

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

Die Schülerinnen und Schüler in einen positionierten Austausch mit Religion und Glaube bringen

Datum der Zweitveröffentlichung: 30.06.2024

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-591696

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin: Die Schülerinnen und Schüler in einen positionierten Austausch mit Religion und Glaube bringen. In: Wirksamer Religions(kunde)unterricht. Helbling, Dominik; Riegel, Ulrich (Hg). Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 2021. S. 179-188.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

KONSTANTIN LINDNER

DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN EINEN POSITIONIERTEN AUSTAUSCH MIT RELIGION UND GLAUBE BRINGEN

Lindner, Konstantin, Prof. Dr., Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Katholische Theologie, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Kirchengeschichte; Konfessionelle Kooperation im RU; Kulturelle Bildung; Wertebildung.

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson sind aus Ihrer Sicht für die Qualität des Religionsunterrichts besonders wichtig?

Religionsunterricht (RU) will den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu religiöser Deutung von Wirklichkeit eröffnen und sie dadurch befähigen, eine verantwortliche Position hinsichtlich Religion(en) und Fragen des Glaubens zu entfalten. Angesichts dessen, dass gegenwärtig zum einen viele Lernende immer weniger Berührungspunkte mit gelebter Religion haben und zum anderen vermehrt religionslose Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teilnehmen, markiert ein subjekt- und situationsadäquates Integrieren *fachwissenschaftlichen* Wissens in religiöse Lehr-Lern-Prozesse, einen Grundpfeiler der Qualität dieses Unterrichtsfaches.

Insofern in Deutschland der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Übereinstimmung mit den Grundsätzen anerkannter Religionsgemeinschaften erteilt wird (Art. 7 Abs. 3 GG), stellt die konfessionelle Theologie die

primäre akademische Referenzwissenschaft dar, mittels der Religionslehrkräfte solide Kenntnisse und Kompetenzen hinsichtlich religiöser Deutungen von Welt erwerben. Dazu zählen u. a. literatur- und kulturwissenschaftliche Herangehensweisen an biblische Texte und deren Auslegung, historisch-geographische Einblicke in die Rekonstruktion der Geschichte von Religionsgemeinschaften oder die systematisch-theologische Reflexion dogmatischer Aussagen einer bestimmten Konfession und damit zusammenhängender Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede im Vergleich mit anderen Konfessionen oder Religionen. Eine fachwissenschaftliche Schlüsselkompetenz stellt insbesondere die ethische Argumentationsfähigkeit dar, die der Lehrperson eine Positionsgewinnung im reflektierend-kritischen Rekurs auf Standpunkte der eigenen Konfession zu verschiedenen biomedizinischen, wirtschafts- oder medienethischen Herausforderungen ermöglicht. Überdies brauchen Religionslehrkräfte praktisch-theologische Kenntnisse, um gottesdienstliche oder seelsorgliche Praktiken einordnen zu können. Auch aus den Feldern der Religionswissenschaften, Philosophie und ausgewählter Naturwissenschaften sind fachwissenschaftliche Kompetenzen bedeutsam: Diese ermöglichen Einblicke in andere Deutungsoptionen der jeweiligen theologie-beschriebenen Konstrukte und Erfahrungen. Zudem sensibilisieren sie für die Reichweite der verschiedenen Modi von Weltdeutung.

Insgesamt benötigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf all diese Wissensbestände und deren inhärente Logiken einen konzeptuellen und problemsensiblen Zugriff (vgl. Fricke, 2017), um Schülerinnen und Schülern eine wissenschaftlich abgesicherte und alltagsrelevante Begegnung mit Religion zu ermöglichen: Angesichts der Komplexität und Fülle des theologischen Fächerkanons müssen Lehrkräfte insbesondere Klassifikationssysteme bzgl. ihrer Konfession aufbauen und zugleich die Fähigkeit, ähnlich gelagerte Wissensbereiche anderer Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen etc. zu identifizieren und zu decodieren. Dabei bedarf das theoriegeleitete Wissen der Anreicherung durch Erfahrungen mit gelebter Religion, insofern mittels religionspraktischer Kontextualisierungen die Relevanz der theologischen Erkenntnisse für die Deutung von religiösen Zeugnissen, Glaubenspraxis und davon abgeleiteten Lebensgestaltungsweisen greifbar wird.

