

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Unterrichtsplanung

Dr. Hartmut Lenhard

erstellt: Februar 2016

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100131/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Unterrichtsplanung

Dr. Hartmut Lenhard

Bis 2012 Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Paderborn

1. Unterrichtsplanung – zwischen Alltagsgeschäft und Feiertagsdidaktik

Unterrichten ist das Kerngeschäft jeder Lehrperson. Zwar besteht zwischen der fach- und schülergerechten Planung des Unterrichts und seiner tatsächlichen Realisierung keine strikte Kausalbeziehung, aber immerhin doch eine hohe Korrelation, auch wenn der tatsächliche Verlauf des Unterrichts letztlich in beträchtlichem Maße unübersichtlich, eigendynamisch und kontingent ist und sich durch widersprüchliche Ziele der Akteure auszeichnet (vgl. Wahl, 1991,11). Der Planung kommt daher ein hohes Gewicht als Voraussetzung für gelingenden, guten Unterricht zu. Allerdings dürften nur Novizen im Lehrberuf in den Genuss eingehender planerischer Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Themen kommen, etwa dann, wenn sie in einem Praktikum, Praxissemester (vgl. Zimmermann/Lenhard, 2015) oder Vorbereitungsdienst über ausreichende Zeit verfügen (→ Unterrichtsentwurf). Die fortgeschrittene Lehrperson, der kompetente Praktiker und erst recht erfahrene Expertinnen und Experten sind – bedingt durch hohe Stundendeputate, administrative Belastungen, Korrekturaufgaben etc. – gar nicht in der Lage, extensive Planungen für ihr Alltagsgeschäft vorzunehmen. Statt dessen orientierten sie sich in der Regel an bereits durchgeführten Unterrichtsreihen, Lehrwerken, praxisorientierten Materialien und nicht selten an einer „Türklindidaktik“ (Meyer, 2001), eine Überlebensstrategie, die aus der Not des „Handelns unter Druck“ (Wahl, 1991) geboren ist, gleichwohl aber durch erworbene Handlungsrouinen kompensiert werden kann.

Ausgeführte, nach allen Regeln der Lehrkunst konzipierte Anleitungen zur Unterrichtsplanung geraten angesichts dieser Problemlage in den Ruch einer „Feiertagsdidaktik“ (Jank/Meyer, 2011, 94 u.ö.). Sie können aber ein idealtypisches Muster darstellen, dem ein gewisses Anregungspotential dadurch zukommt, dass es auf zentrale Aspekte und elementare Fragen, beachtenswerte Prinzipien und widerständige Probleme aufmerksam macht, die im Prozess der

Planung nicht ohne risikoreiche Folgen übersehen werden sollten. Insofern kann die Einübung in ein solches Muster eine spätere professionelle Routinebildung vorbereiten und begünstigen.

2. Allgemeine Didaktik – ein Rahmen für die fachdidaktische Unterrichtsplanung

Der Religionsunterricht (→ Religionsunterricht, evangelisch; → Religionsunterricht, katholisch) ist gemäß Artikel 7,3 Grundgesetz ein ordentliches Lehrfach im Fächerkanon der → öffentlichen Schule. Damit verfügt er grundsätzlich über dieselben Strukturen und verläuft in analogen Prozessen wie jeder andere Unterricht auch. Zentrale Erkenntnisse allgemeiner Didaktik, Lerntheorie und Lernpsychologie gelten daher auch für den Religionsunterricht. Vor allem grundlegende didaktische Modelle bilden den Rahmen für die Unterrichtsplanung und wirken sich auch auf fachdidaktische Unterrichtskonzepte aus.

In diesem Artikel können die unterschiedlichen Modelle → bildungstheoretischer, lerntheoretischer, → lernzielorientierter, instruktionaler, handlungsorientierter, konstruktivistischer, schülerorientierter, kommunikativer und sonstiger Didaktik nicht ausgeführt werden. Einschlägige Darstellungen bieten u.a. Peterßen (2006, 47-200), Jank/Meyer (2011, 130-384) und Huwendiek (2014), mehrere Originalbeiträge sind greifbar bei Gudjons/Winkel (2015), einzelne – teilweise historisch bedeutsame – Modelle bei Klafki (2007), Schulz (1965), Grell (2010), Meyer (2012) und Wahl (2013). Diese Modelle lassen sich nicht harmonisieren, sondern sie gehen jeweils von besonderen theoretischen Konstrukten und unterschiedlichen Grundannahmen über den Unterricht und seine Ziele aus, die in wesentlichen Aspekten widersprüchlich sein können. Zudem sind einige in Auseinandersetzung mit anderen Modellen erheblich verändert und weiterentwickelt worden oder liegen in unterschiedlichen Varianten vor. Diese didaktischen Modelle stehen in Beziehung zu Unterrichtsansätzen und -prinzipien, die häufig als – letztlich unfruchtbare – Alternativen formuliert werden, bei denen von vornherein pejorative Wertungen mitschwingen, so z.B. offene vs. geschlossene Formen, selbstgesteuerte Formen vs. instruktionaler, schülerorientierter Unterricht vs. Lehrerzentrierung, individuelle Lernwege vs. Frontalunterricht, Ganzheitlichkeit vs. kognitive Welterschließung. Es empfiehlt sich, das Diktum Hilbert Meyers „Mischwald ist besser als Monokultur“ (Meyer 2013, 9) ernst zu nehmen, da sich eine klare Überlegenheit (gemessen an welchen Kriterien?) eines bestimmten

Unterrichtskonzepts auch empirisch nicht nachweisen lässt (vgl. Helmke, 2014, Hattie, 2013; 2014). „So wie der Frontalunterricht nicht von Natur aus schlecht und der Gruppenunterricht nicht von Natur aus gut sind, führt auch ein eher konservativer lehrerzentrierter Unterricht nicht automatisch zu schlechteren und ein geöffneter Unterricht nicht automatisch zu besseren Ergebnissen. Es kommt immer darauf an, was man in der Praxis daraus macht“ (Meyer, 2013, 9).

