Bild: iStockphoto

Leitfaden Religionsunterricht

Religionsunterricht kompetenzorientiert gestalten

Einleitung 2

Kompetenzorientiertes Lernen 3

Strukturieren 5

1 Analysieren 6

2 Entscheiden 15

3 Planen 18

4 Durchführen 31

5 Reflektieren 34

Anhang A: Verlaufsplanung 35

Tobias Arni, Mirjam Loos, Rolf Meierhöfer, Daniel Ritter

Version 12. Juni 2020

Evangelische Landeskirche des Kantons Thurgau
Fachstelle Religionsunterricht

Katholische Landeskirche Thurgau
Fachstelle Religionspädagogik

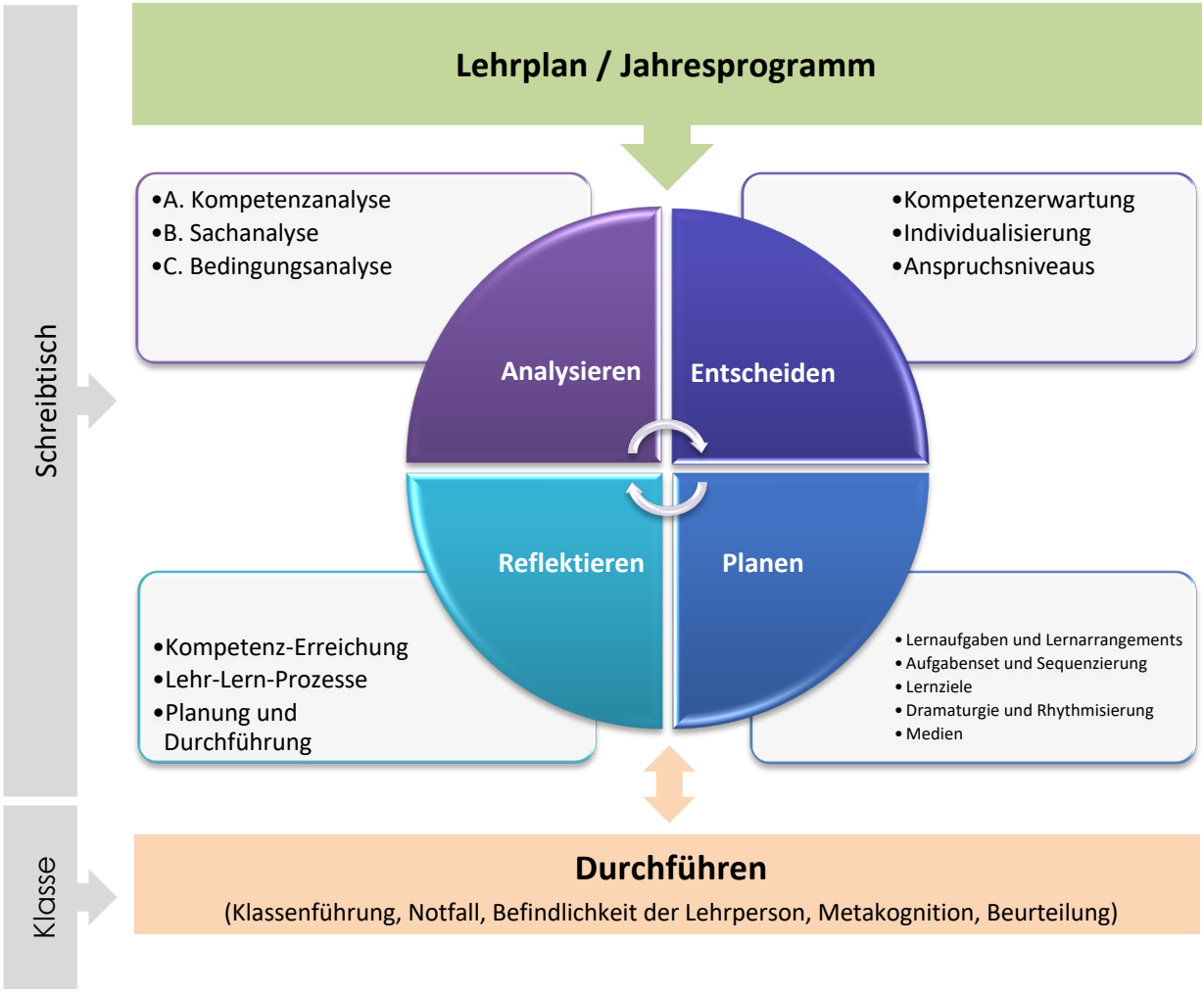
EINLEITUNG

Der Unterricht stellt für die Religionslehrpersonen die Kernaufgabe dar. Um diesen Unterricht erfolgreich und nachhaltig gewährleisten zu können, ist die Planung ein unerlässlicher und zentraler Schritt.
Diese Planung des Religionsunterrichts ist einerseits ein lustvoller und kreativer Prozess, bei dem eigene Stärken und Kompetenzen eingebracht (und ‚ausgelebt') werden können. Andererseits ist sie aber auch eine herausfordernde und anspruchsvolle Tätigkeit, auf die verschiedene Faktoren einen Einfluss haben:

- der Lehrplan
- die Religionslehrperson
- die Behörden
- das gesellschaftliche Umfeld
- die beteiligten Schüler*innen
- die pastorale Leitung (Pfarrer*in)
- die Schule (und die Schulleitung)
- die Lebenswelt(en) der Beteiligten

Planungsschritte

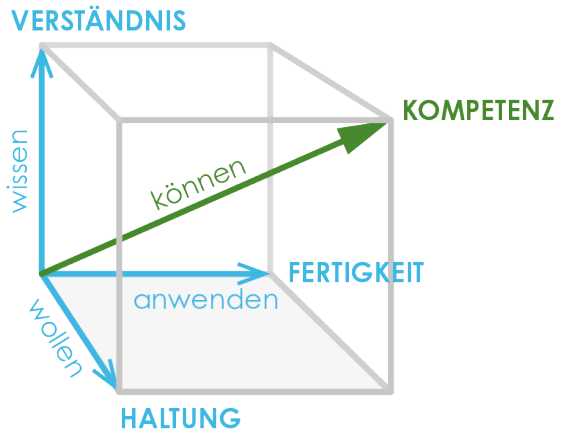
Damit dieses Unterfangen gelingt, dazu will dieser Leitfaden verhelfen.[1] Er baut auf einem Fünf-Schritte-Modell auf, das den ganzen Prozess von den ersten Schritten der Unterrichtsvorbereitung bis zur Auswertung umfasst:



[1] Der vorliegende Leitfaden basiert auf bestehenden Planungswegen der katholischen und reformierten Fachstellen der Kantone Solothurn, Basel-Land und Basel-Stadt, St. Gallen und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule SG, der Fachdidaktischen Grundlagen «Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft» und auf der einschlägigen Fachliteratur

KOMPETENZORIENTIERTES LERNEN

Sowohl der neue Lehrplan der Volksschule Thurgau (Lehrplan 21) als auch der neue Lehrplan der katholischen und der evangelischen Landeskirchen sind kompetenzorientiert ausgerichtet – und untereinander „kompatibel".[2]



Kompetenzen sind zu verstehen als die bei den Schüler*innen verfügbaren oder erlernbaren **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten**, um konkrete Herausforderungen zu lösen und das Leben aktiv gestalten zu können. Dazu zählen unterschiedliche Ressourcen wie *Wissen*, *Verstehen*, *Analysieren* sowie technisch-handwerkliches *Können* – aber auch *Wille*, *Motivation* und (soziale) *Bereitschaft*.
Mit der Ausrichtung auf die Erreichung der Kompetenzen wird gezeigt, dass der Lehrplan nicht bereits erfüllt ist, wenn der (biblische) Stoff im Unterricht behandelt wurde, sondern erst dann, wenn die Schüler*innen über nötige Fähigkeiten verfügen und dieses auch anwenden können.
Prof. Dr. Kurt Reusser von der Universität Zürich schreibt dazu: «Kompetenzorientiert unterrichten heisst, nicht nur an den Stoff zu denken, sondern […] dezidiert danach zu fragen: 'Was will ich eigentlich machen? Warum mache ich das? Was soll bei den Schülerinnen und Schülern hängen bleiben?'; also nicht einfach: 'Jetzt nehmen wir die Römer durch', sondern: 'Was sollen die Schülerinnen und Schüler – fachlich und überfachlich – lernen, wenn wir uns mit den Römern beschäftigen?'»[3]

«Im kompetenzorientierten Unterricht

- stehen die Lernergebnisse der Schüler*innen im Mittelpunkt,
- erwerben Schüler*innen nicht nur Wissen, sondern lernen, mit diesem Wissen konkrete Anforderungssituationen bearbeiten zu können,
- üben sich die Lehrer*innen im genauen Beobachten der Schüler*innen, um die jeweiligen Lösungsstrategien und Lernstände zu erkennen,
- orientieren sich die Lehrer*innen an gestuften Kompetenzmodellen, um den Schüler*innen passende Lernangebote zu eröffnen,
- wird immer wieder überprüft, ob Schüler*innen bestimmte als Standard gesetzte Kompetenzen erworben haben.»[4]

---

[2] Vgl. „Merkblatt Lehrplan. Umgang im Religionsunterricht mit dem Lehrplan der Volksschule Thurgau", hrsg. v. Fachstelle Religionspädagogik / Fachstelle Religionsunterricht; Vgl. Lehrplan der Volkschule Thurgau, Vgl. Lehrplan für den Religionsunterricht im Thurgau (erscheint 2020)

[3] Kurt Reusser, Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32 (3/2014), S. 325-339, hier S. 333

[4] Andreas Feindt u. Hilbert Meyer, Kompetenzorientierter Unterricht, in: Die Grundschulzeitschrift 237 / 2010, S. 29-33, hier S. 29.

Somit wird auch klar, dass kompetenzorientiertes Lernen nicht komplett etwas Neues ist, sondern von vielen Religionslehrpersonen schon lange gemacht wird. Neu hingegen ist, dass mit dem neuen, kompetenzorientierten Lehrplan nun auch die Grundlage konsequent kompetenzorientiert formuliert ist.

Auf der Internetseite www.tg.lehrplan-ru.ch wird der Lehrplan aufgeschaltet.
Die folgende Übersicht zeigt die zu erreichenden Kompetenzen des Lehrplans für den evangelischen, katholischen und ökumenischen Religionsunterricht:

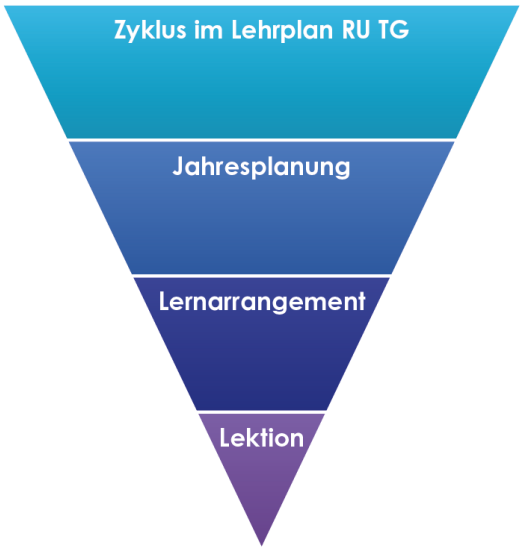
Lehrplan | Informationen | Suche

Lehrplan RU
Landeskirchen Thurgau

Kompetenzenübersicht Religionsunterricht und Katechese

Identität entwickeln	Ausdrucksfähigkeit erwerben	Werte vertreten	Gemeinschaft aufbauen	Glauben feiern	Spiritualität leben
Zyklus 1 | 1. - 2. Kl. >					
Sich selbst mit positiven und negativen Gefühlen und Eigenschaften wahrnehmen und annehmen.	Grundformen religiöser Ausdrucksweisen kennen, deuten und eigene Ausdrucksformen finden.	Eigene und christliche Wertvorstellungen wahrnehmen und benennen.	Eigene und fremde Bedürfnisse in der kirchlichen Gemeinschaft wahrnehmen und ausdrücken.	Liturgische Feiern als Ausdruck des Glaubens erleben und mitfeiern.	In ausgewählten spirituellen Formen des Christentums Grunderfahrungen des Lebens wahrnehmen.
Zyklus 2 | 3. - 6. Kl. >					
Sich an Vorbildern des Lebens und des Glaubens orientieren und diese für sich förderlich werden lassen.	Religiöse Ausdrucksweise in Tradition und Gegenwart unterscheiden, deuten und eigene Ausdrucksformen finden.	Sich für christliche Wertvorstellungen und Haltungen in einer Gemeinschaft einsetzen.	Vom Eigenen abstrahieren und sich in andere hineinversetzen.	Sich in liturgischen Feiern orientieren und tätig mitfeiern. Sich in liturgischen Feiern orientieren und tätig mitfeiern.	Sich vielfältige spirituelle und meditative Formen des Christentums erschliessen und eine achtsame Haltung einnehmen.
Zyklus 3 | 7. - 9. Kl. >					
Sich in der eigenen Widersprüchlichkeit wahrnehmen und den Suchprozess der eigenen Identität aktiv gestalten.	Religiöse Ausdrucksweise in Tradition und Gegenwart kritisch hinterfragen und eigene Ausdrucksformen finden.	Die eigenen Wertvorstellungen reflektieren und für sie eintreten.	Die eigene Position im Spannungsfeld von Bekanntem und Unbekanntem aushalten und sich konstruktiv einbringen.	Liturgische Feiern als persönliches und gemeinschaftliches Beziehungsgeschehen mit Gott erleben und tätig mitfeiern.	Sich in spirituellen Angeboten des Christentums orientieren und daraus auswählen.

