

Neues Unterrichtsfach «Religion und Kultur»

Bericht über die Evaluation der Einführungsphase

Zürich, 4. September 2012

Autorinnen und Autoren:

Charles Landert
Martina Brägger
Katharina Frank
unter Mitarbeit von Ansgar Joedicke

Kontaktadresse:

Landert [>] Partner
Sozialforschung Evaluation Konzepte
Stampfenbachstrasse 42
8006 Zürich
landert@lfp.ch / 044 265 39 90

Management Summary

Bis vor wenigen Jahren besuchten Schülerinnen und Schüler der Volksschule des Kantons Zürich einen christlichen gemischtkonfessionellen Religionsunterricht mit der Möglichkeit, sich vom Unterricht dispensieren zu lassen. 2001 beschloss der Bildungsrat des Kantons Zürich einen Paradigmenwechsel. Neu sollte ein obligatorischer religionskundlich orientierter Unterricht «Religion und Kultur» (RK) den bisherigen Biblische Geschichte- bzw. KokoRu-Unterricht ablösen. Erste Schulen führten RK ab Schuljahr 2007/08 (Sek I) bzw. 2008/09 (Primar) ein. RK ist in den sechs Primarschuljahren sowie in der zweiten Klasse der Sekundarschule mit je einer Wochenlektion, in der ersten Sek-Klasse mit zwei Lektionen dotiert.

Der Wechsel zum neuen Unterrichtsfach erforderte von den bisher Biblische Geschichte oder KokoRu erteilenden Lehrpersonen eine sowohl inhaltliche wie auch fachdidaktische Neuausrichtung und seitens der Schulen eine Integration von Religion und Kultur als «Fach wie jedes andere» in den Schulunterricht.

Evaluation der Einführungsphase

Mit dem neuen Unterrichtsfach Religion und Kultur beschloss der Bildungsrat auch die Evaluation der Einführungsphase. Ziel war es, in einem frühen Zeitpunkt der Umsetzung Problemfelder zu erkennen, um in der Folge allfällige Anpassungen vornehmen zu können. Im Zentrum dieser formativ ausgerichteten Evaluation standen Einblicke in die schulische Wirklichkeit des Unterrichts von «Religion und Kultur». Insbesondere interessierte, ob und wie sich der Grundsatz des «*teaching about religion*» im Unterricht einlösen lasse, d.h. die Schülerinnen und Schüler zu lehren, einen religiösen Gegenstand (eine religiöse Geschichte, eine religiöse Lehre usw.) kulturrkundlich zu bearbeiten. Die Bildungsdirektion übertrug die Evaluation einem interdisziplinären Team mit Erfahrungshintergrund in Religionswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Evaluationsforschung.

Durchführung der Evaluation, Aussagekraft der Ergebnisse

Gemäss Angaben der Bildungsdirektion sowie Berichtigungen der Schulen hatten im Schuljahr 2009/10 total 110 Schulgemeinden mit der Einführung von RK begonnen. Ins Sample der Vollerhebung fanden effektiv rund ein Drittel der beteiligten Schulleitungen, ein Viertel der beteiligten Lehrpersonen sowie circa 6% der in RK unterrichteten Sekundarschülerinnen und -schüler Aufnahme. Die Datenerhebungen erfolgten im Frühling 2010 (quantitative Befragungen bei 43 Schulleitungen, 62 Lehrpersonen sowie 891 Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Sekundarklassen) und vom November 2010 bis September 2011 (Fallstudien bei 18 Lehrpersonen / Klassen; 63 Schülerinterviews).

Mangelnde Erfahrung mit RK und allgemein hohe Belastung der Lehrpersonen waren die wichtigsten Absagegründe von Schulen. Mit RK befasste Lehrpersonen, die erst kurze Zeit RK unterrichteten, sahen häufiger von einer Teilnahme an der Evaluation ab. Die quantitativen Daten beruhen auf Vollerhebungen; Hinweise auf eine verzerrende Selektion der Teilnahme der beteiligten Auskunftspersonen liegen keine vor. Dementsprechend darf davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse der Evaluation die Situation im Feld angemessen widerspiegeln.

Bei den Fallstudien wurde mit fortschreitender Evaluation zunehmend gezielt nach Good practice-Beispielen von Unterricht gesucht, um so über ausreichend Anschauungsmaterial für spätere Lernprozesse zu verfügen. Wegen des überproportionalen Ausschlusses von Fällen, die einen problematischen Unterricht erwarten liessen, repräsentieren die Fallstudien tendenziell stärker die bereits weiter fortgeschrittenen Beispiele von RK-Unterricht. Gleichwohl bieten die Fallstudien keine Basis, um allgemeingültige Aussagen über den erreichten Stand des RK-Unterrichts im Kanton Zürich zu machen.

Insgesamt lassen sich aufgrund der Ergebnisse Massnahmen definieren, die zu einer Profilierung des Fachs und zur Klärung der Anforderungen an die konzeptionellen Grundlagen, die Aus-/Weiterbildung sowie die Lehrmittel und Unterrichtshilfen beitragen.

Referenzrahmen der Evaluation

Jede Evaluation, sei sie summativ oder formativ ausgerichtet, bedarf eines Referenzrahmens, damit sie die gesammelten Informationen kohärent einordnen kann. Einerseits stand dem Evaluationsteam die von der Bildungsdirektion gemachte Vorgabe des *teaching about religion* zur Verfügung. Gemäss diesem Unterrichtsprinzip lehrt die RK-Lehrperson die Schülerinnen und Schüler, den religiösen Gegenstand (eine religiöse Geschichte, eine religiöse Lehre, die Religiosität von Individuen, eine Religionsgemeinschaft usw.) kulturkundlich (geschichtskundlich, sozialkundlich oder systematisch-vergleichend) zu bearbeiten. Andererseits war es der Lehrplan RK, der seinerseits der verfassungsrechtlich bedingten Massgabe des *teaching about religion* unterliegt.

Der Evaluation liegen keine in den Unterricht und die Unterrichtsvorbereitung hineinreichende Referenzdokumente vor. Seitens der mit der Aus- und Weiterbildung der RK-Lehrpersonen beauftragten PHZH fehlen die gängigen Grundlagen eines Unterrichtsfaches wie didaktisches Modell, Angaben zur relevanten Bezugswissenschaft, zur relevanten Lern- und Entwicklungstheorie oder Fachdidaktik.

RK-Lehrpersonen

Auf der Primarstufe verfügen Lehrpersonen praktisch ausnahmslos über eine allgemein pädagogisch-didaktische Grundausbildung und die Lehrbefähigung als RK-Lehrperson. Auf der Sekundarstufe war fast jede dritte RK-Lehrperson ohne Lehrbefähigung. Diese Gruppe unterrichtete deutlich höhere RK-Pensen (11.8 Lektionen) als ausgebildete Sek I-Lehrpersonen (3.5 Lektionen). Somit muss angenommen werden, dass der RK-Unterricht auf der Sekundarstufe I im Schuljahr 2009/10 vorwiegend von Lehrpersonen ohne Lehrbefähigung erteilt wurde.

Zwei Drittel der RK-Lehrpersonen haben vor Einführung des Fachs einen christlichen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht erteilt. Sieben der 62 befragten RK-Lehrpersonen erteilen aktuell Unterricht in ihrer Religionsgemeinschaft.

Die in der Evaluation gesammelten und analysierten Lehrerdaten stammen fast ausnahmslos von Personen, die ihre Zulassung zum RK-Unterricht über die im Vergleich zur Ausbildung wesentlich kürzere Weiterbildung erlangt haben. Massgeblich verantwortlich war offenbar der grosse Personalbedarf in anderen Unterrichtsfächern, die die Kapazität ausgebildeter Sekundar-

Lehrpersonen absorbierten. Dass Absolvent/innen der deutlich umfangreicheren RK-Ausbildung auf der Sekundarstufe kaum Zugang zu RK-Pensen fanden, ist mit Blick auf die Neuartigkeit, das Verfassungsrecht (Religionsfreiheit) tangierenden Unterrichts unverständlich.

Das in der Aus- oder Weiterbildung vermittelte fachwissenschaftliche Wissen beurteilen zwei von fünf Befragten als gut anwendbar (fachdidaktisches Wissen: jede dritte befragte Person).

Teaching about religion als zweckmässiger Referenzrahmen

Mit der klaren Vorgabe Unterrichts, der dem Ansatz des *teaching about religion* verpflichtet ist, steht der Kanton Zürich mit seinem Fach Religion und Kultur einzigartig da in der Schweiz. Der konzeptionelle Rahmen erlaubt es, Schülerinnen und Schüler zu lehren, Religionen und Weltanschauungen und deren alltägliche Ausprägungen unvoreingenommen – und unabhängig von der eigenen Religiosität bzw. Säkularität – wahrzunehmen.

Heterogene Umsetzung

Die Praxis brachte allerdings sehr heterogene Umsetzungsformen hervor. Die Evaluation hat aufgrund intensiver Einblicke fünf Unterrichtsprofile unterschiedlichen Typs beobachtet. Zwei davon erfüllen die Anforderungen eines obligatorischen Unterrichtsfaches vollständig oder bereits in hohem Mass. Lehrpersonen dieses Typs erweisen sich als reflexionsfähig. Ihre Unterrichtssequenzen zeigten ein gutes Eingehen auf die von Schülerinnen und Schülern eingebrachten Beiträge und Fragen und beeindruckten durch die Einnahme einer respektvollen Distanz zu verschiedenen Weltanschauungen, Religionen und Religiosität.

Drei Typen sind problematisch, weil sie sich durch eine unsichere Anwendung des *teaching about religion* kennzeichnen, didaktische Mischformen anwenden oder das *teaching about religion* ganz preisgeben. Diese Unterrichtstypen bedürfen der Korrektur, fallweise wird sie aber mehr oder weniger intensiv ausfallen müssen. Auffallend ist die Reaktionsweise der Schülerinnen und Schüler. Je besser es der Lehrperson gelingt, RK als religionskundlichen Unterricht zu konkretisieren, desto lebendiger und interessierter reagieren die Klassen, insbesondere auf der Sekundarstufe I.

Bedingungsfaktoren der beobachteten Umsetzungsprofile

Die Evaluation ortet Ursachen der heterogenen Praxis zunächst ganz allgemein im Charakter jeder Innovation. Jede Einführung eines neuen Unterrichtsfaches bedarf einer Phase der Erprobung, der Orientierung, der Justierung einer sich entwickelnden Praxis. Darüber hinaus hat die Evaluation aber spezifische Quellen einer konzeptwidrigen Praxis des intendierten RK-Unterrichts erkannt, die im Rahmen der Verwertung der Evaluationsbefunde besonderer Aufmerksamkeit bedürfen: Relativierung des *teaching about religion*-Prinzips/Fachdidaktik, Aus- und Weiterbildung, Lehrmittel, Lehrpersonal.

Während das didaktische Prinzip des *teaching in religion* dem konfessionellen Religionsunterricht vorbehalten bleibt, steht *teaching about religion* für einen nicht vereinnahmenden religiös neutralen Unterricht über Religionen und Weltanschauungen und deren Äusserungen oder Absenz im Alltag. Ohne dass solches durch Bildungsratsbeschlüsse gestützt wäre oder im Lehr-

plan explizit erwähnt würde, wurden LP in der Aus- oder Weiterbildung eingeladen, RK (auch) als *teaching/learning from religion* zu implementieren.

Das *teaching/learning from religion* spricht die Religiosität der Schülerinnen und Schüler an und wird von der Religionszugehörigkeit und Religiosität der LP beeinflusst. Schülerinnen und Schüler merken dies und werden ungehalten. Auf der Primarstufe (Unterstufe) bedient sich dieser Unterricht vorwiegend narrativer Elemente; die Schülerinnen und Schüler übernehmen die religiösen Botschaften der (biblischen) Geschichten, wodurch sich die Tendenz dieses Unterrichts zur Religionisierung bzw. Christianisierung der Schülerinnen und Schüler verstärkt. Geschichten aus der Lehre einer Religion setzen nicht bei der Erfahrung der Kinder ein, da diese Geschichten in einer ganz anderen Zeit, an einem ganz anderen Ort, in einem ganz andern Kontext spielen. Geht die Lehrperson von lebensweltlich bedeutsamen Phänomenen wie Trauer, Glück, Freude oder Streit aus, werden diese durch biblische Geschichten religiös gerahmt und erhalten ihre Erklärung oder Lösung in der Religion direkt zur christlichen Religion hinführt.

Diese problematische Umsetzung dürfte durch das Fehlen eines konsequent am *teaching about religion* orientierten Lehrmittels begünstigt worden sein. Lehrpersonen bedienten sich an Materialien aus dem BG- bzw. KokoRu-Unterricht und bei Lehrmitteln aus anderen Kantonen, die allerdings explizit einem *teaching/learning from religion*-Ansatz folgen. Ebenso dürfte sich die Abstützung auf die Essentials im Lehrplan verstärkt haben und damit auf Geschichten, Rituale, Bildersprache aus der Sicht (Lehrmeinung) der jeweiligen Religionen selber.

Dass das *teaching/learning from religion* sich als verbreitet eingesetztes Element des RK-Unterrichts herausstellte, erklärt sich das Evaluationsteam auch aus einer vom Bildungsrat nicht intendierten Interpretation der didaktischen Grundsätze, insbesondere des Lebensweltbegriffs im Lehrplan durch die RK-Lehrpersonen. Aufgrund von Lehreraussagen muss zudem angenommen werden, dass die fachdidaktische Ausbildung wenig dazu beitrug, die Problematik des *teaching/learning from religion* (also des Lernens von Religion/en für die eigene Lebensorientierung) bewusst zu machen, somit wenig zur Klärung der didaktischen Ansätze beitrug. Diese Klärung wäre umso wichtiger, als sich Religion und Kultur nicht nur durch die Inhalte, sondern vor allem durch die (didaktische) Bearbeitung vom bisherigen christlich konfessionell gemischten Religionsunterricht abheben lässt.

Religion und Kultur als *teaching about religion* ist machbar

Der vom Bildungsrat und der Bildungsdirektion intendierte obligatorische RK-Unterricht ist aus Sicht des Evaluationsteams sicher anforderungsreich, aber, wie etliche Lehrpersonen zeigten und im Gespräch bestätigten, machbar.

Die korrekte Umsetzung kann weiter gefördert werden, wenn Lehrpersonen bereits in der Ausbildung und in allfälligen Weiterbildungen oder Mentoraten der Unterschied zwischen dem früheren Religionsunterricht und dem neuen Unterrichtsfach RK deutlich bewusst gemacht wird. Im Lehrplan sind kleine Anpassungen zur Vermeidung eines falschen Verständnisses von RK vorzunehmen, hilfreich für den Unterricht ist zudem eine religions- und kulturwissenschaftlich fundierte Fachdidaktik für die Lehrpersonen.

Inhalt

Management Summary	3
Tabellenverzeichnis	9
Abbildungsverzeichnis	10
Abkürzungen	10
Redaktionelle Hinweise	10
1 Ausgangslage	11
2 Begriffsklärung, Gegenstand der Evaluation, Fragestellungen	14
2.1 Begriffsklärung	14
2.1.1 «Religion» im Religion und Kultur-Unterricht	14
2.1.2 Teaching/learning in, from und about religion	14
2.1.2.1 Teaching/learning about religion	14
2.1.2.2 Teaching/learning in religion	15
2.1.2.3 Teaching/learning from religion	15
2.1.3 Religiöses und religionskundliches Wissen	16
2.1.4 Positive und negative Religionsfreiheit	17
2.1.5 Exklusivität von Religionszugehörigkeit und Nichtwählbarkeit von Religion	17
2.2 Gegenstand der Evaluation	18
2.2.1 Gegenstand	18
2.2.2 Fragestellungen	18
3 Durchführung der Evaluation	20
3.1 Evaluation im Überblick	20
3.1.1 Rahmenbedingungen der Evaluation	20
3.1.2 Evaluationsdesign	21
3.1.3 Zeitlicher Ablauf	21
3.2 Quantitativer Teil	22
3.2.1 Beteiligung von Schulgemeinden, Schulen, Lehrpersonen, Klassen und SchülerInnen	22
3.2.2 Kommentar zu den einzelnen Populationen und Stichproben	23
3.2.3 Konzeption und Erprobung der Erhebungsinstrumente	24
3.3 Qualitativer Teil: Fallstudien	25
3.3.1 Auswahlverfahren und Vorgehen	25
3.3.2 Ergebnis des Auswahlverfahrens	26
3.4 Aussagekraft der Ergebnisse	27
3.4.1 Allgemeine Bemerkungen	27

3.4.2	Quantitative Daten	27
3.4.3	Qualitative Daten (Fallstudien)	29
3.4.4	Zusammenfassung	29
4	Ergebnisse I: RK im Lehrplan, in der Aus-/Weiterbildung und in der Schulorganisation	30
4.1	Lehrplan	30
4.1.1	Entstehung und Aufbau	30
4.1.2	Rückmeldungen der Lehrpersonen zum Lehrplan	30
4.1.3	Zusammenfassung	31
4.2	Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen im Fach Religion und Kultur	31
4.2.1	Grundlagen der Aus- und Weiterbildung, Curriculum, <i>teaching about religion</i>	32
4.2.2	Dauer der Aus- und Weiterbildung	33
4.2.3	Dozierende	33
4.2.4	Rückmeldungen der Schulleitungen und Lehrpersonen	33
4.2.5	Zusammenfassung	35
4.3	Integration von Religion und Kultur in Unterricht und Schule	35
4.3.1	Organisation	35
4.3.2	Fachlicher Hintergrund der Religion und Kultur Lehrpersonen	37
4.3.3	Stellenwert des Fachs Religion und Kultur innerhalb der Schule	39
4.3.3.1	Perspektive der Lehrpersonen	39
4.3.3.2	Perspektive der Schülerinnen und Schüler	39
4.3.3.3	Perspektive der Schulleitungen	40
4.3.3.4	RK-Lehrpersonen als resource person?	41
4.3.4	Zusammenfassung	41
5	Ergebnisse II: Praxis des Unterrichts	43
5.1	Unterrichtsvorbereitung	43
5.2	Durchführung und Reflexion des Unterrichts	45
5.2.1	Ergebnisse der quantitativen Befragungen	45
5.2.2	Ergebnisse der Fallstudien, mit Seitenblick auf quantitative Daten	51
5.2.2.1	Unterrichtsgegenstände	51
5.2.2.2	Fachdidaktische Zugänge und Lerneffekte	52
5.2.2.3	Zusammenfassung	62
5.2.3	Lebenskunde und Ethik im RK-Unterricht	63
5.2.4	Der RK-Unterricht gemessen an allgemein-didaktischen Gütekriterien	63
5.3	Faktoren, die die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen	65
5.3.1	Religiosität vs. Nichtreligiosität der Lehrpersonen	65

5.3.2	Einstellung zur religiösen Vielfalt und Privatheit von Religiosität.....	66
5.3.3	Frühere Erfahrung mit schulischem Religionsunterricht (BG, KokoRu)	67
5.3.4	Klassenlehrperson vs. Fachlehrperson	67
5.3.5	Weiterbildung vs. Ausbildung in RK.....	67
5.3.6	Unterrichtsreflexion und Wahrnehmung verschiedener Zugänge zu Religion	68
5.3.7	Zusammenfassung	68
6	Diskussion.....	69
6.1.	Weitgehende Übereinstimmung von Lehrplan, Ausbildung und Unterrichtspraxis	69
6.2.	Probleme des <i>teaching/learning from religion</i> im Spiegel der Fallstudien	70
6.3.	Gegenstände des Unterrichts	71
6.4.	Reflexion der Lehrperson, Einstellung gegenüber religiöser Vielfalt und Privatheit von Religiosität	73
6.5	Lehrplan, Ausbildung/Weiterbildung und Lehrmittel.....	74
6.6	Systematisch eingesetzte Selektionsverfahren (Assessments) für RK-LP fehlen	74
6.7	Relevanz des RK-Unterrichts für Schülerinnen und Schüler	75
7	Folgerungen und Empfehlungen	76
7.1	Didaktischer Ansatz des <i>teaching about religion</i>	76
7.2	Unterrichtsinhalte	77
7.3	Zulassung/ Assessment	78
7.4	Bekenntnisorientierter Religionsunterricht und Religion und Kultur-Unterricht an der öffentlichen Schule	78
8	Verzeichnis der benutzten Dokumente und Literatur.....	80
8.1	Dokumente von Gesetzgeber und Verwaltung.....	80
8.2	Literatur, Zeitschriftenbeiträge.....	81

Materialien: siehe Separatum.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Einführungsphase des Fachs Religion und Kultur	12
Tabelle 2:	Fragestellungen der Evaluation gemäss Pflichtenheft der Bildungsdirektion	19
Tabelle 3:	Übersicht über die Beteiligung der Zielgruppen an der Evaluation	22
Tabelle 4:	Antwortende Schülerinnen und Schüler nach Stufe und Abteilung	24
Tabelle 5:	Einfluss der Religiosität der Lehrpersonen auf den Unterricht.....	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Evaluationsdesign mit Untersuchungsschritten	21
Abbildung 2: Beurteilung der Aus-/Weiterbildung	34
Abbildung 3: Lehrtätigkeit in konfessionsübergreifendem Religionsunterricht	38
Abbildung 4: Hausaufgaben im Fach Religion und Kultur und anderen Fächern im Vergleich	40
Abbildung 5: Stellenwert von Religion und Kultur aus Sicht der Schulleitung.....	41
Abbildung 6: Für die Unterrichtsvorbereitung verwendete Materialien.....	43
Abbildung 7: Gewicht der Religionen im Unterricht (Unterrichtszeit, nach Einschätzung der LP)	45
Abbildung 8: Lernziele von Religion und Kultur aus Sicht der Lehrpersonen	46
Abbildung 9: Anwendung von Unterrichtssituationen aus Sicht der Lehrpersonen.....	48
Abbildung 10: Beurteilung der RK-Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler	49
Abbildung 11: Basisdaten für eine Typologie beobachteter RK-Unterrichtsformen	52
Abbildung 12: Einfluss der Haltung gegenüber religiöser Vielfalt und Privatheit auf den Unterricht...	66

Abkürzungen

BG	Biblische Geschichte
BI	Bildungsdirektion Kanton Zürich
BV	Bundesverfassung
KokoRu	Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht
LP	Lehrerinnen und Lehrer
PHZH	Pädagogische Hochschule Zürich
RK	Religion und Kultur
SL	Schulleitung
SuS	Schülerinnen und Schüler
VSA	Volksschulamt des Kantons Zürich

Redaktionelle Hinweise

- 1) Zitate aus schriftlichen Dokumenten (Rechtstexte, Literatur, Schülerunterlagen u.a.) oder Interviews werden im Text „*kursiv*“ und in Anführungszeichen hervorgehoben.
- 2) Begriffe, die hervorgehoben werden möchten, werden wie folgt gekennzeichnet. «Biblische Geschichte».
- 3) Wir haben uns bemüht, in unseren Ausführungen wenn immer möglich beide Geschlechter zu repräsentieren. Wir bitten um Nachsehen, sollte uns dies einmal nicht gelingen sein. Die gewählte Sprachregelung hat fallweise zur Folge, dass Informationen an Präzision verlieren.

1 Ausgangslage

Mit dem Wechsel von Biblischer Geschichte und Konfessionell-kooperativem Religionsunterricht zu Religion und Kultur soll zum ersten Mal in der Schulgeschichte ein Unterricht zu Religion(en) obligatorisch ohne Abmeldemöglichkeit eingerichtet werden. Verfassungsrechtlich betrachtet ist dies eine erstmalige, einzigartige und sensible Situation, ist doch jede Erziehung vonseiten des Staates, der sich ein Kind und seine Eltern unterwerfen müssen, der Einhaltung des Grundrechts der Religionsfreiheit verpflichtet.

Auch wenn der Zürcher RK-Unterricht ab Frühjahr 2014 gegebenenfalls in das entsprechende Fach des Lehrplans 21 übergeführt werden sollte, bleibt das strikte Obligatorium bestehen.¹

Die Schweizer Bundesverfassung sichert die Glaubens- und Gewissensfreiheit in Artikel 15 (Abs. 1 bis 4). Für den im Folgenden behandelten Gegenstand – das neue Unterrichtsfach Religion und Kultur – ist insbesondere Absatz 4 von Bedeutung:

„Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen.“

Mit der Möglichkeit einer Dispensation vom am Christentum orientierten gemischtkonfessionell geführten Unterrichtsfach «Biblische Geschichte» (Primarschule) bzw. «KokoRu» (Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht; Sekundarstufe I) erfüllte der Kanton Zürich bislang die verfassungsrechtliche Norm.

Mit zunehmender religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung der Schweizer Gesellschaft in den 1990er Jahren wurden allerdings die Dispense immer häufiger. Deshalb nahm die Bildungsdirektion auch einen Paradigmenwechsel vor und beschloss die Neukonzeption des schulischen Religionsunterrichts. Das neue Unterrichtsfach sollte obligatorisch sein und sich an einem religionskundlichen Profil ausrichten, wie dies auch aus dem Beschluss des Bildungsrats vom 4. Dezember 2006 unmissverständlich hervorgeht: *„'Religion und Kultur' ist ein neues Fach. Seine inhaltliche Ausrichtung und die übergeordneten Zielsetzungen unterscheiden sich zum Teil wesentlich von jenen des Konfessionellkooperativen Religionsunterrichts (KokoRu) oder dem Religionsunterricht in andern Kantonen. Der verpflichtende Unterrichtsbesuch für alle Schülerinnen und Schüler ist nicht unbestritten. Religion und Kultur als obligatorisches Fach wird längerfristig nur durchgesetzt werden bzw. erhalten bleiben können, wenn der Unterricht die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet und die Erziehung zur Einhaltung des religiösen Friedens die übergeordnete Zielsetzung ist. Der Aus- oder Weiterbildung der Lehrpersonen kommt daher eine Schlüsselfunktion zu. [...] Der Unterricht in Religion und Kultur ist kein religiöser Unterricht. Er vermittelt Kenntnisse über verschiedene Religionen, baut gegenseitiges Verständnis und Toleranz auf und will zur Wah-*

¹ Dieser Prozess ist in den Kantonen der Romandie weiter fortgeschritten. Beim Fach *éthique et cultures religieuses* wie es im plan d'études romand vorgesehen war, wird nach einigen Diskussionen den Kantonen die Entscheidung überlassen, ob sie das Fach in den Lehrplan integrieren wollen oder nicht. (vgl. http://www.plandetudes.ch/c/document_library/get_file?p_l_id=449637&folderId=450731&name=DLFE-5537.pdf).

«... zur Förderung des religiösen Friedens beitragen. Die religiöse Erziehung und die Verwurzelung in einer Glaubensgemeinschaft ist nicht Auftrag der öffentlichen Schule.» (Bildungsrat des Kantons Zürich 2006, 1-2).

Nach den konzeptionellen Vorarbeiten des Volksschulamts (Vernehmlassung und Synodalbegutachtung, Genehmigung der beiden Lehrpläne u.a.) bzw. der Pädagogischen Hochschule Zürich (Weiterbildung, Ausbildung) führten die ersten (Schul-)Gemeinden das neue Unterrichtsfach «Religion und Kultur» (RK) auf der Sekundarstufe I (Schuljahr 2007/08 ff.) beziehungsweise in der Primarschule (2008/09 ff.) ein (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Einführungsphase des Fachs Religion und Kultur

	2007				2008				2009				2010				2011				2012			
	Winter	Frühling	Sommer	Herbst	Winter	Frühling	Sommer	Herbst	Winter	Frühling	Sommer	Herbst	Winter	Frühling	Sommer	Herbst	Winter	Frühling	Sommer	Herbst	Winter	Frühling	Sommer	Herbst
RK Sekundarstufe I					1. Jahr				2. Jahr				3. Jahr				4. Jahr				5. Jahr			
RK Primarstufe									1. Jahr				2. Jahr				3. Jahr				4. Jahr			
Letzter Zeitpunkt für die Einführung von RK ↑																								

Für die Einführung von RK setzte der Bildungsrat des Kantons Zürich eine Frist (mit Beschluss vom 23. August 2004 für das Schuljahr 2010/11, mit Beschluss vom 4. Dezember 2006 für das Schuljahr 2011/12 als spätesten Termin) für den Start mit RK in der 1. Klasse der Primarschule bzw. der Sekundarstufe I. Eine Fristerstreckung von maximal zwei Jahren blieb vorbehalten.

Zu Beginn des Schuljahres 2009/10 hatten von den 173 Primarschulen des Kantons Zürich 62 (36%) und von den 109 Sekundarschulen 48 (44%) mit der Einführung von RK begonnen. Bezogen auf die Zahl beteiligter Primar- bzw. Sekundarklassen war die Reichweite des RK-Unterrichts zu diesem Zeitpunkt aber bescheidener. Sie erreichte 16% für die beiden Stufen total, bedingt durch den Umstand, dass die Einführung von RK in der Regel bei den untersten Klassen der beiden Schulstufen einsetzte und deshalb in der Regel erst Klassen von maximal zwei Schülerjahrgängen (1. und 2. Primar- bzw. 1. und 2. Sekundarklasse) einschloss.

Um Problemfelder frühzeitig zu erkennen und allfällige Anpassungen vornehmen zu können, legte der Bildungsrat mit Beschluss vom 23. August 2004 fest, die Einführungsphase von «Religion und Kultur» wissenschaftlich evaluieren zu lassen. Die Evaluation sollte Auskunft geben, ob der Anspruch der religionsneutralen Wissensvermittlung allgemein eingelöst wird und wie sich dies mit dem Schwerpunkt Christentum auf der Primarstufe vereinbaren lässt (Oberziele).

Im Zentrum der Evaluation standen der Einblick in die schulische Wirklichkeit des Unterrichts von «Religion und Kultur» und insbesondere die Frage, ob und wie sich der Grundsatz des «teaching about religion» im Unterricht einlösen lasse. Mit einer systematischen Analyse der erhobenen Daten sollten allfällige Problemfelder des neuen, nunmehr obligatorischen Fachs erkannt werden, insbesondere Konfliktpotenziale der Behandlung von Religion in der Schule vor der Schwelle juristischer Auseinandersetzungen. Entsprechende Empfehlungen sollten Korrekturvorschläge beinhalten sowie Optimierungsmöglichkeiten aufzeigen.

Die Ausschreibung des Evaluationsmandats sah ursprünglich einen Vorher-/Nachher-Vergleich mit zwei Messungen sowie eine Projektdauer von drei Jahren (Anfang 2010 bis Ende 2012) vor. Auf Vorschlag der EvaluatorInnen wurden diese Vorgaben modifiziert (s. Kapitel 3). Mit Blick auf eine sich erst entwickelnde Unterrichtspraxis schien es zweckmässiger, nicht auf eine Messung des Praxisfortschritts zu fokussieren, sondern vielmehr auf ein vertieftes Verständnis der Unterrichtspraxis und ihrer Bedingungsfaktoren.

Das Projektteam vereinigt Expertise in den Bereichen Religionswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Evaluationsforschung. An der Durchführung der Evaluation waren folgende Personen beteiligt:

- Charles Landert, Gesamtprojektleitung, Kontakte mit Schulgemeinden und Schulen, Durchführung der schriftlichen Schülerbefragung, Teilberichterstattung;
- Dr. Katharina Frank, verantwortlich für den religionswissenschaftlichen Teil der Evaluation, Konzeption Erhebungsinstrumente, Durchführung von Fallstudien, Analyse und Berichterstattung;
- Martina Brägger, Auswertung quantitative Erhebungen, Durchführung von Fallstudien, Analyse und Teilberichterstattung;
- Dr. Ansgar Joedicke, Konzeption Erhebungsinstrumente, Durchführung von Fallstudien.

Die technische Abwicklung der quantitativen Onlinebefragungen bei Lehrpersonen und Schulleitungen oblag Andreas Kühn, know.ch AG, St. Gallen.

Dank

Wir sind allen Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, die an der Evaluation teilgenommen haben, zu grossem Dank verpflichtet. Es ist uns bewusst, dass solche Arbeit immer eine Sonderleistung bedeutet, die nicht genug geschätzt werden kann.

Dass es nicht selbstverständlich ist, einen so intimen Blick in den Unterricht zuzulassen, haben wir insbesondere bei den an den Fallstudien Beteiligten bemerkt. So intensiv und aus der Nähe ein einziges Unterrichtsfach beobachten zu können, ist nicht alltäglich. Wir hoffen, unser Beitrag fliesse in die Schulen zurück in Form von hilfreichen Produkten und Veranstaltungen.

Unser Dank geht auch an die Auftraggeberin, insbesondere die Projektleiterin, Frau Brigitte Ernst, sowie Herrn Peter Nussbaumer, ebenso an die Mitglieder der Begleitgruppe unter der Leitung von Herrn Prof. Jürgen Oelkers, bis 2011 Mitglied des Bildungsrats des Kantons Zürich.

2 Begriffsklärung, Gegenstand der Evaluation, Fragestellungen

2.1 Begriffsklärung

Vor einer Darstellung des Gegenstands und der Fragestellungen der Evaluation sollen zunächst die wesentlichen im Mandat und im Bericht verwendeten Begriffe erläutert werden: *Religion, Religiosität, teaching/learning in, from und about religion, religiöses und religionskundliches Wissen, positive und negative Religionsfreiheit* sowie *Exklusivität von Religionszugehörigkeit und Nichtwählbarkeit von Religion*.

2.1.1 «Religion» im Religion und Kultur-Unterricht

Unter «Religion» in einem schulischen Unterricht wird im Folgenden ein Symbolsystem verstanden, das sowohl einen Transzendenzbezug (Luckmann) als auch einen kollektiven Geltungsanspruch (Gladigow) hat. Das *religiöse Symbolsystem* verfügt über Träger und eine Institution. Die *Relionsgemeinschaft*, die ein bestimmtes religiöses Symbolsystem vertritt, die soziale Kontakte und die Weitergabe der jeweiligen Tradition garantiert, verfügt in der Regel über *Experten (Gelehrte oder TheologInnen)*, die das Symbolsystem und dessen Kohärenz reflektieren und den jeweiligen Umwelten anpassen. Die von den Laien gelebte Religion wird *Religiosität* genannt. Diese kann, muss sich aber nicht mit dem decken, was die Repräsentanten eines bestimmten religiösen Symbolsystems zu leben vorgeben.