In *fachdidaktischer Hinsicht* erweist sich das Wissen über (Prä-)Konzepte der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der im Religionsunterricht thematisierten Wissensbereiche als elementare Stellgröße für einen wirksamen Religionsunterricht (Baumert & Kunter, 2013, S. 33; Lindner, 2017). Um den Lernenden kritisch-produktive Korrelationen (Edward Schillebeeckx) mit den religionsbezogenen Lerngegenständen zu ermöglichen, bedarf es über die im alltäglichen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern angeeigneten

Einsichten hinaus auch einer immer neuen Beschäftigung mit den Ergebnissen empirischer Studien. Letztere helfen Religionslehrpersonen, religionsunterrichtliches Lehren und Lernen subjektorientiert anzulegen, indem sie u. a. für die Religiositäten der Lernenden, für deren Vorstellungen (u. a. auch Missverständnisse, typische Fehlschlüsse) bezüglich Glaubensüberzeugungen wie Schöpfung oder Auferstehung und für deren entwicklungsbedingte Rezeptions- und Rekonstruktionsfähigkeiten z. B. hinsichtlich mythisch-symbolischem Denken sensibilisieren. Von empirischen Erkenntnissen her, die mitunter Lehrerinnen- und Lehrerstereotype bezüglich der Schülerinnen und Schüler korrigieren helfen, gilt es unterrichtliche Interventionen zu gestalten.

Zudem benötigen Religionslehrkräfte religionsdidaktisches Wissen für eine gegenstandsadäquate und subjektorientierte Planung, Durchführung und Evaluation von RU. Bibeldidaktische, kirchengeschichtsdidaktische oder wertebildende Theorien bieten Erklärungs- und Präsentationsoptionen an, um die fachspezifischen Wissensbestände in ihrer Eigenlogik zur Geltung zu bringen. Dies professionalisiert – in Kombination mit dem fachwissenschaftlichen Wissen – Religionslehrpersonen dafür, adäquate unterrichtliche Dramaturgien generieren und in ihrer Wirksamkeit kritisch hinterfragen, aber auch Lehrwerke sowie Unterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer Passung einschätzen zu können. Insbesondere die Kenntnis grundlegender Prinzipien des RUs wie korrelatives, symbolorientiertes oder performatives Lernen, Wissen über Planungshilfen wie das Elementarisierungskonzept oder fachliche Sequenzierungen (z. B. wesentliche Elemente einer kirchenpädagogischen Einheit oder einer Dilemmadiskussion) erweist sich als wichtige Gradmesser gelingender Lehr-Lern-Arrangements.

Nicht zuletzt brauchen Religionslehrkräfte Wissen über angemessene Aufgabenformate, um Schülerinnen- und Schülerkompetenzen voranzubringen und zu messen – bspw. wie ästhetische Dimensionen von Religion in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken eingeholt oder wie Kinder zum Theologisieren angeregt werden können.

Der Umgang von Religionslehrpersonen mit ihrem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen steht in Abhängigkeit von ihren epistemischen Überzeugungen und Wertvorstellungen: Von grundlegenden Überzeugungen bzgl. Religion, Glaube etc. her entscheiden sich häufig die Intentionen des religionsunterrichtlichen Denkens und Handelns (vgl. Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2016; Riegel & Leven, 2018). Sich dessen bewusst zu sein und eine professionelle Distanz zu den eigenen Überzeugungen bei der Gestaltung von Religionsunterricht einnehmen zu können, zählt daher zu einer zentralen Kompetenz von Religionslehrkräften – u. a., weil Religionsunterricht keine Glaubensverkündigung in der Schule darstellen darf.

Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Religionsunterricht für essenziell?

