

SCHRITT FÜR SCHRITT zum guten Religionsunterricht

Marcus Hoffmann
Gabriele Otten
Clauß Peter Sajak



Praxisbuch für Studium,
Referendariat und Berufseinstieg

Marcus Hoffmann, Gabriele Otten, Clauß Peter Sajak

Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht

Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Marcus Hoffmann, Gabriele Otten, Clauß Peter Sajak
Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht
Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg

2. Auflage 2022
Das vorliegende E-Book folgt der Buchausgabe: 2. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2020. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Daniela Brunner, Korschenbroich
E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH; Hannover

ISBN: 978-3-7727-1417-7 (pdf)
ISBN: 978-3-7727-1416-0 (print)

Marcus Hoffmann, Gabriele Otten, Clauß Peter Sajak

Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht

Praxisbuch für Studium, Referendariat
und Berufseinstieg

Vorwort	8
1 Religion unterrichten heute	12
<i>Clauß Peter Sajak</i>	
1.1 Der Religionsunterricht – (k)ein Fach wie jedes andere	12
1.2 Religion in der Schule – Kontexte und Argumente	13
1.3 Religion lernen – Ziele und Kompetenzen	16
1.4 Religion unterrichten – Ansprüche und Anforderungen	20
1.5 Religionslehrkraft werden – Professionswissen für den Religionsunterricht	23
2 Grundlagen der Unterrichtsplanung	26
<i>Clauß Peter Sajak</i>	
2.1 Prinzipien des Religionsunterrichts	26
2.1.1 Korrelation	27
2.1.2 Elementarisierung	32
2.1.3 Kompetenzorientierung	36
2.2 Elemente der Unterrichtsplanung	39
2.2.1 Die Makroebene: Vom Lehrplan zum schulinternen Curriculum	40
2.2.2 Mesoebene: Vom Schullehrplan zum konkreten Unterrichtsvorhaben	42
2.2.3 Mikroebene: Vom kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben zur einzelnen Unterrichtsstunde	46
3 Unterrichtsvorhaben sach- und schülergerecht planen	47
<i>Marcus Hoffmann und Gabriele Otten</i>	
3.1 Grundsätzliche Überlegungen	47
3.2 Unterrichtsvorhaben planen – strukturiert vorgehen	49
3.2.1 Ein Planungsschema als Strukturierungshilfe (nutzen)	49
3.2.2 Elementarisieren – am Beispiel eines Unterrichtsvorhabens zu Prophetie ..	53
3.3 Unterrichtsvorhaben sinnvoll anlegen und Lernfortschritt ermöglichen	55
3.4 Unterrichtsvorhaben nachhaltig anlegen – kompetenzorientiert unterrichten	58
3.4.1 Unterricht an Kompetenzen ausrichten	59
3.4.2 Unterricht kompetenzorientiert gestalten	59

3.5 Aus der Praxis für die Praxis – die Konzeption von Unterrichtsvorhaben in den Blick nehmen	63
3.5.1 Praxisbeispiel 1: „Wer die Wahrheit sagt, den verabscheut ihr“ – Unterrichtsvorhaben zur Prophetie (Kl. 8/9)	63
3.5.2 Praxisbeispiel 2: „Wer bzw. wie ist Gott?“ – Didaktisch-methodische Begründungen zu einem Unterrichtsvorhaben (Kl. 6)	66
4 Unterrichtsstunden intentional aufbauen	72
<i>Marcus Hoffmann</i>	
4.1 Grundsätzliche Überlegungen	72
4.2 Strukturierungsmodelle für Unterricht verstehen und sinnvoll nutzen	74
4.2.1 Unterscheidung von Unterrichtsstunde und Lernprozess	74
4.2.2 Strukturierungsmodelle im Überblick	76
4.2.3 Aufbau und Phasierung des Lernprozesses nach dem „Bonbonmodell“	78
4.2.4 Checkliste: Passung und Stringenz des Stundenaufbaus	80
4.2.5 Planungsraster für Unterrichtsstunden	80
4.3 Stundenziele finden und festlegen	83
4.3.1 Stundentypen	83
4.3.2 Komplexität der Zielfindung	84
4.3.3 Kompetenzen, Stundenthemen und Zielformulierungen in Entwürfen	86
4.3.4 Häufige Fragen zur Planung von Stunden	91
4.3.5 Praxisbeispiel: Eine Unterrichtsstunde für die Kl. 8 (Prophetie)	93
5 Unterrichtsphasen begründet gestalten	97
<i>Marcus Hoffmann</i>	
5.1 Grundsätzliche Überlegungen	97
5.2 Stundenbeginn und Einstiege zielführend konzipieren	100
5.2.1 Der Stundenbeginn	102
5.2.2 Der Einstieg	104
5.3 Stundenmitte und Erarbeitungsphasen ertragreich gestalten	108
5.4 Stundenende und Sicherungsphasen nachhaltig gestalten	114
5.4.1 Die Sicherung	114
5.4.2 Stundenabschluss	121

