtseinheit F5)
- Für wie sinnvoll halten Sie diese Unterrichtsvariante?
 - welche Bedingungen müssen für die Verwirklichung dieser Variante erfüllt sein (Angaben zu: religiöse Zusammensetzung der Klasse; Fähigkeit zu selbstständigem Lernen...)
 - Welche „Stolpersteine“ gibt es bei der Umsetzung dieser Variante?
- Was beurteilen Sie diese Unterrichtsvariante im Vergleich zu (einer) anderen, die Sie bereits unterrichtet haben?
 - was vergleichsweise positiv / negativ?

A 1.5 Leitfaden Einzelinterview Lehrkräfte

Leitfaden Einzelinterview Lehrkräfte

Information gemäß dem behördlichen Datenschutzbeauftragten

Im Lehrkräfteinterview sind Fragen zum Pilotprojekt als Teil des Dienstes zu beantworten. Die Beantwortung von Fragen zur privaten und religiösen Praxis der Lehrkraft, auch zur „Ernsthaftigkeit, Intensität, Ausrichtung“ erfolgt freiwillig.

Der vorliegende Leitfaden umreißt die **Themen**, die im Einzelinterview angesprochen werden sollen, jedoch keine Reihenfolge.

1.1 Akzeptanz der Eltern

1. Wie wurden die Eltern über dieses Pilotprojekt informiert?
2. Welche Reaktionen auf den Pilotversuch / den Religionsunterricht sind Ihnen aus der Elternschaft bekannt? Z.B.
 - a. Äußerungen zur gemeinsamen Unterrichtung aller Kinder
 - b. Äußerungen zur Passung Ihre Religionszugehörigkeit – Religionszugehörigkeit des Kindes?
 - c. Ablehnung von oder Kritik am Religionsunterricht im allgemeinen oder im besonderen
3. Was sollte bei einer Ausweitung des Pilotversuchs auf andere Schulen bezüglich der Information und Einbeziehung der Eltern berücksichtigt werden?

1.2 Qualifizierung Religion

1. Über welche Ausbildung verfügen Sie – auch im Hinblick auf Religion?
 - a. Studium (welches?)
 - b. Qualifizierungskurs...
 - c. Private Vorkenntnisse, Studien o.ä.
2. Ihre Unterrichtserfahrung:
 - a. Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits? (insgesamt / Religion)
 - b. In welchen Stufen unterrichten Sie hauptsächlich?

1.3 Fortbildungsbedarfe

1. Gibt es Bereiche / Themen, zu denen Sie sich (im Hinblick auf den weiterentwickelten RU) gerne fortbilden würden?
2. Welche Kompetenzen benötigen Ihrer Meinung nach Lehrkräfte für den weiterentwickelten RU?
3. Welche Fortbildungen erscheinen Ihnen generell für Lehrkräfte mit ähnlichem beruflichem Hintergrund sinnvoll?

1.4 Beurteilung des „RU für alle“ und dessen Weiterentwicklung

1. Wie beurteilen Sie das Hamburger Konzept, alle Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit im Fach Religion gemeinsam zu unterrichten?
 - a. Was spricht aus Ihrer Sicht dafür, was dagegen? Grundsätzlich und/oder für HH
 - b. Welche Chancen oder Probleme sehen Sie?
2. Sie haben im Pilotversuch verschiedene Unterrichtsvarianten erprobt, nämlich... (z.B. ...), die verschiedensten Themen und Methoden enthielten. Wenn Sie ein Fazit ziehen sollten:
 - a. Welches waren für Sie im Rückblick die Highlights in diesem Schuljahr (und warum)?
 - b. Was waren für Sie im Rückblick die schwierigsten Unterrichtsverläufe (und warum)?
 - c. Sind die von Ihnen erprobten Unterrichtsvarianten Ihrer Meinung nach für den weiterentwickelten RU (generell) geeignet? An welchen Stellen ggf. nicht?
 - Schülerschaft: Multireligiosität, Leistungsvermögen?
 - d. Welche (generellen) Überarbeitungen scheinen Ihnen notwendig?
3. Können Sie das, was Sie als Religionslehrkraft erreichen wollen, in diesem Setting verwirklichen?

1.5 Bedeutsamkeit Religionszugehörigkeit

1. Gab es Unterrichtsphasen oder Aspekte, in denen Sie den Eindruck hatten, dass Ihre eigene Religionszugehörigkeit bedeutsam ist?
 - a. für den Unterrichtsverlauf (z.B. bezogen auf notwendige Kenntnisse...)
 - b. für die Kommunikation mit Schülern der eigenen oder einer anderen Religion?
2. Ist die eigene Religiosität (bzw. Nicht-Religiosität) bedeutsam für den Religionsunterricht (und wenn ja: inwiefern)

1.6 Arbeit im multireligiösen Team

1. Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es in Ihrer multireligiösen Fachschaft?
 - a. Regelmäßigkeit / Struktur
 - b. Inhalte
 - c. Nutzen (Beispiel?)
 - d. Probleme (Beispiel?)
2. Was sollte bei einer Ausweitung auf andere Schulen bezüglich der Zusammenarbeit in der Fachschaft berücksichtigt werden?

A 1.6 Leitfaden Gruppeninterview SuS

Vorbemerkung:

An den Gruppeninterviews nehmen nur Schülerinnen und Schüler teil, für die die Eltern ihr Einverständnis für das Gruppeninterview und für die Frage nach der Religionszugehörigkeit gegeben haben.

In den Gruppeninterviews wird über die zwei bis drei Unterrichtseinheiten (bestehend aus jeweils mehreren Doppelstunden) gesprochen, die in der jeweiligen Klasse behandelt wurden. Um den Schülern die Unterrichtseinheiten ins Gedächtnis zu rufen, werden die verwendeten Arbeitsblätter gezeigt. Zusätzlich wird auf die Arbeitsmappen der Schüler Bezug genommen, sofern die Schüler diese zum Interview mitbringen.

Zu jeder Unterrichtseinheit gibt es zwei Befragungsteile:

1. Gruppeninterview
2. Mini-Fragebogen

1 Gruppeninterview

Die folgenden Fragen umreißen die Themen (und keine Reihenfolge), die im Gruppeninterview möglichst angesprochen werden sollten. Die Themen orientieren sich an den Didaktischen Grundsätzen des Religionsunterrichts und an den Evaluationsfragestellungen.

1.1 Offener Einstieg

- Was hat Euch besonders gefallen / Spaß gemacht? (warum?)
- Was hat Euch gar nicht gefallen (warum?)

1.2 Schülerorientierung

- Gab es etwas, das Ihr besonders interessant fandet? (->Inhalte eigener Religion, Inhalte fremder Religion)
- Was war für Dich neu / was hat Dich vielleicht überrascht? (->Neues aus eigener oder aus fremder Religion?)

1.3 Dialogorientierung

- Habt Ihr Euch im RU gegenseitig erzählt, zu welcher Religion Ihr gehört und wie Ihr zu Hause mit Eurer Religion umgeht? (z.B. ob Ihr betet, in die Kirche / Moschee geht etc.?)
 - wenn ja: wie fandet Ihr das
 - wenn nein: warum nicht (gab es keine Möglichkeit, nicht getraut...)
- Versteht Ihr die Religionen Eurer Mitschüler durch den RU besser?
- Habt Ihr Euch im RU wohl gefühlt? (-> Wertschätzung empfunden gegenüber eigener Religion?)

1.4 Religionsspezifische Orientierung

Eine Religion vertieft (kann ggf. die eigene sein...)

Ihr habt Euch auch mit einer Religion genauer beschäftigt (z.B. US Alevitentum)

- War das für Euch interessant?
 - Was war ggf. interessant, neu...

Eigene Religion

- Habt Ihr Euch in dieser Unterrichtseinheit auch mit Eurer eigenen Religion beschäftigt?
Wenn ja:
 - bei welcher Gelegenheit
 - wie ist es dazu gekommen (selber Aufg. ausgesucht, Lehrer zugeteilt?)
 - Wie fandet Ihr das? (z.B. lieber mit fremder Religion beschäftigt?)
 - Habt Ihr Eure Religion dadurch besser verstanden?

Religionsübergreifende Phasen

Manchmal gab es auch Phasen bei Euch im Unterricht, wo Ihr etwas über die verschiedenen Religionen erfahren habt, z.B. wie Menschen in verschiedenen Religionen beten.

- Wie hat es Euch gefallen, wenn Ihr etwas über verschiedene Religionen erfahren habt?
 - Fandet Ihr das interessant?
 - Habt Ihr dadurch andere Religionen besser verstanden?

