



Schule und Hochschule

Carina Caruso & Rudolf Hengesbach

Angehende (Religions-)Lehrkräfte begleiten, aber wie?

Eine Handreichung für die Ausbildung von Lehrkräften
sowie für die Praxis in Schule und Unterricht

4. überarbeitete und ergänzte Auflage



ERZBISTUM
PADERBORN

Herausgeber:

Herausgegeben vom
Erzbistum Paderborn
Körperschaft des öffentlichen Rechts
vertreten durch Generalvikar Alfons Hardt
Domplatz 3
33098 Paderborn

Redaktion:
Dr. Stefan Klug
Bereich Schule und Hochschule
Abteilung Religionspädagogik

www.religion-bildung.de

© 2021 4. überarbeitete und ergänzte Auflage. Alle Rechte vorbehalten
Titelfoto: pressmaster | Depositphotos.com

Carina Caruso & Rudolf Hengesbach

Angehende (Religions-)Lehrkräfte begleiten, aber wie?

**Eine Handreichung für die Ausbildung von Lehrkräften
sowie für die Praxis in Schule und Unterricht**

4. überarbeitete und ergänzte Auflage

Inhaltsverzeichnis:

1. Konzept und Genese des Praxissemesters im Lehramtsstudium	6
1.1 Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Paderborn	7
1.2 Handreichung: für wen und wozu?	8
2. Professionelle Kompetenz in der Lehrkräftebildung grundlegen und entwickeln	8
2.1 Heuristiken professioneller Handlungskompetenz	9
2.2 Praxissemester (Katholische Religionslehre)	11
2.2.1 Kooperation von Universität und ZfSL	11
2.2.2 Vorbereitungs-, Begleit- und Begleitforschungsseminar	11
2.2.3 Praxis-Einführung, individuelle Unterrichtsberatung, Bilanz- und Perspektivgespräch	12
3. Praktische Impulse für die Begleitung von Praxissemesterstudierenden	13
3.1 Genau hinschauen: ein Vorschlag zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht	13
3.2 Differenziert planen: ein Merkmalkatalog zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts	15
3.3 Konkret und zielgerichtet planen: Hinweise zur Formulierung von Lernzielen	17
3.4 Zwei Beispiele für kompetenzorientierten und zielgerichteten Unterricht	19
3.5 Impulse für guten (Religions-)Unterricht	27
3.5.1 Kritisch-konstruktiv nachhaken: Ein Zehn-Punkte-Plan für guten (Religions-)Unterricht im Kontext des Praxissemesters	27
3.5.2 Korrelation	28
3.5.3 Elementarisierung	29
3.5.4 Performatives Lernen	31
3.5.5 Konfessionell-kooperatives Lernen	32
3.5.6 Ästhetisches Lernen	33
3.5.7 Symbolorientiertes Lernen	34
3.5.8 Subjektorientiertes Lernen	35
3.5.9 Konstruktivistisches Lernen	36

3.6	FAQs zur Begleitung von Praxissemesterstudierenden	37
4.	Praktische Impulse für die Begleitung in der zweiten Phase	39
4.1	Eine Gegenüberstellung: Unterschiede zwischen Praxissemesterstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern	39
4.2	FAQs zur Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern ...	41
5.	Miteinander ins Gespräch kommen – Anregungen zum Begleitgespräch mit angehenden Lehrkräften	43
6.	Literaturverzeichnis und Literaturhinweise	47
	Die Autoren	51

1. Konzept und Genese des Praxissemesters im Lehramtsstudium

Die Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen hat sich u.a. auch auf die Ausbildung angehender Lehrkräfte ausgewirkt. Intendiert ist eine Lehrkräftebildung, die zur sukzessiven Anbahnung professioneller Kompetenz beiträgt und eine stärkere Verschränkung von Theorie und Praxis beabsichtigt. Eine längere Praxisphase, in Nordrhein-Westfalen das sogenannte Praxissemester, ist in diesem Kontext als integraler Bestandteil des zweiten Semesters im Rahmen des viersemestrigen Masterstudiengangs implementiert worden (vgl. z. B. Caruso/Harteis, 2020; Caruso, 2019).

Die Einführung einer verlängerten Praxisphase und somit ein höherer Anteil der schulpraktischen Elemente in der ersten Phase der Lehrkräftebildung stellt eine gravierende Reform dar und stößt auf hohen Konsens, obwohl Reformen im Bildungswesen tendenziell sonst eher heftig diskutiert werden (vgl. Schüssler u. a., 2014, S. 11–13). Befragungen von Studierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass sich beide Gruppen die Integration einer längeren Praxisphase bzw. die Ausweitung der Praxisphase gewünscht haben und in der Regel für einen hohen schulpraktischen Anteil in der Lehrkräftebildung plädieren. „Die Frage ist indes, ob ein Mehr an Praxis auch einen Qualitätssprung in der Lehrer/innenbildung impliziert. Ein genauer Blick auf den gegenwärtigen Prozess der Umsetzung und auf internationale Forschungsergebnisse lässt nicht nur Skepsis, sondern auch ernsthafte Zweifel aufkommen“ (ebd., S. 11).

Für die Wirkung von Praxisphasen auf die Professionalitätsentwicklung angehender Lehrerinnen und Lehrer lassen sich verschiedene Qualitätskriterien benennen, wie beispielsweise die „grundlegende Vor- und Nachbereitung der Praxiserfahrungen, die professionelle Ausbildung der Praxislehrpersonen, das Coaching während des Praktikums durch die Verantwortlichen an den Lehrer/innenbildungsinstitutionen, regelmäßige Unterrichtsbesuche und die gezielte Gestaltung der Aufgabenbereiche der Praktikant/inn/en“ (ebd., S. 11). Weiterhin bedarf es für die Gestaltung einer solchen Praxisphase finanzieller und personaler Ressourcen sowie „geeigneter Instrumente, anhand derer die Praxiserfahrungen dokumentiert und reflektiert werden können“ (ebd., S. 11; vgl. z. B. Caruso/Woppowa, 2021; Caruso u. a., 2020; Caruso/Martin/Woppowa, 2020; Caruso/Wosnitza, 2017).

Es gibt viele positive Effekte, die mit der Einführung des Praxissemesters verbunden werden. Hingewiesen werden muss zudem aber auch darauf, dass sich das Praxissemester durchaus negativ auswirken kann. Nicht selten berichten Studierende von einer Überforderung. Auch die Adaption negativer Strategien im Kontext unterrichtlicher Prozesse ist möglich. Die Erfahrungen, die Studierende am Lernort Schule machen, müssen für ein Gelingen eingebunden und begleitet werden. Ein gelingendes Praxissemester benötigt „die professionelle Gestaltung eines Entwicklungsprozesses, der auf kriteriengeleiteten Auseinandersetzungen und reflektierten Eigenerfahrungen sowie auf kooperativem Lernen basiert“ (Schüssler u. a., 2014, S. 12). Angehende Lehrkräfte müssen von den beteiligten Institutionen (Universität und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) sowie auch an den Schulen begleitet werden (vgl. z. B. Caruso/Goller, 2021). Die Kooperation der beteiligten Institutionen und Akteurinnen und Akteure ist demnach unabdingbar, wenn nicht nur dem Ruf nach mehr Praxis entsprochen, sondern die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte unterstützt werden soll, um langfristig Unterricht weiterzuentwickeln und zu optimieren.

1.1 Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Paderborn

In der Ausbildungsregion Paderborn wird das Praxissemester neben der Universität Paderborn von den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) in Paderborn und Detmold sowie mit Blick auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Bielefeld gestaltet. Durch die Implementation des Praxissemesters soll der Erwerb von Wissen – in Form eines berufsrelevanten und wissenschaftlich theoretischen und reflexiven Wissens – ein Beitrag zur „wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit“ (Informationsbroschüre zum Praxissemester Katholische Religionslehre, 2017, S. 4; vgl. auch Rahmenkonzeption zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, 2010) geleistet werden. An der Universität wird zwischen den Bildungswissenschaften, die von der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie getragen werden, sowie zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken unterschieden.

1.2 Handreichung: für wen und wozu?

In dieser Handreichung werden Hilfestellungen und praktische Impulse auf Basis gemeinsamer Arbeit der Verfasser insbesondere im Kontext des Praxissemesters (Katholische Religionslehre) an allgemeinbildenden Schulen (primär GyGe, aber auch HRSGe) in der Ausbildungsregion Paderborn festgehalten. Diese erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern summieren vielmehr solche Erfahrungen von beteiligten Akteurinnen und Akteuren, die sich auch im Austausch mit betreuenden Lehrkräften als unterstützend, anregend und impulsgebend erwiesen haben.

Die bisherigen Erfahrungen der Verfasser haben gezeigt, dass betreuende Lehrkräfte an den Schulen nicht immer einschätzen können, mit welchem Vorwissen Studierende die Praxisphase antreten und welche Bezugsnormen der Unterrichtsbegleitung, -beratung und -reflexion zugrunde liegen. Aus dieser Beobachtung heraus ist diese Handreichung entstanden, die einige Akzente des Fortbildungsangebots beinhaltet, das von den Verfassern konzipiert und regelmäßig durchgeführt wird und u. a. in den Lehrerfortbildungskalender der Abteilung Religionspädagogik im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn aufgenommen wurde.

Die primäre Absicht dieser Handreichung ist es, Lehrerinnen und Lehrer in ihrer begleitenden und beratenden Tätigkeit zu unterstützen.

Da die Erstellung dieser Handreichung ohne die Begegnungen und den Austausch mit betreuenden Lehrkräften sowie mit Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern nicht möglich gewesen wäre, sei an dieser Stelle allen Akteurinnen und Akteuren herzlich gedankt. Ein besonderer Dank gilt der Abteilung Religionspädagogik im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn für die wohlwollende Förderung und Unterstützung zur Realisierung dieser Handreichung.

2. Professionelle Kompetenz in der Lehrkräftebildung grundlegen und entwickeln

Nachstehend wird anhand von Heuristiken skizziert, aus welchen Facetten Handlungskompetenz besteht (vgl. z. B. Baumert/Kunter, 2006; Caruso, 2019). Mit Hilfe dieser Modelle kann angedeutet werden, hinsichtlich welcher Bereiche von Hand-

lungskompetenz mögliche Effekte durch die Integration des Praxissemesters erwartet werden können, sodass Lehrkräfte den Professionalisierungsprozess zielgerichtet begleiten und unterstützen können.

2.1 Heuristiken professioneller Handlungskompetenz

Um die Zielsetzung der Lehrkräftebildung an den Universitäten im Kontext des Praxissemesters kurz zu skizzieren, eignet sich die Bezugnahme auf Heuristiken, die insbesondere in Kontexten von empirischer Bildungsforschung vielfach zitiert werden (vgl. Vogelsang/Caruso/Wosnitza, 2017). Nachstehende Heuristiken fungieren als Modelle, die den Prozess der Lehrkräfte(aus)bildung bzw. Bereiche der Handlungskompetenzen abstrakt und komplexitätsreduzierend abbilden.

Da Lehrerprofessionalität nicht losgelöst vom System Schule in den Blick genommen werden kann, ist u. a. die Heuristik Terharts aufschlussreich (vgl. Terhart, 2012): Nach dessen Annahme erwerben zukünftige Lehrkräfte im Rahmen der universitären Bildungsphase u. a. kognitive Ressourcen, die eine Bedingung der Möglichkeit dafür sind, die künftigen beruflichen Anforderungssituationen adäquat bewältigen zu können.

Im Kontext des Praxissemesters stehen unterrichtliche Erfahrungen im Fokus. Dies zeigt sich darin, dass Studierende nicht nur hospitieren, sondern Unterrichtsvorhaben planen und durchführen (vgl. Informationsbroschüre, 2017). Bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen können die Studierenden dadurch begleitet und unterstützt werden, dass

- ihnen das schulinterne Curriculum zur Verfügung gestellt wird,
- Lernziele und Lernertrag gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften reflektiert und begründet werden,
- gemeinsam überprüft wird, dass die Stundenziele einen Beitrag zum Lernziel und Lernertrag der Unterrichtssequenz leisten,
- potenzielle Hauptmedien zur Auswahl gestellt werden, sodass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht vor die Herausforderung gestellt sind, Didaktisierungen ohne konkrete Bezugsnormen vorzunehmen.

Forschungsprojekte konzentrieren sich nicht selten auf die Modellierung und Mes-

sung kognitiver Ressourcen. Meist wird in diesem Zusammenhang auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften verwiesen (vgl. Baumert/Kunter, 2006).