6 Heterogenität ernst nehmen	124
<i>Gabriele Otten</i>	
6.1 Grundsätzliche Überlegungen	124
6.2 Innere und äußere Differenzierung	127
6.3 Formen von Heterogenität	128
6.3.1 Fachunabhängiger Differenzierungsbedarf	130
6.3.2 Spezifischer Differenzierungsbedarf im Religionsunterricht	131
6.3.3 Themenbezogener Differenzierungsbedarf	133
6.4 Die Erhebung der Lernausgangslage	134
6.5 Kategorien der Differenzierung	137
6.5.1 Differenzierung nach Inhalten	139
6.5.2 Differenzierung nach Arbeitsweisen und Lernwegen	140
6.5.3 Differenzierung nach Niveau und Anforderungsbereichen	140
6.5.4 Differenzierung nach Sozialformen	143
6.6 Umgang mit Heterogenität – eine Frage der Sensibilität und Wertschätzung	143
7 Aufgaben passgenau konzipieren	146
<i>Gabriele Otten</i>	
7.1 Kein Unterricht ohne Aufgaben	146
7.2 Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht	147
7.2.1 Aufgaben und „Passung“	147
7.2.2 Aufgaben und Kompetenzerwerb	148
7.2.3 Anwendungsaufgaben und Unterrichtssteuerung	150
7.3 Lern- und Leistungsaufgaben unterscheiden	154
7.4 Eine Anforderungssituation in einer Klausur bearbeiten	155
8 Lernerfolg überprüfen und Leistung messen	158
<i>Gabriele Otten</i>	
8.1 Grundsätzliche Überlegungen	158
8.1.1 Wozu Noten? – Funktionen der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsmessung	159
8.1.2 Gerechte Noten? – Gütekriterien der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsmessung	161

8.1.3 Neue Formen der Leistungsbewertung	163
8.1.4 Rechtliche Rahmenbedingungen	165
8.2 Leistungsbewertung im Religionsunterricht	168
8.2.1 Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“	170
8.2.2 Der Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“	174
8.3 Wertschätzung und Leistung – im Religionsunterricht	178
9 Unterricht kritisch reflektieren	181
<i>Marcus Hoffmann und Gabriele Otten</i>	
9.1 Grundsätzliche Überlegungen	181
9.2 Unterricht kriteriengeleitet reflektieren – aber: Was ist guter (Religions-) Unterricht?	182
9.2.1 Hilbert Meyer – Zehn Merkmale guten Unterrichts	183
9.2.2 Manfred Rieger – Zwölf Merkmale guten Religionsunterrichts	185
9.3 Reflexionen und Nachbesprechungen als Ausbildungselemente nutzen	187
9.3.1 Zum Ablauf	187
9.3.2 Tipps für das Gespräch im Anschluss an eine Unterrichtsstunde	188
9.4 Besuchsstunden und Lehrproben zielgerichtet reflektieren	189
9.4.1 Reflektieren mithilfe der ZIMT- oder ZEDA-Methode	189
9.4.2 Reflektieren mit selbst gewählten Schwerpunkten	191
9.4.3 Reflektieren mithilfe des COACTIV-Modells	193
9.5 Unterricht mit Schülerinnen und Schülern reflektieren	195
9.5.1 Neu über Evaluation und Feedback nachdenken	196
9.5.2 Feedback von Schülerinnen und Schülern einholen	199
Literatur	205
Anhang	214
Downloadcode	224

Vorwort

Das vorliegende Werk „Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht“ versteht sich als ein Werkbuch, das in kompakter Form die wichtigsten Themenbereiche der universitären wie schulischen Ausbildung von künftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrern vorstellt und für die Ausbildungspraxis anbietet. Es ist im Zusammenspiel von universitärer Religionspädagogik und Zentren der schulpraktischen Lehrerbildung entstanden und soll so zum einen bewährte Arbeitsmaterialien und Übungen für Praktika, das Praxissemester und das Referendariat bieten, zum anderen aber auch eine verbindende Klammer zwischen den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung liefern.

Unsere Idee ist es, für die schulpraktische Ausbildung von Studierenden wie Referendarinnen und Referendaren einen gemeinsamen Ausbildungsleitfaden vorzulegen, der sowohl in der universitären Phase – und hier vor allem im Praxissemester –, aber eben auch im zweiten Ausbildungsabschnitt, dem Vorbereitungsdienst, verwendet werden kann.

Zugleich ist das vorliegende Praxisbuch ein Ergebnis und Zeugnis der guten Kooperation von Verantwortlichen in der ersten und zweiten Phase der Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung in der Bezirksregierung Münster, konkret an der Westf. Wilhelms-Universität Münster und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in Rheine und Münster.

Unsere Hoffnung ist, dass durch die Verwendung dieses Buches schon im ersten Ausbildungsabschnitt an der Universität grundlegende Kompetenzen für die Planung, Gestaltung und Reflexion von Religionsunterricht gelegt werden, die dann später im schulischen Vorbereitungsdienst aufgegriffen, vertieft und weiterentwickelt werden können.

Aus diesem Grundanliegen des Buches heraus erklärt sich seine Gliederung. Wir setzen ein mit einem grundlegenden Kapitel zum Beruf des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin heute, der durch die besondere Situation des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts gemäß Art. 7 Abs. 3 GG bestimmte Anforderungen und durchaus auch Schwierigkeiten birgt, die bereits im Studium angesprochen und reflektiert werden sollten. Dabei geht es vor allem um die Fähigkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in einem pluralitätssensiblen konfessionellen Religionsunterricht offen für die unterschiedlichsten weltanschaulichen Positionen von Schülerinnen und Schülern in den heterogenen Lerngruppen der heutigen Schule zu sein, zum anderen aber auch als Vertreterin und Vertreter einer

spezifischen Religionslehre begründet Position beziehen und entsprechend mit Schülerinnen und Schülern argumentativ diskutieren zu können (Kap. 1).