1.5 Bedeutung der Lehrkraft

Bei den folgenden Fragen geht es nicht um die Bewertung der jeweiligen Religionslehrkraft, sondern darum, wie Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht in Abhängigkeit von der Religionszugehörigkeit der Lehrkraft erleben – bei Schüler/-innen mit Religionszugehörigkeit bezogen darauf, ob sie der gleichen oder einer anderen Religion als die Lehrkraft angehören.

- Hat Euer Lehrer Euch über seine Religionszugehörigkeit informiert? (Ja / Nein?)
- Ist es für Euch wichtig, welche Religion Euer Lehrer hat?

Nur für Kinder, die einer Religion angehören:

- Wie findet Ihr es, dass Euer Lehrer einer anderen / der gleichen Religion angehört?
- Wenn Ihr Fragen zu Eurer Religion habt: Stellt Ihr die?
- Habt Ihr das Gefühl, dass Euer Lehrer Eure Religion versteht?

2 Mini-Fragebogen

Der sog. Mini-Fragebogen wird am Ende des Gesprächs über eine Unterrichtseinheit vorgegeben, um zentrale Äußerungen zu learning in/from/about religion bezogen auf eine spezifische Unterrichtseinheit zu erfassen.

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Im Religionsunterricht zu „Unsere Religionen“...				
bekomme ich Informationen über verschiedene Religionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
merke ich, dass Ideen aus verschiedenen Religionen auch für mich persönlich interessant sein können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lerne ich meine Religion besser kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Fragebogen zum Religionsunterricht

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

in dem Fragebogen geht es um Deine Meinung zum Religionsunterricht **in diesem Schuljahr**.
 Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, kreuze einfach an, was Deiner Meinung am
 nächsten kommt.

Niemand erfährt, was Du antwortest, auch nicht Dein Lehrer oder Deine Lehrerin.

Dein Religionsunterricht in diesem Schuljahr

	Im Religionsunterricht (in diesem Schuljahr)...	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
1	behandeln wir interessante Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	fühle ich mich wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	erzählen wir uns, wie wir Religion ausüben (z.B. ob wir beten, welche religiösen Feste wir feiern...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	mache ich bei Diskussionen zu religiösen Themen mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	lerne ich Neues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	habe ich etwas gelernt, das mir in meinem Leben geholfen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	lerne ich, jeden zu respektieren, egal welche Religion er hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	interessiert sich mein Lehrer für meine Erfahrungen mit Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	erzählt unser Lehrer ab und zu von seiner Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	merke ich, dass Sachen aus verschiedenen Religionen auch für mich persönlich interessant sein können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	denke ich über Sachen nach, über die ich sonst nicht nachdenke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	bekomme ich Informationen über verschiedene Religionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	können wir unsere Gedanken zu den Religionsthemen sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	interessieren sich meine Mitschüler für meine Erfahrungen mit Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	lerne ich, jeden zu respektieren, egal ob er eine Religion hat oder nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Deine Meinung zum Religionsunterricht

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
16	Ich finde es interessant, wenn andere von ihrer Religion erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ich finde es unangenehm, über Religion zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Egal welche Religion ein Kind in unserer Klasse hat, es ist unter uns Schülern gleich viel wert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Egal welche Religion ein Kind in unserer Klasse hat, es ist für unseren Lehrer gleich viel wert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Durch den Religionsunterricht sind mir einige Unterschiede zwischen den Religionen klarer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Durch den Religionsunterricht sind mir einige Gemeinsamkeiten der Religionen klarer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Durch den Religionsunterricht habe ich Lust bekommen, mich mehr mit Religion zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Für mich ist es egal, welche Religion mein Lehrer hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Über Religionen zu lernen, führt zu Konflikten in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Ich verstehe die Religionen meiner Mitschüler jetzt besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Mein Lehrer unterrichtet mehr über die Religion, zu der er selber gehört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Der Religionsunterricht hilft mir, mich selbst besser zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Durch den Religionsunterricht weiß ich mehr über verschiedene Religionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du und Religion

29. Wie wichtig ist Religion für Dich?

überhaupt nicht wichtig 0 1 2 3 4 sehr wichtig

Beantworte diese Fragen, wenn Du Dich einer Religion zugehörig fühlst:

	Im Religionsunterricht...	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
30	beschäftige ich mich zeitweise mit meiner eigenen Religion (allein oder mit anderen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	erzähle ich anderen von meiner Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	würde ich gerne mehr zu fremden Religionen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	lerne ich meine Religion besser kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	wird auch die Religion behandelt, zu der ich gehöre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	würde ich gerne mehr zu meiner eigenen Religion lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Deine Meinung zum Religionsunterricht	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
36	Durch den Religionsunterricht verstehe ich meine eigene Religion besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Ich finde es gut, mich im Religionsunterricht mit meiner eigenen Religion zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Mein Religionslehrer kennt sich in meiner Religion gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Meine Religion kann nur ein Lehrer verstehen, der denselben Glauben hat wie ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Mir sind durch den Religionsunterricht ein paar Sachen von meiner Religion wichtiger geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte schreibe hier auf, was Dir im Religionsunterricht **in diesem Schuljahr** besonders gefallen hat und was gar nicht:

41. Besonders gut gefallen hat mir...

42. Gar nicht gefallen hat mir...

Angaben zu Deiner Person

43. Wie alt bist Du? _____ Jahre

44. Ich bin männlich weiblich

45. Welche Sprache spricht Ihr meistens zu Hause? _____

Religion in Deiner Familie

Für die nächsten Fragen kannst Du die Tippkarte nutzen!

46. Hast **Du** eine bestimmte Religion?

nein weiß nicht ja, nämlich: _____

47. Hat Dein **Vater** eine bestimmte Religion?

nein weiß nicht ja, nämlich: _____

48. Hat Deine **Mutter** eine bestimmte Religion?

nein weiß nicht ja, nämlich: _____

Interne Info: Die letzte Seite erhalten nur Kinder, deren Eltern erlaubt haben, ihre Kinder nach der eigenen Religionszugehörigkeit und der der Eltern zu fragen.

Tippkarte Religionszugehörigkeit

christlich	schiitisch
evangelisch	alevitisch
katholisch	buddhistisch
orthodox	hinduistisch
muslimisch	jüdisch
sunnitisch	sikhistisch

		Nie	weniger als einmal im Monat	etwa einmal im Monat	etwa jede Woche	etwa jeden Tag
	Wie oft tust Du folgende Dinge?					
49	Über Religion nachdenken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Für mich selbst Heilige Texte (z.B. Bibel, Koran) lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Im Internet nach religiösen Themen suchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Beten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Religiöse Veranstaltungen besuchen (z.B. Gottesdienst, Freitagsgebet, Sonntagsschule, Moscheeunterricht, Jugendgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Darüber nachdenken, was für mein Leben wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank!

A 1.8 Religiöse Aktivitäten der SuS

Tab. 41: Häufigkeit der Teilnahme an religiösen Aktivitäten (Eva RUfa, n=120; REDCo, n=1.099; Angaben in Prozent)

Wie oft tust du folgende Dinge:	Etwa jeden Tag		Etwa jede Woche		Etwa einmal im Monat		Weniger als einmal im Monat		Nie	
	RUfa	REDCo*	RUfa	REDCo*	RUfa	REDCo*	RUfa	REDCo*	RUfa	REDCo*
Darüber nachdenken, was für mein Leben wichtig ist.**	61	25	24	23	3	23	5	18	7	11
Beten.	42	17	23	18	9	15	9	19	17	31
Über Religion nachdenken.	34	18	33	34	19	22	9	16	5	10
Für mich selbst Heilige Texte lesen.	22	5	30	12	10	13	10	23	28	47
Religiöse Veranstaltungen besuchen.	19	3	33	20	7	17	8	29	33	31
Im Internet nach religiösen Themen suchen.	7	2	7	6	15	16	20	29	51	46

* vgl. Jozsa, Knauth & Weiße (2009, S. 206). **In der REDCo-Studie wurde gefragt: ... „über den Sinn des Lebens nachdenken“;

