



ifbg

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung



EVALUATION

KURZBERICHT

WEITERENTWICKLUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS FÜR ALLE



Hamburg

GLOSSAR

Begriff / Abk.	Bedeutung
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
EB	Expertenbegutachtung
LS	Lernstraße
PE	Prozessevaluation
Religions- zugehörigkeit	Gefühl der Zugehörigkeit von SuS zu einer Religion – nicht unbedingt formale Mitgliedschaft
RU	Religionsunterricht
SuS	Schülerinnen und Schüler
SuSalle	alle SuS (der Klasse) – unabhängig von vorhandener oder fehlender Religionszugehörigkeit (= SuSmR + SuSoR)
SuSmR	SuS mit Religionszugehörigkeit
SuSoR	SuS ohne Religionszugehörigkeit
UE	Unterrichtseinheit
US	Unterrichtsschritt / Unterrichtssequenz, je nach Zusammenhang
UZ	Unterrichtszeit

Impressum

Herausgeber Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung
Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Redaktion Jutta Wolff

Gestaltung Wiebke Jakobs, Hamburg / www.wiebkejakobs.de



Hamburg, Juni 2018

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORTE	4
LESEHINWEISE	6
EINFÜHRUNG: AUSGANGSLAGE UND EVALUATIONSgegenstand	7
PROZESSEVALUATION	8
Methodisches Vorgehen	8
Ergebnisse	9
EXPERTENBEGUTACHTUNG	12
Grundidee und methodisches Vorgehen	12
Ergebnisse	13
HERAUSFORDERUNGEN DES WEITERENTWICKELTEN RU FÜR ALLE	17
Betrachtung der Modelle	17
Didaktische Fragen im RU für alle	19
Unterstützung der Religionslehrkräfte	20
AUSBLICK	22
LITERATUR	23

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, sowie 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. Die hier vorliegende Kurzfassung gibt summarisch einen Überblick über das Vorgehen in beiden Evaluationsteilen, die Ergebnisse sowie die daraus abgeleiteten Chancen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung des RU. Der komplette Evaluationsbericht ist auf den Internetseiten des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (www.ifbq.hamburg.de) abrufbar.

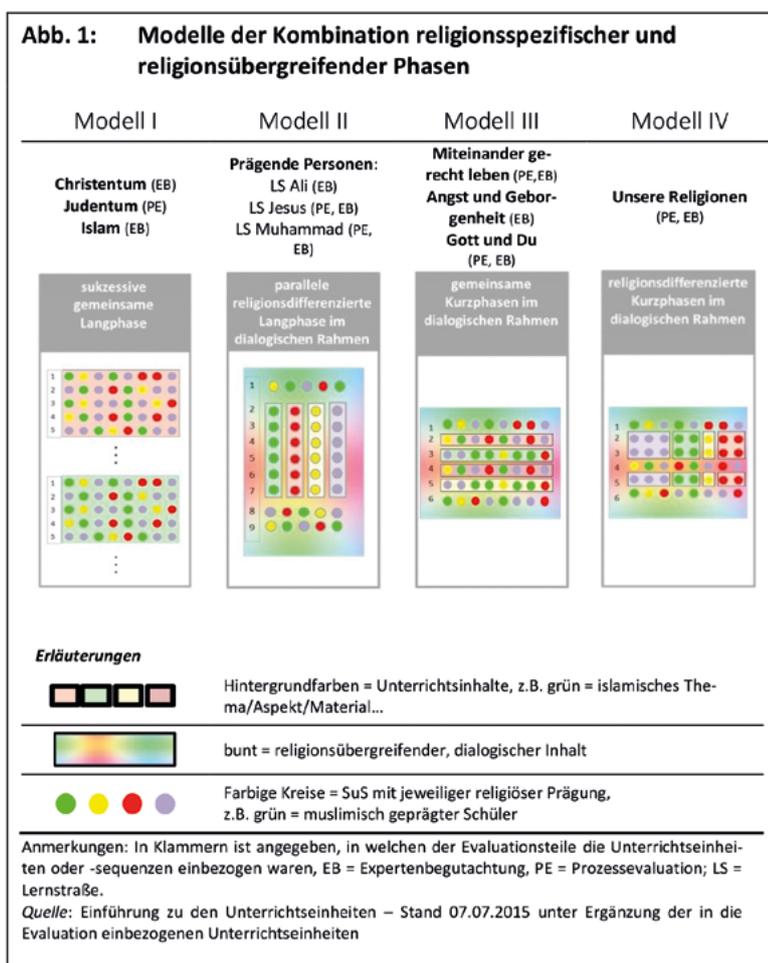
Jutta Wolff

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, 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. 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. Eben-

falls 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 Differenzierungsmaßnahmen 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 wiederkehren-



den 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 vier Experten der Religionsdidaktik koordiniert (Expertenbegutachtung).

PROZESSEVALUATION

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.