Es folgt ein Einführungskapitel in die Unterrichtsplanung, in dem grundlegende Begriffe eingeführt und vor der weiteren Verwendung geklärt werden sollen. Dazu zählen vor allem die Grundprinzipien des Religionsunterrichts, nämlich die Korrelation, das Elementarisierungsprinzip und die Kompetenzorientierung. Gleichzeitig liefert dieses Kapitel eine erste Schrittfolge für das Vorgehen bei der Planung von Unterricht, die von den curricularen Vorgaben eines Kerncurriculums ausgeht und von diesem über Lerngegenstand, Lernziele und Kompetenzerwartungen zur konkreten Planung eines größeren Unterrichtsvorhabens und schließlich in die Gestaltung einer einzelnen Unterrichtsstunde dieses Vorhabens vorwärtschreitet (Kap. 2).

Diese grundsätzliche Bewegung vom Kerncurriculum hin zur Gestaltung einzelner Unterrichtssequenzen im Rahmen von Unterrichtsstunde und Unterrichtsvorhaben wird nun in den folgenden Teilen des Buches detailliert in Einzelkapiteln abgebildet. So widmet sich das folgende Kapitel der sach- und schülergerechten Planung von Unterrichtsreihen (Kap. 3), das nächste dem intentionalen Aufbau von einzelnen Unterrichtsstunden (Kap. 4).

In der Unterrichtsstunde selbst ist es dann die einzelne Unterrichtsphase, die begründet gestaltet werden muss und die entsprechende Kompetenzen aufseiten von Studierenden bzw. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern verlangt (Kap. 5). Zur Detailgestaltung von Unterrichtsphasen gehören aber religionsdidaktische Kompetenzen, die im Folgenden kapitelweise ausführlich beschrieben und auch durch Übungsmaterial veranschaulicht werden, nämlich die Fähigkeit, Heterogenität von Schülerinnen und Schülern heute ernst zu nehmen (Kap. 6), die Kompetenz, Lern-, Übungs- und Kontrollaufgaben für die Lern- und Bildungsprozesse im Unterricht zu konzipieren und bereitzustellen (Kap. 7), die Fertigkeit, auch im Fach Religion den Erfolg von Lernprozessen zu überprüfen und somit in gewisser Weise Leistung zu messen (Kap. 8), sowie die zentrale Kompetenz, beobachteten oder auch selbst gestalteten Unterricht mit den entsprechenden Begrifflichkeiten und Denkformen im Nachgang kritisch zu reflektieren (Kap. 9).

Um in diesen neun Kapiteln die Orientierung zu behalten und an bekannten Motiven und Elementen Dinge mit unterschiedlichen Kompetenzen zu üben, haben wir zwei Unterrichtsvorhaben konzipiert, an denen wir immer wieder Praxisbeispiele aus der

unterrichtlichen Praxis aufzeigen wollen. Es sind die Unterrichtseinheiten zu Gottesbildern (Klasse 6) und Propheten (Klasse 8/9), die in den Kapiteln eingeführt und verwendet werden und die sich an unterschiedlichen Orten je einmal vollständig zeigen: So wird die Unterrichtseinheit zu den Gottesbildern als Beispiel für das Kap. 3 „Unterrichtsreihen sach- und schülergerecht planen“ verwendet, während die Unterrichtsreihe „Propheten“ sich in verkürzter Form in Kap. 2 zu den Grundlagen der Unterrichtsplanung findet. Außerdem ist die Unterrichtsreihe „Gottesbilder“ Gegenstand des ausführlichen Unterrichtsentwurfs, den wir als Muster im Anhang dokumentiert haben. Dieser und die dazugehörigen Arbeitsblätter befinden sich auch im Downloadmaterial  und können über den Code am Ende des Buches im Internet heruntergeladen werden.

Anmerkungen zur gendersensiblen Sprache

Wir verwenden in unserem Buch die im Rahmen der Schulgesetzgebung vorgegebene Schreibweise „Schülerinnen und Schüler“ und analog „Lehrerinnen und Lehrer“. In den Marginalien kürzen wir diese Begriffspaare als SuS und LuL ab. Dies soll keine Geringsschätzung irgendeiner Art gegenüber weiteren Geschlechtern, die i. d. R. unter die Kategorie „divers“ gefasst werden, ausdrücken, sondern entspricht den gesetzlichen Regeln und praktischen Gepflogenheiten im Raum von Schule.

Hinweise zum Lesen des Buchs

Auch dieses Buch der Reihe „Schritt für Schritt“ arbeitet mit verschiedenen grafischen Elementen, die unterschiedliche Textgattungen für die praktische Arbeit unterscheiden helfen wollen.

So finden sich zum einen Infoboxen, in denen kurz und knapp wichtige theologische oder religionspädagogische Sachverhalte zur Wiederholung zusammengefasst und verfügbar gemacht werden. Zudem liefern Hinweiskästen am Seitenrand wichtige Informationen für die Ausbildungspraxis.

Außerdem gibt es noch folgende weitere Formen der zusätzlichen Kommentierung: Die Rubrik „Aufgabe“ (A) liefert Anregungen für die Arbeitsgruppen im Fach- und Studienseminar, die von Studierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren zur Vertiefung bearbeitet werden können. Daneben gibt es zahlreiche (Praxis-)Beispiele (B), die entweder die Aufgaben bereichern oder für sich stehen. Der „Tipp“ in der Sprechblase liefert zudem hilfreiche

Hinweise für die Ausbildungspraxis, die sich aus der langjährigen Erfahrung der Autorinnen und Autoren in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ergeben haben.