A 2 Anhang Expertenbegutachtung

A 2.1 Grimmit: learning about / from religion

Tab. 42: Unterscheidung *learning about* und *from religion* bei Grimmit (1987, S.225)

about	from	in
<p>When I speak of pupils <i>learning about</i> religion I am referring to what the pupils learn about the beliefs, teachings and practices of the great religious traditions of the world. I am also referring to what pupils learn about the nature and demands of ultimate questions, about the nature of a ‚faith‘ response to ultimate questions, about the normative views of the human condition and what it means to be human as expressed in and through <i>Traditional Belief Systems or Stances for Living</i> of a naturalistic kind, about the discernment and interpretation of <i>Core Values</i>, about the shaping influence of religious beliefs and values on cultural and personal histories, and so on. This type of learning might be said to be initiating pupils into ‘an impersonal or public mode of understanding’ or, to use Witkin’s term, promoting ‘Object Knowing’.”</p>	<p>When I speak of pupils <i>learning from</i> religion I am referring to what pupils learn from their studies in religion about themselves – about discerning ultimate questions and ‘signals of transcendence’ in their own experience and considering how they might respond to them, about discerning Core Values and learning to interpret them, about recognizing the shaping influences of their own beliefs and values on their development as persons, about the unavoidability of their holding beliefs and values and making faith responses, about the possibility of their being able to discern a spiritual dimension in their own experience, about the need for them to take responsibility for their own decisionmaking, especially in matters of personal belief and conduct, and so on. This type of learning might be said to result in self-awareness and personal knowledge, or, to use Witkin’s term, ‘Subject Knowing’. The process of learning from religion (or ‘developing abilities in applied religion’) involves, I suggest, engaging in two different though related types of evaluation. The first type of evaluation – which I will call ‘Impersonal Evaluation’ – involves being able to distinguish and make critical evaluations of the truth claims, beliefs and practices of different religious traditions and of religion itself (...) ‘Personal Evaluation’ “This form of evaluation is, however, more directly concerned with promoting selfknowledge or ‘Subject knowing’ and involves using such questions as (...) 1. Are these beliefs / values / practices / attitudes, etc., attractive or persuasive to me? (...)”</p>	

Erläuterung: Hervorhebungen im Original

A 2.2 Ziebertz: über Religion / von Religion aus / in Religion

Tab. 43: Beschreibung der Dimensionen in Religion, von Religion aus, über Religion nach Ziebertz (Zusammenstellung anhand Ziebertz 1993)

		über Religion	von Religion aus	in Religion
		unter neutralem Anspruch erfolgende Information über eine oder mehrere Glaubensvorstellungen	religiöse Erziehung von einer oder mehreren religiösen Traditionen aus	Einführung von Kindern und Jugendlichen in eine Glaubensvorstellung
MATERIAL-DIMENSION	Christl. Glaubenstradition	<ul style="list-style-type: none"> • SuS erhalten objektive Informationen über christl. Religion und lernen sich kritisch mit ihr auseinanderzusetzen • betont die Wissens- und Kenntnisdimension • kommt „Religionskunde“ nahe • Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts (S.550) 	<ul style="list-style-type: none"> • ausgehend von christl. Religion soll ein Lebens- und Weltdeutungspotential entfaltet werden • werden andere Religionen thematisiert, dann v.a., um die christl. Lebensantwort besser zu verstehen und das „spezifisch“ christliche besser zu verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • katechetisch orientierte religiöse Erziehung; • Erweiterung des Bezugsrahmens der christl. Glaubenslehre wird nicht angestrebt • SuS sollen Glaubensvorstellungen und -haltungen der christl. Religion internalisieren und zum persönlichen Werte- und Glaubensgut werden lassen • christl. Verankerung muss hergestellt sein, bevor sich SuS mit anderen Religionen oder Weltanschauungen beschäftigen. • dieser Typus ist Aufgabe der Kirche

	über Religion	von Religion aus	in Religion
Religionen und Weltanschauungen	<ul style="list-style-type: none"> • „verlängert“ die Zielvorstellung des Konzepts christl. Glaubenstradition und dehnt sie auf alle Religionen aus. • ausgehend von vergleichender Religionswissenschaft erhalten SuS möglichst objektive Übersicht über die Inhalte und Äußerungsformen der Religionen • das Einsichts- und Kenntnisniveau der SuS soll erhöht werden, indem sie die Strukturelemente der Religionen (Lehren, Institutionen, Mythen, Rituale...) kennenlernen und sich darüber austauschen. 	<p>von <i>Religionen</i> aus (von <i>Weltanschauungen</i> aus ist hier weggelassen; JW 2.7.15):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzept ist der persönlichen religiösen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet • SuS sollen mit den religiösen Traditionen in einen kommunikativen Austausch eintreten, Religionen vergleichen lernen, Aspekte des Dialogs der Religionen untereinander kennenlernen und mit „sich selbst“ und anderen in einen Dialog über die lebenspraktische Bedeutung der religiösen Botschaften, Mythen und Praxen eintreten. • Ziel ist es, nicht nur zu informieren, sondern v.a. Idee einer religiösen Erziehung, in der Schüler aus allen Religionen Anstöße für die eigene Religiosität erhalten und in der sie durch alle Religionen eine Bereicherung ihrer persönlichen Religiosität erfahren bzw. ihre Spiritualität vertiefen können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zelle soll vernachlässigt werden, „denn ein Unterrichtstypus mit dem Anspruch, <i>in</i> alle Religionen und Weltanschauungen einführen zu wollen, ist schwer vorstellbar.“ (S. 549)

A 2.3 Meilensteine Begutachtungsprozess

Tab. 44: Überblick über den Begutachtungsprozess Juli 2015 bis Dezember 2016

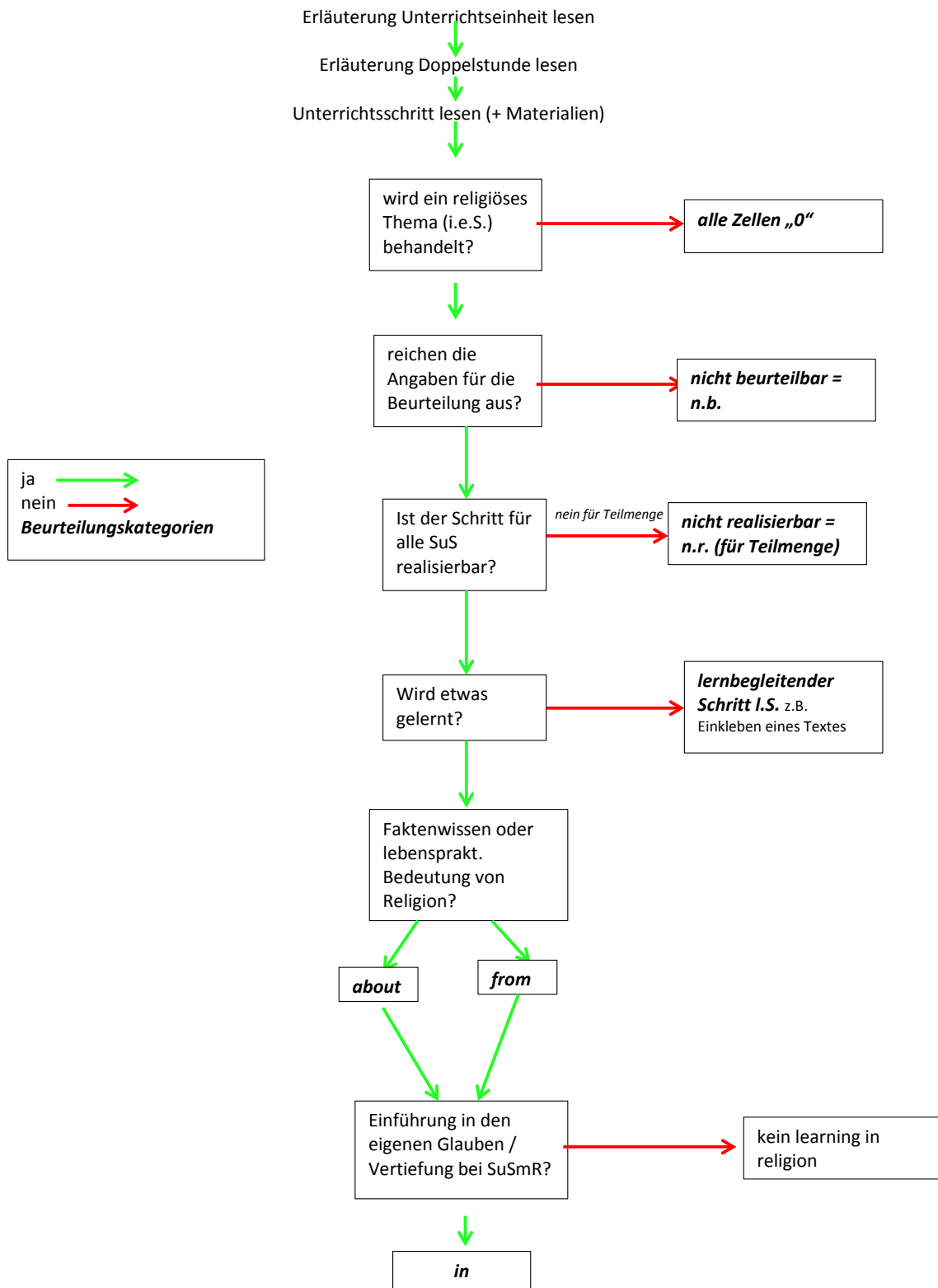
Datum	Was?	Wer?
Juli 2015	Vorbereitung des Expertentreffens (Versand): <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtseinheiten und Unterrichtssequenzen • Literatur zum Konzept <i>learning about / from / in religion</i> • Vorläufiger Zeitplan Begutachtung • Vorbereitungstext (Aufarbeitung Literatur; Vorschläge für die Operationalisierung der drei Dimensionen <i>learning about / from / in religion</i> und für das Vorgehen bei der Begutachtung) • Begutachtungsbeispiel „Gott und Du“ 	IfBQ an Experten
August 2015	Expertentreffen <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung des grundsätzlichen Vorgehens und des Analyserasters • Diskussion der Operationalisierungsvorschläge und Anwendung an Beispielen der UE „Gott und Du“ 	Experten, IfBQ
September 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Nachbereitung des Expertentreffens • Protokoll des Expertentreffens, u.a. aufgrund des Expertentreffens überarbeitete Operationalisierung der drei Kategorien (Operationalisierung Nr. 1) • Erstes Arbeitspaket: „Gott und Du“ sowie „Miteinander gerecht leben“ an die Experten 	IfBQ an Experten
Oktober 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Begutachtung des ersten Arbeitspakets („Gott und Du“, „Miteinander gerecht leben“) und Sendung durch Experten an IfBQ 	Experten an IfBQ
November 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Rücksendung der in einer Datei zusammengeführten Expertenbeurteilungen an die Experten („Gott und Du“ und „Miteinander gerecht leben“) • Bilaterale Telefonate mit den Experten über die Beurteilung, um die Operationalisierung zu überarbeiten und zu schärfen 	IfBQ, Experten
Januar 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitete Operationalisierung (Operationalisierung Nr. 2; Stand Januar 2016) samt Ankerbeispielen und Begutachtungsschema an Experten • Zweites Arbeitspaket an Experten: „Prägende Personen“, „Christentum“ 	IfBQ an Experten
Februar 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Begutachtung des zweiten Arbeitspakets („Prägende Personen“, „Christentum“) gemäß Operationalisierung Nr. 2, Januar 2016 	Experten
März 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Telefonische Klärung einzelner Beurteilungen, um eine einheitliche Auswertung zu gewährleisten 	IfBQ, Experten
April 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der ersten vier beurteilten UE bzw. US: <ul style="list-style-type: none"> ○ Gott und Du ○ Miteinander gerecht leben ○ Prägende Personen ○ Christentum 	IfBQ
Juni-Aug	<ul style="list-style-type: none"> • Begutachtung des dritten Arbeitspakets („Angst und Geborgen- 	Experten -