2.1.2 Teaching/learning in, from und about religion

Für die verschiedenen didaktischen Zugänge zu Religion werden heute im Schweizer Kontext folgende Begriffe verwendet: *teaching/learning in (into, of) religion, teaching/learning from religion* und *teaching/learning about religion* (vgl. Berner Lehrmittel «Fragezeichen», Lehrerkommentar; Schmid 2011 als jüngstes Beispiel)². Diese Begriffe wurden bis anhin nur in normativen, programmatischen Kontexten eingesetzt; sie waren nie empirisch entwickelt und kaum empirisch überprüft worden.

Aus zwei Gründen werden wir diese drei Begriffe dennoch verwenden: Zum einen findet sich *teaching about religion* im Mandatstext: Das Evaluationsteam soll untersuchen, ob die RK-Lehrpersonen ein *teaching about religion* anwenden, wie dies der Lehrplan (s. oben) und die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen erfordern. Zum anderen lassen sich die drei Begriffe an empirisch entwickelte Kategorien zum schulischen Religionsunterricht (Frank 2010) anschliessen. Für die Erhebung selber griffen wir auch auf das Instrument von Frank 2010 zurück, da dieses empirisch erprobt und messgenauer ist (s. Abschnitt 3.2 f.).

2.1.2.1 Teaching/learning about religion

Unter *teaching/learning about religion* («über Religion lehren und lernen») wird ein Unterricht verstanden, der in kulturkundlicher Weise «Religion» rahmt: Die Lehrperson lehrt die Schülerinnen und Schüler, den religiösen Gegenstand (eine religiöse Geschichte, eine religi-

² Die Begriffe *teaching/learning in religion* und *teaching from religion* werden in der englischen Sprache nicht verwendet. Wir benutzen sie gleichwohl, da sie in der Schweiz so verwendet werden und weil sie eine klare Unterscheidung der drei Zugangsweisen ermöglichen bzw. die jeweiligen Pendanten zum *learning* bilden.

öse Lehre usw.) geschichtskundlich, sozialkundlich oder systematisch-vergleichend zu bearbeiten. Diese lernen dementsprechend, die religiösen Gegenstände geschichts- oder sozialkundlich zu kontextualisieren und gegebenenfalls mehrere religiöse Gegenstände über systematische Kriterien zu vergleichen und dabei Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Religionen zu erkennen. Sie nehmen einen Perspektivenwechsel vor, der jedoch rein mental erfolgt.

Das *teaching/learning about religion* beabsichtigt keine Religiositätspositionierung. Persönliche Standpunkte der Schülerinnen und Schüler sind nicht gefragt; diese bleiben in einer Distanz zu den Religionen, die vermittelt werden. Religion wird in diesem Unterricht als Gegenstand präsentiert, der gesellschaftlich – und *nur* in dieser Hinsicht, nicht für die eigene weltanschauliche Lebensorientierung – für die Schülerinnen und Schüler relevant ist. Die Religiosität oder Säkularität der Schülerinnen und Schüler bleibt unangetastet. Ein solcher Zugang zu Religion im Religion und Kultur-Unterricht wird denn auch von der stellvertretenden Leiterin des Volksschulamts, Brigitte Mühlemann, im Schulblatt 3/2012 (Hafner 2012) formuliert. Sie betont, dass es nicht um persönliche Standpunkte der Schülerinnen und Schüler geht, dass die Lehrperson wertfrei bleiben soll und keinem Schüler das Gefühl geben darf, ihm fehle etwas, wenn er keine Religion hat. Auch Bleisch / Frank (2012) vertreten den alleinigen Ansatz eines *teaching/ learning about religion* resp. einen kulturkundlichen Zugang zu Religionen für einen bekenntnisunabhängigen obligatorischen Religionsunterrichts, formulieren in Anlehnung an andere Fächer des *Lehrplans 21* Grundkompetenzen und entwerfen eine religionskundliche Didaktik.

2.1.2.2 Teaching/learning in religion

Unter *teaching/learning in religion* («in Religion lehren und lernen») wird ein Unterricht verstanden, der in theologisch-dogmatischer Weise Religion rahmt: Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern vor, wie sie einen religiösen oder nichtreligiösen Gegenstand (z.B. eine biblische Geschichte oder das Gefühl der Trauer) im Sinne der jeweiligen religiösen Lehre interpretieren und bewältigen sollen. Sie lernen, diese Interpretationsperspektive für ihre eigene religiöse Orientierung zu übernehmen.

Die Form des *teaching/learning in religion* beabsichtigt/bewirkt eine Religiositätsförderung im Sinne einer bestimmten Tradition (z.B. des Christentums oder des Islams). In der gesamten religionsdidaktischen und religionsrechtlichen Literatur besteht ein Konsens darüber, dass dieser didaktische Zugang zu Religion für einen obligatorischen Unterricht zum Thema Religion nicht praktiziert werden soll.

2.1.2.3 Teaching/learning from religion

Unter *teaching/learning from religion* («von Religion lehren und lernen») wird ein Unterricht verstanden, bei dem Religion entweder rein narrativ (erzählend) dargelegt und angeboten wird, ohne ihn zu bearbeiten – ohne Rahmung (*a*) – oder ein Unterricht, der Religion in einer Weise rahmt, die für die Schülerinnen und Schüler lebensweltlich bedeutsam ist (*b*):

- a) Die Lehrperson legt den religiösen Gegenstand (eine religiöse Geschichte, ein religiöses Ritual, Götter und ihre Geschichten, Attribute usw.) dar und offeriert ihn, ohne ihn zu bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, den religiösen Gegenstand wie ein entsprechender Religionsangehöriger darzustellen, eine Geschichte oder ein Ritual usw. nachzuerzählen oder bildlich darzustellen. Der Gegenstand wird den Schülerinnen und Schülern dadurch nahe gebracht.
- b) Die Lehrperson leitet die Schülerinnen und Schüler an, den dargelegten religiösen Gegenstand an die eigene Lebenswelt anzuschliessen, sich in den religiösen Gegenstand einzufühlen, ihre Sichtweise in den Gegenstand zu induzieren. Sie lernen, den religiösen Gegenstand in subjektiver Weise für ihre lebensweltliche Orientierung fruchtbar zu machen.

Die Form des *teaching/learning from religion* beabsichtigt eine subjektive Positionierung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die im Unterricht betrachtete Religion. Dabei kann es auf Schülerseite zur Förderung oder Ablehnung von Religiosität sowie zu einer religiösen Selbstvergewisserung oder zu einer Modifikation der bestehenden Religiosität kommen (Ziebertz 1994). Bei diesem didaktischen Ansatz ist denn auch die Frage wesentlich, von welcher Religion aus für die eigene weltanschauliche Orientierung gelehrt und gelernt wird.

Dieser didaktische Ansatz wird sowohl in konfessionsgebundenen christlichen oder islamischen Unterrichten praktiziert (vgl. die Konzepte der Korrelationsdidaktik oder Verschränkungsdidaktik) als auch für einen obligatorischen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen (vgl. das Konzept des „*bekennnisunabhängigen schulischen Religionsunterrichts*“ von Kuno Schmid, 2011; Lehrpläne und Lehrerkommentare zu den Lehrmedien der Kantone Luzern, Bern und Aargau). In England und Wales (z.B. Grimmitt et al.: Gift to the child, 1991) sowie in Hamburg (Doedens/Weisse, 2000; Doedens, 2005) besteht ein Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler mit diesem *teaching/learning from religion*- Ansatz. Allerdings ist dieser Unterricht an beiden Orten nicht mit einem strikten Obligatorium verbunden; die Eltern können ihre Kinder von diesem Unterricht dispensieren lassen.³

2.1.3 Religiöses und religionskundliches Wissen

Als «**religiöses Wissen**» wird ein Wissen bezeichnet, das innerhalb einer religiösen Gemeinschaft generiert wurde und an die junge Generation weitergegeben wird. Dabei handelt es sich etwa um das Nacherzählen traditioneller Geschichten, das Durchführen und Beschreiben von Riten, das Beschreiben von Erfahrungen und von Verhaltensweisen im Alltag oder um das Wissen, welche Bedeutung Geschichten, Riten, Erfahrungen, Verhaltensweisen

³ Avram, Silvia / Dronkers, Jaap: Religiosity and Education in Europe, European University Institute, cf. p. 57: England and Wales: „*Religious education is part of the National Curriculum which is compulsory for public schools; parents may withdraw their children*“, http://www.esri.ie/research/research_areas/education/Remc/working_papers/REMC_Religiosity_Education.pdf [16.6. 2012] oder Alberts, 2012, 299-312.

haben. Transzendenzbezüge und Geltungsanspruch werden nicht expliziert, sondern sind implizit enthalten.

Beispiele (inter-)religiösen Wissens:

- Abraham ist unser aller Stammvater.
- Abraham ist der Stammvater des Judentums, des Christentums und des Islam.

Als **«religionskundliches Wissen»** wird ein Wissen bezeichnet, das religiöses Wissen kulturkundlich kontextualisiert und damit in einer säkularen Sprache ausdrückt. Die Träger religiösen Wissens werden genannt, die Entstehungs- und Tradierungskontexte beschrieben.

Beispiele religionskundlichen Wissens:

- Abraham gilt als Stammvater des Judentums, des Christentums und des Islam.
- Abraham gilt bei vielen Juden, Christen und Muslimen als Stammvater ihrer Religionen.
- Ausserhalb der biblischen Erzählungen und davon abhängiger Texte gibt es keine Nachweise für die Existenz Abrahams, daher ist seine Historizität fraglich.

2.1.4 Positive und negative Religionsfreiheit

Die Religionsfreiheit (oder – gemäss Bundesverfassung – «Glaubens- und Gewissensfreiheit») ist sowohl positiv wie auch negativ definiert. In der **positiven Formulierung** ist das Recht einer Person festgeschrieben, *„ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen und allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu bekennen“* (Art. 15 Abs. 2 BV) sowie *„einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen“* (Art. 15 Abs. 3 BV).

Von besonderer Bedeutung für das Unterrichtsfach RK ist die – bereits erwähnte – **negative Religionsfreiheit**: *„Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen“* (Art. 15 Abs. 4 BV).

Positive und negative Religionsfreiheit können miteinander kollidieren, etwa dann, wenn ein Kind im Rahmen des obligatorischen RK-Unterrichts ein christlich-missionarisches Bekenntnis ablegt und dabei MitschülerInnen faktisch ohne Möglichkeit sind, sich dem Zuhören zu entziehen. Diese denkbare, diffizile Konstellation in der Unterrichtspraxis mag illustrieren, weshalb eine hohe Sensibilisierung der RK-Lehrpersonen für Fragen im Zusammenhang mit Religionsfreiheit und obligatorischem RK-Unterricht unabdingbar ist.

2.1.5 Exklusivität von Religionszugehörigkeit und Nichtwählbarkeit von Religion

Solange die Schülerinnen und Schüler noch nicht religionsmündig sind, wählen die Eltern bzw. regeln deren Religionsgemeinschaften die Religionszugehörigkeit der Kinder. Auch im Erwachsenenalter bestehen oft familiäre und religionsgemeinschaftliche Bindungen, die kaum eine Wahl zulassen. Die Rede von der Wahl der eigenen Religion stammt von Beobachtern und Vertretern katholischer und evangelischer Religion⁴, trifft aber auf einen

⁴ Diese Vertreter rezipieren in diesen Fällen zumeist die These von Peter L. Berger, dass es in den meisten Ländern mit christlichen Mehrheiten heute einen „Zwang zur Häresie“ gibt. Vgl. Berger 1980. Zu diesem Problem vgl. auch Ansgar Jödicke 2010.

wesentlichen Teil der hiesigen Bevölkerung und vor allem auf die Schülerinnen und Schüler nicht zu.

Nicht nur die freie Wahl von Religion, sondern auch Mehrfachzugehörigkeiten sind von den Lehren der Religionen her in aller Regel ausgeschlossen und empirisch kaum vorhanden. Die inhaltlich-theologische oder strukturell-organisatorische Exklusivität ist bei fast allen Religionsgemeinschaften gegeben: Man kann nicht zugleich Christ und Muslim, Jude und Christ sein (Bochinger, Hg., 2012). Das ist ein besonderes Merkmal von Religion, das auf nichtreligiöse Kulturen wie Sprache oder Kunst nicht zutrifft.

Von Wählbarkeit und Nichtexklusivität von Religion auszugehen ist in zweifacher Weise prekär. Erstens gibt man den LP damit ein Instrument in die Hand, den „*Schülerinnen und Schülern beizubringen*“ die „*richtige*“ Religion zu wählen, Religionen zu beurteilen etc. und zweitens bringt man damit diejenigen, die Muslime, Juden oder Hindus sind, von ihrer eigenen Religion ab oder führt sie auf diese Weise in Dissonanzgefühle und Konflikte.

2.2 Gegenstand der Evaluation

2.2.1 Gegenstand

Religion und Kultur ist ein obligatorisches Unterrichtsfach, das die Schulgemeinden spätestens im Schuljahr 2011/12 in den jeweils ersten Klassen der Primar- bzw. Sekundarschule eingeführt haben mussten. RK wird in den Klassen der Primarstufe sowie in der zweiten Klasse der Sekundarstufe I in je einer Lektion pro Woche, in der ersten Klasse der Sekundarstufe I in zwei Lektionen pro Woche unterrichtet.

Der Bildungsrat des Kantons Zürich genehmigte den Lehrplan für RK auf der Sekundarstufe I am 27. Februar 2004, denjenigen auf der Primarstufe am 2. Oktober 2006.

Gegenstand der Evaluation ist das neue Unterrichtsfach in seiner schulischen Konkretisierung, d.h. wie es sich als schulische Wirklichkeit maximal zweieinhalb Jahre (Sekundarstufe) bzw. maximal eineinhalb Jahre nach seiner Einführung in den 110 Schulen darstellte, die zum Zeitpunkt der Evaluation mit der Einführung des Faches bereits begonnen hatten.

Unterrichtshilfen und -materialien, Weiterbildung und Ausbildung sind nicht eigene Gegenstände der Evaluation, sondern werden als Rahmenbedingungen des Unterrichts indirekt zur Deutung der beobachteten Unterrichtswirklichkeit beigezogen.

Etwas anders stellt sich die Sache in Bezug auf den Lehrplan dar. Dieser war zwar nicht Gegenstand der Evaluation im engeren Sinne. Eine kleine Analyse drängte sich dennoch insofern auf, als der Lehrplan seit Jahren das stabile Dokument darstellt, das den RK-Unterricht grundsätzlich bestimmt. So musste etwa davon ausgegangen werden, dass einzelne LP den Lehrplan tendenziell häufiger als üblich (Landert et al. 2008) als Referenzdokument konsultierten, da im Zeitpunkt der Evaluation noch keine Lehrmittel ausgeliefert waren.

2.2.2 Fragestellungen

Die Ausschreibung der Bildungsdirektion zur Evaluation von RK enthielt eine Liste differenzierter Fragestellungen, die wir den Kategorien «Rahmenbedingungen» einerseits und «Unterricht» andererseits zuordneten.

Tabelle 2: Fragestellungen der Evaluation gemäss Pflichtenheft der Bildungsdirektion

Rahmenbedingungen	Verfügen die LP über relevante fachspezifische Kompetenzen?
	Verfügen die LP über relevante methodisch-didaktische Kompetenzen?
	Beitrag der Ausbildung PHZH
	Nachhaltigkeit der Ausbildung PHZH
	Beitrag der Weiterbildung PHZH
	Nachhaltigkeit der Weiterbildung PHZH
	Beitrag der Fachberatung an der PHZH
	Wie ist «Religion und Kultur» in die Schule integriert?
	Stundenplan
	Stellenwert des Fachs im Lehrerkollegium
	Stellenwert des Fachs bei Schulleitung
	Stellenwert des Fachs im Vergleich zu anderen Fächern
	Positionierung/Erfahrungen der Schulleitung
	Integration von Fachlehrpersonen im Lehrerkollegium
	Wie informiert und kommuniziert die Schule über das Fach «Religion und Kultur»?
Information der Eltern	
Information weiterer Kreise zu «Religion und Kultur»?	
Schulanlässe	
Bezug zu Religionsgemeinschaften	
Bezug zu kulturellen Minderheiten?	
Unterricht	Wie bereiten sich die LP auf den Unterricht in RK vor?
	eingesetzte Materialien für die Unterrichtsvorbereitung
	Eignung der eingesetzten Unterrichtsmaterialien speziell für den Einsatz im Fach RK
	Einbezug von Vertreterinnen von Religionsgemeinschaften
	ausgewählte Themen/Inhalte
	Überlegungen zur Auswahl der Inhalte
	Einfluss des Profils der eigenen Klasse bezüglich Religionen auf die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung
	Formen der Vorbereitung
	Aufwand für Vorbereitung im Vergleich zu analog ausgerichteten Unterrichtsgegenständen des U'bereichs Mensch und Umwelt
	Wie unterrichten LP aus ihrer Sicht?
	Wahrgenommene Kompetenzen bezüglich des eigenen Fachwissens und der methodisch didaktischen Fähigkeiten
	Spezifische Erfolgserlebnisse
	Spezifische Probleme/Schwierigkeiten und Belastungen
	Heikle Themen
	Heikle Unterrichtsarrangements
	Eingesetzte methodisch-didaktische Mittel
	Inhaltliche und methodisch-didaktische Merkmale des erstmaligen Einstiegs ins Fach
	Fachliche Kontakte
	Bezug zu Gewährsleuten
	Wie nehmen Lernende den Unterricht in RK wahr, insbesondere im Vergleich zu anderen Fächern?
Beurteilung	
Ausgewogenheit des eingesetzten methodisch-didaktischen Mittel	
Ausgewogenheit zwischen Wissensvermittlung und Auseinandersetzung mit religiösen Fragen	
Eignung der abgegebenen Unterrichtsmaterialien	

Gewichtsetzungen wurden einerseits im Dialog mit der Auftraggeberin, andererseits aufgrund der Situation im Feld (Entwicklungsstand; reale Möglichkeit, bereits Daten zu erheben) vorgenommen.

3 Durchführung der Evaluation

3.1 Evaluation im Überblick

Die Durchführung von Evaluationen richtet sich wesentlich an folgenden Parametern aus:

- Durch den Gegenstand vorgegebene Rahmenbedingungen (Art, Fokus, Eingrenzungen)
- Feldbedingungen: Ergiebigkeit von Datenquellen, Befragbarkeit, Kosten-Nutzen-Aspekte
- Ressourcen (Budget, Zeitrahmen, verfügbares Knowhow)
- Standards der Durchführung (berufsethische Richtlinien, hier SEVAL-Standards⁵).

Aufgabe einer jeden Evaluation ist es, das Evaluationsdesign auf der Basis der gegebenen Rahmenbedingungen und Fragestellungen so zu definieren, dass ein möglichst hoher Ertrag (Erkenntnisgewinn) resultiert.

3.1.1 Rahmenbedingungen der Evaluation

Bei der Konzeption der Evaluation gingen wir von folgenden Annahmen aus:

- Das Fach RK steht in der Einführungsphase. Das Fach und insbesondere der Grundsatz des «*teaching about religion*» ist sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Pädagogische Hochschule Zürich als Trägerin der Aus- und Weiterbildung Neuland.
- Die Lehrpersonen verfügen über wenig Erfahrung mit dem neuen Fach (maximal zwei bis drei Jahre im Zeitpunkt der Evaluation).
- Der Einblick in die schulische Wirklichkeit und die authentische Darstellung des Unterrichts und der Integration des Fachs RK in den Schulen erfordern Erhebungsmethoden, die die Begrenzung der Selbstberichterstattung (*blinder Fleck, Beschönigungstendenz*) überwinden.
- Die Evaluation soll nicht auf den erreichten Stand fokussieren, sondern Erkenntnisse an die Lehrpersonen und die PHZH in einem Moment zurückmelden, in dem die Sensibilität für einstellungsrelevante, inhaltliche und methodisch-didaktische Aspekte von RK besonders hoch ist.
- Das Feld der Religion weist ein hohes Potenzial für gesellschaftliche Konflikte auf. Das Fach RK hat im Hinblick auf die geforderte religiöse Neutralität der Bildungseinrichtungen eine bildungs- bzw. staatspolitische und eine religionsrechtliche Komponente.

Aus dieser Ausgangslage ergaben sich erste Eckpfeiler des Evaluationsdesigns: Die Evaluation hatte, erstens, den Erfordernissen einer auf Lernen ausgerichteten Untersuchung zu genügen («*formative Evaluation*»). Dabei hatte sie, zweitens, die verschiedenen (Berufs-) Biografien bzw. professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen RK (*LP mit/ohne pädagogisch-didaktischer Ausbildung, mit ausgedehnter Ausbildung oder sehr kurzer Weiterbildung, eigene Religiosität und Einstellung zu Religion u.a.*) zu berücksichtigen. Drittens musste die Überprüfung des Grundsatzes «*teaching about religion*» mittels Lehrerbefra-

⁵ Widmer, Landert, Bachmann 2000.

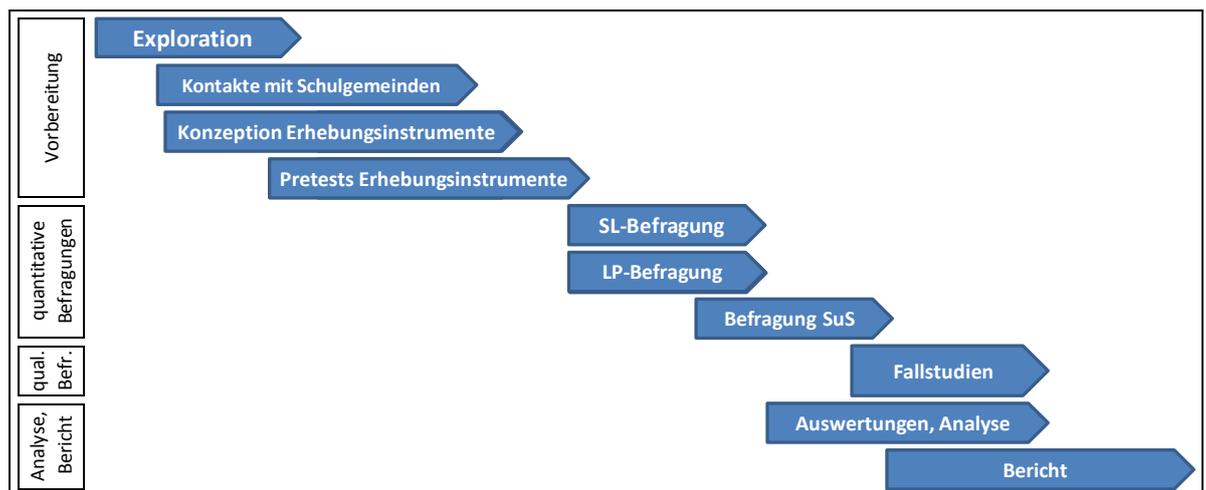
gungen zwingend durch Unterrichtsbeobachtungen ergänzt und validiert werden. Und endlich, viertens, sollten mit dem gewählten Vorgehen sowohl faktisch entstandene als auch mögliche bevorstehende Konflikte aufgezeigt werden.

3.1.2 Evaluationsdesign

Mit dem gewählten Evaluationsdesign verfolgten wir die Absicht, nach der Explorationsphase das Feld mit Hilfe von Querschnitterhebungen bei Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern auszuloten und in der Folge die Praxis anhand von Fallstudien vertieft zu analysieren. Dank der Annäherung an den Evaluationsgegenstand im Triangulationsverfahren, d.h. durch Nutzung verschiedener Methoden sowie verschiedener Informationsquellen ist der Qualitätsanspruch an die Evaluation erfüllt.

Gemäss Absprache mit der Auftraggeberin waren Lehrpersonen, Schulleitungen und Schülerinnen und Schüler – nicht aber Eltern – als Zielgruppen von Befragungen vorgesehen. Dadurch ergab sich folgende Abfolge von Untersuchungsschritten:

Abbildung 1: Evaluationsdesign mit Untersuchungsschritten



Ausgehend von den teilnahmebereiten (Schul-)Gemeinden ergab sich die Stichprobe von Schulen und ihren Schulleitungen, und ausgehend von den teilnahmebereiten Schulleitungen die Stichprobe der LP. Deren Teilnahmebereitschaft wiederum bestimmte letztlich die Anzahl der auswertbaren LP-Fragebögen und möglichen Klassenbefragungen sowie die Ausgangsstichprobe für die Auswahl der Fallstudien.

Mit Blick auf diese drei- bzw. vierfache Hürde des Sampling-Prozesses hatte sich das Evaluationsteam auf eine bescheidene Teilnahmequote einzurichten, ebenso auf sorgfältige Überlegungen zur Aussagekraft der Ergebnisse.

3.1.3 Zeitlicher Ablauf

29. Dezember 2009 Auftragserteilung

Januar – Februar 2010 Explorationsphase und Entwicklung der Erhebungsinstrumente

1. März 2010 1. Sitzung der Begleitgruppe: Präsentation der Offerte.

ab 24. März 2010	Kontakte mit Schulgemeinden und Schulen: Verifizierung der Schulen mit eingeführtem RK-Unterricht, Eruiern der Namen der RK unterrichtenden Lehrpersonen.
April – Mai 2010	Pretests / Machbarkeitstests
17. Mai 2010	2. Sitzung der Begleitgruppe: Präsentation des definitiven Evaluationsdesigns und der Erhebungsinstrumente.
Mai – Juni 2010	Online-Befragung der Lehrpersonen (Primar- und Sekundarstufe I) Online-Befragung der Schulleitungen (Primar- und Sekundarstufe I)
Juni – August 2010	Klassenbefragungen (1. und 2. Klassen Sekundarschule)
20. August 2010	Erster Zwischenbericht an die Bildungsdirektion.
Ab November 2010	Fallstudien, Start mit drei Piloten.
17. Januar 2011	3. Sitzung der Begleitgruppe. Präsentation erster Ergebnisse der schriftlichen Befragung und aus den Fallstudien.
10. Februar 2011	Zweiter Zwischenbericht an die Bildungsdirektion.
September 2011	Abschluss der letzten Fallstudien.
Ab Juli 2011	Koordinierte Datenauswertungen und –analyse; Berichterstattung.
Anfang März 2012	Berichtsentwurf.

3.2 Quantitativer Teil

3.2.1 Beteiligung von Schulgemeinden, Schulen, Lehrpersonen, Klassen und SchülerInnen

Tabelle 3: Übersicht über die Beteiligung der Zielgruppen an der Evaluation

Schulgemeinden; RK eingeführt	mit RK	für Evaluation gemeldet	in %
Total	110	41	37.3
Primar	62	25	40.3
Sek I	48	16	33.3
Schuleinheiten mit RK, nur gemeldete Schulgemeinden			
Total	47		
Primar	30		
Sek I	17		
Schulleitungen, ohne Co-Leitungen	gemeldet	Teilnahme SL Befragung	Teilnahme %
Total	47	43	91.5
Primar	30	26	86.7
Sek I	17	17	100.0
RK-Lehrpersonen	gemeldet	Teilnahme LP-Befragung	Teilnahme %
Total	94	62	66.0
Primar	63	38	60.3
Sek I	31	24	77.4
Sek-Klassen A und B mit RK-Unterricht	gemeldet	Klassensätze an LP abgegeben	an SuS weitergegeben
Klassen	149	77	52
Total Fragebogen		1'771	1'027
Schülerinnen und Schüler		1'520	891
Beteiligung Lernende brutto*, approximativ			mind. 90 %

* ohne Verrechnung von abwesenden Schülerinnen und Schülern

Die Einladung zur Teilnahme an der Evaluation an die Schulen erfolgte seitens der Auftraggeberin mittels eines Informations- und Einladungsschreibens. Der Kontakt mit den gemeldeten Schulleitungen bzw. Lehrpersonen lief in der Folge über das Evaluatorenteam.

Tabelle 3 (S. 22) zeigt, wie und wie sehr sich die Zahl der kontaktierten (Schul-)Gemeinden, Schulen, LP und Klassen bzw. Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Kontaktverfahrens reduzierte.

3.2.2 Kommentar zu den einzelnen Populationen und Stichproben⁶

Schulgemeinden

Von den 121 kontaktierten Schulgemeinden gaben elf an, RK noch nicht eingeführt zu haben. Die Ausgangspopulation der Schulgemeinden mit RK-Unterricht liegt demnach bei 110, wobei diese Zahl ein hypothetisches Maximum bedeutet, da von 33 Gemeinden keine Antwort eingetroffen ist. Mit einer Beteiligung von 37% (über beide Schulstufen) fiel die Teilnahmebereitschaft bescheiden aus.

Aufgrund der Antworten der Schulgemeinden, die eine Teilnahme ablehnten, kann angenommen werden, dass in erster Linie die (objektive oder subjektive) Belastungssituation, in zweiter Linie der als zu früh befundene Zeitpunkt der Evaluation die Gründe für die Absage darstellten. Jede vierte Schulgemeinde gab gar keine Begründung an.

Schulleitungen (Online-Befragung)

Bei neun von zehn (92%) der angemeldeten Schulen nahmen die SL auch an der Befragung teil. Die Mehrheit der SL leitet eine einzige Schuleinheit. Sieben Befragte repräsentieren zwei oder mehr Schuleinheiten und fünf Befragte die ganze Schulgemeinde. Vier SL der Primarschule unterrichten selber das Fach RK.

Lehrpersonen (Online-Befragung)

Etwas weniger geschlossen (66%) folgten die Lehrpersonen der Einladung zur Online-Befragung. Der wesentlichste Grund für die Abweisung einer Teilnahme dürfte der anforderungsreiche Fragebogen gewesen sein. Dass RK-LP auf der Sekundarstufe häufiger (77%) antworteten als Primar-LP (60%), dürfte mit dem höheren Commitment der Ersteren, basierend auf den ausgeübten Unterrichtspensen zu erklären sein.

Klassenbefragungen

Ziel war gewesen, die Schülerinnen und Schüler von insgesamt 77 A- und B-Klassen der Sekundarstufe zu befragen. Tatsächlich trafen Fragebogen von 47 Klassen ein. Einige LP befragten weniger Klassen als vorgesehen, und sechs LP befragten ihre Schülerinnen und Schüler gar nicht. Einzelne Rückmeldungen lassen den Schluss zu, dass v.a. auf die Befragung von B-Klassen verzichtet wurde, da der Fragebogen für diese Abteilung als zu schwie-

⁶ Der Grund, dass der Zugang zu den AdressatInnen der Evaluation über die Schulgemeinden gesucht wurde, liegt in einer weit gehenden Autonomie der Schulgemeinden. Im Zusammenhang mit unserer Evaluation war dabei wesentlich, dass LP bis zu zehn Wochenlektionen nicht beim VSA gemeldet werden müssen, was Auswirkungen vor allem auf der Sekundarstufe I (Verbreitung des FachlehrerInnen-Systems) hat.

rig eingestuft wurde. Als Folge davon sind in der Stichprobe deutlich mehr A-Klassen (32) als B-Klassen (15) vertreten. Zudem sind Klassen der ersten Sekundarstufe übervertreten (28 gegenüber 19).⁷

Die Plausibilisierung der Daten (*vgl. Materialien 1*) stützt die Einschätzung, dass der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung darstellte. In den B-Klassen waren deutlich mehr nicht plausible Antworten zu verzeichnen als in den A-Klassen. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die Fragen bzw. Antwortitems nicht richtig verstanden wurden. In Einzelfällen muss aber auch davon ausgegangen werden, dass der Fragebogen nicht seriös ausgefüllt oder bewusst Falschangaben gemacht wurden.

Nicht plausible Antworten wurden validiert und soweit möglich bereinigt. War dies nicht möglich, eliminierten wir die einzelnen Werte aus dem Datensatz. 52 Fälle mit einer hohen Quote nicht plausibler Antworten schlossen wir vollständig aus der Stichprobe aus. Von den 832 Schülerinnen und Schülern, welche sich insgesamt an der Befragung beteiligten, verblieben 786 Fälle in der Stichprobe (*Tabelle 4*).

Tabelle 4: Antwortende Schülerinnen und Schüler nach Stufe und Abteilung

Abteilung	1.Klasse		2.Klasse		Total	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
A	374	47.6	189	24.0	563	71.6
B	126	16.0	97	12.3	223	28.4
Total	500	63.4	286	36.4	786	100

A- und B-Klassen unterscheiden sich in ihrer Zusammensetzung nach der Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler (*vgl. Materialien 2*). In A-Klassen liegt der Anteil von SchülerInnen christlicher Konfession bei 73%, in B-Klassen bei rund 67%. Während in A-Klassen jene SchülerInnen, welcher keiner Religionsgemeinschaft angehören, mit 13% die nächstgrössere Gruppe bilden, sind dies in den B-Klassen muslimische SchülerInnen mit 14%. Die Anteile aller anderen Religionszugehörigkeiten bewegen sich in der Grössenordnung von 0-5%.

3.2.3 Konzeption und Erprobung der Erhebungsinstrumente

Die in der Evaluation eingesetzten Erhebungsinstrumente, namentlich

- Leitfaden für Explorationsinterviews,
- Onlinebefragung von Schulleitungen,
- Onlinebefragung von Lehrpersonen,

⁷ Der Grund dürfte darin liegen, dass auf der ersten Stufe zwei Lektionen Religion und Kultur unterrichtet werden gegenüber einer Lektion auf der zweiten Stufe.

- Klassenbefragung der Schülerinnen und Schüler,
- Beobachtungsformulare sowie
- Leitfaden für Fallstudiengespräche (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler).

erarbeiteten wir im Evaluationsteam und testeten sie im Feld in Bezug auf Akzeptanz, Machbarkeit, Zeitbedarf, Inhalte und Verständlichkeit. Im Rückblick zeigt sich, dass die Testpersonen und -klassen weniger Mühe bekundeten mit dem jeweiligen Instrument als später die Zielpersonen der teilnehmenden Schulgemeinden. Der plausible Grund dafür ist, dass bei Fragen im Test eine Unterstützung angeboten werden konnte, die später (in der Hauptuntersuchung) fehlte oder nicht gewährleistet war.

Mit der Befragung am häufigsten Mühe hatten die Schülerinnen und Schüler. Dies ist angesichts des schwierigen Befragungsgegenstandes auch nicht erstaunlich, und wir EvaluatorenInnen waren uns in den Phasen Evaluationsdesign und Fragebogendesign der Grenzen des Unterfangens auch bewusst. Wie unten zu zeigen sein wird, bewegt sich die aus den Schülerantworten gewonnene inhaltliche Ausbeute dennoch auf einem angemessenen Niveau. Gleich verhält es sich auch mit dem Beitrag zur Validierung der Daten insgesamt.

