

Eva-Maria Spiegelhalter

Fragen treffen Inhalte

Ergebnisse eines Unterrichtsdesigns zum Thema
„Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Spiegelhalter, Mitarbeiterin der School of Education FACE, Arbeitsbereich Religionspädagogik, Theologische Fakultät Alber-Ludwigs-Universität Freiburg.

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Spiegelhalter
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Religionspädagogik
Platz der Universität 3
D-79085 Freiburg i. Br.
e-mail: eva.spiegelhalter@theol.uni-Freiburg.de



Fragen treffen Inhalte

Ergebnisse eines Unterrichtsdesigns zum Thema
„Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“

Abstract

Das COACTIV-Modell konzeptualisiert das fachdidaktische Wissen mit drei Facetten: 1. dem Erklärungswissen, 2. dem Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen und 3. dem Wissen über fachbezogene Aufgabenstellungen. Anhand eines Unterrichtsdesigns zum Thema „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“ wurde untersucht, wie das Erklärungswissen im Bereich des Religionsunterrichtes im Kontext der Korrelationsdidaktik zu verstehen ist. Es werden Möglichkeiten entwickelt, Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen als Anknüpfungspunkte für das Erklärungswissen zu nutzen. Durchgeführt wurde das Unterrichtsdesign in der Klasse 9 eines allgemeinbildenden Gymnasiums.

Schlagworte

Religionsunterricht – fachdidaktische Entwicklungsforschung – Korrelation – fachdidaktisches Wissen – Professionswissen – COACTIV

Questions meet contents

Results of a lesson design on the topic

„What do I mean when I talk about resurrection?“

Abstract

The pedagogical content knowledge of the COACTIV model distinguishes three dimensions: knowledge of multiple representations and explanations, the knowledge of students' thinking and assessment of understanding and the knowledge of tasks as instructional tools. The knowledge of instructional strategies in the field of religious education was examined through the lesson "What do I mean when I talk about resurrection?". The lesson design was carried out with students between the ages of 14 to 16 of a non-specialized higher secondary school.

Keywords

religious education – design-based research – correlation – pedagogical content knowledge – teaching profession – COACTIV

1. Welche Bedeutung hat das Erklärungswissen für den Religionsunterricht?

Die COACTIV-Studie und die daraus hervorgehenden Begriffe und Erkenntnisse basieren auf dem Fach Mathematik und werden in nahezu allen Fachrichtungen rezipiert, so auch im Bereich der Religionspädagogik. Die Ergebnisse der COACTIV-Studie, die 2011 durch Mareike Kunter, Jürgen Baumert, u.a. veröffentlicht wurde, verändern den Diskurs um die Professionalisierung von Lehrkräften in Deutschland grundlegend. Erstmals wird für den Bereich der Mathematik systematisch der Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Lernzuwachs von SchülerInnen und das Professionswissen von Lehrkräften mit empirischen Methoden untersucht. Im Rahmen der ersten Hauptstudie wird ein theoretisches Modell entwickelt, um die professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu beschreiben. Die Aspekte des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens erhalten eine besondere Aufmerksamkeit hinsichtlich der Frage des Lernfortschrittes der SchülerInnen und der Unterrichtsqualität. Das fachdidaktische Wissen für den Bereich der Mathematik ist konzeptualisiert durch Facetten des „diagnostische[n] Wissen[s] über das Lernen und Verstehen von Mathematik“, das „Wissen über multiple Repräsentationen und Erklärungen mathematischer Sachverhalte“¹ und das Erklärungswissen. Letzterem kommt für den Bereich der Mathematik eine besondere Bedeutung zu. „Eines der wichtigsten Werkzeuge in der Hand des Lehrers, um mathematisches Verständnis anzubahnen und zu unterstützen, sind multiple Repräsentationen und Erklärungen. Sie gehören zum Kern des fachdidaktischen Repertoires.“² Konkret bedeutet dies, dass die Lehrperson über möglichst viele verschiedene Möglichkeiten verfügt, um denselben Sachverhalt zu erklären.³ Erklären ist in der Religionspädagogik ein nicht ganz unbelastetes Terrain. Denn Erklärungen und Antworten gab es im neoscholastischen Systemdenken gar zu viele.⁴ Als Reaktion auf die Übermacht der Antworten und Erklärungen entwickelte sich das Theologisieren von und mit Kindern und Jugendlichen bzw. für Kinder und Jugendliche, das bei den Fragen und Konzepten der Kinder und Jugendlichen ansetzt. Das religionspädagogische Konzept der Korrelationsdidaktik unternimmt in Folge dessen den Versuch, eine

1 BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH 2011, 163–192, 169.

2 EBD., 170.

3 Vgl. KRAUSS, Stefan u.a.: Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH 2011, 135–161, 140.

4 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Geht Religion auch ohne Theologie?, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 2020 (= Veröffentlichungen der Papst-Benedikt XVI.-Gastprofessur), 63.

