



Bild: iStockphoto

Leitfaden Religionsunterricht

Religionsunterricht kompetenzorientiert gestalten

Einleitung	2
Kompetenzorientiertes Lernen	3
Strukturieren	4
1 Analysieren	5
2 Entscheiden	13
3 Planen	16
4 Unterrichten	29
5 Reflektieren	30
Literaturverzeichnis	31

Mirjam Loos, Rolf Meierhöfer, Gisela Regenscheit, Daniel Ritter

Version 2025



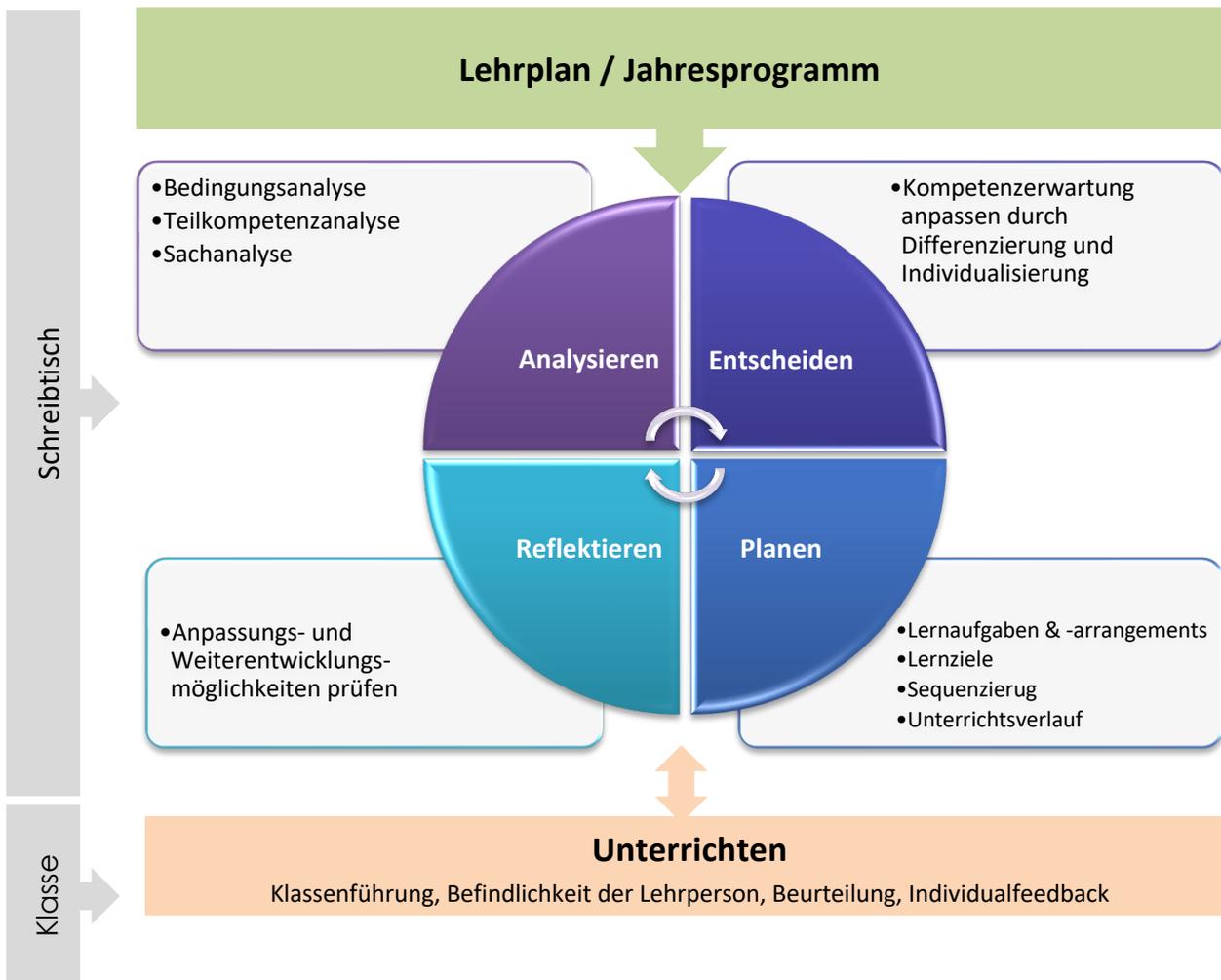
Evangelische Landeskirche
des Kantons Thurgau

Katholische Landeskirche **T**hurgau
Fachstelle Religionspädagogik

EINLEITUNG

Der Religionsunterricht am Lernort Schule stellt für die Religionslehrpersonen neben der Katechese am Lernort Pfarrei bzw. den Angeboten in der Kirchgemeinde eine Kernaufgabe dar. Um diesen Unterricht erfolgreich und nachhaltig gewährleisten zu können, ist die Planung ein unerlässlicher und zentraler Schritt. Damit dieses Unterfangen gelingt, dazu will dieser Leitfaden verhelfen.

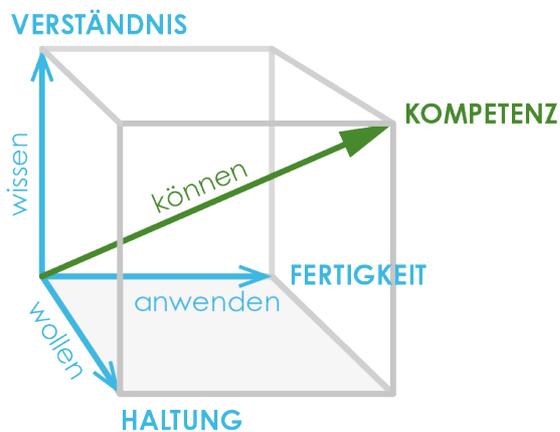
Der vorliegende Leitfaden baut auf einem Fünf-Schritte-Modell auf, das den ganzen Prozess von den ersten Schritten der Unterrichtsvorbereitung bis zur Auswertung umfasst:



Da sich der Lernort Schule und der Lernort Pfarrei bzw. Kirche in Bezug auf ihre jeweiligen Ziele und ihre Didaktik religionspädagogisch unterscheiden, bezieht sich der vorliegende Leitfaden in erster Linie auf den Religionsunterricht am Lernort Schule. Für den Lernort Pfarrei bzw. Kirche wird ein eigener Leitfaden vorbereitet.

KOMPETENZORIENTIERTES LERNEN

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



Kompetenzen sind zu verstehen als die bei den Schüler*innen verfügbaren oder ausbaufähigen **Fähigkeiten** und erlernbaren **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 diese auch anwenden können.

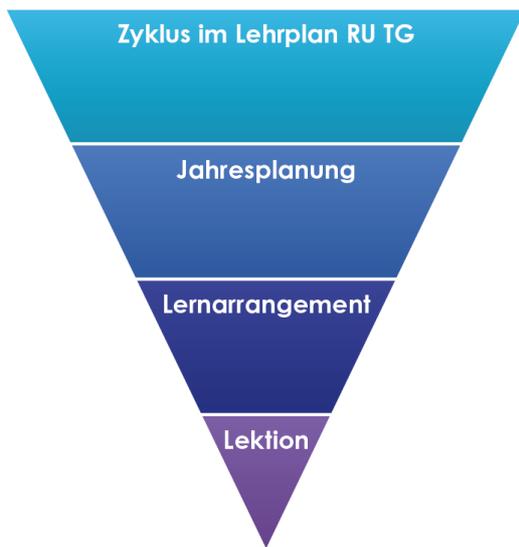
Bei der Planung des kompetenzorientierten Religionsunterrichts fragt sich die Lehrperson, welche Lernwege passend sind, damit die Schüler*innen kompetent werden und welche Lernmöglichkeiten sie dazu planen und vorbereiten kann. Die Lehrperson entwirft deshalb herausfordernde Impulse und Aufgaben. Durch die Bearbeitung dieser bauen die Lernenden – Schritt für Schritt – Kompetenzen auf. Für die Aufgaben wählt die Religionslehrperson passende Inhalte aus, z. B. biblische Texte, ethische oder theologische Problemstellungen oder eine Person oder eine Situation aus der Kirchengeschichte. Die Inhalte sind flexibel, aber nicht beliebig. Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an den Vorschlägen im Lehrplan und berücksichtigt die Klassen- und Lernsituation.