3.3 Qualitativer Teil: Fallstudien

3.3.1 Auswahlverfahren und Vorgehen

Um Aussagen darüber machen zu können, welche Religionen und Themen und welche didaktischen Ansätze die Lehrpersonen mit welchen Lerneffekten auf Schülerseite verwenden, konnten wir uns aus besagten Gründen (*s. Abschnitt 3.1.2, Triangulation*) nicht allein auf Daten der quantitativen Befragung stützen. Die folgende Auswertung berücksichtigt daher neben entsprechenden quantitativen Daten (Lehrerbefragung) vor allem Unterrichtsbeobachtungen, Lehrerinterviews, Schülerinterviews⁸ und verwendetes Unterrichtsmaterial sowie, falls vorhanden, Lernzielformulierungen, Prüfungs- und Hausaufgaben sowie Schülerhefte.

Im qualitativen Teil besuchten wir den RK-Unterricht von 8 Primarlehrpersonen und 10 Sekundarlehrpersonen.⁹ Diese hatten – mit Ausnahme von zwei Sekundarlehrpersonen – alle auch an der quantitativen Befragung teilgenommen.

In einer ersten Phase suchten wir auf der Basis der quantitativen Daten möglichst unterschiedliche Fälle, um die ganze Bandbreite dessen, was aktuell die Praxis des Fachs Religion und Kultur ausmacht, abzudecken. Kontrastierungsmöglichkeiten ergaben sich unter Beizug der folgenden Kriterien (*vgl. Materialien 3*):

⁸ Die Eltern wurden vorgängig über die Evaluation informiert und auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, ihr Kind von einem Interview auszuschliessen. Die Schülerinnen und Schüler, die am Interview teilgenommen haben, haben es gemäss Beobachtungen und Lehreraussagen als angenehm und interessant erlebt.

⁹ In der Regel eine Lektion, in einigen wenigen Fällen eine Doppellektion bzw. eine zweite Lektion.

- Primarlehrpersonen (Unterstufe, Mittelstufe) und Sekundarlehrpersonen
- RK-Unterricht durch pädagogisch-didaktisch ausgebildete LP («Klassenlehrpersonen») bzw. LP ohne diese Voraussetzung («Fachlehrpersonen»)
- LP mit Ausbildung oder Weiterbildung in RK
- LP mit Unterrichtserfahrung in BG bzw. KokoRu bzw. ohne diese Erfahrung
- Religionszugehörigkeit der Lehrperson
- Religionszugehörigkeiten der Schülerinnen und Schüler
- Lehrpersonen, die gemäss der Schülerbefragung einen «guten Unterricht» resp. einen «schlechten Unterricht» erwarten liessen.¹⁰ In Einzelfällen wurden letztere Lehrpersonen zur Validierung der quantitativen Ergebnisse in die Fallstudien aufgenommen.

Die in den Fallstudien erfassten Daten werteten wir laufend aus, wobei wir uns an der Methode der Grounded Theory (Strauss / Corbin 1996) orientierten.

3.3.2 Ergebnis des Auswahlverfahrens

Um auf die Zahl von 18 Fallstudien zu kommen, mussten insgesamt 27 Lehrpersonen angefragt werden. Vier der neun Absagen stammen von einer einzigen Schule, davon ein Fall aus terminlichen Gründen. In zwei Fällen wurde eine Teilnahme wegen allgemein hoher Belastung abgelehnt. In drei Fällen unterrichtet die angefragte Lehrperson das Fach RK zum Zeitpunkt der Fallstudien nicht mehr oder war nicht mehr im Kanton Zürich als Lehrperson tätig (vgl. Materialien 3).

Demgegenüber wurden zwei Lehrpersonen in die Fallstudien einbezogen, welche nicht an der schriftlichen Befragung teilgenommen hatten. In einem Fall handelt es sich um eine Lehrperson, welche als RK-Fachlehrperson ein besonders grosses Pensum RK unterrichtet. Einige ihrer Klassen haben an der Schülerbefragung teilgenommen. Im anderen Fall handelt es sich um eine Lehrperson, welche wir auf Empfehlung einer anderen Lehrperson in die Fallstudien aufnahmen.

In den 18 Fallstudien konnten wir 63 Schülerinnen und Schüler befragen.

Die Kontakte mit den Schulen waren aufwändiger als in der Planung vorgesehen, ebenso das Vereinbaren von Terminen für die Unterrichtsbeobachtung und die Interviews. Gleiches gilt für die Datenaufbereitung, -auswertung und -analyse. Die minutiöse Analyse des reichen, aus den Unterrichtsbesuchen, Gesprächen mit Lehrpersonen und SchülerInnen sowie Schüler- und Lehrerunterlagen gewonnenen Materials war allerdings ihren Aufwand wert. Sie bestätigte insbesondere die Richtigkeit der Entscheidung, den Evaluationsgegenstand nicht breit und damit eher an der Oberfläche/redundant zu behandeln, sondern intensiv auszuloten und auf verlässlicher Grundlage zu konsistenten Befunden zu gelangen.

¹⁰ Guter Unterricht im Sinne eines Unterrichts, welcher im Idealfall eine starke *teaching about* und eine schwache *teaching in*-Ausrichtung zeigt und allgemein-didaktisch gut ist. Entsprechend verstehen wir unter einem schlechten Unterricht einen Unterricht mit entgegengesetzter Erfüllung dieser Kriterien.

3.4 Aussagekraft der Ergebnisse

3.4.1 Allgemeine Bemerkungen

Die Aussagekraft von Daten sozialwissenschaftlicher Forschung bemisst sich an der Qualität der geleisteten Arbeit auf mehreren Ebenen. Die Kriterien Reliabilität und Validität beziehen sich auf die Ebene der Informationsgewinnung und damit der eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie des Samplings (Stichprobenverfahren). Weiter stehen auch Ansprüche an die Interpretation von Daten im Raum, dies insbesondere im Bereich der Evaluationsforschung. Hier geht es darum, das Referenzsystem transparent zu machen und die Verknüpfung von Datenbeschreibung und Interpretation nachvollziehbar zu machen.

Die Evaluation des RK-Unterrichts hat in allen Untersuchungsschritten Vorkehrungen getroffen, dass sorgfältig erhobene, ausgewertete und interpretierte Daten resultierten und Erkenntnisse ermöglicht wurden, die Lernprozesse auf fundierter Grundlage auslösen können. Teamgrösse, vertretene wissenschaftliche Disziplinen, Erfahrungshorizont der ForscherInnen, Triangulation der Methoden und Datenquellen, gewählte Referenzdisziplin (Religionswissenschaft) oder – last but not least – Orientierung an einem *teaching about religion*-Unterricht sind Stichworte für das Bemühen, Ergebnisse mit hoher Aussagekraft zu präsentieren.

Ziel der Evaluation war es, Lernpotenzial zu entdecken und nicht – summativ – statistisch repräsentative Aussagen über den erreichten Stand des RK-Unterrichts im Kanton Zürich zu machen.¹¹ Wie verbreitet verschiedene Formen des Unterrichtens sind, ist in der Einführungsphase zweitrangig. Wesentlich ist, ob die ausgewählten Beobachtungsfälle und -felder ausreichend Material hergeben, um die der Evaluation vorgegebenen Fragestellungen zu beantworten und dass kritische Befunde zu entsprechenden Korrekturen führen.

Mit Blick auf diese Sachverhalte geht es demnach lediglich darum darzustellen, dass die beobachteten Unterrichtslektionen verlässliche Aussagen über Konstellationen von Personen, Einstellungen, Ressourcen und Klassenprofil zu machen sowie darüber, welche Unterrichtsformen solche Konstellationen evozieren können. Anders formuliert: Wichtig ist zu wissen, dass, wieso und wie ein *teaching about religion*-Unterricht möglich wird und welche Faktoren ihn erschweren oder behindern oder gar ein *teaching in religion* begünstigen, dies deshalb, um zielführende und differenzierte Massnahmen für Lehrpersonen zu definieren, die ein inakzeptables *teaching in religion* oder *teaching from religion* pflegen.

3.4.2 Quantitative Daten

Im Zusammenhang mit der Frage der Aussagekraft der quantitativen Daten und aus ihnen generierten Ergebnisse gilt es auf mehrere Aspekte hinzuweisen. Zum einen charakterisieren sich die eingesetzten Erhebungsinstrumente durch eine gewisse Unschärfe, dies allge-

¹¹ Eine summative Evaluation zielt auf eine abschliessende Bewertung oder Überprüfung des Erfüllungsgrades, ermittelt also die Differenz zwischen postuliertem und erreichtem Zielzustand. Dazu ist allerdings die vorgängige Definition der Ziele einer Massnahme zwingende Voraussetzung.

mein und insbesondere, wenn einzelne Fragen oder Antwortitems nur isoliert betrachtet werden. Dieser Umstand ist vor allem dem komplexen Evaluationsgegenstand RK-Unterricht generell sowie den spezifischen Merkmalen standardisierter Erfassungsinstrumente zuzuschreiben. Da das Evaluationsteam sowohl über religionswissenschaftliche Expertise im Bereich des Unterrichts zum Thema Religion als auch langjährige Erfahrung in empirischer Sozialforschung verfügt, darf ihm die Kompetenz für eine realistische Einschätzung der Ergebnisqualität zugetraut werden.

Schulleiter- und Lehrerbefragungen

Was die LP- und SL-Befragungen anbelangt (beide Vollerhebungen), scheint ihre *quantitative* Aussagekraft durch die kleine Fallzahl (43 Schulleitungen, 62 Lehrpersonen) reduziert. Tatsächlich ergeben sich aus den Befragungen denn auch Erkenntnisse über den einzelnen Fall (auch als Ausgangsbasis für die spätere Festlegung der Fallstudien) sowie individuelle Hinweise auf Aspekte des RK-Unterrichts, die für die Ausbildung und Weiterbildung hohe Bedeutung haben.

In der Ergebnisdarstellung quantifizieren wir die Daten trotzdem (Antworthäufigkeiten, verbale Umschreibung). Solches dient primär der Lesbarkeit des Berichts: Es soll einigermaßen effizient nachvollzogen werden können, wie die in der Stichprobe vorhandenen Befragten geantwortet haben. Mit statistischen Gesetzmässigkeiten wenig vertraute LeserInnen seien aber auf Folgendes hingewiesen:

- Die Grösse der Stichprobe allein definiert noch nicht ihre Qualität. Vielmehr muss kontrolliert werden, ob und inwiefern sich teilnehmende und nicht teilnehmende Zielpersonen (z.B. LP) in Bezug auf evaluationsrelevante Merkmale unterscheiden.
- Da dies bedingt durch fehlende Angaben zur Population der RK-LP nicht möglich ist, gewinnen Plausibilitätsüberlegungen an Bedeutung. Um beim Beispiel zu bleiben: Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass unter den absenten Schulen sich solche häufen, deren RK-Lehrkörper und RK-Unterricht sich von dem der teilnehmenden Schulen unterscheidet. Insofern geben die befragten LP wohl auch stellvertretend für ihre KollegInnen einen aussagekräftigen Einblick in den erreichten Stand des RK-Unterrichts.
- Selbst wenn man von der kleinen LP-Stichprobe Hochrechnungen auf die Population vornehmen wollte, würden sich die in Kauf zu nehmenden stichprobenbedingten Fehler in einem relativ tiefen Bereich bewegen.

Schülerbefragungen¹²

Komfortabler ist die Stichprobengrösse bei den Schülerbefragungen, stehen doch mehrere hundert Schülerreaktionen auf den Fragebogen zur Analyse bereit. Auch bei den Schülerbefragungen wäre es indessen problematisch, die Ergebnisse auf alle Sekundarklassen zu übertragen. Da die A-Klassen in der Stichprobe übervertreten sind, dürften auch SchülerInnen christlicher Konfession in der Gesamtstichprobe übervertreten sein. Auch ist zu berück-

¹² Ausführliche Erwägungen über die Methodik und Aussagekraft von Schülerbefragungen mit Gegenstand Unterricht und Lehrperson finden sich in Landert 2006.

sichtigen, dass keine grössere Schulgemeinde mit einem hohen Anteil von SchülerInnen nichtchristlicher Religionszugehörigkeit an der Befragung teilnahm. Da sich SchülerInnen anderer Religionszugehörigkeit als der christlichen kritischer über RK äussern (vgl. Abschnitt 5.3), geben die Schülerrückmeldungen aus der schriftlichen Befragung ein eher zu positives Bild der RK-Unterrichtspraxis wieder.

3.4.3 Qualitative Daten (Fallstudien)

Jeder auf einer oder zwei Unterrichtslektionen und weiteren Daten basierende «Fall» ist zunächst für sich zu betrachten und dementsprechend ist ebenso jeder Fall für sich aussagekräftig und als Lernobjekt geeignet. Aufgrund der Erhebungs- und Auswertungsverfahren und des teaminternen Dialogs mit dem Ziel kohärenter Falleinschätzungen ist Gewähr gegeben, dass die wesentlichen Züge eines Falles herausgearbeitet werden konnten.

Der Einwand, dass ein Blick in eine oder zwei Lektionen nicht ausreicht, um den RK-Unterricht einer LP erfassen zu können, ist leicht zurückzuweisen. Die Evaluation verfügte über Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen, konnte auf der Sekundarstufe meist einen Klassensatz Schülerfragebogen hinzuziehen, befragte in jedem Fall mehrere Schülerinnen und Schüler der Klasse¹³ und konsultierte Unterrichtsmaterialien, Lernzielformulierungen und Schülerarbeiten ebenso wie Prüfungen. Dies vermag deutlich zu machen, dass die Gesamtschau datenseitig breit abgestützt war. Eine direkte Validierung war schliesslich im anschliessenden Gespräch mit denjenigen Lehrpersonen – etwas mehr als ein Drittel – möglich, die sich gegenüber einer Rückmeldung zu ihrer Lektion bzw. ihrem Unterricht offen zeigten.

18 Fälle erlauben es nicht, Aussagen über den RK-Unterricht auf die ganze Population der RK-Lehrpersonen hochzurechnen. Selbst kleine Samples bieten aber genügend Anschauung, um Lernprozesse mit Hinweisen auf Entwicklungsfelder zu alimentieren. So erweckt das gehäufte Auftreten eines Phänomens das besondere Interesse der Evaluation. Gleiches gilt für das Gegenteil, wenn ein bestimmtes Verhalten selten beobachtet wird und die Frage evoziert, weshalb dem so ist.

3.4.4 Zusammenfassung

Beobachtbare Konvergenzen und Divergenzen sowohl in den quantitativen Erhebungen wie auch in den Fallstudien führten zu vielen Einsichten und Lernprozessen, die in die Analyse der Daten einfliessen konnten.

Die aus den einzelnen Datenquellen erarbeiteten Erkenntnisse geben zusammen ein kohärentes Gesamtbild. Insgesamt gehen wir deshalb von einer hohen Aussagekraft der Ergebnisse aus. Dies erlaubt es auch, der Auftraggeberin – wie von ihr gewünscht – Massnahmen für die Weiterentwicklung des RK-Unterrichts vorzuschlagen.

¹³ Im Rahmen der Fallstudien nahmen insgesamt 63 Schülerinnen und Schüler an einem Interview teil.

4 Ergebnisse I: RK im Lehrplan, in der Aus-/Weiterbildung und in der Schulorganisation

4.1 Lehrplan

4.1.1 Entstehung und Aufbau

Die Lehrpläne für die Primarstufe und Sekundarstufe wurden im Auftrag des Bildungsrates des Kantons Zürich von der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen beider Stufen erarbeitet.

Gleichzeitig mit der Genehmigung des Lehrplans für die Sekundarstufe I (27. Februar 2004) bzw. die Primarstufe (2. Oktober 2006) wurden die Lehrpläne für «Biblische Geschichte» auf der Primarstufe und für den «Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht» auf der Sekundarstufe ausser Kraft gesetzt.

Der RK-Lehrplan wurde in den bestehenden Lehrplan der Volksschule eingefügt. Wie für andere Fächer der Volksschule auch, liegen für die Primarstufe und die Sekundarstufe getrennte Lehrpläne vor. Beide Lehrpläne sind jedoch ähnlich aufgebaut: Bedeutung und Begründung des Faches, Richtziele und didaktische Grundsätze sind für beide Stufen ähnlich formuliert. Als oberstes Richtziel gilt die „Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen“ mit den Teilkompetenzen Wahrnehmung, Wissen und Verstehen, Orientierung und Verständigung (Religion und Kultur-Lehrplan, S. 4 und 17).

In Bezug auf die Inhalte unterscheiden sich die beiden Lehrpläne: Auf der Primarstufe soll dem Christentum deutlich mehr Raum gegeben werden als anderen Religionen (Judentum und Islam); auf der Sekundarstufe sollen fünf Religionen – Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus – gleichwertig, d.h. zu gleichen Anteilen gelehrt werden. Einen konkreten Überblick geben die im Anhang der Lehrpläne angeführten «Essentials», die im Wesentlichen von den Religionsgemeinschaften formuliert wurden. Der Lehrplan nennt drei mögliche Zugänge: den historisch-deskriptiven Zugang, den gesellschaftsorientiert-politischen Zugang, sowie den lebensweltlichen Zugang. Inwiefern diese Zugänge als *teaching/learning in, from oder about religion* zu verstehen sind, lässt der Lehrplan jedoch offen.

4.1.2 Rückmeldungen der Lehrpersonen zum Lehrplan

Aus der Online-Befragung der LP geht hervor, dass praktisch alle Lehrpersonen (91%) den Lehrplan für Religion und Kultur kennen. Rund die Hälfte kennt den Lehrplan *aller* Fächer, die sie unterrichten. Gut ein Drittel kennt den gesamten Lehrplan. Sechs der neun LP, die ausschliesslich RK erteilen, kennen nur den Lehrplan des Faches RK.

Gut die Hälfte nutzt ihn für die Planung des Unterrichts und die Themenwahl, wobei lediglich ein Viertel aller Befragten den Lehrplan dafür als (sehr) hilfreich beurteilt. 14 der 62 Lehrpersonen nutzen den Lehrplan für die Planung methodisch-didaktischer Arrangements, wobei sechs LP ihn als hierfür (sehr) hilfreich beurteilen.

Rund die Hälfte der Befragten nutzt den Lehrplan zur Legitimation des RK-Unterrichts gegenüber Eltern oder anderen Instanzen, wobei ein Viertel den Lehrplan diesbezüglich (sehr) hilfreich findet.

Aus den persönlichen Interviews geht hervor, dass etliche Lehrpersonen den Lehrplan gelegentlich zur Rechtfertigung dessen benutzen, was sie im Unterricht thematisieren. So sagte eine Lehrperson, die auch lebenskundliche, mit Religion nicht verbundene Themen im RK-Unterricht behandelt, dass „*der Lehrplan alles zulässt*“ und sie dies auch „*als sehr positiv*“ empfinde. Häufiger aber äussern sich die Lehrpersonen enttäuscht über den Lehrplan, weil er „*keine klaren Ziele*“ enthalte und „*zu wenig richtungsweisend*“ sei.

4.1.3 Zusammenfassung

Der Lehrplan RK nennt stufenübergreifend gültige Kompetenzen für die Primar- und Sekundarstufe. Oberstes Richtziel ist *Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen*. Während auf der Primarstufe ein Schwerpunkt auf das Christentum gelegt wird, sind auf der Sekundarstufe die (5) Religionen gleichwertig zu behandeln.

Praktisch alle RK-Lehrpersonen kennen den Lehrplan RK. Für die konkrete Unterrichtsplanung wird er von etwa der Hälfte der Lehrpersonen genutzt, allerdings nur begrenzt als Hilfe wahrgenommen.

4.2 Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen im Fach Religion und Kultur

Aus der Lehrplanforschung ist bekannt, dass die Steuerung des Unterrichts wesentlich über die Lehrmittel und die auf sie abgestimmten Unterrichtsmaterialien erfolgt (vgl. z.B. Landert et al. 1998). Der Lehrplan stellt für Lehrpersonen nicht den Ausgangspunkt der Unterrichtsvorbereitung dar, und er ist auch keine Grundlage für eine effiziente individuelle Umsetzung für Unterrichtseinheiten. Er dient vielmehr der – meist nachgelagerten – Legitimation des praktizierten Unterrichts.

Um die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen im Rahmen einer Evaluation verstehen zu können, sind die sie bestimmenden Einflussvariablen zu eruieren. Eine dieser Einflussgrössen ist zweifellos die **Aus- und Weiterbildung**¹⁴ zum Unterrichtsfach Religion und Kultur. Einen besonderen Stellenwert erhält diese, weil den Lehrpersonen im Zeitpunkt der Evaluation noch kein Lehrmittel zum neuen Unterrichtsfach zur Verfügung stand¹⁵, und dementsprechend notierte die Auftraggeberin auch Fragen zur Aus- und Weiterbildung (vgl. *Abschnitt 2.2.2, Tabelle 2*).

Eine Annäherung an die Aus- und Weiterbildung muss über die Elemente **Grundlagen und Curriculum** (*Abschnitt 4.2.1*), **Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsdauer** (*4.2.2*) und **Dozierende des Fachbereichs** (*4.2.3*) erfolgen. Generell gilt, dass diese Bereiche wenig systema-

¹⁴ Unter Ausbildung ist der modulare Lehrgang an der PHZH zu verstehen, der zur Lehrbefähigung für das Fach RK führt. Eine Weiterbildung absolvieren demgegenüber Lehrpersonen mit oder ohne frühere Unterrichtstätigkeit im Fach BG bzw. KokoRu. Die Ausbildung hat ein mehrfaches Volumen der Weiterbildung. Die Bildungsdirektion bezeichnet die Massnahme für Lehrpersonen, die früher BG oder KokoRU unterrichteten, als Weiterbildung. Aus Sicht der Evaluation hätte mit der Bezeichnung «Umschulung» der intendierte Bruch mit dem konfessionell-kooperativen Unterricht bzw. dem Biblische Geschichte-Unterricht kommuniziert werden können. Für bereits im Dienst stehende Lehrpersonen, die noch nie KokoRu oder BG-Unterricht erteilt hatten, wäre die Umschreibung «Zusatzqualifikation» aussagekräftiger gewesen.

¹⁵ Auf das Schuljahr 2012/13 steht der erste Band (Blickpunkt 1) für die Unterstufe der Primarschule bereit. Die weiteren Ausgaben (Mittelstufe, Sekundarstufe) folgen später.

tisch dokumentiert und zum Teil – insbesondere den Studierenden abgegebene Materialien – auch schwer erschliessbar sind.

Eine aussagekräftige Rekonstruktion der Aus- bzw. Weiterbildungssituation in der Einführungsphase (bis Start Evaluation) erschien deshalb nicht nur aus forschungsökonomischen Gründen problematisch. Sie versprach auch keine validen Ergebnisse, weil sich gemäss Aussage des Fachbereichsleiters die Angebotsseite laufend veränderte und verändert.¹⁶ Gleichzeitig war die Zulassung vor allem zur Weiterbildung unter sehr unterschiedlichen Bedingungen möglich. Bei KokoRu-Lehrpersonen ohne Lehrerausbildung entscheiden PHZH und VSA *sur dossier* über die Zulassung und Aufnahme zur Weiterbildung. Aus den Unterlagen der PHZH geht implizit hervor, dass die Weiterbildung von KokoRu-Lehrpersonen eher auf den fachwissenschaftlichen Teil fokussierte und beispielsweise den Teil *christliche Religion* als fakultativ erklärte.

Mit Blick auf diese Ausgangslage konnte es letztlich nicht gelingen, **eine** Ausbildung oder **eine** Weiterbildung mit einer einigermaßen homogenen Gruppe von Teilnehmenden in Beziehung zu bringen. Wir wissen nicht, wann was gelehrt wurde bzw. mit welchen Unterlagen welche Lehrpersonen in der Ausbildung konfrontiert wurden. Auch die Differenz zwischen Aus- und Weiterbildung geht nicht immer aus den uns zur Verfügung gestellten Dokumenten hervor. Dementsprechend beschränken wir uns auf wenige Aspekte, die uns im Laufe unserer Recherchen aufgefallen sind. Im Übrigen verweisen wir auf die Rückmeldungen der befragten Lehrpersonen.

4.2.1 Grundlagen der Aus- und Weiterbildung, Curriculum, *teaching about religion*

Seitens der Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen liegt uns kein Dokument vor, das die Grundlagen des neuen Unterrichtsfaches RK (allgemein-didaktisches Modell¹⁷, relevante Bezugswissenschaften, Lerntheorie, Entwicklungstheorie, fachdidaktische Referenz u.a.) integral erschliessen und nachvollziehbar machen würde. Zwar enthalten verschiedene Dokumente (z.B. Lehrplan, Modulbeschreibungen) entsprechende Elemente. Diese haben allerdings oft nur impliziten Charakter und sind in sehr knapper Form gehalten.

Bei den Curricula (Primar- und Sekundarstufe, Aus- und Weiterbildung) fällt vor allem die Asymmetrie von fachwissenschaftlicher Weiterbildung und fachdidaktischer Weiterbildung (kleineres Gewicht) auf.

Aus den Unterlagen geht nicht hervor, inwiefern den Studierenden und Lehrpersonen in der fachdidaktischen Aus- und Weiterbildung die Unterschiede zwischen dem *teaching/learning about religion*, *teaching/learning from religion* und *teaching/learning in religion* nahe gebracht wurden.

¹⁶ Dies ist mit Blick auf die Ausgangslage – Notwendigkeit der vollständigen Neukonzeption eines Unterrichtsfaches – offenkundig. Die vorgenommenen Veränderungen sind jedoch kaum rekonstruierbar. Auf den konsultierten Unterrichtsmaterialien fehlt oft das Datum und dadurch die Transparenz betreffend ihrer Aktualität.

¹⁷ Vgl. hierzu etwa Jank und Meier 2002.

4.2.2 Dauer der Aus- und Weiterbildung

Die **Weiterbildung** auf der Primar- bzw. Sekundarstufe richtet sich an Lehrpersonen, die bereits BG oder KokoRu unterrichtet haben oder die an einer Schule RK erteilen, die den RK-Unterricht einführt. Sie beinhaltet zehn Präsenzhaltage (entsprechend ca. 35 Std.) und zwei Module zusätzliche Arbeitsaufträge. Die Präsenzzeit verkürzt sich unter gewissen Bedingungen auf fünf Halbtage (Stand 2010).

Die **Ausbildung** ist umfangreicher und umfasst zwei Module (ca. 45 Std. Präsenzzeit) auf der Primarstufe und ca. 150 Std. Präsenzzeit auf der Sekundarstufe (fünf Module Einführung in die 5 Religionen, zwei Module und ein Nichtpräsenzmodul zu religionswissenschaftlichen Themen, sechs fachdidaktische Module und ein Nichtpräsenzmodul), plus selbst organisierte Arbeiten, entsprechend insgesamt 900 Stunden (Stand 2010).

Die der **Dispenserteilung** zu Grunde gelegte Logik rechnet früheren Unterricht in BG und KokoRu an, ebenso „*fachwissenschaftliche Vorbildung*“ – gemäss Fallstudien zumeist theologische Vorbildung.

4.2.3 Dozierende

Im Jahr 2002 beauftragte der Bildungsrat auf der Basis der Stellungnahmen zum neuen Fach Religion und Kultur auf der **Sekundarstufe I** die PHZH, eine Ausbildung zu konzipieren. Wie in den anderen Fächern üblich, übernahm die Universität die fachwissenschaftliche Ausbildung, die Pädagogische Hochschule die fachdidaktische Ausbildung.

Für die fachwissenschaftliche Ausbildung ist heute das Religionswissenschaftliche Seminar an der Theologischen Fakultät zuständig, für die fachdidaktische Ausbildung ein Team von theologisch ausgebildeten Dozierenden.

Aus- und Weiterbildung auf der **Primarstufe** obliegen vollumfänglich der PHZH. Damit liegt die Verantwortung für die fachdidaktische Ausbildung aller RK-Lehrpersonen bei der PHZH. Soweit dies einsehbar ist, verfügen die Dozierenden über Ausbildungen vor allem in (evangelischer, katholischer) Theologie. Religionswissenschaft ist marginal vertreten. Dies bedeutet, dass die fachdidaktische Ausbildung ganz sowie die fachwissenschaftliche Ausbildung auf der Primarstufe von beruflich christlich sozialisiertem Personal wahrgenommen wird.

4.2.4 Rückmeldungen der Schulleitungen und Lehrpersonen

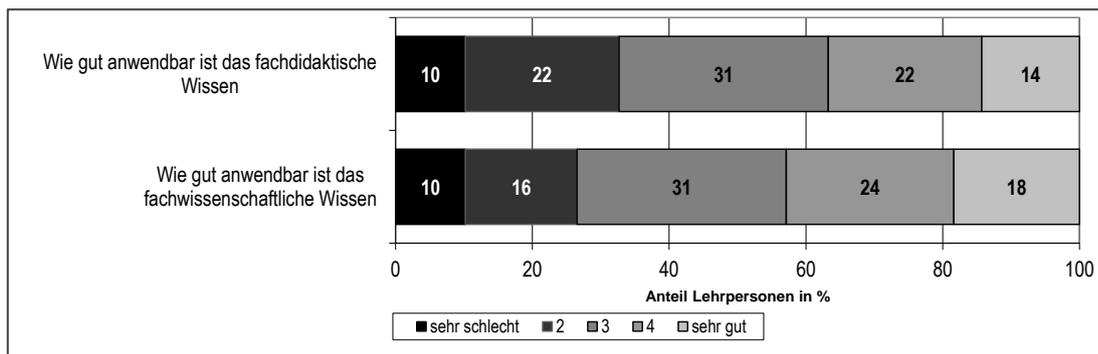
Nur wenige **Schulleitungen** machten Aussagen zur Aus- und Weiterbildung von LP des Teams.

Rückmeldungen der LP über das in der Aus- und Weiterbildung¹⁸ vermittelte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen liegen vor allem aus der Onlinebefragung der Lehrpersonen vor, zumeist quantitative Daten sowie einige wenige Kommentare.

¹⁸ Das Sample enthielt überwiegend Primar- und Sekundar-LP, die die Weiterbildung absolviert hatten. Aufgrund der kleinen Teilstichproben unterlassen wir eine differenzierte Darstellung nach Stufe und Aus- bzw. Weiterbildung.

Abbildung 2 fasst die Ergebnisse zusammen. Die Einschätzungen der befragten LP sind sehr heterogen. Aus den Kommentaren geht hervor, dass zwar einige Befragte – alle auf Stufe Weiterbildung – vom **Fachwissen** der Dozenten profitierten. Mehrere kritisierten jedoch die geringe Strukturierung der Weiterbildung, schlechte Dozenten oder aber, dass in der WB neben dem Christentum nur eine weitere Religion (von vier zur Diskussion stehenden) behandelt wurde. Auch betrachteten die Befragten die Weiterbildung als zu kurz, um sich fachlich ausreichend auf das neue Unterrichtsfach RK vorbereiten zu können.

Abbildung 2: Beurteilung der Aus-/Weiterbildung



Quelle: Schriftliche Befragung LP (N=49)

In Bezug auf Ausführungen zur **Fachdidaktik** kommentierten Lehrpersonen ihre Erfahrungen so: Sie haben „nicht viel Neues gelernt“, weil praktisch alle über eine Grundausbildung in Didaktik verfügten, die Fachdidaktik für RK aber gleichzeitig wenig praxisnah bzw. bisweilen nur unspezifisch erfolgte. Einigen allgemein gehaltenen positiven Rückmeldungen („spannende Ansätze“, „bis jetzt sehr gut“, „war echt eine Bereicherung“) stehen kritische gegenüber („schwacher Unterricht, wenig praxisnah“, „noch am letzten Kursabend mussten Fragen wie ‚was ist RK-tauglich?‘ beantwortet werden“ oder „Fachdidaktik war schlecht. Ich merke das auch daran, dass ich bspw. im Fach Geschichte die Fachdidaktik ständig benutze, bei RK nicht, weil ich da nicht wirklich etwas habe, was mir nützt.“). Die in Lehrerweiterbildungen häufig beklagte Theorie-Praxis-Kluft (Landert 1999) widerspiegelt sich auch in einigen Kommentaren der Befragten. Die LP wünschen sich mehr konkrete Ideen für die Umsetzung im Unterricht. Dass aber die LP eine vertiefte Fachdidaktik RK im eigentlichen Sinne vermissten, obschon sie diese offensichtlich nicht erhalten haben, kommt hingegen nicht oft zum Ausdruck. Einzelne Rückmeldungen lassen sogar darauf schließen, dass sich einige LP gar nicht auf eine spezielle Fachdidaktik einlassen wollten oder die Notwendigkeit einer solchen unterschätzen.

Die Kommentare zu den entsprechenden Fragen der Onlinebefragung nähren insbesondere die Einschätzung, dass zwar „das Credo teaching about“ [Zitat] vermittelt wurde, aber nicht in praktische Anschauung mündete und Sicherheit in der Anwendung eines *teaching about religion* brachte. Die Verbesserungsvorschläge sind heterogen und vermitteln den Eindruck, dass die Lehrpersonen offenbar kein Gesamtbild vom angestrebten *teaching about religion-*

Unterricht haben und eine differenzierte Abgrenzung gegenüber dem früheren gemischt-konfessionellen Religionsunterricht noch nicht generieren können.

Ein Zitat aus der den Fragebogen abschliessenden Kommentarspalte «Abschlussfrage» kommt den uns vermittelten Rückmeldungen zur Fach- und Fachdidaktik-Aus-/Weiterbildung recht nahe: *"Ich finde es einfach nicht gut, dass man eine so lange Weiterbildung macht, und nachher doch nicht recht weiss, wie und was man nun unterrichten soll."*

Dementsprechend äussert mehr als die Hälfte (54%) der befragten LP zum Zeitpunkt der Befragung ein Bedürfnis, in Bezug auf RK mehr zu lernen. Dieses ist umso grösser, je stärker eine LP die *teaching about religion*- Faktoren gewichtet.

