



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

*Mit Martin Luther auf der Suche nach Gott - Reformation im
Religionsunterricht*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Einleitung	4
„Reformation“ im RU – warum eigentlich dieses Unterrichtsmaterial?	4
Antworten auf die Frage nach Gott als Kernaufgabe des RU	5
Mögliche Inhalte und notwendige Abschiede – Inhaltsorientierung vs. Kompetenzerwartungen	7
Offene Türen zu Gott – Zur didaktisch-methodischen Konzeption der Unterrichtsbausteine	7
 Unterrichtsbausteine	
UB 1 Diagnoseaufgabe: Ein Bild von Gott	10
1. Material	10
2. Einleitung	10
3. Unterrichtsplanung	10
4. Didaktischer Kommentar/Aus der Erprobung	11
5. Weitere Unterrichtsideen	12
 UB 2 Erste Lernaufgabe: Lebenserfahrungen erzeugen Gottesbilder – Gottesbilder erzeugen Lebensgefühle	
1. Material	12
2. Einleitung	12
3. Unterrichtsplanung	13
4. Didaktischer Kommentar/Aus der Erprobung	14
5. Weitere Unterrichtsideen	15
 UB 3 Zweite Lernaufgabe: Von Lebenserfahrungen zu Gottesbildern – eine Zeitreise in Martin Luthers Kindheit	
1. Material	16
2. Einleitung	16
3. Unterrichtsplanung	16
4. Didaktischer Kommentar/Aus der Erprobung	17
5. Weitere Unterrichtsideen	18
 UB 4 Dritte Lernaufgabe: Von Gottesbildern zu Lebensgefühlen – Bilder in Kirchen zur Zeit Martin Luthers	
1. Material	18
2. Einleitung	18
3. Unterrichtsplanung	19
4. Didaktischer Kommentar/Aus der Erprobung	20
5. Weitere Unterrichtsideen	20
 UB 5 Vierte Lernaufgabe: Almosen – Pilgern – Heiligenverehrung – Ablass: Wege zu der offenen Tür Gottes	
1. Material	21
2. Einleitung	21
3. Unterrichtsplanung	21
4. Didaktischer Kommentar/Aus der Erprobung	22
5. Weitere Unterrichtsideen	23
 UB 6 Fünfte Lernaufgabe: Und wenn die Tür zu Gott bereits offen ist?	
1. Material	23
2. Einleitung	23
3. Unterrichtsplanung	24
4. Didaktischer Kommentar/Aus der Erprobung	25
5. Weitere Unterrichtsideen	26
 UB 7 Aufgaben zur Evaluation: Und wenn die Tür zu Gott bereits offen ist?	
1. Material	26
2. Einleitung	26
3. Unterrichtsplanung	26
4. Didaktischer Kommentar/Aus der Erprobung	27
 Material	28
 Quellen-/Abbildungsnachweis	82

„Reformation“ im RU – warum eigentlich dieses Unterrichtsmaterial?

Das Themenfeld, das sich mit den Begriffen und Namen wie „Reformation – Martin Luther – Ablass – Johannes Calvin – Entstehung der evangelischen Kirche“ verbindet, gehört zu den Klassikern des Evangelischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I. Kein Schulbuch verzichtet auf ein Kapitel zur Reformation, jede Religionslehrerin und jeder Religionslehrer wird die Beschäftigung mit diesem Themenfeld – nicht zuletzt aufgrund der Lehrplanvorgaben – zu einer der Hauptaufgaben vor allem in den Jahrgangsstufen 7 und 8 zählen und wird auf einen Fundus von Materialien in Aktenordnern und Stehsammlern zurückgreifen können.

Warum also ein weiterer Band, der Unterrichtssequenzen zu diesem Themenfeld anbietet?

Zwei Gründe haben uns zu diesem Unterrichtsprojekt motiviert:

Als klassisches Themenfeld des RU stößt die Beschäftigung mit den reformatorischen Grundeinsichten Martin Luthers im Hinblick auf die Bedeutungsrelevanz für Schülerinnen und Schüler¹ an ihre Grenzen. Die Suche nach dem barmherzigen Gott sei schon längst kein Thema mehr für SuS. So die landläufige Meinung unter Unterrichtenden. Nicht selten ufern deshalb Unterrichtsvorhaben zu einem „kleinen Kapitel Reformationsgeschichte“ aus, um dem Thema zumindest aus (kirchen-)historischer Sicht eine Bedeutungsrelevanz für SuS beimessen zu können und damit einen berechtigten Ort im Curriculum des RU zuweisen zu können.

