

David Käbisch

Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben

Fachdidaktische Perspektiven

Abstract: Identifying appropriate learning tasks can be challenging for religious education teachers in a religiously mixed context: Does the task provide the opportunity for denominational and non-denominational learners to examine religious beliefs from different perspectives? Will the task engage the learners' interest? Does the task relate to real world activities? Discussing these questions, the article offers criteria for designing appropriate learning tasks.

Keywords: designing learning tasks, religious education, didactics, non-denominationalism

Schlagworte: Konstruktion von Lernaufgaben, religiöse Bildung, Fachdidaktik, Konfessionslosigkeit

Wie alle Lehrkräfte sind auch Religionslehrerinnen und -lehrer fast täglich damit beschäftigt, Aufgaben und Arbeitsaufträge aus vorhandenen Materialien auszuwählen und an ihre Lerngruppen anzupassen. Gleichwohl hat die Auswahl und Analyse von Aufgaben, die beispielsweise für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen geeignet sind, kaum Aufmerksamkeit in der allgemein- und fachdidaktischen Diskussion gefunden. Dafür lassen sich zahlreiche Gründe anführen. Zunächst haben die bekannten allgemeindidaktischen Modelle Fragen der konkreten Unterrichtsplanung und Aufgabengestaltung weitgehend vernachlässigt.¹ Darüber hinaus mangelt es an empirischen Untersuchungen zu aufgabengesteuerten Lernprozessen, um Religionslehrkräften evidenzbasierte Kriterien für die Aufgabengestaltung an die Hand geben zu können.² Und zuletzt beziehen sich Veröffentlichungen zum gemeinsamen Lernen mit Konfessionslosen (bzw. zur Bildungsarbeit in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext) fast ausschließlich auf außerunterrichtliche Angebote; ungeachtet zahlreicher

¹ So auch die Einschätzung von Uwe Maier/Thorsten Bohl/Marc Kleinknecht/Kerstin Metz, Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In: Marc Kleinknecht/Thorsten Bohl/Uwe Maier/Kerstin Metz (Hg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse, Bad Heilbrunn 2013, 9–45, hier: 10.

² Dazu Friedrich Schweitzer, Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive – am Beispiel Religionsdidaktik. In: Susanne Prediger/Bernd Ralle/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung, Münster (erscheint 2014).

Unterrichtsideen kommen Kriterien der Aufgabengestaltung, wenn überhaupt, nur unsystematisch in den Blick.³

Aus den genannten Gründen sollen im folgenden Beitrag Aufgaben analysiert werden, die für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen als geeignet erscheinen. Für diese Lernkonstellation gibt es bislang (im Unterschied zum ökumenischen, konfessionell-kooperativen oder interreligiösen Lernen) noch keinen geeigneten Leitbegriff. Der Sache nach kann jedoch dem Vorschlag Hans-Martin Barths gefolgt werden, der (in Analogie zum ökumenischen und interreligiösen Dialog) vom „interoptionalen Dialog“ spricht.⁴ Die Stärke seines Ansatzes besteht darin, dass er prinzipiell von der Möglichkeit eines nichtreligiösen Lebens ausgeht, die weltliche Nichtnotwendigkeit Gottes betont und konfessionelle Lebensorientierungen als Optionen beschreibt, die Konfessionslosen gegenüber begründungsbedürftig, aber auch begründungsfähig sind. Ohne diese theologischen Grundsätze an dieser Stelle ausführen zu können, sollen sie im Folgenden auch für das ‚interoptionale Lernen‘ im Religionsunterricht gelten.

1. Kategorien und Kriterien der Aufgabenanalyse

Konfessionslosigkeit ist bislang kein Thema in Unterrichtsmaterialien für den evangelischen Religionsunterricht. Umso dringender erscheint daher die Notwendigkeit, Beschreibungskategorien und Qualitätskriterien zu benennen, mit denen Religionslehrkräfte Lern- und Anwendungsaufgaben aus vorhandenen Materialien analysieren und beurteilen können. Symptomatisch für den Rang der Religionsdidaktik in der allgemeindidaktischen Diskussion ist dabei die eingangs erwähnte Studie von Uwe Maier, Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht und Kerstin Metz, die zwar fächerübergreifende Kategorien und Kriterien zur Analyse von Aufgaben bietet, diese aber weder am Religions- noch am Ethikunterricht erprobt. Gleichwohl lohnt es sich, von dieser Studie auszugehen, um die Frage beantworten zu können, welche allgemeindidaktischen Standards der Religionsunterricht einhalten sollte, wenn er den verfassungsrechtlich garantierten Status eines ordentlichen Lehrfachs im Fächerkanon einer Schule nicht unterlaufen möchte.