«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.»

(Feindt/Meyer, Kompetenzorientierter Unterricht, S. 29)

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 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.

Der Lehrplan ist auf der Internetseite www.tg.lehrplan-ru.ch abrufbar.

Schuljahresplanung

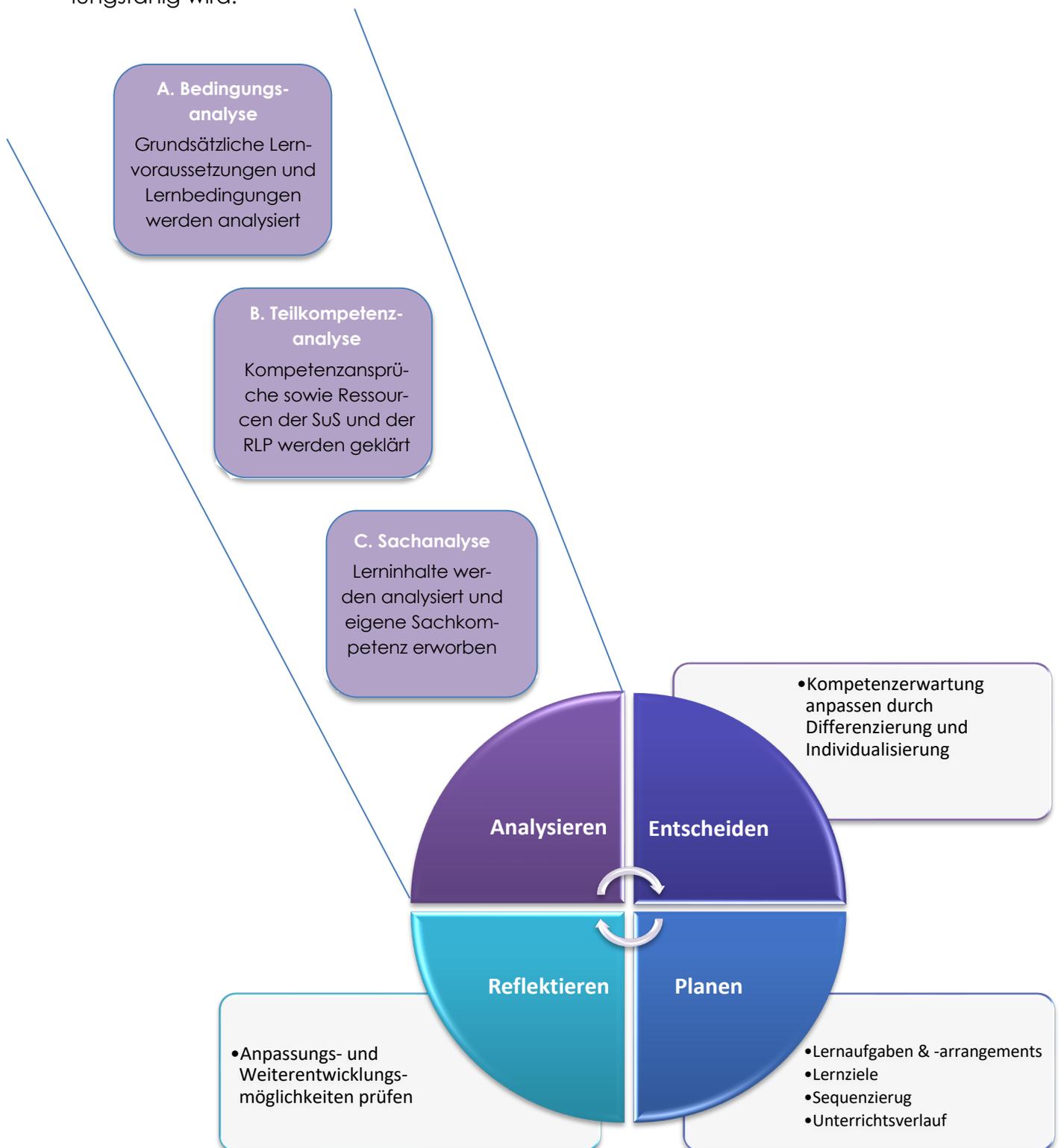
Ausgehend von einem Schuljahreskalender (z.B. von www.kalenderpedia.de) werden die Schulferien und die von der Schule kommunizierten Schulanlässe (Wandertag, Klassenlager, etc.), welche die Planung des Religionsunterrichts beeinflussen, eingetragen. Dann wird ermittelt, wie viele Lektionen pro Schuljahr planbar sind, diese 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 erteilt werden können (infolge Schulferien, Feiertage etc.). 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 der Religionslehrpersonen vorgenommen, damit an den angestrebten Teilkompetenzen gezielt und adressatengerecht gearbeitet werden kann.

1 ANALYSIEREN

Die ersten Schritte der Unterrichtsvorbereitung führen von der Bedingungsanalyse über die Analyse einer Teilkompetenz bis zur Sachanalyse. 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, die dazu beiträgt, dass jeder einzelne Lernende religiös kompetent(er) und sprach- und handlungsfähig wird.



1.1 Die Bedingungsanalyse

Bedingungsanalyse

Grundsätzliche Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen werden analysiert

Im ersten Schritt ermittelt die Lehrperson die Rahmenbedingungen des Unterrichts und die Ausgangslage des Lernens. Daraus können bereits Erkenntnisse für die Entscheidung bezüglich Lehr-Lernarrangements und Methoden gezogen werden. Was gilt es bei der Vorbereitung zu berücksichtigen?

1.1.1 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)
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Unterrichten?

1.1.2 Die soziokulturellen Bedingungen

Was weiss ich über die Herkunft der Schüler*innen?

- Urbaner oder dörflicher Charakter der Schule
- Soziale Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit
- Multikulturelle Zusammensetzung, Nationalität, Muttersprache
- Umgang der Schüler*innen miteinander

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

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
- Finanzielle Situation, Migrationshintergrund, Kriegserfahrung, Arbeitslosigkeit, Traumatisierungen...
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Unterrichten?

1.1.3 Die zeitliche Voraussetzung

Wie sind die zeitlichen Rahmenbedingungen meines Unterrichts?

- Wann findet die Lektion statt und wie wirkt sich dies auf die Disposition der Schüler*innen aus? (Wochentag/Tageszeit)
- Welche Unterrichtsformen habe ich? (Lektion, Doppellektion, Unterrichtsblock)?
- Wenn Randstunden: Ist die Organisation / Koordination von Fahrdiensten notwendig?
- Findet der Unterricht im Anschluss an eine Turnstunde – oder eine Prüfung – statt?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Unterrichten?

1.1.4 Die räumlichen und örtlichen Verhältnisse

- 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)?
- Unterrichte ich innerhalb der Schule oder in Räumen der Pfarrei / Kirchgemeinde?
- Wie wirkt die Atmosphäre von Klassenzimmer / kirchlichen Unterrichtsräumen auf mich?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Unterrichten?

1.1.5 Die Voraussetzungen durch Volksschul-Lehrpersonen / durch die Schule

- Welches sind die geltenden Regeln in der Klasse?
- Gibt es Unterstützung durch Assistenzpersonen (in der Regelklasse)?
- Haben die Schüler*innen Erfahrung mit kooperativem Lernen?
- Wer ist für den schulischen ERG Unterricht zuständig?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Unterrichten?

1.1.6 Die Religionslehrperson

- Bin ich als kirchliche Religionslehrperson 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?

1.1.7 Der Auftraggeber / Die Institution

- Ökumenischer Religionsunterricht oder konfessioneller Religionsunterricht?
- Kirchlich verantworteter Religionsunterricht am Lernort Kirchgemeinde / Pfarrei oder am Lernort Schule?
- Heilpädagogischer Religionsunterricht an einem Kompetenzzentrum?
- 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.