STRUKTURIEREN



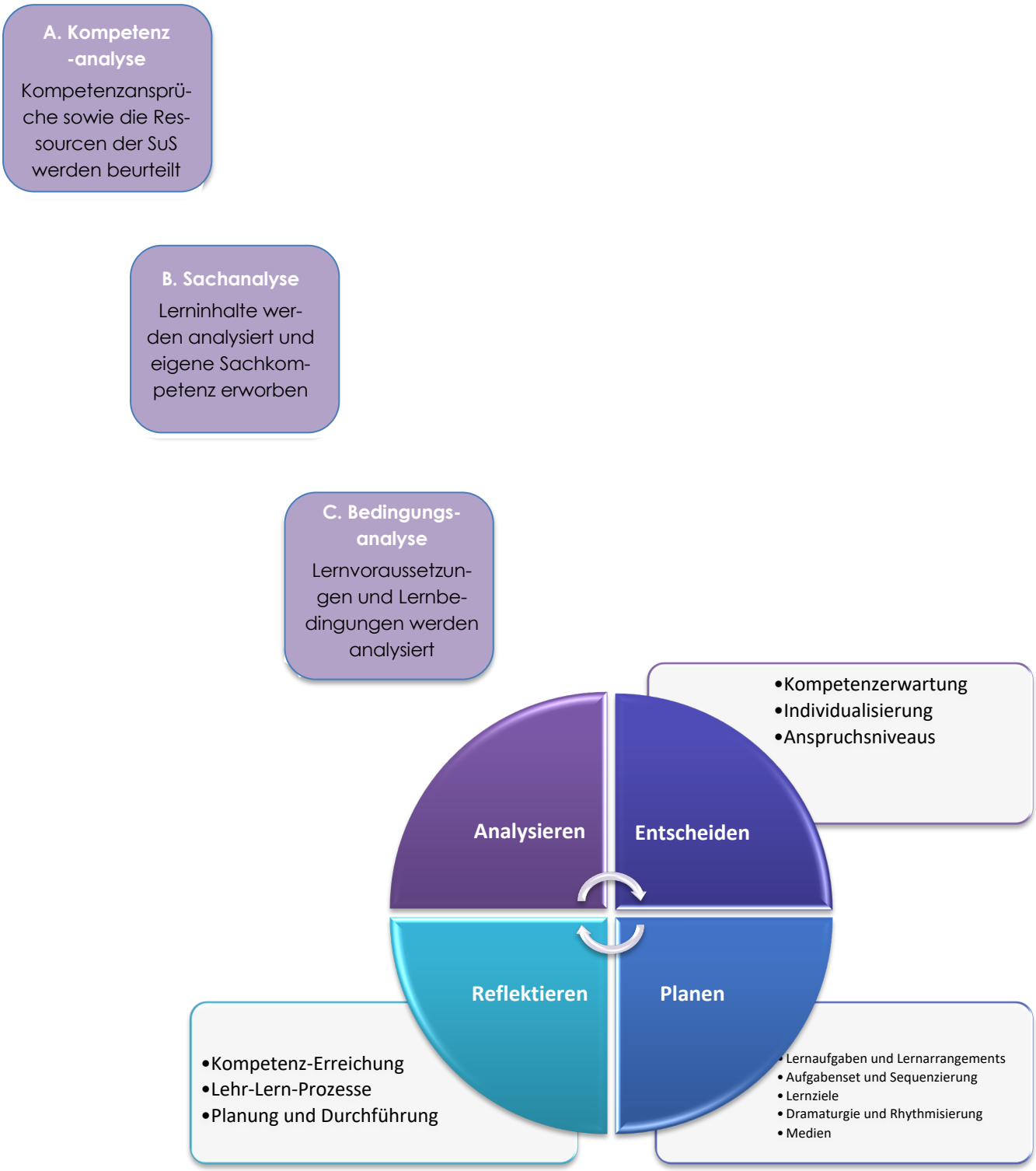
Religionsunterricht planen ist eine komplexe Angelegenheit. Es darf nicht nur die Einzellektion im Auge behalten werden, sondern der Religionsunterricht muss von Anfang an auch mindestens über ein ganzes Schuljahr, idealerweise über einen ganzen **Zyklus**, durchdacht und strukturiert werden. Die **Schuljahresplanung** hat einen Einfluss auf das **Lehr-Lernarrangement** und auf die **Einzellektion**, aber umgekehrt kann dann auch die Ausarbeitung einer Einzellektion wieder Auswirkungen haben auf das Lernarrangement bzw. die rollende Planung des Schuljahres.
Grundsätzlich ist aber bei der Planung von den Vorgaben des Lehrplans, dann vom Schuljahr, dann von den Sequenzen (Lektionsreihen) und erst zum Schluss von der Gestaltung einer Einzellektion auszugehen.

Schuljahresplanung
Ausgehend von einem Schuljahreskalender (z. B. von www.kalenderpedia.de), werden die Schulferien und die von der Schule kommunizierten Schulanlässe (Wandertag, Klassenlager, etc.) welche die Planung des Religionsunterricht beeinflussen, eingetragen. Dann wird ermittelt, wie viele Lektionen pro Schuljahr planbar sind, im Kalender eingetragen und dazu Überlegungen gemacht, wie die vom Lehrplan empfohlenen Teilkompetenzen sinnvoll auf das Schuljahr aufgeteilt werden.
Durchschnittlich stehen im Lehrplan für eine Jahrgangsstufe acht Teilkompetenzen zur Auswahl. Drei bis vier von diesen werden empfohlen. Es kann davon ausgegangen werden, dass in einem Schuljahr 36 Lektionen[5] erteilt werden können. Zur Erarbeitung einer Teilkompetenz werden ca. fünf bis acht Lektionen (eine Sequenz) benötigt. Somit können vier bis fünf Teilkompetenzen in einem Schuljahr erarbeitet werden.
Idealerweise wird die Schuljahresplanung im Team von katechetisch Tätigen vorgenommen, damit an den angestrebten Teilkompetenzen gezielt und adressatengerecht gearbeitet werden kann.

[5] Basierend auf 52 Kalenderwochen minus Schulferien, Klassenlager, Schulreise, Feiertage, etc.

1 Analysieren

Die ersten Schritte der Unterrichtsvorbereitung führen von der Kompetenzanalyse über die Sachanalyse bis zur Bedingungsanalyse. Diese drei Schritte der Analysephase sind nicht unabhängig voneinander – vielmehr ergeben sie insgesamt eine Einheit, durch die sich erkennbar ein roter Faden zieht. Erst daraus lassen sich die weiteren Entscheidungen ableiten und zum Schluss eine Unterrichtseinheit planen, welche der Religionslehrperson, den Schüler*innen und dem Thema gerecht wird.



1.1 Die Kompetenzanalyse (A)

A. Kompetenz -analyse

Kompetenzansprüche sowie die Ressourcen der SuS werden beurteilt

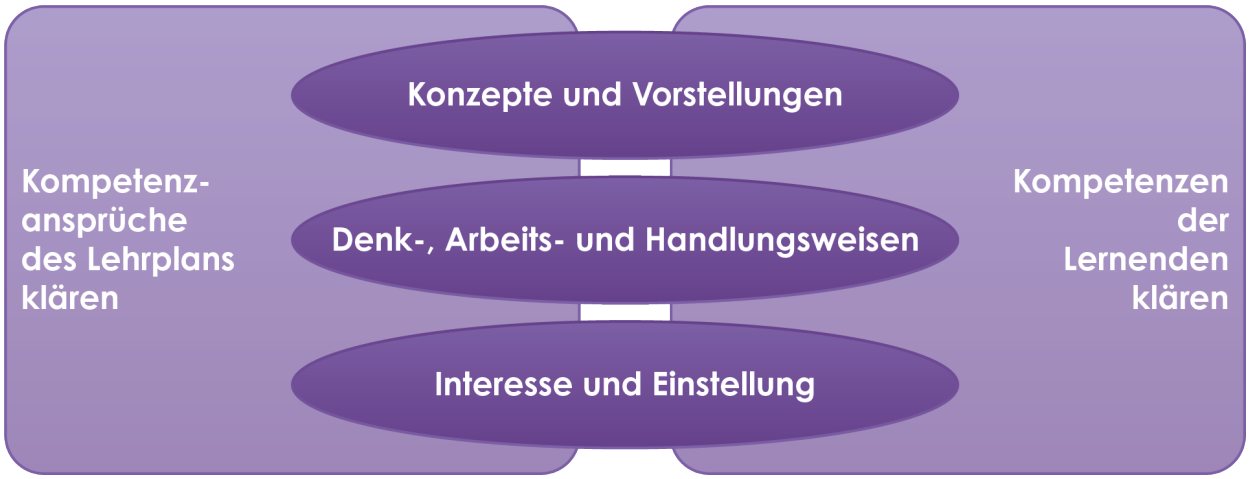
Im ersten Schritt geht es einerseits darum, die (Teil-)Kompetenz genauer anzuschauen und abzuleiten, welche Kompetenzansprüche konkret angezielt werden. Andererseits werden die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Schüler*innen geklärt. Erst draus lässt sich in einer nächsten Phase ableiten, welche Themen bzw. Inhalte geeignet sind, um die angestrebte Kompetenz zu erreichen.

1.1.1 Eigene Kompetenz der Lehrperson reflektieren

Hier wird die Teilkompetenz mit den drei Handlungsaspekten genauer betrachtet. Die Impulsfragen in den Umsetzungshilfen des Lehrplans fordern die Religionslehrperson heraus und sollen helfen, die Teilkompetenz besser zu verstehen. Damit sollen auch Vorkenntnisse aktiviert und eigene Präkonzepte zur Teilkompetenz sowie zu einem allfälligen Lerngegenstand entdeckt werden.

1.1.2 Drei Kompetenzfacetten in den Blick nehmen

Sowohl bei der Analyse der (Teil-)Kompetenzen aus dem Lehrplan als auch bei der Klärung vorhandener Kompetenzen der Schüler*innen werden **Konzepte und Vorstellungen** («wissen») deklaratives Wissen: also Fakten, Namen, Daten, Fachbegriffe, … und konzeptuelles Wissen: also Zusammenhänge, Hintergründe, Wirkungsgeschichte), **Denk-Arbeits- und Handlungsweisen** (prozedurales Wissen: also Verarbeitungs- und Handlungsprozesse («anwenden»), sowie **Interesse und Einstellungen** (also: persönliche Motivation, emotionale Betroffenheit, existentielle Erfahrungen, Sinnhaftigkeit («wollen») in den Blick genommen.



Für die Analyse der (Teil-)Kompetenzen (Kompetenzansprüche aus dem Lehrplan und Kompetenzen der Lernenden) dienen die Impulse aus den Umsetzungshilfen des Lehrplans. Diese schaffen einen vertieften Zugang zur ganzen Breite der Teilkompetenz.

1.1.3 Kompetenzen des Lehrplans analysieren

Nun geht es also darum, die Ansprüche, die sich aus der entsprechenden (Teil-)Kompetenz ergeben zu klären und nach den darin enthaltenen Konzepten und Vorstellungen (deklaratives Wissen), Denk- Arbeits- und Handlungsweisen (prozedurales Wissen und «können») sowie Interessen und Einstellungen («wollen») zu fragen.