Datum	Was?	Wer?
2016	heit“, „Unsere Religionen“, „Islam“) • Telefonische Klärungen bei Beurteilungen, die nicht den formalen Vorgaben entsprachen	IfBQ
Sept-Nov 2016	• Auswertung der restlichen drei beurteilten UE bzw. US: <ul style="list-style-type: none"> ○ Angst und Geborgenheit ○ Unsere Religionen ○ Islam 	IfBQ
2017	• Berichtslegung	IfBQ

A 2.4 Vorgehen bei der Begutachtung

A 2.4.1 Schematische Darstellung

Abb. 21: Schema Vorgehen bei der Begutachtung



A 2.4.2 Erläuterung der schematischen Darstellung

Eine schematische Darstellung (vgl. Anhang A 2.4.1) sollte die zeitsparende Beurteilung unterstützen.

In Stichworten wird im Folgenden das Beurteilungsschema erläutert – hier sollten in aller Kürze die wichtigsten Informationen für die Begutachtung gegeben werden. Beispiele zu den einzelnen Kategorien finden sich andernorts (s. Ankerbeispiele).

1. **Erläuterung UE lesen:** Einführenden Text zur gesamten UE lesen, um den Grundgedanken der UE und die Hauptzielrichtung zu erfassen.
2. **Erläuterung DS lesen:** Zu jeder DS zunächst die vorangestellte Erläuterung lesen: Welche zentralen Lernziele werden mit dieser DS verbunden?
3. **Unterrichtsschritt lesen und ggf. zugehörige Materialien (Arbeitsblätter) anschauen:** Was soll in diesem Unterrichtsschritt getan werden? Wird kein religiöses Thema im engeren Sinne behandelt, so wird für alle Zellen eine 0 eingetragen, die Beurteilung ist beendet. Wird zwar ein religiöses Thema behandelt, die Angaben zum Unterrichtsschritt jedoch als nicht ausreichend empfunden, um eine Beurteilung innerhalb der vorgegebenen Kategorien vorzunehmen, soll **nicht beurteilbar** (n.b.) gewählt werden. Gern kann das Kommentarfeld genutzt werden: „Wenn der Schritt so gemeint ist, dann eher... wenn so gemeint, dann eher...“ Dies kann auch der Schärfung der Unterrichtseinheiten dienen.
4. Ist der Schritt für alle SuS **realisierbar**? Anschließend wird geprüft, ob der Unterrichtsschritt für alle Schüler gleichermaßen realisierbar ist, sonst wird ggf. eine Teilmenge der SuS bei nicht realisierbar (n.r.) eingetragen.
5. Wird etwas **gelernt**? Wird angenommen, dass im Unterrichtsschritt nichts gelernt wird (z.B. Einkleben einer Geschichte, Austeilen von Arbeitsblättern), wird I.S. (lernbegleitender Schritt) eingetragen, die Beurteilung damit beendet). Ist anzunehmen, dass etwas gelernt wird, wird anschließend geprüft, ob es eher ein *learning about* oder ein *learning from* ist.
6. **About oder from?** Den Unterrichtsschritt lesen und unter Berücksichtigung der Erläuterungen zu UE und DS überlegen: Was wird mit diesem Unterrichtsschritt angestrebt? Wie ist der Arbeitsauftrag angelegt? Falls im Unterrichtsschritt *about* oder *from* gewählt wird, ist dies (bis auf sehr wenige Ausnahmen)⁵⁷ für **alle SuS** einzutragen (unabhängig, ob / welche Religionszugehörigkeit)
 - a. Sollen die SuS von einer eigenen / fremden Religion **Fakten** lernen (z.B. Gebetsorte, Jahreszahlen, Rituale) -> *about*.
 - b. Sollen die SuS von einer eigenen / fremden Religion für ihr eigenes Leben lernen? -> *from*
Hier ist es wichtig, eigene Erfahrungen und Vermutungen über die Unterrichtsverläufe zurückzustellen und den Arbeitsauftrag als Ausgangspunkt zu nehmen. Z.B. Geschichte „Verlorener Sohn“ (UE „Gott und Du“, Unterrichtsschritt 3.2.2): Man könnte viel für sein Leben aus dieser Geschichte lernen, der Arbeitsauftrag ist aber so angelegt, dass die Geschichte zunächst nacherzählt wird, anschließend Gottes Eigenschaften in der Geschichte gefunden werden sollen -> *about*
7. **Zusätzlich learning in?** Wurde *about* oder *from* angegeben, so ist zu prüfen, ob der Unterrichtsschritt für SuSmR eine Glaubenseinführung oder eine Vertiefung des eigenen Glaubens / der eigenen Religiosität ermöglicht. Wird dies für alle SuSmR bejaht, so wird bei *in* SuSmR eingetragen, sobald nur eine bestimmte Religion vertieft wird, wird SuSr= eingetragen oder die jeweilige(n) Religion(en) (z.B. c für christlich).