Baumert und Kunter unterscheiden zwischen Professionswissen (fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen) von Lehrkräften und Kompetenzaspekten wie den motivationalen Orientierungen oder Einstellungen. Professionelle Handlungskompetenz konstituiert sich demnach sowohl aus Professionswissen sowie aus Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten.

„Lehren und Lernen in der Lehrerbildung [richten] sich an drei Bezugssystemen Wissenschaft, Praxis und Person aus“ (Schüssler u. a., 2014, S. 35). Auszugehen ist davon, dass eine Lehrkraft, die professionell handelt, „nicht nur in der Lage ist, situativ zu handeln, sondern dass sie dieses, auf den situativen Kontext bezogene Handeln, auch theoretisch begründen kann“ (ebd., S. 35). Sowohl das Praxissemester als auch der Vorbereitungsdienst sind demnach ein Prozess, in dem angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht (nur) lernen sollten, praktisch zu handeln. Vielmehr zielt dieser Prozess darauf ab, einen Beitrag zum professionellen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer von morgen zu leisten. „Insofern bedeutet professionelles Handeln im Vergleich zum praktischen Handeln immer Rückbezug auf theoretisches Begründungswissen einerseits und praktisches Handlungswissen andererseits“ (ebd., S. 35).

Im Rahmen der Betreuung und Begleitung von Studierenden und von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern an den Schulen gewinnt die gemeinsame Reflexion von Planung und Durchführung unterrichtlicher Prozesse vor dem Hintergrund der Ausführungen zum professionellen Handeln an besonderer Relevanz: Das Handeln (angehender) Lehrkräfte sollte vor dem Hintergrund theoretischen Wissens in den Blick genommen werden sowie das praktische Wissen dazu genutzt werden, theoretische Modelle kritisch zu prüfen. „Darüber hinaus sollte sich eine professionell agierende Lehrkraft selbstreflexiv mit dem eigenen Denken und Handeln sowie der eigenen Weiterentwicklung auseinandersetzen“ (ebd., S. 35). In den Gesprächen mit den betreuenden Lehrkräften ist es demnach wichtig, auch Vorstellungen, Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen zum Gesprächsgegenstand zu machen, da der „Blick auf sich selbst bzw. auf die Person [...] für die professionelle Weiterentwicklung wesentlich“ (ebd., S. 35) ist.

2.2 Praxissemester (Katholische Religionslehre)

Die im Fachverbund Katholische Religionslehre grundlegende Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Universität und ZfsL konnte am Standort Paderborn in den vergangenen Jahren durch die intensive Kooperation der Autoren in besonderer Weise vertieft und ausgebaut werden.

2.2.1 Kooperation von Universität und ZfsL

Die Zusammenarbeit der Autoren zielt langfristig und systematisch darauf, Theorie- und Reflexionswissen im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung mit Blick auf eine berufspraktische Tätigkeit miteinander in Beziehung zu setzen.

2.2.2 Vorbereitungs-, Begleit- und Begleitforschungsseminar

Der universitäre Anteil an der Phase des Praxissemesters bezieht sich u. a. auf drei zentrale Veranstaltungen (vgl. z. B. Informationsbroschüre, 2017):

1. Im dem dem Praxissemester vorausgehenden *Vorbereitungseminar* werden die Studierenden (meist schulformspezifisch) vorbereitet. Hierbei spielen die Wiederholung pädagogischer und (fach-)didaktischer Grundlagen (im Studienfach Theologie z. B. Ziele religiösen Lernens, Korrelation, Elementarisierung und Kompetenzorientierung) sowie einführende Übungen zur Phasierung von Unterricht ebenso eine Rolle, wie die intensive Reflexion des eigenen Selbstverständnisses in der zukünftigen Rolle als Lehrkraft.
2. Das während des Praxissemesters wöchentlich stattfindende *Begleitseminar* folgt insofern dem genuinen Auftrag dieses Veranstaltungsformats, als hierin kontinuierliche Reflexionen der Praxiserfahrungen der Studierenden verankert sind, insbesondere und wesentlich bezogen auf pädagogische und (fach-)didaktische Fragen bzw. Probleme bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Hierbei können auch Inhalte aus den bereits am Lernort Schule durchgeführten Reflexionen mit den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern erneut zur Sprache kommen, fortgeführt und vertieft werden.
3. Auch im *Begleitforschungsseminar* bringen die Studierenden ihre eigenen Fragen ein, die sie unter fachlicher Anleitung und mit Hilfe entsprechender Fach-

theorien konkretisieren und zu einem Studienprojekt ausarbeiten. Die betreuenden Lehrkräfte können dies unterstützen, indem sie bereits im alltäglichen Gespräch mit den Studierenden solche Fragestellungen, die am gemeinsam erlebten Unterricht entlang entstehen, ansatzweise generieren oder die Studierenden auf spezifische Probleme und Herausforderungen aufmerksam machen.

Weiterführende Informationen zu den Studienprojekten können u. a. der Informationsbroschüre oder den Ausführungen in Schüssler u. a. (2014, S. 137–177) bzw. Zimmermann/Lenhard (2015, S. 15–25) entnommen werden.

2.2.3 Praxis-Einführung, individuelle Unterrichtsberatung, Bilanz- und Perspektivgespräch

Am Praxissemester ist neben den Lernorten Hochschule und Schule auch der Lernort Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung beteiligt. Die dort beschäftigten Fachleitungen verantworten die Praxis-Einführung, besuchen die Studierenden im Unterricht und geben eine Unterrichtsberatung. Zudem führen sie ggf. das Bilanz- und Perspektivgespräch (vgl. Rahmenkonzeption zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, 2010). Zu Beginn des Praxissemesters erfolgt eine Einführung, in der die (fach-)didaktische Perspektive mit der unterrichtlichen Praxis verknüpft wird und in der die Studierenden zentrale Bereiche des Lehrerhandelns kennenlernen.

Wann immer möglich, empfiehlt es sich, sowohl die Unterrichtsberatung als auch das Bilanz- und Perspektivgespräch gemeinsam mit einer Vertreterin bzw. einem Vertreter der Universität durchzuführen. Auf diese Weise können verschiedene Perspektiven (z. B. Theorie und Praxis) zur Sprache kommen, die die unterschiedlichen Facetten der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters sowie von Unterricht berücksichtigen.

3. Praktische Impulse für die Begleitung von Praxissemesterstudierenden

Nachstehend wird zunächst ein mögliches Instrument zur Beobachtung und Reflexion unterrichtlicher Prozesse vorgestellt. Nach der Erläuterung der Merkmale kompetenzorientierten (Religions-)Unterrichts, die anhand zweier konkreter Beispiele illustriert werden, finden sich Hinweise zur Formulierung von Lernzielen. Weiterhin wird anhand verschiedener Aspekte skizziert, was guter Unterricht im Kontext des Praxissemesters sein kann. Zudem werden fachspezifische Aspekte von Religionsunterricht vorgestellt (Korrelation, Elementarisierung, performatives und konfessionell-kooperatives Lernen) sowie Aspekte ästhetischen, symbolorientierten, subjektorientierten und konstruktivistischen Lernens zusammengefasst. Darüber hinaus werden mögliche Hilfestellungen zur Begleitung der Praxissemesterstudierenden formuliert.

3.1 Genau hinschauen: ein Instrument zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht

Angehende Lehrerinnen und Lehrer beginnen ihre Tätigkeit im Kontext Schule in der Regel damit, dass sie sich Unterricht anschauen und aus der Perspektive einer angehenden Lehrkraft die Interdependenzen unterrichtlicher Prozesse wahrnehmen. Sowohl subjektive Theorien als auch verschiedene Unterrichtsstile beeinflussen die Tätigkeit als Lehrkraft und somit die Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen (vgl. sowohl das Habitusmodell von Heil/Ziebertz, 2005 als auch Englert/ Henneke/Kämmerling, 2014). Schon im Kontext der Hospitationsphase empfiehlt es sich daher mit Blick auf die (religionspädagogische) Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer von morgen, Unterricht gezielt unter Berücksichtigung einzelner Aspekte zu beobachten, wahrzunehmen und zu reflektieren (vgl. Zimmermann/Lenhard, 2015).

Um unterrichtliches Handeln zu verstehen, ist die Ebene der motivationalen Orientierungen sowie der Überzeugungen und Werthaltungen von besonderer Bedeutung (vgl. Baumert/Kunter, 2006), sodass bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht nicht zuletzt auch der Austausch über Vorstellungen, Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen Beachtung finden sollte.

In der konkreten Praxis haben sich zur kriteriengeleiteten Beobachtung von Unter-

richt zudem sogenannte „Brillen“ bewährt (Vorlage von Berg u. a. wurde adaptiert und ergänzt), im Einzelnen die:

- *personale Brille*, die die Lehrkraft in besonderem Maße in den Fokus der Betrachtung stellt und zum Beispiel darauf achtet, ob diese
 - authentisch auftritt.
 - in ihrer Rolle sicher und freundlich agiert.
 - eine Balance zwischen Nähe und Distanz im Umgang mit Schülerinnen und Schülern herstellt.
 - in unterrichtlichen Prozessen ein gemeinsames Engagement zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern erkennen lässt, sodass alle sich angemessen am Unterrichtsprozess beteiligen.
 - ...
- *inhaltliche Brille*, die den Fokus beispielsweise richtet auf
 - die fachliche Relevanz.
 - die sachliche Richtigkeit der Unterrichtsinhalte.
 - den inhaltlichen Schwierigkeitsgrad.
 - den Lernertrag.
 - einen sachlogischen Stundenaufbau.
 - die Zusammenhänge zum Unterrichtsvorhaben.
 - den Bildungswert der Inhalte (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schülerinnen und Schüler).
 - ...
- *formale Brille*, die den Blick lenkt auf
 - den Ablauf und die Struktur der Unterrichtsstunde/der Lernsequenz/des Unterrichtsvorhabens.
 - den Einsatz fachdidaktischer Methoden.
 - die Sozialformen.
 - ...
- *interaktive Brille*, die den Fokus richtet auf
 - die Gesprächsführung.
 - die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern.
 - die Kommunikation in Schülerinnen- und Schülergruppen.
 - die nonverbale Interaktion.
 - ...

- *sozial-emotionale Brille*, die die Priorität setzt auf
 - die Unterrichtsatmosphäre.
 - das Lernklima.
 - die Wertschätzung der Lernenden und ihrer Leistungen (Lob und Verstärkung).
 - die affektiven Lernziele und Lernprozesse.
 - die Motiviertheit.
 - ...
- *Leitungsbrille*, die nachstehende Aspekte gezielt beobachtet:
 - Prozessregulation durch die Lehrkraft
 - Steuerungsfähigkeit im Kontext unterrichtlicher Prozesse
 - Durchsetzungsvermögen
 - Umgang mit Störungen
 - Annahme der Rolle der Lehrkraft
 - ...

Diese „Brillen“ stellen ein mögliches Instrumentarium dar, Unterricht (beispielsweise auch im Kontext der Hospitationsphase) in den Blick nehmen zu können. Auch betreuende Lehrkräfte können die „Brillen“ zur Beobachtung von Unterrichtsphasen bzw. Stunden von Studierenden oder Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern heranziehen, sodass sich eine gemeinsame Reflexion auf dieser Basis anschließt.

3.2 Differenziert planen: ein Merkmalkatalog zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts

Um Kennzeichen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichtsvorhabens exemplarisch zu veranschaulichen, werden im Folgenden Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts skizziert. Zur weiteren Konkretisierung folgen außerdem zwei in Form von Artikulationsschemen exemplarisch dargestellte Unterrichtsstunden.

Für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht gibt es mehrere Modelle, die zur Planung und Reflexion herangezogen werden können. Im Folgenden beziehen wir uns auf die Ausführungen von Andreas Feindt, da sich dieses Modell aufgrund seiner Variabilität und seiner praxistauglichen Merkmale sowohl in mehreren Durchgängen des Praxissemesters in Paderborn als auch in der Lehrkräfte(aus)bildung etabliert hat (vgl. Feindt, 2010).