Balance zwischen den Fragen und dem Erklären zu finden, und fokussiert ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Lebenserfahrungen und Glaubensüberlieferungen.⁵ Doch was bedeutet dies für das Erklärungswissen des Religionsunterrichts und die Erklärkompetenz der Religionslehrkräfte? Kann das Erklärungswissen wie im Bereich der Mathematik als „Kern des fachdidaktischen Repertoires“ gelten? Oder bedarf das Konzept einer Korrelationsdidaktik nicht einer besonderen Fähigkeit, die Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen wahrzunehmen und Anknüpfungspunkte für theologisches Erklärungswissen zu eruieren? Können die Fragen der SchülerInnen als Motor für didaktische Inszenierungen christlicher/theologischer Inhalte genutzt werden, um Anknüpfungspunkte für Erklärungswissen zu schaffen? Der vorliegende Artikel strukturiert sich folgendermaßen: (1.) Für die Beantwortung dieser Fragen wurde mittels des Vorgehens der fachdidaktischen Entwicklungsforschung ein Unterrichtsdesign konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. (2.) Im Zentrum der Auswertung stehen folgende Fragen: (3.) Wie können wir Fragen der SchülerInnen provozieren und Vorkonzepte zur Sprache bringen? (4.) Gelingt es, Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen als Anknüpfungspunkte für das Erklärungswissen zu nutzen? (5.) Wie verändert sich der Begriff des Erklärungswissens, wenn in Anlehnung an Baumert der Religionsunterricht davon ausgeht, dass Religion einen eigenen, unverwechselbaren Zugang zur Wirklichkeit eröffnet, der durch keinen anderen „Modus der Weltbegegnung“⁶ ersetzt werden kann? Welche ersten Folgerungen für eine lokale Theorie des Erklärungswissens im Bereich der Eschatologie ergeben sich?

2. Konzeption eines Unterrichtsdesigns „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“

Die fachdidaktische Entwicklungsforschung untersucht mit empirischen Methoden Theorien zum Lehr-Lernprozess. Mittels der Auswertung des konzipierten Unterrichtsdesigns werden lokale Theorien zu gegenstandsspezifischen Fragen entworfen. Das vorliegende Design wurde entsprechend der Schritte der fachdidaktischen Entwicklungsforschung konzipiert, durchgeführt und hinsichtlich der vorliegenden Fragen in Teilen ausgewertet.⁷ Die fachdidaktische Entwicklungsforschung setzt bei der Strukturierung des Lerngegenstandes an. „Durch welche Kontexte, Anschauungen oder Perspektiven können lernförderliche Anknüp-

5 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Vom Containerbegriff „Korrelation“ zum Planungsinstrument für Unterricht. Zu einer Operationalisierung von Korrelationsprozessen, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2015, 67–89, 85.

6 BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002 (= Edition Suhrkamp 2289), 100–150, 106.

7 PREDIGER, Susanne u.a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: MNU 65/8 (2012) 452–457.

fungspunkte an die Vorerfahrungen der Lernenden gefunden werden?“⁸ Diese Perspektive verbindet die fachdidaktische Entwicklungsforschung mit der Korrelationsdidaktik, die Lebenserfahrungen der SchülerInnen berücksichtigt und eine inhaltliche Ausgestaltung der Themen fordert, die für SchülerInnen relevant sind.⁹ Für das konzipierte Design sind lernförderliche Anknüpfungspunkte durch empirische Untersuchungen gegeben, die die Relevanz der Frage „Was geschieht nach dem Tod?“ für Jugendliche herausgearbeitet haben. Laut diesen Ergebnissen ist es nur 8 % der Befragten gleichgültig, was nach dem Tod passiert.¹⁰ Weiter geben 53 % der befragten Jugendlichen an, dass sie glauben, dass ihre Seele nach dem Tod weiterlebt.¹¹ Der Begriff ‚Seele‘ ist jedoch für SchülerInnen keineswegs eindeutig definiert.¹² Für das Design steht damit fest, dass die Vorstellungen der SchülerInnen zum Thema Auferstehung bzw. Leben nach dem Tod die Grundlage für den unterrichtlichen Prozess bilden. Ziel des Unterrichtsdesigns ist es, mit den Vorkonzepten der SchülerInnen zu arbeiten und diese für den Lernprozess zu nutzen.

Die theologische Perspektive des Unterrichtsdesigns ist bestimmt durch den Begriff der leiblichen Auferstehung. Der entscheidende Punkt liegt in der Bestimmung des Nichtvergehens der Persönlichkeit und gibt so auch Hinweise, wie der Begriff der ‚Seele‘ im christlichen Kontext verstanden werden kann. „Der ganze Mensch, mit all seinen Beziehungen und mit seiner ureigenen Geschichtlichkeit, tritt vor Gott – nicht nur ein isoliertes Ich, das alle seine Beziehungen und die erlebte Geschichte gewissermaßen im Tod abstreift und zurücklässt. Alles, was sein Menschsein ausgemacht und konstitutiv dazugehört hat, trägt er vor Gott – seine ihm eigene Welt.“¹³ Entscheidend ist hier der Begriff der ‚Transformation‘, der davon ausgeht, dass die Person auch nach dem Tod weiterhin beziehungs-fähig im Hinblick auf Mensch und Gott ist und aktiv kognitive und emotionale Prozesse durchleben kann.¹⁴ Die beiden sich anschließenden Themen der Schuldfrage und der umfassenden Gerechtigkeit bilden den großen Bezugsrahmen, aus welchem heraus auf weiterführende Fragen der SchülerInnen geantwortet wer-

8 EBD., 454.

9 Vgl. SCHAMBECK 2015 [Anm. 6], 79–81.

10 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster / New York: Waxmann 2018 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Band 13), 82.

11 Vgl. EBD.

12 Vgl. BEDERNA, Katrin: „seele ist mal wieder die einzigartigkeit des menschen“. Jugendtheologien der Seele, in: DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart: Calwer Verl. 2012, 114–134, 132.