Die folgenden wesentlichen Gesichtspunkte allgemeiner Didaktik, die auch für den Religionsunterricht relevant erscheinen, sind herauszustellen:

- Jede Unterrichtsplanung ist eine *Konstruktion*, in der der Unterricht auf der Grundlage von konkreten Beobachtungen, möglichst gesicherten Hypothesen, plausiblen Kriterien und Prinzipien sowie rational nachvollziehbaren Entscheidungen antizipiert wird. Die Planung ist daher von vornherein fragil und reversibel und wird im konkreten Unterricht einer Bewährungsprobe ausgesetzt (vgl. Peterßen, 2006, 183-200).
- Unterrichtsplanung ist ein System miteinander zusammenhängender Entscheidungen, die durch „*Interdependenz*“ geprägt sind (Schulz, 1965, 45). Jedes Planungsmoment steht in einer Wechselwirkung zu anderen Momenten. Daher gibt es keine lineare Ableitung des geplanten Unterrichts von allgemeinen Zielen und Prinzipien bis hin zu unterrichtlichen Operationen. Vielmehr sind die Planungsentscheidungen als mehrdimensionales Netz zu betrachten, in dem die einzelnen Faktoren in eine möglichst widerspruchsfreie Beziehung zueinander gebracht werden müssen.
- Unterrichtsplanung sollte präzise, eindeutig und begründet über die ihr zugrunde liegenden Prämissen und Entscheidungen Auskunft geben. Es gibt in aller Regel aber nicht nur einen didaktisch vertretbaren Weg zum Ziel. Daher sollte sie das „Prinzip der *Variabilität*“ beachten (Schulz, 1965, 45) und Alternativen von vornherein bereit stellen, die flexibles Handeln in der konkreten Unterrichtssituation ermöglichen.
- Elastizität in der Unterrichtsführung wird auch dadurch begünstigt, dass die Lehrkraft – trotz aller Letztverantwortung – die Schülerinnen und Schüler als *Mitkonstrukteure des Unterrichts* in die Planungen einbezieht und für *Transparenz* sorgt. Eine solche „Planungs- und Gestaltungsbeteiligung“ stellt ein Moment metakognitiver Reflexion über das Lernen dar – ein Item mit einer hohen Effektstärke für den Lernerfolg (Hattie, 2013, 224).
- Unterrichtsplanung orientiert sich an *Kriterien guten Unterrichts*, die – wenn möglich – auch empirisch abgesichert sind (vgl. Helmke, 2014, 168-

271; Hattie, 2013, 2014, Meyer, 2013; Bizer, 2008).

- Unterrichtsplanung sollte dem Prinzip der *Kontrollierbarkeit* verpflichtet sein (Schulz, 1965, 45). Der durchgeführte Unterricht ist die Probe aufs Exempel, ob sich die Planung als tragfähig erwiesen hat oder ob sie in wesentlichen Punkten revidiert werden muss. Dieser Prozess der Evaluation getroffener Entscheidungen gehört nicht nur unabdingbar zur Planung hinzu, sondern ist ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg – insbesondere, wenn die Schülerinnen und Schüler Feedback über ihr Lernen an die Lehrperson geben (vgl. Hattie, 2014, 131-167).
- Unterrichtsplanung verfehlte die Unterrichtswirklichkeit, wenn sie nicht die *Lehrperson* selbst mit ihren fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen in Rechnung stellte. Die These Hartmut von Hentigs, die „Person des Lehrers sei sein bestes Curriculum“ (von Hentig, 1994, 251) hat daher auch für die Unterrichtsplanung ein Eigengewicht.
- Zu dem Strukturnetz jeden Unterrichts gehören essentielle Aspekte, die sich in Leitfragen auffächern lassen und bei der Unterrichtsplanung bearbeitet werden müssen. Hilbert Meyer (2012, 178) unterscheidet:

„(1) die *Zielstruktur* (die Wozu-Frage des Unterrichts),

(2) die *Inhaltsstruktur* (die Was-Frage),

(3) die *Zeit- oder Prozessstruktur* (die In-Welcher-Reihenfolge-Frage),

(4) die *Methoden- oder Handlungsstruktur* (die Wie-und-Womit-Frage),

(5) die *Sozial- und Beziehungsstruktur* (die Wer-mit-Wem-Frage),

(6) die *Raumstruktur* des Unterrichts (die Wo-Frage).“

Hinzuzufügen ist allenfalls

(7) die *mediale Repräsentation der Inhalte* (die Wodurch-Frage), die ein eigenes Gewicht haben sollte.