Auf der Ebene der Sichtstruktur sollten Methoden und Sozialformen unter Berücksichtigung von Subjekt- und Gegenstandsangemessenheit sowie in Abhängigkeit von der jeweiligen Unterrichtsphase und den fokussierten Kompetenzen bewusst gewählt werden (vgl. Fricke, 2017, S. 294; vgl. die Ausführungen zur nächsten Frage) – und zwar unter Vermeidung eines inflationären Wechsels oder monistischer Züge: Während das grundsätzliche Wahrnehmen und Erschließen von Texten oder Artefakten bspw. eines individuellen Zugriffs der Lernenden bedarf, sollten bei religionsbezogenen Deutungen durch kooperativ-diskursive Herangehensweisen Perspektivenwechsel oder Metareflexionen herbeigeführt werden. Bei der Erarbeitung eigenständiger Positionen wiederum sind Lern- bzw. Aufgabenformate wichtig, die den Schülerinnen und Schülern eine eigenständige, fähigkeitsangemessene Auseinandersetzung ermöglichen. Insgesamt sollte Religionsunterricht auf sichtstruktureller Ebene so angelegt sein, dass für die Generierung individueller Deutungen und diskursiver Formate, aber auch für Wiederholungs- und Übungsphasen genügend Zeit und Raum vorhanden ist.

Hinsichtlich der Tiefenstrukturen muss u. a. die Zusammensetzung der Religionsgruppe berücksichtigt werden: Diese ist aufgrund der Konfessionsbindung häufig aus Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen oder bisweilen gar verschiedener Jahrgangsstufen zusammengefügt. Wenn daraus Störungen des Klassenklimas resultieren, wirkt sich das auf die Qualität des RU aus. Lehrkräfte sollten das berücksichtigen und mit passenden Mechanismen reagieren können. Dies erweist sich nicht zuletzt bei Themen wie Tod, Trauer oder Sexualität als nötig, deren unterrichtliche Bearbeitung grundsätzlich auf eine gute Lernatmosphäre angewiesen ist. Derartige RU-Themen erfordern seitens der Lehrkraft ein Bewusstsein für Grenzen der unterrichtlich-öffentlichen Beschäftigung sowie die Offenheit, Schülerinnen und Schüler im Bedarfsfall bei der Bearbeitung von aufkeimenden Sorgen und Nöten Wege professioneller Hilfe anbieten zu können. Auch muss die Religionslehrkraft ein Gespür dafür besitzen, ob sich die Schülerinnen und Schüler vom Religionsunterricht überfordert oder unterfordert fühlen. Mangelnde kognitive Aktivierung gepaart mit Allgemeindiskussionen ohne die Integration fachlicher Expertise ist ein Grund dafür, dass manche Lernende den Religionsunterricht als „Laberfach“ oder „Entspannungsstunde“ deklarieren.

Welche Lernumgebungen und Lehr-/Lernformen halten Sie für einen wirksamen Religionsunterricht für besonders bedeutsam?

Religionsunterricht thematisiert Fragen nach dem Woher oder Wohin, diskutiert Aspekte gelingender Lebensgestaltung, rekurriert auf religionskulturell Vorfindliches oder befasst sich mit öffentlichen Diskussionen, die in Religionen und der von ihnen ausgehenden Wirkungen gründen. Neben *hermeneutisch-textbasierten* sowie *diskursiven, das Reflektieren und Positionieren schulenden* Lehr-/Lernformen erweist sich das so genannte *Theologisieren* als religionsunterrichtlich bedeutsam: Die Schülerinnen und Schüler werden dabei eingeladen, sich im Horizont fachlicher Expertise eigenständig theologischen Fragen anzunähern und entsprechende Denkfiguren auszuscharfen, z.B. Fragen nach der Existenz Gottes oder einem Leben nach dem Tod. Daneben sind insbesondere solche Lernarrangements im Religionsunterricht beachtenswert, die den Lernenden helfen, Religion und ihre Äußerungsformen zu decodieren und davon ausgehend Teilhabeoptionen zu entwickeln. Dazu zählt die *Wahrnehmungsschulung für religiöse Gehalte in Architektur, Kunst, Literatur, Musik, Werbung, Politik etc.*, um religiöse Wirklichkeitsdeutungen zu entziffern und die alltagsprägende Kraft von Religion und ihren Inkulturierungen nachvollziehen zu können.