Die vorliegenden Unterrichtssequenzen widersprechen der landläufigen Meinung über den Bedeutungsverlust reformatorischer Grundeinsichten für die SuS und stellen die Gottesfrage in den Mittelpunkt der den SuS angebotenen Lernchancen.

Ausgehend von der kompetenzorientierten Steuerung von Bildungsprozessen, die nicht zuletzt seit den PISA-Studien eingesetzt hat, und der Formulierung von Bildungsstandards, hat auch die Religionspädagogik nach anfänglichem Sträuben den Faden der „Kompetenzorientierung im Re-

ligionsunterricht“² aufgegriffen. Mit den „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“³ des Comenius-Instituts und dem sog. „Berliner Modell religiöser Kompetenz“⁴ liegen entsprechende Kompetenzmodelle vor. Schließlich hat auch die EKD mit der Schrift „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“⁵ einen Orientierungsrahmen und damit einen kirchlichen Standpunkt formuliert, der „guten Religionsunterricht“ daran misst, „dass in diesem Unterricht nachhaltig gelernt und also tatsächlich Kompetenzen ausgebildet werden.“⁶ Der gegenwärtige Diskurs um kompetenzorientierte Bildungsstandards ermöglicht deshalb, religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung zu beschreiben und Evangelischen Religionsunterricht sowohl bildungs- und schultheoretisch zu legitimieren sowie die Bekenntnisgebundenheit entsprechend GG §7 evangelisch zu profilieren:

„Der Evangelische Religionsunterricht erschließt die religiöse Dimension des Lebens in der besonderen Perspektive, die auf die konkrete Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung bezogen ist.“⁷

Eine solche protestantische Profilierung des RU wird nicht nur einen Bedeutungsrahmen formulieren, sondern Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis selbst haben.

Schließlich liegt mit den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA)⁸ für die Evangelische Religion bereits ein für alle Bundesländer maßgebender Entwurf vor, der für die SEK II fünf Kompetenzbereiche ausweist, in denen religiöse Bildung erworben wird:

¹ Im Folgenden werden als Abkürzungen verwendet: S = Schülerin/Schüler, SuS = Schülerinnen und Schüler, L = Lehrerin/Lehrer/Lehrkraft

² Einen guten Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand bietet Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.) (2009): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

³ Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut

⁴ U. a. Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Joachim (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung

⁵ Erschienen als EKD Texte 111 (2010), hg. vom Kirchenamt der EKD, Hannover

⁶ Ebd. S. 9

⁷ Ebd. S. 11

⁸ Download unter www.kmk.org

- WAHRNEHMUNGS- UND DARSTELLUNGSFÄHIGKEIT – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- DEUTUNGSFÄHIGKEIT – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- URTEILSFÄHIGKEIT – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
- DIALOGFÄHIGKEIT – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen
- GESTALTUNGSFÄHIGKEIT – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden⁹

Dieses Modell prozessbezogener Kompetenzen religiöser Bildung hat sich auch der o. g. EKD-Text zu Eigen gemacht und für das Niveau der SEK I acht Kompetenzen als deren Konkretionen formuliert. Damit kommt zum Ausdruck, dass vor allem ein Evangelischer Religionsunterricht an Gymnasien in der SEK I einen Erwerb Kompetenzen religiöser Bildung so anbahnt, dass er für den Bereich der SEK II anschlussfähig ist und darauf vorbereitet.