- Ein praktikables Verlaufsschema für Unterrichtsplanungen könnte etwa so aussehen:



3. Unterrichtsplanung RU – Grundlagen

3.1. „RU ist mehr...“

...und anderes als Religionskunde, denn er hat den Anspruch, die Schülerinnen und Schüler zu einem Dialog über Glauben und Leben anzuregen, in dem es letztlich auch um die Frage

geht, was lebenslang trägt und für die eigene Existenz bedeutsam ist. Bei allem, was es im Religionsunterricht konkret zu lernen gibt und welche Kompetenzen auch immer erworben werden sollen, darf diese Frage auch in der Planung grundsätzlich nicht ausgeblendet werden. Gleichwohl ist dieses „surplus“ nicht operationalisierbar und schon gar nicht erzwingbar. Vielmehr gilt auch im RU das ursprünglich für den Bereich der Sozialwissenschaften formulierte „Überwältigungsverbot“ mindestens (!) in derselben Schärfe (Zimmermann/Lenhard, 2015, 100f.). Für die Planung des Unterrichts ist daher bei allen Unterrichtsszenarien, die auf ‚Ganzheitlichkeit‘, auf Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘, auf emotionales Lernen, auf erfahrungsorientiertes Probedenken zielen, besondere Vorsicht geboten. Kein Schüler darf genötigt werden, im Religionsunterricht Handlungen auszuüben, Positionen einzunehmen oder religiöse Erfahrungen zu machen, denen er nicht zustimmt. Trotz dieser Warnschilder bietet der Religionsunterricht ein breites Lernfeld für jede Schülerin und jeden Schüler – ganz gleich, mit welchem Erfahrungshintergrund, welchen Vorstellungen, Positionen und Interessen er am RU teilnimmt.

3.2. Religionspädagogische Orientierungen

Wie das Feld der allgemeinen Didaktik durch unterschiedliche Modelle abgesteckt wird, so hat die Religionspädagogik – neben den großen Konzeptionen der Vergangenheit (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2010) – eine Reihe von Ansätzen entwickelt, die dem heutigen Handlungsfeld Religionsunterricht gerecht werden wollen (vgl. Grümme/Lenhard/Pirner, 2012). Jeder dieser Ansätze setzt sich mit bestimmten Problemstellungen des Religionsunterrichts (etwa dem viel beschworenen Traditionsabbruch) auseinander, keiner kann beanspruchen, den RU in toto zu dominieren. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass je nach Situation, Lerngruppe, Thema und

Zielsetzung bestimmte Unterrichtsszenarien selektiv spezifische Elemente solcher Ansätze nutzen, ohne sie komplett als Grundmuster dem RU zu unterlegen.

Davon ausgenommen ist zum einen das kompetenzorientierte Unterrichtsparadigma, das für alle Schulfächer festgeschrieben und weitgehend durch Kerncurricula und neue Lehrbücher implementiert ist (→ Kompetenzorientierter Religionsunterricht). Diese bundesweit gültige Metastruktur gilt auch für den Religionsunterricht: Unterricht wird nicht mehr durch detaillierte inhaltliche Lehrplansetzungen gesteuert (also durch einen materialen *Input*), die dann von den Lehrkräften in Unterrichtsreihen umgesetzt werden, sondern das, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines langfristigen Ausbildungsabschnitts wissen und können sollen (*Outcome*), wird in (zumindest partiell) überprüfbaren Standards festgelegt, die ihrerseits Folgen für die Konzeption und Planung des Unterrichts haben. Der Fokus des Unterrichts richtet sich konsequenterweise in starkem Maße am *Prozess der Aneignung von Kompetenzen* aus. Welche Auswirkungen die Orientierung an Kompetenzen religiöser Bildung hat, ist inzwischen in unterschiedlichen Ansätzen entfaltet und für die Unterrichtsplanung fruchtbar gemacht worden (dazu insgesamt Obst, 2015, 104-129).

Zum andern hat sich das bildungstheoretisch fundierte *Konzept der Elementarisierung* (→ Elementarisierung) in der Religionspädagogik weitgehend etabliert, das ausdrücklich die „Vorbereitung und Gestaltung von (Religions-)Unterricht“ dadurch befördern soll, dass es „eine Konzentration auf elementare – also von den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche – Lernvollzüge“ in den Blick nimmt (Schweitzer 2012, 234). Die Ausrichtung auf elementare Strukturen, Zugänge, Erfahrungen, Wahrheiten und Formen des Lernens beschreibt den Rahmen für die didaktische Erschließung eines Unterrichtsthemas (vgl. die Unterrichtsplanung bei Riegel, 2010), muss aber durch weitere Gesichtspunkte ergänzt werden.

4. Unterrichtsplanung RU – Konkretionen

4.1. Planungsebenen

Wenn der Religionsunterricht Kompetenzen langfristig anbahnen, fördern und überprüfen soll, kann er nicht als Folge von Einzelstunden konzipiert werden. Vielmehr erhält jede Unterrichtsstunde ihren funktionalen Ort im

unterrichtlichen Gesamtzusammenhang, der über eine Reihe und ggf. sogar über ein Halbjahr hinausreicht. Dieser Gesamtzusammenhang wird in der Regel durch kompetenzorientierte *Kerncurricula* (vgl. Obst, 2015, 92-103) konstituiert, die durch eine Fachkonferenz an der Schule adaptiert und in ein *Schulcurriculum* transformiert werden müssen. Die für den RU geltenden Kerncurricula in den Bundesländern weichen in ihrem Kompetenzkonzept und in den inhaltlichen Vorgaben erheblich voneinander ab, lassen aber in der Regel Spielräume für die eigenständige Anordnung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Ein Beispiel:

Kerncurriculum: Kirche und Christen
 Schülerinnen und Schüler können zentrale Wirkungsgründe und Wirkungsweisen in Überlegen und setzen um die besondere Bedeutung der Religion für die menschliche Existenz. Sie erwerben eine Reihe der zentralen theologischen und ethischen Inhalte der ersten drei Klassenstufen.