Seit der Einführung der Kernlehrpläne im Jahr 2011 richtet sich der Fokus des Unterrichts noch deutlicher als zuvor auf die Lernenden: Kompetenz wird nach Baumert und Kunter (2006) in Anlehnung an Weinert (vgl. z. B. Weinert, 2014) als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen definiert, d. h. unterrichtliche Prozesse zielen darauf, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften dazu einsetzen können, Aufgaben zu lösen und Herausforderungen und Anforderungen zu begegnen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer für die Planung kompetenzorientierten Unterrichts bestimmte Merkmale zur Orientierung. Feindt benennt die nachstehenden Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts:

Im Mittelpunkt des kompetenzorientierten Dreiecks aus Wissen, Können und Wollen steht der Unterricht, während die rahmende Konkretisierung von Kompetenzen durch curriculare Zielvorgaben erfolgt. Die Merkmale können wie folgt umrissen werden (vgl. Feindt, 2010):

1. *Individuelle Lernbegleitung* bedeutet, dass Lernende in ihren individuellen Lernprozessen begleitet werden (gestufter Kompetenzerwerb). Voraussetzung ist in diesem Zusammenhang ein Überblick über die verschiedenen Lernausgangslagen unter anderem mit Hilfe von diagnostischen Informationen mit Blick auf Lernwege und Bearbeitungsstrategien.
2. *Metakognition* meint, dass im Mittelpunkt des Unterrichts der Kompetenzerwerb der Lernenden steht. Zum kompetenzorientierten Unterricht gehören neben Phasen der direkten Instruktion verstärkt Phasen selbstgesteuerter individueller Arbeit. Da Lernende aktiv Verantwortung übernehmen sollen, sollten Lernprozesse gemeinsam besprochen werden. Kompetenzraster, Portfolios etc. dienen der Reflexion, der Entwicklung von Aufgaben und der Dokumentation des Prozesses.
3. *Vernetzung* von Wissen und Fertigkeiten ist sowohl horizontal als auch vertikal zu verstehen. Vertikale Vernetzung meint, dass einzelne Wissensfelder und Fähigkeiten im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens „aufeinander aufbauen“. Diese Vernetzung ermöglicht die Übertragung exemplarisch erworbenen Wissens (z. B. über die Berufung und das Wirken eines Propheten auf andere Propheten). Horizontale Vernetzung meint hingegen, dass erworbenes Wissen und Können auf andere Inhaltsbereiche übertragen werden kann (so ist es z. B. in mehreren

Unterrichtsvorhaben von Bedeutung, Entstehungskontext und Textgattung mit Blick auf das Verständnis biblischer Texte zu berücksichtigen).

4. *Übung und Überarbeitung* gehören konstitutiv zum kompetenzorientierten Unterricht. Kompetenzorientiertes Üben umfasst sowohl das Einüben als auch die Festigung von Routinen oder Anwendung des Gelernten auf ähnliche, neue Fälle sowie die Vernetzung.
5. *Kognitive Aktivierung* heißt, dass es im Kontext unterrichtlicher Prozesse immer wieder Situationen des Erkundens, Entdeckens und Erfindens bedarf. Dabei gilt es, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise zu verbinden und mit eigenen Lösungsstrategien zu arbeiten.
6. *Lebensweltliche Anwendung* ist für jegliche Art von Unterricht wichtig. Für kompetenzorientierten Unterricht bedeutet das, dass seine Qualität nicht allein am thematisierten Inhalt, sondern am Kompetenzerwerb gemessen wird. Deshalb werden Anforderungssituationen sowie Anwendungssituationen benötigt. Auch für die Erhebung der Lernausgangslage ist das Denken in Anwendungssituationen der Schülerinnen und Schüler wichtig.

3.3 Konkret und zielgerichtet planen: Hinweise zur Formulierung von Lernzielen

Stunden- und Teilziele können auf verschiedene Arten formuliert werden. Es ist möglich, bereits im Stundenziel – häufig durch *indem*-Formulierungen – das Medium und die Sozialform zu benennen und somit den Ablauf der Unterrichtsstunde bzw. die zentralen didaktischen Zugänge anzudeuten. In der Arbeit mit Studierenden im Kontext der einsemestrigen Praxisphase hat sich bewährt, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ein kurzes prägnantes Stundenziel formulieren, welches den Lernertrag der Stunde präzise benennt. Die Arbeit mit *indem*-Formulierungen hat teilweise dazu geführt, dass der Lernertrag der Unterrichtsstunde nicht im Zentrum der Unterrichtsplanung steht, sondern die Konzentration auf Medienwahl und Sozialform gelenkt wird. Neben einer Formulierung des Stundenziels empfiehlt es sich, dass die Studierenden für die einzelnen Phasen des Unterrichtsvorhabens auf den Lernprozess bezogene Teilziele formulieren, die auf das Stundenziel hinführen.

Die Studierenden im Praxissemester sollten zwischen Standards, Kompetenzen, Stunden- und Teilzielen unterscheiden können. Zu vermeiden ist, dass Studierende

Stundenziele formulieren wie: „Die Schülerinnen und Schüler werden dafür sensibilisiert, dass Jesus in Gleichnissen über das Reich Gottes spricht und Bibeltexte nicht wörtlich zu verstehen sind.“ Das Verb *sensibilisieren* ermöglicht nämlich nicht, dass der Lernertrag, den die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde erreicht haben sollten, überprüft werden kann. Das Stundenziel entbehrt der nötigen Präzision. Ein Beispiel für ein überprüfbares Stundenziel ist hingegen: „Die Schülerinnen und Schüler skizzieren den Aufbau des Gleichnisses vom Senfkorn Mk 4,30–32 und erläutern, was Jesus anhand des Gleichnisses über das Reich Gottes sagt.“

Kompetenzen im Sinne der Orientierung am Lernertrag sind im Unterschied zu den Stunden- und Teilzielen inhaltsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Unterrichtsvorhabens (oder mehrerer Unterrichtsvorhaben bzw. Unterrichtsreihen) aufgebaut haben sollen und die (in der Regel) nach zwei Jahrgangsstufen überprüfbar sein müssen. Outcomes beschreiben ein in verschiedenen Kompetenzbereichen anzustrebendes Endverhalten zur Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen. Lernziele (Stunden- und Teilziele) bilden hingegen den Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, den Lernende am Ende eines Lernprozesses, d. h. zum Beispiel einer Unterrichtsstunde erworben haben sollen.

Lernziele helfen (den Studierenden),

- Rechenschaft über Lehrabsichten zu geben und den Lernertrag in das Zentrum der Planung zu stellen,
- sich Klarheit über die didaktischen Schwerpunkte des Unterrichts zu verschaffen und didaktische Reduktionen vorzunehmen,
- den Lernprozess kohärent und stringent zu strukturieren.

Lernziele stellen einen sogenannten *roten Faden* bei der Planung und Durchführung des Unterrichts dar und fungieren somit zugleich als Instrumentarium zur Überprüfung des Lernerfolgs. Von den im Kernlehrplan formulierten Kompetenzen sind die konkreten unterrichtsbezogenen Lernziele zwar zu unterscheiden, aber nicht zu trennen. Für jede Stunde, die die angehenden Lehrerinnen und Lehrer planen und durchführen, ist sinnvollerweise auch schon im Praxisssemester ein zusammenfassendes Ziel auszuweisen, das zu den übergeordneten Kompetenzen des Kernlehr-

plans in Beziehung steht und deren Ausbildung anbahnt, fördert, unterstützt, vertieft oder ausdifferenziert (vgl. Zimmermann/Lenhard, 2015, S. 119).

3.4 Zwei Beispiele für kompetenzorientierten und zielgerichteten Unterricht

Im Rahmen des Unterrichtsvorhabens „In Gottes Namen – Prophetinnen und Propheten künden Gottes Wort“ für die Sekundarstufe I ist folgende kompetenzorientierte Religionsstunde denkbar: „Ein schwieriger Auftrag und eine starke Zusage: Die Berufung des Jeremia (Jer 1,4–10)“. Am Beispiel des Propheten Jeremia sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde eine prophetische Berufungsgeschichte kennenlernen und sie mit Hilfe des prophetischen Berufungsschemas analysieren. Dabei geht es um die Merkmale einer prophetischen Berufung durch Gott. Somit lautet ein mögliches Stundenziel: „Die Schülerinnen und Schüler skizzieren die göttliche Berufung des Jeremia und deuten diese Berufung eines Propheten als ehrenhaft und anspruchsvoll.“ Das Stundenziel ist auf den Erwerb der folgenden Kompetenzen ausgerichtet:

Die Schülerinnen und Schüler erläutern den Anspruch von Prophetinnen bzw. Propheten, in ihrer Kritik für Gottes Gerechtigkeit einzustehen (Sachkompetenz). Sie erörtern die mögliche Wirksamkeit prophetischen Handelns (Urteilskompetenz).

Folgende Teilziele bilden die einzelnen Schritte des Lernprozesses ab: Die Schülerinnen und Schüler können

1. die Perspektive des angesprochenen Schülers bzw. der Schülerin aus der Erzählung einnehmen und eine entsprechende Reaktion formulieren,
2. die Berufungsgeschichte des Jeremia skizzieren,
3. sich das Berufungsschema erschließen und auf die Perikope (Jer 1,4–10) übertragen,
4. sowohl Parallelen zwischen dem Beispiel aus dem Schulalltag und der prophetischen Berufung ziehen als auch Unterschiede benennen,
5. das Verhältnis zwischen rufendem Gott und gerufenem Jeremia als ein besonderes deuten, welches von Vertrauen und Anspruch geprägt ist,
6. die Berufung des Jeremia als ehrenhaft und anspruchsvoll deuten.

Auf den Seiten 21/22 ist exemplarisch das Artikulationsschema zu einer Unter-

richtsstunde im Kontext des Praxissemesters zum Thema „Ein schwieriger Auftrag und eine starke Zusage: Die Berufung des Jeremia (Jer 1,4–10)“ aufgenommen. Die Unterrichtsstunde fokussiert die Berufung des Jeremia.

Anschließende Unterrichtsstunden thematisierten prophetisches Wirken im Alten Testament. Die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts sind in der Spalte *Anmerkungen zum Lernprozess* aufgeführt. Da die Studierenden im Praxissemester oftmals keinen didaktischen Kommentar anfertigen, empfiehlt sich für die Planung einzelner Unterrichtsstunden die Erstellung eines Artikulationsschemas, da die Planung des Lernprozesses auf diese Weise detailliert visualisiert und reflexiv in den Blick genommen werden kann. Anhand einer solchen Planung wird beispielsweise deutlich, ob die Teilziele, die inhaltlichen Schwerpunkte/Operationen, sowie Sozial-/Aktionsformen und Medien einen Beitrag zur Erreichung des Stundenziels leisten und auf den Lernprozess bezogen sind. Ein nach diesem oder ähnlichen Mustern erstelltes Artikulationsschema ist zudem eine wichtige und hinreichende Grundlage für ein erfolgreiches Reflexionsgespräch zwischen betreuenden Lehrkräften und Studierenden.

Nach dem Artikulationsschema zum Unterrichtsvorhaben „In Gottes Namen – Prophetinnen und Propheten künden Gottes Wort“ für die Sekundarstufe I steht ein weiteres Artikulationsschema. Das zweite Beispiel bezieht sich auf Unterricht in der Sekundarstufe II. Die tabellarische Darstellung enthält u. a. die Teilziele sowie eine kurze didaktische Analyse nach Klafki.

**NAME:
LEHRGRUPPE:**

**DATUM:
ZEIT:**

FACHLEHRER/IN:

Stundenthema: Ein schwieriger Auftrag und eine starke Zusage – Die Berufung des Jeremia (Jer 1, 4–10)

Stundenziel: Die SuS skizzieren die göttliche Berufung des Jeremia (Jer 1, 4–10) und deuten diese Berufung eines Propheten als ehrenhaft und anspruchsvoll.