Bezogen auf diese Fragestellung sind die sieben Kategorien einer allgemeindidaktischen Aufgabenanalyse weiterführend, die das Forscherteam in neun Unterrichtsfächern erprobt hat. Diese Kategorien beziehen sich (1.) auf die in Aufgaben vorausgesetzte und operationalisierte Art des Wissens (Faktenwissen, prozedurales Wissen, konzeptuelles Wissen und metakognitives Wissen), (2.) auf die angestrebten kognitiven Prozesse (Reproduktion, Transfer, Problemlösen), (3.) auf die Zahl der zur Lösung vorausgesetzten Wissenseinheiten (eine, bis zu vier, mehr als vier), (4.) auf die Offenheit der Aufgabenstellung (geschlossene/offene Aufgaben, Lösungswege und Lösun-

³ Als Beispiele seien genannt Michael Domsgen/Henning Schluß/Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, und Michael Domsgen/Frank M. Lütze, Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013.

⁴ Hans-Martin Barth, Konfessionslos glücklich. Auf dem Weg zu einem religionstranszendenten Christsein, Gütersloh 2013, 211.

gen), (5.) auf den Lebensweltbezug der Aufgabe (keiner, konstruiert, authentisch, real), (6.) auf deren sprachlogische Komplexität (einfach/hoch/mittel in Bezug auf die Reihenfolge der Teilaufgaben und relevante/irrelevante Informationen in der Aufgabenstellung) und schließlich (7.) auf die Präsentationsformen des Wissens (Text, Bild, Formel, Text und Bild etc.).⁵

Eine gute Zusammenstellung von Qualitätskriterien zur Aufgabenanalyse unter den Vorzeichen eines kompetenzorientierten Unterrichts bieten ferner Andreas Feindt und Petra Wittmann. Der Vorteil ihrer Zusammenstellung besteht darin, dass sie allgemeindidaktische Kriterien beschreiben, die der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einhalten sollte. Ein Nachteil ist jedoch darin zu sehen, dass auch sie kein einziges religionsspezifisches Kriterium aufführen:

- „Die Aufgabe konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit einer herausfordernden Situation, in der Wissen angewendet werden muss.
- Die Aufgabe ist so offen gestellt, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Lern- und Lösungswege entwickeln können.
- Die Aufgabe regt die Schülerinnen und Schüler zu möglichst umfangreichen und umfassenden Produktionen an.
- Die Aufgabe ist so flexibel bearbeitbar, dass die Schülerinnen und Schüler [ihr eigenes] Vorwissen, [eigene] Gedanken, Gefühle, Einstellungen und Metawissen einbringen können.
- Die Aufgabe aktiviert die Schülerinnen und Schüler zum Denken und nicht nur zum Handeln [im Sinne einer Unterrichtstätigkeit wie Lesen, Schreiben, Benennen etc.].
- Die Aufgabe zielt auf die Vernetzung von Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten.
- Die Aufgabe ermöglicht verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaustufen.
- Die Aufgabe fordert die Schülerinnen und Schüler auf, ihre Überlegungen und Lösungswege darzustellen und zu reflektieren.
- Die Aufgabe ist schwerpunktmäßig auf eine bestimmte Kompetenz ausgerichtet.“⁶

Ausgehend von Beispielaufgaben sollen im Folgenden fachdidaktische Kriterien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen entwickelt und abschließend zusammengefasst werden. Grundlegend ist dafür die Unterscheidung zwischen Lern- und Anwendungsaufgaben: Der erste Aufgabentyp dient dem Wissenserwerb, während der zweite mit seinem Transfer in eine neue Situation das erworbene Wissen vertiefen und vernetzen soll.⁷ Es entspricht dabei den Grundsätzen einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung, mit der Analyse von Anwendungsaufgaben zu beginnen: Denn Lernaufgaben sollten von vornherein auf die Kompetenzen bezogen sein, die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit erworben haben sollten.