1.2 Die Teilkompetenzanalyse

Teilkompetenz- Analyse

Kompetenzansprüche
sowie die Ressourcen
der SuS und der RLP
werden geklärt

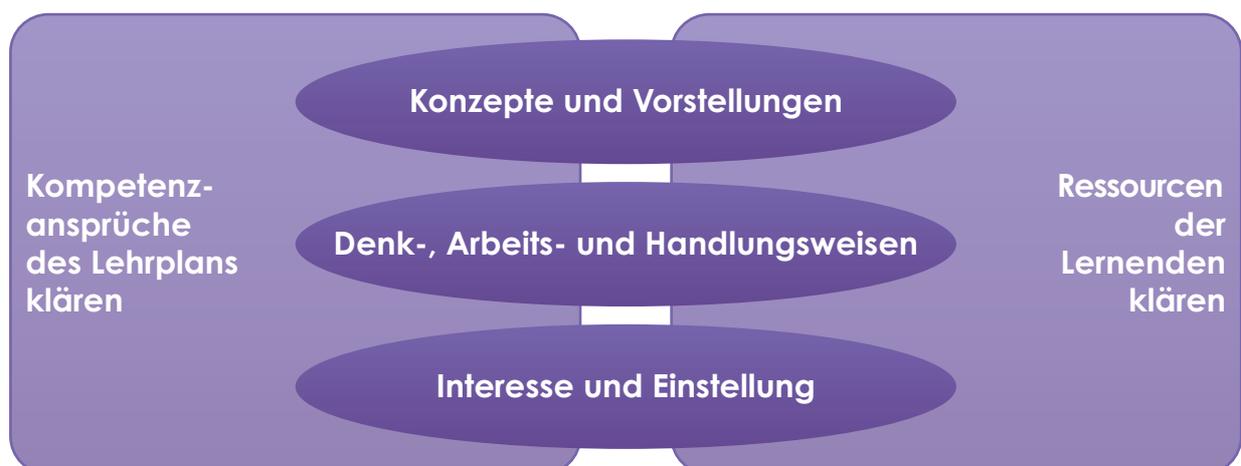
Im nächsten Schritt geht es einerseits darum, die gewählte (Teil-)Kompetenz genauer anzuschauen und abzuleiten, welche Kompetenzansprüche konkret angezielt werden. Andererseits werden die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Schüler*innen geklärt. Erst draus lässt sich in einer nächsten Phase ableiten, welche Themen bzw. Inhalte geeignet sind, um einen Lernweg aufzubauen, mit dem die Schüler*innen die angestrebte Teilkompetenz erreichen können. Zudem lotet die Religionslehrperson eigene Ressourcen und allfällige Wissenslücken aus.

1.2.1 Eigene Kompetenz und Ressourcen als Lehrperson reflektieren

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

1.2.2 Drei Kompetenzfacetten in den Blick nehmen

Sowohl bei der Analyse der (Teil-)Kompetenzen aus dem Lehrplan RU TG, als auch bei der Klärung vorhandener Ressourcen 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 Impulsfragen aus den Umsetzungshilfen des Lehrplans. Diese schaffen einen vertieften Zugang zur ganzen Breite der Teilkompetenz.

1.2.3 Kompetenzen des Lehrplans analysieren

In den Handlungsaspekten jeder einzelnen Teilkompetenz spiegeln sich die drei Kompetenzfacetten. Bei der genauen Analyse der Teilkompetenz wird deutlich, welche Ansprüche sich an die Lernenden ergeben. Zudem ist erkennbar, mit welchen Konzepten und Vorstellungen die Schüler*innen am Ende der Lektionsreihe umgehen können sollen. Ausserdem ist ersichtlich, welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sie eingeübt haben und inwiefern sie ihre Interessen und Einstellungen entwickeln konnten.

1.2.4 Ressourcen der Schüler*innen analysieren

Im zweiten Teil wäre es sinnvoll, zur Klärung der Ressourcen 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 wenigen Stunden in einer Klasse ist dies im Normalfall jedoch zu zeitaufwändig. (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.)

Anknüpfungspunkte für eine generelle Kompetenzanalyse der Schüler*innen sind:

- Konzepte & Vorstellungen (Vorwissen, Prä-Konzepte)
*Was wissen die Schüler*innen bereits?*
- Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen
*Was wenden die Schüler*innen bereits an?*
- Interessen & Einstellungen (Vorlieben, Neigungen, persönlicher Bezug zum Thema)
*Wo und wann machen die Schüler*innen damit sinnvolle Erfahrungen?*

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.

In Bezug auf eine Didaktik der Elementarisierung geht es in diesem Schritt auch um die elementaren Erfahrungen, welche die Schüler*innen mit der anzustrebenden Kompetenz bereits gemacht haben – oder um die Erfahrungen, die sie machen können bzw. machen werden. Dazu gilt es vor allem die Lebenswelt in den Blick zu nehmen. Diesbezüglich bietet der Lehrplan RU TG mit dem «Lebensweltbezug» bereits viele Hinweise.

Prä-Konzepte sichtbar machen

Sogenannten Prä-Konzepte meinen, 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: Teilkompetenz 1B 2. Klasse.

Diese Tabelle ist eine Möglichkeit Inhalte aus der Teil-Kompetenz-Analyse schriftlich festzuhalten. Dabei werden Kompetenzansprüche und Ressourcen der SuS zur selben Kompetenzfacette gegenübergestellt. Die Inhalte sind hier nur kurz skizziert. Es kann jedoch hilfreich sein, Inhalte genauer zu formulieren.

Grundformen religiöser Ausdrucksweisen kennen, deuten und eigene Ausdrucksformen finden.			
1B-2.KI. Die Schüler*innen kennen verschiedene biblische und nicht-biblische Gebete, vergleichen diese und probieren sie aus.			
Kompetenzansprüche des Lehrplans	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Das Gebet als eigene Sprachform ⇒ Unterschiede: biblisch nicht biblische Texte ⇒ Gebetsituationen und Traditionen ⇒ Beten und seine Wirkung ⇒ Textveränderungen im Lauf der Geschichte (z.B. Psalmen, Unser-Vater). ⇒ 	<p style="text-align: center;">Konzepte und Vorstellungen</p> <p>Mit dem Gebet bringt der/die Betende die innerste Gefühls- und Gedankenwelt vor Gott zur Sprache verbunden mit der Hoffnung "gehört" bzw. "erhört" zu werden.</p>	Kompetenzstand der Lernenden
	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Nachsprechen, basales Lesen, schreiben ⇒ Kriterien zuordnen können/unterscheiden ⇒ Gefühle und Gedanken formulieren ⇒ Körperhaltungen einnehmen ⇒ Im Stillen hören, Gedanken nachgehen ⇒ Passende Situationen für Beten sehen ⇒ Gemeinsam / alleine betend sprechen (Gott als Adressaten/in zulassen) ⇒ 	<p style="text-align: center;">Denk- Arbeits- und Handlungsweisen</p> <p>Der/die Betende ist mit sich und seiner Mitwelt in ständigem Dialog. Was die Seele bewegt, soll in den verschiedenen Situationen des Lebens zum Ausdruck gebracht werden.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Stille, Schweigen aushalten können ⇒ eigene Gedanken und Gefühle wahrnehmen; sich selbst zuhören, erleben ⇒ Leben und Gebet miteinander in Bezug bringen, alleine und in Gemeinschaft ⇒ Sich (Gott) anvertrauen, "loslassen" ⇒ Lernen wie Menschen mit Gott sprechen ⇒ Über sich selbst hinaus denken. 	<p style="text-align: center;">Interessen und Einstellungen</p> <p>Sich selbst und die Umwelt wahrnehmen und zu reflektieren zeichnet uns Menschen aus. Wir werden vom "Lebendigen" angesprochen und haben die Möglichkeit einem "DU" zu antworten.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> ⇒ SuS haben Vorstellung, dass ein Gebet keine bestimmte Form braucht oder nur dann ein Gebet ist, wenn man die Augen zu macht und die Hände faltet. ⇒ 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 wirkt nur, wenn man fest daran glaubt. ⇒ ⇒ Singen Lieder, können kurze Sätze schreiben ⇒ Kennen verschiedene Geschichtenformate ⇒ Erzählen gerne aus ihrem Alltagserleben ⇒ Üben Stillsitzen, sich konzentrieren ⇒ Können mit Gesten tanzen ⇒ Können sich pantomimisch ausdrücken z. B. bei Ratespielen ⇒ Können sich in Figuren von Geschichten hineinfinden und –denken. ⇒ ⇒ Stille aushalten ist für Z1 SuS noch schwierig ⇒ Lange Texte wenig attraktiv ⇒ Hören fällt Z1 SuS leichter als Lesen ⇒ kaum Umgang mit Gebeten, befremdlich ⇒ SuS haben ein Bedürfnis sich mitzuteilen, den Eltern, dem Plüschtier, vielleicht Gott ⇒ Betende imitieren, machen neugierig. ⇒ SuS pflegen ein Gutenachtritual / ev. Gebet. ⇒ SuS können sich ein unsichtbares "DU" vorstellen ⇒ 	