Beispiel, Zyklus 1, 2. Klasse, Kompetenzbereich B
Teilkompetenz mit drei Handlungsaspekten:
«Die Schüler*innen kennen verschiedene biblische und nicht-biblische Gebete, vergleichen diese und probieren sie aus.»

Konzepte und Vorstellungen: (Welche Elemente, Merkmale, Begriffe, (…), gehören zu den zentralen Konzepten?). Hier ist zum Beispiel zu klären, was ein Gebet zum Gebet macht, worin sich biblische und nicht-biblische Gebete unterscheiden und wo diese zu finden sind, welche Gebetstraditionen es gibt und welche Bedeutung diese im jeweiligen Umfeld haben.

Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen: (Welche von ihnen hängen mit den zentralen Inhalten zusammen. Welche können an diesen Inhalten gezielt gefördert werden?) Hier wird danach gefragt, was die Schüler*innen können müssen, um die Kompetenz zu erreichen. Hier könnten die Schüler*innen Gebetshaltungen und Gebetspraktiken kennen lernen und einüben. Sie lernen Beten als Handlungsmöglichkeit im Alltag zu nutzen und erkennen, dass bereits früher Menschen vor vielen Jahren diese Gebete nutzten, um ihr Leben damit zu gestalten.

Interesse und Einstellungen: (Welche Erlebnisse und Erfahrungen sind für die Erarbeitung des Inhalts möglicherweise wichtig, bedeutsam oder eindrücklich?). Die Schüler*innen machen die Erfahrung, allein oder in Gemeinschaft Stille auszuhalten, eigene Gedanken und Gefühle zuzulassen, Leben miteinander in Bezug zu bringen und zu lernen, wie wir Menschen mit Gott sprechen.

1.1.4 (Teil-)Kompetenzen der Schüler*innen analysieren

Im zweiten Teil wäre es sinnvoll, für jede*n Schüler*in eine eigene Kompetenzanalyse individuell zu erstellen. Dazu könnten Ergebnisse aus früheren Einzel- oder Gruppenarbeiten, Portfolioarbeiten, Vorträge, Leistungsbeurteilungen oder Notizen der Lehrperson dienen. Für Religionslehrpersonen mit vergleichsweise wenigen Stunden in einer Klasse könnte dies zu zeitaufwändig sein. Dennoch sollte jede Lehrperson für sich eine praktikable Möglichkeit der Unterrichtsdokumentation finden und weiterentwickeln, auf die bei der Kompetenzanalyse und bei der Unterrichtsplanung zurückgegriffen werden kann. Zudem kann eine solche Dokumentation die Entwicklung von Lernerfolgen sichtbar machen.
Im Alltag haben sich verschiedene Formen bewährt, die entweder die Lernvoraussetzungen und die Fortschritte der gesamten Lerngruppe dokumentieren (z. B. Unterrichtstagebuch) oder die einzelne Lernende als Person in den Blick nehmen (z. B. digitales oder analoges Karteikartensystem). Egal welche Form gewählt wird, Datenschutz und Persönlichkeitsschutz müssen zu jeder Zeit gewährleistet sein.

Was weiss ich über die einzelnen Schüler*innen?

- ❑ Konzepte & Vorstellungen (Vorwissen, Prä-Konzepte)
- ❑ Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen
- ❑ Interessen & Einstellungen (Vorlieben, Neigungen, persönlicher Bezug zum Thema)

Wegweisend für die Kompetenzanalyse sind zudem Kenntnisse der Entwicklungspsychologie mit allgemeinen Einschätzungen der entsprechenden Altersstufe sowie eigene Erfahrungen und Erkenntnisse aus vorhergehenden Klassen derselben Stufe.

Prä-Konzepte sichtbar machen

Wichtig sind ausserdem die sogenannten Prä-Konzepte, also die Konzepte und Vorstellungen, welche die Schüler*innen bereits mitbringen. Kein*e Schüler*in kommt ohne irgendeine Vorstellung zu einem Thema in den Unterricht! Prä-Konzepte entstehen aus Erfahrungen, aus Alltagstheorien, Schlussfolgerungen von anderen Erkenntnissen, persönlichen Überzeugungen, aus der Lektüre und den Medien. Oft werden auch Vorstellungen von Familienmitgliedern, Freunden oder zufälligen Bekanntschaften übernommen. Alle diese verschiedenen Anteile bilden ein (unreflektiertes!) «Bild», das zum einen dabei hilft, neue Inhalte zu erschliessen, zum anderen jedoch häufig auf eine falsche Fährte führt und durch den Unterricht korrigiert und in eine «echte» Kompetenz überführt werden muss.

Bereits während der Unterrichtsplanung sollten solche Präkonzepte – sofern sie der Lehrperson bekannt sind – mitbedacht werden. Aber auch zu Beginn einer Unterrichtssequenz oder einer Lektion können Präkonzepte durch geeignete Lernaufgaben und Zugänge sichtbar gemacht werden.

Beispiel, Zyklus 1, 2. Klasse, Kompetenzbereich B

Der Teilkompetenz «Die Schüler*innen kennen verschiedene biblische und nicht-biblische Gebete, vergleichen diese und probieren sie aus» könnten die Schüler*innen beispielsweise mit einem oder verschiedenen der folgenden Präkonzepte begegnen:

- Ein Gebet hat keine bestimmte Form. Die Betenden sagen einfach, was ihnen gerade einfällt.
- Ein Gebet ist nur dann richtig, wenn es eine ganz bestimmte Form aufweist.
- Damit es sich um ein Gebet handelt, muss es bereits in der Bibel zu finden sein.
- Beten kann man nur an einem ganz bestimmten Ort, z. B. in der Kirche.
- Beten kann man nur in einer ganz bestimmten Form, z. B. indem man die Augen zu macht und die Hände faltet.
- Beten wirkt nur, wenn man fest daran glaubt.
- ...

1.1.5 Begründung der Grundanliegen und Bildungsrelevanz prüfen

Die leitende Frage, die nun über allem steht, ist, weshalb die Schüler*innen genau das wissen und anwenden sollen und wollen, was wir Lehrpersonen festgehalten haben. Mit einer soliden Begründung der in der Analyse erarbeiteten Antworten, soll die Absicht, mit dem der Lerngegenstand (Teilkompetenz) verfolgt wird, geschärft werden.

Welche Konzepte sollen nun verstanden werden und warum? Welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen können exemplarisch erarbeitet und eingeübt werden? Welche bedeutsamen Erfahrungen können die Schüler*innen mit dem Lerngegenstand im Rahmen des Unterrichts tatsächlich machen und wo liegen die Chancen und Grenzen.

1.1.6 Entscheid für einen Inhaltsaspekt

Für den nächsten Schritt, die Sachanalyse, muss jetzt ein Inhaltsaspekt ausgewählt werden, an dem die Facetten der Teilkompetenz erarbeitet werden können. Die Umsetzungshilfe des Lehrplans bietet einige Vorschläge dazu, sowohl Inhaltsaspekte, als auch Bezüge zur Bibel. Wo nicht zwingend vorgeschrieben (verpflichtend), kann die Religionslehrperson selbst ein der Situation passendes Thema auswählen. Grundsätzlich sind die Inhalte daraufhin zu prüfen, ob sie für die Teilkompetenz, für die Inhalte selbst und für «meine» Schüler*innen exemplarisch sind. Ausserdem ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Themen, Geschichten und biblische Perikopen möglichst nicht mehrfach zu verschiedenen Kompetenzen auf verschiedenen Stufen verwendet werden.

1.2 Die Sachanalyse (B)

1.2.1 Die Erarbeitung des Lerninhalts

Sachanalyse
Lerninhalte werden analysiert und eigene Sachkompetenz erworben

In diesem Schritt geht es um die grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt. Zur Erinnerung: Die Lehrperson erarbeitet sich deklaratives Wissen und Konzeptwissen – nun aber zum konkreten Inhalt. Sie vertieft sich in Fakten, erarbeitet Hintergrundwissen und reflektiert grundsätzliche Probleme. In diesem Schritt wird also das Basiswissen für den Unterricht entwickelt. Achtung: Um sich vor Überfrachtung zu schützen, sollte man sich zeitliche Grenzen setzen und fokussiert arbeiten.

Die Inhaltsaspekte und die biblischen Bezüge werden im Lehrplan dargestellt. Alternativ können sie z. B. auch mittels einer MindMap als «Auslegeordnung» erstellt und mit eigenen Schwerpunkten (vgl. unten Bedingungsanalyse) erarbeitet werden.
Es sei erinnert, dass Themen, Geschichten und biblische Perikopen möglichst nicht mehrfach zu verschiedenen Kompetenzen auf verschiedenen Stufen verwendet werden. (Deswegen sieht der Lehrplan für jede Klasse spezifische Inhaltsaspekte und biblische Bezüge vor.)
Grundsätzlich sind die Inhalte daraufhin zu prüfen, ob sie für die Teilkompetenz, für die Inhalte selbst und für «meine» Schüler*innen exemplarisch sind.

1.2.2 Die theologische und inhaltliche Analyse

Um eine Sachanalyse strukturiert und anschaulich leisten zu können, sind folgende Vorgehensweisen möglich:

- Materialbeschaffung – Sichtung der Fachliteratur
- Bibelarbeit – Technik und Fragehilfen zur Auslegung eines Bibeltextes

Materialbeschaffung

- ❑ Vergewisserung über das eigene Vorwissen
  -> Was weiss ich schon vom Thema? Woher? (z. B. MindMap erstellen)
- ❑ Das Material aus den Kurstagen der Katechet*innenausbildung sichten
- ❑ Das Internet nach Informationen (Texten, Bildern) zum Thema absuchen[6]
- ❑ In der Mediothek / Medienstelle nach Literatur und Unterrichtsmaterialien suchen
- ❑ Jene Kapitel von Lehrmitteln und Unterrichtshilfen lesen, welche sich grundsätzlich mit dem Thema auseinandersetzen
- ❑ Fachzeitschriften, Illustrierte usw. mit Artikeln zum Thema durchforsten
- ❑ Fernsehsendung zum Thema anschauen
- ❑ Relevanz der Quellen gewichten

[6] z. B. www.reli.ch / www.rpi-virtuell.net / wibilex.de oder via Suchmaschine

Bibelarbeit

Bei der Bearbeitung eines Bibeltextes ist auf Folgendes zu achten:

- ❑ Lesen des (Bibel-)Textes
- ❑ Bedeutung herausarbeiten (Exegese) -> mittels Lexika und exegetischer Fachliteratur
- ❑ Lesen eines bekannten und modernen Kommentars zum Bibeltext
- ❑ Das Exemplarische am Text herausarbeiten
- ❑ Lernfelder für den Bibeltext / das Thema benennen
- ❑ Relevanz für das kirchliche Leben, die Pfarrei, das Brauchtum darstellen
- ❑ Den theologischen Aussagegehalt des Themas / des Bibeltextes skizzieren
- ❑ Bedeutung des Themas / des Bibeltextes in der Kirche / Gesellschaft sichtbar machen

Folgende Fragen können für die theologische Analyse hilfreich sein?

- ❑ Welche biblischen Bezüge können gemacht werden?
- ❑ Welche theologischen Zusammenhänge können gemacht werden?
- ❑ Wie hat sich der Inhalt / das Thema in der Geschichte verändert?
- ❑ Was bedeutet der Inhalt / das Thema in der heutigen Verkündigung / Pastoral?

Mit der Sachanalyse werden die wichtigsten mit dem Thema verknüpften Sachfragen geklärt. Diese helfen dabei, den Unterrichtsinhalt zu strukturieren und zu portionieren. Eine gute Analyse verschafft der Lehrperson während des Unterrichts auch die geistige Beweglichkeit, unerwartete Schülerbeiträge in den Unterrichtsverlauf einzubeziehen.[7]

[7] Vgl. Hilbert Meyer, Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin 2012[6], S. 198

1.3 Die Bedingungsanalyse (C)

Bedingungsanalyse
Lernvoraussetzungen und –bedingungen werden analysiert

In diesem Schritt der Planung wird beschrieben, welche Rahmenbedingungen für den Unterricht vorgefunden werden. Es geht darum, die Ausgangslage zu ermitteln und die Bedingungen zu klären. Daraus können bereits Erkenntnisse für die Entscheidung bezüglich Lehr-Lernarrangements und Methoden gezogen werden.