⁵ Vgl. Maier/Bohl/Kleinknecht/Metz, Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben, a. a. O., 27–40.

⁶ Andreas Feindt/Petra Wittmann, Aufgabenwerkstatt RU – Kriterien und Beispiele zur Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben. In: Entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 4 (2010), 28–31, hier: 29.

⁷ Vgl. Maier/Bohl/Kleinknecht/Metz, Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben, a. a. O., 14, die außerdem Übungsaufgaben (zum Festigen und Vertiefen des Wissens) und Testaufgaben unterscheiden.

2. Anwendungsaufgaben am Ende einer Unterrichtseinheit

Das bekannte Religiositätsmodell von Charles Glock bildet mit seiner Unterscheidung einer intellektuellen, ideologischen, rituellen, experimentellen und konsequenziellen Dimension eine elementare Struktur von Religion ab. Religiöse Bildung sollte sich daher, worauf u. a. Michael Domsgen und Frank M. Lütze überzeugend hingewiesen haben, gerade in einem konfessionslosen Kontext auf diese Dimensionen beziehen, um nicht einem reduktionistischen Religionsverständnis Vorschub zu leisten.⁸ Als Praxisbeispiele für die „Begegnung mit der rituellen Dimension“ nennt Lütze in diesem Zusammenhang die Teilnahme an Schulgottesdiensten, ferner für die „Begegnung mit der experimentellen Dimension“ das gemeinsame Weihnachtsliedersingen in einer Kirche, für die „Begegnung mit der konsequenziellen Dimension“ die Schulpausenarbeit in einem Altenheim und für die „Begegnung mit der ideologischen Dimension“ das „Speeddating“ mit kirchlichen Mitarbeitern. In diesem Sinn unterstreichen auch Lützes Ausführungen zum Religionsunterricht die wichtige Forderung, Religion „in allen Facetten“ wahrzunehmen.⁹ Beispielaufgaben, die einer Analyse mit den vorgestellten Kategorien und Kriterien unterzogen werden können, finden sich hingegen (noch) nicht, da er sich (ebenso wie Domsgen) ganz auf die außerunterrichtliche Bildungsarbeit konzentriert.

Daher sollen im Folgenden Aufgaben aus vorhandenen Unterrichtsmaterialien analysiert werden, die sich auf die mehrdimensionale Struktur von Religion beziehen lassen *und* für das Lernen im Unterricht geeignet erscheinen. Dazu bieten sich aus drei Gründen Unterrichtseinheiten an, die Helmut Hanisch, Christoph Gramzow, Juliane Keitel und Silke Klatt erarbeitet haben: Zum Ersten umfassen die Materialien eine große Bandbreite an operationalisierten Anwendungsaufgaben (von den Autorinnen und Autoren ‚Aufgaben zur Kompetenzkontrolle‘ genannt). Zum Zweiten hat das Leipziger Autorenteam selbst in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext unterrichtet, gelehrt und geforscht, sodass weiterführende Einsichten zu diesem Thema zu erwarten sind. Und zum Dritten kann mit der Sichtung von Unterrichtsmaterialien der Normalfall der Unterrichtsvorbereitung nachgebildet werden, da auch Religionslehrkräfte in der Regel auf vorhandenes Material zurückgreifen, um Aufgaben und Arbeitsaufträge zu adaptieren.

Die folgende Anwendungsaufgabe (am Ende der entsprechenden Unterrichtseinheit zum Islam) lässt sich auf die *intellektuelle Dimension* von Religion beziehen, da die Schülerinnen und Schüler ihr vorab erworbenes Wissen über die ‚fünf Säulen‘ und die Bedeutung von Moscheen anwenden sollen:

⁸ Vgl. die an diesen Dimensionen orientierte Argumentation bei Michael Domsgen, „Ne glückliche Familie zu haben, ist irgendwo mein Ziel.“ Die Familie als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext. In: Michael Domsgen (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 65–122, hier 81–96; sowie Frank M. Lütze, Religion wahrnehmen – in allen Facetten. Überlegungen und Beispiele zur Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit gelebtem Christentum in Mitteldeutschland. In: Domsgen/Schluß/Spenn (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, a. a. O., 143–160.

