

Sarah Delling/Ulrich Riegel

Religionsunterricht planen

Ein didaktisch-methodischer
Leitfaden für die Planung
einer Unterrichtsstunde

3., aktualisierte Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Sarah Delling
Ulrich Riegel

Religionsunterricht planen

Ein didaktisch-methodischer Leitfaden
für die Planung einer Unterrichtsstunde

3., aktualisierte Auflage

Verlag W. Kohlhammer

3., aktualisierte Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-042028-1

E-Book-Format:

pdf: 978-3-17-042029-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Vorwort

Mit der dritten Auflage von „RU planen“ wird der in den ersten beiden Auflagen eingeschlagene Weg konsequent weitergeführt. Sie fußt weiterhin auf dem Grundverständnis, dass der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach primär thematisch ausgerichtet ist. Gleichzeitig wird die in der zweiten Auflage eingearbeitete Ausrichtung an einem kompetenzorientierten Religionsunterricht noch stärker in den Mittelpunkt des Bandes gerückt. Sie bildet nun den Ausgangs- und Bezugspunkt der gesamten Darstellung.

Sichtbares Merkmal dieser Schwerpunktsetzung ist das vollständig neu entstandene erste Kapitel zum kompetenzorientierten Religionsunterricht. Es bildet die konzeptuelle Landkarte des gesamten Bandes. Die beiden Kapitel, die die beiden vorausgegangenen Auflagen eröffnet haben, bilden nun den Auftakt des dritten Teils zur Artikulation. Inhaltlich herausfordernder hat sich die Frage erwiesen, wie ein kompetenzorientierter Ansatz mit einer formalen Struktur vermittelt werden kann, die sich im Rahmen der curricularen Didaktik herausgebildet hat. Wir schlagen im vorliegenden Band vor, den Begriff des Lernziels durch den der Teilkompetenz zu ersetzen, behalten aber den bereits in den vorausgegangenen beiden Auflagen bewährten Begriff des Lernschritts, anhand dessen das unterrichtliche Lernarrangement, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler die avisierten Teilkompetenzen entwickeln, geplant wird. Unsere Erfahrungen mit der Lehre an der Universität Siegen legen es nahe, dass mit dieser Begriffsverwendung eine schrittweise Planung von Religionsunterricht möglich ist, die den Ansprüchen der Kompetenzorientierung gerecht wird.

Gleichzeitig spiegelt die dritte Auflage die Wirklichkeit der religionsdidaktischen Lehre im Seminar für Katholische Theologie am Standort Siegen wider, denn seit der zweiten Auflage hat Sarah Delling hier wesentliche Impulse gesetzt, insbesondere wenn es um Veranstaltungen zur Kompetenzorientierung geht. In diesem Sinn ist es nur konsequent, dass die dritte Auflage von uns beiden verantwortet wird.

Ansonsten gilt weiterhin, dass ein solcher Band Impulse und Anregungen verarbeitet, die von verschiedenen Seiten kommen. Zuerst gilt

unser Dank den Siegener Studierenden, die uns in den einschlägigen Veranstaltungen zeigen, was geht und was nicht. Malte Brügge-Feldhake, Anna-Lena Kußmann und Winnie-Lotta Weghaus haben Korrektur gelesen, Sebastian Weigert und Florian Specker vom Kohlhammer-Verlag uns in allen Fragen, die den Druck betreffen, verlässlich beraten und unterstützt. Ihnen allen gilt unser herzlicher Dank.

Sarah Delling & Ulrich Riegel, Januar 2022

Inhaltsverzeichnis

Teil I Grundlage	11
1 Kompetenzorientierung im Religionsunterricht	12
Religiöse Kompetenz und religiöse Kompetenzen	12
Kompetenzmodell der DBK	14
Bildungsstandards, Kernlehrpläne und schulinterne Curricula...	16
Prinzipien kompetenzorientierter Unterrichtsplanung.....	18
Beispiel	22
Primarstufe.....	23
Sekundarstufe I (der Gesamtschule)	23
Sekundarstufe II.....	23
Teil II Themenkonstitution.....	25
2 Elementare Strukturen	27
Begriff.....	27
Funktionen.....	29
Dimensionen.....	30
Aspekte des Inhalts	31
Kontexte.....	32
Thematische Strukturen	34
Beispiel	35
Aspekte des Inhalts	35
Kontexte.....	37
Thematische Strukturen	41