Dieser für den Bereich der SEK II angebaute Paradigmenwechsel von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung ist allerdings bisher noch nicht flächendeckend in den Lehrplänen der SEK I an Gymnasien angekommen. Das Feld der Lehrpläne für den Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien erweist sich deshalb in den 16 Bundesländern insgesamt als vielfältig und bunt.¹⁰ Neben einer Orientierung an der Stoffverteilung auf die Jahrgangsstufen der SEK I anhand zentraler theologischer Fragen zeichnet sich mit den seit 2004 erschienenen Lehrplanrevisionen vor allem in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und zuletzt Nordrhein-Westfalen der Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung ab. Trotz dieses Wechsels von der Input-Orientierung zu einer Outcome-Orientierung und der Auflistung inhaltsbezogener und prozessbezogener oder übergeordneter Kompetenzen, formulieren diese Lehrpläne inhaltliche Dimensionen (BW), Leitthemen (NI), in Kompetenzschwerpunkten aufgelistete grundlegende Wissensbestände (ST) oder Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte (NW) und stellen damit klar, dass Kompetenzen ohne Inhalte nicht erworben werden können. Dennoch

werden vorher obligatorische oder fakultative Inhalte damit zu „möglichen Inhalten für den Kompetenzerwerb“¹¹. Diese Entwicklung wird entscheidende Auswirkungen darauf haben, welche Inhalte aus dem großen Themenfeld „Reformation“ künftig ihren Platz in Unterrichtsvorhaben finden werden.

Die vorliegenden Unterrichtssequenzen knüpfen an dem in den EPA formulierten Kompetenzmodell an und verstehen sich als Lernanlässe für die von der EKD formulierte Kompetenz: „Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben.“¹²

Antworten auf die Frage nach Gott als Kernaufgabe des RU

Letztlich messen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kirchen, Konfessionen und Weltreligionen an der Frage nach Gott und an den Antworten, die auf diese Frage gegeben werden. [...] denn die um Gott kreisenden Erwartungen und Anfragen führen sämtlich vor zentrale Themen der Theologie:

- Was ist das Geheimnis des Anfangs von allem Sein?
- Was kommt nach dem Ende: Gibt es ein Weiterleben nach dem Tode?
- Warum ist das Leben zwischen Anfang und Ende voller Leiden?
- Was bedeutet dabei der Glaube an Gott? Existiert Gott, oder ist er nur eine Fiktion?
- Wie hilft hier die Kirche, die sich mit ihrer Theologie als gott-kundig ausgibt?
- Wie steht es mit der Gerechtigkeit als ethischem Grundproblem?

Die genannten Fragen bilden ein bestimmtes Gefüge, das deutlich macht: „[...] Religion bewahrt und beantwortet die Frage nach Gott.“¹³

Schon 1994 erklärte die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ die Gottesfrage zum zentralen Thema des Evangelischen Religionsunterrichts. Diese zentrale Stellung hat sich diese Frage auch in der sich entwickelnden multireligiösen Optionsgesellschaft bewahrt und bedarf entsprechender *Wahrnehmungs- und Darstellungsfähig-*

⁹ Ebd. S. 9

¹⁰ Vgl. dazu Dieterich, Veit-Jakobus: Was im RU gelernt werden soll ... – Ein Blick auf Richtlinien, Bildungspläne und Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 27 (2011): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag. S. 25–34

¹¹ So die Formulierung im Lehrplan NI, S. 13

¹² EKD-Texte 111, a. a. O., S. 18

¹³ Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“, 1994, S. 7, S. 14

keit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben –, die im RU angebahnt werden können:

„Wie in keinem anderen Fach können Schüler und Schülerinnen hier über die Frage nach Gott nachdenken und deren Bedeutung für Grundfragen des menschlichen Lebens ausloten. In der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes werden Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses aufgezeigt.“¹⁴

In einer vom religiösen Pluralismus ebenso wie von bewusst oder unbewusst nichtreligiösen Lebenshaltungen geprägten lokalen und globalen Welt, ergeben sich für den Einzelnen/die Einzelne mehr und mehr Anforderungssituationen, in denen er/sie Stellung zur eigenen religiösen Beheimatung und Entscheidung nehmen muss – sowohl im Sinne einer Selbstvergewisserung als auch im Sinne einer Standortbestimmung gegenüber Andersdenkenden (*Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen*). Nicht nur Toleranz, sondern auch die Fähigkeit zur Beurteilung und Bewertung eigener und fremder religiöser Stellungnahmen gehören zu den erwarteten Kompetenzen (*Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen*) im interkonfessionellen und interreligiösen Dialog. Zum Erwerb dieser Fähigkeiten wird es schließlich notwendig sein, zwischen lebensbejahenden und lebensfeindlichen Gottesbildern unterscheiden zu können und diese in Texten und Darstellungen entsprechend deuten zu können (*Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten*). Der Erwerb solcher Kompetenzen wird bereits durch Unterrichtsvorhaben in den ersten Jahrgangsstufen der SEK I ermöglicht¹⁵.