4.2.5 Zusammenfassung

Der Zugang zu Originaldokumenten, die einen Eindruck von der Aus- und Weiterbildung der RK-LP vermitteln konnten, gestaltete sich für die Evaluation schwierig. Antworten auf die Fragestellungen *Beitrag (Nachhaltigkeit) der Ausbildung der PHZH* sowie *Beitrag (bzw. Nachhaltigkeit) der Aus- und Weiterbildung der PHZH* müssen deshalb wesentlich über Aussagen der Befragten sowie den aus einzelnen Dokumenten – bzw. nicht verfügbaren Belegen – gewonnenen Eindrücken erschlossen werden. Als zentrale Ergebnisse schälen sich heraus: Die Weiterbildung nahm gemessen an den Herausforderungen des neuen Unterrichtsfachs wenig Raum ein. Die Proportionen von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inputs vermochte die an praktisch verwertbaren Informationen interessierten LP nicht zu befriedigen. Fachdidaktische Aus- und Weiterbildung erfolgten v.a. durch theologisch geschultes Personal. Aus- und Weiterbildung dürften insgesamt die durch das nicht vorhandene Lehrmittel entstandene Lücke nicht gefüllt haben. Die sichere Rezeption des Ansatzes des *teaching about religion*, der Diskurs hierüber und insbesondere die Abgrenzung zum *teaching from religion* scheinen nicht erfolgt zu sein oder hinterliessen (in der Retrospektive) zumindest keine Spuren. Eine Ausnahme bilden hier einzig LP, die ihre RK-Unterrichtspraxis stark reflektieren, die Schülerinnen und Schüler beobachten, deren Fragen zulassen und deren Interessen aufnehmen (*vgl. Abschnitt 5.3.6*).

4.3 Integration von Religion und Kultur in Unterricht und Schule

4.3.1 Organisation

Ein mit dem neuen Unterrichtsfach RK verknüpft Anliegen ist dessen «natürliche» Einbettung in den Schulbetrieb, so dass der Paradigmenwechsel von einem konfessionellen Unterricht zu einem obligatorischen religionskundlichen Unterrichtsfach möglich wird. Neben Faktoren wie Raumnutzung oder Ansetzung des Fachs im Stundenplan ist von grosser Bedeutung, wer das Fach unterrichtet, welche Funktion(en) diese Personen innerhalb der

Schule und ausserhalb einnehmen und welchen Stellenwert RK im Unterrichtspensum einer LP einnimmt¹⁹.

Für die Evaluation des Unterrichtsfachs RK war die Unterscheidung essentiell, ob eine Lehrperson das Fach als Klassenlehrperson oder als Fachlehrperson unterrichtet.

- Als **Klassenlehrperson** bezeichnen wir, wer eine reguläre Lehrerausbildung abgeschlossen hat und mehrere Fächer unterrichtet (oder unterrichten könnte). Dabei ist unerheblich, ob die LP die Klassenlehrerfunktion i.e.S. (Verantwortung für eine Klasse und erste Ansprechperson für deren Schülerinnen und Schüler) wahrnimmt oder momentan keine «eigene» Klasse führt und das Fach (RK) in anderen Klassen unterrichtet.
- Demgegenüber verfügen **Fachlehrpersonen** über keine Lehrerausbildung, sondern nur über eine Fachausbildung, und sie sind in der Regel auch nur für ein Fach angestellt.

Der entscheidende Unterschied ist also, ob die Lehrperson sich formal als solche (und damit auch allgemein-didaktisch/pädagogisch) qualifiziert hat (Klassen-LP) oder ob sie einen RK-Unterricht ohne diese Qualifikation erteilt (Fachlehrperson).

Mit der Zulassung von BG-, insbesondere aber von KokoRu-Fachlehrpersonen ermöglichten Bildungsrat und Volksschulamt auch Fachlehrpersonen ohne Maturität und ohne Lehrerausbildung, dafür mit einer christlichen Katecheten- oder Theologen-Ausbildung das Unterrichten von RK an der Volksschule. Dies ist ein absoluter, vor allem im früheren KokoRu wurzelnder Sonderfall. Sport-, Musik- oder Hauswirtschafts-LP ohne allgemein-didaktische Ausbildung dürfen heute – im Unterschied zu den RK-LP – nicht mehr unterrichten, obwohl der Lehrplan – anders als im Fach «Religion» bzw. RK – immer noch der gleiche ist.²⁰

Die bestehende Organisation des RK-Unterrichts ist wesentlich durch die Unterrichtsorganisation allgemein sowie durch historische Faktoren bedingt.

Insgesamt verfügen 53 von 62 (85%) der befragten LP über eine Lehrerausbildung.

Auf der **Primarstufe** haben 36 von 38 (95%) Lehrpersonen die Lehrbefähigung als Klassen-LP; eine davon unterrichtet jedoch nur das Fach RK. Zwei LP unterrichten ohne Fähigkeitszeugnis neben dem Fach RK noch ein weiteres Fach (musischer Bereich). Dass RK-Lehrpersonen auf der Primarstufe vorwiegend (27 von 38 LP) «ihrer» Klasse RK erteilen, zeigt sich auch in der durchschnittlich erteilten Lektionenzahl (1.6 Lektionen pro RK-LP) auf dieser Stufe. Der Grund, dass in einzelnen Fällen Lektionen von KollegInnen übernommen werden, ist in der Regel organisatorischer Natur (z.B. Altersentlastung, Überbrückung für KollegInnen, die noch nicht über die RK-Unterrichtsbefähigung verfügen).

¹⁹ So ist etwa von Belang, ob RK in auch von anderen Fächern genutzten Räumen stattfindet, ob ein RK-Lehrperson noch andere Fächer unterrichtet, ob RK einen wichtigen oder marginalen Teil im Portefeuille einer Lehrperson ausmacht.

²⁰ Am 19. März 2012 hat der Bildungsrat seine Beschlüsse vom 27. Februar bzw. 4. Dezember 2006 aufgehoben. Demnach ist die Übergangsregelung zur Zulassung zur RK-Weiterbildung für Fachlehrpersonen ohne allgemeine Lehrerausbildung per 1. Juli 2012 ausser Kraft gesetzt.

Auf der **Sekundarstufe** haben 17 von 24 der befragten Lehrpersonen (71%) die Lehrbefähigung als Klassenlehrperson. RK unterrichten sie als Fach neben anderen (z.B. naturwissenschaftliche Fächer, Sprachen, musischer Unterricht). Von den restlichen sieben Lehrpersonen – denjenigen ohne allgemeindidaktisch-pädagogische Ausbildung – unterrichten sechs ausschliesslich das Fach RK. Während der Gesamtmittelwert der erteilten RK-Lektionenzahl auf der Sekundarstufe 3.5 Lektionen erreicht, liegt er bei den sieben Fachlehrpersonen bei 11.8 Lektionen (Minimum: zwei; Maximum: 26 Lektionen).²¹

Auf der Sekundarstufe sind Spezialisierungen von Klassenlehrpersonen, d.h. die Fokussierung eines Portefeuilles auf einige (also mehrere) Fächer des ganzen Kanons, die Regel. Insofern stellt eine LP auf der Sekundarstufe, die ein einziges Fach unterrichtet, eine Ausnahme dar.

Die Schulleitungen zeigen sich mit den gewählten Organisationsformen mehrheitlich zufrieden, wobei dies im Falle des Klassenlehrermodells (mit einer Ausnahme auf der Primarstufe) immer zutrifft (*vgl. Materialien 4*). Die Zufriedenheit ist daher auf Primarstufe (20 von 25 sind zufrieden) höher als auf der Sekundarstufe (10 von 16 sind zufrieden).

Auf der Sekundarstufe nennen die SL unterschiedliche Gründe, weshalb sie ihre Organisation des RK-Unterrichts nicht als ideal betrachten. Bei LP, welche ausschliesslich RK unterrichten, orten sie in einem Fall Disziplinarprobleme, in einem anderen Fall erachten sie das Pensum für diese LP als zu tief. Würden die RK-Lektionen auf mehrere LP aufgeteilt, erachtet eine SL das Pensum demgegenüber für diese LP als zu hoch.

In den Fallstudien bestätigte sich diese Beurteilung. Zwei der besuchten acht Sekundarschulen bevorzugen daher, notfalls auch in RK unausgebildete Lehrpersonen das Fach unterrichten zu lassen als dieses Pfarrpersonen, Katechet/innen oder anderen LP zu überlassen, welche entweder als nicht dafür geeignet oder als Grund für Disziplinprobleme betrachtet werden.

Von den neun Fachlehrpersonen, welche ausschliesslich RK unterrichten, fühlen sich sechs gut ins Lehrerkollegium integriert. Zwei orten geringe Probleme und betrachten es auch als ihre Aufgabe, etwas für ihre Integration zu tun. Eine LP fühlte sich an einer grösseren Schuleinheit schlecht integriert und kündigte deshalb ihre Stelle. In einer kleinen Schuleinheit orten sie keine Probleme der Integration ins Lehrerkollegium.

4.3.2 Fachlicher Hintergrund der Religion und Kultur Lehrpersonen

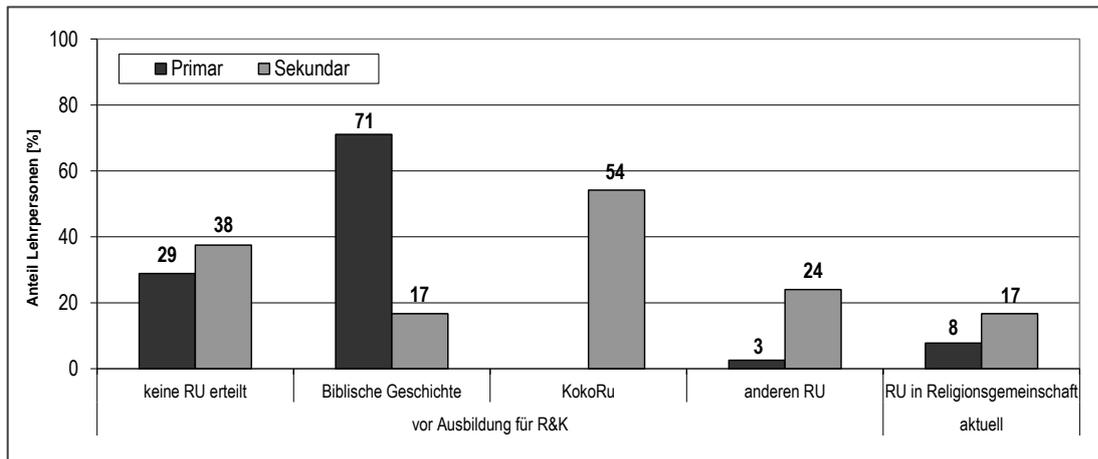
Zwei Drittel der heutigen RK-Lehrpersonen haben vor Einführung des Fachs einen christlichen, konfessionsübergreifenden Religionsunterricht (meist BG oder KokoRu) erteilt, wobei der Anteil auf der Primarstufe höher ist (*vgl. Abbildung 3*).

Einzelne LP (12%) erteilen zudem ausserhalb der Volksschule in ihrer Religionsgemeinschaft Religionsunterricht – mit einem Anteil von 17% auf der Sekundarstufe etwas häufiger als

²¹ Bis 2009 absolvierten auf der Sekundarstufe deutlich über 300 Personen die grundständige RK-Ausbildung.

auf der Primarstufe (8%). Es handelt sich dabei um Lehrpersonen, welche der reformierten oder katholischen Kirche oder – in zwei Fällen – Freikirche angehören. Fünf dieser Lehrpersonen (drei auf der Primarstufe und zwei auf der Sekundarstufe) unterrichten zudem keine weiteren Fächer an der Volksschule.

Abbildung 3: Lehrtätigkeit in konfessionsübergreifendem Religionsunterricht



Quelle: Schriftliche Befragung LP (N=62)

Dass die LP vor der Einführung von RK einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht (BG/KokoRu) erteilten, ist einer der meist genannten Gründe, weshalb das neue Schulfach unterrichtet wird (für die Hälfte der befragten LP trifft dies zu (vgl. *Materialien 5*). Der von den Befragten am häufigsten genannte Grund (79%) ist die Einschätzung von RK als „aktuelles und interessantes“ Unterrichtsfach.

Für die Hälfte der LP auf der Sekundarstufe bietet sich häufig die Kombination mit Geschichte oder Geografie an. Jede dritte Primarlehrperson unterrichtet Religion und Kultur, um überhaupt die Lektionenzahl eines vollen Unterrichtspensums zu erreichen.

Rund ein Viertel aller LP wurde von der SL gebeten, das Fach zu unterrichten. Ebenfalls ein Viertel der LP wählte das Fach, um sich mit ihrer eigenen Religiosität auseinanderzusetzen. Eine Lehrperson, Mitglied einer Freikirche, erteilt das neue Fach unter anderem auch deshalb, um ihre religiöse Überzeugung an die SchülerInnen weitergeben zu können. Für rund jede sechste LP bot sich durch RK eine aufwandbezogen akzeptable Weiterbildungsgelegenheit.

Vier von fünf RK-LP unserer Stichprobe haben die Aus- oder Weiterbildung für das Fach RK absolviert.²² Wiederum besteht ein Unterschied zwischen der Sekundar- und Primarstufe: Fast jede dritte Lehrperson der Sekundarstufe weist keine (abgeschlossene) Aus- bzw. Wei-

²² Beim restlichen Fünftel handelt sich ausschliesslich um Lehrpersonen, welche vor der Einführung von Religion und Kultur keinen Religionsunterricht erteilten (was bedeutet, dass an den Schulen versucht wird, RK vor allem von Klassenlehrpersonen erteilen zu lassen). Die Schulleiterbefragung gibt ein weniger drastisches Bild wieder: Demnach haben von den insgesamt 104 repräsentierten RK-LP zwölf keine Lehrbefähigung für das Fach, was 12% entspricht.

terbildung aus, gegenüber jeder achten auf der Primarstufe. Möglicherweise hatten einzelne die Aus- oder Weiterbildung zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen. Aus den Fallstudien wissen wir allerdings, dass in einigen dieser Fälle bewusst darauf verzichtet wird, diese Lehrpersonen auszubilden. In diesen Fällen hat mindestens eine andere Lehrperson im Team die Ausbildung absolviert und unterstützt die andere(n) Lehrperson(en).

Die genannten, in der Ausbildung absolvierten Fächer bzw. die genannten unterrichteten Fächer widerspiegeln die unterschiedliche fachliche Breite von Primar- und Sekundarlehrpersonen. Das vermittelte Bild dürfte allgemein dem Fächerspektrum auf der Primar- und Sekundarstufe entsprechen.

4.3.3 Stellenwert des Fachs Religion und Kultur innerhalb der Schule

4.3.3.1 Perspektive der Lehrpersonen

Der Stellenwert von RK ist im Vergleich zum nunmehr aufgehobenen Unterrichtsfach BG/KokoRu vor allem aufgrund des Obligatoriums gestiegen, so die Aussage mehrerer Befragten sowohl in der Onlinebefragung als auch in den Fallstudien. Der höhere Stellenwert von RK ist auch daran zu erkennen, dass das Fach – wie andere Fächer – mehrheitlich zu unterschiedlichen Zeiten (Einbettung in der Lektionentafel) stattfindet.

Ein Viertel der befragten LP gibt allerdings an, RK selber überwiegend in Randstunden zu unterrichten. Besonders LP, welche zuvor BG oder KokoRu unterrichteten, beobachten diesbezüglich aber eine Verbesserung seit Einführung von RK.

Abgesehen vom höheren Aufwand für die Vorbereitung von RK, macht es für die LP keinen Unterschied, ob sie RK oder ein anderes Fach unterrichten. Den hohen Aufwand führen sie mehrheitlich darauf zurück, dass es sich um ein neues Fach handelt. Nur wenige schätzen RK fachlich (16%) oder didaktisch (3%) anspruchsvoller ein als andere Fächer. Ein weiterer Grund für den Mehraufwand wird mit dem fehlenden Lehrmittel angegeben (*vgl. 4.4.1*).

Demgegenüber bietet RK aus Sicht einiger LP mehr Zeit für Diskussionen, und der Stoffdruck ist (wegen fehlender Benotung auf der Unterstufe) allgemein geringer.²³ Einzelne LP kritisieren in diesem Zusammenhang die Forderung nach Prüfungen. Es handelt sich dabei vor allem um LP, welche den Austausch von eigenen religiösen Einstellungen unter den Schülerinnen und Schülern im RK-Unterricht stark gewichten und häufig Themen, die für die persönliche Lebenswelt der Schüler bedeutsam sind, in Verbindung mit Religion behandeln.

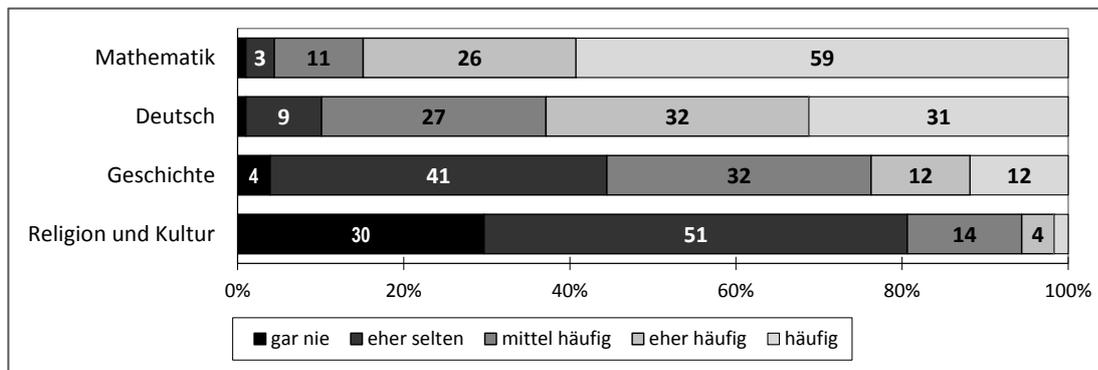
4.3.3.2 Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Während Prüfungen in allen anderen abgefragten Fächern eine Selbstverständlichkeit sind, gibt es auf der Sekundarstufe RK-Lehrpersonen, welche in diesem Fach keine Prüfungen schreiben lassen. 15% der befragten Schülerinnen und Schüler machen diese Aussage. Die Schülerinnen und Schüler geben zudem an, dass im Fach RK deutlich weniger Hausaufgaben

²³ Für eine von fünf Lehrpersonen macht es einen (ziemlich) grossen Unterschied, ob sie Religion und Kultur oder ein anderes Fach unterrichtet.

erteilt würden als in anderen Fächern: Vier Fünftel aller SchülerInnen geben an, gar nie oder nur selten Hausaufgaben für Religion und Kultur machen zu müssen. Am geringsten ist der Unterschied zum Fach Geschichte, am grössten zum Fach Mathematik (Abbildung 4).

Abbildung 4: Hausaufgaben im Fach Religion und Kultur und anderen Fächern im Vergleich



Datenquelle: Schriftliche Schülerbefragung(N=786).

Insgesamt nehmen die Schülerinnen und Schüler das Fach RK im Vergleich mit anderen Fächern (*Mathematik, Deutsch und Geschichte; vgl. Materialien 6*) als deutlich „einfacher“ wahr. Auch mögen sie das Fach Religion und Kultur deutlich weniger als die genannten anderen Fächer. Es gibt aber auch positive Ausnahmen: Bei drei LP (von 20) mögen die Schülerinnen und Schüler das Fach RK mehr als andere Fächer (*vgl. Materialien 7*).

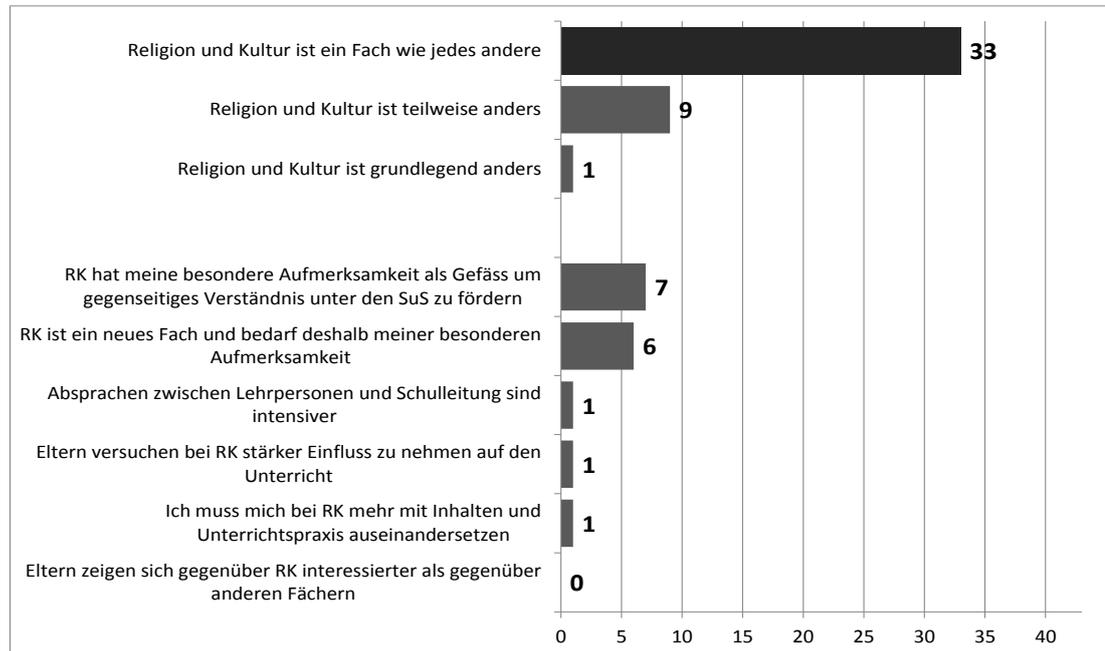
Die meisten LP gehen selber allerdings davon aus, dass das Fach zumindest gleich gern besucht wird wie andere Fächer (*vgl. Materialien 7*), schätzen somit die Beurteilung des Fachs RK durch die Schülerinnen und Schüler zu positiv ein.

4.3.3 Perspektive der Schulleitungen

Für die Mehrheit der Schulleitungen ist RK ein Fach wie jedes andere (*vgl. Abbildung 5*). Dies heisst einerseits, dass sie RK mehrheitlich nicht als ein Fach geringerer Wichtigkeit auffassen. Auf der anderen Seite bedeutet dies aber auch, dass die wenigsten Schulleitenden die Sensibilität für die Besonderheiten des Fachs RK besitzen und meinen, dessen Einführung würde eine sorgfältige Begleitung erfordern. Lediglich eine Schulleitung erachtet die Auseinandersetzung mit den Inhalten und der Unterrichtspraxis von RK als ihre Aufgabe. Ins gleiche Bild passt, dass 86% der antwortenden Schulleitungen mit der Einführung von RK (sehr) zufrieden sind und ebenfalls 86% sich vom neuen Fach nicht speziell gefordert sahen.²⁴ Lediglich eine Schulleitung auf der Sekundarstufe half den RK-LP, die Unterrichtsinhalte aufeinander abzustimmen.

²⁴ In drei von sechs Fällen wegen disziplinarischen Problemen.

Abbildung 5: Stellenwert von Religion und Kultur aus Sicht der Schulleitung



Quelle: Schulleiterbefragung (N=43).

4.3.3.4 RK-Lehrpersonen als resource person?

Lehrpersonen, die RK als religionskundliches Fach unterrichten, könnten ihr Fachwissen innerhalb (über das Fach RK hinaus) auch in der Schule als *resource person* einbringen. Dies erfordert von der Schulleitung und vom Kollegium, dass sie auch als solche wahrgenommen werden.

Die Daten zeigen einerseits, dass RK-Lehrpersonen bei Problemsituationen, die in irgendeiner Form mit Religion(en) zu tun haben, (Schwimmunterricht, Schullager; s. Materialien 8) selten einbezogen werden.²⁵ Gleiches gilt für Fragen, die eine bestimmte Religion betreffen. Auch da werden die LP von Behörden, Schulleitung, Kolleginnen, Eltern oder der PHZH selten als Fachpersonen eingesetzt, am ehesten noch von den KollegInnen. Andererseits bereiten RK-Lehrpersonen deutlich häufiger Anlässe wie Weihnachtsfeiern, andere christliche Feste, interkulturelle Anlässe vor. Sie werden zudem häufiger von KollegInnen und Eltern als «religiöse» Fachpersonen eingesetzt als ihre KollegInnen, welche noch andere Fächer unterrichten. Während also in einem Teil der in der Stichprobe enthaltenen Schulen RK-Lehrpersonen als Kollegen wie andere im Team wahrgenommen werden und RK nicht als «religiöses» Fach identifizieren, gibt es andere, die RK und damit die RK-LP offenbar eher mit «Religiosität» verbinden.

4.3.4 Zusammenfassung

Es zeigen sich unterschiedliche Organisationsformen auf der Primar- und Sekundarstufe. In der Primarschule unterrichtet eine LP den RK-Unterricht vorwiegend in der eigenen Klasse, auf der Sekundarstufe ist RK (allein aus organisatorischer Sicht) ähnlich den anderen Fä-

²⁵ Die Schulleiterbefragung bestätigt dieses Bild.

chern. Weil ausgebildete RK-LP mit voller Lehrbefähigung für andere Unterrichtsfächer gebraucht werden, scheint es aber auf der Sekundarstufe noch nicht gelungen zu sein, den RK-Unterricht mit Klassenlehrpersonen abzudecken. So zeigen gewisse Indizien, dass hier noch viele ehemalige KokoRu-LP im Dienst sind.

Fakt ist denn auch, dass im Zeitpunkt der Evaluation in einigen Schulen für RK nicht ausgebildete LP den RK-Unterricht erteilen. Ebenso sind die Motivationen dafür, das Fach RK zu unterrichten, noch heterogen, wobei im Einzelfall durchaus religiöse Impulse eine Rolle spielen.

Aus Schülersicht hat Religion und Kultur noch nicht den Status eines mit den übrigen Fächern vergleichbaren Faches eingenommen. Auch mögen die Schülerinnen und Schüler das Fach Religion und Kultur deutlich weniger als die genannten anderen Fächer.

5 Ergebnisse II: Praxis des Unterrichts

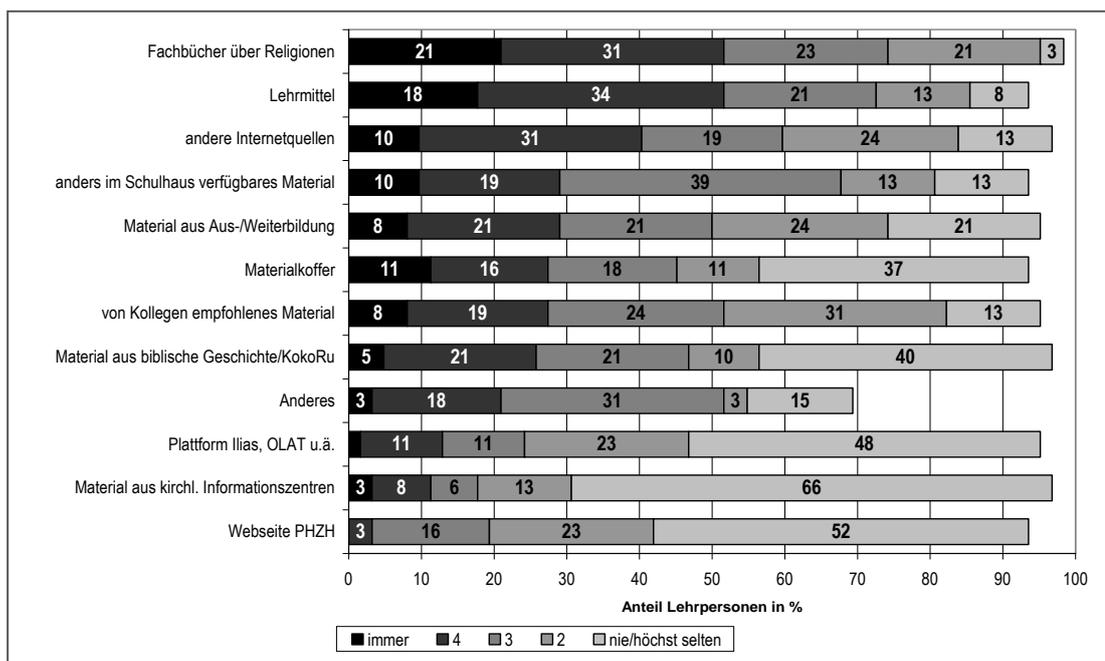
5.1 Unterrichtsvorbereitung

Wie in *Abschnitt 4.3.3.1* beschrieben, schätzen rund 60% der LP den Aufwand für die Vorbereitung von RK (deutlich) höher ein als den für andere Fächer notwendigen. Dafür ist einerseits das fehlende Lehrmittel verantwortlich, und der Bedarf nach einem solchen ist denn auch entsprechend hoch (77%). Für den hohen Vorbereitungsaufwand ist andererseits der Umstand verantwortlich, dass das Fach neu ist und daher kaum auf bereits erarbeitete Unterrichtsmaterialien zurückgegriffen werden kann. Lediglich jede vierte LP ist dementsprechend der Meinung, dass das erarbeitete Material für sie in nächster Zeit ausreicht.

Die Fallstudien zeigen aber auch, dass einige LP im Zuge ihres BG- oder KokoRu-Unterrichts schon viel Material gesammelt oder erarbeitet haben, welches sie schon seit Jahren verwenden und nun auch im RK-Unterricht verwerten (werden). Solange das Lehrmittel für RK nicht verfügbar ist, sehen sich die LP somit gezwungen, für die Unterrichtsvorbereitung auf verschiedene andere Quellen zurückzugreifen. Am häufigsten greifen sie auf Fachbücher über Religionen sowie Lehrmittel aus anderen Kantonen zurück (vgl. *Abbildung 6* sowie *Text weiter unten*). Vier Fünftel der Schulleitungen haben auch neue Materialien und Lehrmittel angeschafft.

Ebenfalls häufig werden Informationen aus dem Internet verwendet. Je rund ein Viertel der Befragten nutzt regelmässig weitere im Schulhaus vorhandene Materialien, Material aus der Aus- und Weiterbildung, von Kollegen empfohlenes Material, Materialkoffer (vor allem auf der Sekundarstufe) und Material aus der Biblischen Geschichte oder dem KokoRu.

Abbildung 6: Für die Unterrichtsvorbereitung verwendete Materialien



Quelle: Schriftliche Befragung LP (N=62).

Onlineplattformen, Unterrichtsmaterial, das auf der Webseite der PHZH publiziert ist, sowie Material aus kirchlichen Informationszentren finden kaum Verwendung. Hingegen nutzt ebenfalls rund ein Viertel der Befragten regelmässig andere, allerdings nicht weiter spezifizierte Quellen.

Bei den Lehrmitteln werden folgende von je rund einem Fünftel der LP immer oder oft verwendet: «Feste und Feiern, «HimmelsZeichen», «interreligiöser Kalender» des Pestalozzi-Anums, «Menschen leben in Religionen und Kulturen», «FrageZeichen», «Gott hat viele Gesichter» (vgl. *Materialien 9*). Weitere abgefragte Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien erfahren hingegen kaum Nutzung.

Wer schon vor der Einführung von RK einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht erteilte, nutzt die beiden Unterrichtsmaterialien «*Feste und Feiern*» sowie «*Gott hat viele Gesichter*» signifikant häufiger als die anderen Lehrpersonen.²⁶

Bezüglich der Unterrichtsvorbereitung machten wir folgende weitere Beobachtungen:

- Zwei Drittel der befragten LP bereiten den RK-Unterricht allein vor. Ein Viertel arbeitet mit anderen RK-LP aus der gleichen Schule oder Schulgemeinde zusammen. Wohl weil an Primarschulen häufiger mehrere LP RK-Unterricht erteilen, ist der Anteil gemeinsam vorbereitender Lehrpersonen auf der Primarstufe höher als auf der Sekundarstufe.
- Eine sehr kleine Minderheit arbeitet mit KollegInnen aus anderen Gemeinden oder aus der Aus-/Weiterbildung zusammen (drei bzw. vier Befragte).
- Jede dritte LP wäre dazu bereit, selber erarbeitetes Material auch anderen RK-LP zur Verfügung zu stellen.
- 70% der Befragten beziehen andere Fächer manchmal oder oft in den RK-Unterricht mit ein. Umgekehrt behandeln 56% ein Thema aus RK in einem anderen Fach (überwiegend Geschichte, Geografie oder andere Gegenstände des Faches Mensch und Umwelt). In den meisten dieser Fälle sind die Antworten reziprok.
- Je ein Drittel der Lehrpersonen macht laut eigener Aussage Exkursionen zu Religionsgemeinschaften und/oder lädt Vertreter religiöser Gemeinschaften in den Unterricht ein (vgl. *Materialien 10*). Der Anteil ist auf der Sekundarstufe (47% der LP) deutlich höher als auf der Primarstufe (26%). Letzteres ist wesentlich damit zu erklären, dass der RK-Unterricht nur in der ersten Sekundarklasse zwei Lektionen pro Woche umfasst, während in den anderen Klassen eine Lektion RK pro Woche stattfindet. Insbesondere Exkursionen sind so kaum durchführbar. In den Fallstudien bezeichnen die Lehrpersonen Exkursionen denn auch als zwar wünschenswert, deren Organisation (schulinterne Absprachen, Suchen von Begleitpersonen u.a.) aber als sehr aufwendig.
- Die *Fachberatung Religion und Kultur* der PHZH ist bei zwei Dritteln aller LP bekannt. Eine einzige LP der Stichprobe hat sie auch abgerufen, allerdings „ohne grossen Nutzen“.

²⁶ Eine Beurteilung der vorhandenen Lehrmittel war nicht Teil des Evaluationsmandats.

- Wie bereits in *Abschnitt 4.1.2* erläutert, nutzt rund die Hälfte der LP den Lehrplan für die Planung von RK und die Themenwahl. Jede vierte LP schätzt den Lehrplan hierfür auch als hilfreich ein. Aus den Fallstudien geht hervor, dass die Nutzung des Lehrplans – wenn überhaupt – zumeist im Rahmen der Jahresplanung erfolgt.