Planungsebene	inhaltliche Kompetenzen	Wichtige Inhalte für den Religionsunterricht
Wissens- und Fertigkeitenkompetenz - verstehen wichtige Wirkungsgründe und Wirkungsweisen und ihre Auswirkungen im Handeln	zu Schlüssel- und Zentren - verstehen wichtige Wirkungsgründe und Wirkungsweisen und ihre Auswirkungen im Handeln	- Eine zentrale Darstellung des christlichen Glaubens, des Christentums und des Christenbegriffs - Darstellung der christlichen Botschaft und der christlichen Ethik, Kirche, Praktiken und Liturgie - Leben und Wirken von Jesus Christus und seinen Jüngern
Methodenkompetenz - stellen Zusammenhänge der Wirkungsgründe der Religion dar	- stellen Zusammenhänge ethischer Lehren dar	- Darstellung der christlichen Botschaft und des Christenbegriffs - Darstellung der christlichen Ethik und der christlichen Liturgie
Sozialkompetenz - verstehen Botschaft des christlichen Glaubens und Ethik - verstehen Botschaft des christlichen Glaubens und Ethik	- verstehen Botschaft des christlichen Glaubens und Ethik - verstehen Botschaft des christlichen Glaubens und Ethik	- Darstellung der christlichen Botschaft und des Christenbegriffs - Darstellung der christlichen Ethik und der christlichen Liturgie

Wichtige Begriffe: Apostel, Evangelium, Christ, Kirche, Glaubensbekenntnis, Gebet, Heiliges Schrift, Jesus Christus, Kreuz, Messias, Predigt, Sakrament, Taufe und Abendmahl
Methodische Grundformen: Anamnese, Projektion, Rollenspiel, Dramatisierung, Szenenarbeit, Textarbeit und Musikarbeit

Das Schulcurriculum stellt idealerweise die erste von vier Planungsebenen dar, d.h. die *Perspektivplanung* (vgl. Jank/Meyer, 2011, 218-220) oder *Jahresplanung* (Peterßen, 2006, 235-320), in der die angestrebten Kompetenzen und die unterrichtlichen Themen für die Jahrgangsstufen verbindlich formuliert und festgelegt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass ein solches Schulcurriculum spiralförmig angelegt ist, d.h. dass Themen, aber auch Erschließungsmethoden auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der Jahrgängen wiederkehren und so erweitert, vertieft und ausdifferenziert werden können.

Die zweite Planungsebene ist der *Arbeitsplan* (Peterßen, 241-155), mit dem die einzelne Lehrkraft für ihre Lerngruppe eine Folge von Unterrichtsthemen in die konkrete Zeitstruktur eines Schuljahrs einpasst und dabei zugleich auf Vernetzungen, Einübung grundlegender Verfahren und nachhaltiges Lernen achtet. Auf der dritten Planungsebene erfolgt die *Umrissplanung* einzelner Unterrichtsreihen, die didaktisch-methodisch vorstrukturiert werden. Schließlich konkretisiert die *Prozessplanung* die vorgesehene Unterrichtsreihe auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsstunden. Vor allem auf der dritten und vierten Ebene sind Planungskorrekturen durch unvorhergesehene Einwirkungen oder eingeholtes Feedback notwendig.

Die zweite Planungsebene ist der *Arbeitsplan* (Peterßen, 241-155), mit dem die einzelne Lehrkraft für ihre Lerngruppe eine Folge von Unterrichtsthemen in die konkrete Zeitstruktur eines Schuljahrs einpasst und dabei zugleich auf Vernetzungen, Einübung grundlegender Verfahren und nachhaltiges Lernen achtet. Auf der dritten Planungsebene erfolgt die *Umrissplanung* einzelner Unterrichtsreihen, die didaktisch-methodisch vorstrukturiert werden. Schließlich konkretisiert die *Prozessplanung* die vorgesehene Unterrichtsreihe auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsstunden. Vor allem auf der dritten und vierten Ebene sind Planungskorrekturen durch unvorhergesehene Einwirkungen oder eingeholtes Feedback notwendig.

4.2. Lernprozesse konzipieren und inszenieren

Die Planung des Unterrichts auf der vierten Ebene konzentriert sich auf die Frage, wie ergiebige und nachhaltige Lernprozesse konzipiert, motivierende Lernarrangements entwickelt und Lernergebnisse gesichert und überprüft werden können. Dazu gehört eine ausreichende Breite von religiös

bedeutsamen Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen. *Der besondere Brennpunkt des Lernens liegt auf dem Erwerb elementaren Wissens und grundlegender Fähigkeiten im Umgang und in der Auseinandersetzung mit Religion.* Konkret bedeutet dies, dass ein Unterrichtskonzept, das auf die Vermittlung von „Stoff“ zielt, ausgeschlossen ist und statt dessen ein die Schülerinnen und Schüler aktivierender und bei der selbstständigen Aneignung von Wissen und Kompetenzen unterstützender Unterricht dem religionspädagogischen ‚state of the art‘ entspricht.