13 PEMSEL-MAIER, Sabine: Der Traum vom ewigen Leben. Jetzt verstehe ich die letzten Dinge, Stuttgart: Kbw, Bibelwerk 2010, 59.

14 Vgl. SCHÄRTL, Thomas: Auferstehung denken. Metaphysische Hintergrundfragen, in: Concilium 42/5 (2006) 551–562, 556.

den kann.¹⁵ Diese Themen werden im Rahmen des Unterrichtsdesigns in Klasse 9 jedoch durch einzelne Impulse oder Gedanken in das unterrichtliche Geschehen einfließen.

Aus den vorangegangenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen ergibt sich das Unterrichtsdesign mit dem Titel „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“. Es umfasst folgende thematische Leitfragen:

1. Wie stelle ich mir Auferstehung vor?
2. Was erzählt der biblische Text über die Auferstehung Jesu?
3. Wie denken ChristInnen über Auferstehung?
4. Ist Auferstehung gerecht? Die Frage nach Schuld und umfassender Gerechtigkeit

Das Design wurde im tatsächlichen schulischen Kontext durchgeführt, das Kriterium der Unterrichtsrealität wurde umgesetzt.¹⁶ Leitend war der Anspruch, praxisnahe und authentische Lehr-Lernprozesse zu untersuchen und somit keine Laborsituation zu erzeugen, sondern eine Anschlussfähigkeit des Designs zu ermöglichen. Entsprechend wurde das Design in zwei Lerngruppen mit 13 bzw. 11 SchülerInnen der Klasse 9 eines allgemeinbildenden Gymnasiums im Fach Katholische Religion durchgeführt.

3. Wie können wir Fragen der SchülerInnen provozieren und Vorkonzepte zur Sprache bringen?

3.1 Der Fragebogen als unterrichtliche Möglichkeit

Als Methode zur Erhebung der Fragen sowie der Vorkonzepte der SchülerInnen wird ein entsprechender Kurzfragebogen¹⁷ konzipiert. Der erste Schritt des Unterrichtsdesigns ist grundlegend durch den Kurzfragebogen bestimmt. Die SchülerInnen bearbeiten den Kurzfragebogen zunächst in Einzelarbeit. Es folgt ein Austausch in Vierergruppen zu einzelnen, von den SchülerInnen gewählten Aspekten des Fragebogens. Vier wichtige Themen und Überlegungen der Gruppenphase bilden die Grundlage für die anschließende Plenumsrunde. Der Kurzfragebogen umfasst sechs Items. Die ersten beiden quantitativen Items erheben,

15 Vgl. FUCHS, Ottmar: Das Jüngste Gericht. Hoffnung über den Tod hinaus, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 2018; RAHNER, Johanna: Einführung in die christliche Eschatologie, Freiburg: Verlag Herder 2016.

16 COBB, Paul u.a.: Design Experiments in Educational Research, in: Educational Researcher 32/1 (2003) 9–13.

17 Vgl. REINDERS, Heinz: Fragebogen, in: REINDERS, Heinz u.a. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, Wiesbaden: Springer VS 2015, 57–70, 59.

wie häufig sich die Jugendlichen zuvor mit der Frage ‚Auferstehung‘ beschäftigt haben, entweder allein oder im Austausch mit anderen Personen.¹⁸ Die übrigen vier Items werden offen und qualitativ konzipiert mit dem Ziel, Fragen der Lerngruppe zu sammeln und Sprechkanäle für die jeweilige Vorkonzepte abzubilden.¹⁹

Wie stelle ich mir Auferstehung vor?

1. Über Auferstehung
 - o habe ich noch nie nachgedacht.
 - o denke ich manchmal nach.
 - o denke ich häufig nach.
2. Über Auferstehung habe ich bereits
 - o mit vielen Menschen gesprochen.
 - o mit wenigen Menschen gesprochen.
 - o mit niemandem gesprochen.
3. Wenn ich den Begriff „Auferstehung“ höre, frage ich mich...
4. Ich glaube, dass bei Auferstehung...
5. Ich glaube nicht, dass bei Auferstehung...
6. Auferstehung stelle ich mir vor wie...

3.2 Ergebnisse aus der Arbeit mit dem Fragebogen

3.2.1 Inhaltliche Kategorisierung der Fragen und Folgen für das Unterrichtsdesign

Die Kategorisierung der SchülerInnenfragen erfolgt durch das offene Kodieren der Grounded Theory, da dieses sich zur Erhebung des Vorwissens bzw. der Voreinstellung von SchülerInnen als hinreichend erweist.²⁰ Mittels der Kodierung lassen sich drei Fragekomplexe zusammenfassen: erstens die Frage nach der Möglichkeit von Auferstehung, zweitens Fragen zur Auferstehung Jesu (z.B. „Hat sich Jesus einfach umgebracht und nur sein Geist ist in den Himmel geflogen? Oder ist er mit seinem Körper in den Himmel gegangen?“). Als dritter Fragekomplex lassen sich Fragen bündeln zum Thema „Wie sieht das Leben nach dem Tod aus?“. Zudem gibt es Jugendliche, die keine Fragen zum Thema notieren.

18 Erhebungen zur Frage, ob Jugendliche Glaubensfragen mit Eltern oder Freunden sprechen, ergeben, dass 30 % der Jugendlichen mit dem näheren Umfeld über Glaubensfragen ins Gespräch kommt. Vgl. SCHWEITZER u.a. 2018 [Anm. 11], 105.