3	Elementare Zugänge	46
	Begriff	46
	Modelle religiöser Entwicklungsverläufe	49
	James Fowler	49
	Fritz Oser/Paul Gmünder	51
	Moralisches Urteil und Weltbild	54
	Didaktische Bedeutung	59
	Merkmale des strukturgenetischen Ansatzes.....	59
	Didaktische Bedeutung entwicklungspsychologischer Stufenmodelle	61
	Beispiel	63
	Gottes Eingreifen in das Leben des Saulus	64
	Die Metaphorik von Licht und Blendung.....	66
4	Elementare Erfahrungen	68
	Begriff	68
	Typen individueller Religiosität	72
	Beschreibung der fünf Typen	72
	Didaktische Bedeutung	75
	Typen alltagsästhetischer Wahrnehmung	76
	Alltagsästhetische Wahrnehmungsmuster	77
	Didaktische Bedeutung.....	78
	Geschlechtlichkeit	80
	Beispiel	82
	Die Person des Saulus.....	83
	Das Eingreifen Gottes	85
	Bekehrung als lebensverändernde Umkehr.....	85
5	Elementare Wahrheiten	88
	Begriff	88
	Operationalisierungen	90
	Beispiel	95
	Gott als Korrektiv des Menschen	95
	Umkehr als existenzieller Wendepunkt	97

6	Das Elementarisierungsschema	100
	Modell	100
	Anwendung	104
	Beispiel	107
	Primarstufe	107
	Sekundarstufe I	110
	Sekundarstufe II	114
	Teil III Artikulation	117
7	Teilkompetenzen und Lernschritte	119
	Teilkompetenzen	119
	Lernschritte	123
8	Choreographie und Phasierung von Unterricht	127
	Unterrichtliche Choreographien	127
	Typische Phasen des Unterrichtsverlaufs	130
	Motivation	130
	Themenstellung	132
	Informationsbeschaffung	133
	Erkenntnisgewinn	134
	Sicherung	135
	Vertiefung/Transfer	136
	Choreographische Gestaltungsspielräume	138
	Organisatorische Gestaltungsspielräume	138
	Kompetenzbezogene Gestaltungsspielräume	142
	Beispiel	146
	Primarstufe	147
	Sekundarstufe I	150
	Sekundarstufe II	153
9	Sozial- und Handlungsformen	156
	Begriff	157
	Charakteristische Handlungsformen	159

Vortrag	159
Gespräch.....	161
Gruppenarbeit/Partnerarbeit	163
Einzelarbeit.....	165
Anwendung.....	166
Beispiel	167
Primarstufe.....	168
Sekundarstufe I.....	169
Sekundarstufe II.....	170
10 Medien	172
Begriff.....	172
Anwendung.....	173
Elementare Medientypen	176
Sprache.....	176
Text	177
Bild	179
Musik	181
Digitale Medien	183
Kreative Medien.....	185
Gebet und Meditation	186
Beispiel	188
Primarstufe.....	188
Sekundarstufe I	189
Sekundarstufe II.....	190
11 Das Artikulationsschema	192
Begriff und Aufbau.....	192
Funktionen.....	194
Handhabung	196
Beispiel	197
Primarstufe.....	197
Sekundarstufe I.....	199
Sekundarstufe II.....	200
Literatur	201

Teil I

Grundlage

Heutiger Religionsunterricht erfolgt kompetenzorientiert. War diese Ausrichtung zu ihrer Einführung im Gefolge der sog. PISA-Studien noch religionspädagogisch umstritten, ist es heute Konsens, dass sich der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach diesem Grundprinzip schulischen Lernens nicht entziehen kann. Auch wenn nicht alles das, was religiöse Bildung in der Schule bietet, in Kompetenzen formuliert werden kann, sollte das, was als Kompetenz und Bildungsstandard ausgewiesen werden kann, entsprechend erteilt werden. Im ersten Kapitel des vorliegenden Bandes werden daher die Eckpunkte eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts beschrieben, sofern sie für die Planung desselben eine Rolle spielen. Konkret geht es um die Frage, was religiöse Kompetenz ist, anhand welchen Modells sie auf den Religionsunterricht angewendet wird, wie dieses Modell in planerische Vorgaben umgesetzt wurde und welche Prinzipien für die Planung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts gelten. Mit diesen Kenntnissen ist eine solide Grundlage für eine Planung von Religionsunterricht nach aktuellen Standards gelegt.