1.3.1 Die Klasse

Was weiss ich über die Klasse / Gruppe?

- ❑ Klassengrösse / Gruppengrösse
- ❑ Anzahl Mädchen / Buben
- ❑ Konfessions- und Religionszugehörigkeit der (ganzen) Klasse
- ❑ Mitgliedschaft in Vereinen, Jugendgruppen
- ❑ Integrierte Schüler*innen / hochbegabte Schüler*innen
- ❑ Spezielle Bedürfnisse einzelner Kinder (und evtl. bisherige Massnahmen)
- ❑ Vorwissen der Schüler*innen (aus dem früheren RU oder aus dem Volksschulunterricht)

1.3.2 Die soziokulturellen Bedingungen

Was weiss ich über die Herkunft der Schüler*innen?

- ❑ Multikulturelle Zusammensetzung der (ganzen) Klasse
- ❑ Umgang der Schüler*innen miteinander
- ❑ Urbaner oder dörflicher Charakter der Schule

Besondere Beachtung verdient die Familiensituation, die in die Schule hineinspielt. Viele Themen des Religionsunterrichtes tangieren die familiäre und soziale Situation.

- ❑ Tangiert das Thema, die Geschichte… die Familiensituation?
- ❑ Was löst das Thema im Blick auf die Familie aus?
- ❑ Wo könnte es hilfreich sein und wo hinderlich?

Nicht alle Kinder kommen unbelastet in die Schule und können ihre vollen Lernmöglichkeiten ausschöpfen. Familien haben ihre Geschichten.

- ❑ Es gibt Phasen der elterlichen Trennung
- ❑ Phasen der Familienzusammenführung… (Patchwork-Familien, Alleinerziehende…)
- ❑ Krankheit eines Elternteils
- ❑ Tod einer nahestehenden Person

1.3.3 Die zeitliche Voraussetzung

Wie gestalten sich die strukturellen Voraussetzungen meines Unterrichts?

- ❑ Wie viele Lektionen kann ich planen?
- ❑ Wie viel Zeit habe ich zur Verfügung (Lektion, Doppellektion, Unterrichtsblock)?
- ❑ Habe ich Blockunterricht (mehrere Lektionen hintereinander), Weekends, Lager?
- ❑ Wann findet die Lektion statt und wie wirkt sich dies auf die Disposition der Schüler*innen aus?
- ❑ Handelt es sich um eine Randstunde, in der die Schüler*innen noch (oder schon wieder) müde sind?
- ❑ Wenn Randstunden: Ist die Organisation / Koordination von Fahrdiensten notwendig?
- ❑ Findet der Unterricht im Anschluss an eine Turnstunde – oder eine Prüfung – statt?

1.3.4 Die räumlichen und örtlichen Verhältnisse

Auf welche Ressourcen kann ich für den Unterricht zurückgreifen?

- ❑ Welche Räume stehen zur Verfügung?
- ❑ Wie sind die Räume ausgestattet?
- ❑ Welche Unterrichtshilfen kann ich benutzen (Hellraumprojektor, Whiteboard, Visualizer, Wandtafel, DVD-Player, Beamer, Scheren, Leim, Papier, Stifte)?
- ❑ Was ist vorhanden, was muss ich selber beschaffen?
- ❑ Unterrichte ich innerhalb der Schule oder in Räumen der Pfarrei?
- ❑ Wie wirkt die Atmosphäre von Klassenzimmer / kirchlichen Unterrichtsräumen auf mich?

1.3.5 Die Voraussetzungen durch Volksschul-Lehrpersonen / durch die Schule

Auf welche Ressourcen kann ich strukturell zurückgreifen?

- ❑ Welches sind die geltenden Regeln in der Klasse?
- ❑ Gibt es Unterstützung durch Assistenzpersonen (in der Regelklasse)?
- ❑ Haben die Schüler*innen Erfahrung mit kooperativem Lernen?

1.3.6 Die Katechet*innen

Welche Voraussetzungen bringe ich selbst mit?

- ❑ Bin ich als Katechet*in ins Kollegium (von Kirche und Schule) integriert?
- ❑ Gibt es Möglichkeiten der Vernetzung mit Schule, Lehrpersonen, Eltern, Fachpersonen?
- ❑ Welches Menschen- / Gottesbild will ich vermitteln?
- ❑ Welches Lernverständnis habe ich?
- ❑ Was sind meine Stärken / Schwächen?
- ❑ Wie nehme ich Angebote für Aus- und Weiterbildung wahr?
- ❑ Was sind meine Rollen (lehrende, beratende, moderierende…) im Unterrichtsverlauf?

1.3.7 Der Auftraggeber / Die Institution

Wie ist die Grundstruktur des Unterrichts?

- ❑ Ökumenischer Religionsunterricht?
- ❑ Handelt es sich um konfessionellen Religionsunterricht am Lernort Schule?
- ❑ Handelt es sich um konfessionellen Religionsunterricht am Lernort Kirchgemeinde / Pfarrei?
- ❑ Handelt es sich um heilpädagogischen Religionsunterricht an einem Kompetenzzentrum?
- ❑ Handelt es sich um Religionsunterricht in einer Integrationsklasse in Schule oder Kirchgemeinde / Pfarrei?

Wo noch nicht unmittelbare Konsequenzen gezogen werden können, fliessen die Erkenntnisse der Bedingungsanalyse in die Planungs-Phase „Entscheiden“ ein.

2 ENTSCHEIDEN

Auf der Grundlage der vorangegangenen Klärungen (Analysen) gilt es nun auf der Basis des Lehrplans (inkl. Planungs- und Umsetzungshilfen) Entscheidungen zu treffen – bezüglich der Ergebnissen der Analysen der Unterrichtsplanung der Kompetenzerwartung und der Kompetenzstufen.

2.1 Folgerungen für die Unterrichtsplanung

2.1.1 Analyseergebnisse zusammenführen und entscheiden

Mit der Gegenüberstellung der vorhandenen Schüler*innen-Ressourcen und der Kompetenzansprüche zeigt sich, was es für die Entwicklung der angestrebten Teilkompetenz an zusätzlichem Wissen, an Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie an «Wollens-Anteilen» braucht. Daraus lässt sich ableiten, welche Anreize und Aufgaben gestellt werden sollen, um die Kompetenz der Schüler*innen (weiter) zu entwickeln.

		Ressourcen der SuS	Kompetenzanspruch
Kompetenzfacetten	Konzepte Vorstellungen	Welche zentralen Elemente, Merkmale, Begriffe kennen die Schüler*innen bereits und welches sind nun die zentralen Elemente, Merkmale, Begriffe, welche die Schüler*innen aus der Analyse des Inhaltsaspekts (Sachanalyse) kennen sollen?	
	Denk,- Arbeits,- & Handlungsweisen	Welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen bringen die Schüler*innen bereits mit und welche sollten sie noch durch den Inhalt erwerben?	
	Interessen Einstellungen	Was interessiert die Schüler*innen innerhalb der Teilkompetenz? Welche konkreten Erfahrungen haben sie bereits gemacht? Welche könnten vertieft oder neu gemacht werden? Gibt es Aspekte der Kompetenz, die ihnen wichtig sind und einen Bezug zu ihrem Alltag haben? Zu welchen Lerninhalten des Lehrplans sollen die Schüler*innen eine Haltung entwickeln?	

Auswahl ausgehend von der persönlichen Auseinandersetzung der Lehrperson

- ❑ Welche Erkenntnisse, Themen oder Aspekte entsprechen der eigenen Persönlichkeit?
- ❑ Was soll in der Auseinandersetzung mit der Kompetenz und dem Lerngegenstand nicht passieren?
- ❑ Was soll erreicht werden? Was ist wichtig?
- ❑ Welcher Unterrichtsstil, welches religionspädagogische Modell ist zu bevorzugen?
- ❑ Wo muss ich mich als Katechet*in mit meinen Themen (meiner Begeisterung/Intention) zurücknehmen – weil sie z. B. nicht stufengerecht sind?

Die Kompetenz, an der gearbeitet wird, gilt es dabei nicht aus den Augen zu verlieren: Im verwendeten Beispiel heisst sie: «Grundformen religiöser Ausdrucksweisen kennen, deuten und eigene Ausdrucksformen finden».

2.2 Kompetenzerwartung festlegen

2.2.1 Teilkompetenzen

Eine Teilkompetenz mit den drei Handlungsaspekten mit der wir an dieser Kompetenz arbeiten heisst: «Die Schüler*innen *kennen* (**Handlungsaspekt 1**) verschiedene biblischen und nicht-biblische Gebete, *vergleichen* diese (**Handlungsaspekt 2**) und *probieren* sie *aus* (**Handlungsaspekt 3**).»
Die drei Handlungsaspekte einer Teilkompetenz hängen zusammen und stehen im besten Fall für eine umfassende Kompetenz mit ihren drei Teilaspekten: Handlungsaspekt 1 im Sinne von «**wissen**», Handlungsaspekt 2 im Sinne von «**wollen**» und Handlungsaspekt 3 im Sinne von «**anwenden».**

2.2.2 Individualisierung

Nun haben wir in der Praxis in unseren Klassen ganz unterschiedliche Schüler*innen vor uns und jedem einzelnen wollen wir gerecht werden. Unterrichten wir eine altersdurchmischte Klasse, wird der Punkt der Individualisierung noch wichtiger.
Es ist Aufgabe der Religionslehrperson, schon bei der Planung die unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernstände der Schüler*innen zu berücksichtigen und – wo möglich – niveaudifferenzierte Aufgaben zu formulieren. Dazu dienen insbesondere die Bedingungsanalyse (vgl. 1.3 Bedingungsanalyse) sowie unterschiedliche Formen der Lernstandkontrolle (vgl. 4.5 Beurteilung).

Ausgehend von der Bedingungsanalyse (siehe 1.3. Bedingungsanalyse) sind hier konkrete Fragen zusammengestellt.
In Bezug auf die **einzelnen Schüler*innen** und die Gesamtheit der **Klasse:**

- ❑ Welche Lernformen, Ideen, Methoden scheiden aus, weil z. B.zu wenig Zeit vorhanden ist, keine geeigneten Räume da sind…?
- ❑ Ist eine Verknüpfung zu einem anderen Lehrplanthemenfeld und dessen Inhalt hilfreich?
- ❑ Ist ein Wechsel in einen anderen Raum in Erwägung zu ziehen? Warum?
- ❑ Habe ich ein Massnahmenrepertoire bei Störungen?
- ❑ Sollen einzelne Schüler*innen als Tutor*innen eingesetzt werden?
- ❑ Brauche ich zusätzliche Unterstützung von Eltern, Lehrpersonen oder Assistenzpersonen?
- ❑ Habe ich meinen Unterricht so organisiert, dass sich alle Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen beteiligen können?
- ❑ Wie wirkt sich das Mädchen- und Knabenzusammenspiel (Gender) aus im Blick auf das Thema?
- ❑ Wo könnte dieses Thema für die Klasse hilfreich sein, wo Störungen oder Spannungen auslösen?
- ❑ Wie will das Thema mit Blick auf die Schüler*innen zur Sprache kommen und Gestalt gewinnen? Welcher Unterrichtsstil, welche Methoden drängen sich auf?
- ❑ Sind sie alters- und stufengerecht gewählt? Entsprechen sie den verschiedenen Leistungsniveaus einer heterogenen Klasse? Gibt es Möglichkeiten zur Differenzierung?

- ❑ Wo brauchen die Schüler*innen mit hohem Förderbedarf Hilfe? Was können sie selbständig leisten?
- ❑ Welche Freiarbeit stelle ich „schnellen“ Schüler*innen zur Verfügung?