⁵⁷ Ausnahme z.B.: „Gott und Du“: Schüler sollen einen Brief an Gott schreiben: Hier evtl. *learning from* / *in* für SuSmR aber nicht realisierbar für SuSoR

A 2.5 Ankerbeispiele für die Kategorien

Tab. 45: Ankerbeispiele für die Bewertungskategorien der Expertenbegutachtung

Erläuterung	Kategorie	Ankerbeispiele (diese wurden i.d.R. in den Telefonaten besprochen)
Es wird kein religiöses Thema im engeren Sinne behandelt	0 in alle Zellen	<ul style="list-style-type: none"> Mgl 1. DS: Wir definieren Gerechtigkeit (Collage zu Gerechtigkeit, Erarbeitung einer gemeinsamen Definition von Gerechtigkeit, Def. Aristoteles)
Angaben reichen für die Beurteilung nicht aus (zu unkonkret, zu vage...)	nicht beurteilbar / n.b.	<ul style="list-style-type: none"> G&D: LoL liest Geschichte von Sara vor (die Geschichte wurde in Göttingen als wenig substantiell empfunden, es sei zu unklar, worauf die Stunde zielt) Abschluss: Schriftliche Sicherung der Ergebnisse Im Sitzkreis mit Redestein reflektieren die SuS die Unterrichtseinheit, tauschen sich über Gedanken und Gefühle aus.
Unterrichtsschritt ist für eine bestimmte Schülerschaft nicht realisierbar (z.B. für SuSoR)	nicht realisierbar / n.r.	<ul style="list-style-type: none"> G&D 1.2.1: SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag: Schreibe deine eigene Geschichte über Gott und Dich. (Die Geschichte wird in der folgenden Stunde in das Lapbook getan) -> n.r. für SuSoR G&D 2.3.2: SuS schreiben die drei Eigenschaften Gottes, die ihnen besonders wichtig sind, auf einen Zettel und kleben sie in ihr Lapbook. -> n.r. für SuSoR
Im Unterrichtsschritt wird nicht gelernt	lernbegleitender Schritt / I.S.	<ul style="list-style-type: none"> G&D 2.1.3: SuS schreiben diese [an der Tafel hängende Begriffe] unter der Überschrift „Wie Gott sich den Menschen zeigt“ ab. G&D 2.3.3: SuS kleben Geschichte der 1. Doppelstunde ins Lapbook.
Kategorien religiösen Lernens: <i>learning about / from / in religion</i>		
Der Unterrichtsschritt zielt darauf ab, dass die SuS Fakten lernen, sich Wissen aneignen über z.B. Institutionen, Rituale, Mythen (egal, ob es sich auf die eigene oder fremde Religion bezieht, egal ob SuSmR oder SuSoR)	<i>learning about</i>	<ul style="list-style-type: none"> G&D 3.2.2: Zuschauende SuS sollen bei einer von SuS vorgespielten Geschichte (z.B. Wenn es ein Kürbis wäre, Der verlorene Sohn) erraten, welche der an der Tafel hängenden Eigenschaften Gottes in der Geschichte zum Vorschein kommen G&D 4.1.2 und 4.1.3: SuS entwickeln anhand von Bildern von Gebetsorten, Gebetshaltungen etc. aus verschiedenen Religionen Sortierungskategorien und ordnen die Bilder diesen Überschriften zu (Erläuterung zur DS: SuS erhalten Überblick über Gebetsorte...) G&D 4.2.1: SuS lesen einen Informationstext zu einem Gebet aus einer Religi-

Erläuterung	Kategorie	Ankerbeispiele (diese wurden i.d.R. in den Telefonaten besprochen)
		<p>on durch und 4.2.2 erstellen anschließend ein Plakat, auf dem zentrale Informationen zum Gebet in der jeweiligen Religion (wo beten...) gegeben werden. Sie präsentieren das Plakat (5.1.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mgl 2.1.2: Die SuS erspielen das Gleichnis „Arbeiter im Weinberg“ im Rollenspiel mithilfe der Rollenkarten auf AB 2 • Mgl 2.2.2: Im Unterrichtsgespräch werden verschiedene Gerechtigkeitsverständnisse und darauf aufbauend die christliche Forderung einer „Bedarfsgerechtigkeit“ herausgearbeitet. • Mgl 3.2.1: LoL liest die Geschichte „Stadt des Einvernehmens“ vor, erste Eindrücke werden im Plenum ausgetauscht • Mgl 4.1.4 Erklärung des Begriffs „Achtsamkeit – Mitgefühl“ aus buddhistischer Sicht durch LoL.
<p>Der Unterricht zielt darauf ab, dass die SuS anhand eines religiösen Themas die Bedeutung von Religion für ihr Leben reflektieren; lebenspraktische Bedeutung von Religion (egal, ob es die eigene oder eine fremde ist, egal ob SuSmR oder SuSoR)</p>	<p><i>learning from</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mgl 4.1.2: Nach der Achtsamkeitsübung werden die SuS im Sitzkreis mit Rede-stein nach ihren Empfindungen gefragt: Wie hast du dich während der Übung gefühlt, was hat dir ganz besonders gefallen oder vielleicht nicht gefallen? • Mgl DS Goldene Regel, 6.1: SuS tauschen sich über ihre Gedanken der Goldenen Regel in den Religionen, die im Kreis auf dem Boden liegen, aus (AA: Wie kann ich gerecht zu mir/ zu meinen Mitmenschen sein?). (Lernziel DS 6: <i>Durch die Goldene Regel, wie sie in verschiedenen Varianten in den Religionen vorkommt, erarbeiten die SuS die zentrale ethische Frage, wie jeder einzelne gerecht zu sich und darauf aufbauend auch gerecht zu seinen Mitmenschen sein kann.</i>);
<p>Mit dem Unterrichtsschritt können die SuS in ihren Glauben / ihre Religion eingeführt werden oder ihren Glauben vertiefen. Intention Glaubensweitergabe, eigene Glaubenserfahrungen ermöglichen. Diese Kategorie ist nur für SuS mit Religionszugehörigkeit möglich.</p>	<p><i>learning in</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • G&D 1.2.1: SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag: Schreibe deine eigene Geschichte über Gott und Dich. (Die Geschichte wird in der folgenden Stunde in das Lapbook getan)-> in für SuSmR) • G&D 2.3.2: SuS schreiben die drei Eigenschaften Gottes, die ihnen besonders wichtig sind, auf einen Zettel und kleben sie in ihr Lapbook. -> in für SuSmR • G&D 4.2.1: AA: „Lest Euch den jeweiligen Informationstext "Gebet im ..." durch. -> in für SuSr=

Erläuterung	Kategorie	Ankerbeispiele (diese wurden i.d.R. in den Telefonaten besprochen)
		<ul style="list-style-type: none"> • Mgl 2.2.2: Im Unterrichtsgespräch werden verschiedene Gerechtigkeitsverständnisse und darauf aufbauend die christliche Forderung einer „Bedarfsgerechtigkeit“ herausgearbeitet-> in für christl. SuS (SuSr=) • Mgl 3.2.1: LoL liest die die Geschichte [Stadt des Einvernehmens / Alevitentum] vor, erste Eindrücke werden im Plenum ausgetauscht -> in für alevitische SuS (SuSr=) • Mgl 4.1.4: Erklärung des Begriffs „Achtsamkeit – Mitgefühl“ aus buddhistischer Sicht durch LoL. -> in für buddhistische SuS (SuSr=)

A 2.6 Textgutachten der Experten

A 2.6.1 PD Dr. H. Ađuiçenođlu

Es liegt kein Textgutachten vor.

A 2.6.2 Dr. A. Arslan

Allgemeine Stellungnahme zu den UE

Ausgehend von der Tatsache, dass es auch im RUfa u.a. um „die Sache mit Gott“ (Heinz Zahrnt) geht bzw. gehen wird, weise ich prophylaktisch darauf hin, dass die UE mit einem Lehrplan verschränkt sowie entlang einem Unterrichtswerk vermittelt werden sollten, zumal die „Sache“ an und für sich von komplexer Qualität ist. Somit hätte man vor allem als LoL eine horizontale und vertikale Orientierung hinsichtlich der Lernprogression, die mit der Entwicklung von Kompetenzen im Sinne der Aneignung von Wissen und Können übersichtlicher einhergehen würde.

Nichtsdestotrotz verstehen sich die UE als eine vielfältige und flexible Basis für den RUfa. Denn zum einen sind die UE durchweg offen für alle Typen der Schülerschaft aufgebaut. Zum anderen bieten sie einen in methodischer Hinsicht vielfältigen Zugang zu den Themenschwerpunkten. Darüber hinaus zielen die begutachteten UE auf die offene Kommunikation innerhalb der Lerngruppen, so dass an dieser Stelle die Vermittlung von sozialen Kompetenzen wie Gesprächs-, Toleranz- und Teamfähigkeit zur Geltung kommen. Folglich wird mit dem RUfa an der Etablierung einer demokratischen Atmosphäre gearbeitet, die die SuS anhand der Religionen zum Monolog, Dialog und Trialog über die Religionen bringt. Der Weg dahin wird durch eine individuell-religiöse Binnendifferenzierung gewährleistet, so dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer aus freien Stücken unterrichtliche Inhalte bearbeiten, verarbeiten als auch überarbeiten kann. In diesem Zusammenhang wird in den einzelnen UE eine Begegnungspädagogik betrieben, die auf Augenhöhe eine authentische Konfrontation mit den Gesichtern der Religionen ermöglicht.