Die Gottesfrage im RU stellt sich allerdings nicht nur aus einer theologischen Rechtfertigung. Die Arbeit am eigenen Gottesbild als Aufgabe des RU ergibt sich auch aus entwicklungspsychologischer Notwendigkeit¹⁶, die sich nicht „von selbst“, sondern in Auseinandersetzung mit entsprechenden

Erfahrungs- und Lernangeboten vollzieht. Wie Helmut Hanischs umfangreiche Untersuchung zur zeichnerischen Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen¹⁷ ergab, ist das Gottesbild bei nichtreligiös erzogenen Kindern und Jugendlichen nicht etwa obsolet, sondern bleibt vielmehr hinter der Fähigkeit religiös erzogener Kinder und Jugendlicher zur symbolischen Deutung und Darstellung ihrer Gottesbeziehung zurück. Für beide Gruppen besteht aber die Gefahr einer reflexiven Dissonanz, „die sich aus der kindlichen Gottesvorstellung einerseits und der Frage nach der Wirksamkeit Gottes angesichts des unerklärlichen Leidens andererseits ergibt.“¹⁸ Die unerledigte Arbeit am eigenen Gottesbild zeigt sich nicht nur in Krisensituationen, in denen die Theodizeefrage aufbricht und unbeantwortet bleibt, sondern in alltäglichen Dialogsituationen, in denen der „liebe Gott“ der Kindheit seine Relevanz zur Bewältigung von Anforderungssituationen verliert oder aber als der „abwesende Gott“ zur Bewältigung dieser Situationen keine Rolle mehr spielt. Symbolisch findet dann die Bewältigung dieser Anforderungssituationen „vor der verschlossenen Tür zu Gott“ statt.

„Daher nehmen die reformatorische Entdeckung Martin Luthers und ihre Bedeutung für das christliche Menschenbild eine Schlüsselstellung im evangelischen Religionsunterricht ein.“¹⁹

Die Auseinandersetzung mit der reformatorischen Entdeckung Martin Luthers erfolgt in diesen Unterrichtssequenzen unter der **Perspektive der Arbeit am eigenen Gottesbild**. Luthers „Turmerlebnis“ kann im Sinne der Theorie von Oser als eine Ablösung vom Gottesbild des „Do, ut des“ beschrieben werden, ein Gottesbild, dass im Ablasshandel seine konkrete Gestalt gewann. Die reformatorische Entdeckung Martin Luthers ist aber nicht nur von historischer Relevanz. Das Gottesbild des „Do, ut des“ spiegelt sich vielmehr gegenwärtig immer dort, wo das Beziehungsgefüge zwischen Gott und Mensch auf ein einfaches Lohn-Strafe-Schema oder Leistungs-Verdienst-Denken reduziert wird. Dementsprechend *fokussieren die Unterrichtsbausteine* die Auseinandersetzung mit

¹⁴ EKD-Texte 111, a. a. O., S. 12

¹⁵ Siehe dazu den entsprechenden Band in dieser Reihe: Karsch, Manfred/Kunter, Silvia (2012): Gottes Vorstellungen im Laufe des Lebens. Buxtehude: Persen Verlag

¹⁶ Als Modelle religiöser Entwicklung des Gottesbildes immer noch aktuell: Oser, Fritz/Gmünder, Paul (1992): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; Fowler, James W. (2000): Stufen des Glaubens. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

¹⁷ Hanisch, Helmut (1996): Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Calwer Verlag
¹⁸ Ebd., S. 227