Die folgende Beschreibung einzelner Planungshandlungen ist nicht als lineare Abfolge von „Schritten“ gedacht, sondern bietet eine Orientierung für wesentliche Planungsaspekte. Hilfreiche praxisorientierte Leitfragen formulieren z.B. Hahn/Schulte (2014), Lehmann (2007) und Möller (2014), den gesamten Prozess stellen Bahr (2013) sowie Zimmermann/Lenhard (2015, 106-131) dar.

4.2.1. Das eigene Verhältnis zum Thema des Unterrichts klären

Lehrkräfte stehen den Unterrichtsgegenständen nicht neutral gegenüber, sondern haben zu ihnen eine individuelle Beziehung. Das gilt im Besonderen für Religionslehrinnen und -lehrer, bei denen vorausgesetzt werden kann, dass christliches Glauben, Denken und Tun die Grundlage ihrer Professionalität ausmachen. Daher ist die Klärung des eigenen Verhältnisses zum Thema einer Unterrichtsreihe oder -stunde unabdingbar. Das betrifft nicht nur die Ebene des theologischen Fachwissens und der fachlichen Kompetenz, sondern reicht darüber hinaus in den Bereich eigener Positionen etwa zu ethischen Fragen, persönlicher Präferenzen, Interessen und Lebensvollzüge.

4.2.2. Den Lernstand der Schülerinnen und Schüler ermitteln

Die Erhebung der Lernausgangslage ist die notwendige Bedingung jedes Unterrichts. Nur wenn die Lehrkraft so präzise wie möglich weiß, über welche Kenntnisse und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler verfügen, kann sie Lernprozesse schüler-, situations- und sachgemäß planen und individuelle Lernprozesse sinnvoll inszenieren und begleiten. Deshalb muss sie ein differenziertes Bild über Wissen und Können, Erfahrungen und Einstellungen, Voraussetzungen und Interessen, aber auch über mögliche Lernhindernisse, Fehlvorstellungen, gruppenspezifische Strukturen und Spannungen sowie Störpotenziale im Blick auf das Unterrichtsthema gewinnen. Im Religionsunterricht wird sie zudem versuchen, sich möglichst genau über die

religiösen Herkunft der Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenswelten und Alltagserfahrungen zu informieren. In erster Linie eignen sich zur Erhebung eigene Beobachtungen, aber auch Befragungen, informelle Eingangstests und die Diagnose des Kommunikationsverhaltens der Lerngruppe. Damit tatsächlich ein Gesamtbild entsteht, sollten die Einzelwahrnehmungen vor dem Hintergrund theoretischer Modelle religiöser Entwicklungsverläufe und religiöser Sozialisation interpretiert werden (vgl. Riegel, 2010, 56-85).

4.2.3. Die unterrichtlichen Vorgaben beachten

Dieser Planungsaspekt wird bereits auf der Planungsebene der Schulcurriculums berücksichtigt, hier aber noch einmal aufgegriffen und auf das konkrete Unterrichtsthema und die -situation bezogen. Dabei kommen auch etwa die zeitlichen (Stundenrhythmus, Lage des Religionsunterrichts im Stundenplan), räumlichen (Tischanordnung, Möglichkeiten für unterschiedliche Arbeitsformen) Bedingungen und die mediale Ausstattung des Religionsunterrichts ins Spiel, die einen entscheidenden Einfluss auf die Lehr-/Lernprozesse haben können.

4.2.4. Das Thema des Unterrichts formulieren und begründen

Das Thema im Religionsunterricht ergibt sich nicht unmittelbar aus der fachwissenschaftlichen, theologischen Systematik und stellt auch nicht deren Adaption auf den Verstehenshorizont von Kindern und Jugendlichen dar. Unterricht ist keine reduzierte Fassung der theologischen Bezugswissenschaft. „Durch die Themenwahl wird ein bestimmter Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus dem schier unerschöpflichen gesellschaftlich akkumulierten Wissen und Können der Welt herausgeschnitten und für erlernbar und lebenswichtig erklärt. Das ‚Thema‘ der Stunde benennt konkret, was der Unterrichtsgegenstand sein soll“ (Meyer, 2012, 196). Ein Unterrichtsthema im Religionsunterricht steht daher stellvertretend für andere Gegenstände und enthält gleichzeitig einen prägnanten Denkipuls oder eine Fragerichtung, mit denen ein religiös bedeutsamer Sachverhalt wahrgenommen, untersucht, erforscht, analysiert, gedeutet, geprüft, bewertet, gestaltet oder diskutiert und so für den Erwerb von Kompetenzen religiöser Bildung erschlossen werden soll. Eine Themenformulierung stellt daher eine Art „roter Faden“ dar, der einerseits für die Schülerinnen und Schüler motivierend und transparent sein sollte und an dem andererseits die Lehrperson ihre didaktischen Entscheidungen ausrichten kann.