Wir hoffen, dass mit „Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht“ nun ein Praxisbuch vorliegt, das für die Begleitung von Praktika, die Gestaltung des Praxissemesters und die Durchführung des Vorbereitungsdienstes hilfreich und anregend ist.

Ein besonderer Dank gilt Alissa Geisler M.Ed., die in bewährter Weise an der Professur für Religionspädagogik in Münster das Manuskript zusammengestellt und betreut hat.

Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Religionsunterricht wie auch mit Studierenden und Referendarinnen und Referendaren in der schulischen Lehrerbildung wünschen wir viel Vergnügen und gutes Gelingen.

Gabriele Otten

Marcus Hoffmann

Clauß Peter Sajak

1 Religion unterrichten heute

Clauß Peter Sajak

1.1 Der Religionsunterricht – (k)ein Fach wie jedes andere

Religionslehre ist ein Fach wie jedes andere: Es gibt dieses Fach in der Regel als evangelische und katholische, inzwischen aber auch als alevitische, jüdische, islamische und orthodoxe Religionslehre (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2020). Religionslehre wird als ordentliches Unterrichtsfach im Rahmen der Stundentafel einer Jahrgangsstufe unterrichtet und ist versetzungsrelevant. Dies ist sogar im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert. Dort heißt es in Art. 7, Abs. 3, Satz 1 und 2:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen, mit Ausnahme der bekennnsfreien Schulen, ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

In Fortführung von Regelungen der Weimarer Reichsverfassung von 1919 schreibt somit auch die Verfassung vom 23. Mai 1949 fest, dass der Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland den Status eines ordentlichen Lehrfachs hat und dass seine Erteilung eine staatliche Aufgabe und Angelegenheit ist. Die Bestimmung, dass dieser Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ zu erteilen ist, markiert allerdings eine Konstruktion, die kein anderes Fach kennt: Bei der Durchführung des Unterrichts ist nicht die staatliche Schulaufsicht allein verantwortlich, sondern die jeweilige Religionsgemeinschaft, also z. B. die Katholische Kirche, hat ein Mitwirkungsrecht, das sie bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts und bei der Qualifizierung und Beauftragung der Lehrerinnen und Lehrer ausübt (z. B. durch verpflichtende Mentoratsprogramme und die sog. Missio canonica – vgl. Ceylan/Sajak 2017, 180 – 230). Dahinter steckt der Gedanke, dass der Staat im Raum der Schule seine weltanschauliche Neutralität nicht wahren könnte, wenn er in Sachen Glaube und Ethos Position beziehen müsste. Entsprechend sollen diese materialen Fragen der Unterrichtsgestaltung von der Religionsgemeinschaft entschieden werden. In diesem Sinne ist der Religionsunterricht dann doch ein Sonderfall, also kein Fach wie jedes andere.

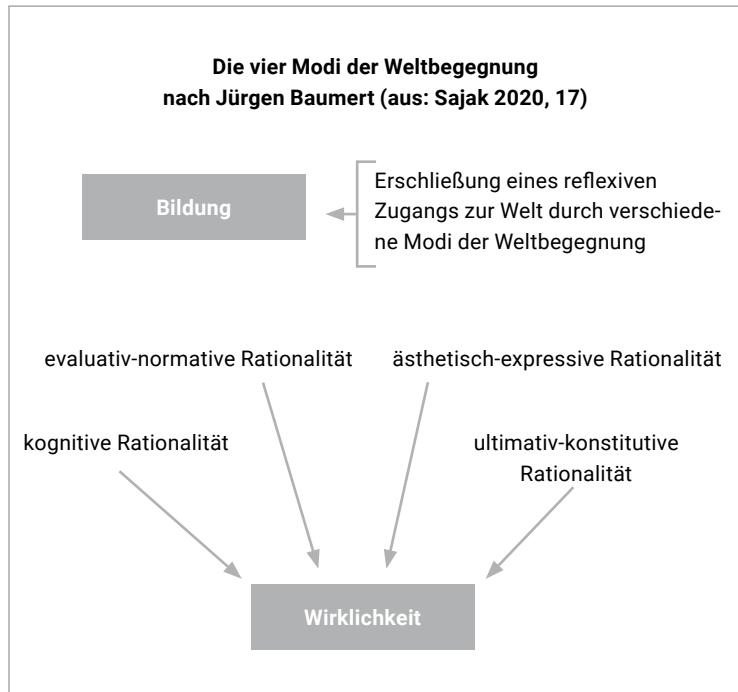
1.2 Religion in der Schule – Kontexte und Argumente

Warum aber überhaupt Religion als Unterrichtsfach? Es ist bildungspolitischer und auch bildungswissenschaftlicher Konsens, dass in der Schule nicht nur ein Modus der Weltdeutung dominant sein darf, sondern dass möglichst unterschiedliche Wirklichkeitszugänge eröffnet und erprobt werden sollen – daher auch die Vielfalt schulischer Fächer. Im Zuge der Neuausrichtung des Bildungssystems im Kontext der PISA-Krise hat der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert deshalb vier „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert 2002, 106f.) benannt, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig wie unersetztbar sind: die kognitiv-instrumentelle (Mathematik, Naturwissenschaften), die moralisch-evaluative (Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde/Politik, Recht), die ästhetisch-expressive (Sprache, Literatur, Kunst, Musik) und die konstitutive Rationalität (Religion, Philosophie) (vgl. Abb. S. 14). Religiöse Bildung zielt auf den Umgang mit konstitutiver Rationalität: Konstitutiv, also ‚festlegend‘ ist diese Rationalität, weil sie die Grundkategorien (z. B. Gott) sowie Erklärungs- bzw. Deutungsmuster (z. B. Schöpfung) bestimmt, mit denen der Mensch über die Totalität von Wirklichkeit reflektieren und sich selbst mit dieser produktiv auseinandersetzen kann. Religiöse Bildung soll den Menschen ermächtigen, das Ganze von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen, um sich dann dazu in ein Verhältnis zu setzen.