1.2.5 Kompetenzanwendung in einer Alltagssituation (Performanz)

Nun kann ein erstes Brainstorming für die Anwendung der Teilkompetenz in einer Alltagssituation nützlich sein. Dies unabhängig von einem bestimmten (biblischen) Thema. Wann und wo im Leben der Schüler: innen ist die angestrebte Kompetenz heute, morgen und in Zukunft hilfreich zur Bewältigung ihrer Herausforderungen im Alltag?

1.2.6 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 den Erwerb der Teilkompetenz förderlich 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.

1.3 Die Sachanalyse

Sachanalyse

Lerninhalte werden analysiert und eigene Sachkompetenz erworben

Mit Hilfe der Vorschläge im Lehrplan hat die Religionslehrperson einen inhaltlichen Schwerpunkt für die Teilkompetenz ausgewählt. Zudem hat sie geprüft, dass Themen, Geschichten und biblische Perikopen sich einerseits zum exemplarischen Lernen eignen und dass andererseits ein bestimmtes Thema, eine Geschichte oder eine biblische Perikope möglichst nicht mehrfach zu verschiedenen Teilkompetenzen auf verschiedenen Stufen verwendet wird.

Damit die Lehrperson die Lektionsreihe planen, Materialien erstellen und auch unerwartet Schüler*innen (An)Fragen im Unterricht kompetent beantworten kann, setzt sie sich bei der Sachanalyse gründlich mit dem ausgewählten Lerninhalt auseinander. Sie vertieft sich in Fakten, erarbeitet Hintergrundwissen und reflektiert grundsätzliche Probleme. Wird ein Inhaltsaspekt zum ersten Mal unterrichtet, muss mehr Zeit eingeplant werden. Mit jeder Wiederholung einer Unterrichtssequenz sinkt der Aufwand für die Sachanalyse.

1.3.1 Den persönlichen Zugang zum Thema/Sache klären

- Weshalb habe ich dieses Thema gewählt?
- Welche Gefühle, Erinnerungen und Widerstände löst das Thema bei mir aus?
- Welche Ressourcen bringe ich in Bezug auf das Thema mit?
- Was hat sich nach der Sachanalyse bei mir verändert?

1.3.2 Vorgehen bei der Sachanalyse

Die Sachanalyse für den Religionsunterricht ist immer eine theologische Orientierung. Entweder zu einem bibelorientierten Lerninhalt (z. B. Gleichnisse Jesu allgemein oder das Gleichnis von den zwei schwierigen Söhnen, vgl. Lehrplan RU 2E, 4. Kl. und 3B, 7. Kl.) oder zu einem ethisch-problemorientierten Lerninhalt (z. B. Klimaverantwortung, vgl. 3C, 9. Kl.) oder zu einem kirchenhistorischen Lerninhalt (z. B. Elisabeth von Thüringen, vgl. 1D, 2. Kl. oder Reformation im TG, vgl. 2B, 6. Kl.).

In Bezug auf eine Didaktik der Elementarisierung stehen in der Sachanalyse zwei Aspekte im Zentrum:

Elementaren Strukturen: Es gilt, die Vielzahl an Informationen, Details und Zusammenhängen so zu ordnen und zu gewichten, dass die für das Verstehen entscheidenden Inhalte sichtbar werden. Dabei soll die inhaltliche Fülle eines Themas auf seine wesentlichen Strukturen und Kernaussagen verdichtet werden. Ziel ist es, die Komplexität sowohl für die Lehrperson als auch für die Schüler*innen zu reduzieren und den inhaltlichen Kern klar herauszuarbeiten. Diese Reduktion bedeutet nicht Vereinfachung im Sinne einer Verflachung, sondern eine didaktische Konzentration auf das Wesentliche, damit Lernprozesse angeregt und tragfähige Verstehenszugänge eröffnet werden können.

Elementaren Wahrheiten: Hierbei wird nach den grundlegenden (konfessionellen, christlichen oder allgemein-religiösen) Wahrheiten gefragt, die dem Thema, der Ge-

schichte oder der biblischen Perikope innewohnen. Es geht darum, jene Einsichten herauszuarbeiten, die für die religiöse Entwicklung der Schüler*innen bedeutsam sein können. Ziel ist es, ihnen Orientierung zu geben und sie in die Lage zu versetzen, sich konstruktiv-kritisch mit Glaubensinhalten oder philosophischen Positionen auseinanderzusetzen. Damit eröffnet sich ein Raum, in dem die Lernenden persönliche Bezüge herstellen, eigene Fragen entwickeln und zu einem reflektierten Dialog über Glauben und Weltbild angeregt werden.

Folgender Dreischritt bietet sich für die Sachanalyse an: (1) Bestandsaufnahme, (2) Recherche, (3) Zusammenfassen und Festhalten von Erkenntnissen, die für die Unterrichtsplanung relevant sind.

(1) Bei der Bestandsaufnahme notiert die Lehrperson (z. B. Mindmap) folgendes:

- Was weiss ich bereits über die Sache, d. h. über den Bibeltext oder über die ethische Fragestellung oder über das kirchenhistorische Ereignis?
- Was habe ich in theologischen oder religionspädagogischen Modulen dazu gelernt?
- Welche Sachfragen habe ich und welche Antworten brauche ich, um den Inhalt meinen Schüler*innen gut erklären zu können?
- Welche Richtung für meine Nachforschungen gibt die Teilkompetenzanalyse an und zu welchen Aspekten brauche ich noch Informationen?

(2) Recherche

Je nachdem, welche Wissensbausteine noch fehlen, recherchiert die Lehrperson die Fakten und Hintergründe in Handbüchern, in Lexika, in verschiedenen Bibelübersetzungen und Bibelkommentaren oder in Fachzeitschriften. Solche Fachliteratur ist in den Medienstellen ausleihbar.

- Bei einem bibelorientierten Inhalt wird zu einer Textgattung oder zu einem einzelnen Bibeltext genau recherchiert und der Text oder die Texte gründlich untersucht, z. B. mit dem POZEK-Schlüssel.
- Bei einem ethisch-problemorientierten Lerninhalt stehen humanwissenschaftliche Erkenntnisse im Mittelpunkt und der Bezug zur Ethik und Dogmatik.
- Bei einem kirchenhistorischen Lerninhalt interessieren Erkenntnisse aus der Kirchen- und Theologiegeschichte.

(3) Zusammenfassen und Festhalten von Erkenntnissen

- Die Fakten und Erkenntnisse, die für die Unterrichtsplanung relevant sind, werden notiert.
- Für die eigenen Vorbereitung kann es genügen, Stichworte oder die Fragensammlung aus (1) zu ergänzen (z. B. das Mindmap).
- Für einen schriftlich Entwurf einer Lektion (z. B. für einen Kompetenznachweis) erfolgt die Zusammenfassung aller Erkenntnisse in einem ausformulierten Fliesstext, selbstverständlich mit den entsprechenden Quellenangaben.

Für die Sachanalyse zur Teilkompetenz 1B, 2. Klasse wären nicht nur das Unser Vater / Vater unser, sondern auch das Thema Beten bzw. Gebet selbst aufzuarbeiten.