Phasen	Inhaltliche Schwerpunkte/Operationen	Sozial-/ Aktionsformen	Medien	Anmerkungen zum Lernprozess (Intention)
Einstieg	<p>L: „Ich lade euch zu einem kleinen Gedankenexperiment ein. Versetzt euch in folgende Situation: Deine Klassenlehrerin kommt nach einer Stunde auf dich zu und spricht dich in einer dringenden Angelegenheit an. Sie bittet dich, eine Mitschülerin/einem Mitschüler, die/der grundlos von einem Teil der Klasse ausgeschlossen wird, beizustehen, indem du mit ihr/ihm Zeit in der Pause verbringst und im Unterricht mit ihr/ihm zusammenarbeitest. Schreibst du nun einen Satz dazu auf, was euch im Moment durch den Kopf gehen könnte und wie eure spontane Reaktion aussehen könnte.“</p> <p>1-2 SuS formulieren die Schwierigkeit dieser Bitte.</p>	EA		Der Einstieg dient dazu, die SuS individuell für den Charakter der Berufung auf der Ebene ihrer Lebenswelt (dringend, schwierig, ehrenhaft), zu sensibilisieren, um in einer späteren Unterrichtsphase Jeremias Reaktion auf seine Berufung nachvollziehen und die Bedeutung der Berufung benennen zu können. (<i>Erhebung der Lernausgangslage/Kognitive Aktivierung</i>) Teilziel 1
Überleitung	<p>SuS stellen Vermutungen über den Zusammenhang zum aktuellen Reihenthema an. Propheten werden von Gott angesprochen, einen oft schwierigen Auftrag zu erfüllen.</p>	UG LV	Tafel	Die SuS aktivieren hier ihr Vorwissen zu den vorangegangenen Stunden. Sollte den SuS ein vager Zusammenhang zum aktuellen Thema nicht deutlich sein, wird diesen die L nennen. Diese Phase dient der Transparenz für die SuS. (<i>Wissensvernetzung/Vertikale Vernetzung</i>)
Hinführung	<p>L: „Wir wollen uns heute mit solch einer göttlichen Ansprache, der Berufung des Propheten Jeremia beschäftigen.“ Stundenthema als Tafelanschrieb.</p>		Tafel	

	<p>L stellt anschließend knapp Jeremia, seinen geschichtlichen Kontext und die Aufgabenstellung für die Erarbeitungsphase vor.</p>	GA	Arbeitsblätter/Um- schläge/ Hilfs- material ¹	Die AA zielen inhaltlich darauf ab, bereits über die Gefühle Jeremias und das Verhältnis zwischen ihm und Gott zu reflektieren, was im anschließenden UG vertieft werden soll. Hilfsmaterialien dienen der Binnendifferenzierung. (<i>Kognitive Aktivierung</i>)
<p>Erarbeitung</p>	<p>SuS untersuchen das Geschehen in Jer 1, 4-10 anhand von Arbeitsaufträgen zum Textverständnis, der Erschließung des prophetischen Berufungsschemas, sowie einer abschließenden Diskussion über die Bedeutung des Verhältnisses von Gott und Propheten und die Bedeutung der Berufung für den Propheten.</p>	SV	Tafel/ Zettel	Die Zettel dienen der Visualisierung und ermöglichen die schnellere Modifizierung des Tafelbilds bei Änderungsbedarf, als ein gewöhnlicher Tafelanschrieb. Teilziel 2/Teilziel 3
<p>Sicherung</p>	<p>2 SuS aus einer Gruppe stellen ihr Arbeitsergebnis zum Berufungsschema vor, indem sie die Zettel mit den Elementen des Berufungsschemas und den entsprechenden Perikopen an der Tafel anordnen. Die anderen Gruppen ergänzen ggf. Rückbezug zum Beginn der Stunde.</p>	„Murmelpphase“/ UG	Tafel, Zettel mit Symbolen für Gott und Jeremia	Die Ergebnisse der Stunde sollen hier gebündelt und vertieft werden. Sollte am Ende der Stunde noch Zeit sein, übernehmen die SuS das Tafelbild ins Heft. Andernfalls bekommen sie es in der nächsten Stunde als Kopie ausgehändigt. (<i>Wissensvernetzung – horizontale Vernetzung/Lebensweltliche Anwendung</i>) Teilziel 4/Teilziel 5/Teilziel 6
<p>Vertiefung/ Transfer</p>	<p>Im Unterrichtsgespräch sollen nun Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen dem Gedankenexperiment vom Einstieg und Jeremias Berufungsgeschichte herausgearbeitet werden, sodass die Besonderheit der Berufung durch Gott, Jeremias Reaktion und das besondere Verhältnis zwischen Gott und Propheten deutlich wird. L hält Ergebnisse an der Tafel fest.</p>			

¹ Zur Gestaltung eines möglichen Arbeitsblattes: Nach der Lektüre von Jer 1,4–10 arbeiten die SuS heraus, wie Jeremia von seiner Berufung erfährt, worin sein Auftrag besteht, wie er darauf reagiert und was Gottes Gegenleistung für Jeremias Dienste ist. Anschließend erstellen sie mit Hilfe vorbereiteter Elemente das Schema einer Prophetenberufung und wenden dieses Schema auf Jer 1,4–10 an.

NAME:
LERNGRUPPE:

DATUM:
ZEIT:

FACHLEHRER/IN:

Kernlehrplan: Gymnasium Sekundarstufe II

Inhaltsfelder: **IF 1:** Der Mensch in christlicher Perspektive; **IF 5:** Verantwortliches Handeln aus christlicher Motivation

Kompetenzen:

Die SuS

- identifizieren und deuten Situationen des eigenen Lebens und der Lebenswelt, in denen sich Fragen nach Grund, Sinn und Ziel des Lebens und der eigenen Verantwortung stellen,
- analysieren verschiedene Positionen zu einem konkreten ethischen Entscheidungsfeld im Hinblick auf die zugrundeliegenden ethischen Begründungsmodelle.

Stundenthema: Kaum Chancen für polnische Frauen legal abzutreiben – eine Einschätzung des verschärften Abtreibungsgesetzes aus ethischer Sicht

Stundenziel:

Die Schülerinnen und Schüler skizzieren und erläutern das polnische Abtreibungsgesetz von 2021 und beurteilen das Abtreibungsverbot auf Basis deontologischer und utilitaristischer Normenbegründung.

Phasen	Inhaltliche Schwerpunkte/Operationen	Sozial-/ Aktionsformen	Medien	Anmerkungen zum Lernprozess (Intention)
Einstieg / Motivation	Polen setzt nahezu vollständiges Abtreibungsverbot in Kraft „Polen hat bereits eines der restriktivsten Abtreibungsgesetzgebungen in Europa. Nun sind Schwangerschaftsabbrüche in fast allen Fällen verboten. In Polen sind Schwangerschaftsabbrüche künftig in fast allen Fällen verboten. Die polnische Regierung setzt dazu ein umstrittenes Urteil des Obersten Gerichts vom Oktober um, mit dem die bishe-	EA/UG	Direkt zitiert aus einem Zeitungsartikel (Der Tagesspiegel 27.01.21)	Einstieg und Motivation dienen dazu, die SuS auf eine besondere Verschärfung des Abtreibungsgesetzes in einem Land der EU (Polen) aufmerksam zu machen, die in anderen Ländern auf deutlichen Widerstand gestoßen ist. Abgesehen von rechtlichen Fragen stellt sich an dieser Stelle die Frage, auf welcher ethischen Grundhaltung dieses Gesetz formuliert wurde. Da der hier zugrunde liegende deontologische Ansatz mit Blick auf den Schwangerschaftsabbruch von der einen oder

	<p>rige Erlaubnis zur Abtreibung schwer fehlgebildeter Föten gekippt wurde. [...]“</p> <p>„Polen hat bereits eine der restriktivsten Abtreibungsgesetzgebungen in Europa. Frauen durften schon bislang Schwangerschaften nur abbrechen, wenn diese Folge von Inzest oder Vergewaltigung sind, ihr Leben in Gefahr ist oder der Fötus schwere Fehlbildungen aufweist. Ein Verbot von Abtreibungen in letzterem Fall kommt nach Einschätzung von Menschenrechtsorganisationen einem vollständigen Abtreibungsverbot gleich. [...]“</p>			<p>anderen gesellschaftlichen Gruppe auch in Deutschland und anderen Ländern vertreten wird, sollen die SuS in die Lage versetzt werden, qualifiziert und fundiert am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen.</p> <p>TZ1 Die SuS können aufzeigen, in welcher Weise das polnische Abtreibungsgesetz geändert wurde und die Konsequenzen der Änderung erläutern.</p> <p><i>(Erhebung der Lernausgangslage/Kognitive Aktivierung)</i></p>
<p>Problem- findung und Problembe- nennung</p>	<p>Wie kann das neue polnische Abtreibungsgesetz, das selbst bei schwerer Missbildung des Kindes im Unterleib auch mit möglicher Todesfolge für den Fötus eine Abtreibung verbietet, ethisch beurteilt werden?</p>	UG	Tafel/ White- board	<p>Nachdem das Problem wahrgenommen und präzise benannt wurde, geht es um eine Analyse der Situation fokussiert auf mögliche bzw. nicht mögliche Entscheidungs- und Handlungsoptionen betroffener Frauen. Im Anschluss stellt sich die Frage, auf welcher Basis das Gesetz formuliert wurde und wie die Bestimmungen ethisch zu beurteilen sind.</p> <p>TZ2 Die SuS können verstehen, dass es zum Verständnis der Gesetzesänderung notwendig ist, das dahinterliegende ethische Modell von Normenbegründungen zu berücksichtigen.</p> <p><i>(Wissensvernetzung/Vertikale Vernetzung)</i></p>
<p>Erarbeitung</p>	<p>Welche Ansätze von Normenbegründung gibt es und wie können sie uns helfen, das polnische Abtreibungsverbot zu beurteilen?</p> <p>Gruppe A erarbeitet die Grundzüge einer deontologischen Normenbegründung und wendet diese</p>	GA	Textblätter	<p>Die AA zielen darauf ab, die Grundzüge des jeweiligen Modells zu erarbeiten und graphisch darzustellen. Die Darstellungen werden in einem Tafelbild zusammengeführt, aus dem passgenau hervorgeht, was deontologische</p>

	<p>auf das Abtreibungsverbot an.</p> <p>Gruppe B erarbeitet die Grundzüge einer utilitaristischen/teleologischen Normenbegründung und wendet diese auf das Abtreibungsverbot an.</p>			<p>und utilitaristische/teleologische Begründung bedeutet.</p> <p>TZ 3 Die SuS können das deontologische und das utilitaristische/teleologische Modell skizzieren, strukturieren, visualisieren und auf das Abtreibungsverbot anwenden.</p> <p><i>(Kognitive Aktivierung)</i></p>
<p>Ergebnissicherung</p>	<p>Die SuS stellen die Ergebnisse der GA als Graphik dar.</p> <p>Jede Graphik sollte kurz das jeweilige Modell beschreiben, den Einfluss auf ethische Entscheidungen benennen und die Folgen von Handlungen in den Blick nehmen.</p> <p>Anschließend soll in der Gruppe geklärt werden, welche Grundform ethischer Urteilsbildung der polnischen Gesetzgebung zugrunde liegt und welche Folgen für Betroffene daraus entstehen.</p>	<p>GA/ UG</p>	<p>Tafel/ Whiteboard</p>	<p>Das Tafelbild dient der Visualisierung der Modelle als Basis für den Austausch über die verschiedenen Formen der Normbegründung.</p> <p>TZ 4 Die SuS können die polnische Gesetzgebung mit Hilfe der Modelle beurteilen.</p> <p><i>(Kognitive Aktivierung)</i></p>
<p>Auswertung</p>	<p>Eine abschließende Beurteilung und Positionierung erfolgt im Plenum. In diesem Zusammenhang werden auch Gesetze und Denkmodelle aus anderen Ländern kurz aufgezeigt.</p>	<p>UG</p>		<p>Im Unterrichtsgespräch soll abschließend herausgestellt werden, dass die polnische Gesetzgebung anders als in anderen Ländern im wesentlichen deontologisch begründet ist.</p> <p>TZ 5 Die SuS können ihre Positionierung mit Blick auf andere Kontexte (z. B. die Gesetzgebung in anderen Ländern oder die Auffassung von Lebensschützern) argumentativ vertreten.</p> <p><i>(Wissensvernetzung/Lebensweltliche Anwendung)</i></p>

Anmerkungen unter Bezugnahme auf Klafki¹:

Exemplarische Bedeutung: Am Beispiel des Inhalts lernen die Schülerinnen und Schüler die beiden wichtigsten, grundlegenden Normierungstheorien kennen. Damit werden sie in die Lage versetzt, eine Begründung sittlicher Urteile qualifiziert vornehmen zu können. Auf dieser Basis können sie auch beurteilen, auf welchem grundsätzlichen Denken das neue politische Abtreibungsgesetz und vergleichbare Ansätze in anderen Ländern beruhen.