2.2.3 Anspruchsniveaus

Auch innerhalb eines Jahrgangs haben die Schüler*innen in Bezug auf den Lerngegenstand / Inhalt zusätzlich unterschiedliche Ressourcen, denen wir mit unterschiedlichen Lernansprüchen begegnen können. Dazu werden drei Anspruchsniveaus formuliert:

1) **Niveau 1**: Die Schüler*innen verfügen über die notwendigen inhaltlichen und methodischen Kenntnisse eines Bereiches und können diese wiedergeben / anwenden. (**Reproduktion**)
2) **Niveau 2**: Die Schüler*innen verfügen über die Fähigkeit, Fragen und Probleme selbständig zu erfassen, einzuordnen und zu strukturieren. Sie können bekannte Techniken in neuen Bereichen anwenden. (**Rekonstruktion**)
3) **Niveau 3**: Die Schüler*innen verfügen über die Fähigkeit komplexe Problemstellungen oder Themen eigenständig zu reflektieren, zu beurteilen und zu bewerten. Sie können das Gelernte auf neue Sachverhalte übertragen und dazu kreative Lösungswege bilden. (**Konstruktion**)

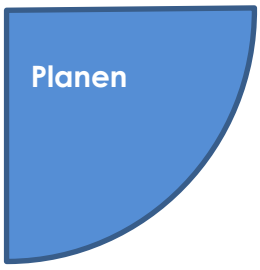
Diese Niveaubezeichnungen kommen dann in den sogenannten «Aufgabensets» konkret zur Geltung und erleichtern den RLPs Aufgaben zu konstruieren, die der ganzen Unterschiedlichkeit und Bandbreite des Könnens ihrer Schüler*innen gerecht werden sollen. (Siehe dazu das Kapitel 3.3.1 Lernprozessmodel BEIZ: Das Aufgabenset)

Beispiele für Aufgaben unterschiedlicher Anspruchniveaus
Niveau 1 (N1), Reproduktion:
*Die Schüler*innen sammeln bei Bekannten, Freundinnen, Freunden und in der Familie Gebete. Sie basteln einen Gebetswürfel gemäss Vorlage und kleben ihre Lieblingsgebete als Text oder Bild darauf.*

Niveau 2 (N2), Rekonstruktion:
*Die Schüler*innen überlegen, wofür sie danken und beten möchten. Sie überlegen dies vor jeder Einheit und bringen ihren Dank und ihr Anliegen im Rahmen des Rituals in die Gruppe ein.*

Niveau 3 (N3), Konstruktion:
*Die Schüler*innen sammeln, welche Lebensbereiche in ein Gebet gehören und formulieren in ihrer Sprache gemeinsam eine Art von modernem und aktualisiertem «Vaterunser».*

3 PLANEN



Nun geht es darum, den konkreten Unterricht zu planen. Zwar ergibt sich bereits aus dem Aufgabenset (vgl. 3.3.1) eine Grundstruktur – diese Struktur stellt jedoch noch keine eigentliche Sequenzierung für Lerneinheiten dar. Wo kein passendes Aufgabenset vorliegt, soll selbst eines erstellt werden.
Bei der Sequenzierung werden grössere thematische Einheiten auf verschiedene kleinere Einheiten (z. B. Lektionen) verteilt. Anschliessend erfolgt die Grob- und Detailplanung der Lerneinheiten.

3.1 Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

Entscheidend für die Umsetzung sind kompetenzorientierte Aufgabenstellungen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Aufgabenstellung produktiven Charakter hat. Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen sind dabei an gewisse Voraussetzungen gebunden:

- Sie setzen bei einer Frage mit aktuellem, lebensweltlichem Bezug oder mit der Begegnung eines für die Schüler*innen relevanten Themas an;
- Sie ermöglichen aktives und entdeckendes Lernen;
- Sie lassen Raum für Mitbestimmung und eigene Steuerung bei Lerninhalten und Lernwegen;
- Sie fordern die Schüler*innen auf, ihre Erkenntnisse in unterschiedlichen Formen festzuhalten und zu dokumentieren, selbst zu erzählen und erklären;
- Sie regen zu Stellungnahmen, Beurteilungen oder Handlungen an;
- Sie ermöglichen das Nachdenken über den Glauben, die Welt und über das eigene Lernen;
- Sie fördern das eigene Entwickeln, Gestalten und die Mitwirkung bei Vorhaben.

3.2 Aktivierung von Schüler*innen

Die folgenden fünf Tätigkeiten dienen einerseits der Aktivierung von Schüler*innen, da sie konkrete Handlungen nach sich ziehen.[8] Anderseits stellen sie auch eine weitere Möglichkeit zum Individualisieren dar (vgl. 2.2.2 Individualisierung).
Insgesamt bieten sie eine gute Möglichkeit, unterschiedliche Zugänge zu einem Thema zu ermöglichen und so die Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen herauszufordern und zu fördern. Zudem lassen sich die Begriffe mittels der Eselsbrücke **a-e-i-o-u** (Vokale) einfach merken – und damit schnell anwenden.

a	**argumentieren**
	Gründe pro oder contra angeben, Thesen aufstellen und verteidigen *Fragen: Warum kann man es so oder anders sehen?*
e	**erkunden**
	staunen, forschen, probieren, sich Fragen stellen *Fragen: Worum geht es? Wie funktioniert es?*

[8] Vgl. Annemarie von der Groeben u. Ingrid Kaiser, Werkstatt Individualisierung, Hamburg 2012

i	**imaginieren**
	denken in Modellen, sich eindenken in andere, verfremden *Fragen: Wie wäre es, wenn...? Was würde jemand anderes dazu sagen?*
o	**ordnen**
	Begriffe finden und ordnen, Regeln finden *Fragen: Welchem Plan folgt es? Wie passt es zu anderem? Welches ist die richtige Reihenfolge?*
u	**urteilen**
	vergleichen, kritisch prüfen und bewerten *Fragen: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?*

Tipp: Die genannten Formen der Schüler*innen-Aktivierung können als Ausgangspunkt für neue / zusätzliche Aufgabensets im Unterricht dienen.

3.3 Lernaufgaben und Lernarrangements

Anders als bei einem stofforientierten Lehrplan, der von Inhalten ausgeht, stehen bei der Kompetenzorientierung konkrete Lernaufgaben im Zentrum. Sowohl im Volksschulbereich als auch in der Religionspädagogik wurden aus diesem Grund sogenannte Aufgaben-Sets erarbeitet, welche das kompetenzorientierte Gestalten von Lernprozessen erleichtern. Diese Aufgaben-Sets treten weitestgehend an die Stelle, die vorher Lehrmittel eingenommen haben – bzw. ergänzen diese und bringen Methoden und Arbeitsformen in einen kompetenzorientierten Zusammenhang.[9]

3.3.1 Lernprozessmodel BEIZ: Das Aufgabenset

Ein Aufgabenset nach dem Lernprozessmodell BEIZ ist eine Auswahl von (mindestens) vier Aufgabenstellungen, welche die Schüler*innen zur angestrebten Kompetenz führen sollen. Dabei geht man davon aus, dass sich die Kompetenzen in Situationen entwickeln, welche bereits einen Teil der durch den Unterricht angestrebten Kompetenzen voraussetzen.

Die Schüler*innen starten mit einer Konfrontationsaufgabe, in welcher sie der angestrebten Kompetenz begegnen (B) – bzw. ihren bereits vorhandenen Kompetenzanteilen. Anschliessend erfahren (E) und intensivieren (I) sie in weiteren Aufgabenstellungen ihr Können (also Wissen, Wollen und Anwenden). In der abschliessenden Aufgabenstellung zeigen (Z) die Schüler*innen, dass sie die Kompetenz nun erreicht haben. Aus diesem Grund sollten die Konfrontations- und die Transferaufgaben besonders stark aufeinander bezogen und anschlussfähig sein.

[9] Für den Lehrplan werden zu allen Handlungsaspekten Aufgabensets ausgearbeitet, die via www.reli.ch zugänglich sind und frei verwendet, angepasst, ergänzt werden können.

Aufbauend auf: Markus Wilhelm, Ein Einstieg, der den Unterrichtsverlauf trägt, profil 1(2016)

Beispiel für ein Aufgabenset zur oben genannten Teil-Kompetenz:
Teilkompetenz mit drei Handlungsaspekten Kompetenz 1B
«Die Schüler*innen kennen verschiedene biblischen und nicht-biblische Gebete, vergleichen diese und probieren sie aus: Mögliche Inhaltsaspekte: NT: Unservater / Vaterunser, Lobpreis Marias (Magnificat), Tradition: Gebete zu den Tageszeiten, freie Gebete.»

Begegnen
Du nimmst mit deiner Familie an einem Familiengottesdienst teil. Auf der Einladung steht, es geht um „Gebete, die mit Gott verbinden". Jedes Kind ist eingeladen, ihr oder sein Lieblingsgebet vorzustellen. Welches Gebet würdest du vorstellen? Setzt euch zu dritt zusammen und überlegt, welches Gebet ihr vorstellen würdet. Welche Gebete fallen euch noch ein? Tauscht euch im Plenum über die Gebete aus, über die Frage, woher ihr diese kennt, wann ihr dieses betet und was euch daran gefällt?

Erfahren
(Auswahl möglich, nur einzelne Beispiele skizziert) (Niveau 1 oder 2)
- Das Unservater / Vaterunser auf kreative Art erarbeiten (z. B. mit Gebetswürfel; Banderole; selbstgestaltetem Heft; Zeichnungen; Stop-Motion-Film) und dabei die Bedeutung der einzelnen Teile erarbeiten.
- Das Video „Was bedeutet beten?" aus der Reihe Katholisch für Anfänger anschauen (2min) und in PA besprechen, wer schon einmal mit Gott gesprochen hat und wie sich das angefühlt hat.
- …

Intensivieren
(Auswahl möglich, nur einzelne Beispiele skizziert) (Niveau 1 oder 2)

- Das Gottesbild im Unservater / Vaterunser erkunden und beschreiben. Dieses mit der Reich Gottes Verkündigung Jesu in Verbindung setzen.
- Die einzelnen Bitten des Unservater / Vaterunser mit den sozialgeschichtlichen Hintergründen der Menschen in ihrer Zeit in Verbindung setzen und erläutern.
- Das Unservater / Vaterunser mit Gesten beten: Die Kinder überlegen sich in Gruppen Gesten, die zu den einzelnen Teilen des Unservater / Vaterunser passen. Im Plenum werden die Gesten verglichen und die Gruppe einigt sich auf eine Geste.
- Verschiedene Gebetshaltungen ausprobieren und besprechen, wie sich welche Haltung anfühlt und zu welcher Art von Gebet welche Haltung passt.
- Verschiedene Gebete auswendig sprechen lernen.
- Einen eigenen Gebetswürfel basteln mit den Lieblingsgebeten.
- Zu ausgewählten Psalmen eine Zeichnung erstellen und sich darüber verständigen, was einem gefällt und was nicht.
- …

Zeigen
Du nimmst mit deiner Familie an einem Familiengottesdienst teil. Auf der Einladung steht, es geht um „Gebete, die mit Gott verbinden". Jedes Kind ist eingeladen, eine eigene Bitte vorzubereiten und mitzubringen. Allenfalls können die Bereiche ausgehend vom Vaterunser / Unservater im Religionsunterricht zusammen festgelegt werden (z. B. Ernährung, Beziehung, Hoffnung, Kraftorte etc.). Im gemeinsamen Beten entsteht so ein neues Gebet, das als Fortsetzung des Unservater / Vaterunser gesehen werden kann.

Letzter Check / Überprüfung des Lernarrangements:

1. Steht das Lernarrangement noch im Dienst der definierten Kompetenzerwartungen?
2. Kann auf den erreichten Kompetenzen aufgebaut werden?
3. Ist die Lerneinheit verantwortbar und lernfördernd im Hinblick auf die Vorbedingungen aus der Bedingungsanalyse?

3.4 Aufteilung der Inhalte - Sequenzierung

Abhängig von der zu erreichenden Kompetenz, vom Thema und den zur Verfügung stehenden Zeitgefässen, muss eine Aufteilung auf mehrere Lerneinheiten erfolgen. Die Sequenzierung dient dazu, das Aufgabenset mit den Begegnungs-, Erfahrungs-, Intensivierungs- und Zeige-Aufgaben in einzelne Unterrichtseinheiten zu gliedern. Die Einheiten sollten so gestaltet werden, dass sie sinnvoll aufeinander folgen (lat. sequi= folgen). Das Kriterium dazu ist, den Lehrplanstoff sinnvoll und passend auf die Schüler*innen zu beziehen. Die Übersicht macht u. a. auf eine Medienmonotonie aufmerksam oder beugt einer vor.[10]

Hier bietet sich an, eine Tabelle anzulegen mit folgenden Spalten:

Sequenzieren – Aufteilen der Inhalte*
Kompetenz:
Teilkompetenz *(mit 3 Handlungsaspekten)*:
Zyklus / Klasse:

Prozess	Lektion	Datum	Ziel(e)	Inhalt (kurz)	Medien
begegnen – **e**rfahren – **i**ntensivieren- **z**eigen	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				

In einem weiteren Schritt wird für jede Lerneinheit eine eigene (Lektions-)Verlaufsplanung erstellt.