4.2.5. Fachliche Aspekte des Themas klären

„Es gibt keine reine Sachanalyse! Was die ‚Sache‘ des Unterrichts ist, ergibt sich erst im Horizont didaktischer Anfragen an das Thema der Stunde“ (Meyer, 2012, 199). Das pointierte Diktum Meyers wendet sich gegen die verbreitete Vorstellung, „dass die Fachwissenschaftler klären, was im Unterricht unterrichtet werden soll, die Didaktiker, wie der Unterrichtsgegenstand elementarisiert werden kann, und die Unterrichtspraktiker, wie die methodische Vermittlung im Unterricht geschehen soll“ (Zimmermann/Lenhard, 2015, 116). Eine solche Annahme übersieht, dass Unterricht sich zwar an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, aber einen eigenständigen pädagogischen Auftrag wahrnimmt, in dem es wesentlich um Kinder und Jugendliche als → Subjekte ihrer eigenen Bildung geht. Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen im Religionsunterricht werden daher von vornherein in einem didaktischen Auswahl- und Begründungszusammenhang getroffen. Das bedeutet, dass die notwendige Klärung fachlicher Aspekte bereits bezogen ist auf den unterrichtlichen Fokus des Themas und sich auf zentrale theologische Orientierungen beschränkt, die für die Erschließung des Themas notwendig sind. Vorausgesetzt wird, dass die Lehrperson über eine grundlegende „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (vgl. Kirchenamt, 2009) verfügt, die es ihr ermöglicht, sich auch im Unterrichtsalltag gezielt und effizient unterrichtsdienliche Kenntnisse anzueignen.

4.2.6. Didaktische Schwerpunkte des Unterrichts bestimmen

Unmittelbar mit der Klärung der fachlichen Aspekte hängt die Bestimmung der didaktischen Schwerpunkte zusammen. Im didaktischen Auswahl- und Entscheidungsprozess fragt die Lehrperson danach, welche thematischen Aspekte einerseits im Blick auf die Erfahrungswelt, den Lernstand und das kognitive Vermögen der Schülerinnen und Schüler ‚unterrichtsfähig‘ sind, und welche andererseits im Blick auf deren Relevanz für das Leben der Kinder und Jugendlichen unterrichtsnotwendig sind. Der didaktische Reflexionsprozess schließt damit begründet andere thematische Elemente aus, die möglicherweise theologisch-fachwissenschaftlich durchaus bedeutsam sind. Eine solche ‚didaktische Reduktion‘ unterliegt dem Kriterium fachlicher Vertretbarkeit, d.h. die Komplexität eines Sachverhalts darf nicht so weit vereinfacht werden, dass sie zentralen wissenschaftlichen Erkenntnissen widerspricht oder sie im Kern verfälscht.

Für die Bestimmung didaktischer Schwerpunkte des Religionsunterrichts eignen

sich die elementaren Fragerichtungen nach grundlegenden Strukturen, Erfahrungen, Zugängen und Wahrheiten (vgl. Schweitzer, 2012, 2013a und b, Riegel, 2010), aber auch Problemstellungen anderer Ansätze (vgl. Pfister/Roser, 2015). Aus kompetenzorientierter Sicht ist der unterrichtliche Zusammenhang von religiös bedeutsamen „Anforderungssituationen“ (vgl. dazu Obst, 2015, 178-196) und Kompetenzerwerb essentiell: Solche Situationen sind in herausragender Weise als didaktische Schwerpunkte geeignet, in denen „grundlegende existenzielle Fragen, elementare Erfahrungen und Widerfahrnisse, zentrale Strukturen des Christseins heute, fundamentale Geltungsansprüche religiös pluraler Orientierungsangebote und bedeutende religiöse Spuren und Traditionen im gesellschaftlich-kulturellen Umfeld“ (Obst, 2015, 186) zum Erwerb von Wissen und Können herausfordern.

4.2.7. Prägnante Ziele des Unterrichts festlegen

Die langfristigen Ziele des Unterrichts werden durch die Kompetenzerwartungen der Kerncurricula bestimmt. Die konkreten Ziele einer Unterrichtsreihe und einzelner Stunden müssen zu den übergeordneten Kompetenzen des Kerncurriculums in Beziehung stehen und deren Ausbildung anbahnen, fördern, unterstützen, vertiefen oder ausdifferenzieren. Zielformulierungen auf der Prozessplanungsebene sollten möglichst Operatoren (z.B. nennen, berichten, vortragen, beschreiben, anordnen, übertragen) verwenden, bei denen spezifische, beobachtbare Tätigkeiten als Indikatoren für erreichte Lerneffekte gewertet werden können.

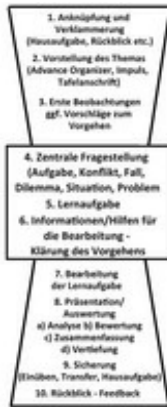
4.2.8. Differenzierte Lernaufgaben formulieren

Kompetenzerwerb vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit herausfordernden, hinreichend komplexen Fragen, Aufgaben, Konflikten, Dilemmata, Fällen, Situationen oder Problemlagen, die möglichst auf die Erfahrungs-, Lebens- und Vorstellungswelt der Kinder und Jugendlichen bezogen und in einen sinnstiftenden Kontext eingebunden sind. Lernaufgaben nehmen daher in einem auf Kompetenzentwicklung zielenden Religionsunterricht eine herausragende Stellung ein, zumal wenn sie differenziert gestellt werden und unterschiedliche Kompetenzniveaus erreichbar sind. Sie knüpfen an vorhandenem Wissen, Erfahrungen und bereits erworbenen Kompetenzen an, zielen auf eine kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und fordern sie zu hoher Eigentätigkeit heraus, geben aber auch gezielt Hilfen und Unterstützung; sie ermöglichen den Aufbau vernetzten Wissens, unterschiedliche Lernstrategien und die metakognitive

Reflexion und Kontrolle des eigenen Lernwegs; schließlich eröffnen sie die Chance, das erforderliche neue Wissen eigenständig anzueignen und anzuwenden.