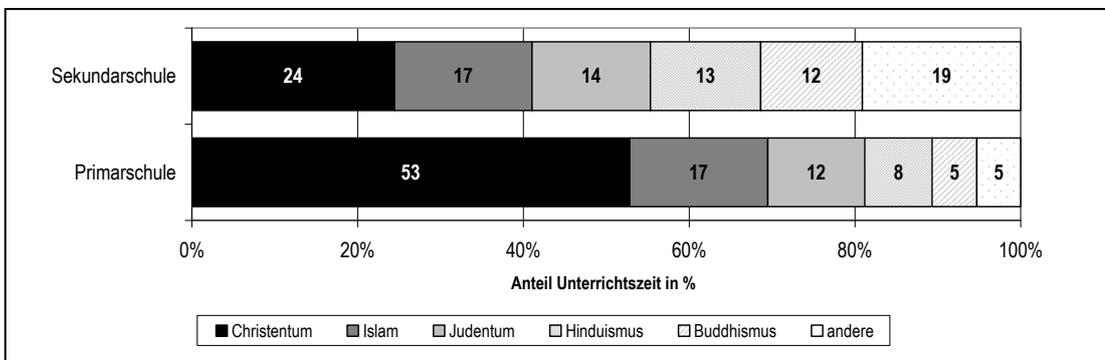
5.2 Durchführung und Reflexion des Unterrichts

5.2.1 Ergebnisse der quantitativen Befragungen

Die LP mussten in der schriftlichen Befragung angeben, welchen Anteil der Unterrichtszeit sie in ihrer Jahresplanung je für eine einzelne Religion bzw. den Atheismus aufwenden.²⁷ Am meisten Zeit räumen die LP beider Stufen dem Christentum ein, gefolgt vom Islam, dem Judentum, Hinduismus und Buddhismus. Weitere Religionen und auch der Atheismus werden deutlich seltener behandelt und wenn überhaupt, dann überwiegend auf der Sekundarstufe (*weitere Angaben vgl. Materialien 11*).

In Bezug auf die Gewichtung der Religionen im Unterricht unterscheiden sich die Lehrpersonen allerdings sehr stark: Auf der Primarstufe variiert der Anteil am Christentum zwischen (selbst geschätzten) 7% und 90%, auf der Sekundarstufe zwischen 5% und 61%. Ausserdem kann es auch auf der Sekundarstufe vorkommen, dass die Schülerinnen und Schüler nichts über das Judentum, den Hinduismus oder Buddhismus erfahren.

Abbildung 7: Gewicht der Religionen im Unterricht (Unterrichtszeit, nach Einschätzung der LP)



Quelle: Schriftliche Befragung LP (N=55). Andere Religionen bzw. Weltanschauungen (19% bzw. 5%) rangiert nach Gewichtung im Unterricht: 1. Naturreligionen, 2. andere Religionen, 3. orthodoxes Christentum, 4. Esoterik, 5. Atheismus und 6. Chinesische Religionen.

Der Onlinefragebogen der Lehrerbefragung enthielt u.a. eine Liste von Lernzielen, die wir inhaltlich in einem *teaching about* bzw. *teaching from* bzw. *teaching in religion* verorteten (*vgl. Abbildung 8, S. 46*). Aufgrund des Antwortverhaltens ordneten wir die Lehrpersonen einem der drei Unterrichtsprofile beziehungsweise einer Mischform davon zu (erste Grob-

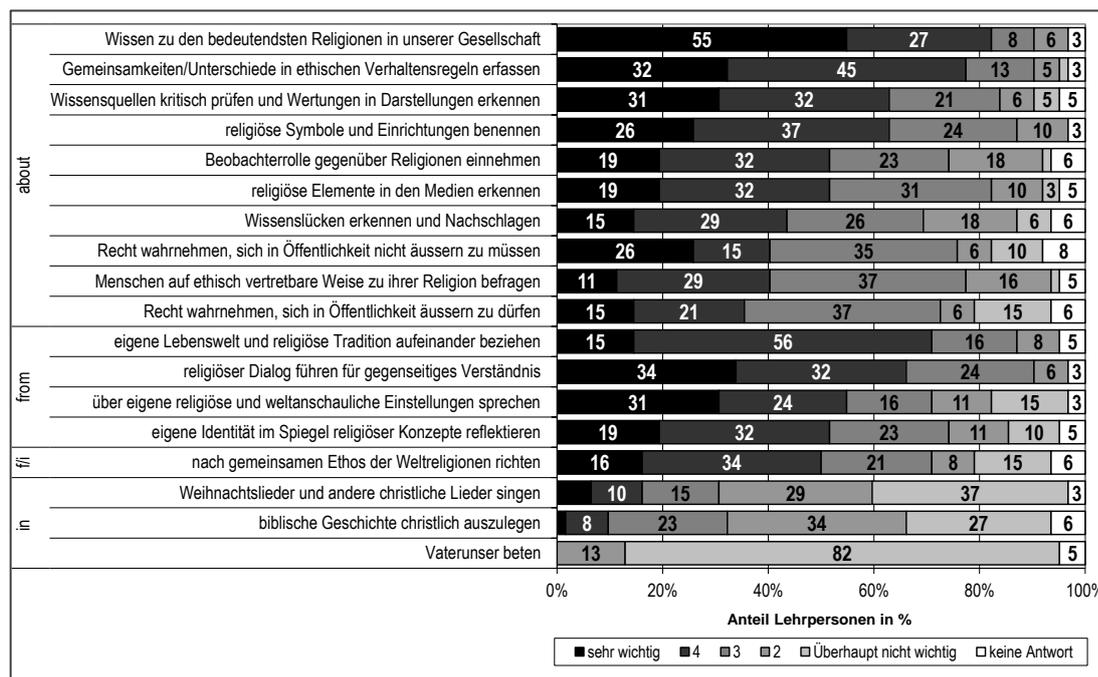
²⁷

Im Lehrplan ist vorgegeben, die Religionen gleichwertig darzustellen. Als groben Indikator nutzten wir die Angaben über die geschätzte Unterrichtszeit pro Religion – dies unter der Annahme, dass sich Gleichwertigkeit u.a. auch durch das Einräumen von etwa gleich grossen Zeitressourcen für eine Religion ausdrücken müsste.

zuordnung).²⁸ Allgemein kann zunächst gesagt werden, dass die LP aufgrund ihres Antwortverhaltens bei den Lernzielen nicht in «reiner» Form einem der drei Profile zugeordnet werden konnten. Aus der Frage nach den Lernzielen resultierte indessen gutes Ausgangsmaterial um eine Vorstellung zu entwickeln, welche Tendenzen im Unterricht einer einzelnen LP beobachtbar sein müssten.

Die einzelnen Items eines Profils zusammengefasst, gewichten die befragten Lehrpersonen die unter *teaching about religion* sowie *teaching from religion* fallenden Lernziele am stärksten (Mittelwert 3.6 auf der Skala mit einem Maximalwert von 5). Innerhalb der Lernziele des *teaching about religion* gibt es grosse Unterschiede: Am allerwichtigsten beurteilen die Befragten die beiden *teaching about*-Aspekte «Wissen über bedeutendste Religionen in unserer Gesellschaft» (82%) und «Gemeinsamkeiten/Unterschiede in ethischen Verhaltensregeln erfassen» (77%). Hingegen erachtet weniger als die Hälfte es als (sehr) wichtig, «Wissenslücken zu erkennen und Nachschlagen», «Menschen auf ethisch vertretbare Weise zu ihrer Religion zu befragen» sowie das «Recht, sich in der Öffentlichkeit über religiöse Einstellungen äussern zu dürfen, nicht aber äussern zu müssen». Die anderen *teaching about*-Aspekte sind für 51-63% der Befragten sehr wichtig oder wichtig.

Abbildung 8: Lernziele von Religion und Kultur aus Sicht der Lehrpersonen



Quelle: Schriftliche Befragung LP (N=62).

- Anders als dies bei den einzelnen Lernzielen eines *teaching about religion* der Fall ist, beurteilen die Lehrpersonen die *teaching from religion*-Lernziele alle ungefähr gleich wichtig: 51-71% werden als (sehr) wichtig beurteilt.

²⁸ Diese Information floss auch (als eine neben anderen) in das Auswahlverfahren ein, mit dessen Hilfe Lehrpersonen für die zweite Hälfte der Fallstudien bestimmt wurden.

- «*Sich nach dem gemeinsamen Ethos der Weltreligionen richten*» – der Aspekt, welcher je nach Ansicht unter *teaching from* oder *teaching in religion* fällt – erreicht ähnliche Zustimmung wie die *teaching from religion*-Aspekte (50%).
- Alle *teaching in religion*-Lernziele werden deutlich weniger als wichtig beurteilt, wobei das «*Vaterunser beten*» einstimmig als (gar) nicht wichtig beurteilt wird.
- Während «*Weihnachtslieder und andere christliche Lieder singen*» mit einer Ausnahme nur von Primarlehrpersonen als wichtig eingestuft wird, ist Sekundarlehrpersonen die «*mediale Darstellung von Religionen*», der «*Bezug von Lebenswelt und religiöser Tradition*» sowie der «*gemeinsame Ethos der Weltreligionen*» besonders wichtig.

Im Lehrer- bzw. Schülerfragebogen waren nicht alle der abgefragten Items inhaltlich völlig identisch. Der Vergleich der Angaben der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht und der Einschätzungen der SchülerInnen führt trotz dieses Vorbehalts zu interessanten Erkenntnissen (vgl. *Materialien 12*):²⁹

Die Gewichtung der Lernziele durch die Lehrpersonen stimmt weitgehend mit der Einschätzung des RK-Unterrichts (*learning about/from/in religion*) durch die SchülerInnen überein. Tendenziell ist der Anteil der SchülerInnen, welche einen jeweiligen Unterrichtsinhalt zu lernen angeben, tiefer als es die von den Lehrpersonen aufgeführten Lernziele hätten erwarten lassen.

Der insgesamt hohe Grad der Übereinstimmung sagt einerseits aus, dass die SchülerInnen in der Gesamtheit das lernen, was die Lehrpersonen mit ihrem Unterricht tatsächlich beabsichtigen. Besonders hoch ist die Übereinstimmung von LP und ihren SchülerInnen bezüglich der folgenden Variablen:

- «*Wissen zu den bedeutendsten Religionen in der Schweiz*»,
- «*Gemeinsamkeiten/Unterschiede in ethischen Verhaltensregeln erfassen*»,
- «*religiöse Symbole erkennen*»,
- «*Beobachterrolle gegenüber Religionen einnehmen*»,
- «*Wissenslücken erkennen und nachschlagen*»,
- nicht «*das Vaterunser beten*» und nicht «*Weihnachtslieder und andere christliche Lieder singen*».

Die auf einzelne Lernziele bezogenen grösseren Abweichungen zwischen Angaben der Lehrperson und Einschätzung der SchülerInnen könnten vor diesem Hintergrund aber auch Indiz dafür sein, dass die Lehrpersonen einige der vorgegebenen Lernziele zwar als wichtig einstufen, dies in ihrem Unterricht aber nicht zum Ausdruck zu bringen vermögen. Dies ist insbesondere bei den beiden auf die Medien bezogenen Lernziele der Fall: Während aus Sicht von 88% der LP SchülerInnen zur «*kritischen Prüfung von Wissensquellen*» und zum «*Erkennen von Wertungen der Religionen*» unterrichtet werden sollten, geben 44% der

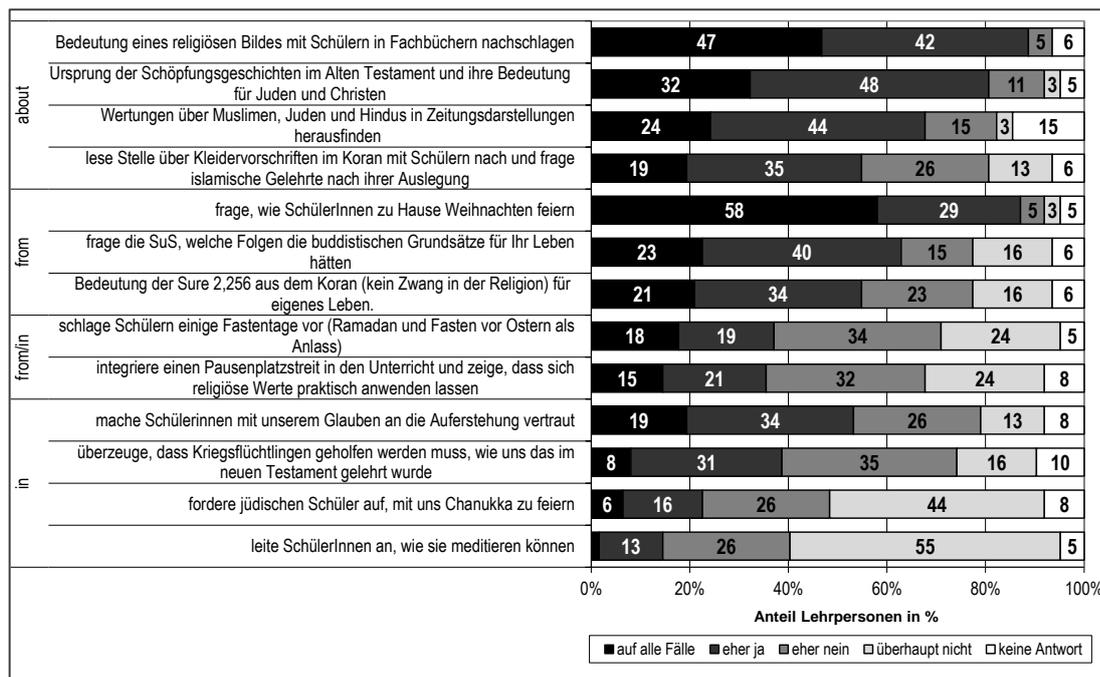
²⁹ Der Vergleich beschränkt sich auf Sekundarlehrpersonen. Die Anzahl unterrichteter SchülerInnen pro Lehrperson wurde dabei gewichtet.

Schülerinnen und Schüler an, solches auch tatsächlich zu lernen. Auch beim Lernziel «*Erkennen von religiösen Symbolen in den Medien*» liegt eine Kluft zwischen den Angaben der Lehrpersonen (79%) und der SchülerInnen (40%).

Ein grosser Unterschied besteht auch in Bezug auf das Lernziel, «*über eigene religiöse und weltanschauliche Einstellung sprechen*». Während 68% der LP dieses Ziel nennen, geben 35% der Schülerinnen und Schüler an, dies auch zu tun. Letzteres ist darauf zurückzuführen, dass trotz der starken Ausrichtung auf den Austausch über religiöse Einstellungen mehrheitlich die Haltung vorherrscht, dass sich die SchülerInnen nicht über ihre Einstellung äussern müssen (71% der Schülerinnen geben dies auch so an).

Wie bei den Lernzielen, würden die befragten Lehrpersonen auch bei den **Unterrichtssituationen** diejenigen am ehesten anwenden, welche unter *teaching about religion* oder *teaching from religion* fallen (bei 54-89% aller Fälle mit Antwort (eher) ja). Am häufigsten Anwendung finden das *Nachschlagen der Bedeutung religiöser Symbole Anwendung* (89%) und die Schülerinnen und Schüler der Klasse nach ihrer Weihnachtsfeier zu fragen (87%).

Abbildung 9: Anwendung von Unterrichtssituationen aus Sicht der Lehrpersonen



Quelle: Schriftliche Befragung LP (N=62).

Jene Unterrichtssituationen, welche andere Religionen als das Christentum behandeln, sind vor allem für Sekundarlehrpersonen vorstellbar (ganz gemäss Lehrplan) und fallen in der Gesamtheit deshalb weniger stark ins Gewicht.³⁰ Die beiden Unterrichtssituationen, welche

³⁰ Die Sekundarlehrpersonen würden die drei *teaching from*-Unterrichtssituationen ungefähr gleich häufig anwenden (Weihnachten 83%, Buddhas Lehre 79%, Koran-Sure 75%).

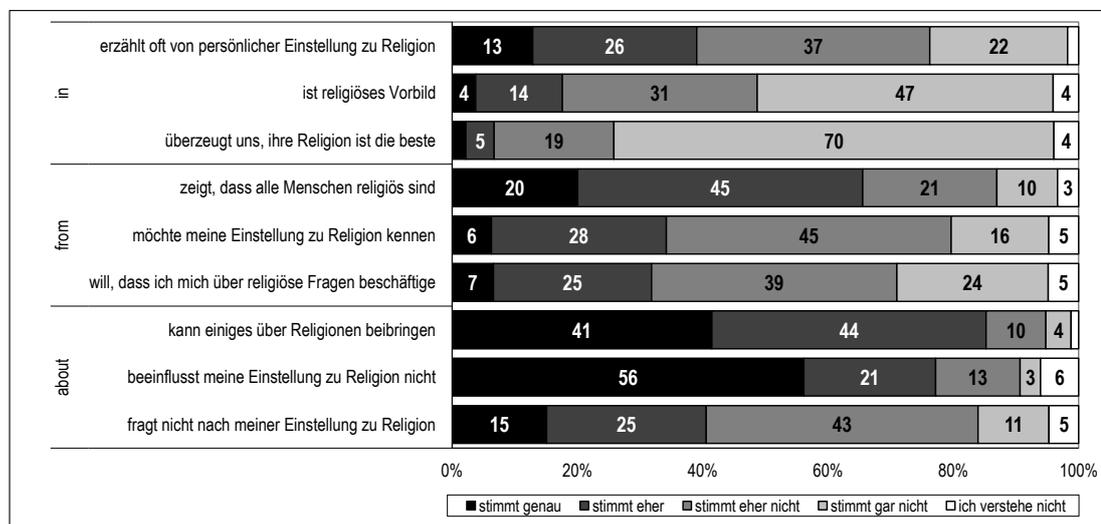
je nach Auslegung als *teaching from/in* religion zu bezeichnen sind, sind für rund ein Viertel der Befragten vorstellbare Unterrichtseinheiten.

Die *teaching in religion*-Unterrichtssituationen fallen insgesamt etwa gleich stark wie diese ins Gewicht, wobei sich die vier zur Beurteilung vorgelegten Situationen unterscheiden.

Die Unterrichtssituationen mit Bezug auf das Christentum sind für die Lehrpersonen eher als *teaching in religion* vorstellbar als jene mit Bezug auf andere Religionen. Während nämlich die Anleitung zur Meditation und die Chanukkafeier von weniger als jeder vierten Lehrperson vorstellbare Unterrichtssituationen sind, würden knapp 40% der Befragten die SchülerInnen davon überzeugen, dass einem Kriegsflüchtling gemäss neutestamentlicher Ethik geholfen werden muss. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen sieht kein Problem darin, die SchülerInnen «mit unserem Glauben der Auferstehung» vertraut zu machen, indem sie ihnen «die biblische Ostergeschichte und deren Bedeutung für uns» nahebringen.

Die Beurteilung des Unterrichts der LP durch die Schülerinnen und Schüler (Abbildung 10) widerspiegelt die von den LP favorisierten Lernziele (Abbildung 8, Seite 46). Die *teaching about religion*-Aspekte werden aber etwas häufiger genannt (40-85% antworten mit stimmt genau/stimmt eher), gefolgt von den *teaching from religion*-Aspekten (32-65% stimmt genau/stimmt eher). Dabei erzählt die LP häufig von ihrer persönlichen religiösen Einstellung. Die anderen Aspekte unter *teaching in religion* (religiöses Vorbild, Überzeugung) werden deutlich seltener, aber immer noch mit 18% bzw. 7% *stimmt genau/eher* genannt.

Abbildung 10: Beurteilung der RK-Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler



Quelle: Schriftliche Schülerbefragung Sekundarstufe (N=786).

Die Analyse zeigt weiter, dass die Beurteilung der behandelten Aspekte bezüglich des Lernens und die Beurteilung der Lehrperson zum Teil von der Religionszugehörigkeit der SchülerInnen abhängen. Für statistisch aussagekräftige Resultate mussten die SchülerInnen gruppiert werden in christliche, solche anderer Religionszugehörigkeit sowie solche, welche sich als Atheisten oder Freidenker bezeichnen bzw. keiner Religion zugehören.

Nichtchristliche Schülerinnen und Schüler fühlen sich häufiger durch die LP beeinflusst und häufiger aufgefordert, über ihre religiöse Einstellung zu berichten. Sie geben auch häufiger an, die LP zeige ihnen auf, dass alle Menschen in irgendeiner Weise religiös seien.

Letzteres wiederum nehmen Schülerinnen und Schüler ohne Religionszugehörigkeit deutlich weniger stark wahr. Sie fühlen sich am wenigsten stark durch die Lehrperson beeinflusst, geben den Lehrpersonen jedoch schlechtere Noten bezüglich des Lernens über verschiedene Religionen. Sie distanzieren sich auf diese Weise von der Einflussnahme der LP. Hier sei daran erinnert, dass die Schülerdaten nur auf der Sekundarstufe erhoben wurden.

Nimmt man je den Durchschnitt aller *teaching about, from* und *in religion*-Lernziele aus der schriftlichen Befragung der LP (Abbildung 8), korrelieren die *about* und *from* Lernziele miteinander ($p < 0.01$, $R^2 = 0.12$). Keine Korrelation besteht hingegen zum *teaching in* Christentum (*Vater unser Beten; christliche Lieder singen; biblische Geschichten christlich auslegen*): LP machen bezüglich der Lernziele offenbar eine Abgrenzung zum *teaching in religion*.

Bei den angewendeten Unterrichtssituationen (Abbildung 9) werden *teaching about* und *teaching from* von den LP nicht klar voneinander unterschieden. *Teaching about, from* und *in religion* korrelieren hier alle miteinander;³¹ somit ist auch eine Abgrenzung zum *teaching in religion* – anders als in Bezug auf die Lernziele – nicht erkennbar.

Das gleiche Bild präsentiert sich bei den Antworten der Schülerinnen und Schülern zu den Unterrichtssituationen: Nimmt man je den Durchschnitt aller *learning about, from* und *in religion*-Lernaspekte, korrelieren die *about* und *from*-Aspekte sehr stark miteinander ($p < 0.01$, $R^2 = 0.55$).

Keine Korrelation besteht hingegen zum *learning in* Christentum (*Vater unser beten, christliche Lieder singen*).

Die Berechnung der Korrelationen bei der Beurteilung des Unterrichts bzw. der Rolle der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler zeigt demgegenüber ein weniger deutliches Bild. Alle Ausrichtungen (*about, from* und *in*) korrelieren signifikant miteinander, wobei die stärkste Korrelation zwischen *teaching from* und *teaching in* besteht.³² Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass ein *teaching from religion* bei Schülern (z.B. die Schülerinnen und Schüler zu fragen, ob ihnen die präsentierte Religion etwas sagt, welche Meinung sie dazu haben) die Gegenfrage an die Lehrperson evoziert bzw. sich die meisten Lehrpersonen am Austausch über die persönliche Einstellung zu Religionen beteiligen.³³ Da die Stellung der Lehrpersonen im Klassenzimmer eine dominantere ist als diejenige der Schülerinnen und Schüler (asymmetrische Beziehung), ist die geäußerte Haltung der Lehrperson bezüglich

³¹ about-from ($p < 0.001$, $R^2 = 0.26$), about-in ($p < 0.01$, $R^2 = 0.13$), from-in ($p < 0.001$, $R^2 = 0.17$).

³² about-from ($p < 0.001$, $R^2 = 0.05$), about-in ($p < 0.05$, $R^2 = 0.01$), from-in ($p < 0.001$, $R^2 = 0.25$).

³³ Diese Interpretation wird durch die Faktorenanalyse unterstützt, wonach Wissensvermittlung und Austausch unter aktiver Beteiligung der Lehrperson eng miteinander verbunden sind.

einer bestimmten präsentierten Religion als *teaching in religion* (je nachdem «in Christentum» oder «in Islam» etc.) zu bezeichnen.

5.2.2 Ergebnisse der Fallstudien, mit Seitenblick auf quantitative Daten

Im Folgenden betrachten wir die Durchführung und Reflexion des Unterrichts auf der Basis der qualitativen und quantitativen Daten zu den einzelnen Fällen genauer.

5.2.2.1 Unterrichtsgegenstände

Grundsätzlich bestätigen die qualitativen Erhebungen (18 Lehrerinterviews, 63 Schülerinterviews, Unterrichtsbeobachtung, Schülerhefte, Prüfungen) das Ergebnis der Onlinelehrerbefragungen (vgl. *Abbildung 7*, S. 45). Die LP der Primarstufe thematisieren vorwiegend das Christentum, mehr oder weniger ausgiebig auch andere Religionen. Auf der Sekundarstufe werden – abgesehen von zwei Fällen – nichtchristliche Religionen fast zu gleichen Teilen oder gar häufiger thematisiert als das Christentum (*Materialien 11*). Mit einer Ausnahme werden sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe ausschliesslich religiöse Symbolbestände (= «*gelehrte Religion*») zur Sprache gebracht: jahreszeitliche oder biographische Rituale aus der Sicht der jeweiligen religiösen Lehre, Geschichten der kanonischen Schriften, hinduistische Gottheiten und ihre Attribute, indianisches Weltbild, Beten und Fasten bei Muslimen, wie es die Lehre vorsieht.³⁴ In einem einzigen Fall (von 18 beobachteten RK-Lektionen) fand sich eine Unterrichtssequenz zu «*gelebter Religion*» (Religiosität von jungen Musliminnen und Muslimen). Die Ursache der fast ausschliesslichen Thematisierung «*gelehrter Religion*» dürfte im Lehrplan liegen. Die Interviews zeigten, dass die Lehrpersonen die Themen für ihren Unterricht mangels Lehrmittel den «*Essentials*» des Lehrplans entnehmen, welche Vertreter der fünf Religionen als wichtigste Themen – selbstverständlich Lehrbestände ihrer je eigenen Religion – für den RK-Unterricht zusammengetragen haben.

Neben diesen spezifisch religiösen Unterrichtsinhalten gehen die LP hie und da auf gesellschaftliche und politische Aktualitäten ein, die mit Religion in Zusammenhang stehen, so die Minarettverbotsinitiative oder religionsgeschichtliche Erklärungen für den Konflikt zwischen Israel und Palästina.

Einige LP behandeln im RK-Unterricht lebenskundliche Themen, die in keinem Zusammenhang zu Religion stehen: Fussball, Drogen, Gefühle, Vorbilder usw. (vgl. *dazu Kap. 5.2.3*).

Diese Unterrichtsthemen sagen noch nichts darüber aus, was eine Lehrperson mit diesen Themen macht, wie sie diese bearbeitet oder von den Schülerinnen und Schülern bearbeiten lässt. Umgekehrt implizieren die Unterrichtsgegenstände an sich auch keine bestimmten Zugangsweisen; jeder Gegenstand lässt sich *als teaching about, from oder in religion* bearbeiten.

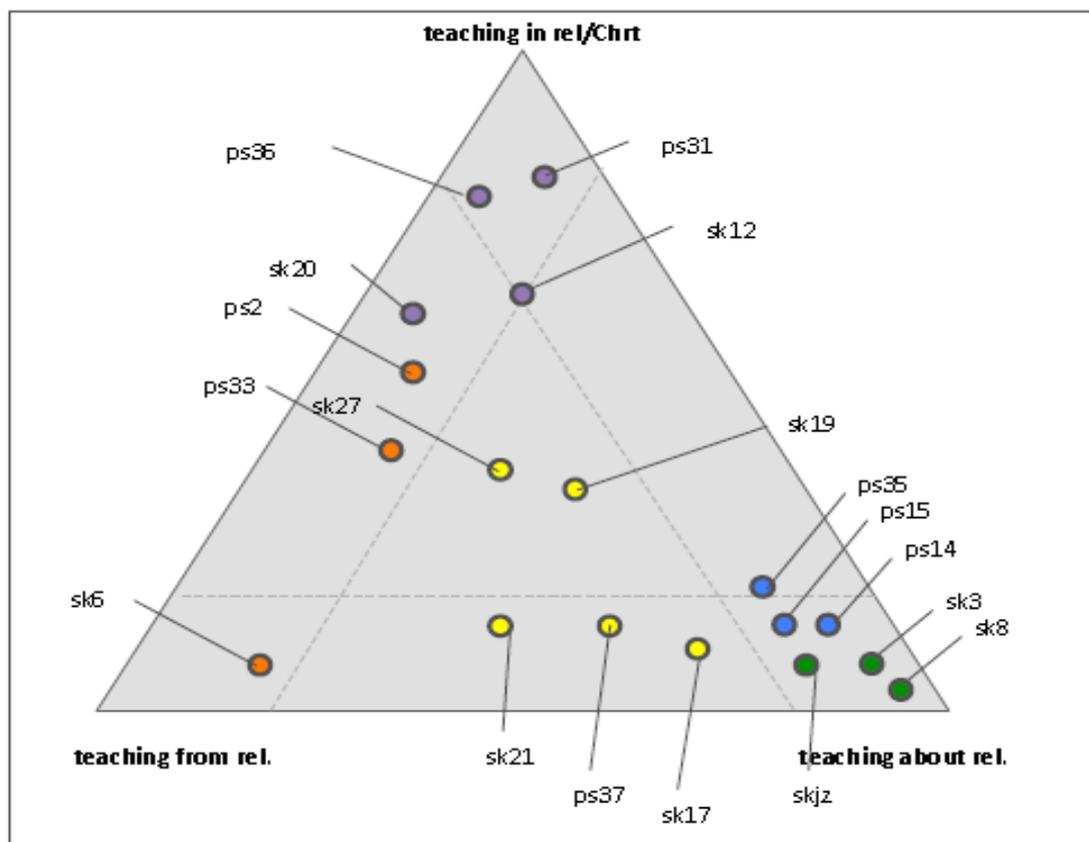
³⁴ Das neue Lehrmittel «Blickpunkt» spricht in diesem Zusammenhang von «idealtypischer Religion».

5.2.2.2 Fachdidaktische Zugänge und Lerneffekte

Wie aus den Resultaten des quantitativen Teils (Kapitel 4.4.1; Abb. 9) hervorgeht, praktizieren die LP vor allem die fachdidaktischen Zugänge *teaching about* und *from religion*. Wenn es um das Christentum geht, kommt auch ein *teaching in religion* zur Anwendung.

Bei den Fallstudien zeigt sich dasselbe Bild. Die Analyse des Umgangs (*teaching*) mit Religion im Unterricht zeigt, dass die LP unterschiedliche Zugänge anwenden. Die Interviews ergeben, dass den LP die Wahrnehmung für die verschiedenen möglichen Zugangsweisen weitgehend fehlt. Alle Befragten geben zwar an, dass der Unterricht anders sei als der KoKoRu oder BG-Unterricht. Die Differenz zu RK erschöpft sich aber bei fast allen LP in der Aussage, dass *neu alle* Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilnehmen und neben dem Christentum auch andere Religionen vermittelt würden (vgl. *quantitative Resultate*). Das Argument, dass im RK-Unterricht eine didaktisch andere Annäherung an den Unterrichtsgegenstand, nämlich ein *teaching about religion*, unabdingbar sei, erwähnen die in den Fallstudien befragten LP kaum.

Abbildung 11: Basisdaten für eine Typologie beobachteter RK-Unterrichtsformen



Quellen: Onlinebefragung der Lehrpersonen; Unterrichtsbeobachtung; Lehrpersoneninterviews; Interviews mit Schülerinnen und Schülern.

Mit sk signierte Positionen beziehen sich auf LP der Sekundarstufe, ps kennzeichnet LP der Primarstufe; skjz wurde erst nach der quantitativen LP-Befragung in die Stichprobe aufgenommen (vgl. 3.3.2).

Aus der Darstellung können keine Schlüsse auf die tatsächliche Auftretenshäufigkeit der fünf zu Typen verdichteten Unterrichtsformen gezogen werden.

Abbildung 11 (S. 52) gibt einen Überblick über die in der Evaluation vorgefundenen Unterrichtsformen, dies entlang den Kategorien *teaching in religion (Christentum)*, *teaching from religion* und *teaching about religion*.

- 1. Typ: KokoRu-/BG-Didaktik: *Teaching in/from religion in Bezug auf das Christentum*; *Teaching from/about religion* in Bezug auf nichtchristliche Religionen (falls letztere überhaupt thematisiert werden).
- 2. Typ: KokoRu-/BG → *Teaching about religion*: Reflexion auf überholtes KokoRu/BG-Unterrichtsmuster, ein im Unterricht bereits weitgehend vorhandenes oder eine Entwicklung hin zu einem *Teaching about religion*.
- 3. Typ: *Teaching from religion* als religiöse Narration, als Annäherung an Religionen und als subjektive Aneignung von Religion (Lernen von Religion(en) für die eigene religiöse Orientierung).
- 4. Typ: *Teaching about religion* mit *in* oder *from*-Elementen als Beurteilung von Religionen (sk) oder als subjektive Aneignung von Religion (ps).
- 5. Typ: *Teaching about religion*

Im Folgenden werden Merkmale der verschiedenen Unterrichtstypen beschrieben sowie anhand einiger Beispiele illustriert und verdeutlicht. Zudem soll auch aufgezeigt werden, was die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Unterrichten lernen.

1. Typ: Modell KokoRu/BG wird beibehalten

Teaching: Bei diesem Typ muss grundsätzlich unterschieden werden, ob die Lehrperson das Christentum oder andere Religionen thematisiert. In Bezug auf das Christentum befolgen diese Lehrpersonen ein *teaching in* oder *from religion*: Sie stellen die Themen in einen christlich-dogmatischen Rahmen oder praktizieren ein *teaching from religion*, vor allem als christliche Narrative (Erzählungen), ohne sie zu kontextualisieren und zu sagen, für welche Religionsangehörigen die Geschichten von Bedeutung sind. Geht es um nichtchristliche religiöse Themen, verwenden diese Lehrpersonen ein *teaching from* oder *about religion*.

Beispiele: Eine Primarlehrperson (ps31) erzählte den Schülerinnen und Schülern in der der Beobachtung vorangegangenen Stunde die Weihnachtsgeschichte und fragt sie nun, wo in dieser Geschichte „Licht“ vorkomme. Gleich zweimal geben die Schülerinnen und Schüler zur Antwort, dass „Jesus das Licht für uns“ sei, was die Lehrperson bestätigt. Als ein Schüler die „jüdischen Kerzen“ erwähnt und damit einen Vergleich zwischen Chanukka (jüdisches Lichterfest, das in einer früheren Lektion ebenfalls Inhalt des Unterrichts gewesen war) und Weihnachten anspricht, geht die Lehrperson nicht weiter darauf ein, sondern sagt, dass das nicht zur Weihnachtsgeschichte gehöre. Auch der weitere Verlauf der Stunde zeigt, dass die Lehrperson das Christentum als „*unsere Religion*“ vermittelt und den Schülerinnen und Schülern eine bestimmte theologische Auslegung christlicher Themen vorgibt. Die Lehrperson beschreibt im Interview aber auch Unterrichtseinheiten, in denen andere Religionen (Judentum und Islam) vermittelt wurden – hier weisen die Unterrichtsmaterialien, Schülerhefte und die Aussagen der Lehrperson auf ein *teaching about religion* hin.