¹⁹ Grauvogel, Gerd (2011): Was unsere Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen – Erfahrungen eines Gymnasiallehrers. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 27 (2011), a. a. O., S. 18

den reformatorischen Grundeinsichten auf die Gottesfrage. Ihnen liegt die Einsicht zugrunde, dass die reformatorischen Grundeinsichten, die sich im vierfachen SOLA theologiegeschichtlich zusammenfassen (solus Christus, sola scriptura, sola gratia und sola fide), in einer grundlegenden Neuformulierung des Gottesbildes, der Christologie und Soteriologie (orientiert an Röm 3,28) und einer Reformulierung des Verhältnisses von Gott und Menschen auf Grund der „bedingungslosen Annahme durch Gott“ wurzeln. Diese im Kern „theologischen“ Grundeinsichten werden in den vorgelegten Unterrichtsbausteinen zu „möglichen Inhalten“, die ihren Beitrag leisten zum Erwerb einer religiösen Identität, die sich „aus gutem Grund“ evangelisch nennen darf.

Mögliche Inhalte und notwendige Abschiede – Inhaltsorientierung vs. Kompetenzerwartungen

Im Zuge des Paradigmen- oder Perspektivwechsels von der Inhaltsorientierung hin zur Orientierung an Kompetenzerwartungen verlieren das zunächst klassische Themenfeld „Reformation“ und die damit verbundenen Inhalte ihre obligatorische Begründung. Wenn denn „religionsunterrichtlich gebildete und ‚kompetente‘ Schülerinnen und Schüler [...] am Ende des religionsunterrichtlichen Lern- und Bildungsprozesses“²⁰ im Sinne der o. g. Kompetenzbereiche den Erwartungshorizont des RU bilden und nicht mehr ein durch Lehrpläne festgestellter Kanon an Inhalten und Wissensbeständen, werden auch „notwendige Abschiede“ von lieb gewonnenen Inhalten im Zusammenhang mit der Reformationsgeschichte zu vollziehen sein. Die vorliegenden Unterrichtsbausteine nehmen im Fokus der Gottesfrage deshalb nur jene kirchengeschichtlichen Perspektiven wahr, die für die Lernerbeit der SuS erforderlich und hilfreich sind.

„Wer evangelisch aus gutem Grund sein will, der ist darauf angewiesen, dass er sich seines Grundes und seiner Gründe ständig neu vergewissert und sich vergewissern lässt.“²¹

Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsmaterialien und Unterrichtssequenzen liegt der Schwerpunkt also nicht auf der theologie- und kirchengeschichtlichen Klärung der bis heute andauernden Kirchenspaltung, sondern der **Ermöglichung einer religiösen Identität mit protestantischem Profil**. In diesem Sinne ist die Schülerorientierung nicht nur didaktisch-methodisch zu verstehen, sondern religionspädagogisch-theologisch fundiert.

„Vom unaufgebar Evangelischen, von einem protestantischen Profil zu reden, ist nicht mehr selbstverständlich und setzt sich dem Vorwurf aus, in konfessioneller Engstirnigkeit einem unzeitgemäßen und alles in allem peinlichen Fundamentalismus zu frönen.“²²

In einer Zeit stagnierender Ökumene, die die Frage nach dem Gemeinsamen der Konfessionen in den Hintergrund stellt, kann die Ermöglichung einer religiösen Identität mit protestantischem Profil einen wichtigen Beitrag zum ökumenischen Gespräch leisten. Schließlich wird der interreligiöse Dialog eine Anforderungssituation darstellen, in der SuS immer wieder neu Antwort geben können und müssen auf die Frage: „Was glaubst du denn?“ Oder vielmehr: „Was ist das für ein Gott, an den du glaubst?“

Offene Türen zu Gott – Zur didaktisch-methodischen Konzeption der Unterrichtsbausteine

Die durch die Kompetenzorientierung neue Form der Bildungsplanung und -steuerung initiiert nicht notgedrungen eine neue religionspädagogische Didaktik und Methodik. Ähnliche Methoden wie in diesen Unterrichtsbausteinen werden sich deshalb auch in anderen Unterrichtssequenzen finden, die sich didaktisch einer Schülerorientierung und methodisch einem eigenverantwortlichen Arbeiten von SuS verpflichtet sehen und die Rolle der Lehrkraft wesentlich in der Funktion der Moderation von Lernanlässen sehen. Die Verfasser dieser Unterrichtsbausteine haben sich allerdings einige didaktisch-methodische Anliegen aus der Diskussion um Kompetenzorientierung im RU zu Eigen gemacht:

²⁰ Simon, Werner (2011): Was sollen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen? In: Jahrbuch der Religionspädagogik 27 (2011), a. a. O., S. 47

²¹ Lexutt, Athina (2009): Evangelisch aus gutem Grund? Hat sich die Reformation gelohnt, und wenn ja, weswegen? In: Forum religion 3/2009, S. 3

²² Ebd., S. 2

ARBEIT MIT ANFORDERUNGSSITUATIONEN

„Die Identifizierung von Anforderungssituationen und ihre didaktische Transformation zu Lernanlässen und -situationen ist die Schlüsselstelle für die Unterrichtsplanung. Hier entscheidet es sich, ob es gelingt, kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen.“²³

Ein zentrales Anliegen des Beitrags von Gabriele Obst zur Diskussion um Kompetenzorientierung im RU liegt in der Betonung von Anforderungssituationen, zu deren Bearbeitung der RU einen Beitrag zu leisten hat. Obwohl Obst hierfür konsequent auf Anforderungssituationen insistiert, die der Lebenswelt der SuS entnommen sind, muss dennoch festgestellt werden, dass die Einbringung von exemplarischen Anforderungssituationen immer eine Konstruktion der Lehrkraft darstellt. In diesem Sinne ist auch die Eröffnung der Unterrichtssequenzen in Baustein 1 eine Konstruktion der Unterrichtenden. Damit tragen wir dem Einwand von Bernhard Dressler Rechnung:

„Die Schule und nicht das – ohnehin kaum prognostizierbare – künftige ‚Leben‘ bildet den Horizont des Kompetenzerwerbs.“²⁴

Damit soll auch deutlich werden, dass sich die in den Unterrichtsbausteinen erworbenen Kompetenzen anschlussfähig erweisen für weitere schulische und außerschulische Lernanlässe und eine Vorbereitung darstellen für die weiteren Lernanlässe zum Kompetenzerwerb in der SEK II.

INITIALISIERUNG DER LERNARBEIT DURCH EINE DIAGNOSEAUFGABE

Die Arbeit an Lernanlässen zum Kompetenzerwerb setzt voraus, dass sich sowohl SuS als auch L darüber Klarheit verschaffen, welche bereits in anderen Lernanlässen erworbenen Kompetenzen weitere Lernarbeit ermöglichen. Eine weitgehend offen gestaltete Diagnoseaufgabe kann zu Beginn der Lernarbeit hilfreich sein, diese Kompetenzen zu erfassen. Eine solche Diagnoseaufgabe steht im Mittelpunkt des ersten Unterrichtsbausteins (**UB 1**) und wird in seiner Auswertung bereits wichtige Einsichten für die weitere

Gestaltung des Unterrichtsvorhabens finden. Idealtypisch könnte eine solche Diagnoseaufgabe bereits einige Zeit vor dem eigentlichen Unterrichtsvorhaben durchgeführt werden, um entsprechende Einsichten für die individuelle Gestaltung der Lernanlässe zu finden. In unserem Unterrichtsvorhaben könnte dies vor allem durch die Planung und gezielte Vergabe von Arbeitsblättern an SuS erreicht werden.

LERNARBEIT ALS ANGEBOT VON LERNCHANCEN

Die Unterrichtsbausteine (**UB 2–UB 6**) initiieren Lernarbeiten, die in der Auseinandersetzung mit Lebenserfahrungen und theologischen Einsichten Martin Luthers zu einer Klärung der eigenen Gottesvorstellungen der S führen. *Leitmedien für die Lernanlässe* sind dabei gestaltete Arbeitsblätter, in denen Türen die jeweiligen – neuen und alten – Zugänge zu Gott bzw. zum Bild von Gott symbolisieren. Die Gestaltung dieser Arbeitsblätter trägt der o.g. Einsicht Rechnung, dass Anforderungssituationen, die die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage zum Anlass haben, häufig vor der „verschlossenen Tür zu Gott“ stattfinden. Das Motiv der „offenen Tür zu Gott“ resultiert demgegenüber aus der von Martin Luther im Turmerlebnis beschriebenen „offenen Tür zum Paradies“. Diese aufwendig gestalteten Arbeitsblätter erfordern einigen Zeitaufwand in der Unterrichtsvorbereitung. Die Durchführung zeigte allerdings auch eine hohe Bearbeitungsmotivation der S aufgrund der Ästhetik des Lernmaterials.