1 Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Die Kompetenzorientierung prägt seit mehr als 20 Jahren die bildungspolitische Diskussion und ist als leitendes Prinzip in der religionspädagogischen Theorie und Praxis etabliert. Sajak (2021, 341) bezeichnet sie als didaktisches Grundprinzip, das sich an den Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert. Religionsunterricht, der im Sinne der Kompetenzorientierung geplant wird, wird „vom Outcome, also vom Erreichten her, gedacht und nicht lediglich als organisierte Vermittlung von Inhalten (Input) angesehen“ (Lindner/Simojoki 2014, 78). Es geht bei der Planung von kompetenzorientiertem Religionsunterricht also darum, Unterricht vom Ende her zu planen, d. h. von den (religiösen) Fähigkeiten und Fertigkeiten her, die Kinder und Jugendlichen in der Unterrichtseinheit entwickeln.

Religiöse Kompetenz und religiöse Kompetenzen

Die klassische bildungswissenschaftliche Definition Franz E. Weinerts be- greift Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.). Menschen erwerben solche Kompetenzen in konkreten Situationen und können sie danach in anderen, ähnlich gelagerten Situationen anwenden.

Weinerts Definition beinhaltet zwei Aspekte, nämlich die Fähigkeit, etwas zu tun, und die Bereitschaft, diese Fähigkeit in entsprechenden Situationen anzuwenden. Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, weil ein kompetenzorientierter Unterricht neben dem Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler und auch deren Einstellungen und Handlungsmotivationen im Blick hat. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in

einem Unterricht entwickelt werden, hängt vom Fach ab. Im Religionsunterricht geht es also um die Entwicklung der religiösen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Eine heute noch gültige Bestimmung (vgl. Lindner/Simojoki 2014, 81f.; Büttner/Dieterich/Roose 2015, 36; Lenhard 2015, 2) des Begriffs religiöser Kompetenz legte Ulrich Hemel bereits 1988 vor. Demnach gilt diese Kompetenz als die „erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (Hemel 1988, 674). Hemel geht davon aus, dass jeder Mensch sich selbst und seine Umwelt wahrnimmt und dem, was er erlebt und sieht, eine Bedeutung zuschreibt. Wenn in dieser Deutung die Beziehung zu einer transzendenten Wirklichkeit eine Rolle spielt, handelt es sich um ein religiöses Geschehen. Religiöse Kompetenz zeigt sich nun darin, dass dieses Geschehen von einer Person als religiös relevant wahrgenommen, verantwortet zum Ausdruck gebracht bzw. gelebt wird.

Hemel (1988, 675–689) unterscheidet fünf Dimensionen, entlang derer sich Religion ausdrückt, und formuliert für jede dieser Dimensionen eine entsprechende Kompetenz. (1) *Religiöse Sensibilität* bezeichnet die Fähigkeit, die spirituelle Qualität oder den religiösen Bezug der Phänomene, denen man im Alltag begegnet, zu erspüren und wahrzunehmen. Das ist etwa dann der Fall, wenn man sich beim Betreten eines heiligen Raums von dessen besonderer Aura ergreifen lässt. (2) *Religiöse Inhaltlichkeit* bezieht sich auf das Wissen über religiöse Inhalte und die Fähigkeit, dieses Wissen im Alltag einzusetzen, um sich in der Welt zu orientieren. Diese Inhaltlichkeit erlaubt es z. B. einer Person, den Raum, dessen Aura sie ergriffen hat, als Moschee oder Synagoge zu identifizieren. (3) *Religiöses Ausdrucksvermögen* meint die Fähigkeiten, das eigene religiöse Befinden auszudrücken und am religiösen Leben der eigenen Glaubensgemeinschaft teilzunehmen, ohne zu irritieren. In der Moschee des Beispiels könnte unsere Person etwa ein persönliches Gebet sprechen, ohne dabei, sofern sie nicht dem Islam angehört, muslimische Riten zu vollziehen, aber auch ohne durch das eigene Verhalten Muslime im Raum vor den Kopf zu stoßen. (4) *Religiöse Kommunikationsfähigkeit* heißt, religiöse Sprache zu kennen und diese, auch im Dialog mit anderen, anzuwenden. So könnte die Person unseres Beispiels mit einer muslimischen Person in der Moschee ins Gespräch über das Gebet kommen. (5) Die *religiös motivierte Lebensgestaltung* beinhaltet schließlich die Fähigkeit, das eigene Leben entlang der

Normen und Werte des eigenen Glaubens auszurichten. Im Gespräch des Beispiels würde unsere Person rücksichtsvoll und tolerant mit ihrem Gegenüber sprechen, sofern ihr Glaube andere religiöse Überzeugungen akzeptieren kann. Religiöse Kompetenz drückt sich nach Hemel in diesen fünf religiösen Kompetenzen aus.