⁹ Lütze, Religion wahrnehmen – in allen Facetten, a. a. O., 156–159.

Beispiel 1

„In der Nachbarschaft deiner Kirchengemeinde/Schule öffnet eine Moschee ihre Türen. Zur Einweihungsfeier sind auch Christen aus deinem Stadtviertel mit eingeladen. Du möchtest gern mit deiner Freundin an der Einweihung teilnehmen. Diese ist sich jedoch unsicher. Überlegt gemeinsam und schreibt auf, was dafür und was dagegen sprechen könnte, die Einladung anzunehmen! Sucht nach einem geeigneten Geschenk für den Fall, dass ihr die Einladung annehmt!“¹⁰

Legt man der Analyse die von Maier et al. aufgestellten allgemeindidaktischen Kategorien zu Grunde, so ergibt sich der folgende Befund: Die Aufgabe setzt Faktenwissen über den Islam und seine Geschenkkultur, aber auch prozedurales Wissen zum Erstellen von Pro- und Contra-Listen voraus. Dabei soll das Faktenwissen nicht einfach reproduziert, sondern in eine neue, unbekannte Situation transferiert werden. Die Zahl der zur Aufgabenbearbeitung vorausgesetzten Wissenseinheiten bleibt dabei überschaubar. Die Schreibaufgabe bietet zudem verschiedene Möglichkeiten, wie mit dem Einladungsproblem umgegangen werden kann. Bezogen auf die Reihenfolge der Teilaufgaben ist sie klar strukturiert. Die Aufgabe ist ohne realen Lebensweltbezug (die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich nicht mit einer Aufgabe, die tatsächlich gelöst werden muss), was bei diesem Thema unter unterrichtlichen Bedingungen auch gar nicht anders denkbar ist. Ohne Lebensweltbezug wird die Aufgabe ferner für die Schülerinnen und Schüler bleiben, die in einem ländlichen oder mehrheitlich konfessionslosen Kontext wohnen; aber auch unter der Voraussetzung, dass konstruierte bzw. imaginierte Lebensweltbezüge legitim sind, wirkt er eher „aufgesetzt“, da er das (für Jugendliche durchschaubare) Ziel verfolgt, den lebensdienlichen Umgang mit Fachwissen einzuüben. Problematisch ist ferner, dass sich die (imaginierte) Einladung an Christen wendet, Nicht-Christen also nicht angesprochen werden.

Die *rituelle Dimension* von Religion steht demgegenüber in der folgenden Anwendungsaufgabe im Mittelpunkt:

Beispiel 2

„Heute ist Sonntag. Du hast deine Freundin, die bei dir übernachtet hat, in die Kirche mitgenommen. Sie ist zum ersten Mal in einem Gottesdienst und hat hinterher viele Fragen. Besonders mit dem ‚Segnen‘ kann sie nichts anfangen. Erkläre ihr, wie der Pfarrer/die Pfarrerin am Ende eines jeden Gottesdienstes die Gemeinde segnet und was es bedeuten soll! Schreibe deine Erklärung auf.“¹¹

Die Aufgabe bezieht sich mit ihrem konstruierten, aber authentisch wirkenden Lebensweltbezug auf eine Reihe an Wissenseinheiten, die im Unterricht zuvor erarbeitet sein sollten, darunter die Alltagsbedeutung des Begriffs ‚Segen‘, ferner Segenstexte in der Bibel und Segenshandlungen im Gottesdienst. Die Kompetenzkontrolle soll vor allem prüfen, inwieweit die Jugendlichen das gewonnene Wissen einer Person erklären können, die noch nie einen Gottesdienst besucht hat.