Gegenwartsbedeutung: Im Großen und im Kleinen – in vielen Feldern des alltäglichen Lebens – sind die Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart und in der Zukunft gefordert, begründet zu entscheiden, was sittlich richtig und was sittlich falsch ist. Beispiele findet man in diesem Zusammenhang u. a. in Verbindung mit konkretem Verhalten gegenüber anderen in gesundheitlichen Krisen wie einer Pandemie oder auch in Fragen zur Abtreibung und Sterbehilfe.

Zukunftsbedeutung: Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Fundament, um im Zusammenhang mit Diskussionen zu Verhaltensweisen im Alltag und zu ethischen Fragen begründet Stellung nehmen und auf diese Weise am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können.

Sachstruktur: Die Struktur des Inhalts besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler Schritte ethischer Urteilsfindung kennen und anwenden lernen. Zur Urteilsfindung bedarf es ethischer Ansätze z. B. aus dem Bereich der Deontologie und des Utilitarismus.

Zugänglichkeit: Nachdem den Schülerinnen und Schüler eine Basis zur Beurteilung konkreter ethischer Fragen im Alltag und in besonderen Situationen sowie Schritte ethischer Urteilsfindung zur Verfügung gestellt wurden, sind sie in die Lage versetzt, auf dieser Grundlage ethische Entscheidungen zu beurteilen bzw. zu treffen.

¹ Vgl. hierzu Ausführungen im Folgenden auf den Seiten 29/30; zu Klafki sowie zur Gestaltung von Unterricht vgl. auch Ausführungen in Tulodziecki/Herzig/Blömeke, 2017.

3.5 Impulse für guten (Religions-)Unterricht

Im Folgenden werden an erster Stelle zehn Aspekte für guten (Religions-)Unterricht benannt, die einen Ausgangspunkt dafür darstellen können, Unterricht zu reflektieren. Daran anschließend stehen fachspezifische Aspekte zum Religionsunterricht, indem *Korrelation* und *Elementarisierung* thematisiert werden. Zudem werden in diesem Kapitel weitere domänenspezifische Ansätze aufgeführt: *performatives Lernen* und *konfessionell-kooperatives Lernen*. Die ebenfalls thematisierten Ansätze *ästhetisches Lernen*, *symbolorientiertes Lernen*, *subjektorientiertes Lernen* und *konstruktivistisches Lernen* stellen hingegen solche Ansätze dar, die weniger fachspezifisch sind.

3.5.1 Kritisch-konstruktiv nachhaken: Ein Zehn-Punkte-Plan für guten (Religions-)Unterricht im Kontext des Praxissemesters

Was guter (Religions-)Unterricht sein soll, ist eine Frage der Perspektive und Intention sowie abhängig von zu Grunde liegenden Theorien, sodass ein entsprechender Merkmalkatalog immer vorläufigen Charakter haben wird. In diesem Sinne erhebt der folgende Zehn-Punkte-Plan, der hinsichtlich einzelner Aspekte auch auf andere Fächer übertragbar ist, keinen normativen Anspruch, sondern resultiert vielmehr aus den bisherigen Erfahrungen und dient als Anregung zur gemeinsamen Reflexion gehaltener Unterrichtsstunden. Die Punkte sind nicht hierarchisch geordnet:

1. Guter Unterricht bezieht sich auf den Lernstand sowie die Erfahrungs- und Lebenswelten der Lernenden.
2. Guter Unterricht verfolgt ein präzises Lernziel und hat eine klare Struktur.
3. Guter Unterricht bringt die Lernenden in einen argumentativen Austausch zur Sache.
4. Guter Unterricht verfolgt einen kognitiven Anspruch und regt zum selbstständigen Denken und Handeln an.
5. Guter Unterricht arbeitet mit guten und sorgfältig vorbereiteten Materialien.
6. Guter Religionsunterricht schult die religiöse Kompetenz und Sprachfähigkeit der Lernenden.
7. Guter Religionsunterricht lebt von der religiösen Positionierung der Lehrkraft.

8. Guter Religionsunterricht stellt die Frage nach existenziellen Wahrheiten und macht die lebensweltliche Relevanz der thematisierten Inhalte für die Lernenden deutlich.
9. Guter Religionsunterricht macht Spaß und bereitet allen Beteiligten Freude an der Auseinandersetzung mit Religion(en).
10. Guter Religionsunterricht stellt die Frage nach Gott und thematisiert spezifisch religiöse Inhalte.

3.5.2 Korrelation

Im Würzburger Synodenbeschluss aus dem Jahr 1974 wird der Religionsunterricht sowohl pädagogisch als auch theologisch begründet. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der Religionsunterricht einen Beitrag zur Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern leisten soll. Der Synodenbeschluss gilt zudem „als Initialzündung für die in den Jahren darauf entwickelte Korrelationsdidaktik“ (Mendl, 2014, S. 58) – auch wenn der Begriff dem Beschluss an keiner Stelle zu entnehmen ist.

Mendl hält fest, dass „der Rede von einer wechselseitigen Korrelation von Glaube und Leben die Überzeugung zugrunde [liegt], dass die Glaubensüberlieferung überhaupt nur verstanden werden kann, wenn sie in ihrer Bedeutung für heutiges Leben erschlossen wird“ (ebd., S. 58).

Ein korrelativ angelegter Religionsunterricht zielt darauf, dass eine kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen lebensweltlichen Erfahrungen bzw. Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern zu tradierten Glaubenserfahrungen ermöglicht wird. „Die wechselseitige Bezogenheit von Glaubenswelt und Lebenswelt (Korrelation) ist der Ausgangspunkt religiösen Lernens“ (ebd., S. 190).

Die Inhalte eines solchen Unterrichts orientieren sich daher an Kindern und Jugendlichen sowie an der „Sinnmittelpunkt des Glaubens“ (ebd., S. 59). Daraus ergibt sich, dass Korrelation didaktisch nicht planbar ist: vielmehr ist die Realisierung abhängig „von der Fähigkeit der beteiligten Personen [...], die Hermeneutik des Korrelierens von Glauben und Leben auch persönlich zu vollziehen und durch entsprechende Handlungsformen und Arbeitsangebote die Möglichkeit eines Bezugs von Glauben und Leben aufzuzeigen“ (ebd., S. 59). Offen bleibt, ob Schülerinnen und Schüler

der Einladung der Angebote folgen, um beide Bereiche (Lebenserfahrungen und Inhalte der Tradition) miteinander wechselseitig in Beziehung zu setzen (vgl. zur näheren Erläuterung z. B. Woppowa, 2018, S. 118–132).

3.5.3 Elementarisierung

Elementarisierung steht mit Korrelation in einem engen Zusammenhang: Sie bezeichnet die Vereinfachung der Unterrichtsinhalte im Sinne der Fokussierung des Wesentlichen. In der evangelischen Religionspädagogik wurde ein Modell der didaktischen Elementarisierung entwickelt (vgl. Schweitzer u. a., 1995; Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019). Das Modell orientiert sich an der kategorialen Bildung nach Wolfgang Klafki „mit dem eine Verbindung von einer rein formal-subjektorientierten Bildung (Gefahr: die Inhalte werden ausgeblendet) und einer rein materialen Bildung (Gefahr: das lernende Subjekt findet keine Berücksichtigung) hergestellt wird“ (Mendl, 2014, S. 190).

Zur Unterrichtsvorbereitung können unter Bezugnahme auf Klafki u. a. nachstehende Aspekte und Fragen herangezogen werden (im Folgenden in Anlehnung an Huwendiek, 2000, S. 22 f.; vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke, 2017).

1. Exemplarische Bedeutung: Welchen größeren bzw. allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt der Inhalt? Welches Urphänomen (oder Grundprinzip, Gesetz, Kriterium, Problem), welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm exemplarisch erfassen?
2. Gegenwartsbedeutung: Welche Bedeutung hat der Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit im Leben meiner Schülerinnen und Schüler? Welche Bedeutung soll er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – haben?
3. Zukunftsbedeutung: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft meiner Schülerinnen und Schüler?
4. Sachstruktur: Struktur des Inhalts („Was ist die Struktur meines Inhalts?“): Welches ist die Struktur des (durch die bisherigen Fragen in die spezifische pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?
5. Zugänglichkeit: Welches sind die besonderen Fälle (oder Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse und Formelemente), in oder an denen die

Struktur des jeweiligen Inhalts meinen Schülerinnen und Schülern) dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, begreiflich und anschaulich werden kann?

Das Modell der Elementarisierung ermöglicht (u. a. in Anlehnung an Klafki) für eine konkrete Gruppe von Lernenden den Unterrichtsgegenstand so aufzubereiten, dass sich der Fokus „auf den grundlegenden (elementaren) Kern der Sache“ (Mendl, 2014, S. 190) richtet. „Die Ermittlung zentraler elementardidaktischer Schritte dient Lehrerinnen und Lehrern bei der konzentrierten Vorbereitung des Unterrichts als analytisches Raster: Auf verschiedenen Ebenen und unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten werden immer wieder Glauben und Leben miteinander in Beziehung gebracht“ (ebd., 2014, S. 190 und vgl. zur näheren Erläuterung z. B. Woppowa, 2018, S. 135–150).

Das Modell spiegelt sich in den nachfolgenden Fragen und konstituiert sich aus den im Folgenden aufgeführten Dimensionen (vgl. Mendl, 2014, S. 191–194):

Welche Erfahrungen haben meine Schülerinnen und Schüler mit dem Thema, das im Unterricht thematisiert wird?

Anthropologischer Blickwinkel: elementare Erfahrungen (die Lebensbedeutung auf der Sach- und Schülerinnen- bzw. Schülerebene reflektieren)

Wie kann ich den Unterrichtsgegenstand so einführen, dass dieser für meine Schülerinnen und Schüler (entwicklungspsychologisch betrachtet) angemessen aufbereitet ist und einen Lebensbezug aufweist, damit sie sich kritisch und produktiv mit dem Gegenstand auseinandersetzen?

Entwicklungspsychologischer Blickwinkel: elementare Zugänge (lebensgeschichtliche und entwicklungsbedingte Zugänge ermöglichen)

Welche Bedeutung und welche Struktur hat der Unterrichtsgegenstand?

Sachorientierter Blickwinkel: elementare Strukturen (den Unterrichtsgegenstand sach- und schülerinnen- und schülergemäß vereinfachen)

Was ist die (theologische) Grundaussage bzw. der Wert der Unterrichtsstunden bzw. des Unterrichtsvorhabens (für meine Schülerinnen und Schüler, aber auch für mich als Lehrperson)?

Theologischer Blickwinkel: elementare Wahrheiten (fundamentale Wahrheitszumutungen schrittweise erschließen)

Wie kann ich einen dialogischen Lernprozess didaktisch gestalten?

Didaktischer Blickwinkel: elementare Lernwege (sach- und schülerinnen- und schülergemäße Lernwege gestalten)

3.5.4 Performatives Lernen

„Im Zentrum der anthropologischen Begründung des Religionsunterrichts im Synodenbeschluss der Würzburger Synode findet man folgenden Leitsatz: ‚Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.‘ [...]“ (Mendl, 2018, S. 63). Lehrkräfte müssen heute jedoch zunehmend davon ausgehen, dass viele Schülerinnen und Schüler über keine oder nur über wenig religiöse Erfahrung verfügen, sodass es sich zunehmend als Herausforderung gestaltet, korrelativ angelegte Unterrichtsprozesse zu planen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern es legitim ist, im Religionsunterricht selbst religiöse Erfahrungen anzubahnen.

„Performative Unterrichtsformen laden zu einem zeitlich begrenzten Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen ein. Die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, bleibt aber unbestimmt und kann unterschiedlich ausfallen; auch zielt die Bekanntschaft mit einem Segment praktischer Religion (einem Gebet, einem Sozialprojekt, einem Raum ...) nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus“ (ebd., S. 209).

Performative Handlungen – Handlungen, die nicht nur eine Aussage beinhalten, sondern einen Handlungsvollzug implizieren, wie zum Beispiel das Beten – müssen freiwillig sein, d. h. sie dürfen nicht, wie kompetenzorientierter Unterricht, auf Nachhaltigkeit angelegt sein und bedürfen einer didaktischen Reflexion.