Kompetenzmodell der DBK

Hemels Konzept religiöser Kompetenz lässt sich mehr oder weniger deutlich und mehr oder weniger vollständig in den verschiedenen Kompetenzmodellen entdecken, die als Reaktion auf die politische Forderung, Unterricht sei kompetenzorientiert auszurichten, in der Religionspädagogik formuliert wurden (vgl. u. a. Comenius-Institut 2006; Benner u. a. 2011; Büttner/Dieterich/Roose 2015; Schambeck 2011). Für den katholischen Religionsunterricht bildet das Modell der DBK den normativen Bezugspunkt, weshalb es hier detaillierter beschrieben wird.

Katholischer Religionsunterricht verfolgt das Ziel, Schülerinnen und Schüler „zu [einer] persönliche[n] Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ zu befähigen und „Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer“ zu fördern (Synodenbeschluss 1974, 140). Dieses Ziel wird im Religionsunterricht über „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche, dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ (DBK 2005, 18) erreicht. Es geht der DBK also – ganz im Sinn der Definition Weinerts – nicht allein um das Wissen über Religion, sondern auch um die Ermöglichung der Teilnahme am religiösen Leben und die verantwortungsvolle und begründete Positionierung angesichts von religiösen Phänomenen im Alltag.

Im Kompetenzmodell, das die beschriebene Zielsetzung operationalisiert, unterscheidet die DBK zwischen allgemein-fachspezifischen und inhaltbezogenen Kompetenzen. Die allgemein-fachspezifischen Kompetenzen beschreiben dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zentral für das Fach Religion sind. Die folgende Abbildung listet diese Kompetenzen getrennt nach Primar- und Sekundarstufe (vgl. DBK 2004, 13–15; 2006, 17–22).

Primarstufe	Sekundarstufe
wahrnehmen und entdecken	religiöse Phänomene wahrnehmen
Fragen stellen und bedenken	religiöse Sprache verstehen und verwenden
deuten und gestalten	religiöse Zeugnisse verstehen (und deuten)
unterscheiden und bewerten	religiöses Wissen darstellen in religiösen Fragen begründet urteilen
sich ausdrücken und mitteilen	sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen
Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen	aus religiöser Motivation handeln

Neben diesen allgemein-fachspezifischen Kompetenzen formuliert die DBK inhaltsbezogene Kompetenzen. Sie legen fest, welche Fähigkeiten innerhalb welcher inhaltlichen Kontexte eingeübt und entwickelt werden sollen. Es handelt sich hierbei um die folgenden sechs Inhaltsfelder (DBK 2004, 16; 2006, 23):

- Mensch und Welt,
- die Frage nach Gott,
- Bibel und Tradition (bzw. biblische Botschaft),
- Jesus Christus,
- Kirche (bzw. Kirche und Gemeinde),
- Religionen und Weltanschauungen (bzw. andere Religionen).

In der Kombination allgemein-fachspezifischer und inhaltlicher Kompetenzen lassen sich die für den Unterricht leitenden Bildungsstandards formulieren.

Bildungsstandards, Kernlehrpläne und schulinterne Curricula

Bildungsstandards übersetzen die allgemein gehaltenen Kompetenzmodelle in konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn entwickelt haben sollen (vgl. Klieme 2003, 9). Hierbei handelt es sich normalerweise um sog. Regelstandards, die von durchschnittlichen Lernenden zum angegebenen Zeitpunkt gezeigt werden. Bildungsstandards sind somit so zu formulieren, dass sie überprüft werden können.