19 „Offene Fragen sind empfehlenswert, wenn das Spektrum möglicher Antworten nicht bekannt ist.“ REINDERS 2015 [Anm. 18], 63.

20 Vgl. ROTHGANGEL, Martin: Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz, in: GRÜMME, Bernhard / MENDEL, Hans / PIRNER, Manfred (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2012 (= Religionspädagogik innovativ 2), 157–172, 166.

Aus diesen Fragekategorien lassen sich erste Folgerungen zum Unterrichtsdesign ableiten. Hier lässt sich eine Überschneidung zwischen den Fragen der SchülerInnen und den konzipierten Fragen des Unterrichtsdesigns feststellen: Im Lernschritt „Was erzählt der biblische Text über die Auferstehung Jesu?“ können die Fragen nach der Möglichkeit von Auferstehung und die Fragen zur Auferstehung Jesu thematisiert werden. Der dritte Schritt des Unterrichtsdesigns „Wie denken ChristInnen über Auferstehung?“ korrespondiert mit dem Fragkomplex „Wie sieht das Leben nach dem Tod aus?“.

3.2.2 Vorkonzepte der SchülerInnen

Der Fragebogen erhebt jedoch nicht nur die Fragen der SchülerInnen, sondern gibt auch erste Hinweise auf ihre Vorkonzepte (Item 4-6). Auffällig ist die Vielzahl von Deutungen und Gedanken zur Vorstellung von Auferstehung, die sich in den Fragebögen finden. Aus dem offenen Kodieren ergeben sich folgende Kategorien:

1. Christlich geprägte Begriffe, zu denen sich die SchülerInnen teils affirmativ, teils kritisch verhalten (Himmel und Hölle, Paradies, Überlieferung, ewiges Leben, Engel).
2. Thematisierung der Wahrheitsdimension über die Begriffe „Metapher“, „fehlende Beweise“, „Überlieferung der Auferstehung, aber kein Beweis“.
3. Unvorstellbarkeit eines Lebens nach dem Tod
4. Vorstellungen, die explizit negiert werden (z.B. die Sichtbarkeit für andere Menschen nach der Auferstehung, körperliche Auferstehung, biblische Auferstehung, ein Wiedersehen aller Menschen im Himmel, Existenz von Paradies oder Himmel).

Deutlich wird, dass sich die erste Vorannahme des Unterrichtsdesigns bestätigt: SchülerInnen haben bereits vor der Bearbeitung im Unterricht mehr oder weniger differenzierte Konzepte vom Leben nach dem Tod entwickelt – teils in Abgrenzung, teils in Anlehnung an religiöse bzw. christliche Vorstellungen. Überraschend sind hier die dezidiert christlich geprägten Begriffe als Bezugspunkte. Der zweite und dritte Punkt machen zudem deutlich, dass das Bewusstsein für die Unverfügbarkeit dieser Dimension sehr ausgeprägt ist. Zweifel und Unvorstellbarkeit dominieren. Die negierten Aspekte von Punkt vier unterstreichen dies zusätzlich. Die SchülerInnen betreiben hier eine Art negative Theologie, indem sie sehr klar zur Sprache bringen, welche Vorstellungen für sie nicht zutreffen.

Diese Vorkonzepte finden sich zum einen in den Items 4-6 des Fragebogens wieder, sie kommen jedoch auch angeregt durch den Fragebogen im Unterricht zur Sprache. Die Transskripte ergeben, dass es in diesem Lernschritt einen sehr geringen Sprechanteil der Lehrkraft gibt, der inhaltlich vor allem durch Rückfragen oder Erläuterungen der Arbeitsaufträge bestimmt ist. AkteurInnen sind hier die SchülerInnen. Diese Rollenverteilung wird von den SchülerInnen sehr geschätzt. Im Lernrückblick notiert ein/e SchülerIn (01-04): „Für mich war es wichtig, dass wir über Gott, den Himmel und die Auferstehung geredet haben. Vor allem die Sprechrunden, wo jeder seine Sicht auf Auferstehung geben konnte.“ Oliver Reis stellt im Zusammenhang mit der Arbeit am Sakramentenverständnis fest, dass SchülerInnen dem sakramentalen Lernen nicht zustimmen müssen, sie müssen jedoch bereit dafür sein „in diese Perspektive einzustimmen, immer in dem Wissen, dass ihre eigene Perspektive erhalten bleibt“²¹. Gleiches lässt sich hier für die Thematik der Eschatologie erkennen. Das Einstimmen in die Thematik gelingt durch die Arbeit mit den Fragebögen. Davon geben die intensiven und sehr persönlichen theologischen Gespräche in der Gruppe bzw. im Plenum Auskunft. SchülerIn (02-1) teilt Folgendes mit: „[...] ich glaube zum Beispiel daran, dass – natürlich bist du nicht mehr da. Aber du kannst schon Kontakt aufnehmen. Es hört sich jetzt vielleicht dumm an, wenn ich das jetzt sage, dass du so als kleines Tier wiederkommst. Es war mal ganz süß: Meine Oma ist gestorben und dann ist mir beim Fahrradfahren ein Marienkäfer auf den Arm geflogen. Und der war den kompletten Weg bis zu Hause auf meinem Arm. Das war meine Oma.“ Hier liegt eine sehr persönliche Vorstellung vor, die eine Mischung aus Engels- und Reinkarnationsglauben zu sein scheint. Hervorzuheben sind die existentielle Dimension und die Sicherheit der Äußerung: „Das war meine Oma“. Die Äußerung verdeutlicht, dass sich die/der SchülerIn ihrer/seiner Sache ganz gewiss ist und diese Gewissheit in einer Runde teilt, die zuvor die Möglichkeit von Auferstehung kritisch diskutierte. Die Person stimmt in den Austausch über eigene Vorstellungen mit sehr persönlichen Gedanken ein. SchülerIn (02-2) äußert sich folgendermaßen: „Man kann das aus zwei verschiedenen Sichten sehen. Oder noch mehr, aber zwei besonders. Die erste: Man sieht es aus der theologischen Sicht oder der moralischen: Weil man sich ja denkt: Es kann nicht sein, dass ich da einfach weg bin und, ja, fertig ist es. Aber aus biologischer Sicht ist es ja so: Das Gehirn erfindet ja ständig Sachen. Es ist ja nur: Alles, was passiert, denkt man sich im Kopf aus. Nach dem Tod ist das Gehirn ja weg, da kann man sich nichts mehr denken.“ Diese differenzierte Überlegung