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 Religionszugehö-

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

² Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung

rigkeit 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 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 zu-

folge 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 Lehr-

kraft 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 *Pilot-schullehrkräfte* 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 Pilot-schullehrkräfte 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 Weihnachtsgeschichte 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

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			Modell II	
	US Christentum (4 DS) (in % d. Unterrichtszeit) 			UE Prägende Personen* (9 DS) (in % d. Unterrichtszeit) 	
Nur für SuS mit Religionszugehörigkeit ZUSÄTZLICH ZEITGLEICH	Modell I			Modell III	
	US Islam: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 			UE Angst und Geborgenheit (7 DS) (in % d. Unterrichtszeit) 	
Gemeinsamer Rahmen + jeweilige Lernstraße					
US Christentum: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 			UE Miteinander gerecht leben: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 		
US Islam: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 			UE Miteinander gerecht leben: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 		
Legende: <input type="checkbox"/> religionspezifisch/Teilnahme_sicher <input type="checkbox"/> religionspezifisch/Teilnahme_evtl. <input type="checkbox"/> US = Unterrichtssequenz <input type="checkbox"/> UE = Unterrichtseinheit					

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"/> from (mit Religionszugehörigkeit) / nicht realisierbar (ohne Religionszugehörigkeit) <input type="checkbox"/> about/from <input type="checkbox"/> lernbegleitender Schritt <input type="checkbox"/> kein religiöses Thema im engeren Sinne <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar <input type="checkbox"/> uneinheitlich beurteilt <input type="checkbox"/> Schülergruppen erweiterbar		*Materialbasis für weitere religiöse Schülergruppen erweiterbar	
ALLE Schülerinnen und Schüler	Modell III + (IV) UE Gott und Du (6 DS) (in % d. Unterrichtszeit) 	Modell IV UE Unsere Religionen (7 DS) (in % d. Unterrichtszeit) 	Erläuterung der Kategorien (Wahl einer Kategorie, wenn drei von vier Experten dieser zustimmen) Alle Schülerinnen und Schüler
	UE Gott und Du*: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 	UE Unsere Religionen*: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 	Erläuterung der Kategorien (Wahl einer Kategorie, wenn drei von vier Experten dieser zustimmen) Alle Schülerinnen und Schüler
Nur für SuS mit Religionszugehörigkeit ZUSÄTZLICH ZEITGLEICH	UE Gott und Du*: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 	UE Unsere Religionen*: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 	Erläuterung der Kategorien (Wahl einer Kategorie, wenn drei von vier Experten dieser zustimmen) Alle Schülerinnen und Schüler
	UE Gott und Du*: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 	UE Unsere Religionen*: Learning in religion (in % d. Unterrichtszeit) 	Erläuterung der Kategorien (Wahl einer Kategorie, wenn drei von vier Experten dieser zustimmen) Alle Schülerinnen und Schüler
Kategorie <i>about</i> <i>from</i> <i>from</i> (SuSmR) / n.r. (SuSoR) <i>about/from</i> lernbegl. Schritt kein religiöses Thema i.e.S. nicht beurteilbar uneinheitlich beurteilt auf keine der Auswertungskategorien entfielen drei Expertenvoten		Erläuterung SuS sollen Fakten lernen, sich Wissen aneignen über z.B. Institutionen, Rituale und Mythen von Religionen. SuS sollen anhand eines religiösen Themas die Bedeutung von Religion für ihr Leben reflektieren (lebenspraktische Bedeutung). für SuS mit Religionszugehörigkeit ein <i>learning from</i> , für SuS ohne Religionszugehörigkeit jedoch „nicht realisierbar“ drei Voten für <i>about</i> oder <i>from</i> es wird nicht i.e.S. gelernt (z.B. Einkleben). bei engem Religionsbegriff kein religiöses Thema Angaben zur Planung des Unterrichts reichen für eine Beurteilung nicht aus auf keine der Auswertungskategorien entfielen drei Expertenvoten	
Kategorie religionspezifisch / Teilnahme_sicher religionsunspezifisch religionspezifisch/ Teilnahme_evtl.		Zusätzliches religiöses Lernen bei SuS mit Religionszugehörigkeit (zeitgleich) SuS (mit Religionszugehörigkeit) können in einigen der Unterrichtsschritte zusätzlich <i>in religion</i> lernen. Sie werden in ihren Glauben / ihre Religion eingeführt oder können ihren Glauben vertiefen. Das <i>learning in religion</i> kann in verschiedenen Settings stattfinden: Erläuterung Thematisierung <i>spezifische</i> Religion / es ist sicher, dass jeweilige SuS ihre Religion vertiefen. Es wird <i>keine spezifische</i> Religion thematisiert („Wie ist Gott für mich“) -> <i>learning in gilt</i> für alle SuSmR Thematisierung <i>spezifische</i> Religion / es ist nicht sicher, dass jeweilige SuS ihre Religion vertiefen (frei gewählte Gruppen).	
religionspezifisch/Teilnahme_evtl. <input type="checkbox"/> religionsunspezifisch <input type="checkbox"/> religionspezifisch/Teilnahme_sicher <input type="checkbox"/> religionspezifisch/Teilnahme_evtl. US = Unterrichtssequenz UE = Unterrichtseinheit			

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. 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. Klas-

sen 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 behandelter 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 pro-

duktiv 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 religionsspezifische 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 religionspezifischer 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 Religion 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 (Beispiel 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 entspräche. 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 deut-

licher 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.

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].