Bei einer Lehrperson auf der Sekundarstufe (sk12) drückt sich die Nähe zum früheren KokoRu auf eine andere Weise aus: Hier sind vor allem Unterrichtsmaterial und Lehrerhandbuch, die aus dem KokoRu stammen, für die Zugangsweisen leitend. Christliche und allgemein-religiöse Themen wie Weltethos, Vorbilder mit christlichem Lebensbezug (Albert Schweitzer, Mutter Teresa, Martin Luther King usw.) werden als *teaching in* und *from religion* vermittelt; andere Religionen, bspw. die in der beobachteten Lektion thematisierte Geschichte Ganeshas als *teaching from religion* in narrativer, erzählender Variante ohne geschichts- oder sozialkundliche Kontextualisierung. Auf kulturkundliche Fragen von Seiten der Schülerinnen und Schülern, die ein *teaching about religion* erfordern würden, geht die Lehrperson nicht ein.

Bei einer anderen Sekundarlehrperson (sk20) kommt das *teaching in religion* zum Christentum in einer eher idiosynkratischen Weise zum Ausdruck: Sie erzählt den Schülerinnen und Schülern von persönlichen religiösen Erfahrungen und von ihrem christlichen Glauben. Geht es um nichtchristliche Religionen – wie in der beobachteten Stunde (Judentum) – entspricht die Zugangsweise einem *teaching from religion* in narrativer Form und einem schwachen *teaching about religion*. Auf kulturkundliche Fragen von Seiten der Schülerinnen und Schüler, die ein *teaching about religion* erfordern würden, geht die Lehrperson kaum ein.

Eine besondere Variante des *teaching in religion* macht eine Primarlehrperson (ps36), die das Thema «Traurigkeit» durchnimmt. Zunächst schildert sie selbst und schildern die Schülerinnen und Schüler einander Situationen, in denen sie traurig waren – diese Inhalte haben an sich noch nichts mit Religion zu tun. Danach leitet die Lehrperson jedoch zur alttestamentlichen Geschichte von Saul und David über, in der die Traurigkeit Sauls thematisiert wird. Sie erzählt, wie diese Traurigkeit von David aufgeheitert werden kann. Es handelt sich um eine biblische, religiös-kanonische Geschichte und deren Protagonisten, die als Vorbild und Wegweiser dienen sollen für die Bewältigung solcher Traurigkeits-Situationen. Für eine an sich säkulare Problemsituation wird die Orientierung an religiösen Geschichten und deren Protagonisten gelehrt. Dass die Schülerinnen und Schüler das *teaching in religion* der Lehrperson tatsächlich als solches übernehmen, zeigt sich in den Schülerinterviews (s. unten).

Learning: Bei diesem Unterrichtstyp stellen sich auf Primarstufe andere Lerneffekte ein als auf der Sekundarstufe: Die Schülerinnen und Schüler der Unterstufe (ps31, ps36) übernehmen die christlichen Lehren; das *teaching in religion* auf Lehrerseite entspricht hier also dem *learning in religion* auf Schülerseite. Auf der Sekundarstufe (sk12, sk20) gibt es diese Übereinstimmung von *teaching* und *learning* nicht. Die Sekundarschülerinnen und -schüler geben an, hier gar nichts zu Religionen und Kulturen zu lernen, oder sie zeigen eine Aversion gegen das Fach (vgl. *Resultate der quantitativen Schülerbefragung, Abschnitt 4.4.2*).

Beispiele: Ein muslimischer Primarschüler, der auch einen Unterricht zu seiner Religion in der Moschee besucht, gerät durch das *teaching in* Christentum der LP zur Übernahme christlicher Vorstellungen im RK-Unterricht. Das führt ihn offensichtlich in Konflikt mit seiner eigenen Religion: Im Gespräch sagt er, dass er die Weihnachtsgeschichte „nicht so

schön“ findet. Im Verlaufe des Gesprächs wird dann deutlich, dass er durch die Geschichte und deren Deutung „*Jesus ist das Licht für uns*“ zum Wunsch gelangte, die Geburt Jesu zuhause auch zu feiern. Seine Eltern mussten ihm dann aber sagen, dass dieses Fest zu den Christen gehört und nicht zu den Muslimen und dass sie das nicht feiern würden. Das *teaching in* Christentum der Lehrperson bringt den Schüler in eine Dissonanz mit der islamischen Erziehung, die er zuhause und in der Religionsgemeinschaft erlebt.

Ein anderer Schüler (reformiert oder konfessionslos) derselben Klasse erzählt, dass ihm die Weihnachtsgeschichte sehr gefallen habe. Er spricht von „*Jesus mit den Strahlen, dass es den Menschen warm im Herzen wird*“. Auf die Frage, zu welcher Religion „*Jesus mit den Strahlen*“ gehört, kann er nichts sagen. Bei der Frage, zu welcher Religion der „*Kerzenständer*“ gehört, der ihm auch gefallen hat, sagt er ohne zu zögern „*zum Judentum*“.

Dass sich nicht alle Kinder der Klasse bei einem solchen *teaching in* Christentum-Unterricht wohl fühlen, bemerkt eine Schülerin einer anderen Primarklasse. Sie erzählt: „*Ich fühle mich immer wohl. Aber es kommt vor, dass sich andere nicht so wohl fühlen. Sie sind dann ruhig, schauen weg, sitzen abseits, machen unsicher an ihren Kleidern rum, was sie sonst nicht machen.*“

Beim *teaching about religion* (nichtchristliche Religionen) stellt sich **auf Primarstufe** ein entsprechender Lerneffekt ein. Die Schülerinnen und Schüler können diese Religionen benennen, Ritualabläufe kontextualisieren und *in der dritten Person* beschreiben (s. oben).

Beim *teaching from religion* in narrativer Form findet bei den Schülerinnen und Schülern **auf der Sekundarstufe** kein nachhaltiges Lernen statt. Sie zeigen im Interview keine Fachkenntnisse oder können höchstens sagen, dass sie bspw. das Judentum oder der Islam interessiere, sie können jedoch kaum etwas Inhaltliches wiedergeben. Zudem vermissen sie die Thematisierung kleinerer religiöser Traditionen und atheistischer Gemeinschaften.

Die Schülerinnen und Schüler **von Sekundarlehrpersonen**, die das Christentum in einer Binnenperspektive und andere Religionen in narrativer Form (*teaching from religion*) lehren, zeigen sich in den Interviews eher oder gänzlich unzufrieden mit dem RK-Unterricht. Ein Schüler, dessen Lehrperson in der beobachteten Stunde jüdische Ritualgegenstände (Materialkoffer) zum Thema genommen hat, erzählt, dass sein Interesse an dieser Religion gross sei, weil er jemanden kenne, der jüdisch sei. Auch der Islam interessiere ihn, weil man davon auch viel in den Medien höre. Seine Aussagen weisen jedoch darauf hin, dass die Lehrperson viel zu wenig auf dieses kulturkundliche Interesse einzugehen vermag, und er kommt zum Schluss, dass man „*wohl christlich sein*“ müsse, um im Fach RK etwas zu lernen.

2. Typ: Von KokoRu/BG zu einem *Teaching about religion*

Teaching: Die Lehrpersonen, die diesen zweiten RK-Unterrichtstyp praktizieren, zeigten im quantitativen Teil (Juni 2010) bei der Frage nach der RK-Unterrichtsgestaltung noch eine mehr oder weniger ausgeprägte Vorstellung eines KokoRu/BG-Unterrichts (ob sie diesen nun jemals selber erteilt haben oder nicht). Auch die beobachteten Unterrichte selbst wie-

sen zum Teil noch Elemente eines *teaching in* und *from religion* auf. Im Unterschied zum 1. Typ zeigen diese Lehrpersonen jedoch in ausgeprägter Form auch Unterrichtssequenzen eines *teaching about religion* (Christentum und nichtchristliche Religionen) und im Interview eine ausgesprochen hohe Reflexion auf den beobachteten Unterricht sowie auf vergangene Lektionen und zukünftige Unterrichtseinheiten. Die Bereitschaft dazuzulernen (Probelektionen, Fortbildung) ist bei diesen Lehrpersonen besonders gross.

Beispiele: Zwei Lehrpersonen (ps14, ps15), deren Unterricht diesem Typ zuzuordnen ist, haben bereits BG unterrichtet und sich durch die Weiterbildung für RK qualifiziert. Die Resultate aus der quantitativen Befragung sowie ihre eigenen Aussagen im Interview deuten darauf hin, dass sie zu Beginn noch nahe am Modell eines BG-Unterrichts gearbeitet haben, jedoch auf der Suche nach einer anderen Form waren. Heute gestalten sie den Unterricht als *teaching about religion* – abgesehen von einigen Sequenzen, die im Gespräch hinterher von ihnen selbst als „BG-Unterrichtsstil“ identifiziert wurden.

Bei der Lehrperson ps15 (Unterstufe) zeigt sich der Paradigmenwechsel darin, dass sie Lektionen, die auf der PH-Austauschplattform für RK zur Verfügung gestellt werden, ausprobiert und beobachtet, wie die Schülerinnen und Schüler darauf reagieren. Stellt sie fest, dass sich diese mit dem vermittelten Stoff allzu sehr identifizieren, verändert sie ihren didaktisch-methodischen Zugang. In der unserer Beobachtung vorangegangenen Lektion hat sie mit ihren Schülerinnen und Schülern das hinduistische jahreszeitliche Fest Diwali durchgenommen. In der beobachteten Lektion repetiert sie dieses zunächst im Plenum. Dann kontextualisiert sie das Fest geografisch und danach anhand von Bildern, die die Schülerinnen und Schüler in Zweier- oder Dreiergruppen vorbesprechen können und zurück im Plenum den MitschülerInnen erläutern sollen. Alle Schülerinnen und Schüler beteiligen sich sehr aktiv am Unterricht. In der nachfolgenden Sequenz schildert die Lehrperson die zu Diwali gehörende Geschichte. Dabei erzählt sie so lebhaft und detailliert, wie das die hinduistischen Religionsangehörigen selbst anlässlich von Diwali auch tun. Die Schülerinnen und Schüler hören gebannt zu, und anhand ihrer Äusserungen wird klar, dass sie sich mit den „guten Göttern“ dieser Geschichte identifizieren. Im Gespräch hinterher reflektiert die Lehrperson diese identifikatorische Reaktion der Schülerinnen und Schüler kritisch.

Eine andere Lehrperson dieses Unterrichtstyps (ps35, Mittelstufe) hat keine Lehrerfahrung in BG. Im Interview beschreibt sie ihren RK-Unterricht jedoch so, dass eine Entwicklung von einem eher allgemein-religiösen Unterricht hin zu einem religionskundlichen Unterricht erkennbar ist. In der ersten Zeit – so die Lehrperson – habe sie auf viel eigenes religiöses Wissen zurückgegriffen. Zunehmend habe sie jedoch versucht, schüleradäquateres Wissen über Religionen zu vermitteln. In einer Sequenz der beobachteten Stunde zeigt sich diese Wende zu einem *teaching about religion*. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, im Internet nach Bildern buddhistischer Tempel auf der ganzen Welt zu suchen und zu beschreiben, was den Tempeln gemeinsam ist sowie die Länder, in denen diese Tempel vorkommen, zu notieren. Schliesslich mussten die Schülerinnen und Schüler das Bild eines dieser Tempel auch ausdrucken und in die RK-Lektion mitbringen. (Wer diese Möglichkeit

zuhaus nicht hatte, konnte dasselbe im Schulhaus mit Hilfe der Lehrperson machen.) Im beobachteten Unterricht schauen sich die Schülerinnen und Schüler alle Tempelbilder an. Die Aufgaben werden miteinander besprochen; die Schülerinnen und Schüler kontextualisieren die Tempel geographisch und kulturell. Alle beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgespräch, jede Schülerin, jeder Schüler trägt sein Wissen bei. In der nachfolgenden Sequenz lesen die Schülerinnen und Schüler Teile der buddhistischen Lehre, die Lehrperson paraphrasiert diese und versucht einen Vergleich zur christlichen Lehre zu ziehen. Nun sind nur noch wenige Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht beteiligt. Der Unterricht erfordert viel buddhistisch- und auch christlich-religiöses Wissen, sodass der Vergleich nicht wirklich zustande kommt. In einer letzten Sequenz schliesslich zeigt die Lehrperson Bilder zu buddhistischen Tempeln und lässt die Schülerinnen und Schüler sagen, aus welchem Land diese jeweils stammen. Nun beteiligen sich wieder sämtliche Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson zeigt ihnen, dass buddhistische Bauten zwar einige unverkennbare Teile haben, die zur buddhistischen Tradition gehören, dass sie aber durchaus allgemeinkulturelle Elemente des jeweiligen Landes sowie der Zeit, in der sie erbaut wurden, aufnehmen. Die erste und die letzte Sequenz können als gelungene *teaching about religion-Unterrichte gesehen werden*, während die mittlere Sequenz so schwierig angelegt war, dass kein eigentlicher Vergleich der christlichen und buddhistischen Lehre zustande kommen konnte und der Versuch daher im religiösen Narrativ steckenblieb. Die LP bemerkt selbst, dass dies wohl zu schwierig war.

Learning: Bei diesem Unterrichtstyp finden sich nur Primarklassen; daher lassen sich für das Lernen nur für diese Stufe gesicherte Aussagen machen. Wie in den Beispielen bereits angeklungen, finden sich auf Schülerseite dem *teaching* entsprechende *learning*-Effekte. Die Unter- und MittelstufenschülerInnen übernehmen die Anleitungen und Aufforderungen der Lehrkräfte. Es zeigt sich – was von den Lehrpersonen auch reflektiert wird –, dass die *teaching in* oder *from religion*-Elemente die Schülerinnen und Schüler zur Identifikation mit dem Gesagten einlädt, das *teaching about religion* hingegen altersadäquate Fähigkeiten anspricht, auf Interesse stösst und aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler hervorruft: Jede/r kann etwas zur kulturkundlichen Aufgabenstellung sagen. Die Aufforderung der Lehrpersonen zum *learning about religion* scheint von den Schülerinnen und Schülern befolgt zu werden: Fragt man die Schülerinnen und Schüler danach, was sie in RK gelernt haben, nennen sie religionskundliche Fakten und zeigen altersadäquate Perspektivenwechsel. Sie wissen um verschiedene Religionen, können Elemente kulturkundlich kontextualisieren und diese einzelnen Traditionen und Religionsangehörigen zuordnen. Der Unterricht belässt den Schülerinnen und Schülern ihre Religiosität oder Säkularität und fördert die Anerkennung anderer Religionsangehöriger. Ein Schüler, der in einem freikirchlichen Milieu aufwächst, bringt dies folgendermassen zum Ausdruck: „Für mich ist ja Jesus wichtig, aber für die Buddhisten ist Buddha wichtig, für die Muslime Mohamed und für andere Religionen sind andere [Figuren] wichtig.“ Der Schüler hat gelernt, andere nichtchristliche Religionsangehörige darin, was sie tun und was ihnen wichtig ist, anzuerkennen.

3. Typ: *Teaching from religion* als Narration und subjektive Aneignung von Religion

Teaching: Die Lehrpersonen, die diesen Unterrichtstyp repräsentieren, beschränken sich entweder auf die narrative Darlegung religiöser Gegenstände (Rituale, Geschichten, Glaubenslehren, alltägliche Praktiken usw.) oder fordern die Schülerinnen und Schüler auf, von Religionen zu lernen. Im ersten Fall könnte man auch von einer Annäherung an Religionen sprechen. Hier wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie die religiösen Narrative, wie sie innerhalb der Religionen selbst tradiert werden, möglichst genau wiedergeben können. Im Fall des *teaching from religion* als Anleitung zur subjektiven Aneignung von Religion werden die Schülerinnen und Schüler direkt aufgefordert, von den Religionen für die eigene religiös-lebensweltliche Orientierung zu lernen.

Beispiele: Die Lehrpersonen, die den RK-Unterricht ausschliesslich als *teaching from religion* (ohne *teaching in religion*) unterrichten, bemerken, dass Religion und Kultur etwas ganz anderes sei als der frühere KokoRu oder BG-Unterricht. Der Paradigmenwechsel äussert sich bei ihrem Unterricht darin, dass sie Religionen ohne dogmatische Rahmung detailliert, erzählerisch und bildlich auf eine ästhetische Weise darlegen oder die Schülerinnen und Schüler auf deren eigene Religionen ansprechen und ihr religiöses Wissen (Erzählungen zu Glauben, Alltagsverhalten, Rituale und Geschichten) präsentieren lassen.

Eine Lehrperson (sk6) hat ihr Zimmer mit Bildern von hinduistischen Göttern geschmückt, die die Schülerinnen und Schüler selber gestaltet haben. Neu nimmt sie den Buddhismus zum Gegenstand. In der beobachteten Stunde beginnt sie mit der Lebensgeschichte von Siddharta Gautama (Buddha), wie sie in der buddhistischen Tradition weitergegeben wird. Für dieses Thema hat sie Buddha-Statuen aufgestellt und Bilder von Buddha und Bodhisattvas aufgehängt. Die Schülerinnen und Schüler lesen abschnittsweise die Lebensgeschichte von Siddharta Gautama. Die Lehrperson erklärt den Schülerinnen und Schülern schwer verständliche Stellen, bleibt bei ihren Erörterungen jedoch ganz nah am hagiographischen Text.

Eine andere Lehrperson (ps33) macht eine spezielle Variante des *teaching from religion* als subjektive Aneignung von Religion, indem sie die Schülerinnen und Schüler auf deren „*eigene Religionszugehörigkeit*“ anspricht. In der beobachteten Stunde hat sie bei einigen unter ihnen eine längst überfällige Hausaufgabe sowie eine neue Hausaufgabe abgefragt. Bei beiden Hausaufgaben ging es darum, dass die Schülerinnen und Schüler etwas aus „*ihrer eigenen Religion*“ mitbringen oder/und davon erzählen: Im ersten Beispiel geht es um einen religiösen Gegenstand, der ihnen selbst viel bedeutet, im zweiten Fall um eine Kopfbedeckung. Nicht alle Schülerinnen und Schüler hatten diese beiden Aufgaben gelöst resp. rechtzeitig gelöst. Bei der zweiten Aufgabe haben die Schülerinnen und Schüler, die den Auftrag zuhause nicht erfüllt haben, schliesslich auch die Möglichkeit bekommen, auf die kommende Stunde eine säkulare Kopfbedeckung zu beschreiben.

Learning: Wie die Schülerinterviews zeigen, lernen die Schülerinnen und Schüler bei einem *teaching from religion* in der narrativen Variante nicht viel oder gar nichts zu Religionen. Sie verfügen über kein religionskundliches Wissen, aber auch nicht über ein religiöses Wissen;

sie können die in der Stunde vermittelten religiösen Narrative spontan kaum reproduzieren. Interessanterweise sind den Schülerinnen und Schülern jedoch diejenigen Themen aus RK in Erinnerung, in denen nichtreligiöses kulturelles Wissen (Bedeutung von Handgesten; Farben in verschiedenen Kulturen) erarbeitet wurde. Sie äussern sich im Gespräch sehr positiv zu diesen Kulturkunde-Sequenzen und zeigen den Wunsch, eher etwas zu Kultur als zu Religion im RK-Unterricht zu erfahren.

Bei der *teaching from religion*-Variante «von der ‚eigenen‘ Religion für die persönliche Orientierung lernen» sind aufgrund der Schülerinterviews zwei Lerneffekte erkennbar. Besucht der Schüler/die Schülerin innerhalb der eigenen Religionsgemeinschaft einen Religionsunterricht, wird der RK-Unterricht von diesen Schülerinnen und Schülern als „überflüssig“ oder gar „beleidigend“ erachtet, würden doch die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation ihrer Religion und Religiosität manchmal ausgelacht oder mit „falschen Informationen“ von Seiten der Lehrperson konfrontiert.

Beispiel: Einer Schülerin, die keinen Unterricht in einer Religionsgemeinschaft besucht, gefällt der Unterricht. Sie erzählt, dass die LP davon ausgeht, dass jede/r Schüler/in diejenige Religion habe, die die Eltern hätten. Dadurch habe sie gelernt, sich als muslimisch und christlich wie der Vater resp. die Mutter zu sehen. Zwar wird bei dieser Art von Unterricht nicht von sämtlichen Religionen gelernt, wie das üblicherweise unter *learning from religion* verstanden wird, jedoch von der (vermeintlich) „eigenen Religion“. Diese Art des Unterrichts setzt voraus, dass jede/r Schüler/in eine Religion hat. Im Interview bestätigt eine Lehrperson, die einen solchen Unterricht erteilt, auf eine entsprechende Frage, dass sie davon ausgehe, dass jeder Schüler und jede Schülerin eine Religion habe.

4. Typ: *Teaching about religion* mit *teaching in* oder *from religion*-Elementen

Teaching: Die Lehrpersonen dieses Typs machen zu einem mehr oder weniger grossen Teil ein *teaching about religion*. Im Unterricht, in Schülerheften, Lernzielformulierungen oder Prüfungen lassen sich jedoch auch Teile eines *teaching in* oder *teaching from religion* erkennen. Letztere äussern sich etwa in einem Beurteilen von Religionen (Sekundarstufe) oder in einer subjektiven Aneignung von Religion (Primarstufe).

Beispiele: Die Lehrperson (sk19), die ihren Unterricht als *teaching about* und *teaching in religion* gestaltet, macht dies in Bezug auf die jeweils dieselbe Religion. Die zuvor dargestellten und kontextualisierten religiösen Gegenstände (*teaching about religion*) werden bei diesem Unterricht schliesslich an theologisch-dogmatischen Kriterien gemessen und beurteilt (*teaching in religion*). Die Lehrperson hat den Schülerinnen und Schülern Portraits von muslimischen Jugendlichen gezeigt und sie aufgefordert zu beobachten, was der Person wichtig ist (Perspektivenwechsel, *teaching about religion*) und an welche „muslimischen Pflichten“ sich die Person hält und an welche nicht (*teaching in religion*). Die Idee und die Kriterien für die Beurteilung der «pflichtgemässen Ausübung des Islam» wurzeln in einer dogmatischen Sichtweise, die nur jene Individuen «Muslime» nennt, die sich an die fünf

Säulen im Islam halten.³⁵ Zu finden ist in dieser beobachteten Lektion aber auch eine andere Form eines *teaching in religion*. Die Lehrperson fordert die Schülerinnen und Schüler nämlich auch auf zu sagen, ob die portraitierte Person in der Schweiz „integriert“ ist, ob sie ihr Verhalten den Normen der Schweiz anpasst, ob die Person „ihren Glauben in dem Rahmen wie die meisten Schweizer, die sich Christen nennen, praktiziert, ob sie strenggläubig oder sogar extrem ist.“ Hier werden die Kriterien, mit denen die muslimischen Personen beurteilt werden, also expliziert. Teilweise entstammen sie dem dogmatischen Katalog einer bestimmten islamischen Theologie, teilweise dem normativ-gesellschaftspolitischen Katalog der Lehrperson. Die Schülerinnen und Schüler werden also aufgefordert zu sagen, was ein «gläubiger Muslim» ist und was ein «integrierter Muslim» ist. Was in einem *teaching about religion* interessieren würde, das heisst, was die portraitierten Muslime selber als «Muslim-Sein» und als «Integriert-Sein» empfinden, wird nicht gefragt.

Eine Kombination von *teaching about religion* und *teaching from religion* als Beurteilung von Religionen jedoch mittels persönlichen religionsbezogenen und impliziten Kriterien der Schülerinnen und Schüler findet sich bei zwei anderen Lehrpersonen der Sekundarstufe (sk21, sk17). Dies zeigt sich an entsprechenden Fragen im Unterricht oder an Lernzielen wie „Du kannst deine Haltung/Meinung bezüglich Hinduismus formulieren“ (sk17).

Neben einem *teaching about religion* macht eine andere Lehrperson (sk27) ebenfalls ein *teaching from religion*, jedoch nicht als Beurteilung von Religionen wie in den vorangegangenen Beispielen, sondern als religiöse Narration (*Quelle: Prüfungen und Schülerinterviews, s. unten*) und subjektive Aneignung der „eigenen Religion“.

Schüler 1: „Wir mussten schreiben, zu welchem Glauben wir erzogen wurden, an welchen Gott wir glauben. [...]. Nicht alle sind religiös erzogen worden (auf Nachfrage). Ich weiss nicht, wie LP darauf reagiert hat, ich glaube, sie hat das ignoriert, die die keinen Glauben haben, sollen einfach mitschreiben. Ich selber wusste, wie ausfüllen. Aber ich musste Vieles meine Mutter fragen, zu welchem Glauben ich erzogen wurde. Sie hat mir dann erzählt, mit Sonntagsschule.“

Schüler 2: „Die Ausländer haben eher keinen Glauben, sie konnten nicht so viel schreiben zu dieser Frage. Sie sagten, sie haben keinen Glauben und erzählten dafür mehr von ihren Festen.“

Ein *teaching about religion* und ein *teaching from religion* als subjektive Aneignung von Religion finden sich auch bei einer Primarlehrperson (ps37, Unterstufe). In der beobachteten Stunde hat sie nach einer Einführung ins Thema Schutzengel, die im Sinne eines *teaching about religion* verlief, die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, „ihren eigenen Engel, der sie beschützt“, zu malen (*teaching from religion*). Alle Schülerinnen und Schüler zeichnen Wesen mit Flügeln; die Gestaltungen fallen jedoch höchst individuell aus und scheinen für die Schülerinnen und Schüler persönlich bedeutsam.

Learning: Die Schülerinnen und Schüler bauen bei diesem Unterrichtstyp zum Teil kulturkundliches Wissen zu Religionen auf, im Falle eines *teaching from religion* als Beurteilungen von Religionen bleiben ihnen aber vor allem diese Urteile über Religionen in Erinnerung.

³⁵ Diese Sichtweise wird jedoch nicht von allen Theologien im Islam geteilt. Einen empirischen Befund dazu liefert Mouhanad Khorchides Untersuchung zu islamischen Religionslehrer/innen 2008.

Eine Schülerin erzählt in diesem Zusammenhang, dass ihr der Islam nicht gefalle, weil die Muslime Jesus nicht als Gottes Sohn anerkennen. Der Hinduismus gefalle ihr nicht wegen den vielen Göttern und der Katholizismus sei schlimm, weil er den Leuten Geld aus der Tasche ziehe.³⁶ In etlichen anderen Schülerantworten erscheint der Hinduismus als „*exotische Religion*“, Judentum als „*strenge und leidende (Holocaust/Schoa) Religion*“, der Islam als „*schlechte, teilweise strenge oder extreme Religion*“.

5. Typ: *Teaching about religion*

Teaching: Lehrpersonen dieses Typs kontextualisieren religiöse Unterrichtsgegenstände geschichts- oder sozialkundlich. Wenn sie ein bestimmtes Thema mehrerer Religionen (z.B. Weltentstehung) vergleichen, machen sie dies über systematische Vergleichskriterien (z.B. Mythen), die ebenfalls erörtert werden. Alle Lehrpersonen dieses Typs thematisieren auch Religion in nichtreligiösen gesellschaftlichen Kontexten, so in der Politik (Minarettverbotsinitiative), in der Werbung oder im öffentlichen Raum.

Beispiele: Eine Sekundarlehrperson (sk3) beauftragt die Schülerinnen und Schüler, sich in Gruppen je eine Naturreligion auszusuchen und selber Material mitzubringen. In der beobachteten Stunde sollen die Schülerinnen und Schüler das Material sichten, einen „*Steckbrief*“ zur gewählten Religion verfassen und die Recherche der verschiedenen Aspekte der Religion unter sich aufzuteilen. In den weiteren Lektionen werden sie selbständig kulturkundliches Wissen zu den Naturreligionen (indianische, australische, afrikanische) aufbauen und dem Rest der Klasse diese Religionen in Form eines Vortrags oder Plakats vorstellen.

Eine andere Lehrperson, die im selben Schulhaus unterrichtet, nimmt das Thema Mythen, insbesondere Weltentstehungsmythen, durch. Dabei zeigt sie den Schülerinnen und Schülern, dass solche Mythen bestimmten Erzählmustern folgen und sich die Mythen verschiedener Religionen dadurch auch vergleichen lassen.

Das *teaching about religion* einer anderen Lehrperson (sk8) zeigt sich zum einen darin, dass sie den Schülerinnen und Schülern eine säkulare Sprache beim Reden über Religionen beibringt (empirische Fakten, metasprachliche Begriffe wie „*Legende*“), und dass sie Rituale und deren Bedeutung kontextualisiert. Zum anderen zeigt sich das *teaching about religion* auch darin, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen religiösem und religionskundlichem Zugang zu Religionen schafft.

Learning: Die Lerneffekte auf Schülerseite entsprechen dem *teaching about religion* der Lehrperson. Auch wenn das *learning about religion* dieses Unterrichtstyps noch nicht bei allen Schülerinnen und Schüler gleich ausgeprägt ist, lassen sich zusammenfassend doch Lernkomponenten beschreiben: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein religionskundliches Wissen, d.h. sie haben einen Begriff dessen, was «*Religion*» ist. Sie wissen, dass

³⁶ Ganz im Unterschied zum im Typ 2 zitierten, aus dem freikirchlichen Milieu stammenden Schüler, der im *teaching about religion*- Unterricht seiner LP gelernt hat, dass nicht alle Menschen Jesus-Anhänger werden müssen, sondern dass verschieden religiöse Menschen auch unterschiedliche Vorbilder haben und er durch den RK-Unterricht gelernt hat, diesen Menschen ihre Religiosität zu lassen und sie nicht mit seiner eigenen christlichen Religion zu bedrängen.

nicht alle Menschen religiös sind. Sie können religiöse Gegenstände historisch oder sozial einordnen, sie wissen, welche Rituale und Mythen zu welcher religiösen Tradition gehören, können sagen, was im Alltag welchen Religionsangehörigen wichtig ist, und sie können das Hineinwirken von Religion in gesellschaftliche Kontexte beschreiben. Darüber hinaus scheint dieser Unterricht auf der Sekundarstufe bei fast allen SchülerInnen – ob sie nun selber religiös sind oder nicht – ein kulturkundliches Interesse an Religionen anzuregen.

Eine muslimische Schülerin erzählt, dass sie das Fach so sehr interessiere, dass sie selber begonnen habe, sich über das Judentum zu informieren, wie Juden im Alltag leben, was sie essen, wie sie ihre Lebenspartner wählen usw. Stereotype Vorstellungen wie bei Typ 4 waren bei diesen Schülerinnen und Schülern keine festzustellen, sondern vielmehr ein Bewusstsein darüber, wie wenig sie zu den einzelnen Religionsangehörigen im Moment wissen. Wenn den Schülerinnen und Schülern notwendige Kenntnisse fehlen, wissen sie, wo sie nachschauen oder bei wem sie nachfragen können. Die Lehrpersonen überlassen es den Schülerinnen und Schülern, zu welchen Religionen sie arbeiten, einen Vortrag schreiben oder ein Plakat entwerfen wollen. Die Lehrpersonen sind sensibilisiert für die Religionszugehörigkeit oder Religionslosigkeit der Schülerinnen und Schüler, thematisieren diese aber nicht im Klassenverband.

5.2.2.3 Zusammenfassung

Die Lehrpersonen thematisieren in aller Regel die fünf Religionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus mit einem Schwerpunkt beim Christentum sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe. Die LP aller Unterrichtstypen thematisieren vor allem «gelehrte Religion» (religiöse Symbolbestände), aus einer oder mehrerer Traditionen. «Gelebte Religion» (Religiosität) fand sich nur in einem Fall.

Wie die fünf Unterrichtstypen und die jeweiligen Beispiele zeigen, wird Religion und Kultur didaktisch höchst unterschiedlich angegangen und zwar auf allen Stufen. Die Lehrpersonen des **Typs 2** entwickeln ihren RK-Unterricht **in Richtung eines *teaching about religion***; die Lehrpersonen des **Typs 5** erteilen Religion und Kultur **weitgehend im Sinne eines *teaching about religion***. Entsprechende Lerneffekte finden sich auf Schülerseite: Die Schülerinnen und Schüler zeigen in den Interviews, dass sie über ein religionskundliches Wissen sowie über methodische Kompetenzen verfügen. Sie können sich in Religionsangehörige hineinversetzen, wissen, was diesen bei der Religionsausübung wichtig ist. Stereotype Repräsentationen von Religionen waren keine festzustellen, die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu verschiedene Religionen waren weder positiv noch negativ wertend. Einflussnahmen von Seiten der Lehrpersonen auf die Religiosität oder Säkularität der Schülerinnen und Schüler waren keine erkennbar. Die Schülerinnen und Schüler besuchen den RK-Unterricht gern (*für die Sekundarstufe vgl. auch Resultate aus der quantitativen Studie*).

Bei **Typ 4 (*teaching about religion mit teaching in oder from religion-Elementen*)** können ähnliche Lerneffekte auf Schülerseite ausgemacht werden wie bei den Typen 2 und 5, jedoch mit auffälligen Einschränkungen: Das jeweilige *teaching in oder from religion-Element* bewirkt in nicht unerheblicher Weise entweder stereotype und (ab)wertende Äusserungen über bestimmte Religionen oder Religionsangehörige oder die Identifikation mit bestimm-

ten religiösen Elementen. Im Unterschied zu Typ 2 ist bei Lehrpersonen des Typs 4 im Interview keine Infragestellung bezüglich dieser *teaching from* oder *in religion*-Elemente auszumachen.

Bei **Typ 3**, dem ***teaching from religion in narrativer Variante***, stellen sich auf Schülerseite kaum Lerneffekte ein. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über kein fachliches Wissen zu Religionen; umgekehrt kommt es aber auch nicht zu Stereotypisierungen wie bei Typ 4. Sie interessieren sich für Kulturen oder für kulturkundliche Rahmenbedingungen von Religionen, aber nicht für „Religion an sich“. Bei **Typ 3**, bei dem ein ***teaching from religion in der Variante der subjektiven Aneignung von Religion*** stattfindet, kommt es zu entsprechenden Lerneffekten: Die Schülerinnen und Schüler folgen der Anleitung der Lehrperson, ihre persönliche Perspektive in den Gegenstand zu induzieren und bauen ihre eigenen Religiositäten auf (Primarstufe).

Bei **Typ 1** ist **kein Paradigmenwechsel von KokoRu/BG zu Religion und Kultur** erkennbar. Das **Christentum** wird nach wie vor als ***teaching in religion*** vermittelt. Andere Religionen werden eher als randständige Phänomene behandelt. Schülerinnen und Schüler der Primarstufe übernehmen die vermittelten christlichen Lehren und geraten damit unter Umständen mit der eigenen Religion bzw. Religiosität/Säkularität in Konflikt. Auf der Sekundarstufe findet eine Lernverweigerung statt; die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur nichts, sondern zeigen eine Aversion gegen einen solchen Unterricht.