21 REIS, Oliver: „Sakramente gehören in die Oberstufe!“. Zum schwierigen Stand der Sakramente in der Religionsdidaktik, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2015, 331–349, 347.

überrascht in Klasse 9. Der/die SchülerIn ringt zwischen zwei Argumentationen. In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Weltbegegnung ist ihr/ihm völlig klar: alles ist zu Ende. Diese Argumentation droht die religiöse bzw. theologische Perspektive, den religiösen Zugang zur Wirklichkeit (Baumert) zu ersticken – und dieses Dilemma wird dann zur existentiellen Frage. „Es kann nicht sein, dass ich einfach weg bin.“ Das Einstimmen der SchülerInnen in den entsprechenden Austausch evoziert Äußerungen, die durch die differenzierten Gedanken und die persönlichen Erfahrungen der SchülerInnen beeindrucken.

Unterrichtliche Settings stehen vor der Herausforderung, diesen Schatz der Vorkonzepte und Vorerfahrungen zu heben. Ein strukturiertes Arbeiten mit Fragebögen bietet hierfür eine gute Möglichkeit. Für die SchülerInnen ermöglicht der Austausch eine Relevanz Erfahrung der eigenen Perspektive: SchülerIn (01-09): „Ich fand es gut zu sehen, welche Möglichkeiten es nach dem Tod gibt und [dass] wir unsere Gedanken dazu abgeben konnten.“ SchülerIn (01-04): „Das Wichtigste fand ich, das Besprechen, was unsere eigenen Gedanken zur Auferstehung sind und was wir uns darunter vorstellen. Des Weiteren fand ich es spannend, wie das Christentum zur Auferstehung steht und wie dieses sich das vorstellt.“ SchülerInnen werden zu „AkteurInnen“²² des Unterrichts. Ableiten lässt sich, dass der RU Räume dafür schaffen muss, theologische Gespräche unter SchülerInnen zu ermöglichen und das Potential der Gedanken und der Erfahrungen der SchülerInnen zu nutzen.

3.2.3 Lernhürden

Durch die Auswertung der Fragebogen können zusätzlich gruppenspezifische Lernhürden erhoben werden.²³ Deutlich wird, dass die Begriffe ‚Auferstehung‘ und ‚Wiedergeburt‘ für die SchülerInnen nicht klar definiert sind. Aufgrund dieses Ergebnisses wird eine einfache, visuell gestützte Erklärung zur Unterscheidung von Auferstehung und Wiedergeburt erstellt.

²² Vgl. SCHAMBECK 2015 [Anm. 6], 80.

²³ Vgl. GÄRTNER, Claudia: Einführung in die Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: GÄRTNER, Claudia u. a. (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer ¹2018 (= Religionspädagogik innovativ Band 24), 11–30, 23.

4. Gelingt es die Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen als Anknüpfungspunkte für das Erklärungswissen zu nutzen?

4.1 Die didaktische Inszenierung

Die zweite Frage des Designs lautet: „Was erzählt der biblische Text über die Auferstehung Jesu?“ Diese Frage korrespondiert in den Fragebogen notierten Fragen der SchülerInnen zur Möglichkeit von Auferstehung und zur Auferstehung Jesu. Zu Beginn des nächsten Lernschrittes werden die SchülerInnen aufgefordert, Fragen an den biblischen Text Mt 28,1-8 zu formulieren. Ziel dieses Lernschrittes ist es, die SchülerInnen zur kritischen Distanz zum Text anzuregen. Didaktisch findet hier eine schülerInnenorientierte Texterschließung statt, da die Fragen der SchülerInnen die Perspektive der Texterschließung vorgeben. Einge spielt wird von Seiten der Lehrkraft ein Verständnisschlüssel für den biblischen Text, da sich in Mt 28,1-8 typische Merkmale des Gattungstyps der Angelophanie finden.²⁴

4.2 Kategorisierung der Fragen

In beiden Unterrichtsdesigns formulieren SchülerInnen Fragen zu Mt 28,1-8, die in folgende Fragekomplexe zusammengefasst werden können: I. Wie hat sich die Auferstehung Jesu genau ereignet bzw. was ist bei der Auferstehung genau passiert? II. Was hat es mit Galiläa auf sich? III. Welche Rolle hat der Engel? VI. – Welche Bedeutung hat es, dass die Frauen als AdressatInnen der Botschaft gewählt wurden?