Angesichts dessen, dass der Religionsunterricht für viele Schülerinnen und Schüler der primäre Ort ist, an dem über Religion gesprochen wird (vgl. Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016, S. 361), stellt es eine Herausforderung dar, sie *mit gelebter Religion in Kontakt zu bringen*. Hier erweisen sich zum einen kirchenpädagogische Formate als besonders relevant – insbesondere, wenn sie den Lernenden über die Begegnung mit der Ausstattung eines Kirchenraums hinausgehend auch Gelegenheiten bieten, diesen als auratischen Raum wahrzunehmen oder an religiösen Vollzügen zu partizipieren (vgl. Kindermann & Riegel, 2018). Daneben kann das Lernen an anderen außerschulischen Lernorten ebenfalls die Wirksamkeit des RUs erhöhen, z.B. das Erschließen von Wegkreuzen, das Besuchen caritativ-kirchlicher Einrichtungen, das Erkunden von Sakralräumen anderer Religionsgemeinschaften: Hieran und nicht zuletzt in der Begegnung mit Menschen, die sich aus religiöser Motivation für eine bestimmte Sache engagieren, verdeutlicht sich die lebensgestalterische Kraft von Religion.

Wie sieht eine gute Differenzierung/Individualisierung Ihrer Meinung nach im Religionsunterricht aus?

Bereits die unterschiedlichen Religiositäten der Schülerinnen und Schüler erfordern von Lehrkräften die Fähigkeit, differenzierte Lehr-Lern-Angebote zu offerieren: Eine kirchlich eingebundene Schülerin wird sich mit Fragen

der Alltagsrelevanz von Religion anders auseinandersetzen als ein Schüler, der Religion zwar interessant findet, aber an Kirche wenig Lebensbedeutsames entdeckt. In grundsätzlicher Hinsicht müssen Religionslehrkräfte daher ihre *sprachlichen und handlungsleitenden Lehrmechanismen* hinterfragen können, um dem individuellen (Lern-)Bedarf ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Häufig exkludieren bereits unbewusst vorgenommene Formulierungen oder Mimiken. Auch inkludierende Rede wie: „Wir alle glauben, dass ...“, ist in ihrer potenziellen Übergriffigkeit zu befragen und durch Positionierung eröffnende, gerechte Sprache zu substituieren.

Berücksichtigungswert sind Differenzierungsmarker wie entwicklungspsychologischer Stand, Lerntempo und -neigungen, (sonder-)pädagogischer Förderbedarf, ethnokulturelle Geprägtheiten, Gendersensibilität etc. Im Zuge dessen, dass verstärkt religionslose Heranwachsende am Religionsunterricht teilnehmen oder in manchen Bundesländern gemischtkonfessionelle Lerngruppen gebildet werden (z. B. Niedersachsen oder Schleswig-Holstein) ist es zunehmend wichtig, die verschiedenen Religionszugehörigkeiten im unterrichtlichen Handeln zu berücksichtigen. Gute Differenzierung *vermeidet in der Folge eine homogenisierende Religionsunterrichtskultur und sieht in der Heterogenität der Lernenden positive Lernchancen*, die durch individualisierte Lerngelegenheiten integriert werden. Insbesondere binäre Strukturierungen religiöser Lehr-Lern-Prozesse sind problematisch, wenn sie Schülerinnen- und Schülerseparierungen z. B. nach Lernfähigkeit oder Religions(-nicht-)affinität vornehmen oder stereotypisierende Zuschreibungen wie: „Die Christinnen und Christeninnen ...“, im Vergleich dazu die Buddhistinnen und Buddhisten ...“, forcieren. Konfessionell-kooperative und religionskooperative Unterrichtssettings bieten dagegen Anlässe, die Anwesenheit der bzw. des anderen produktiv zu nutzen.