2 ENTSCHEIDEN



Mit der Gegenüberstellung der vorhandenen Schüler*innen-Ressourcen und der Kompetenzansprüche in der Teilkompetenzanalyse (s.o.) 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.

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».

In Bezug auf eine Didaktik der Elementarisierung geht es bei der Entscheidung um zwei abschliessende Dimensionen:

Elementare Zugänge: Mit Blick auf die konkrete Lerngruppe geht es darum zu entscheiden, wie sich für die Schüler*innen die ausgewählten Inhalte, Wahrheiten und Strukturen erschliessen lassen. Welche Zugänge lassen sich konkret gestalten? Welchen Herausforderungen müssen sich die Schüler*innen Unterricht stellen, die einen Zugang zum Thema bzw. zur angestrebten Kompetenz ermöglichen?

Elementare Lernwege: Abschliessend geht es darum zu entscheiden, mit welchen Methoden und Medien eine schüler*innenorientierte und sachgemässe Erschliessung möglich ist. Hier kommen vor allem auch die methodischen Grossformen wie Projektunterricht, Begegnungen mit Menschen, Aufsuchen von Orten, Werkstatt- oder Posten-Unterricht etc. in den Blick.

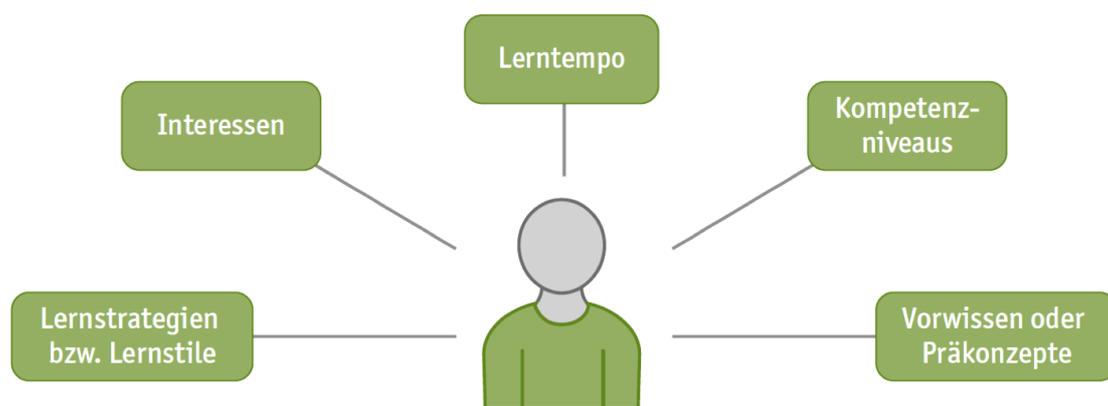
2.1 Kompetenzerwartung anpassen

2.1.1 Individualisierung und Differenzierung

Nun haben wir in unseren Klassen unterschiedliche Schüler*innen vor uns. Jeder und jede von ihnen lernt unterschiedlich. Es ist Aufgabe der Religionslehrperson, schon bei der Planung die unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernstände der Schüler*innen zu berücksichtigen, um den Lernenden eine optimale Lernumgebung anzubieten. Dabei sind vor allem die Informationen aus der Bedingungsanalyse sowie aus der Kompetenzanalyse wichtig, wo die Voraussetzungen und die Ressourcen der Schüler*innen in den Blick genommen werden.

Seinen Unterricht konsequent auf die Schüler*innen hin auszurichten heisst, seine Vorbereitung so weit als möglich und sinnvoll zu differenzieren und zu individualisieren. Auch Schüler*innen im gleichen Alter bzw. in derselben Klasse stehen an teilweise recht unterschiedlichen Orten bezüglich ihrer erreichten oder erreichbaren Kompetenzen. Sie verfügen also über unterschiedliche Ressourcen, denen wir mit unterschiedlichen Lernansprüchen begegnen können.

Während die Individualisierung jede*n Schüler*in separat in den Blick nimmt (was gerade für Fachlehrpersonen schnell zu einer Überforderung führen kann), setzt die Binnendifferenzierung bei den grundsätzlichen oder zu erwartenden Unterschieden an. Aus diesem Grund lässt sie sich besser planen bzw. können binnendifferenzierte Aufgabenstellungen in einem Team für verschiedene Klassen ausgearbeitet werden. Eine solche Differenzierung lässt sich auf unterschiedliche Art erreichen, wie die folgende Grafik zeigt. Dabei bietet im schulischen Kontext insbesondere das kooperative Lehren und Lernen gute Voraussetzungen, um die verschiedenen Differenzierungsformen zu gestalten und zu bewältigen.



2.1.2 Differenzierung über die Kompetenzniveaus

Die für das kompetenzorientierte Lernen wohl wichtigste Differenzierung ist jene nach Kompetenz- bzw. Anspruchsniveaus, da diese direkt mit den zu erreichenden Kompetenzen zusammenhängen. Dabei werden im Folgenden drei Niveaus unterschieden, welche einen ansteigenden Komplexitätsgrad aufweisen und die jeweils vorhergehenden Niveaus voraussetzen.

Beispiele für Aufgaben unterschiedlicher Anspruchsniveaus Zyklus 1:

1) **Niveau 1: Reproduktion**

Die Schüler*innen können die wichtigsten Sachverhalte wiedergeben, eine Technik anwenden oder etwas in vorgegebene Strukturen einordnen.

Operatoren: beschreibe, nenne, charakterisiere, gebe wieder, ...

*Die Schüler*innen sammeln bei Bekannten, Freundinnen, Freunden und in der Familie Gebete. Sie basteln einen Gebetswürfel gemäss Vorlage, kleben ihre Lieblingsgebete als Text oder Bild darauf, würfeln damit und lesen das entsprechende Gebet anderen vor (geben wieder) und erklären, warum die eines sehr schön finden.*

2) Niveau 2: Rekonstruktion

Die Schüler*innen können Fragen und Probleme selbständig erfassen, einordnen und strukturieren. Sie können bekannte Techniken in neuen Bereichen anwenden.

Operatoren: analysiere, begründe, erkläre, erstelle, gliedere, vergleiche, ...

*Die Schüler*innen überlegen, wofür sie danken und beten möchten (analysieren ihre momentane Situation). Sie überlegen dies vor jeder Einheit und bringen ihren Dank und ihr Anliegen im Rahmen des Rituals in die Gruppe ein.*

3) Niveau 3: Konstruktion

Die Schüler*innen können komplexe Problemstellungen oder Themen eigenständig reflektieren, beurteilen und bewerten. Sie können das Gelernte auf neue Sachverhalte übertragen und dazu neue Lösungswege bilden.

Operatoren: beurteile, bewerte, entwerfe, erörtere, gestalte, nimm Stellung

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

Diese Niveaubezeichnungungen 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 im Kapitel Planen > Lernprozessmodell BEIZ: Das Aufgabenset).

3 PLANEN

Planen

Nun geht es darum, den konkreten Unterricht zu planen. Dies erfolgt in mehreren Teilschritten. Zunächst bildet das Aufgabenset eine Grundstruktur. Bei der anschliessenden Sequenzierung werden grössere thematische Einheiten auf verschiedene kleinere Einheiten (z. B. Lektionen) verteilt. Anschliessend erfolgt die Grob- und Detailplanung jeder einzelnen Lerneinheit.

3.1 Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

Entscheidend für die Umsetzung des kompetenzorientierten Lernens sind kompetenzorientierte **Aufgabenstellungen**. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie produktiven Charakter haben – also die angestrebte Kompetenz tatsächlich erweitern. 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 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. Diese Aufgabenvorschläge sind direkt im Lehrplan verlinkt bzw. auf reli.ch abrufbar.