[10] Vgl. Stefan Heil, Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013, S. 68 f.

3.5 Lernziele

Lernziele beschreiben «Etappen» zum Erreichen einer Kompetenz bzw. eines Kompetenzzieles. Wenn wir Lernziele formulieren, müssen wir uns darüber klarwerden, was die Schüler*innen am Ende einer Lerneinheit „*können*" sollen. Es kommt also darauf an zu beschreiben, welche Lernfortschritte in einem bestimmten Lernbereich und Zeitabschnitt erreicht werden sollen.

3.5.1 Klassifikation von Lernzielen nach den Lerndimensionen

A. Kognitive Lernziele

Die kognitiven Lernziele beziehen sich auf den Bereich des Erinnerns von Wissen und auf die Erweiterung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. 2.2.3 Reproduzieren, Rekonstruieren, Konstruieren). Sie beschreiben ein Verhalten, das den Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Denkbereich des Menschen betrifft. Kognitive Lernziele reichen vom einfachen Aufsagen eines Stoffes bis zu sehr originellen und kreativen Wegen, neue Ideen und Materialien zu kombinieren und zusammenzusetzen.

z. B. Die Schüler*innen *nennen unterschiedliche Formen des Gebetes und ordnen sie dem Dank-, Bitt-, Lob- und Klagegebet zu.*
Dazu müssen sich die Schüler*innen gedanklich mit den verschiedenen Formen des Gebetes auseinandersetzen. Sie werden verschiedene Gebete lesen, bearbeiten und den Gebetsgruppen zuordnen.

B. Affektive Lernziele

Die affektiven Lernziele (d. h. Lernen im Bereich von Gefühlen und Wertungen, von Einstellungen und Haltungen) beziehen sich auf Veränderungen von Interessenanlagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken, auf Einstellungen und Werte und auf die Entwicklung von Werthaltungen. Sie beschreiben ein Verhalten, das den Bereich der Triebe, Interessen, Einstellungen, Gefühle und Wertungen betrifft.

*z. B. Die Schüler*innen verhalten sich während des Gebets respektvoll, ruhig und besinnlich.*
Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen sich die Schüler*innen über die Bedeutung von Körperhaltung, Sammlung und innerer Ruhe unterhalten können. Sie werden verschiedene Haltungen ausprobieren und danach bedenken.

C. Psychomotorische Lernziele

Die psychomotorischen Lernziele (d. h. Lernen im Bereich von erwerbbaren Fertigkeiten, die zum Teil auch sichtbar sind) beschreiben psychische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen, z. B. Leibeserziehung, handwerkliche und technische Fähigkeiten, Handschrift, Sprache.
*z. B. Die Schüler*innen setzen sich zum Gebet in entspannter und aufrechter Haltung hin*. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, genügt es nicht, über Körperhaltungen zu sprechen.

Natürlich gibt es Themen, welche eher auf einer kognitiven, und andere welche vorzugsweise auf einer affektiven Ebene angegangen werden. Ideal ist jedoch, Themen

möglichst auf allen drei Ebenen zu erkunden und zu bearbeiten. Bereits Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) forderte in seiner „Idee der Elementarbildung“ eine Erziehung bzw. Bildung, welche die Kräfte des Kopfes (intellektuelle / geistige Kräfte), des Herzens (sittlich-religiöse Kräfte) und der Hand (physische / handwerkliche Kräfte) allseitig und in Harmonie entfaltet. Dieses Prinzip von *Kopf, Herz und Hand* gilt nicht nur, jedoch besonders im Religionsunterricht.

3.5.2 Operationalisieren der Lernziele nach SMART

Damit Lernziele nicht einfach wohlgemeinte Absichtserklärungen bleiben, deren Erreichen niemand überprüft (oder überprüfen kann), werden sie operationalisiert. Damit ist gemeint, dass die Lernziele so formuliert werden, dass sie ein ***beobachtbares, überprüfbares Endverhalten*** definieren.

Als Beispiel zur Veranschaulichung: *Die SuS ordnen in einer Partnerarbeit innerhalb von 10 Minuten, aus einer Auswahl von 20 Begriffen, 15 Begriffe den beiden Sprachformen Mythos und Logos richtig zu.*

Spezifisch
Es ist klar, was durch das Projekt oder die Massnahme **genau** bewirkt werden soll.
Beispiel: *Die SuS ordnen (…) Begriffe den Sprachformen Mythos & Logos (…) zu.*

Messbar
Es wird festgelegt, wie die Erreichung des Zieles überprüft werden soll.
Beispiel: *(…) 15 Begriffe (…) richtig (...).*

Attraktiv (Akzeptiert)
Das Ziel soll für die SuS attraktiv sein, so dass sie motiviert werden, es zu erreichen.
Beispiel: *(…) in Partnerarbeit (…) aus einer Auswahl von 20 Begriffen (…)*

Realistisch
Das Erreichen des Ziels muss für die SuS möglich sein (aber auch anspruchsvoll)
Beispiel: *(…) aus einer Auswahl von 20 Begriffen (…) 15 Begriffe*

Terminiert
Es wird festgelegt, in welchem Zeitraum das Ziel erreicht werden soll.
Beispiel: *(…) innerhalb von 10 Minuten (…) 15 Begriffe (…)*
Je nach Ziel ist dessen Erreichen auf eine ganze Lektionsdauer zu planen.

Obwohl im Religionsunterricht die Ziele oft sehr ganzheitlich ausgerichtet sind, sollen sie so weit als möglich dem SMART-Kriterium entsprechen (also spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert sein).

3.6 Medien

Für den Religionsunterricht stellen die einzelnen Medien einen zentralen Baustein zum Gelingen (bzw. zum Lernerfolg) dar.
Innerhalb einer Lektion gilt der Grundsatz: Weniger ist mehr! Über das ganze Schuljahr verteilt kann die Vielfalt an Medien jedoch zu einem Mehrwert führen – denn um unterschiedliche Lerntypen anzusprechen, ist eine Vielfalt an Medien und Zugängen notwendig.

3.6.1 Was ist mit einem Haupt-Medium gemeint?

Das Hauptmedium ist das Lernobjekt, das im Zentrum der Lektion steht. Es ist eng mit dem Lektionsziel verbunden. Das Hauptmedium kann z. B. ein Text, ein Bild, ein Lied, ein Film oder ein Realgegenstand sein. Die konkrete Unterrichtsgestaltung bekommt erst durch das verwendete Hauptmedium seine lebendige Form und Vielfalt. Es enthält die eigentlichen Lernpotenziale des Unterrichtsprozesses. „Sie [die Medien] entlasten […] den Religionsunterricht von der alleinigen Zeugenschaft des Lehrers oder der Lehrerin. So wichtig die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft im Religionsunterricht ist – wenn das religiöse Lernen nur auf ihr Zeugnis baut, führt dies zu einer Überforderung der Lehrkräfte sowie zu einer Reduktion der Glaubenserfahrung auf die unmittelbar am Unterricht Beteiligten.“[11]

3.6.2 Umgang mit Medien bzw. mit dem Haupt-Medium

Das Medium soll nicht selektiv eingesetzt und dem Thema oder Ziel zuliebe beschnitten werden, sondern als solches zum Zuge kommen in seiner ganzen Aussagekraft. Nur so behält es seine Würde. Nehmen wir sein ‚Eigengewicht‘ nicht ernst, werden wir auch den Schüler*innen nicht gerecht, die diesen ‚Mittlern‘ der religionsdidaktisch relevanten Wirklichkeit begegnen sollen, um an ihr zu lernen. Werden die grossen Texte, Lieder und Bilder des Glaubens und der Religion nur in einer äusserlichen und ihnen nicht entsprechenden Weise ‚verwurstelt‘, dann bleibt das Lernen blass. Da mag die Zahl der verwendeten Medien auch noch so gross und ihre Vielfalt noch so bunt sein.[12]

3.6.3 Anforderungen an Medien

Für die Beurteilung von Medien gilt es verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Inhaltlich ist das Medium sachlich richtig und dem Alter der Adressaten angemessen zu wählen. Zudem soll es aktuelle theologische und religionspädagogische Erkenntnisse transparent machen. In didaktischer Hinsicht ist es sprachlich und bildlich sowohl anspruchsvoll als auch verständlich. Die Sprache, Bild und Gestaltung des Mediums tragen dem Verständnis sowie den Lese- und Sehgewohnheiten der Zielgruppe Rechnung. Das Medium fördert die Lernbereitschaft. Es soll kultivierend wirken und verweist von der Oberfläche in die Tiefe. Es ermöglicht so einen tiefen Zugang zum Thema.
Für einen Text aus der Bibel stellen sich zudem auch Fragen wie: „Werden Eigenart, ursprüngliche Intension, Sinnpotential und Kontext respektiert, sodass er unverstellt zur Sprache bringen kann, was in ihm angelegt ist? Berücksichtigt eine Kinderbibel (mit ih-

[11] Hans Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012, S. 80
[12] Hans Schmid, Die Kunst des Unterrichtens, ab Kapitel 2, S. 75 ff.

ren Texten) den Erkenntnisfortschritt v. a. in Theologie, Bibelwissenschaft und -didaktik?“[13] Zum anderen stellt sich die Frage nach den Zugangsmöglichkeiten der Adressaten: „Werden die Heranwachsenden als mündige Leser/innen ernst genommen oder bevormundet? Werden die Lebenssituationen, die entwicklungsbedingten Verstehensvoraussetzungen und Interessen der Heranwachsenden berücksichtigt? (und) Werden für eine erste Kinderbibellektüre ausreichend Verständnishilfen und Motivationsimpulse angeboten?“[14]

[13] Katechetische Blätter 125(2000)4, S. 230
[14] ebd.

3.7 Der Unterrichtsverlauf

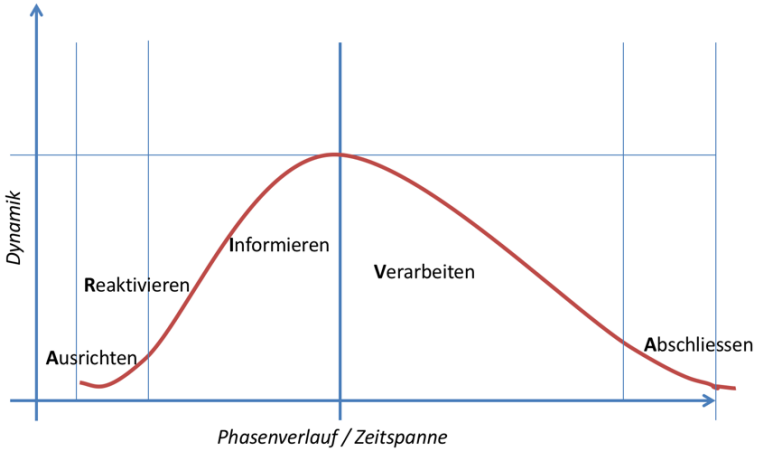
3.7.1 Dramaturgie des Unterrichts

"Begreifen Sie Unterricht [...] als eine gut geplante Inszenierung mit Ihnen als Drehbuchautor und Regisseur in einem. Stehen Sie nicht immer auf der Bühne wie der Hauptdarsteller, sondern agieren Sie sozusagen aus den Kulissen heraus. Planen Sie die Szenen, inszenieren Sie die Handlungsabläufe, aber überlassen Sie Ihren Schülern die Aktionen. Beobachten Sie, helfen Sie weiter, soufflieren Sie, wenn nötig. Aber überlassen Sie Ihren Schülern das sprachliche Handeln. Lassen Sie ihnen Spielraum zum Agieren, lassen Sie ihnen Zeit, Richtiges und Falsches zu produzieren, ohne sie ständig zu verbessern. Jede Inszenierung benötigt ein Drehbuch: Ihre Unterrichtsvorbereitung. Und ein gutes Theaterstück besteht aus fünf Akten, das ist jedenfalls die klassische Norm und die lässt sich auch auf den Unterricht übertragen. Fünf Phasen in fünfundvierzig Minuten sind ein guter Durchschnitt. Also gliedern Sie Ihr Konzept in Phasen. Abwechslung muss sein. Und Phasierung des Unterrichts bedeutet keineswegs Gängelung und Einschränkung, sondern Abwechslung und Dynamik. Der häufige Phasenwechsel erscheint schon deswegen nötig, weil die maximale Zeit, die sich ein Mensch auf ein- und dasselbe Phänomen konzentrieren kann, so bei zwanzig Minuten liegt. Da freuen sich alle Schüler, wenn der Lehrer schon nach 8 bis 9 Minuten ‚etwas Neues' macht. Frustration bringt nicht die Unterrichtsphasierung, sondern das, was in diesen Phasen passiert. [...] Verstehen Sie sich als Regisseur und Moderator. Setzen Sie Impulse, und geben Sie Lehreraktivitäten an die Schüler ab, wo immer das möglich erscheint. Beginnen Sie damit, das herkömmliche Frage-Antwort-Schema systematisch abzubauen."[15]

3.7.2 Vier Kriterien um den Spannungsbogen aufzubauen & zu erhalten[16]

1. **Phasenverlauf & Dynamik**

   Innerhalb einer Lerneinheit wechseln sich verschiedene Phasen ab und führen auf <u>einen</u> Höhepunkt hin. Dabei bilden sie einen dynamischen Spannungsbogen, in dem es anregende Zeiten ebenso gibt, wie solche von grösserer Ruhe. Die im ersten Teil aufgebaute ‚Energie' bzw. ‚Spannung' soll im weiteren Unterrichtsverlauf in die Verarbeitung fliessen.