Letzteres hat eine religionspädagogische Diskussion hervorgerufen, inwiefern religiöse Bildung überhaupt kompetenzorientiert angeboten werden könne. So spielen hier der existenzielle Bezug, das Erleben, die Begegnung und die Erfahrung sowie die Teilnahme und die Haltung neben dem abfragbaren Wissen eine zentrale Rolle, welche sich entweder gar nicht oder nur sehr bedingt standardisieren ließen (vgl. Lindner/Simojoki 2014, 79). Gleichzeitig kann sich der Religionsunterricht der bildungspolitischen Programmatik der Kompetenzorientierung nicht entziehen. In dieser Diskussion bietet Friedrich Schweitzers (2018, 20) salvatorische Formulierung eine hilfreiche Orientierung: „Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht mit Standards messen – aber es ist gut, wenn das, was sich messen lässt, auch tatsächlich gemessen wird.“ Sie verweist darauf, dass guter Religionsunterricht überprüfbare Fähigkeiten und Wissensbestände vermittelt, gleichzeitig aber nicht auf diese reduziert werden kann. Kompetenzorientierter Religionsunterricht wird sich somit an den einschlägigen Bildungsstandards orientieren, ohne sie als Korsett für die eigenen Bildungsmöglichkeiten aufzufassen.

Für den Religionsunterricht formulieren die zugehörigen Religionsgemeinschaften solche Standards. Für das Ende der Sekundarstufe I auf dem Niveau des Mittleren Schulabschlusses gibt die DBK (2004, 22) für den Gegenstandsbereich „Bibel und Tradition“ etwa den Standard vor: „Die Schülerinnen und Schüler können den Aufbau und die Entstehungsgeschichte der Bibel sowie ihre Bedeutung für Christen heute erläutern.“ Für das Ende der Primarstufe findet sich für diesen Gegenstandsbereich dagegen der folgende Standard: „Die Schülerinnen und Schüler können den Grundaufbau der Bibel beschreiben und die Bedeutung der Bibel für

den christlichen Glauben darstellen.“ (DBK 2006, 30) Sollten sich die aufmerksame Leserinnen und Leser fragen, ob die Differenzen zwischen beiden Standards nicht eher zurückhaltend ausfallen in Anbetracht der Tatsache, dass sie für den Religionsunterricht der zehnten und der vierten Jahrgangsstufe gelten, teilt sie unsere Wahrnehmung. Anders formuliert: Die in den Bildungsstandards der DBK vorgegebenen Lernfortschritte für den katholischen Religionsunterricht lassen hinreichend Raum für das, was nach Friedrich Schweitzer (2018, 20) nicht messbar ist und damit das Beste des Religionsunterrichts darstellt.

Die kirchlichen Bildungsstandards werden in den sog. Kernlehrplänen durch die zuständigen Ministerien auf die unterschiedlichen Schultypen und Jahrgangsstufen heruntergebrochen. Sie halten zusammenfassend für mehrere Jahrgänge fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der zwei oder drei Jahre erworben haben sollen. Die Formulierung von Kernlehrplänen steht damit vor der Herausforderung, die kirchliche Logik der Bildungsstandards mit der im jeweiligen Bundesland üblichen Logik der Kompetenzorientierung zu verknüpfen. In NRW wird z. B. zwischen der Sach-, der Methoden-, der Urteils- und der Handlungskompetenz unterschieden. In der Anwendung dieses Rasters auf die kirchlichen Vorgaben, wird dann das, was die kirchlichen Bildungsstandards unter den Kompetenzen „religiöse Phänomene wahrnehmen“, „religiöse Sprache verstehen und verwenden“ und „religiöse Zeugnisse verstehen und deuten“ fassen, als Facetten von Sachkompetenz ausgewiesen. Unter Methodenkompetenz wird subsummiert, was die DBK als „religiöse Sprache verstehen und verwenden“, „religiöse Zeugnisse verstehen und deuten“ und „religiöses Wissen darstellen“ versteht. Als Urteilskompetenz gilt, was die DBK als „in religiösen Fragen begründet urteilen“, „sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen“ ausweist. Und die Handlungskompetenz umfasst die Kompetenz „aus religiöser Motivation handeln“ (KLP 2013, 14f.).