Auf *methodischer Ebene* erfordert eine gute Individualisierung heterogenitätssensible Gelegenheiten religiösen Lernens: Stationenlernen, das den Lernenden einen kreativen Ausdruck ermöglicht und somit über eine reine Wissensanhäufung hinausgeht, stellt ein passendes Setting dar, wenn es z. B. um die individuelle Beschäftigung mit religiösen Symbolen geht. Das differenzierende und zugleich gemeinsame Arbeiten bspw. zur Deutung einer biblischen Erzählung kann fokussiert werden, indem eine Gruppe aus Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernbegabungen eine fotografische Inszenierung dieser Erzählung im Schulareal umsetzt. Hier oder in anderen Formen der Projektarbeit können unterschiedliche Kompetenzen in ästhetischer, hermeneutischer oder partizipatorischer Hinsicht kooperativ zur Geltung gebracht werden. Meditative Formen wiederum ermöglichen den Lernenden, in ihrer eigenen Weise religiöse Teilhabeoptionen auf deren persönliche Bedeutung hin auszuloten.

Insbesondere bei der Konstruktion von *Lernaufgaben* und von Instrumenten zur *Leistungsbewertung* erfordert eine gute Individualisierung verschiedener Optionen, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Kompetenzfortschritt in der Auseinandersetzung mit alltagsbezogenen Anforderungssituationen zur Geltung bringen können. Dazu bedarf es seitens der Lehrkraft Einschätzungen der Lernausgangslage der bzw. des einzelnen Lernenden sowie unterschiedlicher Möglichkeiten, die Leistung zu dokumentieren (z. B. Portfolioarbeit oder Gestaltungsaufgaben neben Diskursaufgaben oder Formen der Wissensdokumentation) – eine Herausforderung, die religionsdidaktischerseits wenig wissenschaftlich bearbeitet ist und zudem in einem vergleichend-selektierend angelegten Schulsystem ihre Grenze findet.

Welche immer wiederkehrenden fachspezifischen Herausforderungen im Unterrichtshandeln müssen Ihrer Meinung nach die Lehrpersonen beherrschen, um im Religionsunterricht eine angemessene Unterrichtsqualität garantieren zu können?

Die reflektierte Auseinandersetzung mit religiöser Weltdeutung erfordert besondere *hermeneutische Kompetenzen*: Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind immer wieder damit konfrontiert, die Vielschichtigkeit von Lerngegenständen zugänglich zu machen, die sich mit dem Transzendenten befassen und damit glaubensbasierte Annäherungen, aber nur bedingt empirisch überprüfbare Repräsentationen darstellen. In diesem Zusammenhang müssen sie einerseits ihre theologische Expertise religionsdidaktisch verantwortet ins Lerngeschehen einfließen lassen, was z. B. bezüglich der Interpretation von Bibeltexten bedeutet, sowohl deren Entstehungskontexte und Auslegungstraditionen zu berücksichtigen als auch von vereindeutigenden Deutungen Abstand zu nehmen. Andererseits gilt es den Schülerinnen und Schülern Optionen der sinnentnehmenden Rezeption und kritisch-produktiven Auseinandersetzung mit religiösen Weltdeutungen anzubieten. Im Zusammenhang mit Deutungskontexten, die durch andere Modi der Weltwahrnehmung „beschrieben“ werden, wiederum sind Lehr-Lern-Strategien wichtig, um den Lernenden Optionen des Perspektivenwechsels anzubieten oder gar komplementäres und metareflexives Denken anzubahnen. Letztere Herausforderung stellt sich insbesondere, wenn naturwissenschaftliche oder ökonomische Weltdeutungen die religiösen scheinbar widerlegen: Hier wäre dann bspw. zu klären, dass die in den Evangelien überlieferten Wundertaten Jesu Göttlichkeit erweisen wollen, aber keine grundsätzliche Infragestellung von Naturgesetzen darstellen.