[15] Jürgen Weigmann, Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning 1992, S. 16f.
[16] Vgl. Harriet Gandlau, Wie Religion unterrichten, München 2014², S. 34-37

2. **Inhaltlicher Schwerpunkt**
   Um den Unterricht klar und strukturiert durchzuführen und die Schüler*innen nicht zu überfordern, soll nur ein einziger inhaltlicher Schwerpunkt gesetzt werden. Die einzelnen aufeinander folgenden Phasen werden daraufhin inhaltlich abgestimmt und bilden einen roten Faden. Zur Überprüfung dieser Anforderung stellen sich die Fragen: Stimmen Stundenthema, Stundenziel und Hauptschwerpunkt / Lernabsicht überein?

3. **Verzahnung der einzelnen Lernschritte**
   Es ist wichtig, dass die einzelnen Unterrichtsphasen nicht einfach aneinandergereiht, sondern die Überleitungen vom einen zum anderen Unterrichtsschritt inhaltlich und sachlogisch verlaufen.

4. **Korrelativer Brückenschlag**
   Korrelation heisst, dass das Leben und der Inhalt des Unterrichts miteinander in Beziehung gesetzt werden. Obwohl das bei einem kompetenzorientieren Unterricht eigentlich immer der Fall sein sollte, muss das wieder und wieder in den Blick genommen werden.
   Die Annäherung zwischen Thema und Schüler*innen soll im offenen, dialogischen Prozess stattfinden. Die Schüler*innen sind eingeladen sich mit eigenen Grunderfahrungen und Deutungen auseinander zu setzen.

5. **Selbstaktivität der Schüler*innen fördern**
   Die Planung und der Ablauf von Unterricht haben einen wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise, wie in der Schule gelernt wird. Hält immer nur die Lehrperson alle Fäden in der Hand, werden die Lernenden nie dazu ermutigt, ihr Lernen selbst zu steuern. Wenn aber umgekehrt die Lehrperson das Feld von Anfang an den Schüler*innen überlässt, ist die Chance, dass diese sich selbständig Wissen und Können aneignen, genauso gering, weil ihnen oft nicht klar sein wird, wie sie in einer bestimmten Situation vorgehen sollen. Es braucht also wohl dosierte Anteile von Instruktion, ein klug arrangiertes Gleichgewicht zwischen der Steuerung des Unterrichts durch die Lehrperson und Elementen des selbstregulierten Lernens.[17] Die Förderung zu mehr Selbstaktivität soll den Schüler*innen angepasst und schrittweise erfolgen.

3.7.3 Die Rhythmisierung des Unterrichts

Der Ablauf eines Lernprozesses soll soweit wie möglich auf die Lernenden respektive ihre individuellen Lernvoraussetzungen abgestimmt werden. Die Konzentrationsfähigkeit ist nicht bei allen Schüler*innen gleich lange und gleich hoch. Verschiedene Lerntypen, unterschiedliche Begabungen und Bedürfnisse erfordern einen sinnvollen Wechsel, so dass eine konstruktive Lernumgebung entsteht.
Dies wird mit einer Rhythmisierung des Unterrichtsprozesses erreicht. Es kann also durchaus sein, dass nicht mehr alle Schüler*innen zur gleichen Zeit am gleichen Ort dasselbe tun.

---

[17] Vgl. Städeli Christoph, u. a, Kompetenzorientiert unterrichten - Das AVIVA-Modell, fünf Phasen guten Unterrichts, Bern, 2013[2]

Folgende Aspekte können die **Rhythmisierung** bestimmen:

- ⇒ Methoden
- ⇒ Medien/Material
- ⇒ Sozialformen
- ⇒ Dauer
- ⇒ Zielvorgabe
- ⇒ rezeptive (aufnehmende, passive) & expressive (verarbeitende, aktive) Tätigkeiten
- ⇒ Anstrengung und Entspannung
- ⇒ Ganzheitliches Konzept (Kopf, Herz und Hand)

3.7.4 Die Feinplanung des Unterrichtsverlaufs: das Planungsmodell ARIVA

„Nach all diesen Recherchen, Überlegungen, dem Abwägen von Für und Wider kann der Unterrichtsverlauf genau geplant werden. Die Vorbereitungen sind nun abgeschlossen: Das Menü wird gekocht! Die Lektion enthält folgende Angaben (s. Anhang): die Feinplanung des Unterrichtsverlaufs unter Berücksichtigung des ARIVA-Modells".[18]

Das ARIVA -Modell ist eines von vielen Rhythmisierungsmodellen für Lehr-Lern-Prozesse. Es bietet den Vorteil, dass es für die Arbeit mit kleinen Kindern bis hin zur Arbeit mit Erwachsenen verwendet werden kann und besonders geeignet ist, um Kompetenzen zu fördern. Um beim ARIVA-Modell den katechetischen Lehr-Lernprozess kompetenzorientiert zu gestalten, ist besonders auf das Reaktivieren von Vorwissen (**R**) und den Verarbeitungsprozess (**V**) zu achten.

A = Ankommen & Ausrichten Bei dieser Phase geht es um die Förderung des körperlichen und geistigen Ankommens und das Bündeln der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Dies kann auf drei Ebenen erreicht werden. Auf der (1) Beziehungsebene in einer Begrüssung, dem Anzünden einer Kerze oder dem Einsatz einer Klangschale, auf der (2) inhaltlichen Ebene mit der Bekanntgabe über das Ziel, Sinn und Zweck der Lektion (oder bereits mit der Einführung eines Lerngegenstandes zum Thema) und auf der Ebene zur (3) Verbindung mit dem Transzendenten bzw. mit Gott, durch ein Gebet oder eine Form der Kontemplation.

R = Re-Aktivieren von Vorwissen Hierbei geht es um die Schaffung einer Struktur, um bereits Vorhandenes mit Neuem zu verknüpfen. Im Fokus stehen die Vorerfahrungen, Voreinstellungen und Haltungen der Schüler*innen, die sie allenfalls einbringen oder zumindest bewusst machen sollen. Das Vorwissen wird bereits auf das konkrete Thema hin gelenkt und ein Lerngegenstand zur Hinführung auf das Hauptmedium ist entweder bereits eingeführt oder wird in dieser Phase eingebracht.

I = Informieren Die Phase des Informierens versucht Neues in verständlichen Teilschritten zu vermitteln und dabei an Vorhandenes anzuknüpfen. Die Lernenden informieren sich dabei entweder selbst (kooperative Lernarrangements) oder sie werden informiert (instruktive Lernarrangements). Eine Veranschaulichung des roten Fadens hilft bei der Orientierung und zur Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit eines Schrittes. Als Faustregel gilt: Die Phase des Informierens soll nie mehr als 15 Minuten dauern. Bei Primarschüler*innen ist die Phase auf etwa 10 Minuten und bei Erwachsenen auf max. 20 Minuten anzupassen.

V = Verarbeiten Hierbei geht es um die Verarbeitung der Informationen durch Eigenaktivität der Lernenden. Dafür eignen sich das Finden von Lösungen, das Entwickeln von Modellen, praktische Übungen und der Transfer in andere Kontexte. Diese Phase

[18] Didaktikteam OekModula, Religionsunterricht kompetent planen. Ein Leitfaden, Solothurn 2008, S. 13

kann in weitere Teilschritte unterteilt werden, wie das Zusammenfassen (sichern) und Vertiefen und das Gestalten und zum Ausdruck bringen. Ziel ist das Bewusstwerden der eigenen Haltung und die Entwicklung eines Standpunkts. Als Faustregel gilt: Diese Phase ist länger als die Informationsphase. Etwa 15 – 20 Min.

A = Auswerten & Abschluss Die Lernenden werten den Lernprozess entweder selbst aus oder es erfolgt eine Fremdauswertung durch die leitende Person. Im Idealfall gelingt eine Motivation zum Weitermachen oder zum Ausprobieren in der Lebenswelt der Lernenden. Ziel ist die Sicherung des Lerngewinns aufgrund der Lernzielsetzung. Dafür können unterschiedliche Formen von Lernkontrollen verwendet werden.
Beim Abschluss geht es um die Förderung des körperlichen und geistigen Abschiednehmens. Bestandteile sind Dank, Ausblick, ein Ritual und der Abschied voneinander.

3.7.5 Anmerkungen zum ARIVA-Modell

Das Modell ist nicht auf den einmaligen Durchlauf der verschiedenen Stufen beschränkt. Besonders bei längeren Lehr-Lern-Einheiten können die Schritte Informieren, Verarbeiten und Auswerten (I-V-A) mehrfach aneinandergereiht werden. Dabei gilt es, den Reaktivierungs- und Verarbeitungsprozess gegenüber dem Informationsteil stärker zu gewichten.
Bei der Vorbereitung der Lerneinheiten (Lektionen) sind auch die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen wichtig. Gelingt es, diese gut miteinander zu verzahnen, bleibt der Lernprozess fliessend, die Konzentration hoch – und die Lernenden bleiben motiviert.

A- *Ankommen & Ausrichten*	- Welches Ritual kann das körperliche und geistige Ankommen fördern? - Wie kann ich die Lernenden auf das Thema einstimmen? - Womit kann ich sie für das Thema begeistern? - Womit kann ich die Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsgegenstand / Lerngegenstand / das Thema lenken?
R - *Reaktivieren*	- Womit kann ich die Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsgegenstand / Lerngegenstand / das Thema lenken? - Welches Vorwissen könnte vorhanden sein und wie frage ich es ab? - Wie kann ich aktives Mitdenken fördern? - Womit kann ich das Einbringen von Haltungen fördern? - Wie kann ich bereits Vorhandenes mit Neuem verknüpfen?
I – *Informieren*	- Welches Wissen möchte ich in verständlichen Teilschritten vermitteln? - Wie kann ich an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen? - Welche Form des Informierens – aktiv oder passiv – wähle ich? - Wie kann ich den roten Faden veranschaulichen?
V - *Verarbeiten*	- Welche Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung bieten sich an? - Wie unterstütze ich das Finden von Lösungen und den Transfer? - Wie fördere ich die Entwicklung einer eigenen Haltung?
A - *Auswerten & Abschliessen*	- Wie können die Lernenden den Lernprozess reflektieren? - Wie kann ich den Lernprozess auswerten? - Womit kann eine Umsetzung in der Lebenswelt gefördert werden? - Bietet der Ausblick auf die kommende Einheit eine sinnvolle Brücke? - Welches Ritual kann ein ganzheitliches Abschiednehmen fördern?

4 DURCHFÜHREN

«Klasse»

Bei der Durchführung einer Unterrichtseinheit kann insbesondere auf die folgenden Bereiche geachtet werden, welche zentrale Voraussetzungen für ein optimales Lehr- und Lernumfeld darstellen.