Auch in Kirchenräumen können Schülerinnen und Schüler im Sinne eines performativen Lernens religiöse Erfahrungen gewinnen. Folgende Schritte könnten sich z. B. eignen, um eine Kirche zu erschließen: Nach einer Phase des Sich-Annäherns, in der die Kirche als besonderes Gebäude wahrgenommen und betrachtet wird, folgt eine Phase des Sich-Einlassens und Entdeckens an Orten in der Kirche, die

die Lernenden besonders ansprechen und berühren und zu religiösen Handlungen wie zum Beispiel dem Anzünden einer Kerze einladen. Daran anschließend kann Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern dem Austausch z. B. über solche Lieblingsorte dienen sowie dazu, z. B. Gründe für die Wahl eines Lieblingsortes zu eruieren. Eine weitere Phase führt zur Verdichtung, zum Verstehen und zum Erleben, indem Orte und Inventarstücke von Schülerinnen und Schülern insofern erschlossen werden, als dass zum Beispiel der Platz und die Ausgestaltung der Altäre sowie bestimmte Heiligenfiguren intensiv betrachtet werden. Notizen auf Karten oder auf einem Plakat können der Sicherung von Lernergebnissen dienen, bevor die letzte Phase, die Verabschiedung und Ablösung, die Kirchenerschließung beendet. An dieser Stelle könnten auch ein Gebet oder ein Lied im Sinne des performativen Ansatzes ihren Platz finden.

3.5.5 Konfessionell-kooperatives Lernen

Heterogenität in Schule und Unterricht ist fachübergreifend ein Thema. Der Religionsunterricht steht u. a. vor der Herausforderung, didaktisch auf konfessionelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Die Deutsche Bischofskonferenz hat Empfehlungen für die Kooperation des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts ausgesprochen (2016). Religionsunterricht in Deutschland kann – unter gewissen Bedingungen – auf dieser Grundlage in gemischt konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Die konfessionelle Trias ist somit aufgehoben. Planung und Gestaltung von Religionsunterricht erfordert vor diesem Hintergrund eine besondere Berücksichtigung von Konfessionen – insbesondere, da Religionsunterricht auch in konfessioneller Kooperation erteilt, kein konfessionskundlicher, sondern ein bekenntnisgebundener Unterricht ist.

Worin besteht der Gewinn eines solchen Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler? Ein wesentliches Ziel konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts liegt darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, das Christentum in seinen konfessionellen Ausprägungen wahrnehmen und deuten zu können. Im Unterricht gilt es, nicht lediglich Gemeinsamkeiten oder Besonderheiten zu thematisieren, sondern die Gemeinsamkeiten der Konfessionen zu stärken und zugleich den Unterschieden gerecht zu werden. Glaubens- und Wahrheitsfragen beider Konfessionen sollten offen thematisiert und miteinander ins Gespräch gebracht werden (vgl. dazu z. B.

unterrichtspraktische Beiträge in Karsch, 2019). Auf diese Weise sollen Stereotype und Vorurteile abgebaut werden. Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht begegnen die Jugendlichen beiden Konfessionen sowie individuellen Positionierungen. Im Unterschied zur Religionskunde benötigt konfessionell-kooperativer Unterricht Positionalität, um glaubwürdig ein Identifikationsangebot anzubieten. Schülerinnen und Schüler können in konfessionell-kooperativen Lernsettings Bekenntnisfähigkeit und religiöse Standpunktfähigkeit erlangen, wenn der Unterricht den Anspruch hat, dass verschiedene Perspektiven (der Schülerinnen und Schüler, der Lehrperson, inhaltliche Perspektiven aus Kultur und geisteswissenschaftlicher Sicht, aus christlicher und konfessionsspezifischer Sicht sowie islamischer und jüdischer Sicht) eingebracht und wahrgenommen werden können (vgl. Woppowa, 2015; Pohl-Patalong u. a., 2016 bzw. 2017).

3.5.6 Ästhetisches Lernen

Im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung kann zwischen drei Dimensionen unterschieden werden: Wahrnehmungsfähigkeit (*aisthesis* = Wahrnehmung), Urteilsfähigkeit (*katharsis* = Unterscheidung, Urteil) und Gestaltungsfähigkeit (*poiesis* = Gestaltung) (vgl. Mendl, 2018, S. 192). „Die drei Dimensionen ästhetischer Bildung schützen gerade im konsequenten didaktischen Zusammenspiel vor den Gefahren der einzelnen Lernmodi“ (ebd., S. 193). Mendl beschreibt die Dimensionen wie folgt: *aisthesis* (Lernmodus: wahrnehmend-rezeptiv; Bedeutung: Sinnstärke vs. Entsinnlichung und A-Pathie; Gefahr: Sinnüberflutung, Gedankenlosigkeit und Konsequenzlosigkeit), *katharsis* (Lernmodus: urteilend-kommunikativ; Bedeutung: Gedankenfreude vs. Kopflosgkeit und leere Ästhetik; Gefahr: Verkopfung, Praxisferne, Sinnlosigkeit), *poiesis* (Lernmodus: gestaltend-produktiv; Bedeutung: Lebenskönnerschaft vs. konsequenzlose Sinnlichkeit und sinnfernes Denken; Gefahr: Pragmatismus, Denkfaulheit und Apathie) (vgl. ebd., S. 193).

Ein Teilbereich des ästhetischen Lernens ist die Arbeit mit Bildern, auf die an dieser Stelle exemplarisch Bezug genommen wird: Lange Zeit hat man dem Religionsunterricht vorgeworfen, zu ‚textlastig‘ zu sein. Dieser Vorwurf entbehrte nicht einer gewissen Plausibilität, war und ist der Einsatz von Texten als Grundlage sehr beliebt. Der gezielte Einsatz von Bildern als Hauptmedium konnte sich dagegen zunächst nur begrenzt durchsetzen. Bahnbrechend in diesem Feld waren die 5 Schritte der

Bilderarbeitung (Günter Lange), die mittlerweile zum Standardrepertoire einer jeden Religionslehrkraft gehören und auch in anderen Fächern einsetzbar sind (vgl. z. B. Moll-Lieberherr, 1992, S. 95 ff):

- Spontane Wahrnehmung (Was sehe ich alles?)
- Analyse der Formensprache (Wie ist das Bild gebaut?)
- Formulieren einer Bildwirkung (Was löst das Bild in mir aus?)
- Analyse des Bildgehaltes (Was hat das Bild zu bedeuten?)
- Identifizierung mit dem Bild (Wo finde ich mich wieder im Bild?)

„Angesichts einer wortreichen Schule und einer allgemeinen Reizüberflutung wird [...] [mit dem ästhetischen Lernen] für einen Religionsunterricht votiert, in dem Schülerinnen und Schüler das sinnhafte Wahrnehmen, Deuten und Gestalten in Achtsamkeit und Verlangsamung neu lernen“ (Hilger, 2010, S. 334). Das auch in anderen unterrichtlichen Zusammenhängen gebotene Prinzip der Verlangsamung führt dazu, die Gestalt eines Bildes intensiver wahrzunehmen und durch diese Art der Wahrnehmung dem Gehalt des Bildes auf die Spur zu kommen. Die Mehrdimensionalität des Mediums lädt dazu ein, Spuren der Wirklichkeit umfassender zu entdecken als es Texte vermitteln können. Bilder sind immer simultan: Im Gegensatz zu Texten bilden sie Gleichzeitiges ab und eröffnen Wege zur Erfahrbarkeit von Einheit und Ganzheit. Darüber hinaus können Urteilsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit in ästhetischen Lernprozessen angebahnt werden. Notwendig ist eine kritische Distanz, damit der Wahrnehmungsprozess nicht unverbindlich bleibt.

3.5.7 Symbolorientiertes Lernen

Liebesschlösser an einer Brücke, Anhänger, die an einen besonders wertvollen Menschen erinnern, Stofftiere mit besonderer Bedeutung: Symbole, Gegenstände und Handlungen mit einer Außenseite und einer Tiefendimension bestimmen unser Leben mehr oder weniger. Demzufolge ist es für das Verständnis von Symbolen notwendig, deren Bedeutung zu entschlüsseln und deuten zu können. Ausgangspunkt für ein solches Verständnis ist die Erfahrungswelt der Jugendlichen; Ziel in die Tiefendimension von Symbolen vorzudringen. Eine Möglichkeit, die sich an dieser Stelle für den Religionsunterricht anbietet, ist eine Erschließung ihrer Bedeutung „angefangen von ihrer *alltäglich-lebensweltlichen* Verwendung (z. B. Brot-Nahrungs-

mittel) über die *allgemein-religiöse* Bedeutung (Brot-Mahlgemeinschaften) hin zur spezifisch christlichen (Brot-Eucharistie)“ (Mendl, 2018, S. 188). Grundsätzlich ist zu beachten, dass Symbole nicht immer eindeutig sind. Sie haben aber trotzdem eine hermeneutische Funktion. Im Religionsunterricht spielt die Erschließung von Symbolen eine wichtige Rolle mit folgendem Ziel: „Das Globalziel einer Symboldidaktik besteht in der Fähigkeit zur Erschließung von (religiösen) Symbolen in ihrer Mehrschichtigkeit und in ihrer Brückenfunktion für das Verstehen von Religion überhaupt sowie im Erwerb einer ästhetischen und rituellen Kompetenz“ (ebd., S. 188).

Folgende Wege des Symbollernens im Religionsunterricht, die zum Teil auch in anderen unterrichtlichen Prozessen möglich sind, könnten sich anbieten, wobei jeweils eine didaktische Reflexion vonnöten ist: „Wahrnehmungs- und Körperübungen, meditative Übungen, biblische Symbole (Ursymbole, Symbolerzählungen, Psalmworte, Gleichnisse), die Erschließung von Bildern, Filme als narrative, visuelle und handlungsorientierte Verdichtungen von Leben, ein kreatives eigenes Symbolgestalten, die Symbolkraft der Musik, Symbole und Rituale im Kirchenraum, die Symboldimensionen des Alltags und der Medienkultur, die Symbole, Symbolgestalten, Rituale und Sakramente des Glaubens“ (ebd., S. 189).

3.5.8 Subjektorientiertes Lernen

Nicht selten werden Lehrpersonen im Religionsunterricht spontan mit Fragen wie „Warum gibt es soviel Leid in der Welt?“, „Was geschieht im und nach dem Tod?“ konfrontiert. Fragen dieser Art verdeutlichen, dass auch Kinder und Jugendliche die Sinnfrage und die Frage nach Gott stellen. „Die Chance der Verbindung von großen Fragen der Jugendlichen mit den großen Fragen der Theologiegeschichte liegt darin, dass persönliche Relevanz und theologische Bedeutsamkeit verbunden werden können und damit die Perspektive motivierter Auseinandersetzung mit den Antwortversuchen der Theologiegeschichte eröffnet wird, die gleichzeitig eine engagierte Auseinandersetzung mit persönlich relevanten Sinnfragen ermöglicht“ (Freudenberger-Lötz, 2012, S. 23). Unterrichtsabläufe, die das Unterrichtsgeschehen auf große Fragen von Schülerinnen und Schülern abstellen, bedürfen generell einer veränderten Wahrnehmung durch die Lehrkräfte, die die Lebenswelt und in Ansätzen das Denken der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen.

Für den Religionsunterricht heißt das: „Der Religionsunterricht braucht deshalb eine glaubensbiographische Wende, welche die Religion der Kinder und der Jugendlichen zum Ausgangspunkt seiner didaktischen Überlegungen macht“ (Mendl, 2018, S. 183). (Religions-)Unterricht sollte Raum zur Diskussion und zur Positionierung bieten, aber auch Wissensaneignung als Basis für begründete Argumentation vorthalten. Lehrende sollten ein echtes Interesse an den Fragen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler haben, unterschiedliche Meinungen zulassen und Offenheit und Authentizität mit Blick auf den eigenen Glauben zeigen. Im Unterricht sollten Chancen eröffnet werden, große Fragen zu wecken, zuzulassen, ihnen nachzugehen und nach Antworten zu suchen (vgl. Freudenberger-Lötz, 2012, S. 81).

3.5.9 Konstruktivistisches Lernen

Die Ausrichtung des Unterrichts auf Biographien hat unter anderem zur Folge, dass als Ausgangspunkt von unterrichtlichen Prozessen Anforderungssituationen im Rahmen der Kompetenzorientierung definiert werden. Dieser Ansatz von Unterricht sieht nicht mehr durchzunehmenden Stoff als unterrichtliches Angebot, sondern die Konstruktion der eigenen Wirklichkeit auf Basis von Wissens- und Erkenntniszuwachs – „die Welt entsteht also erst im Subjekt. Da es sich bei schulischem Lernen immer auch um intentionale Lernprozesse handelt, bei denen es um den Umgang mit einer gesellschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit in der Gruppe gemeinsam Lernender geht, erscheint die Orientierung an sozialen Formen des Konstruktivismus als geeignet, um die Komplexität schulischen Lernens in Auseinandersetzung mit verschiedenen vorgegebenen Lerngegenständen zu erfassen“ (Mendl, 2018, S. 201). Allerdings kommt auch ein konstruktivistischer Unterricht nicht ohne Phasen der Wissensvermittlung aus, wobei darauf geachtet werden muss, dass dieses Wissen für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist bzw. bedeutsam wird.