Im Zyklus 1 stellen die SchülerInnen zudem die Frage nach der heutigen Stelle des Grabes, nach der Intention des Autors, der Herkunft der Informationen zum Auferstehungsgeschehen, die dem Autor zur Verfügung standen und zur Wirkungsgeschichte des Textes auf die Menschen zur Zeit Jesu. Im Zyklus 2 wird nach dem Begriff des Sabbats, nach bildlichen Darstellungen der Auferstehung, nach der Bedeutung des Erdbebens und des Zusammenhangs zwischen Naturkatastrophe und Tod bzw. der Auferstehung Jesu gefragt.

Folgende, didaktisch relevante Fragekategorien können unterschieden werden: 1. Fragen, die die hermeneutische Kompetenz der SchülerInnen fördern und Korrelation ermöglichen; 2. Fragen, die auf komplexes Erklärungswissen zielen; 3. Fragen, die 1. und 2. verbinden. Im Folgenden findet sich ein Beispiel für jede Fragekategorie und ihre Antwortmöglichkeit.

²⁴ Vgl. Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus. Mt 26-28, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgemeinschaft 2002 (= Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament), 396.

4.2.1 „Wie ist Jesus auferstanden?“ Fragen, die die hermeneutische Kompetenz der SchülerInnen fördern und Korrelation ermöglichen

SchülerIn (01-07): „Meine erste Frage ist, ob er sich die Geschichte ausgedacht hat oder ob er sie erzählt bekommen hat oder ob er sie erzählt hat. Die zweite Frage ist, wie die Auferstehung genau abgeht.“ Der/die SchülerIn unterscheidet hier sehr genau zwischen dem, was im Text zu lesen ist, und dem, was nicht beschrieben wird: wie Auferstehung „abgeht“. SchülerIn (02-05) fragt: „Wie ist Jesus auferstanden, ohne dass die Wächter es gemerkt haben?“ SchülerInnen beider Lerngruppen stellen fest, dass der biblische Text lediglich erzählt, dass die Auferstehung Jesu passiert sei. Wie man sich diese vorstellen kann bzw. was genau bei der Auferstehung passiert, dazu findet sich keine Aussage im Text. Diese Leerstelle der biblischen Texte aufzuspüren, stellt einen wichtigen Lernertrag dar. Die SchülerInnen erkennen, dass der Begriff ‚Auferstehung‘ zwar verwendet, jedoch inhaltlich offen gelassen wird und haben damit einen wichtigen Lernschritt hinsichtlich des Verständnisses eschatologischer Aussagen unternommen: „Um biblisch-eschatologische Aussagen als Glaubensantworten zu verstehen, bedarf es einer eigenen Hermeneutik, einer angemessenen Auslegung, die zwischen Sachgehalten und Sprachgestalt unterscheidet.“²⁵ Die Fragen der SchülerInnen machen deutlich, dass sie dem Unterschied zwischen dem sprachlichen Begriff von Auferstehung und dem Inhalt von Auferstehung auf der Spur sind. Es finden erste hermeneutische Überlegungen statt. Gleichzeitig legen die SchülerInnen den Finger in die Wunde: Wie Auferstehung „abgeht“, ist theologisch eine Leerstelle und entzieht sich der menschlichen Vorstellungskraft wie der theologischen Fachkenntnis. Aussagen darüber sind nicht möglich. Entscheidend ist es, diese Leerstelle *nicht* mit theologischem Erklärungswissen durch die Lehrkraft zu füllen. Die Leerstelle muss im Unterricht unbedingt offen gehalten werden. Denn hinter dieser Leerstelle steckt der theologische Gedanke der Unvorstellbarkeit eschatologischer Aussagen. Diesen haben die SchülerInnen im Fragebogen schon angesprochen, als sie die Unverfügbarkeit und Unvorstellbarkeit von Auferstehung thematisierten. Soll die Arbeit mit den Fragen und Vorkonzepten nicht als didaktisches Warm-up verkümmern, können die im ersten Lernschritt erarbeiteten Gedanken an dieser Stelle vertieft und angewendet werden.

Interessant ist die weitere Gesprächsentwicklung. Auf die Frage der Lehrkraft, was der biblische Text denn angesichts dieser Überlegungen bzw. dieser Leerstelle nun über Auferstehung aussage, antwortet SchülerIn (02-01): „Wir sollen uns nicht fürchten vor dem Tod, also in dem Sinne [...] weil man in eine neue Welt

gelangen kann. Also dass es halt friedlich von statten geht, wir uns halt nicht sorgen müssen. So was, dachte ich.“ Sehr deutlich wird hier aus SchülerInnenperspektive die Möglichkeit für eine existentielle Korrelation von Auferstehung in Sprache gefasst („nicht fürchten, nicht sorgen“).

Skizzieren lässt sich damit folgender Lernweg: Durch das Formulieren von Fragen an den biblischen Text kommen SchülerInnen der Hermeneutik des biblischen Textes bzw. eschatologischer Aussagen auf die Spur. Diese hermeneutischen Überlegungen eröffnen Leerstellen bzw. die Einsicht, dass auch der biblische Text die im eigenen Vorkonzept angenommene Unvorstellbarkeit eschatologischer Aussagen beinhaltet. Damit wird der Weg frei, eine Aussageabsicht des Textes zu entdecken, die nicht im Widerspruch steht zu der Frage nach der Wahrheit von Auferstehung, die in den Vorkonzepten thematisiert wurde. Eine kognitive und existentielle Korrelation ist damit ermöglicht und wird auch wie in der obigen Äußerung vollzogen.