Lerngegenstand bzw. Arbeitsgrundlage der oben genannten Aspekte sind vorwiegend exemplarische Texte der einzelnen Religionen. Selbstverständlich ist der Einsatz/Gebrauch von religionstypischen Texten ein wichtiges und richtiges Vorgehen. Zumal es sich aber um SuS des 5. und 6. Jahrgangs handelt, wäre der zusätzliche Einsatz von konkreten religionspezifischen Elementen (Thora-Rolle, Bibel, Koran, Bastelbögen zum Cem-Evi sowie zur Synagoge, Kirche, Moschee, Justitia-Figur, Schaf-Figur usw.) sowie das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten ein willkommenes Hilfsmittel, um die bildhaft codierte Sprache der Religionen schneller und nachhaltiger decodieren zu können. Gemeint ist parallel zum Lesen von Texten das Riechen, das Schmecken und das Anfassen von Religionen, um ein ganzheitliches Lernen - auch im Sinne der Binnendifferenzierung - im Raum zu haben. Diese Herangehensweise wäre ferner für die Förderung und Forderung der SuSoR gut angebracht, da sie in erster Linie, aber auch viele SuSmR, der religiösen Sprache unkundig sind. Begriffe wie Vorherbestimmung, Zachäus, Barmherziger Vater, St. Pauli, Müsahip, Cem-Gottesdienst, Aussprüche Alis, Messianität, Zöllner, Gleichnis, Sunna, Hadith, Offenbarung, Hidschra kommen höchstwahrscheinlich im Wortschatz vieler SuS nicht vor. Somit sollte die Vermittlung einer elementaren religiösen Sprache ein grundlegendes Ziel des RUfa sein, damit ein spiralförmiges Lernen mit Blick auf die weiteren Jahrgänge möglich wird. Etwa ein sprachsensibler RUfa, in dem alle Beteiligten als auch alle Lernziele im Auge behalten und bedient werden.

Ahmet Arslan, 15.09.2016

A 2.6.3 Prof. Dr. C. P. Sajak

US „Christentum“ und UE „Prägende Personen“

Beide UE sind so angelegt, dass sie Schülerinnen und Schülern verschiedener Religionen, aber auch Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis die Möglichkeit eröffnen, religiöse Lernprozesse unterschiedlicher Modi (*about/from/in*) gestalten zu können. Man muss aber auch aus intellektueller Redlichkeit sagen, dass wir unseren Kategorienapparat so angepasst haben, dass am Ende für alle Schülerinnen und Schüler Lernschritte zu identifizieren sind. Als Religionspädagoge würde ich in meiner Arbeit den Begriff des "Learning in" z. B. nicht so verwenden, wie wir es am Ende definiert haben.

Ich sehe vor allem zwei Schwachstellen der beiden UE: Das eine ist die bildungstheoretisch bedenkliche Verkürzung des Christentums in der entsprechenden UE. Schon der Titel ist irreführend. Es geht ja gar nicht um das Christentum als Religion und Kultur, sondern um den christlichen Glauben (!) eines Kindes, der dann anhand lediglich zweier (!) Perikopen aus den Evangelien vertieft wird: Zachäus und der Barmherzige Vater.

Dann noch ein bisschen Solidarität mit Flüchtlingen als ethischer Imperativ... Das ist mir entschieden zu wenig.

Besser gelungen erscheinen mir die Lernstraßen zu den "Prägenden Personen". Hier habe ich weniger theologisch-didaktische Bedenken als vielmehr methodische: Ich bin skeptisch ob dieses quantitativ wie qualitativ hohe Maß an eigentätigen und eigenverantwortlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern realistisch ist, also ob die hier vorgesehenen Lernprozesse wirklich so ablaufen werden, wie sich das die Planer der UE vorstellen. Ich verstehe schon, dass eine solche "Delegation" der innerkonfessionellen Bearbeitung von religiösen Lernaufgaben eine Lehrkraft entlastet, die keine Expertin/Experte für die Mehrheit der bearbeiteten Religionen sein kann. Ob Schülerinnen und Schüler den hier angedachten Parforceritt durch das selbstständige und kooperative Lernen aber so bewältigen, dass tatsächlich religiöse Lernprozesse im Sinne einer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Ziel der Perspektivveränderung stattfinden, wage ich zu bezweifeln – gerade nach den jüngsten Studien aus dem Bereich der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung (Englert/Hennecke/Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts, München 2015).

Clauß-Peter Sajak, 07.03.2016

A 2.6.4 Prof. Dr. B. Schröder

US „Christentum“

Einheiten zu den großen Religionen, die weltweit, aber eben auch in Hamburg bedeutsam sind, stellen ein unverzichtbares Element des RU dar. Dass jede der großen Religionsgemeinschaften je für sich in einer UE thematisiert wird, ist m.E. richtig und beizubehalten.

Hier wird ein ungewöhnlicher Zugang zur Erschließung des Christentums gewählt – über bestimmte theologische Topoi (Gottesbild, Menschenbild, Lebenshaltung). Das scheint mir – ohne dass dies benannt und ausgewiesen wird – ein sehr protestantischer Zugang zu sein, der in der 5./6. Kl. hohe Abstraktionsanforderungen stellt.

Da die SuS teils der jeweiligen Religion angehören, teils ihr kritisch oder sogar ablehnend gegenüber stehen (könnten), bräuchte es eine klare Rechenschaft darüber, was die UE leisten soll und ob SuS eben dieser Religionsgemeinschaft eine andere Rolle im Unterricht spielen sollen als diejenigen, die ihr „fremd“ gegenüber stehen. Eine solche Rechenschaftsablage fehlt mir hier – auch wenn ich keine prinzipiellen Einwände dagegen habe, das Christentum ad bonam partem und von seinen Anliegen her darzustellen (wie es hier geschieht).

Anfragen an die Anlage und die Rahmenbedingungen

Das Christentum wird nicht als Religionssystem (mit Geschichte, Lehren, Konfessionen, Gebäuden etc.) und auch nicht über die Praxis eines christlichen Peers (trotz des Briefes von Anna in AB 1) erschlossen, sondern unmittelbar über bestimmte Überzeugungen, die ihm eigen sein sollen. Dadurch kommt ein seltsam theologischer Zug in diese Einheit – als ob Christen in diesen Überzeugungen einig gingen und das Christentum darüber definiert werden könnte.

Die Vielfalt der „Christen“ wird **nicht** Thema – dabei steht doch zu vermuten, dass in Hamburg Lutheraner verschiedener Nähegrade zur Kirche, orthodoxe Christen verschiedener Herkunft, vielleicht Russlanddeutsche, afrikanisch-stämmige Christen usw. zusammenkommen. Sie alle werden hier einer unverkennbar protestantischen Theologie subsumiert.

Es wäre zu erläutern, wann das Thema „Christentum“ im Laufe des RU wieder aufgenommen wird: Hier jedenfalls gewinnen die SuS keinen Zugang zu den realen Ausdrucksformen des Christentums, die ihnen im Alltag begegnen: Kirchengebäude, Diakonie, Pastor/inn/en usw. – was aber dringend erforderlich und m.E. gerade in der 5./6. Klasse gut zu erschließen wäre. Eine Begehung einer Kirche(-ngemeinde) würde aus meiner Sicht in dieser UE unerlässlich sein.

Methodik und Didaktik

Die Unterrichtsmaterialien sind sehr textlastig (mit Ausnahme *eines* Bildes).

Methodisch ist diese Einheit gut gemischt: Ritual, Standbild, Blitzlicht usw.

Auch hier wird kein bestimmter didaktischer Ansatz als maßgeblich benannt, obwohl es faktisch das hermeneutische Paradigma ist, mit dem gearbeitet wird.

Befremden, Kritische Rückfragen, Festhalten von Dissensen durch a) christliche Schüler/innen unterschiedlicher Konfession und b) nicht-christlich religiöse und c) konfessionslose SuS wird nirgends Raum gegeben – und das, obwohl etwa die Pointe der 4.DS hochgradig strittig ist. „Das Christentum“ befürwortet nicht per se Flüchtlingshilfe; andere Religionen tun dies (womöglich) hingegen ebenso wie das Christentum.

Die „Lernziele“ beschreiben mehr die Lernschritte als dass sie Ziele vorgeben. Sie sind ausschließlich auf Informationszuwachs angelegt. Das einzige Lernziel, das „Dialog“ impliziert, setzt in schroffem Kontrast zu den meisten Sequenzen sehr steil an: „Die SuS tauschen sich dialogisch über Wege der Gotteserfahrung aus.“ Welcher Erwachsene könnte das?

Bernd Schröder, 10.2.2016

US „Islam“

Einheiten zu den großen Religionen, die weltweit, aber eben auch in Hamburg bedeutsam sind, stellen ein unverzichtbares Element des RU dar. Dass jede der großen Religionsgemeinschaften je für sich in einer UE thematisiert wird, ist m.E. richtig und beizubehalten.