3.2.1 Lernprozessmodell BEIZ: Das Aufgabenset

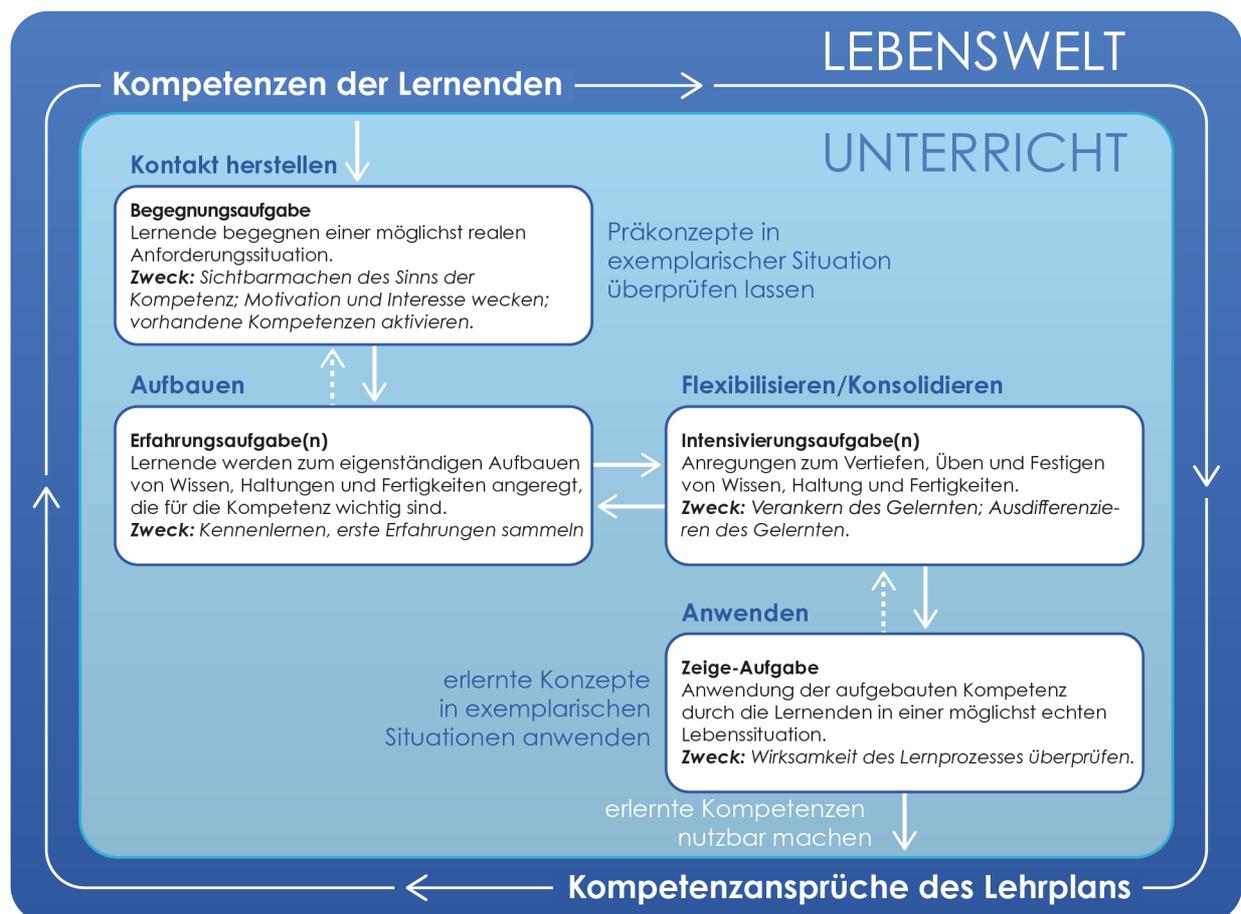
Beim Aufgabenset handelt es sich um die Zusammenstellung verschiedener, aufeinander aufbauender, kompetenzorientierter Aufgabenstellungen, welche zusammen ein persönliches Set (wie ein Kartenset oder -deck) ergeben. Das Aufgabenset ist die konkrete, spezifisch zugeschnittene Antwort der Lehrperson auf die vermuteten (z. B. aus der Lebenswelt und aus Hypothesen abgeleiteten) oder tatsächlich erhobenen (z. B. aus Vorerfahrungen oder gezielt abgefragt) Herausforderungen der Lernenden. Wichtig ist hierbei, dass das Aufgabenset tatsächlich sowohl auf die Lehrperson als auch auf

die Lernenden zugeschnitten wird (dass also eine Ressourcen- und eine Bedingungsanalyse vorausgehen).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Aufgabensets auf reli.ch als Vorlagen zu verstehen sind. Diese müssen an die eigene Klasse / Situation angepasst werden. Dafür stehen normalerweise genügend (v.a. E und I-) Aufgaben zur Auswahl.

Während das Aufgabenset immer mit einer einheitlichen Begegnungsaufgabe für alle Schüler*innen beginnt und mit einer (allenfalls niveaudifferenzierten) Zeige-Aufgabe endet, können unterschiedliche bzw. mehrere Erfahrungs- und Intensivierungs-Aufgaben gestellt werden – je nach den Lernniveaus der einzelnen Schüler*innen und der vorhandenen Zeit. Im Normalfall umfasst ein komplettes Aufgabenset dabei ca. 5 – 8 Lektionen, benötigt also ein grösseres Zeitgefäss bzw. zieht sich über mehrere Schultage hin.

Die Schüler*innen starten also mit einer Begegnungsaufgabe, in welcher sie mit der angestrebten Kompetenz konfrontiert werden (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. Damit der Lernfortschritt für die Schüler*innen direkt sichtbar wird, sollten Begegnungs- und die Zeigeaufgaben direkt aufeinander bezogen und anschlussfähig sein.



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

Für die Konkretisierung der einzelnen BEIZ-Phasen dienen in der folgenden Übersicht einerseits Überprüfungsfragen, welche den Charakter der einzelnen Aufgaben noch

einmal genauer aufzeigen sollen und andererseits konkrete Methoden, die zur Umsetzung dienen können.

BEIZ-Phasen		Überprüfungsfragen	Mögliche Methoden
B	Begegnen	Wo/wozu müssen die Lernenden die Kompetenz anwenden können? Wie lassen sie sich motivieren? Was lässt sich aus dem vorangegangenen Unterricht nutzbar machen? Wie ist der Bezug zu ihrer Lebenswelt?	<ul style="list-style-type: none"> • Experiment • Exkursion • Gestaltung eines Schaubildes • Standpunkte einnehmen und begründen • Podium mit Argumenten • ...
E	Erfahren	Welche Wissensbereiche und Konzepte, welche Denk- Arbeits- und Handlungsweisen, welche Interessen und Einstellungen sind in der betreffenden Kompetenz gefragt? Mit welchen Methoden und Medien lassen sich diese bearbeiten?	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche (Text, Internet) • Hospitation • Lernspiel • Worldcafé • Gruppenpuzzle • Soziometrische Übung • MindMap • Storytelling • RPP • Geschichte erzählen • Filmvisionierung • Interview mit Besuch • Bildcollage • Input der Lehrperson • ...
I	Intensivieren	Welche Wissensbereiche und Konzepte, welche Denk- Arbeits- und Handlungsweisen, welche Interessen und Einstellungen müssen intensiv geübt und «trainiert» werden, weil sie zentral sind? Wie lassen sich diese am besten üben? Welche Aufgaben eignen sich für welche Schüler*innen (Bindendifferenzierung).	<ul style="list-style-type: none"> • Quiz • Strukturlegetechnik • Werkstatt- / Postenarbeit • Rollenspiel • GodlyPlay • Denkhüte • Arbeitsblätter • Schreibgespräch • Schreibarbeit (Gedicht etc.) • ...
Z	Zeigen	Welches Kompetenzniveau erreichen die einzelnen Lernenden? Wie lassen sich die Konzepte und Vorstellungen, die Denk- Arbeits- und Handlungsweisen, sowie die Interessen und Einstellungen am besten sichtbar machen?	<ul style="list-style-type: none"> • Experiment • Video erstellen • Schauspiel • Tägliche Übungsaufgabe • Pro-und-Contra-Debatte • Escape-Spiel • ...