4.2.2 „Ist Galiläa ein Vorort von Jerusalem?“ Fragen, die auf komplexes Erklärungswissen zielen

SchülerIn (01-05): „Ist Galiläa ein Vorort von Jerusalem?“ Auch im zweiten Zyklus wird nach Galiläa gefragt. Die SchülerInnen stellen auf der Ebene der Textbeobachtung die Verwendung der örtlichen Bestimmung von Galiläa fest. Galiläa markiert im Matthäusevangelium den Zusammenhang von Tod, Sterben und Auferstehung mit dem Leben und Wirken Jesu.²⁶ Hier ist nun das Erklärungswissen der Lehrkraft erforderlich, d.h. die Lehrkraft muss an dieser Stelle erklären können, wenn möglich unterstützt durch eine entsprechende Visualisierung, welche Bedeutung mit dem Begriff Galiläa als Ort des Lebens und Wirkens Jesu in die Auferstehungserzählung eingespielt wird. Bei Fragen dieser Art sind die Vorkonzepte weniger entscheidend. Denn die SchülerInnen zeigen durch ihre Frage, dass sie bereits in die Thematik eingestimmt haben und eine kognitive Dissonanz entstanden ist. Sie stellen fest, dass der Begriff Galiläa nicht in ihr Vorkonzept passt und thematisieren dies.

4.2.3 Fragen, die beide Fragekategorien verbinden

Im Zyklus 2 ergibt sich eine sehr interessante Gesprächssequenz zum Phänomen des Erdbebens:

26 Vgl. Luz 2002 [Anm. 25], 405.

SchülerIn (02-4): „Wie groß war das Erdbeben? Denn es gab ja schon mal so was, als auch Jesus starb. Da gab es ja auch, dass da so ein Vorhang entzweigerissen wurde. Und ich würde gerne mal wissen, wieso eigentlich immer so was wie eine Naturkatastrophe passiert, wenn der aufwacht bzw. einschläft?“

L: „Das ist eine gute Beobachtung, [Name]. Als er stirbt, reißt der Vorhang im Tempel entzwei und es wird auch von einem Erdbeben berichtet.“

SchülerIn (02-02): „Aber dann müsste das ja auch passieren, wenn er geboren wird. Gab es da irgendein Erdbeben?“

Diese Äußerungen bieten einen doppelten Anknüpfungspunkt. Denn zum einen benötigen die SchülerInnen ein Erklärungswissen zur Kompositionsabsicht und Theologie des biblischen Autors. Zum andern findet sich hier ein Hinweis auf ein Vorkonzept, allerdings nicht hinsichtlich der Frage nach dem Leben nach dem Tod, sondern in Bezug auf christologische Fragen. Die SchülerInnen suchen nach einem Zusammenhang zwischen den Ereignissen im Leben Jesu und Naturereignissen. Sie haben eine christologische Konzeption des Mt-Evangeliums entdeckt. Diese Fragen bzw. die Beobachtungen lassen sich für christologisches Lernen nutzen. Diese Frage wurde jedoch aufgrund der eschatologischen Akzentuierung des Unterrichtsdesigns nicht weiterverfolgt. Deutlich wird jedoch, dass es auch Fragen als Mischformen gibt, also Fragen, die Anknüpfungspunkte für Erklärungswissen und Anknüpfungspunkte für das Thematisieren für Vorkonzepte bieten.

5. Wie verändert sich der Begriff des Erklärungswissens, wenn der Religionsunterricht mit Baumert davon ausgeht, dass Religion einen eigenen, unverwechselbaren Zugang zur Wirklichkeit eröffnet, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann?

Erste Überlegungen zu einer lokalen Theorie des Erklärungswissens im Bereich der Eschatologie.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse des Designs

Die unterrichtlichen Prozesse im Unterrichtsdesign sind wesentlich bestimmt durch die Fragen und die Vorkonzepte bzw. Antworten der SchülerInnen. Durch die Verwendung eines Kurzfragebogens im ersten Lernschritt und der Erschließung von Glaubensüberlieferungen durch die Fragen der SchülerInnen im zweiten Lernschritt gelingt es, Fragen von SchülerInnen anzustoßen, zu provozieren und aufzunehmen und diese als Motor für didaktische Inszenierungen christ-

lich-theologischer Inhalte mit dem Ziel der Korrelation zu nutzen. Die Analyse der Fragen der SchülerInnen stützt die Abfolge und die Themen der konzipierten thematischen Leitfragen des Unterrichtsdesign. Entscheidend ist es, nicht nur den Fragen, sondern auch den Antworten, also den Vorkonzepten der SchülerInnen, Raum zu geben.