Hier wird ein m.E. sehr traditioneller Zugang zur Erschließung des Islam gewählt – über die fünf grundlegenden Praxen von Muslimen und Muslima. Die gesamte Vorgehensweise und die gewählten Methoden könnten auch in einer Moscheegemeinde Anwendung finden – sie zielen auf Nachvollziehen und Aneignen, allerdings an keiner Stelle (!) auf kritische Auseinandersetzung.

Anfragen an die Anlage und die Rahmenbedingungen

Die rituellen Vollzüge werden – verglichen mit der Ausrichtung anderer UE – ausgesprochen detailliert behandelt. Was genau die nicht-muslimischen SuS hier lernen sollen (außer für sie nicht anwendbarem Wissen „über“), bleibt unklar.

Einige AA sind m.E. unzulässig; das gilt insbesondere für die Einladung, das Glaubensbekenntnis nachzusprechen! Hier wie andernorts (z.B. im AA zur ersten DS) wird – für RUfa m.E. unangemessen – aus binnenislamischer Sicht gedacht.

Innermuslimische Vielfalt, insbesondere der Umstand, dass keineswegs alle Muslime entsprechend handeln, wird nicht thematisiert.

Methodik und Didaktik

Die eingesetzten Medien variieren in erfreulicher Weise. In diesem Zusammenhang ist besonders gelungen, dass methodische Elemente islamischer Lehr-Lern-Tradition zum Einsatz kommen, etwa Kalligrafie, Hören arabischer Texte u.a.

Leider wird kein bestimmter didaktischer Ansatz als maßgeblich benannt, der nicht-muslimischen Lehrkräften, die diese UE unterrichten, helfen könnte zu verstehen, was hier geschehen soll. Infolgedessen habe ich große Schwierigkeiten mir vorzustellen, wie ein konfessionsloser oder jüdischer Lehrer diese Sequenz unterrichten können sollte.

Befremden, Kritische Rückfragen, Festhalten von Dissensen durch a) schiitische oder alevitische Schüler/innen und b) nicht-muslimisch religiöse und c) konfessionslose SuS wird nirgends Raum gegeben – und das, obwohl diese Riten viele Fragen und zumindest Skepsis auslösen dürften.

Bernd Schröder, 8.6.2016

UE „Prägende Personen“

In dieser Einheit gelingt es einen Bogen zu schlagen von allgemeinen Lebensfragen über religionspezifische Durchgänge zu einer für alle fruchtbaren Summierung. Dieser Lernbogen ist sehr zu begrüßen (auch wenn i.E. Anfragen bestehen).

Die Rede von „prägenden Personen“ ist didaktisch geschickt, würde aber m.E. danach verlangen zu zeigen, dass keineswegs nur die hier thematisierten „Religionsstifter“, sondern auch spätere Protagonisten die Ausprägung dessen, was Islam etc. ausmacht, bestimmt haben. In der Sache wiederum ist die Rede von „prägenden Personen“ im Blick auf Jesus, Muhammad etc. wohl eher unangemessen – ihre Bedeutung liegt ja in „mehr“ als ihrer tatsächlichen Prägekraft, sie liegt vielleicht sogar gerade in ihrem kontrafaktischen Moment.

Anfragen an die Anlage und die Rahmenbedingungen

Die Frage nach den „Prägungen“ stellt einen didaktisch interessanten Zugang dar – aber: Ist er angemessen in einer Stadt, die multireligiös geprägt ist (und gerade nicht von einer bestimmten Tradition) und in der viele Individuen religiös indifferent sein dürften? Geht dieses didaktische Szenario nicht von einer viel zu klaren und starken Prägekraft von Religionen aus? Kann man in der Weise, wie es hier geschieht (9. DS!), für die Zukunft Prägekraft der Religionen postulieren? M.E. nicht – der RU für alle wird an dieser Stelle affirmativer als es monokonfessioneller RU ist oder sein kann.

Die Einführung „religionsspezifischer Phasen“ als Strukturelement des RU ist sehr positiv – allerdings stellt sich die Frage, wer die SuS in diesen Phasen sachgemäß begleiten kann: Soll der-/dieselbe LoL alle verschiedenen religionsspezifischen Phasen betreuen? Andernfalls: Können sich SuS ausgerechnet in den religionsspezifischen Phasen selbst hinreichend motivieren und informieren? Gerade hier bräuchten sie doch eine Fachperson, die ihnen mehr und tiefergehende Auskünfte geben kann. Hier

wird eine Grundspannung erkennbar zwischen dem Anliegen, alle zu unterrichten, und demjenigen, auch den Angehörigen einzelner Religionsgemeinschaften besondere Impulse zu geben.

Insgesamt ist hier wie auch andernorts die Frage: Was geschieht mit konfessionslosen SuS? Was sollen sie lernen? Wer begleitet sie?

Ausweislich der Einführung ist die UE „Prägende Personen“ die erste überhaupt, in der nach Modell 2 gearbeitet wird. Müsste nicht den SuS erklärt werden, warum sie jetzt in religionsgleichen Gruppen arbeiten? Und müsste nicht in den Lernstraßen klarer Bezug hergestellt werden zu den jeweiligen Religionsgemeinschaften und zu dem Umstand, dass die SuS dieser Religionsgemeinschaft angehören (durch Taufe, Beschneidung usw.)?

Selbst wenn das intendiert sein sollte, scheint es mir kaum zu einem *learning in* kommen zu können, weil die Stationen so sehr allein auf [nach meinem Eindruck: recht grundlegende, für ‚fromme‘ Angehörige der Religionsgemeinschaft wenig innovative] Informationen zugeschnitten sind.

Methodik und Didaktik

Die Unterrichtsmaterialien sind sehr textlastig; Bilder / Musik u.ä. spielen kaum eine Rolle.

Hier wie auch sonst ist kaum einmal davon die Rede, dass ein bestimmter didaktischer Ansatz angewandt wird (das erschwert es den LoL sich stärker mit solchen Konzepten zu befassen) – wenn es doch geschieht (wie hier in der 1. DS „Symboldidaktik“), wird das Potential dieser Konzepte kaum ausgereizt.

Erst spät wird dazu angeleitet, Unterschiede zwischen den Religionen (8. DS) zu markieren – dies geschieht aber rein deskriptiv: Befremden, Kritische Rückfragen, Festhalten von Dissensen ist augenscheinlich nicht vorgesehen.

Insgesamt ergibt sich so ein „einfaches“, traditionelles, wenig anspruchsvolles Unterrichtsprofil.

Am klarsten spiegelt sich das in den „Lernzielen“ – sie sind allein auf Informationszuwachs angelegt und weisen auf ein religionskundliches Profil des RU hin. „Dialog“ zwischen Angehörigen verschiedener Religionsgemeinschaften wird kaum veranlasst – Konfliktuöses wird gemieden; selbst für das Wahrnehmen und Aufarbeiten von Befremdung ist kein Raum.

Bernd Schröder, 10.2.2016

UE „Gott und Du“

Die UE spannt – erfreulicherweise – einen Bogen von den Erfahrungen bzw. Vorstellungen der SuS (hier: von Gott) über theologische Klärungen bis hin zur religiösen Praxis (hier: zum Gebet). Dieser Bogen entspricht der Zielsetzung des RU für alle und bietet Raum, um die verschiedenen Kompetenzen, die RU fördern soll, anzusprechen: von der Wahrnehmungs- bis zur Gestaltungskompetenz.

Auch die Mischung aus „religionsübergreifenden“ und „religionspezifischen“ Phasen scheint mir der Schülerschaft und den Aufgaben des RU für alle gerecht zu werden – sie ist unbedingt beizubehalten; die Erläuterung der verschiedenen denkbaren Ausgestaltungen in der „Einführung“ ist sehr hilfreich!

Anfragen an die Anlage und die Rahmenbedingungen

Die Einheit scheint die Zuordnung bzw. ‚Festlegung‘ der SuS zu Konfessionen bzw. Denominationen zu meiden – will sagen: Im Zuge des Unterrichtsprozesses wird den SuS (und der Lehrkraft) nicht transparent, wer welcher Religionsgemeinschaft (oder eben keiner) angehört; es gibt auch kaum Impulse sich zuzuordnen (vgl. als Ausnahme DS 5). Selbst Traditionsbestände, die konfessionell zuzuordnen sind (s. 2. und 3. DS), werden offen zur Wahl gestellt. Die offene Frage ist, wie Fünft-/Sechstklässler mit dieser Konstellation umgehen – ob sie sich von sich aus ganz unbeschwert mit

„ihrer“ Herkunftstradition identifizieren oder aber frei wählen, was sie anspricht. Ich kann weder ihr mutmaßliches Verhalten einschätzen noch will ich dies abstrakt beurteilen – mir gibt nur zu denken, dass hier die Bindung an die Herkunftsreligion nicht thematisiert, geschweige denn gefördert wird.