Die Unterrichtseinheit wurde in mehreren siebten und achten Klassen eines Gymnasiums erprobt, dem die Qualitätsanalyse einen stärkeren Einsatz schüleraktivierender Lehr- und Lernmethoden nahegelegt hatte. Die *Methoden- und Sozialformen* sind deshalb so ausgelegt, dass die Lehrkraft in der Regel Lernprozesse initiiert, bei denen die SuS nach einer Einzel- oder Partnerarbeit zu einer gegenseitigen Präsentation ihrer Lernergebnisse angeregt werden. Die Unterrichtseinheit stärkt zudem die *Methodenkompetenz bei der Bildbetrachtung im Religionsunterricht (UB 4)*. Diese „Kleine Sehschule“ kann entfallen, wenn diese Methodenkompetenz bereits an anderen Unterrichtsinhalten erworben wurde.

DARSTELLUNG VON ZIELTRANSPARENZ

Möglichst alle Unterrichtsbausteine sind so gestaltet, dass im ersten Teil der Lernarbeit die Zieltransparenz des Lernanlasses formuliert wird. Dies darf nicht als Vorwegnahme des Lernergeb-

²³ Obst, Gabriele (2009): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Verlag Vandenhoeck und Ruprecht, S. 146

²⁴ Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiöser Kompetenzen. Quelle: www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2005-01/dressler.pdf, S. 53

nisses verstanden werden, es dient vielmehr zur Sicherung der möglichen Lernwege. Dieser Weg ist auch Teil einer möglichen individuellen Förderung von SuS, weil vor allem schwächere SuS die Möglichkeit erhalten, ihre Lernwege an dem ausgewiesenen Ziel zu überprüfen.

EVALUATION DER LERNARBEIT

Zu Recht verweist der Orientierungsrahmen der EKD zu Kompetenzen und Standards im RU darauf, dass ein „empirisch überprüftes Kompetenzmodell für den Religionsunterricht [...] bisher nicht zur Verfügung“²⁵ steht. Die KERK-Studie²⁶ leistet hierzu bereits einen wichtigen Beitrag. Allerdings liegen bisher noch keine definitiven Möglichkeiten vor, die auf der Grundlage eines Kompetenzmodells eventuelle Kompetenzniveaus darstellen, die ein Schüler oder eine Schülerin tatsächlich erreichen. Außerdem sollte genau zu hinterfragen sein, ob solche Feststellungen dann etwa zu einer Leistungsüberprüfung und/oder -beurteilung herangezogen werden. Zur Leistungsüberprüfung sollte u.a. die Möglichkeit einer Sammlung von Arbeitsergebnissen in einem individuellen Portfolio der SuS dienen. Ein solches Portfolio hat schließ-

lich auch die Funktion, eine individuelle „Lerngeschichte des Kompetenzerwerbs“ über mehrere Unterrichtssequenzen und Jahrgänge zu dokumentieren.

Bildet eine Diagnoseaufgabe den Anfang von Lernanlässen, so bietet sich allerdings am Ende eine Evaluation der Lernarbeit an, die ebenso für SuS wie für L eine mögliche Transparenz des Kompetenzerwerbs sicherstellt. Neben Aufgaben, die Rückgriff nehmen auf erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, werden sich Aufgaben anbieten, die eine erneute Reflexion der Ergebnisse der Diagnoseaufgabe oder einen Transfer auf konkrete Anforderungssituationen ermöglichen. Hierzu sind im siebten Baustein (**UB 7**) Aufgaben einer Stationenarbeit zusammengestellt.