Auch wenn die Kernlehrpläne die Bildungsstandards konkreten Jahrgangsstufen und schultypischen Lernniveaus zuordnen, bleiben sie für die Unterrichtsplanung noch zu allgemein (vgl. KLP 2013, 13; Sajak 2020, 18). Das lässt einerseits thematischen Spielraum und die Möglichkeit, Inhalte entsprechend der jeweiligen Schülerschaft und der Lernausgangslage zu bestimmen, andererseits fordert es die Fachschaften der jeweiligen Schulen und die einzelnen Lehrpersonen heraus, diese Vorgaben für die Gegebenheiten an der eigenen Schule und den eigenen Unterricht

weiter zu konkretisieren. Dies geschieht in den sog. schulinternen Curricula. Sie geben vor, in welcher Jahrgangsstufe welches Unterrichtsvorhaben angesiedelt wird. Schulinterne Curricula orientieren sich also am Kernlehrplan, beachten aber die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die Bedingungen vor Ort (vgl. Sajak 2020, 41). Hier können sowohl der zeitliche Umfang des Unterrichtsvorhabens als auch die Inhalte, mit denen sich im Unterrichtsvorhaben auseinandergesetzt werden soll, genannt werden. Die schulinternen Curricula stecken somit den Rahmen ab, innerhalb dessen der Religionsunterricht geplant wird.

Prinzipien kompetenzorientierter Unterrichtsplanung

Da ein in der Religionsdidaktik allgemein anerkanntes Modell kompetenzorientierter Unterrichtsplanung nicht vorliegt, stellen wir im Folgenden knapp die Ansätze von Andreas Feindt, Gabriele Obst und Wolfgang Michalke-Leicht vor. Sie werden relativ breit rezipiert und eröffnen ein weites Spektrum möglicher Zugänge zu dieser Planung.

Andreas Feindt (2010, 86–88) beschreibt sechs Merkmale einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung. (1) *Individuelle Lernbegleitung*: Kompetenzorientierter Unterricht unterstützt jede Schülerin und jeden Schüler bestmöglichst im individuellen Lernprozess. Beim Lernen wird Neues mit Bekanntem verknüpft. Die Lernenden kommen aber mit unterschiedlichen Lernausgangslagen in den Unterricht. Guter Unterricht weiß deshalb um die unterschiedlichen Lernausgangslagen in der Lerngruppe und wird so geplant, dass für jede dieser Ausgangslagen Bildungsangebote vorliegen. Das didaktische Konzept zur Umsetzung der individuellen Lernbegleitung ist die Binnendifferenzierung. Sie „ist der Versuch, Unterricht so anzulegen, dass dessen erhoffte Wirkung möglichst alle einer Lerngruppe erreicht und individueller Kompetenzerwerb und -aufbau erfolgen kann“ (Gnandt 2010, 42f.). Das kann über unterschiedliche Lernzugänge, Lernkanäle, Schwierigkeitsgrad etc. erreicht werden. Dabei meint die Binnendifferenzierung nicht pure Abwechslung, sondern die Passung zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen

und dem Unterrichtsangebot. (2) *Kognitive Aktivierung*: Kompetenzorientierter Unterricht regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, aktiv ein Problem zu lösen. Demnach erweist sich Lernen vor allem dann als effektiv, wenn die Lernenden Neues nicht nur nachvollziehen, sondern sich aktiv aneignen. Guter Unterricht ist demnach so angelegt, dass er die Kinder und Jugendlichen dazu stimuliert, sich mit der verhandelten Thematik auseinanderzusetzen. (3) *Anwendungssituationen*: Kompetenzorientierter Unterricht erarbeitet seine Themen im besten Fall anhand lebensnaher Aufgabenstellungen. Es liegt in der Logik der Kompetenzorientierung, dass das, was in der Schule gelernt wird, helfen soll, das eigene Leben besser in den Griff zu bekommen. Gleichzeitig steigt die Bedeutung des Gelernten für die Lernenden in dem Maß, in dem sie einen Bezug zu ihrem Alltag entdecken. Guter Unterricht ist demnach so geplant, dass er seine Inhalte in lebensweltlichen Anwendungssituationen erarbeitet. (4) *Wissensvernetzung*: Kompetenzorientierter Unterricht vernetzt das Neue mit Bekanntem und ermutigt die Lernenden, möglichst viele Beziehungen zwischen ihren verschiedenen Fähigkeiten und Wissensbeständen zu erstellen. In vertikaler Richtung geht es darum, das neue Wissen und Können an bereits vorhandenes Wissen und Können anzuschließen, damit es nachhaltig verankert werden kann. In horizontaler Richtung wird das angeeignete Wissen und Können von der konkreten Situation, in der es erworben wurde, auf andere unbekannte Situationen und Kontexte übertragen. Guter Unterricht eröffnet den Lernenden somit immer wieder Möglichkeiten, Altes und Neues zu verknüpfen und Gelerntes auf verschiedene Situationen zu übertragen. (5) *Üben und Wiederholen*: Kompetenzorientierter Unterricht greift immer wieder auf Gelerntes zurück und festigt es, indem es in unterschiedlichen Situationen angewendet wird. (6) *Metakognition*: Kompetenzorientierter Unterricht ermutigt die Schülerinnen und Schüler, über ihre eigenen Wissensbestände und Fähigkeiten nachzudenken und zu überlegen, wo und wie diese weiterentwickelt werden können. Gelingt diese (angeleitete) Selbstevaluation, können die Kinder und Jugendlichen eigene Stärken und Fähigkeiten benennen und ihre Grenzen erkennen. Außerdem lernen sie, „Eigenverantwortung für Lernprozesse zu übernehmen“ (Hoffmann/Otten 2020, 60). Guter Unterricht plant somit immer wieder Gelegenheiten ein, zu denen die Lernenden ihr eigenes Lernen evaluieren.