A

1. Diskutieren Sie, welche Konsequenzen sich für den RU aus dem Modell der Wirklichkeitserschließung von Jürgen Baumert ergeben: Was kann in diesem Rahmen vom RU erwartet werden?
2. Blicken Sie zurück: Ist in Ihrem RU, den Sie selber erlebt haben, der Modus konstitutiv-ultimativ Rationalität erschlossen worden?

Jürgen Baumert betont in seinen Ausführungen, dass die vier Modi der Weltbegegnung alle im Kontext menschlicher Bildung notwendig sind: Sie können sich nicht gegenseitig ersetzen, denn sie erschließen jeweils eine spezifische Weltsicht, bildungswissenschaftlich gesprochen eine je eigene Domain. Entsprechend muss eine schulische Bildung, die auf das Leben in der dem Menschen gegebenen Wirklichkeit vorbereiten soll, alle vier Weltzugänge eröffnen, bearbeiten und einüben. Somit hat die Behandlung von Religion als



Modus konstitutiver Rationalität im Kanon der schulischen Fächer auch in der säkularen Schule nicht nur historische oder schulrechtliche, sondern vor allem auch eine bildungswissenschaftliche Begründung.



HINWEIS

Dies sind die Grundlagen für die Kompetenzorientierung, denn Kompetenzen sind Problemlösefähigkeiten von SuS, die in einem der vier Modi der Weltbegegnung anzusiedeln sind.

Die Domain Religion und der mit ihr verbundene Modus religiöser Bildung kann im Raum der Institution Schule in unterschiedlicher Weise bearbeitet werden: So besteht zum einen die Möglichkeit, dass Religion aus distanzierter Perspektive von weltanschaulich neutralen Lehrkräften, quasi aus der ‚Vogelperspektive‘ unterrichtet wird, mit dem Ziel, vor allem allgemeine Kenntnisse über Religiosität und die großen Weltreligionen zu vermitteln. Ein solcher Unterricht wird als Religionskunde bezeichnet, seine universitäre Bezugswissenschaft ist nicht die evangelische, katholische, jüdische oder islamische Theologie, sondern die vergleichende Religionswissenschaft. Dieses Modell einer staatlichen Religionskunde ist allerdings in Deutschland ein Sonderfall, der sich so nur in den Bundesländern Bremen (das Unterrichtsfach „Religion“), Brandenburg (das Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“) und Berlin (das Unterrichtsfach „Ethik“, in dem

religionskundliche Themeneinheiten abgehandelt werden) findet.

In allen anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wird Religionsunterricht aber konfessionell, also bekenntnisorientiert in gemeinsamer Verantwortung von Staat und einzelner Religionsgemeinschaft unterrichtet.

A

1. Diskutieren Sie in Ihrer Seminargruppe, welche Erfahrungen Sie bisher mit der Organisation des Religionsunterrichts gemacht haben: Fand der Unterricht in konfessionellen Gruppen oder im Klassenverband statt? Wie sind dann LuL mit der Konfession oder der Konfessionsfreiheit von SuS umgegangen, die eigentlich aufgrund ihres Bekenntnisses nicht in diesen RU gehörten?

Diese Konstruktion ist aber inzwischen in diese Diskussion gekommen: Wenn in einer Jahrgangsstufe neben katholischen, evangelischen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern inzwischen auch muslimischen Schülerinnen und Schülern eine eigene Lerngruppe im Rahmen des Religionsunterrichts angeboten werden soll, stellt dies viele Schulleitungen vor große organisatorische Schwierigkeiten. Dies führt oft dazu, dass christliche Schülerinnen und Schüler eine Lerngruppe bilden, in der die Schülerinnen und Schüler der zahlenmäßig kleineren christlichen Konfession am Unterricht der Mehrheitskonfession teilnehmen oder dass die gesamte Klasse einfach von einer Religionslehrerin unterrichtet wird, unabhängig von der Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die beiden großen Kirchen lehnen einen solchen Unterricht im Klassenverband allerdings aus theologischen wie pädagogischen Gründen ab. Stattdessen haben beide Kirchen durch unterschiedliche landesspezifische Vereinbarungen mit den jeweiligen Kultusministerien einen sogenannten konfessionell kooperierenden Religionsunterricht etabliert (vgl. Pemsel-Maier/Sajak 2017). Diese Regelungen lassen einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern der beiden christlichen Konfessionen zu, unter der Voraussetzung, dass die Zahl der evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler die Bildung von konfessionellen Lerngruppen in einer Jahrgangsstufe nicht zulässt. Es scheint so, dass ein solcher konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ein Zukunftsmodell für die Bearbeitung des religiösen Weltzugangs im Raum der Schule sein könnte (vgl. Die deutschen Bischöfe 2016/Evangelische Kirche in Deutschland 2014).



HINWEIS

Glaubenswissen, religiöse Erfahrungen und familiäre Prägung von Kindern und Jugendlichen finden sich in einer Lerngruppe immer in einer äußerst großen Bandbreite.