Hiddenhausen/Rahden, im Oktober 2012

Dr. Manfred Karsch
Silvia Kunter

²⁵ EKD-Text 111, a. a. O., S.17

²⁶ http://www.schulpaedagogik-heute.de/Test-Server/images/stories/PDFs/Ausgabe%201/03_Forschungsbeitraege/31.pdf

UB 1 Diagnoseaufgabe: Ein Bild von Gott

1. Material

- M 1.1 Internetblog als Beamer-Präsentation oder OHP-Folien
- M 1.2 Arbeitsblatt Internetblog
- E 1 Ergebnisse von SuS zu M 1.2

2. Einleitung

Für die **Diagnoseaufgabe M 1.2** wird ein Impuls gewählt, der sich aus der Präsentation einer Seite aus einem Internetblog ergibt. Dieser Internetblog eignet sich in dreifacher Hinsicht als Diagnoseaufgabe:

- Mit dem Bild vom „alten Mann im Himmel“ wird eine spontane Stellungnahme provoziert, die aber zunächst die Distanzierung von eigenen Gottesvorstellungen ermöglicht: *Wahrnehmung* und *Deutung* eines fremden Gottesbildes stehen im Zentrum dieses Impulses.
- Mit der Frage im Internetblog „Warum stellen sich Leute eigentlich Gott als alten Mann vor?“ wird die *Urteilskompetenz* angesprochen: Eine Frage zum Themenfeld „Gottesbilder“ kann individuell beantwortet werden.
- Bereits die Präsentation und Bearbeitung der Diagnoseaufgabe richtet sich auf die für das Unterrichtsvorhaben maßgebliche Transparenz für alle am Lernprozess Beteiligten: Die SuS werden im *Dialog* mit eigenen und fremden Wahrnehmungen und Deutungen konfrontiert, L kann aufgrund einer ersten Auswertung der Diagnoseaufgabe die Unterrichtsplanung auf die Lerngruppe insgesamt und einzelne Schüler (*individuelle Förderung*) abstimmen.

3. Unterrichtsplanung

• EINFÜHRUNG

L präsentiert **M 1.1, Folien 1–4**. Er erläutert, dass er auf der Suche nach einem neuen Thema „Gottesbilder“ für den Religionsunterricht zunächst eine Internetrecherche gemacht hat (**Folie 1**) und dabei auf ca. 345 000 Treffer gestoßen ist. Einer dieser Treffer zielte auf die folgende Internetseite (**Folie 2**). Die Internetseite wird zunächst im Unterrichtsgespräch methodisch wie eine Bildbetrachtung analysiert, auf eine Spontanphase folgend kann L auf besondere Aspekte hinweisen. Anschließend wird mit den **Folien 3 und 4**, die den Text des Internetblogs vergrößert darstellen, auf den Text eingegangen.

• ERARBEITUNG

L leitet die Erarbeitung der Diagnoseaufgabe in Einzelarbeit mit der Präsentation von **M 1.1, Folien 5–6**, ein. Die Aufgabenstellung auf **Folie 6** und dem Arbeitsblatt **M 1.2** deutet eine mögliche Schwerpunktbildung bei der Bearbeitung der Aufgabe an (Kommentar zum Bild/Kommentar zum Text). In Lerngruppen, in denen es sinnvoll erscheint, bereits diese Schwerpunktbildung in die Entscheidung der SuS zu legen, kann die Worddatei des Arbeitsblattes entsprechend verändert werden.

• REFLEXION

Nach Abschluss der Einzelarbeit werden für die Präsentation und Auswertung Kleingruppen gebildet, die die Größe von sechs Personen nicht überschreiten sollten. In manchen Lerngruppen kann es sinnvoll sein, für diese Arbeitsphase geschlechtshomogene Gruppen zu bilden oder aber gerade auf eine gute Verteilung der Geschlechter in den Gruppen zu achten. Erscheint es L sinnvoll, Einfluss auf die Gruppenbildung zu nehmen, kann er die Arbeitsblätter bereits vorher mit entsprechenden Nummern oder anderen Kennzeichnungen versehen.

Vor der Gruppenbildung sollten die Regeln für die Arbeit (**Folie 7**) gut sichtbar im Klassenraum angezeigt (Beamer, OHP oder Plakat) und erläutert werden:



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

*Mit Martin Luther auf der Suche nach Gott - Reformation im
Religionsunterricht*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