5.2.3 Lebenskunde und Ethik im RK-Unterricht

Wie die schriftliche Befragung zeigt, unterrichten Primarlehrpersonen zu 5% und Sekundarlehrpersonen zu 19% über andere Religionen als die fünf im Lehrplan erwähnten sowie weitere Themen. In Zusammenhang mit der Vorgabe, Religionen zu thematisieren, und der Neuausrichtung von «Religion und Kultur» gegenüber BG / KokoRu interessiert insbesondere, ob die Lehrpersonen während den RK-Lektionen auch Lebenskunde- und Ethik-Themen behandeln. Vereinzelt Lehrpersonen (ca. 12%) haben solche Themen im Fragebogen erwähnt, darunter (Zitate:) „*gewaltloser Widerstand*“, „*Randgruppen*“, „*Lebensbild Dimitri Clown*“, „*mein Tagesablauf*“, „*Nein sagen*“ u.a. In den Fallstudien gab es drei Lehrpersonen, die nach eigenen Aussagen oft oder manchmal Themen wie „*Fussball*“, „*Träume*“, „*Wer bin ich*“, „*Vorbilder*“, „*Drogen*“ und „*Dankbarkeit*“ durchnehmen. In einem Schulhaus werden solche Themen laut Aussagen der interviewten Lehrperson in der 2. Sekundarklasse im Rahmen von RK behandelt, wogegen RK in der 1. Sekundarklasse ganz den Religionen gewidmet ist.

5.2.4 Der RK-Unterricht gemessen an allgemein-didaktischen Gütekriterien

Der in Abschnitt 5.2.2.2 dargestellten, aus empirischen Daten entwickelten Typologie liegen RK-spezifische fachdidaktische Kriterien zugrunde. Es ging um die Frage, welche Religionen die LP mit welchem religionsdidaktischen Zugang thematisieren, ob sie ein *teaching about*, *from* oder *in religion* machen und was die Schülerinnen und Schüler dabei lernen.

Anhand von konkreten Beispielen soll nun auch noch die Berücksichtigung allgemein-didaktischer Gütekriterien im Religion und Kultur-Unterricht dargelegt werden. Für diese allgemein-didaktische Analyse stützen wir uns auf die «Merkmale guten Unterrichts» von Jank

und Meyer 2010 (6. Auflage): Klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen, vorbereitete Umgebung.

Vorausgeschickt sei, dass in den Fallstudien nur wenige Unterrichte beobachtet wurden, die diesen allgemein-didaktischen Gütekriterien nicht entsprachen – egal, ob die LP nun ein *teaching in, from* oder *about religion* machten. Anhand einiger Unterrichtssequenzen soll jedoch aufgezeigt werden, welche Veränderungen der RK-Unterricht erfährt, wenn diese allgemein-didaktischen Regeln keine Berücksichtigung finden.

In einem Unterricht stellten sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig jüdische Ritualgegenstände (Materialkoffer) vor. Die Zeit pro Gegenstand und Schüler war äusserst knapp bemessen (rund 40 Sekunden / Gegenstand). Die Schülerinnen und Schüler haben die Namen der Gegenstände oft falsch ausgesprochen, ohne von der Lehrperson korrigiert zu werden; auf vertiefende kulturkundliche Fragen vonseiten der Schülerinnen und Schüler antwortete die Lehrperson nur kurz oder ging nicht darauf ein. Die allgemein-didaktischen Kriterien «hoher Anteil echter Lernzeit», «lernförderliches Klima», «sinnstiftendes Kommunizieren», «inhaltliche Klarheit» sowie «intelligentes Üben» sind nicht erfüllt. Der hohe Rhythmus der Präsentation der Gegenstände und das Nichteintreten auf die kulturkundlichen Fragen der Schülerinnen und Schüler lassen die thematisierte Religion – obschon von der Lehrperson nicht willentlich beabsichtigt und als *teaching about religion* angelegt – als «Nebensächlichkeit» erscheinen und kann in einer Beobachtersicht gar als Respektlosigkeit gegenüber dem Judentum wahrgenommen werden.

In einem anderen Unterricht auf der Sekundarstufe hatten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, hinduistische Götter abzuzeichnen. Die Schülerinnen und Schüler kamen diesem Auftrag kaum nach, führten Seitengespräche. Ihre kulturkundlichen Fragen beantwortete die Lehrperson kaum; die Schülerinnen und Schüler lachten über die Götter, die sie zu malen hatten. Der Auftrag selbst und die Art, wie er kommuniziert wurde, sowie das Nichteintreten auf kulturkundliche Fragen von Seiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen in keiner Weise den allgemein-didaktischen Erwartungen und lassen den Hinduismus als «kindliche» oder gar als «lächerliche» Religion erscheinen.

Im Unterricht einer anderen Lehrperson fanden die Gespräche weder unter den Schülerinnen und Schülern noch zwischen der Lehrperson und diesen statt, sondern fast ausschliesslich zwischen einem einzigen Schüler und der Lehrperson (was auch die Schülerinnen und Schüler im Interview an der Lehrperson bemängeln). Während solchen „bilateralen“ Unterrichtsgesprächen waren die restlichen Schülerinnen und Schüler unbeteiligt. Stellte die Lehrperson zwischendurch doch einmal eine Frage an alle Schülerinnen und Schüler, schienen diese abwesend. In diesem Fall lief die Form des Unterrichtens den fachdidaktischen Absichten nicht zuwider, sondern bekräftigte sie: Die Lehrperson macht nämlich ein *teaching from religion* in äusserst individueller Form: Sie fordert die Schülerinnen und Schüler auf, von ihrer je eigenen Religion zu lernen, zu der sie als Kind von Eltern mit einer be-

stimmten Religion in ihren Augen angehören. Das allgemein-didaktische Kriterium «hoher Anteil echter Lernzeit» ist hier nicht erfüllt und das «individuelle Fördern» beschränkt sich im Wesentlichen auf die Förderung der eigenen Religiosität eines Schülers/einer Schülerin.

5.3 Faktoren, die die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen

Im Folgenden werden die Gründe angeführt, die dafür verantwortlich sein können, dass eine LP den einen oder anderen oben beschriebenen Unterrichtstyp praktiziert. Datenbasis für diese Überlegungen bilden die quantitative sowie die qualitative Lehrerbefragung.

5.3.1 Religiosität vs. Nichtreligiosität der Lehrpersonen

Die Religiosität/Nichtreligiosität der LP (vgl. *Materialien 13*) spielt gemäss deren Selbsteinschätzung eine unterschiedlich starke Rolle für die Gestaltung des RK-Unterrichts. Die Mehrheit ortet keinen (48%) oder nur einen schwachen (37%) Einfluss. 10% nehmen einen ziemlich starken, 5% einen sehr starken Einfluss an. Je weniger religiös sich eine LP bezeichnet, desto geringer schätzt sie den Einfluss auf ihren Unterricht (*Tabelle 5*). Demgegenüber schätzen einzelne (sehr) religiöse LP den Einfluss ihrer Religiosität auf den Unterricht als ziemlich stark bis sehr stark ein. Obschon das Gefallen des Fachs RK von mehreren Faktoren abhängt, gibt der Vergleich mit den vorhandenen Schülerdaten (rote und grüne Punkte) Hinweise, dass die Schülerinnen und Schüler den Unterricht insgesamt positiver beurteilen, wenn ihre LP keinen Einfluss der eigenen Religiosität auf die Unterrichtsgestaltung ausübt.³⁷

Tabelle 5: Einfluss der Religiosität der Lehrpersonen auf den Unterricht

		Wie sehr spielt Ihre eigene Religiosität resp. Nichtreligiosität eine Rolle beim RK-Unterricht?			
		überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich stark	stark
Religiosität	Sehr religiös	●* 1	1	1	●● 2
	Ziemlich religiös	● 3	3	●●* 4	
	Mittel religiös	●●* 7	●●●● 12		1
	Wenig religiös	●●●● 11	● 4	1	
	Nicht religiös	●● 4	● 1		
	Atheistisch	● 2			
Total	28	21	6	3	

Quelle: Schriftliche Befragung LP (N=62) und SchülerInnen (N=786).

Die eingetragenen **Zahlen** geben an, für wie viele Lehrpersonen der gesamten Stichprobe die entsprechenden Antwortkombinationen zutreffen. Bei der Sekundarlehrerstichprobe ist bekannt, wie gut den SchülerInnen RK gefällt. Jeder **Punkt** steht für eine Sekundar-LP. Der Durchmesser des Punktes stellt den erreichten Mittelwert auf der 5er-Skala dar:

● < 2.5 ● < 3 ● > 3 ● > 3.5

³⁷ Dies wird zudem gestützt durch das Resultat, dass die Schülerinnen und Schüler das Fach RK umso negativer beurteilen, je eher sie den Eindruck haben, die LP möchte sie von ihrer Religion überzeugen.

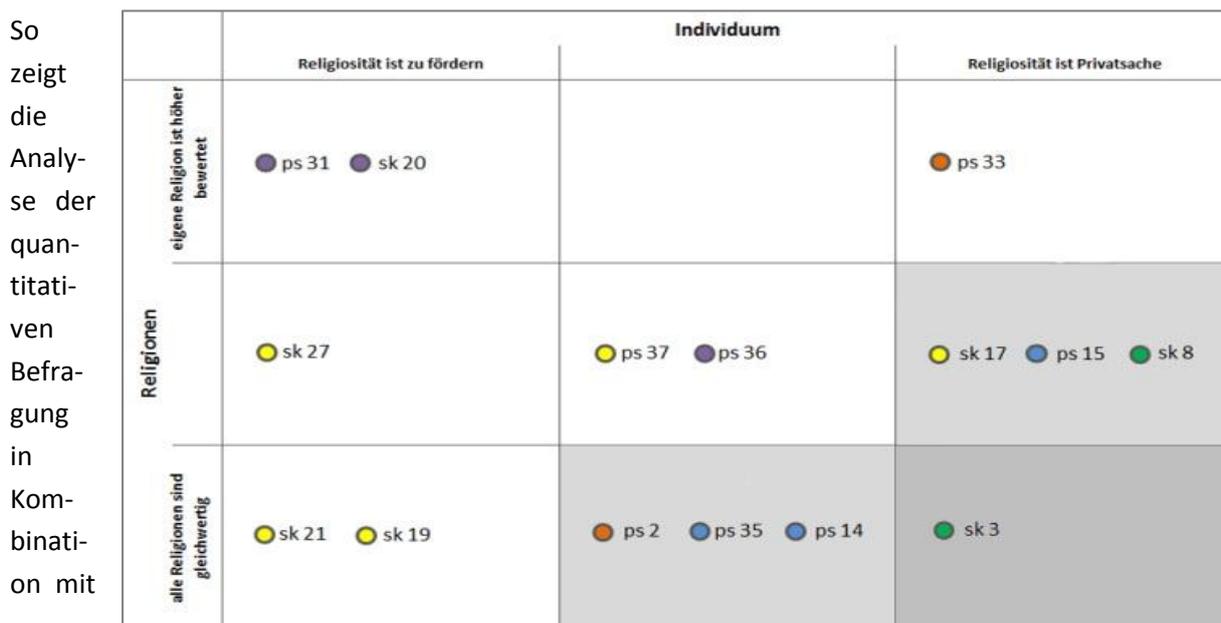
Je stärker die eigene Religiosität für den Unterricht eine Rolle spielt, desto stärker gewichten die LP im Vergleich zur Gesamtstichprobe die *teaching from* ($p < 0.05$, $R^2 = 0.16$) und die *teaching in* ($p < 0.05$, $R^2 = 0.12$) Lernziele und Unterrichtssituationen (in ihrer Gesamtheit). Sie vertreten zudem am ehesten die Lernziele «Vater unser beten» ($p < 0.001$, $R^2 = 0.28$), «biblische Geschichten christlich auszulegen» ($p < 0.05$, $R^2 = 0.16$) sowie «über die eigenen religiösen und weltanschaulichen Einstellungen sprechen» ($p < 0.05$, $R^2 = 0.18$).

Die stark von dieser Regel abweichenden Fälle (mit * markiert) können erklärt werden, wobei weitere Gründe wie Sympathie gegenüber der LP natürlich ebenfalls eine Rolle spielen, aber aufgrund der quantitativen Daten nicht überprüft werden können: Obwohl eine LP ziemlich religiös ist und sich ihre Religiosität laut eigener Aussage ziemlich stark auf den Unterricht auswirkt, mögen die SchülerInnen das Fach Religion und Kultur. Die SchülerInnen geben an, dass die Lehrperson sie nicht von ihrer Religion überzeugen möchte. Anzumerken ist, dass alle bis auf zwei (von insgesamt 40) SchülerInnen dieser Lehrperson christlichen Glaubens sind oder sich als Freidenker/nicht religiös bezeichnen. Obwohl eine sehr religiöse LP angibt, dass ihre Religiosität für ihren Unterricht keine Rolle spiele, lassen ihr Kommentar sowie die Schülerdaten darauf schliessen, dass sie dies trotzdem tut und einen überzeugenden (christlich-dogmatischen) Unterrichtsstil pflegt. Ein Widerspruch zwischen Schülerdaten und Aussage der LP besteht in einem weiteren Fall.

5.3.2 Einstellung zur religiösen Vielfalt und Privatheit von Religiosität

Einen ebenfalls erheblichen Einfluss auf die Ausrichtung (*teaching in, from* oder *about religion*) des Unterrichts hat die Einstellung der Lehrperson zur religiösen Vielfalt (Religionen) und zur Privatheit von Religiosität (Individuum).

Abbildung 12: Einfluss der Haltung gegenüber religiöser Vielfalt und Privatheit auf den Unterricht³⁸



³⁸ S. auch Materialien 13.

den Fallstudien (*Abbildung 12*): Je stärker eine Lehrperson findet, dass ihre eigene Religion die beste ist und die Religiosität der Menschen gefördert werden soll, desto eindeutiger vertritt sie ein *teaching from/in religion* (Christentum) (die meisten gelben, die violetten und orangen Punkte). Und umgekehrt: Je mehr eine Lehrperson die Haltung vertritt, Religiosität sei Privatsache und Religionen seien als gleichwertig zu betrachten, desto eher verfolgt sie einen *teaching about religion*-Unterricht (grüne und blaue Punkte in den grau unterlegten Feldern).

Auch in den quantitativen Daten selbst findet sich diesbezüglich eine signifikante Korrelation: Je eher eine Lehrperson die Haltung «Religiosität ist Privatsache» vertritt, desto stärker gewichtet sie die *teaching about*-Elemente in ihrem Unterricht ($p < 0.05$, $R^2 = 0.07$). Umgekehrt gilt: Je eher eine Lehrperson die Religiosität als etwas zu Förderndes betrachtet und davon ausgeht, dass im Grunde jeder Mensch religiös ist, desto eher gewichtet sie die *teaching in* Elemente ($p < 0.001$, $R^2 = 0.23$).

5.3.3 Frühere Erfahrung mit schulischem Religionsunterricht (BG, KokoRu)

Auf der Primarstufe gibt es keine Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die vor der Einführung von RK einen BG-Unterricht erteilt haben, und Lehrpersonen, die vor RK keinen Religionsunterricht erteilt haben. Auf der Sekundarstufe zeigen sich zwischen diesen beiden Gruppen jedoch eindeutige Differenzen: Wer vorher schon KokoRu unterrichtete, bewertet die *teaching in*-Elemente stärker (in der Gesamtheit, sowie spezifisch «biblische Geschichte christlich auslegen» und «Weihnachtslieder und andere christliche Lieder singen»).

5.3.4 Klassenlehrperson vs. Fachlehrperson

Auf der Basis der quantitativen Befragung zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Fachlehrpersonen einerseits und Klassenlehrpersonen andererseits:

- Vier Fachlehrpersonen unterrichten auch in der eigenen Religionsgemeinschaft,
- Fachlehrpersonen sind unzufriedener mit ihrem Pensum,
- sie weisen sich als religiöser aus,
- sie halten Religiosität stärker für förderungswürdig,
- sie bereiten ihren Unterricht häufiger mit Unterlagen aus der Weiterbildung vor und beziehen häufiger Material aus kirchlichen Informationszentren,
- sie sind bei den Schülerinnen und Schülern weniger beliebt.

In den Fallstudien zeigen sich Unterschiede auch auf allgemein-didaktischer Ebene: Zwei Fachlehrpersonen der Sekundarstufe, die ausschliesslich RK unterrichten (vgl. Kap. 4.3.1), zeigen grössere Schwierigkeiten, das Fach wie ein anderes (Noten-)Fach zu erteilen, das intellektuelle Unterrichtsniveau den Jugendlichen anzupassen, deren Motivationen und Interessen zu berücksichtigen und auf die kulturkundlichen Fragen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Sie schneiden in deren Urteil auch schlechter ab.

5.3.5 Weiterbildung vs. Ausbildung in RK

Auf der Basis quantitativer Daten kann bezüglich dieses Einflussfaktors kaum eine Aussage gemacht werden, da nur drei von 24 Sekundarlehrpersonen und eine von 38 Primarlehrper-

sonen die modular aufgebaute RK-Ausbildung an der PHZH absolviert haben. Alle anderen haben die wesentlich kürzere Weiterbildung absolviert bzw. verfügen über keine Qualifikation in RK³⁹. In den Fallstudien zeigt sich, dass Lehrpersonen mit einer RK-Ausbildung eher ein *teaching about religion* machen und auf Schülerseite ein entsprechendes *learning about religion* erfolgt. In Bezug auf die Wahl der Unterrichtsgegenstände gibt es keine Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

5.3.6 Unterrichtsreflexion und Wahrnehmung verschiedener Zugänge zu Religion

Einer der einflussreichsten Faktoren ist die Reflexion und Auseinandersetzung mit der Neuartigkeit des Religion und Kultur-Unterrichts. Die schriftliche Befragung zeigt, dass Lehrpersonen, die ein *teaching about religion* beabsichtigen, ein überdurchschnittlich ausgeprägtes Bedürfnis und Interesse äussern, sich weiterzubilden.⁴⁰

Dass die Reflexion auf den Unterricht und das permanente Weiterentwickeln der eigenen Praxis von zentraler Bedeutung sind, zeigt sich auch in den Fallstudien. Am besten lässt sich der starke Einfluss kritischer Vor- und Nachbereitung beim Typ 2 erkennen, wo eine eindeutige Entwicklung in Richtung eines *teaching about religion* festzustellen ist. Aber auch beim Typ 5 spielt die Unterrichtsreflexion eine grosse Rolle. Es handelt sich hier um Lehrpersonen, die RK als *neues* Fach sehen und dieser Herausforderung Rechnung tragen wollen.

5.3.7 Zusammenfassung

Fachlehrpersonen, die keine allgemeine Lehrerbildung durchlaufen haben, schneiden im Blick auf ein *teaching about religion* aus Schülersicht am schlechtesten ab (*vgl. Abschnitt 5.3.4*). Bei den Klassenlehrpersonen scheint aus Sicht der Fallstudien der Einflussfaktor «Unterrichtsreflexion» zusammen mit der Einstellung zur religiösen Vielfalt und Privatheit von Religiosität andere Einflussfaktoren zu neutralisieren. Unter den reflektierten Praktiker/innen, die die religiöse Vielfalt als empirisches Faktum und alle Religionen als gleichwertig behandeln sowie die Religiosität als Privatsache sehen, finden sich Primar- und Sekundarlehrpersonen, mit Ausbildung oder mit Weiterbildung, mit und ohne frühere Religionsunterrichtserfahrung.

Die Zentralität der eigenen Religiosität sowie das Faktum, ob eine LP nur das Fach RK unterrichtet und dafür eine Ausbildung hat oder ob sie auch noch andere Fächer unterrichtet und über eine grundständige Lehrerausbildung verfügt, scheinen ebenfalls eine Rolle zu spielen.

³⁹ Dieses Ergebnis hat verschiedene Wurzeln. Zum einen suchten LP auf der Primarstufe (mit Blick auf den geringen Anteil von RK am Pensum) den Aufwand für die Lehrbefähigung RK zu minimieren, was mit der Weiterbildung möglich war. Zum andern dürfte der Ausstoss der Weiterbildungslehrgänge grösser gewesen sein als derjenige der Ausbildung. Auf der Sekundarstufe wirkte sich der Mangel an ausgebildeten LP mit Lehrbefähigung in diversen anderen Fächern aus. Lehrpersonen, die eben die PHZH absolviert hatten, wurden prioritär in anderen Unterrichtsfächern eingesetzt – was von Betroffenen auch bedauert wird. Die noch offenen RK-Pensen wurden demnach überproportional mit Fachlehrpersonen abgedeckt – ehemaligen KoRu-LP, die die Weiterbildung absolviert hatten.

⁴⁰ Nimmt man den Mittelwert aller *teaching about*-Elemente (Lernziele und Unterrichtsinhalte), korreliert dieser zwar schwach, aber dennoch signifikant ($p < 0.05$, $R^2 = 0.07$) mit dem Bedürfnis und Interesse, noch mehr dazu zu lernen (z.B. in einer Fortbildung).

6 Diskussion

Jedes neue Unterrichtsfach geht von bestimmten Annahmen und Vorstellungen aus, die sich bei der Implementierung als passend oder unpassend, als zutreffend oder als widersprüchlich erweisen und Bestätigungen erfahren, aber auch Nachbesserungen erfordern. Diese Prämissen sollen im Folgenden zusammen mit der vorgefundenen Unterrichtspraxis diskutiert werden.

6.1. Weitgehende Übereinstimmung von Lehrplan, Ausbildung und Unterrichtspraxis

Die Evaluation zeigt, abgesehen von einigen Ausnahmen, eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Lehrplan und Ausbildung einerseits und der Unterrichtspraxis andererseits. Lehrpersonen verwenden sowohl das *teaching about religion* als auch das *teaching from religion* bzw. diese Zugänge werden kaum unterschieden. Gegenstand sind vorwiegend Lehren (religiöse Symbolbestände) des Christentums und der anderen vier im Lehrplan vorgegebenen Religionen.

Als Unterrichtsgegenstände werden in aller Regel die fünf im Lehrplan erwähnten Religionen thematisiert mit einem besonderen Gewicht auf dem Christentum auf der Primarstufe, wie es im Lehrplan vorgesehen ist. Im Blick auf die zeitlichen Anteile, die den einzelnen Religionen gewidmet sind, zeigt sich eine grosse Varianz. Es werden fast ausschliesslich religiöse Symbolbestände der Religionen («gelehrte Religion») behandelt, wie sie den Essentials des Lehrplans zu entnehmen sind; Religiositäten von Individuen oder Religionsgemeinschaften und damit die grosse faktische Variabilität und Pluralität von Religionen werden kaum thematisiert.

Es besteht eine Kongruenz der Unterrichtswahrnehmungen (*teaching*) von Lehrpersonen und von Schülerinnen und Schülern.

Das Verhältnis von Lehren und Lernen gestaltet sich je nach Schulstufe unterschiedlich: Auf **der Primarstufe** lernen Schülerinnen und Schüler (*learning*), was die LP lehren; *teaching* und *learning* entsprechen sich. Die PrimarschülerInnen übernehmen sowohl das *teaching in, from religion* als auch das *teaching about religion* der LP. Auf **der Sekundarstufe** ergibt sich diese Übereinstimmung beim *teaching/learning about religion* ebenfalls und – in gewissen Formen – auch beim *teaching/learning from religion* (Beurteilung von Religionen). Einzelne Sekundarlehrpersonen setzen auch ein *teaching in religion* um, hier in der Regel ausschliesslich bezüglich des Christentums. Hiervon distanzieren sich die meisten SekundarschülerInnen; ein *learning in* Christentum findet nicht statt.

Diese Praxisbefunde entsprechen weitgehend den im Lehrplan enthaltenen und in der Ausbildung eruierten Zielen und Vorgaben, die im Grundsatz ein *teaching/learning about religion* sowie ein *teaching/learning from religion* formulieren bzw. eine Unschärfe zwischen den beiden Ansätzen konstruieren.

Wie sich in der Evaluation (Interviews mit LP, Unterrichtsbeobachtung, Schülerinterviews) zeigte, führt das *teaching/learning from religion* jedoch auf verschiedenen Ebenen zu spezifischen Problemen.

6.2. Probleme des *teaching/learning from religion* im Spiegel der Fallstudien

Der fachdidaktische Zugang *teaching/learning from religion* präsentiert den Schülerinnen und Schülern Religionen als mögliche Antworten auf existentielle Fragen der Schülerinnen und Schüler; sie sollen von den präsentierten Religionen für die eigene Lebensorientierung lernen. Hiermit stellt sich das Problem, welche Religionen den Schülerinnen und Schülern dargeboten werden sollen oder dürfen; es entsteht eine Konkurrenz um zeitliche Anteile sowie um die religiöse Ausrichtung der Lehrperson, die diese Religionen vermitteln darf (a). Wenn die Lehrperson selbst zu erkennen gibt, was sie von welchen Religionen lernt, kippt das *teaching from religion* wegen der besonderen Rolle der LP in ein *teaching in religion* (b). Wenn das *teaching from religion* als «Beurteilung von Religionen» eingesetzt wird, reproduzieren sich auf Schülerseite medial oder religionsgemeinschaftlich vermittelte negative und positive Wertungen über Religionen (c). Die Unterrichtspraxis zeigt, dass *learning from religion* immer von einem *teaching from religion* angeleitet ist. Davon auszugehen, dass Religionen gleichsam nach einem *learning from* verlangen würden (d), ist daher empirisch betrachtet falsch.

- a) Wenn «von Religionen gelernt werden soll», dann spielt die Frage, welche Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen zur Sprache kommen, eine eminente Rolle. Im Lehrplan ist auf der Primarstufe ein Hauptgewicht beim Christentum vorgesehen. Tatsächlich ist der Anteil am Christentum selbst auf der Sekundarstufe am höchsten und variiert zudem sehr stark. Wird das *teaching/learning from religion* eingesetzt, wird also vorab «vom Christentum für die eigene Orientierung gelernt». Bei einem konsequenten *teaching about religion* ist ein quantitativer Mehranteil des Christentums kein Problem, da Kinder und Jugendliche in ihrer Umgebung wohl häufiger auf christliche Phänomene treffen und diese kulturkundlich einordnen können sollen.
- b) Ein *teaching/learning from religion*-Zugang eröffnet zudem die Möglichkeit des *teaching in religion*. Sobald auch die Lehrperson mitteilt, was sie von den vermittelten Religionen lernt und was ihre persönliche Einstellung ist, kippt das Unterrichten in ein *teaching in religion*, ist doch die Beziehung zwischen LP und Schülerinnen und Schülern eine asymmetrische (Lehrpersonen entscheiden letztlich über die Themenwahl, machen Prüfungen, Noten usw.). Bei einigen LP zeigt sich die Wendung von einem *teaching/learning from religion* in ein *teaching in religion* auch in Prüfungen, in denen die Schülerinnen und Schüler ein Urteil über die präsentierte Religion abgeben mussten. In einem Fall zeigte sich der Übergang in die *teaching in religion*-Unterrichtssituation, indem die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler nicht einmal mehr fragt, was sie von welchen Religionen lernen, sondern nur noch selbst zu erkennen gibt, was sie selbst von den Religionen lernt. Weil die Lehrpersonen in der Regel christlich(-reformiert) sind, fällt das *teaching from/in religion* als christliche Auseinandersetzung mit den Religionen aus und damit als interreligiöse Urteilsbildung von einer christlichen Position aus (Bernhardt 2005, 2005a).
- c) Macht die Lehrperson ein *teaching from religion* in Form einer Beurteilung von Religionen und fragt die Schülerinnen und Schüler nach ihren Meinungen zu den Religionen, ist

das in zweierlei Hinsicht problematisch. Zum einen gibt sie den Schülerinnen und Schülern damit zu erkennen, dass das vermittelte Wissen (in der Regel nur bestehend aus den Mainstream-Lehren der Religionen) bereits genügt, um ein Werturteil über eine Religion bilden zu können. Zum anderen aktiviert die Lehrperson bei den Schülerinnen und Schülern damit diejenigen Religionsbilder, die auch die Medien vermitteln oder die ihnen ihre eigene Religionsgemeinschaft gelehrt hat. Somit erreicht der RK-Unterricht nicht nur sein Ziel des Beitrags zum religiösen Frieden (vgl. *Bildungsrat des Kantons Zürich 2006, 1-2*) nicht, sondern verkehrt es ins Gegenteil.

- d) In allen beobachteten Unterrichten zeigte sich, dass allen in der obigen Typologie beschriebenen *learning from*-Varianten ein entsprechendes *teaching from religion* vorgelegt ist. Wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht andere Rahmungen oder einen anderen Umgang mit Religion als die Lehrpersonen initiierten, dann handelte es sich immer um kulturkundliche (*teaching/ learning about religion*) und nicht um lebensweltliche Rahmungen (*teaching/learning from religion*). Wir konnten im Unterricht auch keine Sequenz beobachten, in welcher ein Schüler/eine Schülerin eine Beurteilung über Religion vorgenommen hätte, ohne dass ihn/sie die LP nicht dazu angeleitet hätte. In den Schülerinterviews äusserten sich diejenigen Schülerinnen und Schüler wertend über Religionen, die im RK-Unterricht auch immer wieder dazu aufgefordert werden. Auch derjenige *teaching from religion*-Unterricht, der nur religiöse Narrative präsentiert, evokiert auf Schülerseite (Primarstufe) ein *learning from religion*.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich im RK-Unterricht zwar ein *teaching in religion* (Christentum) beobachten lässt. Vor allem aber gibt es *teaching from religion*-Unterrichte, die oft in ein *teaching in* Christentum übergehen oder die die Schülerinnen und Schüler zu einem wertenden Urteil über Religionen anleiten. In allen Fällen wird (Anti-)Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern gefördert oder es werden Religionsbilder konstruiert, die der Wirklichkeit nicht entsprechen und dem friedlichen Zusammenleben abträglich sind.

Wenn Lehrpersonen ein *teaching from* oder *in religion* praktizieren, heisst das nicht zwingend, dass sie die damit verbundenen Unterrichtsziele in aller Absicht verfolgen. In vielen Fällen lässt sich diese Art des Unterrichtens wohl weniger einer eigenen Lehrintention sondern vielmehr der mangelnden Wahrnehmung für verschiedene religionsdidaktische Zugänge (*teachings*) zu Religion sowie einer unklaren Haltung bezüglich der RK-Lehrerrolle zuschreiben. Bei Lehrpersonen, die viel Reflexion auf den Unterricht verwenden, die Haltung der Gleichwertigkeit der Religionen haben und Religiosität als Privatsache sehen, zeigt sich ein *teaching about religion*.

6.3. Gegenstände des Unterrichts

Als Unterrichtsgegenstand wählen die LP fast ausschliesslich religiöse Symbolbestände, d.h. Lehren von verschiedenen Religionen. Die gelebte Religion von Laien (Religiosität) sowie verschiedene Religionsgemeinschaften und damit auch verschiedene Ausrichtungen innerhalb einzelner Traditionen sind kaum Thema im RK-Unterricht (a). Lehrpersonen berücksichtigen bei den Unterrichtsgegenständen zwar die im Lehrplan vorgegebenen fünf

Religionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus, schenken dem Faktum der religiösen Diversität und Säkularität der in der Schweiz lebenden Menschen jedoch kaum Beachtung (b). Religion in der Gesellschaft – in der Politik, in der Kunst, in den Medien, im Spielfilm usw. – wird ebenfalls selten thematisiert, obwohl die Schülerinnen und Schüler – ob religiös sozialisiert oder nicht – in ihrem Alltag am ehesten in diesen Zusammenhängen auf Religionen treffen (c).

- a) Die Unterrichtsgegenstände, die die Lehrpersonen wählen, orientieren sich vornehmlich an den Lehren von Religionen. Die Essentials, die im Lehrplan von den Religionsgemeinschaften formuliert sind, helfen den LP bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände. Dieses Wissen wird im RK-Unterricht kaum kontextualisiert und bekommt dadurch eine Nähe zum Wissen, das innerhalb der Religionsgemeinschaften vermittelt wird. Einfacher und naheliegender im Blick auf ein *teaching about religion* wäre die Thematisierung von Religion auf der personalen und der sozialen Ebene, d.h. die (Nicht-)Religiositäten von Laien und religiöse (und weltanschauliche) Gemeinschaften. Die Thematisierung dieser beiden Ebenen von Religion kann sich an sozialwissenschaftlich-empirische Fakten anlehnen. Die Thematisierung der kulturellen Ebene von Religion (religiöse Symbolbestände) geschieht oft entlang der Formulierungen der Religionen selbst (Innensicht) und gerät dadurch «in Konkurrenz» zu den Darstellungen der Religion im jeweiligen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht (vgl. *Abschnitt 2.1.3*). Um *als teaching about religion* zu gelten, müssten die religiösen Symbolsysteme stark geschichtswissenschaftlich kontextualisiert werden. Diese Kontextualisierungen erfordern jedoch viel historisches Faktenwissen und metasprachliche Kenntnisse, worüber die meisten Lehrpersonen nicht verfügen.

Neben Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Islam und Christentum werden auch andere Religionen wie Naturreligionen thematisiert. Chinesische Religionen, Esoterik oder Atheismus sind sehr marginalisierte Gegenstände, selbst dies nur auf der Sekundarstufe (vgl. *Materialien 11 sowie Abbildung 7*).

Nur selten spielen verschiedene Richtungen innerhalb einer religiösen Tradition eine Rolle (innerhalb des Islam beispielsweise die Ahmadiyya, die in Zürich eine Moschee mit Minarett besitzt, oder die Aleviten, die in der Schweiz ebenfalls in grosser Zahl vertreten sind). In den Interviews zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, dass *alle* Muslime fünfmal pro Tag beten, während des Monats Ramadan fasten, in die Moschee gehen, kein Schweinefleisch essen und keinen Alkohol trinken. Eine solche «Lehrsticht» auf die Religion kann Element eines von der Religionsgemeinschaft verantworteten Unterrichts sein, bei dem die von der Lehre und Tradition vorgegebene Lebensweise eine wichtige Rolle spielt. In einem RK-Unterricht wird jedoch vielmehr eine Sichtweise auf Religionen erwartet, die *empirisches* Wissen und nicht religiös-theologisches Wissen vermittelt. Das heisst – um beim Beispiel zu bleiben –, dass in erster Linie aufzuzeigen ist, was Laien-Muslimen/Musliminnen selbst an ihrer Religion wichtig ist. Kinder und Jugendliche stossen in ihrem Alltag und in ihrer Umgebung auf diese Fragen und nicht auf theologische Fragen. Sie treffen auf empirisch beobachtbare religiöse Phänomene und weniger auf die komplexen Lehren und Symbole sowie deren religionsgemeinschaftlich-binnenperspektivische Bedeutung.