AUS DER DENKSCHRIFT DER EKD: „RELGIOSE ORIENTIERUNG GEWINNEN“ (EKD 2014, 83)

Inzwischen sind es bundesweit bereits mehr als 1500 Schulen, an denen ausdrücklich nach dem konfessionell-kooperativen Modell unterrichtet wird. Die Religionslehrerinnen und -lehrer beider Konfessionen arbeiten an den Schulen zusammen. Der Unterricht wird phasenweise oder für längere Zeiträume, die auch ein ganzes Schuljahr ausmachen können, in gemeinsamen Lerngruppen erteilt. Darüber hinaus wird die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer der je anderen Konfession auch zu bestimmten Themen und Fragestellungen in den jeweils anderen Religionsunterricht eingeladen. In der Lehreraus- und -fortbildung wird die Kooperation ebenfalls erfolgreich praktiziert.

AUS DEM WORT DER DEUTSCHEN BISCHÖFE:

„DIE ZUKUNFT DES RELIGIONSUBTERRICHTS“ (DBK 2016, 6)

Die rückläufige Zahl der katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler erschwert in vielen Regionen Deutschlands die parallele Einrichtung von katholischem und evangelischem Religionsunterricht. In einigen Bundesländern wurden in den vergangenen Jahren Erfahrungen mit einer erweiterten Kooperation beider Fächer gesammelt, die auch die Einrichtung gemischtkonfessioneller Lerngruppen vorsieht. Angesichts dieser Entwicklungen ist es notwendig, das Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts weiterzuentwickeln. Auf der Grundlage von theologischen Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der ökumenischen Beziehungen der katholischen Kirche zu den Kirchen der Reformation werden in der vorliegenden Erklärung religiöspädagogische Empfehlungen für eine Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht gegeben und rechtliche Eckpunkte der Kooperation in Erinnerung gerufen.

1.3 Religion lernen – Ziele und Kompetenzen

Konfessioneller Religionsunterricht wird also aus der Perspektive einer Religionsgemeinschaft erteilt. Er ist aber von der religiösen Erziehung in der Familie oder der Katechese bzw. Unterweisung in der Pfarrgemeinde zu unterscheiden. Für den katholischen Bereich hat die Würzburger Synode – ein im katholischen Sprachgebrauch geläufiger Terminus für die Gemeinsame Synode der Bistümer in Deutschland, die zwischen 1970 und 1975 regelmäßig in Würzburg tagte – die bis heute gültige Trennung von schulischem Religionsunterricht und Gemeindekatechese (also der Vorbereitung auf die Sakramente der Buße, Eucharistie, Firmung und Ehe) festgelegt. Folglich ist es nicht mehr Ziel des schulischen Religionsunterrichts, in den katholischen Glauben einzuführen und diesen in Vollzügen einzuüben, sondern eine eigenständige religiöse Entscheidung der Schülerinnen und Schüler in Glaubensfragen zu ermöglichen und ihr Engagement in Kirche und Gesellschaft zu fördern. So heißt es in einem berühmten Passus des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“, dass der Re-

ligionsunterricht „zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ befähigen und „Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer“ fördern soll (Gemeinsame Synode 1974/2012, 139f.).

**DIE ZIELE DES RELIGIONSSUNTERRICHTS IM BESCHLUSS DER WÜRZBURGER SYNODE 1974:
„DER RELIGIONSSUNTERRICHT IN DER SCHULE“ (GEMEINSAME SYNODE 2012, 139F.)**

Aus alledem ergibt sich für den Religionsunterricht:

- er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;
- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt und hilft, den Glauben denkend zu verantworten;
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer;
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.

Um diese Ziele zu erreichen, brauchen Schülerinnen und Schüler spezifische Kompetenzen aus dem Bereich der ultimativ-konstitutiven Rationalität (vgl. Baumert 2002, 106f.), die sie im Religionsunterricht kontinuierlich und sukzessive erwerben, einüben und entwickeln sollen (vgl. 2.1.3 Kompetenzorientierung). Konkret werden diese in Lehrplänen beschrieben und verpflichtend gemacht, die in jedem Bundesland unterschiedlich heißen und unterschiedlich gestaltet sind. Im Folgenden wird exemplarisch als ein solches Curriculum durchgängig der Kernlehrplan Katholische Religionslehre für die Sekundarstufe I (Gymnasium) in Nordrhein-Westfalen (abgekürzt als: KLP Gy SI 2019) verwendet.

A

1. Recherchieren Sie, welche Lehrpläne für Ihr Bundesland und Ihre Schulstufe bzw. -form Gültigkeit besitzen, und laden Sie sich diese von der Homepage Ihres Schul- oder Kultusministeriums herunter. Im Folgenden können Sie immer wieder vergleichen, wie die im Buch zitierten Kompetenzen und Lernbereiche in Ihrem Lehrplan heißen und gestaltet sind.

Da es zentrale Vorgaben der deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 2004) und der Evangelischen Kirche in Deutschland

(EKD 2011) für den Kompetenzerwerb im Religionsunterricht gibt, die in allen Bundesländern Gültigkeit besitzen, unterscheiden sich die Lehrpläne in den verschiedenen Bundesländern zwar in Gestalt, Struktur und Begrifflichkeit, die Kompetenzen sind aber immer analog und in Anlehnung an die zentralen Vorgaben formuliert, so dass eine Vergleichbarkeit gewährleistet sein sollte.