¹⁰ Christoph Gramzow, Glauben nah und fern – Der Islam. In: Christoph Gramzow/Juliane Keitel/Silke Klatte (Hg.), Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr, Stuttgart 2014, 180–225, hier 190.

¹¹ Juliane Keitel, Wir begegnen Gott – Bilder und Geschichten von Gott. In: Helmut Hanisch/Christoph Gramzow/Juliane Keitel/Silke Klatte, Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr, Stuttgart 2008, 62–117, hier 71.

Die *ideologische Dimension* von Religion, die sich auf die Zustimmung eines Gläubigen zu Glaubensgrundsätzen bezieht, kommt in der folgenden Anwendungsaufgabe zum Tragen:

Beispiel 3

„Deine Großeltern haben früher an Gott geglaubt. Im Laufe ihres Lebens ist ihnen der Glaube jedoch verloren gegangen. ‚Wie soll ich wissen, ob sich Gott um mich kümmert? Er redet ja nicht mit mir. Ich glaube, dass er überhaupt nicht mit den Menschen redet!‘ – Das sind Sätze, die dein Großvater immer wieder sagt. Schreibe auf, was man ihm im Anschluss an das Lied EG 277 darauf antworten könnte!“¹²

Auch diese Aufgabe hat einen konstruierten, aber authentisch wirkenden Lebensweltbezug. Sie regt die Schülerinnen und Schüler an, ihr Wissen über das Lied „Herr, deine Güte reicht, soweit der Himmel ist“ (EG 277) in eine neue, ihnen bislang unbekannt Situation zu transferieren. Die Aufgabenstellung und die Präsentationsform sind geschlossen, da sich Jugendliche auf das Kirchenlied beziehen und einen Text verfassen müssen; gleichwohl sind unterschiedliche Lösungen möglich, wie dieser Bezug realisiert wird.

Die *konsequenzielle Dimension* bezieht sich in der folgenden Anwendungsaufgabe auf eine imaginierte Entscheidungssituation:

Beispiel 4

„Nimm zu folgendem Fall Stellung: Der Besitzer einer Reparaturwerkstatt sucht einen Kfz-Mechatroniker. Es gibt nur wenige Bewerber, die hoch qualifiziert sind. Es bewirbt sich schließlich ein Mann aus Pakistan, der dem Werkstattbesitzer als qualifiziert erscheint. Da der Bewerber bekennender Muslim ist, hat der Werkstattbesitzer Bedenken. Soll er ihn einstellen? Begründe deine Meinung!“¹³

Auch diese Aufgabe ist voraussetzungsreich: Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, sowohl mehrere Wissensseinheiten (u. a. zu islamophoben Einstellungen in Deutschland und zur politischen Situation in Pakistan) aufeinander zu beziehen als auch in eine imaginierte Anwendungssituation zu transferieren, die keinen realen Lebensweltbezug aufweist.

Die *experimentelle Dimension*, d. h. die Ebene der Gefühle, kam in den bisherigen Beispielaufgaben insofern in den Blick, als sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur das Denken und Handeln, sondern auch das Fühlen der in den Aufgaben genannten Personen vorstellen sollen. Aufgaben, die bestimmte, u.U. religiöse Gefühle (wie beim gemeinsamen Weihnachtsliedersingen in einer Kirche) evozieren wollen, fehlen hingegen aufgrund des keineswegs nur Konfessionslosen gegenüber gebotenen Überwältigungsverbots. Die Materialien sind damit anschlussfähig an eine Didaktik des Perspektivenwechsels, die Kinder und Jugendliche dazu befähigen will, das Denken, Fühlen und Handeln von religiösen und nichtreligiösen Menschen zu verstehen, ohne

¹² A. a. O., 68.

¹³ Helmut Hanisch, Amos: Ich klage an. In: Gramzow/Keitel/Klatte (Hg.), Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr, a.a.O., 7–29, hier 11.

sich mit einer bestimmten Perspektive identifizieren zu müssen oder gar von dieser ‚anstecken‘ zu lassen.¹⁴ Auch Lernaufgaben sollten diesem Grundsatz verpflichtet sein.