Die in der Übersicht genannten Methoden sind als Vorschläge und Möglichkeiten zu verstehen. Dabei gilt es genau zu überlegen, ob die Methode tatsächlich der Errei-

chung bzw. Weiterentwicklung der angestrebten Kompetenz dient sowie an die Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst ist – und nicht nur «eine coole Sache» darstellt.

Die folgenden fünf Tätigkeiten dienen der Aktivierung von Schüler*innen, da sie konkrete Handlungen nach sich ziehen. Darüber hinaus stellen sie eine weitere Möglichkeit zum Differenzieren (vgl. 2.1) dar und können sogar erste Ideen für konkrete Methoden liefern (v.a. für E und I Aufgaben).

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 <i>Fragen: Warum kann man es so oder anders sehen?</i>
e	erkunden
	staunen, forschen, probieren, sich Fragen stellen <i>Fragen: Worum geht es? Wie funktioniert es?</i>
i	imaginieren
	denken in Modellen, sich eindenken in andere, verfremden <i>Fragen: Wie wäre es, wenn...? Was würde jemand anderes dazu sagen?</i>
o	ordnen
	Begriffe finden und ordnen, Regeln finden <i>Fragen: Welchem Plan folgt es? Wie passt es zu anderem? Welches ist die richtige Reihenfolge?</i>
u	urteilen
	vergleichen, kritisch prüfen und bewerten <i>Fragen: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?</i>

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

Beispiel: Teilkompetenz mit drei Handlungsaspekten Kompetenz 1B 2. Klasse

«Die Schüler*innen kennen verschiedene biblische und nicht-biblische Gebete, vergleichen diese und probieren sie aus»

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:

- Steht das Lernarrangement noch im Dienst der definierten Kompetenzerwartungen?
- Kann auf den vorhandenen Kompetenzen aufgebaut werden?
- Ist die Lerneinheit verantwortbar und lernfördernd im Hinblick auf die Vorbedingungen aus der Bedingungsanalyse?

3.3 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.

3.3.1 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. 2.1.2 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 zusammensetzen.

*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 erwerbbaaren Fertigkeiten, die zum Teil auch sichtbar sind) beschreiben psychische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen, z. B. Leibeserziehung, handwerkliche und technische Fertigkeiten, 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.

Passende Verben (Operatoren)

kognitiv (Kopf)	affektiv (Herz)	psychomotorisch (Hand)
<ul style="list-style-type: none"> - geben wieder - erläutern - interpretieren - erklären - unterscheiden - beurteilen - argumentieren - imaginieren 	<ul style="list-style-type: none"> - nehmen wahr - beteiligen sich - bemerken - äussern Gefühle - stellen fest - schätzen ein - bewerten - würdigen 	<ul style="list-style-type: none"> - imitieren, nachahmen - gestalten - koordinieren - ordnen, sortieren - darstellen, ausdrücken - präsentieren - einüben - umsetzen

3.3.2 Lernziele formulieren

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. Je nach Ziel über eine ganze Lektionsdauer.

Spezifisch

Es ist klar, **was** durch das Projekt oder die Massnahme **genau** bewirkt werden soll, was die Schüler*innen am Ende können sollen. Zu vermeiden sind vage Begriffe wie "verstehen" oder "kennen".

Messbar

Es wird festgelegt, **wie** die Erreichung des Zieles **überprüft** werden soll.

Attraktiv

(Akzeptiert) Das Ziel soll für die SuS attraktiv sein, so dass sie **motiviert** werden, es **zu erreichen**.

Realistisch

Das Erreichen des Ziels muss für die SuS **möglich sein** (aber auch anspruchsvoll)

Terminiert

Es wird festgelegt, in welchem Zeitraum das Ziel erreicht werden soll.

Als Beispiel zur Veranschaulichung: Die Schüler*innen ordnen in einer Partnerarbeit innerhalb von 10 Minuten, aus einer Auswahl von 20 Namen, 15 Personen dem Ersten bzw. dem Neuen Testament richtig zu.

Obwohl im Religionsunterricht die Ziele oft sehr ganzheitlich ausgerichtet sind, sollen sie so weit wie möglich dem **SMART**-Kriterium entsprechen.

3.4 Abfolge von Lerneinheiten festlegen - Sequenzierung

Abhängig von der zu erreichenden Teilkompetenz, von den Inhalten und von 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 Lerneinheiten (z.B. Lektionen, Doppellektionen etc.) zu gliedern. Die Einheiten sollten so gestaltet werden, dass sie sinnvoll aufeinander folgen (lat. sequi = folgen).

Mit Hilfe der Sequenzplanung kann die Religionslehrperson sicherstellen, dass

- der Lernprozess aufbauend gestaltet ist und an die Erfahrungen und die Lebenswelt der Lernenden anknüpft.
- die Lektionsziele mit den Handlungsaspekten der Teilkompetenz in Einklang stehen.
- die ausgewählten Inhalte zur Erreichung der Teilkompetenz beitragen und entsprechend angeordnet sind.
- der Medieneinsatz abwechslungsreich ist und Lernprozesse ermöglicht.
- passende Methoden ausgewählt wurden.
- die B- und Z-Aufgabe in einem sinnvollen Zusammenhang stehen
- am Ende der Lerneinheit Lernerfolge sowohl für die Lehrperson als auch für die Lernenden direkt sichtbar werden.

Für den Religionsunterricht stellen die einzelnen Medien und Methoden zentralen Bausteine 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. Medien sind Hilfen anhand derer wesentliche Glaubensinhalte entdeckt werden können. Methoden sind Mittel zum Zweck/Ziel und nicht als Beschäftigung der Adressat: innen gedacht!

3.4.1 Umgang mit Medien: Das Haupt-Medium

Ein «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.“ (Hans Schmid, *Die Kunst des Unterrichtens*, S. 80)

3.4.2 Beispiel – Kompetenz: Zyklus 1, 2. Klasse

Grundformen religiöser Ausdrucksweisen kennen, deuten und eigene Ausdrucksformen finden. Das folgende Beispiel nimmt eine Sequenzierung für den Unterricht in Lektionsform (oder allenfalls auch für Doppellektionen) vor. In einem weiteren Schritt wird für jede Lerneinheit eine eigene (Lektions-)Verlaufsplanung erstellt.

Teilkompetenz 1B2KI. Die Schüler*innen kennen verschiedene biblische und nicht-biblische Gebete, vergleichen diese und probieren sie aus.

Prozess	Lektion	Datum	Lektionsziel(e)	Inhalt (kurz)	Medien /Methoden
begegnen – erfahren – intensivieren- zeigen	1-B		S* reflektieren, welche Gebete ihnen bekannt sind, sie können Lieblingsgebete benennen, sie können Auswahlkriterien begründen und erklären, ob bzw. woher sie Gebete kennen und woher diese stammen sowie sich an Teilkompetenz 1B, 1. Kl. erinnern und eigene Fragen sammeln.	fiktive Vorbereitung auf einen Familiengottesdienst: Sammeln und Vorstellen von Lieblingsgebeten, Benennen und Sammeln von Fragen. Anknüpfen / Reaktivieren Vorwissen 1. Kl.: Gebetsarten, Aufbau, ...	Impuls: Einladung Familiengottesdienst
	2-E		Die S* kennen Beispiele für biblische und nichtbiblische Gebete, sie können Unterschiede benennen und jeweilige Vorteile von freiem Gebet und traditionellen Gebetstexten erörtern.	Die S* begegnen ausgewählten biblischen und nicht biblischen Gebetstexten (Ausstellung im Klassenzimmer) Sie wählen ein langes oder zwei kurze Gebete aus, sie überlegen Situationen in denen die Gebete hilfreich sein könnten und stellen diese vor.	Magnificat, Unser Vater, Psalm 23, Ave Maria, Abendgebete, Tischgebete, auch Gebete, die in Lektion 1 vorkamen
	3--E		Die S* können Hintergrundinfos zu einem Gebet erfassen und zusammenfassen und Vorstellung dieser Infos einüben.	Infos zu Gebeten aus Lektion 2 erarbeiten, Ausstellungsplakat/ Stellwand mit Gebetstext und wichtigen Infos erstellen und für einen Rundgang für andere S* vorbereiten	Texte mit Basisinformationen zu Gebeten, Plakatvorlagen mit Einteilungsvorschlag und Leitfragen (N1), Plakate zur freien Gestaltung (N2)
	4--E		Die S* können Gebetstexte mit verschiedenen Sinnen erfassen.	Möglichkeit Arbeit aus Lektion 3 fortzuführen und Zwischenfeedback von RLP Bilder, Symbole oder Gesten zu einem Gebet gestalten oder vertonte Gebete und gesungene Gebete anhören und einüben	Ergänzung Ausstellungswand mit kreativen Elementen
	5--I		Die S* können Ergebnisse für Mitschüler präsentieren und Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Gebeten entdecken, speziell bzgl. Gottesbild.	Ergebnisse aus 3 und 4 vorstellen und das Gottesbild in den Gebeten gemeinsam vergleichen	Plakate und Vorstellungsmaterial
	6-I		Die S* können über eigenes Gottesbild und allfällige Veränderungen reflektieren und philosophieren.	Philosophieren über Gottesbilder	Impulsfragen, Miniplakate und Schreibmaterial für eigene Fragen
	8-Z		Die S* können Lernweg und Lernerfolg erkennen und ausserhalb des Klassenzimmers sichtbar werden lassen.	Präsentieren der Ergebnisse und Plakate in einer Ausstellung in einem echten Familiengottesdienst oder im Gottesdienstraum	Plakate und Vorstellungsmaterial der S*