VON KERNLEHRPLÄNEN, RAHMENPLÄNEN UND BILDUNGSPLÄNEN – ZU DEN UNTERSCHIEDLICHEN BEGRIFFEN

Bildungspläne

Mit dem Begriff „Bildungsplan“ wird in der Regel ein bildungspolitisches Konzept für ein ganzes Schulsystem bezeichnet, das von der vorschulischen Erziehung bis zur gymnasialen Oberstufe alle Bildungsphasen in einem Bundesland umfasst. Ein bekanntes Beispiel ist der Bildungsplan Baden-Württemberg (seit 2004, zuletzt 2016), der vom Kindergarten bis zum 8-jährigen Gymnasium für alle Schultypen vorliegt und in dem alle Schultypen und in diesen die einzelnen Schulfächer wiederum mit eigenen Bildungsplänen dargestellt sind.

Rahmenpläne

Der Rahmenplan ist ein schulpädagogischer Rahmen, der von den Kultusbehörden eines Bundeslandes für einen bestimmten Schultyp vorgegeben wird. In diesen Rahmenplan sollen sich dann die einzelnen Fächer mit Teilrahmenplänen einpassen. Ein aktuelles Beispiel ist der Rahmenplan Grundschule in Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2009, in dem sich für den Religionsunterricht jeweils ein Teilrahmen Evangelische, Islamische und Katholische Religion findet.

Kernlehrpläne, auch: Kerncurricula

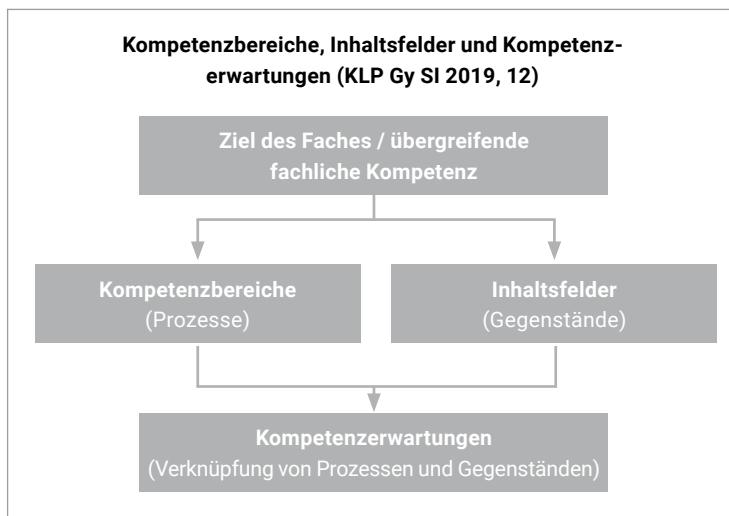
Die Umstellung des Schulsystems auf Bildungsstandards hat dazu geführt, dass nur noch wenige Inhalte, meist in Form von Themen- oder Inhaltsbereichen vonseiten der Kultusbehörden in Kernlehrplänen (KLP) vorgegeben werden. Diese Konzentration auf zentrale Inhalte eines Fachs ermöglicht den einzelnen Schulen bzw. den verschiedenen Fachschaften einer Schule, aus den Themenbereichen die für ihre Schülerinnen und Schüler geeigneten Themen auszuwählen und in sogenannten Arbeitsplänen oder Schulcurricula zusammenzustellen. KLP sind also im Kontext der Kompetenzorientierung die neue Form des Lehrplans (vgl. Sajak 2019). Als exemplarische KLP für den Katholischen Religionsunterricht gelten die Kerncurricula Katholische Religion in Niedersachsen (seit 2006) und die Kernlehrpläne Katholische Religionslehre in Nordrhein-Westfalen (seit 2008).

Schulinterne Lehrpläne / Arbeitspläne

Die Kompetenzorientierung bringt es mit sich, dass Schulen mehr Freiraum bekommen müssen, um zu entscheiden, welche Themen sie mit ihrer spezifischen Schülerschaft erarbeiten wollen. In allen Bundesländern sind deshalb die Fachschaften aufgefordert, schuleigene Arbeitspläne zu erstellen. Diese müssen sich in der Regel an Teilrahmenplänen oder Kernlehrplänen orientieren und sollen dann schultypisch oder schulbezogen von Lehrerinnen und Lehrern für die Arbeit in ihrer Schule gestaltet werden.

Durch die in den Kernlehrplänen aufgelisteten Kompetenzen, also durch die dort beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Sachen Religion und Glaube, sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, jene Bildungsziele zu erreichen, die seit der Würzburger Synode Gültigkeit haben: eine Sensibilität für den Sinn und Wert des Lebens, eine Vertrautheit mit der Botschaft des Glaubens und der Lehre der Kirche, die Befähigung zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen sowie die Motivation zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft (vgl. Gemeinsame Synode, 139f.).

Diese notwendigen Kompetenzen gliedert der KLP Gy SI 2019 in vier Bereiche: Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz (17–19). Durch die Auseinandersetzung mit verbindlichen Lerngegenständen aus den sieben Inhaltsfeldern (Mensch – Gottesrede – Jesus Christus – Kirche – Bibel – Weltreligionen – Gesellschaft) geschieht dann die Arbeit an den konkreten Kompetenz erwartungen:



A

- Prüfen Sie, welches Kompetenzmodell in Ihrem Bundesland dem Kernlehrplan zugrunde liegt. Stimmen die Kompetenzbereiche überein? Gibt es andere Definitionen und Gliederungsprinzipien? Vergleichen Sie diese mit dem KLP Gy SI 2019 und beurteilen Sie die Logik und Praktikabilität der unterschiedlichen Modelle.