3. Lernaufgaben unter unterrichtlichen Bedingungen

Materialien zum interreligiösen Lernen haben nicht selten die Tendenz, die Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten oder zumindest als Angehörige einer bestimmten Religion in den Blick zu nehmen. Auch die erste der bislang analysierten Beispielaufgaben, die sich an „Christen aus deinem Stadtviertel“ richtet, rechnet nicht explizit damit, dass Konfessionslose am Religionsunterricht teilnehmen (s. o.). Dieses Problem haben auch, um ein weiteres Beispiel zu nennen, die Unterrichtsmaterialien zum interreligiösen Lernen von Karlo Meyer.¹⁵ Die peer-orientierten Lernaufgaben beziehen sich ausschließlich auf ‚den‘ Hinduismus, ‚das‘ Judentum, ‚den‘ Islam, ‚den‘ Buddhismus, ‚das‘ Christentum und ‚die‘ Bahá'í, ohne binnenreligiöse Differenzierungen einzuführen. Gleichwohl können Schülerinnen und Schüler an anschaulichen Einzelfällen das Denken, Fühlen und (alltagsethische und rituelle) Handeln von sechs Gleichaltrigen kennen lernen, die jeweils ihre eigene Religionspraxis vorstellen. Diese Lernaufgaben entsprechen der (im Rahmen einer Didaktik des Perspektivenwechsels) zu erwerbenden Fähigkeit, zwischen einer Binnen- und Außenperspektive unterscheiden zu können.

Der peer-orientierte Zugang, der sich auf die Lebensformen einer Religion (und nicht einseitig auf deren Gründungstexte und Dogmen) bezieht, lässt sich auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen übertragen. So kann in Anlehnung an die Unterrichtsmaterialien ein Arbeitsblatt ‚Ich bin konfessionslos‘ ergänzt werden, damit die Schülerinnen und Schüler auch einen Jugendlichen kennen lernen, der (im Unterschied zu den vorgestellten Religionsangehörigen) kein Interesse an religiösen Themen hat, nach eigener Auskunft nicht an Gott glaubt, keine Gottesdienste besucht, keine Tischgebete etc. kennt, keiner Religion eine Bedeutung in ethischen Handlungssituationen zuschreibt, keiner Religionsgemeinschaft angehört und keine Zeichen etc. als Bekenntnis zu einer Religion trägt. Konfessionslosigkeit käme damit nicht abstrakt als eine ‚Weltanschauung‘ in den Blick, wie es gelegentlich in Unterrichtseinheiten zur Religionskritik und zum Atheismus oder in Curricula der Fall ist.¹⁶ Im Mittelpunkt steht vielmehr die Aufgabe, das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen zu verstehen, die (gemessen an der intellektuellen, rituellen, ideologischen und handlungspraktischen Dimension von Religion) ein nichtreligiöses Leben führen.¹⁷

¹⁴ Vgl. dazu die Kurzdarstellung dieses Ansatzes von Bernhard Dressler, „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner, Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68–78.

¹⁵ Karlo Meyer, Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I, Göttingen 2008.

¹⁶ Vgl. dazu die Beispiele bei David Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Ein fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 18–22.

¹⁷ Vgl. dazu die an diesen Dimensionen orientierten Daten des Religionsmonitors 2008, die u.a. Monika Wohlrab-Sahr ausgewertet hat: „70 Prozent der Konfessionslosen teilen keine religiösen Überzeugungen (etwa den Glauben an Gott oder an ein Leben nach dem Tod), 96 Prozent haben keine öffentliche (z.B.

Lernaufgaben, die sich auf die rituelle Dimension von Religion beziehen, sind in den vergangenen Jahren vor allem im Zusammenhang performativer Ansätze diskutiert worden. Didaktisch versucht dieser Ansatz ein Problem zu lösen, das sich an der zweiten Beispielaufgabe anschaulich aufzeigen lässt: Die in der Aufgabe geforderte ‚Erklärung‘ liturgischer Vollzüge ist kaum dazu geeignet, das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen zu verstehen, die an solchen Vollzügen teilnehmen (s. o.). Mehr noch: Wie können (konfessionslose) Schülerinnen und Schüler über etwas reflektieren, an dem sie selbst nicht partizipieren? Um dieses Problem zu lösen, schlagen Bärbel Husmann und Thomas Klie u. a. das folgende Rollenspiel vor, bei dem Schülerinnen und Schüler Gebetsgesten ausprobieren, um anschließend darüber sprechen zu können. Der Wechsel zwischen einer Binnen- und Außenperspektive soll dabei selbst zum Thema werden:

„Bei den Proben für ein modernes Theaterstück soll auch eine kurze Szene mit einem Geistlichen gespielt werden. Der Regisseur sucht nach einem möglichst authentischen Ausdruck. Er verteilt an die Schauspieler kleine Textblätter mit nur je *einem* Psalmvers. Die Darsteller werden gebeten, für sich zu diesem Vers eine angemessene Gebetsgeste auszuwählen und der Gruppe zu präsentieren. Im Anschluss an die Präsentation werden die Spielenden aus ihren Rollen entlassen und können dann als Lerngruppe über die Angemessenheit und den Ausdruck der jeweils gespielten Gesten ins Gespräch kommen.“¹⁸

Diese Beispielaufgabe entspricht den Standards schulischen Lernens, wie sich an Aufgabentypen und Aufgabenformaten aus dem Deutsch- und Geschichtsunterricht aufzeigen lässt: Neben Textverständnisfragen, Lückentexten, Rechercheaufträgen und Zeitzeugenbefragungen spielen auch hier „handlungsorientierte Aufträge“ eine große Rolle; diese verfolgen das Ziel, Schülerinnen und Schüler „aus einer bestimmten Perspektive heraus denken und handeln zu lassen (z. B. fiktive Interviews, Rollenspiele, Theater, Zeitungsartikel, Newsberichte)“.¹⁹

Das Charakteristikum der genannten Aufgaben besteht darin, dass sie im 45-Minuten-Format einer Unterrichtsstunde realisiert werden können. Eine außerunterrichtliche Lösung auf das beschriebene Problem schlagen demgegenüber, wie gezeigt, Domsen und Lütze vor, indem sie Partizipationsangebote an einer religiösen Praxis (Schulgottesdienste, Weihnachtsliedersingen, Teilnahme an Stundengebeten etc.) zu stärken suchen, die dann wiederum Gegenstand der unterrichtlichen Reflexion werden sollen. Das ist aus einer schulpädagogischen und systemischen Perspektive prinzipiell wünschenswert, auch wenn in den Ausführungen derzeit noch offen bleibt, wie die didaktische Gratwanderung zwischen einer teilnehmenden Beobachtung und einer „beobach-

Gottesdienstbesuch) und 85 Prozent keine private religiöse Praxis (z. B. Gebet oder Meditation), und 81 Prozent der Konfessionslosen machen keinerlei religiöse oder spirituelle Erfahrungen, z. B. von Gott angesprochen zu werden oder mit der Welt eins zu sein.“ (Monika Wohlrab-Sahr, Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt?. Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 151–168, hier 154).

¹⁸ Bärbel Husmann/Thomas Klie, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 76.

¹⁹ Monika Waldis, Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Geschichte. In: Meier/Kleinknecht/Thorsten Bohl/Uwe Maier/Kerstin Metz (Hg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht, a. a. O., 147.

tenden Teilnahme gottesdienstlicher Vollzüge“ (etwa durch entsprechende Beobachtungsaufgaben) gelingen kann.²⁰ Zudem stellen Religionslehrkräfte zu Recht die Frage, wie sie eine religiöse Praxis im Unterricht thematisieren können, wenn die genannten außerunterrichtlichen Aktivitäten nicht stattfinden, was derzeit der Normalfall ist – sei es, dass (konfessionslose) Eltern eine Mission ihrer Kinder fürchten, die Schülerinnen und Schüler an den ohnehin freiwilligen Angeboten nicht teilnehmen, Schulleitungen solche außerunterrichtlichen Angebote nicht unterstützen oder Religionslehrkräfte im Rahmen eines vollen Stundendeputats (und einer daraus resultierenden Wochenarbeitszeit von 50 bis 60 Stunden) schlicht und einfach nicht die Möglichkeit dazu sehen. So erstrebenswert es auch sein mag, dass mit außerunterrichtlichen Aktivitäten „in pädagogisch reflektierter Weise die schulischen Bedingungen überschritten bzw. erweitert“²¹ werden: Die unterrichtlichen Herausforderungen wachsender Konfessionslosigkeit, d. h. die fachdidaktischen Fragen nach den Aufgaben, Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts werden sich außerunterrichtlich kaum lösen lassen.