Diese Fragen der SchülerInnen lassen sich in drei Kategorien unterteilen: 1. Fragen, die komplexes Erklärungswissen erfordern („Ist Galiläa ein Vorort von Jerusalem?“), 2. Fragen, die offen gehalten werden müssen und den SchülerInnen Möglichkeiten zur Korrelation geben („Wie ist Jesus auferstanden?“) und 3. Fragen, die beide Fragearten verbinden.²⁷

5.2 Konsequenzen für das Erklärungswissen im Bereich der eschatologischen Fragen

Aus den vorliegenden Ergebnissen ergibt sich entsprechend der Gegenstandsorientierung der fachdidaktischen Entwicklungsforschung für den Bereich des eschatologischen Lernens folgende Konzeptualisierung des Erklärungswissens: Zum einen findet sich ein Erklärungswissen, das Wissen über die spezifische Rationalität und den spezifischen Weltzugang der Religion umfasst. Im vorliegenden Design ist es das von der Lehrkraft eingespielte Wissen zu Mt 28,1-8, also der Hinweis, dass sich im Text typische Merkmale einer Angelophanie finden.²⁸ Dieses Wissen ist so konzipiert, dass es als Voraussetzung für das Erreichen des jeweiligen Lernschrittes angelegt ist. Es basiert auf der Grundlage von Exegese oder Systematik, hier auf der exegetischen Auslegung von Mt 28, 2-4. Es ist sprachlich und inhaltlich auf die unterrichtliche Situation zugeschnitten und daher auf ein Minimum reduziert, d.h. auf drei bis fünf absolut unverzichtbare Elemente zum Textverständnis. Dieses Wissen bringt die SchülerInnen auf die richtige Fährte, um den Text angemessen zu verstehen.

Zweitens umfasst Erklärungswissen Wissens Elemente, die aufgrund der Fragen der SchülerInnen thematisiert werden, wie z.B. der Zusammenhang von Mt 28 mit anderen Erzählungen des Evangeliums. Diese Wissens Elemente haben ihren Anknüpfungspunkt in den Fragen der SchülerInnen zum Begriff Galiläa, dem Engel oder dem Erdbeben.

²⁷ Nicht unerwähnt bleiben soll hier, dass sich im weiteren Verlauf des Unterrichtsdesigns über eine weitere Fragekategorie noch eine weitere Art des Erklärungswissens ergab: Das Erklärungswissen zur existentiellen Korrelation der Lehrkraft, das auf die Frage eine Antwort gibt: „Auferstehung ist ja was Persönliches. Was denken Sie über Auferstehung?“.

²⁸ Vgl. Luz 2002 [Anm. 25], 396.

Jedoch wird im vorliegenden Unterrichtsdesign ein drittes Wissensselement deutlich und hier zeichnet sich eine Besonderheit des Religionsunterrichts ab. Denn nicht nur die Lehrkraft erklärt, auch die SchülerInnen bringen Wissen und Erklärungen ein. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Mathematikunterricht und dem Religionsunterricht: Deutungen, Vorkonzepte und Überlegungen der SchülerInnen stellen anders als im Bereich der Mathematik einen wesentlichen Bestandteil des Wissens im Religionsunterricht dar und müssen von der Lehrkraft aufgenommen, eingeordnet und transformiert werden. Die fachdidaktische Facette des Wissens über fachbezogene SchülerInnenkognitionen wird damit für einen korrelativ angelegten Religionsunterricht besonders wichtig, da die nachhaltige Berücksichtigung der SchülerInnenbeiträge – und SchülerInnendeutungen für den Verlauf des Unterrichts eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkraft erfordert.²⁹ Die vorliegenden Ergebnisse zeigen die Bedeutungen der Fragen als Motor der didaktischen Inszenierung und gleichzeitig auch als Anknüpfungspunkte für Erklärungswissen. Entscheidend ist dabei die Fähigkeit der Lehrkraft für die Unterscheidung von Fragen, die auf Erklärungswissen zielen, und Fragen, die die hermeneutische Kompetenz schulen und Möglichkeiten zur Korrelation durch die SchülerInnen eröffnen. Dass durch die Fragen der SchülerInnen auch ein breit angelegtes Erklärungswissen erforderlich ist, soll damit nicht verneint werden. Dass dieses jedoch eine andere Bedeutung und einen anderen Platz als im Bereich der Mathematik beansprucht, wurde deutlich.

Im Sinne der lokalen Theorien lassen sich auch erste Folgerungen zum didaktischen Setting korrelativer, eschatologischer Fragen ableiten. Im Lernrückblick formuliert ein/e SchülerIn (01-12) folgendes: „Die heutige Stunde „Auferstehung“ war für mich interessant, da wir uns gemeinsam über Fragen der Auferstehung unterhalten haben. Auferstehung ist gleichzeitig Ende wie auch Anfang des Lebens und daher geheimnisvoll. Es gibt keine Zeugen, die über Auferstehung berichten können, und daher ist es toll, gemeinsam darüber nachzudenken. Wenn es wirklich stimmen sollte, dass ich Gott auf meinem Weg der Auferstehung begegne, ist es wunderbar und ich freue mich einigermaßen.“ Hier werden in wenigen Worten zentrale Stationen des Lernens im Bereich der eschatologischen Fragen beschrieben: Nach der Thematisierung der Fragen erfolgt der Austausch über die Vorkonzepte im Unterricht. Hermeneutische Überlegungen (keine ZeugInnen) eröffnen Räume für erste Korrelationen zwischen Glaubensüberlieferung und eigenen Deutungen („ich freue mich einigermaßen“). Diese Abfolge wurde im vorliegenden Design erprobt und ausgewertet. Aufgabenkonzeptionen im Bereich der eschatologischen Fragen können sich im Weiteren daran orientieren.