Folgende Elemente guten Unterrichts sind in gewisser Weise konstitutiv für einen konstruktivistischen Ansatz: Konstruktionsprozesse werden durch entdeckendes Lernen verbunden mit anregenden Lernumgebungen und einem großen Angebot initiiert. Es sollte darauf geachtet werden, dass durch das Lernen (z. B. in Lernzirkeln) Individualisierung ermöglicht wird. Hilfreich ist darüber hinaus, wenn Unterricht problemorientiert und lebensnah kontextualisiert wird, weil auf diese Weise eine

Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zu möglichen Lösungsstrategien führt und Anwendungssituationen vorbereitet werden. Mit Blick auf die Ausdrucksfähigkeit sollte Lernen aktivierend und produzierend angelegt sein. Dialogisches und diskursethisches Lernen hilft, unterschiedliche Positionen zu markieren und miteinander ins Gespräch zu bringen (vgl. ebd., S. 205).

3.6 FAQs zur Begleitung von Praxissemesterstudierenden

Was können Studierende, wenn sie das Praxissemester am Lernort Schule antreten?

Studierende kennen aus den Vorbereitungsseminaren i. d. R. wesentliche Aspekte der auch in der zweiten Phase konstitutiven didaktischen Prinzipien und Instrumentarien für die Unterrichtsplanung. Darüber hinaus erhalten sie einen Einblick in die Bedeutung von Kernlehrplänen und Schulcurricula bei der Planung von Unterrichtsvorhaben sowie in die Voraussetzungen und Ziele, die bei der Planung einzelner Stunden innerhalb eines Vorhabens berücksichtigt werden müssen. Studierende erhalten eine Einführung in die Phasierung von Unterrichtsstunden und in Artikulationsschemata, die Auskunft über den Aufbau einer Stunde, die inhaltlichen Schwerpunkte und Operationen der einzelnen Phasen, die Sozial- und Aktionsformen, die Medien sowie den Lernprozess in den einzelnen Phasen geben. Darüber hinaus können sie i. d. R. Vorschläge für kompetenzorientierte Lernzielformulierungen machen.

Was sollte geschehen, wenn Studierende das Praxissemester am Lernort Schule antreten?

Es hat sich in der Praxis bewährt, die Hospitationsphase aspektorientiert zu gestalten. Die Hospitation bei unterschiedlichen Fachlehrerinnen und Fachlehrern ist gewinnbringend, um unterschiedliche Lehrpersonen und verschiedene Unterrichtsstile kennenzulernen. Nicht zuletzt mit Blick auf den zukünftig wohl zunehmenden Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation ist auch die Hospitation im evangelischen Unterricht erkenntnisreich und wünschenswert. Erfahrungsgemäß ist es für Studierende gewinnbringend, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihr Unterrichtshandeln transparent machen und die Studierenden immer wieder aktiv in ihr Alltagshandeln einbinden. Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass sie gemeinsam darüber kommunizieren, um so einen realistischen Einblick in den alltäglichen Umgang mit Routinen zu ermöglichen sowie Chancen und Grenzen des Lehrerhandelns

wahrzunehmen (z. B. bei Prozessen der Messung, Bewertung und Beurteilung von Leistungen in mündlicher oder schriftlicher Form).

Welche Rolle haben betreuende Lehrkräfte im Kontext des Praxissemesters?

Betreuende Lehrkräfte sind für die Begleitung der Studierenden am Lernort Schule zuständig und fungieren als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Zudem ist es ggf. sinnvoll, die Erstellung des Stundenplans zu begleiten und über räumliche und technische Gegebenheiten im Schulgebäude aufzuklären. Auch über Facetten des Schullebens sowie der Lernenden und des Schulprofils sollten die Studierenden informiert werden, sodass sie sich mit einzelnen Aspekten auseinandersetzen können. Häufig ist ihnen nicht deutlich, aus welchen Einzelteilen sich das System Schule zusammenfügt und wie es insgesamt funktioniert.

Schon zu Beginn der Praxisphase ist weiterhin zu arrangieren, dass die angehenden Lehrpersonen einen Einblick in das schulinterne Curriculum erhalten. Zentral im Mentoringprozess ist es, Reflexionsprozesse bei den Studierenden zu begleiten, zu unterstützen, aber auch gezielt anzustoßen sowie ihnen ein konstruktives Feedback zu ihrer Persönlichkeit in der Rolle der Lehrkraft zu geben (zur Relevanz des Mentorings vgl. Caruso/Goller, 2021).

Was sind Grenzen der Begleitung durch betreuende Lehrkräfte?

Die Studierenden sollen sich im Praxissemester in der Rolle der Lehrperson erleben dürfen. Nicht jede Unterrichtsstunde, die von einem Praxissemesterstudierenden geplant und durchgeführt wird, kann vollständig von den betreuenden Lehrkräften in der Planung begleitet und anschließend mit Studierenden (theoriegeleitet) reflektiert werden. Die aspektorientierte Beobachtung kann einen Beitrag dazu leisten, dass Studierende regelmäßig ein Feedback erhalten und auf Basis der gemeinsamen Reflexion den bewertungsfreien Raum nutzen können, um sich zu entwickeln.

Die Beratung und Begleitung von (empirischen) Studienprojekten liegt nicht primär bei den betreuenden Lehrkräften, da an der Hochschule obligatorische Begleitforschungsseminare erteilt werden sowie Sprechstunden und Rücksprache mit Dozentinnen und Dozenten ebenfalls möglich sind.

Wann kann eine Begleitung als gelungen gelten?

Eine Begleitung kann als gelungen gelten, wenn Studierende mit Hilfe von betreuenden Lehrkräften einen differenzierten Einblick in möglichst viele Facetten des Arbeitsfelds Schule gewonnen haben, sodass sie ermessen können, was es bedeutet, zukünftig als Lehrerin oder Lehrer tätig zu sein. Das Unterrichten spielt in diesem Kontext natürlich eine prominente Rolle. Ein solche Priorisierung sollte aber nicht dazu beitragen, dass andere Facetten (Erziehen, Innovieren, Beraten, individuelles Fördern etc.) sich der Möglichkeit einer Betrachtung entziehen. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass das Praxissemester ein Bestandteil des Studiums ist und daher theoretische Perspektiven mit praktischen Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden sollen.

4. Praktische Impulse für die Begleitung in der zweiten Phase

Nachstehend werden zunächst exemplarisch Unterschiede zwischen Praxissemesterstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern benannt. Anschließend sind – wie unmittelbar voranstehend – wiederum FAQs (vgl. Caruso/Hengesbach, 2017) integriert. Diese beziehen sich auf die Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern. Insgesamt zielt das Kapitel darauf, praktische Impulse für die Begleitung angehender Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung zu formulieren.

4.1 Eine Gegenüberstellung: Unterschiede zwischen Praxissemesterstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern

Basis für die Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung bildet ein vom Ministerium für Schule und Weiterbildung herausgegebenes Kerncurriculum, in dem durch Kompetenzen und Standards die verbindlichen Ziele des Vorbereitungsdienstes festgelegt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016).

Es handelt sich dabei um Kompetenzerwartungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Unter der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ (ebd., S. 6) erfolgt die Ausbildung in verschiedenen beruflichen Handlungsfeldern unter Anbahnung diverser Kompetenzen. Da eine ausführliche und differenzierte Thematisierung aller Kompetenzen den kapazitativen Rahmen dieser Handreichung überschreiten würde, werden im Folgenden exemplarische Anmerkungen bezugnehmend auf einzelne Kompetenzen aufgenommen, die verdeutlichen, worin sich die Begleitung von Praxissemesterstudierenden von der Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern unterscheidet:

Im ersten Quartal der zweiten Ausbildungsphase geht es vornehmlich darum, zu lernen, wie Unterricht „funktioniert“. In einem sogenannten „Grundkurs Unterricht“ werden innerhalb des Handlungsfeldes „Unterrichten“ folgende Schwerpunkte thematisiert:

- Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen,
- Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten,
- Medien und Kommunikationstechnologien funktional und zielführend einsetzen.

Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, die das Praxissemester absolviert haben, verfügen bereits ansatzweise über die voranstehenden Kompetenzen. Insbesondere sind sie aufgrund der gezielten Beobachtung von Unterrichtsstunden und der Gespräche mit ihren betreuenden Lehrkräften tendenziell in der Lage, Lehr- und Lernausgangslagen wahrzunehmen. Das Erkennen von Potentialen und vor allem deren diagnostische Erfassung und Berücksichtigung bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen bedarf der Erfahrung und Übung. Bei der Planung und Gestaltung von Lernprozessen benötigen die Studierenden im Kontext des Praxissemesters intensivere Unterstützung als in der zweiten Phase. So kann beispielsweise eine fach- und sachgerechte Didaktisierung von Materialien von Studierenden im Praxissemester nicht erwartet werden. Vielmehr sollten Studierende sich auf den Einsatz bereits aufbereiteter Texte stützen können, um ihren Fokus deutlicher auf Faktoren wie Motivation, funktionalen und zielführenden Einsatz und kognitive Aktivierung legen zu können – insbesondere sollen Studierende im Praxissemester theoriegeleitete Reflexionen durchführen. Der Aufbau einer Einzelstunde im Sinne

einer logischen Phasierung sollte am Ende des Praxissemesters möglich sein.

Wenn es im dritten Quartal der Lehrkräfteausbildung der zweiten Phase um Motivation und Medien im Religionsunterricht geht, werden folgende Schwerpunkte forciert:

- Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten,
- selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten durch Vermittlung geeigneter Strategien fördern,
- Medien und Kommunikationstechnologien funktional und zielführend einsetzen,
- Kompetenzen in der deutschen Sprache migrationssensibel in Lern- und Leistungssituationen berücksichtigen.

Der Blick auf sprachbildende Planung und Gestaltung von Lernprozessen und die migrationssensible Berücksichtigung von Kompetenzen in der deutschen Sprache stehen in dieser Ausbildungsphase im Vordergrund. Studierende sollten sich dieser Facetten bewusst sein.

4.2 FAQs zur Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern

Wie können „erste Schritte“ von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern am Lernort Schule aussehen?

Nach einer Intensivphase zu Beginn der Ausbildung, in der es an der Schule der Fachleitung um gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsprozessen im jeweiligen Fach sowie anschließend um allgemein pädagogische Fragen geht, beginnt für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter der Alltag an ihrer Schule. In den ersten Tagen geht es – wie übrigens auch im Praxissemester – vornehmlich darum, im ‚Schulbetrieb‘ anzukommen. Über das Kennenlernen der Schule und der Lehrenden hinaus ist es hilfreich, wenn Lehramtsanwärterinnen und -anwärter einen Einblick in den Schulalltag aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern bekommen. In der Vergangenheit hat es sich bewährt, wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer eine einzelne Klasse und/oder eine einzelne Schülerin/einen einzelnen Schüler einen ganzen Schultag begleiten. Auf diese Weise bekommen die zukünftig Unterrichtenden einen Einblick in die Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Dieses Vorgehen ist sicherlich auch für den Kontext Praxissemester

zielführend. Des Weiteren ist die Hospitation bei unterschiedlichen Fachlehrerinnen und -lehrern gewinnbringend, um unterschiedliche Lehrpersonen und verschiedene Unterrichtsstile kennenzulernen. Nicht zuletzt mit Blick auf Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation ist auch die Hospitation bei einer Religionslehrperson einer anderen Konfession nicht minder aufschlussreich. Nach der Hospitationsphase sollte das eigenständige Unterrichten angebahnt werden. Sowohl Praxissemesterstudierende als auch Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sollten das Unterrichten nach Möglichkeit nicht damit beginnen, sofort eine komplette Unterrichtsstunde eigenständig zu planen und durchzuführen.

Welche Rolle haben die Ausbildungsbeauftragten?