Feindts Modell besticht dadurch, dass es konsequent von den Schülerinnen und Schülern aus denkt (vgl. Sajak 2021, 350). Gleichzeitig verbindet es herkömmliche Planungsstrategien mit den Neuerungen, die die Kompetenzorientierung mit sich bringt (vgl. Lenhard 2015, 5). Allerdings ist es so offen gehalten, dass es kaum konkrete Planungsimpulse liefert (ebd.). Außerdem klammert es die Frage aus, welche Rolle der Inhalt des Unterrichts für dessen Planung spielt. Auf beide Kritikpunkte geht Gabriele Obst in ihrem Modell ein.

Gabriele Obst stellt in ihrem Modell die sog. *Anforderungssituation* ins Zentrum, welche sie als Alltagssituation im Leben der Schülerinnen und Schüler definiert, deren Lösung für Letztere von Bedeutung ist (vgl. Obst 2008, 136). Ihre pädagogische Bedeutung gewinnt die Alltagssituation dadurch, dass zu deren Bewältigung die Kompetenzen benötigt werden, die im Unterricht entwickelt werden sollen (vgl. Obst 2008, 136ff.; Sajak 2021, 350). Will man ausgehend von so einer Anforderungssituation Religionsunterricht planen, dann schlägt Obst sieben Schritte vor (vgl. Obst 2008, 137–146): (1) *Anforderungssituation identifizieren*: Es gilt herauszufinden, „vor welchen Fragen, Aufgaben und Probleme die Schülerinnen und Schüler stehen, wenn sie sich auf die Bearbeitung dieses Konflikts einlassen“ (Obst 2008, 137–138). (2) *Relevanz klären*: Es gilt die Bedeutung zu klären, die die Anforderungssituation für die Lernenden hat, denn „[n]ur dann, wenn die Schülerinnen und Schüler die Lebensrelevanz eines Themas wahrnehmen und einschätzen können, wenn ihnen also der Gegenstand des RU etwas ‚bedeutet‘, werden sie sich auf Lernprozesse einlassen“ (Obst 2008, 138). (3) *Lernausgangslage diagnostizieren*: Es gilt zu klären, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen und Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Situation mitbringen. (4) *Kompetenzen identifizieren*: Es wird benannt, welche Kompetenzen notwendig sind, um das Problem der Anforderungssituation zu bewältigen. Der Abgleich zwischen Lernausgangslage und notwendigen Kompetenzen zeigt dann an, wo Lernen beginnen kann und welche Kompetenzen im Detail wie ausgebaut werden müssen. (5) *Lehr-Lern-Arrangements planen*: In diesem Schritt wird die Anforderungssituation so in ein Unterrichtssetting eingebunden, dass die Lernenden die angestrebten Kompetenzen entwickeln können. (6) *Outcome evaluieren*: Anhand unterschiedlicher Formate wird überprüft, ob und wie die Kompetenzen, die erworben werden sollten, tatsächlich erworben wurden. (7) *Leitende Perspektive ins Spiel bringen*: In diesem Schritt wird überlegt, wie das Eigene