4.2.9. Ein stimmiges Lernarrangement konzipieren

Jeder Unterricht stellt eine Art inszenierter Wirklichkeit dar. Ein unterrichtliches „Lernarrangement“ bildet eine komplexe Struktur, die den beabsichtigten Lehr-/Lernprozess antizipiert und für dessen Gelingen eine plausible Lernumgebung bereitstellt. Dazu gehören ergiebige themenerschließende Medien, lernförderliche Aktions- und Sozialformen, differenzierte Lernwege und eine sinnvoll strukturierte Prozessstruktur des Unterrichts. Im Religionsunterricht kommt der medialen Repräsentation religiöser Wirklichkeit eine besondere Bedeutung zu; sie reicht von originalen Begegnungen über → Filme, Audiomedien, → Bilder, Symbole bis hin zu → Texten, Liedern und Gebeten. Aktionsformen bezeichnen bestimmte Verfahren, die jeweils eine spezifische Funktion im Unterrichtsgang wahrnehmen und die Kommunikationsstruktur bestimmen. Dazu gehören z.B. Lehrervortrag, Schülerreferat, → kreatives Schreiben, Schülerdiskussion, Experiment, Rollenspiel etc. Insbesondere das Unterrichtsgespräch nimmt im Religionsunterricht eine zentrale Rolle ein, da die kommunikative Verständigung über religiös geprägte Erfahrungen und interpretationsbedürftige Texte zu den Standardsituationen des Religionsunterrichts gehört. Die → Sozialformen wie Klassenunterricht in frontaler oder Stuhlkreisform, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind nicht per se lernförderlich oder -hinderlich, sondern bedürfen zum einen einer konsequenten Einübung und zum anderen einer funktionalen Einpassung in das gesamte Lernarrangement. Die Prozessstruktur des Unterrichts – die „Artikulation“ – verlangt, dass die einzelnen Unterrichtsphasen oder -schritte in einer stringenten, auf lernpsychologischen Erkenntnissen beruhenden Folge aufeinander aufbauen, ohne dass es zu Brüchen oder Verwerfungen kommt. Eine starre Struktur begünstigt Langeweile und wird den unterschiedlichen Themen, Zielen und Verfahren nicht gerecht. Deshalb wird jede Lehrperson ihre eigenen „Strickmuster“ entwickeln und variabel einsetzen. In diesem Kontext ist auch die ‚methodische Linienführung‘ (Meyer, 2012, 208–210) zu klären: Damit ist der Gesamtduktus des Lehr-/Lernprozesses gemeint, also die Frage, ob dieser vom Konkreten zum Allgemeinen, vom Einfachen zum Komplexen, vom Vertrauten zum Fremden, von einem eher erfahrungsbezogenen Einstieg zu rational-begrifflicher Klärung, eher induktiv oder deduktiv, linear oder zyklisch, analysierend oder synthetisierend angelegt werden soll.



4.2.10. Den Lernertrag sichern – Kompetenzen einüben

Kompetenzen können nur dann aufgebaut werden, wenn erworbenes Wissen und Können dauerhaft wiederholt, eingeübt und gesichert wird. Dabei kommt es darauf an, sinnentleertes mechanisches „Pauken“ zu vermeiden und statt dessen Üben und Wiederholen in lebensbedeutsame Kontexte einzubinden. Dazu eignen sich vor allem Transferaufgaben mit religiösen und ethischen Implikationen, die Vernetzungen mit bereits Bekanntem und Gekanntem ermöglichen.

4.2.11. Den Lernertrag überprüfen – den Lernprozess evaluieren

Trotz aller religionspädagogischen Vorbehalte kann sich der Religionsunterricht nicht der Überprüfung und Bewertung des Lernerfolgs entziehen. Kompetenzorientierter Religionsunterricht, der sich als ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule definiert, muss daran interessiert sein zu erfahren, ob der initiierte Lernprozess auch tatsächlich die Kompetenzerwartungen eingelöst hat, die zum Zielspektrum einer Unterrichtsreihe gehörten. Die Religionslehrperson wird allerdings nicht die notenmäßige Beurteilung der Leistungen in den Mittelpunkt stellen – schon gar nicht deren Zurechnung zur Person – sondern die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler durch gezielte Rückmeldungen, Metakognition, Lernkontrakte und Unterstützung bei Lerndefiziten (vgl. Hattie 2013, 206-211, 224, 256-258). Bei der Überprüfung des Lernerfolgs bietet sich ein reiches Spektrum von Formen an, die auf die individuelle Lernleistung ausgerichtet sind, so z.B. die Führung eines Portfolios (vgl. Obst, 2015, 249-253).