Die Qualität von Religionsunterricht zeichnet sich auch dadurch aus, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler *zum sogenannten Korrelieren einla-*

den und keine Standardwege vorgeben, wie Lebens- und Glaubenswelten in Verbindung gebracht werden müssen. Insgesamt ist u. a. mit einem Scheitern korrelativer Versuche zu rechnen, gleichwohl lassen biographische Exempel eine Ahnung zu, wie Religion in lebensbejahender Weise gelebt werden kann. Letztgenannte Attribuierung verweist darauf, dass im Religionsunterricht auch lebenshemmende Interpretationen von Religion offen zu thematisieren sind – eine fachspezifische Herausforderung, die nicht selten von den Religionslehrpersonen selbst die Artikulation ihrer eigenen Position zu Religion und Glaube im Rahmen des Unterrichtsgeschehens einfordert. Diese Facette eines „*learning in religion*“ (Michael Grimmitt) markiert ein Spezifikum des konfessionellen RUs, in dem die Lehrkraft die Binnenperspektive einer Religionsgemeinschaft repräsentiert – freilich in einer reflektierten Positionierung auf demokratischer Grundlage und unter Beachtung des Überwältigungsverbotes (Beutelsbacher Konsens). Auf diese Weise werden die Lernenden einmal mehr *kognitiv aktiviert* und in ihrer *eigenständigen Positionsgewinnung* unterstützt.

Das Überwältigungsverbot markiert zugleich die natürliche Grenze hinsichtlich der wiederkehrenden Herausforderung, dass Religionslehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern *Optionen anbieten sollten, gelebte Religion in Gebrauch nehmen zu können*. Kirchenjahrbezogene Ritualisierungen wie Adventskranzmomente, das Singen religiöser Lieder, das Meditieren zu religiösen Fragestellungen, die Auseinandersetzungen mit Gebethaltungen etc. repräsentieren einerseits den Reichtum des RUs, andererseits verweisen sie auf die Notwendigkeit von Differenzierungsangeboten für Lernende, die sich nicht auf derartige Angebote einlassen wollen.

Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets im kompetenzorientierten Religionsunterricht besonders zu achten?

Kompetenzorientierter Religionsunterricht lebt davon, dass seine Gegenstandsbereiche im Horizont von Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Kommunikations- und Partizipationskompetenzen zur Geltung kommen. Verschiedene Modelle „religiöser Kompetenz“ sensibilisieren für diese Mehrdimensionalität, die auch hinsichtlich der Gestaltung von Aufgabenformaten berücksichtigt werden sollte. Abgesehen von der Integration dieser unterschiedlichen Dimensionen erweisen sich dabei folgende Kriterien als hilfreich: Berücksichtigung einer (Alltags-)Situation, die die angeeigneten Wissens- und Kompetenzfacetten fokussiert; Aktivierung in kognitiver und handlungspraktischer Hinsicht; Eröffnung individueller und flexibler Bearbeitungs- bzw. Lösungswege; Aufforderung zur Vernetzung von (Er-

fahrungs-)Wissen und Fertigkeiten; Aufforderung zur Reflexion der eigenen Bearbeitungsstrategie (vgl. Feindt & Wittmann, 2010).

Eine Verengung der Aufgaben auf die Lösung von „Problemen“ ist fragwürdig, insofern die Beschäftigung mit Religion oftmals eine reichere Perspektivik und damit mehr Fragen aufwirft, als Lösungen zu erbringen (vgl. Englert, 2012; Fricke, 2017). Insbesondere die Partizipationskompetenz lässt sich empirisch nur bedingt evaluieren (vgl. Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011) und in Aufgabenformate gießen.

Welche Schritte empfehlen Sie aufgrund Ihrer wissenschaftlichen bzw. erfahrungsbasierten Expertise als „first steps“ für angehende Religionslehrer/innen, die sie für guten Religionsunterricht umsetzen können?