Dies kann an einem Beispiel illustriert werden. Im Kompetenzbereich Sachkompetenz findet sich die Kompetenzerwartung, dass Schülerinnen und Schüler „religiöse Sprache und Zeichen an Beispielen“ deuten können (ebd., 17). Übertragen auf das Inhaltsfeld „Sprechen von und mit Gott“ lautet dann die konkrete Kompetenzerwartung für den Lernzeitraum 5/6 (ebd., 20):

SACHKOMPETENZ

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Frage nach Gott und beschreiben eigene bzw. fremde Antwortversuche,
- deuten Namen und Bildworte von Gott,
- begründen, warum Religionen von Gott in Bildern und Symbolen sprechen,
- erklären die Botschaft von der Geburt Jesu als Ausdruck des Glaubens an die Beziehung Gottes zu den Menschen,
- zeigen Situationen auf, in denen sich Menschen im Gebet an Gott wenden,
- zeigen exemplarisch auf, dass sich in Psalmen menschliche Erfahrungen im Glauben an Gott widerspiegeln.

Entsprechend setzt sich der KLP Gy SI 2019 aus Kompetenzkatalogen in den vier Kompetenzbereichen in jedem Inhaltsfeld in den verschiedenen Lernzeiträumen (5.–6., 7.–8. und 9.–10. Klasse) zusammen.

1.4 Religion unterrichten – Ansprüche und Anforderungen

Es ist bis hierhin sicher schon deutlich geworden, dass Religion unterrichten eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe darstellt: Religionslehrerinnen und -lehrer müssen auf der einen Seite „mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt“ vertraut machen, auf der anderen Seite aber Hilfestellung leisten, damit Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, „den Glauben denkend zu verantworten“ (ebd.) und sich zu diesem persönlich zu verhalten. In diesem Sinne soll Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich religiös bilden können. Denn Bildung ist zum einen immer Induktion (= Hineinführung), weil sie mit den verschiedenen Modi der Erschließung von Wirklichkeit vertraut macht: „Sie entfaltet sich wesentlich am Material der Vorgaben einer konkreten Religion – an bestimmten Glaubensüberzeugungen, bestimmten Institutionalisierungsformen, bestimmten rituellen Vollzügen, bestimmten Formen alltagsweltlich wirksamer

Frömmigkeit usw.“ (Englert 2007, 165) Bildung ist aber immer auch Edukation (= Herausführung), also die Befähigung des Subjekts, einen eigenen Standpunkt einzunehmen.

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass sie Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Entscheidungsprozess nicht manipulieren oder gar überwältigen dürfen, sondern diesen einen Freiheitsraum für die eigenständige Reflexion und Beurteilung von Glaubenssätzen wie Glaubenspraktiken eröffnen sollen.

A

1. Das Überwältigungsverbot stammt aus dem sog. Beutelsbacher Konsens (1977), der bis heute in der Politikdidaktik grundlegend ist. Es lautet wörtlich: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern.“ – Recherchieren Sie den Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses und erörtern Sie, wieweit dieser auf den RU übertragbar ist.

Es ist allerdings ein zurzeit häufig anzutreffendes Missverständnis anzunehmen, Unterrichtende im Religionsunterricht müssten sich deshalb neutral oder distanziert in Glaubensdingen verhalten (vgl. Englert et. al. 2014, 159 – 166). Das Gegenteil ist der Fall: Lehrerinnen und Lehrer im konfessionellen Religionsunterricht müssen in der Lage sein, eine Binnenperspektive der eigenen religiösen Tradition in Lehre und Praxis aufzuzeigen und diese kundig und reflektiert zu vertreten. Nur dann werden Kinder und Jugendliche in die Lage gebracht, sich mit dem Bekenntnis einer Religionsgemeinschaft, das im Bekenntnis ihrer Lehrerinnen und Lehrer konkret, erfahrbare und befragbar wird, auseinanderzusetzen und zu einer eigenen Position zu gelangen.

DIE ROLLE DER RELIGIONSLEHRERINNEN UND -LEHRER AUS DER SICHT DER DEUTSCHEN BISCHÖFE: DER RELIGIONSSUNTERRICHT VOR NEUEN HERAUSFORDERUNGEN (DBK 2005, 37f.)

Infolge der veränderten religiösen Situation der Kinder und Jugendlichen sind die Religionslehrerinnen und -lehrer in der Schule für viele Schülerinnen und Schüler die wichtigsten Ansprechpartner in Glaubens- und Lebensfragen. Schülerinnen und Schüler – aber auch Kolleginnen und Kollegen, immer öfter auch Eltern – erwarten von ihnen zum einen fachlich fundierte Auskunft. Zum anderen aber wollen sie wissen, wie die Religionslehrerin oder der -lehrer persönlich zum christlichen Glauben und zur Kirche steht. Sie erwarten zu Recht, dass die Religionslehrerin oder der -lehrer einen eigenen Standpunkt bezieht und für diesen auch eintritt. Denn eigene religiöse und moralische Überzeugungen bilden sich vorzüglich in der Begegnung und im – durchaus auch kontroversen – Gespräch mit Menschen, die begründete Positionen vertreten. Deshalb ist es sinnvoll, dass in der Schule nicht nur in der Beobachterperspektive über den Glauben, sondern auch in der Teilnehmerperspektive vom Glauben gesprochen und dieser gelebt wird.