- b) Gemessen an der Zahl religiös distanzierter und säkularer Menschen in der Schweizer Gesellschaft (nach der repräsentativen quantitativen Studie von Stolz et al. 2011 sind das 74%) werden im RK-Unterricht Lebensformen, die ohne Religion auskommen oder Religion situativ und nur gelegentlich einsetzen, viel zu wenig thematisiert. Für den Schüler, die Schülerin entsteht der Eindruck, dass die in der Schweiz wohnhafte Bevölkerung religiös und die Schweizer Gesellschaft eine christliche ist. Der unter Typ 2 (S. 54f.) zitierte Schüler, der im freikirchlichen Milieu aufwächst, hat durch den *teaching about religion*-Unterricht seines Lehrers zwar gelernt, dass nichtchristlichen Religionsangehörigen nicht Jesus, sondern andere religiöse Leitfiguren Orientierung geben. Wenn einer seiner Mitschüler jedoch gar nicht religiös ist, hat er kein Verständnis. Trotz der *teaching about religion*-Ausrichtung des RK-Unterrichts, den dieser Schüler genießt, zeigt sich die Wertung «Religiös sein ist gut; nichtreligiös sein ist schlecht». Eine solche Schülerhaltung ist dem Umstand zuzuschreiben, dass im RK-Unterricht dem empirischen Faktum der Nichtreligiosität oder Säkularität vieler Menschen und Institutionen in der Schweiz kaum Rechnung getragen wird.
- c) Lehrpersonen thematisieren «Religion in der Gesellschaft» selten. Auch der Lehrplan und die Ausbildung / Weiterbildung schenken diesem Aspekt kaum Aufmerksamkeit. Zwar geht es hier nicht mehr im engeren Sinn um Religion, sondern darum, wie die Religionen in der Politik, in den Medien und in der Kunst dargestellt und diskutiert werden. In einer pädagogischen und sozialen Sicht sind diese Verbindungen von Religion mit anderen gesellschaftlichen Bereichen und die Religionsbilder, die dadurch transportiert werden, für die Schülerinnen und Schüler selbst sowie das Zusammenleben in der religiös und kulturell pluralen Gesellschaft von eminenter Bedeutung (Michon 2011).

6.4. Reflexion der Lehrperson, Einstellung gegenüber religiöser Vielfalt und Privatheit von Religiosität

Bei den Einflussfaktoren auf die Ausrichtung des RK-Unterrichts im Sinne eines *teaching about religion* sind Unterrichtsreflexion sowie die Haltungen gegenüber religiöser Vielfalt (i.S. von Gleichwertigkeit der Religionen) und gegenüber Privatheit von Religiosität hervorzuheben. Über einen kleinen Vorteil im Sinne des *teaching about religion* verfügt, wer eine grundständige RK-Ausbildung absolviert und vorher keinen KokoRu oder BG-Unterricht erteilt hat.

Quantitative Befragung und Einzelinterviews lassen erkennen, dass Lehrpersonen die verschiedenen fachdidaktischen Zugänge zu den gewählten Religionen und Themen – *teaching in/from/about religion* – dem Namen nach zwar zum Teil kennen. Sie haben aber keine konkrete Vorstellung von diesen Zugängen zu Religion und reflektieren ihren Unterricht nur in seltenen Fällen darauf hin. Lehrpersonen, die eine solche *Unterrichtsreflexion* machen und sich im Klaren darüber sind, dass RK nicht eine Weiterentwicklung des Konfessionell-kooperativen Unterrichts (BG/KokoRu) ist, sondern einem Paradigmenwechsel folgt, der *einen neuen fachdidaktischen Zugang zu Religionen* erfordert (vgl. Bildungsratsbeschluss vom 4. 12. 2012), erteilen einen *teaching about religion*-Unterricht (Typen 2 und 5). Mit dieser Reflexion in Zusammenhang steht auch die *Haltung der Gleichwertigkeit von*

Religionen sowie die Haltung, dass *die eigene Religiosität Privatsache* ist und nicht – wie das bei der Musikalität der Fall ist – von der Schule gefördert werden soll. Die Lehrerinterviews lassen darauf schliessen, dass diese Art der Reflexion vor allem eine Eigenleistung der Lehrpersonen ist und in der Aus-/Weiterbildung weder vorausgesetzt noch gefördert wird. Wo solch vertiefte Reflexion ausbleibt, wird der RK-Unterricht lediglich als Modifikation oder inhaltliche Erweiterung des KokoRu/BG-Unterrichts und die christliche Religionspädagogik weiterhin als Bezugswissenschaft gesehen.

Dass so wenige Ausgebildete (4 von 62 Lehrpersonen) – also LP, die ihre Lehrbefähigung in RK in der Lehrerausbildung erworben haben – das neue Fach Religion und Kultur erteilen, ist mit Blick auf die Qualität des RK-Unterrichts und auf die hohen Investitionen einer Ausbildung in diesem Fach bedenklich. Für das Erreichen des Ziels eines *teaching about religion* scheint die Ausbildung einen Vorteil zu bieten. Das Ergebnis kann aber aufgrund der kleinen Zahl der Fälle kaum generalisiert werden. Auch zeigen die Fallstudien, dass auch weitergebildete Lehrpersonen mit einer ausgeprägten Unterrichtsreflexion im Laufe ihrer Tätigkeit einen *teaching about religion*-Unterricht erteilen.

Ein interessantes Ergebnis zeigt sich bezüglich des Kriteriums einer vorgängigen Religionsunterrichtserfahrung. Lehrpersonen, die vor Religion und Kultur den KokoRu oder BG-Unterricht erteilt haben, scheinen zwar ein grösseres Wissen zum Christentum, teilweise auch zu anderen Religionen mitzubringen als andere Lehrpersonen. Eine «Erschwernis» liegt gemäss Äusserungen von Lehrpersonen des Typs 2 jedoch darin, dass sie die «alten Zugänge» des *teaching in/from religion* zuerst «verlernen» müssen, um dieselben Gegenstände im Sinne des *teaching about religion* zu unterrichten. Lehrpersonen ohne vorherigen Religionsunterricht und mit absolvierter Weiterbildung, die die notwendige, äusserst grosse Eigenleistung nicht aufbringen, äussern hingegen ihre Unsicherheit bezüglich des neuen Fachs und vermissen eine intensive Begleitung.

6.5 Lehrplan, Ausbildung/Weiterbildung und Lehrmittel

Bei der Wahl der Gegenstände und des fachdidaktischen Zugangs zu Religionen (*teaching about religion*) finden die Lehrpersonen nach eigenen Aussagen nur wenig Rückhalt im Lehrplan und in der Ausbildung/Weiterbildung. Insofern wird auch das Fehlen eines geeigneten Lehrmittels von den Lehrpersonen als grosses Manko bezeichnet.

Nicht wenige Lehrpersonen äussern sich enttäuscht über den Lehrplan und die Aus-/Weiterbildung, weil diese bezüglich des didaktischen Zugangs zu den Religionen kaum richtungsweisend seien. Da sich Lehrpersonen empirisch gesehen (*Landert et al 1998*) eher am Lehrmittel orientieren, ein solches aber noch nicht vorliegt, wiegen die von den Lehrpersonen erwähnten Unklarheiten im Lehrplan und in der Aus-/Weiterbildung umso schwerer.

6.6 Systematisch eingesetzte Selektionsverfahren (Assessments) für RK-LP fehlen

Weder Aus- und Weiterbildung noch Schulen verfügen formal über einen Sicherungsmechanismus bzw. ein Ausschlussverfahren für Lehrpersonen, die einen *teaching in religion*-Unterricht pflegen oder zu einem solchen neigen. Assessment/Selektion wird den SL oder gar andern RK-LP überlassen, scheint aber kaum verbreitet zu sein.

Unterrichtsqualität wird unter anderem durch vorbeugende oder berufsbegleitende Massnahmen erhöht oder gewährleistet. Eine davon ist die Prüfung der Lehrpersonen auf ihre Eignung vor Eintritt in eine Funktion (z.B. Aufnahme in die Lehrerausbildung), bei der Abgabe von Fähigkeitszeugnissen oder während der Ausübung der Berufstätigkeit (vgl. Personalführung, pädagogische Leitung einer Schule). Beobachtete Fälle zeigen, dass sensibilisierte Schulleitungen und KollegInnen eine wichtige Rolle spielen können, wenn es darum geht, Lehrpersonen, die ein *teaching in/from religion* praktizieren oder bei denen ein solches vermutet wird, Grenzen zu setzen bzw. vom RK-Unterricht zu dispensieren.

6.7 Relevanz des RK-Unterrichts für Schülerinnen und Schüler

Insgesamt gesehen stellt sich die Frage der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des RK-Unterrichts für die Schüler/innen (Klafki), wie er derzeit angelegt und durchgeführt ist. Dass Religionen selbst als lebensweltlich bedeutsam für die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, geht aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht (s. oben, 4.1.1.). In der Schweizer Gesellschaft kann man auch ohne Religion verantwortungsvoll leben. Die Empirie zeigt, dass ein Leben ohne Religion für immer mehr Menschen in der Schweiz eine Option und Realität ist (Stolz et al. 2011). Der Staat und seine Institutionen sind weitgehend säkular. Gesellschaftliche Werte wie Solidarität mit sozial Benachteiligten, die Gleichbehandlung von Mann und Frau, Akzeptanz von Homosexualität, Akzeptanz kultureller Vielfalt, die die grosse Mehrheit der Schweizer Bevölkerung vertritt, als „christlich“ darzustellen, schliesst Menschen mit anderen Religionszugehörigkeiten aus und entbehrt jeglichen empirischen Fundaments. So, wie der RK-Unterricht konzipiert ist und im Moment praktiziert wird, wird dieser empirisch feststellbaren weitgehenden Säkularisierung in der Schweiz (Bochinger, Hg., 2012) nicht Rechnung getragen. Mit der Betonung von «Religion an sich» (d.h. von Symbolbeständen des Judentums, Christentums, Islam, Hinduismus und Buddhismus) in der Ausbildung, im Lehrplan und im Unterricht findet eher eine «Religionisierung» von Schülerinnen und Schüler und deren Umgebung statt.

Selbst wenn das vereinzelt beobachtete *teaching in religion* oder das in verschiedenen Formen bestehende *teaching from religion* eliminiert würden und ein ausschliessliches *teaching about religion* stattfinden könnte (s. oben), bleibt die Betonung von Religionen aus der Sicht der Bedeutungsrelevanz (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung) für die Schülerinnen und Schüler fraglich. Will die Schule Unterrichtsgegenstände ins Zentrum stellen, die eine lebensweltliche Bedeutung für alle Schülerinnen und Schüler haben, müsste weitaus stärker als bisher «Religion in der Gesellschaft» thematisiert werden, d.h. «Religion», wie sie in der Politik, den Medien, im Recht, in der Kunst etc. beobachtet und verhandelt wird. Hier ist Religion stark präsent (vgl. Bochinger Hg., 2012) und betrifft alle Schülerinnen und Schüler jetzt und in Zukunft – ob sie selber religiös sind oder nicht.

7 Folgerungen und Empfehlungen

Referenzgrösse und Massstab der Folgerungen und Empfehlungen stellen das *teaching about religion* und die verfassungsrechtlich garantierte Religionsfreiheit dar, wie sie im Bildungsratsbeschluss vom 4. Dezember 2006 und vom Auftraggeber für die Evaluation festgelegt wurden.

7.1 Didaktischer Ansatz des *teaching about religion*

Die aus der Evaluation hervorgehenden empirischen Ergebnisse bestätigen das Ziel einer fachdidaktischen *teaching about religion*-Ausrichtung des Religion und Kultur-Unterrichts in hohem Mass und in jeglicher Hinsicht:

- Lehrpersonen, die ihre Unterrichtspraxis reflektieren und interessiert sind an Fortbildungen, entwickeln ihren Unterricht in eine *teaching about religion*-Richtung oder erteilen ihn bereits als solchen.
- Schülerinnen und Schüler, die einen *teaching about religion*-Unterricht erhalten, besuchen den Religion und Kultur-Unterricht gern, sie lernen *über* Religionen, d.h. sie verfügen über ein religionskundliches Wissen. Sie sind zu einem Perspektivenwechsel fähig; sie wissen, dass Menschen Religion unterschiedlich wichtig ist.
- Eine grosse Zahl der befragten Lehrpersonen folgt dem fachdidaktischen Ansatz des *teaching about religion* (vgl. Abschnitt 5.2.1 sowie Abschnitt 5.2.2, Typ 5, 2, 4), auch wenn ein Teil derselben *teaching from (und in) religion*-Elemente in den Unterricht einbezieht (Typ 4), die zu den entsprechenden Reaktionen auf Schülerseite führen, wie Stereotypenförderung oder (Anti-)Religiositätsförderung.
- Ein *teaching in religion*-Unterricht, (in der Regel als *teaching in* Christentum-Unterricht; Abschnitt 5.2.2, Typ 1) führt auf Schülerseite zu Dissonanzen und Konflikten mit der eigenen Religiosität, sofern die Schüler einer anderen als der christlichen Religionsgemeinschaft angehören, oder zu einer Ablehnung der Lehrperson und des RK-Unterrichts, sofern der Schüler religionsdistanziert oder atheistisch ist.
- Bei Lehrpersonen, die den RK-Unterricht ausschliesslich als *teaching from religion* gestalten (narrative Form oder von der eigenen Religion lernen oder von der christlichen Religion lernen; Abschnitt 5.2.2, Typ 3) finden sich auf Schülerseite – je nach Alter und elterlicher religiöser oder säkularer Erziehung – ebenfalls Desinteresse und Ablehnung bzw. Religiositätsförderung.

Empfehlungen

Am vom Bildungsrat und der Bildungsdirektion vorgegebenen *teaching/learning about religion*-Ansatz sollte unbedingt festgehalten werden, auch wenn andere Kantone und Länder in Gefolgschaft christlicher Religionspädagogen und -didaktiker (Korrelations- oder Verschränkungsdidaktik) auch den Ansatz eines *teaching/learning from religion* propagieren. Die Resultate der Evaluation haben gezeigt, dass der *teaching/learning from religion*-Ansatz zu psychischen Problemen auf Schülerseite und religionsrechtlichen sowie pädagogischen Problemen für die Schule und Lehrerschaft führt, sofern das Obligatorium ohne Abmeldemöglichkeit beibehalten wird.

Lehrpersonen, die ein **teaching about religion ganz oder weitgehend durchführen** (vgl. Typ 5 und 2), sollten in geeigneter Form Rückendeckung erhalten, da diese Lehrpersonen den RK-Unterricht mit einer grossen Eigenleistung bewerkstelligen, ohne Gewähr zu haben, ob sie auf dem richtigen Weg sind. Es wäre zudem zu überlegen, ob sich diese Lehrpersonen nicht als Mentoren für andere RK-Lehrerinnen einsetzen liessen.

Wo der **teaching about religion-Ansatz von RK-Lehrpersonen noch nicht gänzlich umgesetzt** wird (vgl. Typ 4), könnten **Mentorate** helfen, sie auf *teaching from (in)*-Elemente im Unterricht und die jeweiligen Schülerreaktionen aufmerksam zu machen, deren Folgen zu bedenken und diese Elemente wegzulassen.

Lehrpersonen, die ein **ausschliessliches teaching from religion** praktizieren (vgl. Typ 3), sollten **eine Fortbildung** absolvieren, in der sie sich – um ein *teaching about religion* zu realisieren – einerseits ein grösseres **kulturwissenschaftliches Wissen zu Religionen aneignen**, andererseits aber auch **konkrete Lektionen und ein Mentorat** zur Verfügung gestellt bekommen, die zeigen, wie ein *teaching about religion* in der konkreten Unterrichtspraxis durchgeführt wird. Zusätzlich zu diesen fachlichen Weiterbildungen müssten hier auch **allgemein-didaktische Grundlagen** vermittelt werden, da diese Lehrpersonen diese oft nicht mitbringen (Fachlehrpersonen) bzw. sie im konkreten Fachunterricht nicht sichtbar sind.

Lehrpersonen, die einen **teaching in religion** (Christentum)-Ansatz verfolgen und auch von ihrer RK-Lehrerrolle her ein Unterrichtsverständnis mitbringen, das nur schwer mit einem obligatorischen RK-Unterricht vereinbar ist,⁴¹ sollte nahegelegt werden, **das Fach Religion und Kultur abzugeben**.

7.2 Unterrichtsinhalte

Wie die quantitative und qualitative Lehrerbefragung gezeigt haben, vermitteln fast alle Lehrpersonen „gelehrte Religion“, d.h. sie vermitteln Symbolbestände der fünf im Lehrplan vorgesehenen Religionen. Damit ist die Vielfalt religiöser Ausrichtungen (Religionsgemeinschaften und Religiositäten) innerhalb dieser Traditionen nicht erfasst. Auch kommt damit die Pluralität an Religionen und säkularen Weltanschauungen, die in der Schweizer Gesellschaft vertreten sind, zu kurz. Wie die quantitative und qualitative Schülerbefragung zeigen, sind Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag jedoch vor allem mit „gelebter Religion“ und damit mit der Vielfalt an individuellen Lebensorientierungen, religiösen Gruppen und Wirkungen von Religionen in der Gesellschaft konfrontiert.

Empfehlung

Bei den Unterrichtsinhalten (Lehrplan, Aus-/Weiterbildung, Lehrmittel) sollte **konsequent nach deren Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für sämtliche Schülerinnen und Schüler – egal welcher religiösen oder säkularen Herkunft** – gefragt werden. Damit kommt es zu einer ganz anderen Auswahl an Unterrichtsgegenständen, als dies bei der Erziehung innerhalb der Religionsgemeinschaften der Fall ist. Es rücken diejenigen Komponenten von Religion in den Vordergrund, auf die Jugendliche in ihrem Alltag am häufigsten treffen:

⁴¹ Lehrpersonen, die die eigene Religion als die beste Religion deklarieren und die Religiosität fördern wollen, (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Religionen in den Medien, in der Politik, im öffentlichen Raum sowie „gelebte Religion“ (Religiosität und Religionsgemeinschaften). Die Kenntnis religiöser Symbolbestände (religiöse Geschichten, Übergangsriten, Feste im Jahreslauf, materiale religiöse Gegenstände usw.) ist dann nur insofern wichtig, als sie in Zusammenhang stehen zu den Religionsphänomenen, mit denen Schülerinnen und Schüler im Alltag konfrontiert sind.

7.3 Zulassung/ Assessment

Wie die Resultate gezeigt haben, ist eine ausreichend lange und intensive Ausbildung für die Erteilung von Religion und Kultur ein Vorteil. In Anbetracht der religionsrechtlich sensiblen Situation eines in der Schulgeschichte erstmaligen Unterrichts zum Thema Religion, der einem Obligatorium ohne Abmeldemöglichkeit unterliegt, und in Anbetracht dessen, dass es sich um ein neues Fach handelt, das nicht vergleichbar ist mit dem ehemaligen christlichen Biblischen Geschichte-Unterricht oder dem Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, muss/soll der Zulassung / dem Assessment des Lehr-/Ausbildungspersonals mehr Beachtung geschenkt werden. RK-Unterricht, Lehrplan und Lehrmedien sowie Ausbildung verlieren in der Öffentlichkeit (Eltern, nichtchristliche Wohnbevölkerung, Medien, Politik, Recht) an Akzeptanz, wenn die verantwortlichen Funktionen vom gleichen Personal ausgeübt werden, die bereits beim christlichen Religionsunterricht der früheren Jahrzehnte im Einsatz standen.

Empfehlung

Auf allen Ebenen von Religion und Kultur sollten **vermehrt säkular ausgerichtete Wissenschaften** und nicht theologisch gebildetes, sondern **kulturwissenschaftlich gebildetes Personal** zum Einsatz kommen: Religionswissenschaft, Religionsethnologie, Religionssoziologie, Religionspsychologie, Religionsgeschichte verbunden mit Erziehungswissenschaft / nichtreligiöser Pädagogik sowie diesbezüglich ausgebildetes oder umgeschultes Ausbildungspersonal.

7.4 Bekenntnisorientierter Religionsunterricht und Religion und Kultur-Unterricht an der öffentlichen Schule

Wird der RK-Unterricht als *teaching in* oder *from religion* durchgeführt und betrifft er Unterrichtsgegenstände, die auch im Religionsunterricht der Religionsgemeinschaften im Vordergrund stehen («gelehrte Religion»), dann geraten die Schülerinnen und Schüler in ein Gefühl der Dissonanz zwischen der religiösen Erziehung vonseiten ihrer Eltern und der Religionsgemeinschaft einerseits (z.B. muslimisch oder freikirchlich) und dem RK-Unterricht (z.B. reformiert-liberal) andererseits. Das äussert sich bei muslimischen Kindern darin, dass sie nicht mehr wissen, in welcher Religion sie beheimatet sind, bei christlich sozialisierten Kindern und Jugendlichen darin, dass sie den RK-Unterricht unnötig finden, da sie dort ohnehin dasselbe und auf dieselbe Weise lernen wie im christlichen Religionsunterricht (z.B. biblische Geschichten). Bei nichtreligiösen Kindern und Jugendlichen zeigt es sich darin, dass sie überraschend christliche Bekenntnisse äussern oder dass sie im RK-Unterricht das Gefühl bekommen, ohne Religion aufzuwachsen sei schlecht oder zumindest ein Nachteil im Leben, oder dass sie zum Schluss gelangen, man müsse „christlich“ sein, um vom RK-Unterricht zu profitieren.

Wird ein *teaching about religion*-Unterricht durchgeführt und betreffen die Unterrichtsinhalte in ihrer Bedeutungsrelevanz sämtliche Schülerinnen und Schüler konfliktiert der RK-Unterricht *nicht* mit dem bekenntnisgebundenen (konfessionellen) Unterricht der Religionsgemeinschaften, den etliche Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Studentafel besuchen. Der *teaching about religion*-Unterricht mit Inhalten, die gesellschaftlich relevant sind für die Schülerinnen und Schüler, kann daher problemlos mit einem bekenntnisgebundenen Unterricht an der öffentlichen Schule kombiniert werden.

Empfehlung

Wenn der RK-Unterricht gänzlich als *teaching about religion*-Unterricht ausgerichtet ist, m.a.W. **wenn Religionen und Repräsentationen von Religionen in der Gesellschaft in einer geschichts- und sozialkundlichen Weise** thematisiert werden, können die RK-Verantwortlichen der Entwicklung, auch **einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule einzurichten (neu auch einen Islamischen Religionsunterricht⁴²)** gelassen entgegensehen. Geht es doch im *teaching about religion*-Unterricht bzw. in einem religionskundlichen RK-Unterricht um ganz andere Kompetenzen als in einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht. Die RK-Verantwortlichen könnten einen solchen freiwilligen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht neben dem Fach «Religion und Kultur» an der öffentlichen Schule sogar **begrüssen, da hiermit die beiden grundsätzlich verschiedenen Unterrichtskonzeptionen und Durchführungen, Ausbildungen, Lehrpläne und Lehrmedien, Bezugswissenschaften und Ausbildungspersonal evident** würden.

⁴² In den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, dass die Muslime und immer mehr auch politische Vertreter und Behörden angesichts der steigenden Zahlen von SchülerInnen mit islamischem Hintergrund die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts (und einer entsprechenden Ausbildung für islamische Religionslehrer und Imame an öffentlichen Bildungsinstitutionen) begrüßen würden. Vgl. dazu Rudolph et al. 2009, Jödicke et al. 2010, NZZ am Sonntag vom 15. April 2012 sowie <http://www.maxfrisch.srf.ch/www/de/drs/sendungen/blickpunkt-religion/2619.sh10239100.html> [3.9.2012].

8 Verzeichnis der benutzten Dokumente und Literatur

8.1 Dokumente von Gesetzgeber und Verwaltung

- Bildungsdirektion Kanton Zürich und Pädagogische Hochschule Zürich, 2008. Religion und Kultur Primarstufe. Hinweise auf Unterrichtsmaterialien. Version 1 vom Juni 2008.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich und Pädagogische Hochschule Zürich, 2008. Religion und Kultur Sekundarstufe I. Hinweise auf Unterrichtsmaterialien. Version 1 vom Juni 2008.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009. Ausschreibung einer wissenschaftlichen Evaluation der Einführungsphase des Faches «Religion und Kultur». Zürich: BI.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Hrsg., 2008. Religion und Kultur. Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: BI.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2008. Religion und Kultur. Informationen für Eltern.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2009a. Religion und Kultur Sekundarstufe I. Einführung. Merkblatt für Schulbehörden/Schulleitungen.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2009b. Religion und Kultur Primarstufe. Einführung. Merkblatt für Schulbehörden/Schulleitungen.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2009c. Religion und Kultur. Informationen für Eltern.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2007. Einführung des Faches «Religion und Kultur». Projektauftrag, vom 21. September 2007.
- Bildungsrat des Kantons Zürich, 2006. Beschluss vom 4. Dezember 2006. 45. Volksschule. Religion und Kultur an der Sekundarstufe I. Einführung.
- Bildungsrat des Kantons Zürich, 2009. Beschluss vom 12. Januar 2009. 2. Religion und Kultur. Reduzierte Weiterbildung für Primarlehrpersonen.
- Bildungsrat des Kantons Zürich, 2000. Volksschule. Weiterentwicklung des Konfessionellkooperativen Religionsunterrichts in das Fach «Religion und Kultur». Vernehmlassung. Beschluss vom 15. August 2000.
- Bildungsrat des Kantons Zürich, 2001. Volksschule. Weiterentwicklung des Konfessionellkooperativen Religionsunterrichts in das Fach «Religion und Kultur». Vernehmlassungsergebnisse. Weiteres Vorgehen. Beschluss vom 13. September 2001.
- Pädagogische Hochschule Zürich, 2009. Qualifikation von Lehrpersonen für das Fach «Religion und Kultur» auf der Sekundarstufe I. Weiterbildungen 2010 – 2012. Version vom April 2009.
- Pädagogische Hochschule Zürich. Ausbildung, 2009. Fachwegleitung Religion und Kultur Sekundarstufe I.

8.2 Literatur, Zeitschriftenbeiträge

- Alberts, Wanda, 2007. *Integrative Religious Education in Europe. A Study of Religions Approach*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Alberts, Wanda, 2012. Religionswissenschaft und Religionsunterricht, in: M. Stausberg, *Religionswissenschaft*, Berlin u.a.: de Gruyter, 299-312.
- Allemann-Ghionda, Cristina, 1999. *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Frankfurt a.M. / Bern u. a.: Peter Lang.
- Assel, Heinrich, Mildenerger, Friedrich, 1995. *Grundwissen der Dogmatik. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Berger, Peter L., 1980. *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Berger, Peter L., Luckmann, Thomas, 2003 [1980 (1969)]. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bernhardt, Reinhold 2005. „Die Polarität von Freiheit und Liebe. Überlegungen zur interreligiösen Urteilsbildung aus dogmatischer Perspektive“, Ders. und P. Schmidt-Leukel (Hg.), Kriterien interreligiöser Urteilsbildung, Zürich: TVZ, 71–102.
- Bernhardt, Reinhold 2005a. „Pluralistische Theologie der Religionen“, P. Schreiner / U. Sieg / V. Elsenbast (Hgg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 167–178.
- Bleisch, Petra; Frank, Katharina, 2012 (im Druck). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis, in: D. Helbling; M. Jakobs, S. Leimgruber und U. Kropač (Hg.), *Konfessioneller und/oder bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zürich: TVZ (im Druck).
- Bochinger, Christoph (Hg.), 2012. *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Zürich: NZZ Libro. / *Religions, Etat et société. La Suisse entre sécularisation et pluralité religieuse*, NZZ Libro.
- Dahinden Janine; Duemmler, Kerstin; Moret, Joëlle, 2010. *Religion und Ethnizität. Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen*. http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_DahindenJanine.pdf [27.1.2012].
- Dahinden Urs; Wyss, Vinzenz; Keel, Guido und Koch, Carmen, 2010. *Die Darstellung von Religionen in Schweizer Massenmedien. Zusammenprall der Kulturen oder Förderung des Dialogs?* http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58_Schlussbericht_DahindenU.pdf [Stand 27.1.2012].
- Doedens, Folkert / Weisse, Wolfram (Hgg.) 2000. *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg*, Münster: Waxmann.
- Doedens, Folkert 2005. „Religionsunterricht für alle“ – Hamburger Perspektiven auf das Zürcher Fach ‚Religion und Kultur‘, R. Kunz et al. (Hg.), *Religion und Kultur – ein Schulfach für alle?* Zürich: TVZ, 181-204.

- Frank, Katharina, 2010. *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, Katharina; Bochsinger, Christoph, 2008. Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections, *Numen* 55, 183–217.
- Geertz, Clifford, 1987. Religion als kulturelles System. Ders., *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 44–95.
- Gladigow, Burkhard, 2005. Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In: Ders., *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*, hrsg. Von C. Auffahrt und J. Rüpke. Stuttgart: Kohlhammer, 23-61.
- Glock, Charles, 1969. Über die Dimensionen der Religiosität. J. Matthes (Hg.), *Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 150–168.
- Goffman, Erving, 1980. *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 31
- Grimmitt, Michael; Grove, Julie; Hull, John; Spencer Louise, 1991. *A Gift to the child: Religious Education in the Primary School (Teacher's Source Book)*, London: Simon & Schuster.
- Hafner, Katrin (2012). Es geht nicht um persönliche Standpunkte. Interview mit Brigitte Mühlemann, in: *Schulblatt 3/2012*, S. 20-21. Zürich: Bildungsdirektion.
- Huber Stefan, 1996. Dimensionen der Religiosität. Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie. Freiburg und Göttingen: Hans Huber.
- Hurrelmann, Klaus. 2001. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 7. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Jackson, Robert. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London: RoutledgeFalmer.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert, 2002. *Didaktische Modelle*. 5. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert, 2010. *Was ist guter Unterricht?* 6. Aufl. [2004]. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jödicke, Ansgar, 2010. Die „Religionsgemeinschaft“. Religionspolitik als Stimulus für religionssoziologische und religionswissenschaftliche Begriffsbildung, in: M. Baumann und F. Neubert (Hgg.), *Religionspolitik, Öffentlichkeit, Wissenschaft. Studien zur Neuformierung von Religion in der Gegenwart*, Zürich: Pano.
- Jödicke, Ansgar; Rota, Andrea, 2010. *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf [10.7.2012].
- Khorchide, Mouhanad, 2009. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klafki, Wolfgang, 2009. Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. H. Gudjons und R. Winkel (Hg.), *Didaktische Theorien*. 11. Aufl., Hamburg: Bergmann+Helbig, 13-34.
- Knoblauch, Hubert, 2005. *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK / UTB.
- Knoblauch, Hubert, 2009. *Populäre Religion*, Frankfurt a.M.: Campus. Koch, Carmen, 2009. Das Politische dominiert. Wie Schweizer Medien über Religionen berichten. *Communicatio Socialis* 42, H. 4, 365–381.
- Landert, Charles, 1999. *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Zürich Chur: Rüegger.
- Landert, Charles, 2006. *Schülerbefragung 2005/06. Befragung der Schülerinnen und Schüler der Schulen Baar im Rahmen des Qualitätsmanagements. Gesamtbericht*. Baar: Schulen Baar.
- Landert, Charles; Stamm, Margrit und Trachsler, Ernst, 1998. *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation*. Synthese (Teil I) und Materialien (Teil II), Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Luckmann, Thomas, 1991 [1967]. *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, 2002 [1993]. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. von D. Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 48–81.
- Michon, Bruno, 2011. *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne. Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*. Dissertation, Université de Strasbourg.
- Morgenthaler, Christoph, und Käppler, Christoph, 2011. *Die Bedeutung von Werten und Religiosität für Jugendliche*.
http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Morgenthaler_Kaeppler.pdf
- Oelkers, Jürgen, 2005. „Religion und Kultur“: Eine Standortbestimmung. R. Kunz et al. (Hg.), *Religion und Kultur – ein Schulfach für alle?* Zürich: TVZ.
- Pfeifer, Wolfgang, 1995. Art. „Kunde“, Ders., *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Frankfurt. a.M.: dtv, 744–745.
- Rademacher, Stefan, 2007. Esoterik und alternative Spiritualität: Formen nicht organisierter Religiosität in der Schweiz, M. Baumann und J. Stolz (Hg.) *Eine Schweiz – viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens*, Bielefeld: transcript, 256-284.
- Rota, Andrea, 2011. *L'enseignement religieux de l'Etat et des communautés religieuses. Une étude sur la présence publique des religions en Romandie et au Tessin*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.
- Rudolph, Ulrich; Uehlinger, Christoph; Lüddeckes, Dorothea; Tunger-Zanetti, Andreas et al., 2009. Imam-Ausbildung und islamische Religionspädagogik in der Schweiz, http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Rudolph_de.pdf [10.7.2012].
- Schlag, Thomas, 2008. *Eine Chance zur neuen Kooperation*. In: notabene 2/2008, 7 – 9.

- Schmid, Kuno, 2011. «Religion» lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts (mit Beiträgen von Monika Jakobs). Bern: hep.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas, 2003. Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK / UTB. 32.
- Stienen, Angela; Bühler, Caroline et al. (2012). Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, online: http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Stienen_de.pdf [4.5.2012].
- Stolz, Fritz, 2003 [1988]. Grundzüge der Religionswissenschaft. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, Jörg, Baumann, Martin (Hg.), 2007. Eine Schweiz – viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens. Bielefeld: transcript.
- Stolz, Jörg; Könemann, Judith; Englberger, Thomas, Krüggeler, Michael und Schneuwly Purdie, Mallory, 2011. Religiosität in der Modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen und Wandel, http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht__Stolz.pdf [Stand: 27.1.2012].
- Strauss, Anselm, und Corbin, Juliet, 1996. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Uehlinger, Christoph; Frank, Katharina, 2009. L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la science des religions. F. Moser et al. (éds.), *Le fait religieux et son enseignement – des expériences aux modèles*, Genève: Labor et Fides.
- Weinert, Franz E., 2001. Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Ders. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Widmer, Thomas; Landert, Charles; Bachmann, Nicole, 2000. *Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards)*.
- Ziebertz, Hans-Georg, 1994. *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.