3.5 Der Unterrichtsverlauf

3.5.1 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."

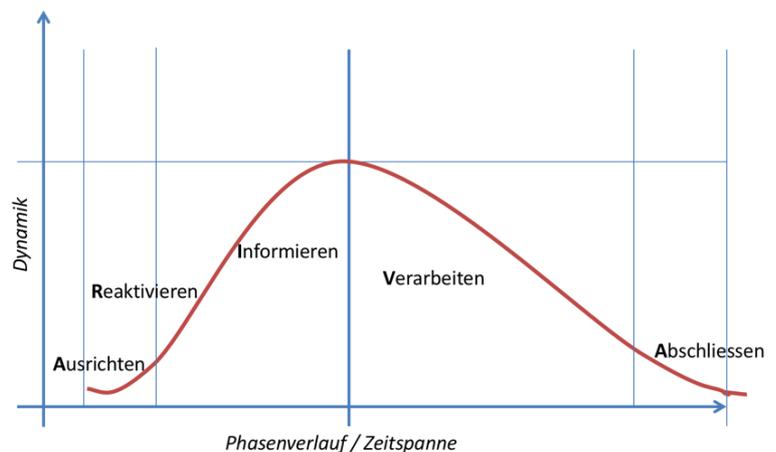
(Weigmann, Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning 1992, S 16f.)

3.5.2 Elemente, um den Spannungsbogen aufzubauen & zu erhalten

1. Phasenverlauf & Dynamik

Innerhalb einer Lerneinheit wechseln sich verschiedene Phasen ab und führen auf einen 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.



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 kompetenzorientierten 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. Die Förderung zu mehr Selbstaktivität soll den Schüler*innen angepasst und schrittweise erfolgen.

3.5.3 Die Rhythmisierung des Unterrichts

Der Ablauf eines Lernprozesses soll so weit 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 sein, dass nicht mehr alle Schüler*innen zur gleichen Zeit am gleichen Ort dasselbe tun.

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, Hand, ...

3.5.4 Die Feinplanung des Unterrichtsverlaufs: das Planungsmodell ARIVA

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.

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

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 hingelenkt und ein Lerngegenstand zur Hinführung auf das Hauptmedium ist entweder bereits eingeführt oder wird in dieser Phase eingebracht. Nur selten geht es um eine Wiederholung bezogen auf die vorhergehende Lektion! Wenn eine solche Wiederholung didaktisch sinnvoll erscheint, dann müssen Absicht und Form genau überlegt werden.

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 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 & Abschliessen Die Lernenden werten den Lernprozess entweder selbst aus oder es erfolgt eine Fremdauswertung durch die leitende Person. Im Ideal-

fall 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. Auswertung und Abschliessen erfolgen meist nacheinander.

3.5.5 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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?

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.

4 UNTERRICHTEN

«Klasse»

Die Durchführung einer Unterrichtseinheit – also das Unterrichten im engeren Sinn – kommt in diesem Leitfaden nur kurz in den Blick. Als konkrete Hilfen für das Unterrichten existieren bereits verschiedene Hilfsmittel, die an dieser Stelle nur kurz erwähnt, jedoch unbedingt empfohlen werden können.

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. Zum Thema Klassenführung gibt es ein Merkblatt der beiden Fachstellen, das via Webseite zum Download bereitsteht.

4.2 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 die Lehrperson nach Möglichkeit schon einige Zeit vor den Schüler*innen im Unterrichtsraum ist, um sich auf den Unterricht einstellen und die Schüler*innen begrüessen zu können.

4.3 Beurteilung

Die Beurteilung richtet sich an den vereinbarten Lernzielen bzw. an den Teilkompetenzen aus und dient der Förderung der Schüler*innen. Dabei ist vor allem auf die formative Beurteilung, also auf die Förderung der Lernenden Wert zu legen. Zum Thema Beurteilung gibt es ein Merkblatt «Schüler*innen lernförderlich begleiten» der beiden Fachstellen, das via Webseite zum Download bereitsteht.

4.4 Individualfeedback

Aus Qualitätssicherungsgründen und zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ist es sinnvoll, regelmässig Feedbacks einzuholen. Ein solches Feedback kann von den Schüler*innen, den Eltern oder auch von anderen Lehrpersonen eingefordert werden, welche den eigenen Unterricht besuchen. Zum Thema Individualfeedback entsteht ein Merkblatt mit konkreten Vorschlägen beider Fachstellen und Vorlagen, das in Kürze via Webseite zum Download bereitstehen wird.

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 evaluieren. Diese zehn Merkmale bilden in der Ausbildung sowie in der Unterrichtsberatung einen zentralen Bezugspunkt für die Qualitätssicherung:

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

Für die Reflexion eignen sich zudem auch die **Kriterien für einen kompetenzorientierten Unterricht**, wie sie weiter oben im Leitfaden (vgl. «Kompetenzorientiertes Lernen» S. 3) beschrieben werden.

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

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).

LITERATURVERZEICHNIS

Didaktikteam OekModula: Religionsunterricht kompetent planen. Ein Leitfaden, Solothurn 2008

Feindt, Andreas / Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierter Unterricht, in: Die Grundschulzeitschrift 237/2010, S. 29-33

Groeben, Annemarie van der / Kaiser, Ingrid: Werkstatt Individualisierung, Hamburg 2012

Gandlau, Harriet: Wie Religion unterrichten, Grundlagen und Bausteine für einen qualifizierten Unterricht, dkV München 2017⁴

Kalcsics, Katharina / Wilhelm, Markus: Lernwelten Natur - Mensch – Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen. Studienbuch 1. und 2. Zyklus, Bern 2018²

Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin 2012⁶

Ders.: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2019¹⁴

Ritter, Daniel: Die unerwartete Nähe des Anderen. Aspekte einer Didaktik des transreligiösen Lernens für die Sek I / Sek II, Hamburg 2020

Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012

Weigmann, Jürgen: Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning 1992, S 16f.

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

Für den vorliegenden Leitfaden wurden auch bestehende Planungswege der katholischen und reformierten Fachstellen der Kantone Solothurn, Basel-Land und Basel-Stadt, St. Gallen und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen, Luzern und Zug verwendet.

Fachstelle Religionsunterricht

Bankplatz 5

8500 Frauenfeld

052 721 25 94

religionsunterricht@evang-tg.ch



Evangelische Landeskirche
des Kantons Thurgau

Fachstelle Religionspädagogik

Franziskus-Weg 3

8570 Weinfelden

071 626 11 41

rep@kath-tg.ch

Katholische Landeskirche  thurgau
Fachstelle Religionspädagogik