4. Zusammenfassung

Maier, Bohl, Kleinknecht und Metz bieten allgemeindidaktische Beschreibungskategorien, die auf Lern- und Anwendungsaufgaben im Religionsunterricht bezogen werden können. Der Vorteil eines solchen Analyseinstrumentariums besteht darin, dass die Standards deutlich werden, die der Religionsunterricht im Fächerkanon einer Schule einhalten sollte. Ein Nachteil ist darin zu sehen, dass fachliche und fachdidaktische Fragen kaum in den Blick kommen – ein Problem, das auch die hilfreichen, von Feindt und Wittmann genannten Qualitätskriterien zur Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben aufweisen. Abschließend sollen daher fachspezifische Kriterien ergänzt werden, die für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen bedeutsam erscheinen:

- Die Aufgabe nimmt Schülerinnen und Schüler nicht als Expertinnen bzw. Experten oder als Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession in den Blick.
- Die Aufgabe setzt nicht voraus, dass Schülerinnen und Schüler an einer religiösen Praxis teilnehmen, um über sie reflektieren zu können.
- Die Aufgabe ist schwerpunktmäßig auf eine bestimmte Dimension von Religion hin ausgerichtet.
- Die Aufgabe beschäftigt sich mit dem Denken, Fühlen und/oder Handeln religiöser und nicht-religiöser Menschen.
- Die Aufgabe konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit einer (imaginierten oder inszenierten) Situation, in der sie Wissen über das Denken, Fühlen und Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen rekonstruieren, konstruieren oder anwenden müssen.
- Die Aufgabe befähigt Schülerinnen und Schüler, zwischen einer religiösen Binnen- und Außenperspektive zu unterscheiden.

²⁰ Michael Domsgen, Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren (in dieser ZPT-Ausgabe, 243–252); Lütze, Religion wahrnehmen – in allen Facetten, a. a. O., 159, sieht in diesem Zusammenhang zutreffend, dass die „Unterschreitung der schultypischen Distanz zwischen Schüler und Gegenstand“ bei einem Gottesdienstbesuch der (konfessionslosen) Schülerinnen und Schüler „faktisch kaum vermeidbar“ sei und „in der Natur der Sache“ liege.

²¹ Michael Domsgen, Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren, a. a. O., 248.

Die vorgestellten Beispielaufgaben sind anschlussfähig an eine Didaktik des Perspektivenwechsels, wie sie Bernhard Dressler ausgearbeitet hat. Diese verfolgt das bildungstheoretisch begründete Ziel, dass Schülerinnen und Schüler zunächst das eigene (religiöse) Denken, Fühlen und Handeln von anderen, auch unvereinbaren Perspektiven unterscheiden, ferner den damit einhergehenden Wechsel zwischen einer (religiösen) Teilnehmer- und Beobachterperspektive reflektieren und schließlich diverse Fachperspektiven in ihrer Eigenlogik erkennen.²² Damit wird auch deutlich, dass eine Fachdidaktik für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen keine Neuerfindung der Religionsdidaktik darstellt, sondern auf bewährte Aufgabentypen und Aufgabenformate aufbauen kann. Stärker, als es bislang in der religionsdidaktischen Diskussion üblich ist, wird man in Zukunft das Gespräch mit anderen Fächern suchen müssen, um geeignete Aufgaben entwickeln und erproben zu können – nicht nur, um den Religionsunterricht in der schulischen Lern- und Leistungskultur zu verorten, sondern auch, um die Spezifika unterrichtlichen Lernens (im Vergleich zu wünschenswerten außerunterrichtlichen Angeboten) herauszustellen und weiter zu entwickeln.

²² Neben dem bereits erwähnten Beitrag vgl. ausführlich Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006.