4.1 Klassenführung

Ein zentrales Gestaltungsmittel des Unterrichts ist die Klassenführung. Diese hat einen direkten Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schüler*innen – und mit dem Wohlbefinden der Lehrperson. Für die Klassenführung sind sowohl präventive Massnahmen und Strategien wichtig als auch Interventionen im Unterrichtsgeschehen und allfällige Sanktionen die ergriffen werden müssen.[19]

4.2 Notfall

Auch während des Religionsunterrichts kann eine Notfallsituation auftreten. Darum ist es wichtig, auf eine solche vorbereitet zu sein:

- ❑ Weiss ich wie man erste Hilfe leistet? Wann habe ich einen Erste-Hilfe-Kurs besucht?
- ❑ Weiss ich wo die Apotheke ist?
- ❑ Habe ich die wichtigsten Telefonnummern zur Hand (Arzt, Polizei, Feuerwehr)?
- ❑ Kenne ich das Notfallkonzept der Schule bzw. der Kirche (bei Feuer, Amok)?
- ❑ Weiss ich, wen ich nach einem schweren Unfall sofort informieren muss (Eltern, Schulleitung, Pfarramt, Kirchenvorsteherschaftspräsidium)?
- ❑ Wen soll ich nicht informieren? Medien an die Behörde bzw. das Pfarramt verweisen!

4.3 Befindlichkeit der Lehrperson

Auch die eigene Befindlichkeit der Lehrperson hat einen grossen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. Emotionen der Lehrperson können die Aufmerksamkeit und Motivation der Schüler*innen stören, oder sie auch beflügeln. Wichtig ist, dass sich die Lehrperson über die eigenen Gefühle klar wird, bevor sie mit dem Unterricht beginnt. Das heisst auch, dass Lehrpersonen nach Möglichkeit schon einige Zeit vor den Schüler*innen im Unterrichtsraum sind um sich ordnen können. Ist der Raum noch belegt, ist es sinnvoll sich eine ruhige Ecke zu suchen und sich folgende Fragen zu stellen:

- ❑ Wie geht es mir?
- ❑ Wie atme ich? Wie stehe ich?
- ❑ Belastet mich Erlebtes?
- ❑ Freue ich mich auf die Lektion oder bin ich angespannt? Warum?
- ❑ Welches sind meine Erwartungen?
- ❑ Kann ich, und wenn JA, wie unterrichten, wenn mir unwohl ist?
- ❑ Kann ich, und wenn JA, wie unterrichten, wenn ich heiser bin?

Wenn der Unterricht nicht durchgeführt werden kann, ist zu beachten, dass, wenn Religionsunterrichtslektionen während den Blockzeiten der Schule durchgeführt werden, unabdingbar eine Stellvertretung gesucht werden muss. Die Schüler*innen dürfen nicht einfach nach Hause geschickt werden.

[19] Vgl. Merkblatt Klassenführung, hrsg. v. Fachstelle Katechese / Fachstelle Religionsunterricht

Fällt der Unterricht aus, müssen nicht nur die Schüler*innen informiert werden, sondern auch die Eltern, die für den Religionsunterricht verantwortliche Person der Kirchenvorsteherschaft (Ressortverantwortliche) und allenfalls davon betroffene Lehrer*innen bzw. die Schulleitung.

Nicht nur vor dem Unterricht ist das Wahrnehmen der eigenen Gefühle wichtig, sondern gerade auch während des Unterrichtens.

- ❑ Macht mich etwas oder jemand wütend?
- ❑ Fühle ich mich von etwas oder jemandem beleidigt?
- ❑ Fühle ich mich von etwas oder jemandem angezogen?
- ❑ Kommt ein Gefühl hoch, das mich an etwas Erlebtes erinnert?

Erst wer die eigenen Gefühle wahr nimmt, kann sich auch, sollte es nötig sein, davon distanzieren oder sie umgekehrt zum Ausdruck bringen.
Eigene Gefühle zum Ausdruck und zur Sprache bringen kann dann hilfreich sein, wenn es wichtig ist, dass Schüler*innen merken, dass auch die Gefühle der Lehrperson einen Einfluss auf das Klima in der Klasse und die Arbeit haben. Man soll gegenüber den Schüler*innen authentisch sein.

4.4 Metakognition

Zu den wichtigsten (überfachlichen) Kompetenzen, welche Schüler*innen lernen müssen, gehören metakognitive Fähigkeiten – das „Denken über das Denken". Es handelt sich um die Fähigkeit, über sich selbst, über die eigenen Entscheidungen, Lösungswege und Handlungen nachzudenken. Metakognition führt dazu, mehr Kontrolle über sein Leben und sein Handeln, und damit mehr Freiheit zu gewinnen. Dabei lässt sich Metakognition in verschiedene Bereiche unterteilen:

A. Wissen um das Vorwissen

- *Wissen, was man zu einem Thema weiss und was man nicht weiss*
  ⇨ „Was weiss ich?" „Wo sind meine fachlichen Grenzen?"
- *Bewusstsein, wodurch das eigene Wissen geprägt / gefärbt ist*
  ⇨ „Wie ticke ich?"

B. Lernwissen

- *Wissen um Lerngesetzmässigkeit (Allgemein lernspezifisches Wissen)*
  ⇨„Wie funktioniert Lernen generell?"
- *Kenntnis von Lernstrategien und Techniken*
  ⇨ „Wie lerne ich (am besten)?"
- *Kenntnis allgemeiner und persönlicher Problemlösungsstrategien*
  ⇨ „Wie gehe ich am besten vor?"

C. Selbstreflexion

- *Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrollfertigkeiten*
  ⇨ „Wie habe ich das gerade eben gemacht?" „Was habe ich zum Konflikt selber beigetragen?" „Auf welchem Kanal habe ich eben zugehört? / Auf welchem Ohr habe ich die Nachricht verstanden?"

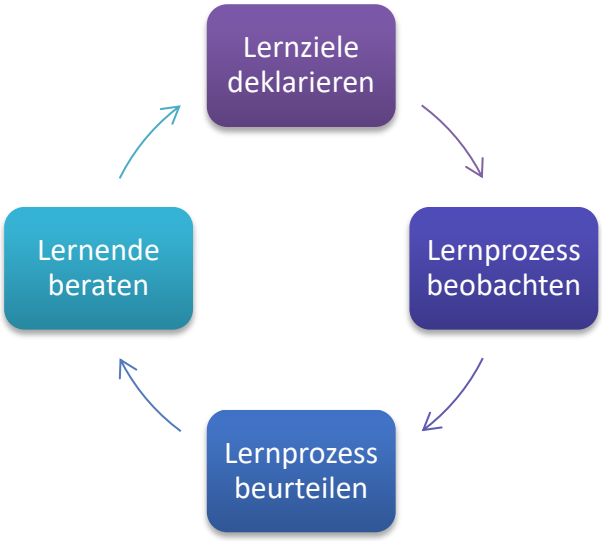
Nun sind diese Bereiche nicht nur für die Schüler*innen wichtig – auch die Lehrperson sollte über ausgeprägte metakognitive Fähigkeiten verfügen. Das ist nicht zuletzt eine Voraussetzung dazu, dass die Schüler*innen am Modell lernen können.
Besonders die (permanente) Selbstreflexion während des Unterrichts verhilft der Lehrperson dazu, die Schüler*innen auf ihrem Lernweg bestmöglich zu unterstützen.

4.5 Beurteilung

Die Beurteilung richtet sich an den vereinbarten Lernzielen aus und dient der Förderung der Schüler*innen.
Grundsätzlich lassen sich zwei Formen der Beurteilung unterscheiden:

1. **Summative Beurteilung**
   Die summative Beurteilung fasst den Lernerfolg (am Ende eines Themas) in einer konkreten (abschliessenden) Bewertung zusammen. Die Bewertung kann eine Note sein oder in anderer Form erfolgen.

2. **Formative Beurteilung**
   Die formative Beurteilung erfolgt kontinuierlich und reflektiert den Lernprozess der Schüler*innen. Es handelt sich um einen Prozess von Beobachten, Beurteilen und Fördern.



Formative Beurteilung	
Lernziele deklarieren	Den Schüler*innen die Lernziele transparent machen, damit sie sich daran orientieren und darauf hinarbeiten können.
Lernprozesse beobachten	Die Schüler*innen werden gezielt wahrgenommen – evtl. unterstützt durch Beobachtungskriterien und -instrumente.
Lernprozesse beurteilen	Die Lernleistungen, Fähigkeiten, Merkmale oder Verhaltensweisen von Schüler*innen mit den Lernzielen bzw. Kriterien vergleichen.
Lernende beraten	Aufgrund von Beobachtungen und Beurteilungsergebnissen den weiteren Lernweg beeinflussen und gezielt unterstützen.

Die Möglichkeiten für Beurteilungen sind vielfältig (zu gestalten): mündliche Rückmeldung, selbständiges Überprüfen von Ergebnissen, Präsentieren einer Einzel- oder Gruppenarbeit, Feedback von Mitschüler*innen, Portfoliobeitrag, Foto- oder Videoaufnahmen, MultipleChoice-Test, Lückentext, Essay etc.

5 REFLEKTIEREN

Nach der Durchführung einer Lerneinheit ist deren Reflexion von grosser Bedeutung. Im ersten Schritt liegt der Fokus auf dem Lernprozess der Schüler*innen. Daraus können Erkenntnisse auf die Planung der weiteren Lerneinheiten gewonnen werden.
Auch zur Qualitätssicherung und -entwicklung des eigenen Unterrichts ist es wichtig, sich nach der Lektion noch einmal Gedanken zu machen. Auch hier soll das Geschehene nicht einfach als beendet betrachtet und „ad acta" gelegt, sondern als Ausgangspunkt für die nächsten Schritte betrachtet werden.

Bereits mit einigen grundsätzlichen Fragen ist es möglich, eine einfache Auswertung zu leisten, die Anpassungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufzeigt:

- ❑ Was ist gut gelaufen?
- ❑ Wo habe ich meine Rolle als Moderatorin, Lernbegleiterin, Leitende gut ausgefüllt?
- ❑ Wo gab es Schwierigkeiten? Warum?
- ❑ Was würde ich das nächste Mal anders machen?
- ❑ Waren die Schüler*innen motiviert?
- ❑ Konnten sie sich hinreichend am Geschehen beteiligen?
- ❑ Wurden die Lernziele und Kompetenzen erreicht?
- ❑ Konnten sich alle Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen beteiligen?

Noch konkreter lässt sich der eigene Unterricht jedoch mit den ‚Zehn Merkmalen guten Unterrichts' von Hilbert Meyer[20] evaluieren. Diese zehn Merkmale bilden in der Ausbildung sowie in der Unterrichtsberatung einen zentralen Bezugspunkt für die Qualitätssicherung:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodentiefe (-vielfalt)
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Klare Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung

Wie auch immer die Evaluation durchgeführt wird – es ist wichtig, diese Erfahrungen schriftlich fest zu halten und bei einer nächsten Lektion in die Vorüberlegungen mit einzubeziehen – nur so wird prozessorientiertes Arbeiten möglich.[21]

Hinweis: Besonders gelungene, spezielle oder gut reflektierte Lektionen können in das persönliche Portfolio übernommen so nachhaltig nutzbar gemacht werden (indem darin sichtbar wird, was gut funktioniert und verstärkt bzw. was vermieden werden sollte).

[20] Vgl. Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2011[8]
[21] Für weitere Informationen zum Thema Qualitätssicherung im Religionsunterricht finden sich Konzept und Handreichungen unter www.kath-tg.ch/fachstellen/katechese/services/Qualitätssicherung.html

ANHANG A: VERLAUFSPLANUNG

Kompetenz: ☐Begegnen ☐ Erfahren ☐ Intensivieren ☐ Zeigen

Teilkompetenz mit drei Handlungsaspekten	**Lernziele** (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) -> *min 1* •
(Haupt)-Medium	

Klasse:	Anzahl SuS:	Ort:	Datum:	Zeit:

Uhr	**Phasen**	**Lerninhalt** (Interaktionen / Methoden, Sozialform)		**Material**	Min
	ARIVA	**Tätigkeit RLP**	**Tätigkeit SuS**		
	Vorbereitung				
	Ankommen & **A**usrichten				
	Re-aktivieren				
	Informieren				
	Verarbeiten				
	Auswerten & **A**bschluss				

Organisatorisches *(Absenzen / Disziplin)*:	Hausaufgabe:
Quelle/Lehrmittel Internet:	
Persönliche Lernziele:	
Folgerungen für die nächste Lektion:	

Fachstelle Religionsunterricht
Bankplatz 5
8500 Frauenfeld
052 721 25 94
religionsunterricht@evang-tg.ch

Fachstelle Religionspädagogik
Franziskus-Weg 3
8570 Weinfelden
071 626 11 41
rep@kath-tg.ch

Evangelische Landeskirche
Fachstelle Religionsunterricht
des Kantons Thurgau

Katholische Landeskirche Thurgau
Fachstelle Religionspädagogik