5. Ausblick

Die Fülle der allgemeinen und religionspädagogischen Darstellungen zur Unterrichtsplanung ist unübersehbar. Zwar kongruieren sie in manchen Details, weisen aber doch vielfach konzeptionelle Differenzen und Widersprüche auf. Dies liegt nicht nur an unterschiedlichen Vorstellungen darüber, welche Ziele der Religionsunterricht angesichts der heutigen Schülergenerationen verfolgen sollte und welcher Ansatz sich dabei als besonders hilfreich erweist; auch die Kriterien für guten Religionsunterricht sind keineswegs so konsensfähig, wie es wünschenswert wäre. Zudem dürfte auch zwischen den Konzepten wissenschaftlicher Religionspädagogik und der Unterrichtspraxis vor Ort ein bedenkenswerter Bruch bestehen. Schließlich ist das Feld der → empirischen

Unterrichtsforschung im Blick auf die Prozessqualität des Religionsunterrichts noch sehr dürftig bestellt. Solange es nur wenige evidenzbasierte Ergebnisse darüber gibt, was und wie Schülerinnen und Schüler in welchen Unterrichtsarrangements lernen und welche Kompetenzen sie entwickeln, ist die Unterrichtsplanung auf erfahrungsgestützte Hypothesen über effektiven Unterricht angewiesen. Wenn der Religionsunterricht seinen bisherigen Platz in der öffentlichen Schule behalten und verteidigen will, ist es dringend erforderlich, dass diese Desiderate religionspädagogisch aufgearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

Allgemeine Didaktik

- Grell, Jochen/Grell, Monika, **Unterrichtsrezepte**, Weinheim/Basel 12. Auflage 2010.
- Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hg.), **Didaktische Theorien**, Hamburg 14. Aufl. 2015
- Hattie, John, **Lernen sichtbar machen**, Baltmannsweiler 2. Aufl. 2013.
- Hattie, John, **Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen**, Baltmannsweiler 2014.
- Helmke, Andreas, **Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts**, Seelze-Velber, 5. Auflage 2014
- Hentig, Hartmut von, **Die Schule neu denken**, München/Wien 3. Aufl. 1994.
- Huwendiek, Volker, **Didaktische Modelle**, in: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker, **Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf**, Berlin 7. Aufl. 2014, 33-68
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert, **Didaktische Modelle**, Berlin 10. Auflage 2011.
- Klafki, Wolfgang, **Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik**. In: Klafki, Wolfgang, **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik**, Weinheim/Basel 6. Aufl. 2007, 251–284.
- Meyer, Hilbert, **Türkländendidaktik: Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung**, Berlin 2001.
- **Meyer, Hilbert, Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 6. Auflage 2012.**
- Meyer, Hilbert, **Was ist guter Unterricht?**, Berlin 9. Auflage 2013.
- Peterßen, Wilhelm H., **Planungsstufen. Strukturierungshilfen für die Planungsarbeit des Lehrers**. In: Peterßen, Wilhelm H., **Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen. Modelle. Stufen. Dimensionen**, München 9. Auflage 2006,
- Schulz, Wolfgang, **Unterricht – Analyse und Planung**. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang, **Unterricht. Analyse und Planung**, Berlin/ Darmstadt/Dortmund 1965, 13-47.

- Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 3. Aufl. 2013.
- Wahl, Diethelm, Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim 1991.
- Ziener, Gerhard, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze 3. Aufl. 2013.

Didaktik des Religionsunterrichts

- Bahr, Matthias, Religionsunterricht professionell planen und gestalten, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe, München 3. Aufl. 2013, 485-576.
- Bizer, Christoph et al. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? JRP 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2. Auflage 2008
- Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012
- Hahn, Matthias/Schulte, Andrea: Kompetenzorientiert Religionsunterricht planen – aber wie? Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), H. 1, 125–139.
- Hanisch, Helmut, Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Göttingen 2. Aufl. 2011.
- Heil, Stefan, Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013.
- Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2010.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums. EKD-Texte 96, Hannover 2009.
- Lachmann, Rainer, Unterrichtsvorbereitung. In: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 356–373.

- Lehmann, Christine, Unterrichtsvorbereitung – ein didaktischer Denkprozess. In: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 3. Aufl. 2007, 213–246.
- Lindner, Heike, Unterrichtstechniken – Planung einer Religionsstunde. In: Lindner, Heike, Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion, Göttingen 2012, 111–127.
- Mendl, Hans, Planung von Religionsunterricht, in: Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt für Studium, Prüfung, Beruf, München 2011, 185–202.
- Michalke-Leicht, Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2. Auflage 2013.
- Möller, Rainer, Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. Ein Planungsmodell für den RU, in: Möller, Rainer/Sajak, Clauß Peter/Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kompetenzorientierung im RU. Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2014, 63–69.
- **Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 4. Aufl. 2015, 160-264.**
- Pfister, Stefanie/Roser, Matthias, Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht. UTB 4267, Göttingen 2015
- **Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010.**
- Schmid, Hans, Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2008.
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 234–246.
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von ‚gutem Unterricht‘ profitieren, Neukirchen-Vluyn 3. Aufl. 2013 (2013a).
- **Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 4. Auflage 2013 (2013b).**
- Wiemer, Axel/Edelbrock, Antje/Käss, Ingrid, Basiskartei

Religionsdidaktik. Grundlagen – Unterrichtsplanung – Methoden, Göttingen 2011.

- Zimmermann, Mirjam, Religionsunterricht planen, in: Wermke, Michael/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 413–436.
- Zimmermann, Mirjam/Lenhard, Hartmut, Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, UTB 4266. Göttingen 2015.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de