Stattdessen bietet die UE einerseits individuelle Ansprache, die allerdings „sehr hohe“ religiöse Anforderungen stellt, etwa in der 1.DS „eine eigene Geschichte über Gott und Dich“ und in der 5.DS „Gebet auswendig lernen“, und andererseits allgemeine Information über einzelne Religionen, die wenig Vertrautheit voraussetzt und kaum zur Vertiefung des je eigenen Verständnisses Anlass gibt (z.B. wenn ein sunnitische Kind in der 3. DS in die AG „Ibrahim ...“ geht). Das scheint mir unausgewogen zu sein.

Der inhaltliche Tenor scheint zu sein: Alle Religionen bieten ähnliche Beschreibungen Gottes; die Heiligen Schriften stimmen im Kern überein (so z.B. 2. DS oder auch 6. DS). Unterschiede zwischen den Religionen im Blick auf Gottesbild / Gebetspraxis werden nicht adressiert. Wie auch in anderen Einheiten werden „Differenzen“ und deren Thematisierung eher überspielt; dabei wäre es doch durchaus wünschenswert, sie zu konstatieren und mit den SuS zu überlegen, wie man diese Unterschiedlichkeit deuten kann.

Die Gottesbilder der Religionen (3. DS) werden nicht vertieft oder profiliert; durch die Reduktion auf „Eigenschaften“ Gottes bleibt die Einheit flach.

Methodik und Didaktik

Positiv:

- Religionsspezifische Arbeitsphase (die aber der o.g. offenen Zuordnung unterliegt)
- Methode „Lapbook“

Ein bestimmter didaktischer Ansatz wird nicht benannt.

Die „Lernziele“ beschreiben Lernschritte, nicht Ziele. „Lernfortschritte“ werden nicht erkennbar.

Bernd Schröder, 4.2./25.4.2016

UE „Miteinander gerecht leben“

Auch in dieser Einheit wird induktiv eingesetzt. Damit wird dem didaktischen Prinzip der Schülerorientierung angemessen Rechnung getragen.

In dieser Einheit werden – auch das ist m.E. angemessen – christliches, alevitisches, buddhistisches und islamisches Gerechtigkeitsverständnis unterschieden (indem sie je für sich eingeführt werden). Allerdings

- bieten die hier gewählten Texte / Geschichten keineswegs alle sachlich und formal vergleichbare Konzepte von Gerechtigkeit, so dass der Eindruck entstehen könnte, Aristoteles als der eingangs (d.h. in der ersten DS) eingeführte Zeuge sei der klügste Definitor von „Gerechtigkeit“, weil er sie begrifflich und klar fasst,
- wird ausgerechnet die Gerechtigkeitsvorstellung der Hebr. Bibel bzw. des Judentums (zedaka) ausgespart. Gewiss ist Vollständigkeit im Durchgang durch religiöse Gerechtigkeitsvorstellungen nicht möglich, doch scheint mir mit dieser ein für das gesamte Abendland entscheidend wichtiger Strang ausgespart worden zu sein,
- wird am Ende die goldene Regel gewissermaßen als gemeinsamer Nenner eingeführt; dadurch werden die Spitzenforderungen etwa der Bergpredigt oder auch des Buddhistischen

Achtsamkeitspostulats entschärft bzw. eingeebnet; zugleich wird suggeriert, alle Religionen gingen in dieser Art Ethik des „Was Du nicht willst, das man Dir tu ...“ einig und auf.

Die UE geht handlungsorientiert zu Ende. Das bietet sich bei dieser Thematik an, zugleich vernebelt das gewählte Projekt, dass „Gerechtigkeit“ im Verständnis der Religionen v.a. eine regulative Idee ist, die dazu verhilft das eigen Handeln zu kritisieren bzw. als unzureichend zu identifizieren. Es geht gerade nicht (nur) darum, den hehren Begriff „Gerechtigkeit“ in kleine Münzen umzuwandeln.

Anfragen an die Anlage und die Rahmenbedingungen

Das Durchspielen verschieden-religiöser Gerechtigkeitsbegriffe bleibt m.E. beim bloßen Nebeneinander stehen: Weder der Vergleich noch die wechselseitig kritische Befragung oder gar das theologische Urteilen (im Rückgriff auf die je eigene Tradition) wird angestoßen, abgerufen oder gar gezielt gefördert. So bleibt die eigentliche Herausforderung des interreligiösen Diskurses ausgespart.

Methodik und Didaktik

Es kommen erfreulich vielfältige Methoden zum Einsatz (die allerdings alle als bekannt vorausgesetzt und jedenfalls nicht eingeführt werden).

Die Unterrichtsmaterialien sind sehr textlastig; Arbeit mit Bildern oder Filmen, Begehungen u.a. spielen keine Rolle.

Auch hier wird kein bestimmter didaktischer Ansatz als maßgeblich benannt.

Die Lernziele dieser UE sind überwiegend anspruchslos: Sie zielen auf simple kognitive Vorgänge. Vergleichen, in Beziehung setzen, beurteilen – das alles spielt keine Rolle. Das letztgenannte Ziel „setzen sich aktiv ... ein“ hingegen ist m.E. weder ein Lernziel (sondern eine Intention) und missachtet den individuellen Entscheidungsraum, den Lernprozessen gewähren müssen; hier wird m.E. der pädagogische Takt verletzt.

Insgesamt – und das wird hier exemplarisch deutlich – irritiert, dass Kompetenzformulierungen in den UE keine Rolle spielen (und zwar weder in der Sache noch der Begrifflichkeit nach).

Bernd Schröder, 10.2.2016

UE „Angst und Geborgenheit“

Unter den entwickelten UE ist diese am deutlichsten thematisch-problemorientiert. Geradezu lehrbuchhaft tritt dementsprechend explizite Religion weit zurück – die Pointe liegt auf zwischenmenschlicher Unterstützung und Solidarität.

Gleichwohl kommen ausgesprochen ‚starke‘ religiöse Texte zum Einsatz; allerdings wird dieser Schatz kaum zu heben sein, weil es ganz den SuS überlassen bleibt, ob sie damit jeweils „etwas anfangen“ können – „exegetische“ Hilfestellungen, Verstärkungen durch die Lehrkraft, Kontextualisierungen dieser Texte in gelebter Religion fehlen. Leider – aus meiner Sicht.

Methodik und Didaktik

Die eingesetzten Medien variieren in erfreulicher Weise (Vertrauensspiel, Film, Bild, Powerkoffer usw.).

Didaktisch wie theologisch ist diese UE sehr „protestantisch“ – es bedürfte m.E. eines Raumes, um unterschiedliche Lesarten dessen, was „Gott“ in Situationen von Angst „nützt“, zur Sprache kommen zu lassen.

Bernd Schröder, 8.6.2016

UE „Unsere Religionen“

Diese Einheit zum Beginn des gemeinsamen Unterrichtet-werdens ist zu begrüßen; sie wird ihrerseits erfreulich schülerorientiert eröffnet. Allerdings nimmt die UE dann – aus meiner Sicht – eine andere Wendung, indem sie in Kurzform Themen behandelt, die noch im Doppeljahrgang 5/6 ausführlicher aufgegriffen werden. Wäre hier nicht eine konsequentere Arbeit an Schülerfragen und -erfahrungen vorzuziehen?

Interessant ist, dass die Thematisierung von Festen auf die gemeinsame Feierpraxis in der Lerngruppe zielt (2. Baustein), die beiden anderen Subthemen hingegen religionsvergleichend ausgelegt werden (3. und 4. Baustein). Abgesehen von der Spannung zwischen diesen Pointen stellt sich mir die Frage: Ist eine gemeinsame Feier religiöser Feste in der Lerngruppe tatsächlich intendiert? Wäre das nicht besser im außerunterrichtlichen Schulleben aufgehoben?

Die Fragen weisen darauf hin, dass ich hier eine Spannung sehe: Die übrigen UE nehmen diese Linie gemeinsamer Feierpraxis m.W. nicht auf; bei einer Schulexkursion nach Hamburg habe ich insgesamt sehr große Zurückhaltung von Lehrer/innen und Schulleitungen gegenüber religiöser Praxis in der Schule – selbst gegenüber der Einrichtung religiös konnotierter Räume – wahrgenommen. Entweder müsste man also diese Fährte auch hier, in der ersten UE, tilgen oder aber sie konsequent weiterverfolgen.

Bernd Schröder, 8.6.2016