(1) Erspüren der (religiösen) Welten und Lebensbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler: im Austausch mit diesen, mit anderen Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen sowie unter Rekurs auf empirische Erkenntnisse. (2) Eingehende Beschäftigung mit den fachlichen Inhalten und Klärung der diesbzgl. persönlichen Einstellungen und Haltungen. (3) Erarbeitung einer unterrichtlichen Sequenz, die auf Basis passender religionsdidaktischer Konzepte das RU-Geschehen vom „Outcome“ her strukturiert; Vermeidung einer Aneinanderreihung von unverbundenen Einzelstunden. (4) Berücksichtigung der Anknüpfungspunkte in den biographischen, digital-medialen, kulturellen, gesellschaftlichen etc. Welten der Schülerinnen und Schüler, um kompetenzorientierte Lernanlässe im Horizont der religionsbezogen-fachlichen Auseinandersetzung zu eröffnen. (5) Anlegen der Lernwege, so dass sich die Schülerinnen und Schüler kritisch-produktiv, mehrdimensional sowie intensiv mit den Lerngegenständen beschäftigen und dabei ihre Position gewinnen können; zugleich Integration der Lehrerinnen- und Lehrerexpertise an geeigneter Stelle. (6) Achten auf subjektorientierte und gegenstandsangemessene Methoden- und Sozialformwechsel bei der Unterrichtsgestaltung inkl. Phasen des Übens, aber keine inflationäre Aneinanderreihung unterschiedlicher Lehr-Lern-Formate. (7) Integrieren von Arrangements, die das Überprüfen des Kompetenzzuwachses sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkraft ermöglichen; bei Bedarf zur Optimierung nachsteuern. (8) Grundsätzlich: Freude am Unterrichten bewahren und ausstrahlen!

Was ist Ihrer Ansicht nach das Besondere am Religionsunterricht?

Die Reflexion innerweltlich nicht final entscheidbarer, aber zentraler menschlicher Grundfragen nach dem Woher, Wozu, Wohin etc. offeriert den

Schülerinnen und Schülern einen Experimentierraum des Nachdenkens, der Entwicklung eigener Standpunkte und (Wert-) Haltungen. Dass der weltanschaulich neutrale Staat mit dem Religionsunterricht den Lernenden eine positive Ausübung ihrer Religionsfreiheit ermöglicht, indem er unter Einbezug anerkannter Religionsgemeinschaften eine Innensicht auf Religionen und religiöse Wirklichkeitsdeutungen im öffentlichen Raum Schule anbietet, stellt eine Besonderheit im schulischen Fächerspektrum dar. Gerade die mit dem Plural der Religionen verbundenen Herausforderungen verweisen auf die subjekt- und gesellschaftsbedeutsamen Potenziale religiöser Lernprozesse, insofern diese einen unverzichtbaren Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler leisten.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (pp. 25–48). New York: Springer.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Hrsg.). (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (Hrsg.). (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Englert, R. (2012). Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In C. P. Sajak (Hrsg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung* (S. 61–73). Paderborn: Schöningh.
- Feindt, A. & Wittmann, P. (2010). Aufgabenwerkstatt RU – Kriterien und Beispiele zur Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben. *Entwurf*, 41(4), 28–31.
- Fricke, M. (2017). FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen* (S. 291–335). Münster: Waxmann.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2018). Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort. Bericht einer Studie zur Kirchenraumpädagogik im Pre-Post-Design. *Religionspädagogische Beiträge*, 78, 45–55.
- Lindner, K. (2017). Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 364–382). Freiburg i. Br.: Herder.
- Pirner, M. L., Scheunpflug, A. & Kröner, S. (2016). Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. *Religionspädagogische Beiträge*, 75, 81–92.
- Riegel, U. & Leven, E. M. (2018). The structure of teacher knowledge in religious education: a qualitative reconstruction of the knowledge teachers refer to in planning religious education. *RISTAL*, (1), 102–116. DOI: <https://doi.org/10.23770/rt1814>