Ausbildungsbeauftragte fungieren als Ansprechpartnerinnen und -partner am Lernort Schule, ähnlich wie die betreuenden Lehrkräfte (Mentorinnen und Mentoren) im Praxissemester: Sie sollten die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zunächst vorstellen und in das Kollegium integrieren. In diesem Zusammenhang ist es ebenso wie auch im Kontext des Praxissemesters wichtig, die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bei der Erstellung des Stundenplans zu begleiten sowie über räumliche und technische Gegebenheiten im Schulgebäude aufzuklären. Die Vorsitzenden der Fachkonferenz organisieren idealerweise darüber hinaus auch schon zu Beginn der Praxisphase, dass den angehenden Lehrpersonen der Zugriff auf das schulinterne Curriculum ermöglicht wird. Für die Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrer ist es über die Hilfen bei der Planung und Durchführung von Unterricht hinaus wichtig, Reflexionsprozesse bei den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zu initiieren, sie zu begleiten und zu unterstützen, sowie ihnen ein konstruktives Feedback zu ihrer Lehrerpersönlichkeit zu geben.

Was sind Grenzen der Begleitung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern?

Bei aller Mitverantwortung der Ausbildungsbeauftragten sowie der Ausbildungslehrerinnen und -lehrer ist es notwendig, auch die Grenzen dieser Tätigkeiten zu definieren: Nach einer Einführungsphase sollten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in der Lage sein, ihren Schulalltag und ihre Tätigkeiten in ihrer Schule selbstständig zu organisieren und in begrenztem Rahmen Verantwortung zu übernehmen.

Was ist guter (Religions-)Unterricht?

Guter Unterricht orientiert sich an den auf nordrhein-westfälischer Fachleiterebene vereinbarten Kriterien guten Religionsunterrichts als Zielperspektive (vgl. Fachleiterarbeitsgruppe Katholische Religionslehre NRW, 2004): Lernförderliches Miteinander in wertschätzenden Beziehungen, Struktur- und Prozess- sowie Inhaltsklarheit, fachliche Relevanz und sachliche Richtigkeit sowie Bildungswert der Unterrichtsinhalte und sinnstiftendes Kommunizieren. Zu einem lernförderlichen Miteinander in wertschätzenden Beziehungen gehört ein gutes Lehrkraft-Lernende-Verhältnis. Nur so kommt es zu einer offenen und ertragreichen Lernatmosphäre (vgl. ebd.). Hinzu kommt eine angemessene Beteiligung aller am Unterrichtsprozess. Zur Klarheit gehört ein zeitlich und inhaltlich ausgewogener Stundenaufbau mit klarer Strukturierung sowie der nötigen Transparenz des Unterrichtsprozesses. Jede Stunde sollte tendenziell nur ein Hauptmedium enthalten, das sachgerecht aufgearbeitet in einen organischen Unterrichtsprozess eingebracht wird. Es muss deutlich sein, welches Ergebnis bzw. welcher Lernertrag am Ende einer Stunde intendiert ist. Sinnstiftendes Kommunizieren in wertschätzenden Beziehungen erfordert eine Gesprächskultur, die unter anderem im Unterricht Fragen entwickelt und tragfähige sowie identitätsstiftende Antworten anbietet und einen wertschätzenden Umgang miteinander fördert. Nach einem Problemaufwurf zu Beginn der Stunde geht es darum, einen akzentuierten und zielführenden Unterrichtsprozess zu gestalten, der den *roten Faden* ersichtlich macht und zugleich einen angemessenen Tiefgang aufweist.

5. Miteinander ins Gespräch kommen – Anregungen zum Begleitgespräch mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern

Nachstehend finden sich sowohl allgemeine als auch fachspezifische Impulsfragen, die von Bedeutung sein können, um gezielt eine Reflexion oder Peer-Reflexion zu initiieren oder um mögliche Gespräche im Kontext der Begleitung angehender Lehrerinnen und Lehrer zu fokussieren. Die Fragen stellen mögliche Anregungen zum Nachdenken und Querdenken dar (vgl. weiterführend z. B. Caruso/Wosnitza, 2017 und Adammek u. a., 2018). Zudem bieten einige Fragen sicherlich auch Potenzial, im Rahmen des Studienprojekts im Kontext der Begleitforschungsseminare bearbeitet zu werden.

Ausbildungsphase

- Welche persönlichen Zielsetzungen verbinde ich mit dem Praxissemester/der Lehrerausbildung?
- Was erwarte ich von meinem Lernprozess im Kontext des Praxissemesters/der Lehrerausbildung?
- Welche Lernchancen bietet das Praxissemester/die Lehrerausbildung?
- Was verstehe ich unter dem Begriff Lernen (Wissenszuwachs, Verhaltensänderung)?
- Was sind die Zielsetzungen des Praxissemesters an meinem Studienort/Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung?
- Was verstehe ich unter der Verzahnung von Theorie und Praxis?
- Welche Theorien begegnen mir wie, durch wen und in welchen Situationen in der Praxis?
- Inwiefern leistet die theoriegeleitete Reflexion von Praxiserfahrungen einen Beitrag dazu, dass sich meine Handlungsoptionen erweitern?

Rolle der Religionslehrkraft

- Warum wollte ich Religionslehrerin/Religionslehrer werden?
- Warum bin ich Religionslehrerin/Religionslehrer?
- An was denke ich, wenn ich an Religionslehrerinnen/Religionslehrer meiner ei-

genen Schulzeit denke?

- Was bedeutet für mich Lehrerprofessionalität, insbesondere im Kontext von Religionsunterricht? Inwiefern wird die Professionalitätsentwicklung in meinem Praxissemester/in meiner Lehrerausbildung angebahnt?
- Bezüglich welcher Aspekte des Berufes agiere ich routiniert (Stundenentwicklung, Planung und Evaluation von Unterricht, Umgang mit Schülerinnen und Schülern etc.)?
- Was sind Anforderungen im Lehrerberuf, die ich mit einem (religionspädagogischem) Routinehandeln nicht bewältigen kann und die für mich einen Umgang mit Neuem darstellen?
- Inwiefern nimmt die Einbindung in die Institution Schule Einfluss auf mein Lehrerhandeln?
- Inwiefern nimmt die Einbindung in die Institution Kirche Einfluss auf mein Lehrerhandeln?

Religionsunterricht: res mixta

- Welche Relevanz hat die Aktivität in Kirche und Gemeinde für mich?
- Inwiefern bin ich dazu herausgefordert, mich hinsichtlich aktueller Enthüllungen (Missbrauchsskandal) zu positionieren?
- Was ist für mich Spiritualität und inwiefern beeinflusst diese meine Unterrichtsplanung und -gestaltung?
- Was ist für mich Spiritualität und hat diese eine Relevanz in meinem persönlichen Alltag?
- Ist Spiritualität für mich die Pflege und Gestaltung einer persönlichen Kirchen- und/oder Gottesbeziehung?
- Inwiefern bin ich (nicht) Brückenbauer bzw. Brückenbauerin, Zeuge bzw. Zeugin etc.?
- Worin besteht der Unterschied zwischen religionskundlichem Unterricht und meinem Religionsunterricht?
- Welche Gründe gibt es für und gegen einen religionskundlichen Unterricht?
- Welche Erfahrungen habe ich mit Glauben und Kirche – persönlich wie beruflich?

- Spielen im Religionsunterricht Konfessionsspezifika eine Rolle?

Religionsunterricht trotz zurückgehender Taufzahlen?

- Was sind Gründe für einen Religionsunterricht trotz des Rückgangs von getauften Schülerinnen und Schülern?
- Sind angesichts der schwindenden Plausibilität des Religionsunterrichts in Politik und Gesellschaft Formen des Religionsunterrichts zu entdecken, die dessen christliches Profil unterstreichen? Wie könnten diese aussehen?
- Welche (religiösen) Lernziele verfolge ich in meinem Religionsunterricht?
- Wie stehe ich zu einem Religionsunterricht, der konfessionell-kooperativ ist?
- Welche religionspädagogischen Chancen und Grenzen sehe ich hinsichtlich eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts?
- Welche Erfahrungen habe ich mit Ökumene – persönlich wie beruflich?

Religionsunterricht

- Wie habe ich Religionsunterricht während meiner eigenen Schulzeit erlebt?
- Welche Vorstellung habe ich von einem guten Religionsunterricht?
- Welche Lernziele verfolge ich in meinem Religionsunterricht?
- Wie legitimiere ich einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht vor dem Hintergrund eines schwindenden religiösen Milieus und Schülerinnen- und Schülerklientels?
- Gibt es theologische und religionspädagogische Argumente für Religionsunterricht?
- Inwiefern hat sich Religionsunterricht geschichtlich in seiner Anlage entwickelt?

Unterricht

- Wie plane ich eine Einzelstunde?
- Was versteht man unter didaktischer Analyse?
- Wie kann ich einen fachwissenschaftlich komplexen Unterrichtsgegenstand für den Religionsunterricht sinnvoll reduzieren und strukturieren sowie thematisch prägnant formulieren?

- Wie begründe ich meine didaktisch-methodischen Entscheidungen im Hinblick auf den intendierten Lernertrag?
- Wie kann ich möglichst viele Schülerinnen und Schüler motivieren und befähigen, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes anzuwenden?
- Wie kann ich eine fachspezifische Medienkompetenz aufbauen?

6. Literaturverzeichnis

Adammek, C. u. a. (2018). Portfolioarbeit im Praxissemester. Hinweise und Anregungen für Lehrende in Vorbereitungs- und Begleitseminaren. Verfügbar unter: plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Portfolioarbeit_im_Praxissemester.pdf [Abrufdatum: 20.02.2019].

Ausführungen zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Paderborn in der Informationsbroschüre des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) (2017). Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Informationen für Studierende, Lehrende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie betreuende Lehrkräfte. Verfügbar unter: plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/praxisphasen/praxisphasen-bama/allgemeine-informationen-zum-praxissemester/in-fobroschueren-zum-praxissemester-allgemein-und-fachspezifisch [Abrufdatum: 25.02.2021].

Baumert, J./Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.

Berg, O. u. a. „Brillen-Papier“, unveröffentlichtes Gedankengut erstellt von einer Gruppe Hauptseminar- bzw. Kernseminarleiterinnen und -leitern.

Caruso, C./Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien involvierter Lehrkräfte. Zur Exploration der Perspektive und der Erfahrungen von Mentor*innen. In: PraxisForschung Lehrer*innenBildung 3 (1), S. 104–113.

Caruso, C./Woppowa, J. (2021). Zur Relevanz von Fallarbeit. Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44 (1), S. 15–23.

Caruso, C./Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In: K. Rheinländer/D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Caruso, C. u. a. (2020). Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (1), S. 18–33.

Caruso, C./Martin, A./Woppowa, J. (2020). Auf dem Weg zum Lehrberuf: zur Verschränkung biographischer und sachlicher Reflexion. Studentische Erfahrungen als Ausgangspunkt der Relationierung von Theorie und Praxis. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), S. 60–74.

Caruso, C. (2019). Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte. Wiesbaden: Springer.

Caruso, C./Wosnitza, C. (2017). Zur Förderung von Reflexionskompetenz. Ein Beitrag zur lernortübergreifenden Unterstützung der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 23 (4), S. 127–143.

Caruso, C./Hengesbach, R. (2017). Angehende Lehrerinnen und Lehrer begleiten, aber wie? In: Katechetische Blätter 142, S. 374–380.

Caruso, C./Hengesbach, R. (2016). Das Praxissemester. Eine Vorbereitung auf „Glück und Last des Lehrberufs“. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 22 (3), S. 49–63.

Englert, R./Hennecke, E./Kämmerling, M. (2014). Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen. München: Kösel.

Fachleiterarbeitsgruppe Katholische Religionslehre NRW (2004). Unveröffentlichte Gesprächsgrundlage: Merkmale für guten Religionsunterricht. Angeregt durch: Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, S. 23 ff.

Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? In: Friedrich Jahresheft, S. 85–89.

Freudenberger-Lötz, P. (2012). Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe. Stuttgart: Calwer.

Heil, S./Ziebertz, H. (2005). Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: H. Ziebertz u. a. (Hrsg.): Religionslehrerbildung an der Universität (Forum Theologie

und Pädagogik 11, S. 65–77). Münster: Lit Verlag.

Hilger, G. (2010). Ästhetisches Lernen. In: G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf (S. 334–343). 6. Auflage, München: Kösel.

Huwendiek, V. (2000). Didaktik: Modelle der Unterrichtsplanung. In: B. Huwendiek (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis (S. 11–39). 3. Auflage, Berlin: Cornelsen.

Karsch, Manfred (Hrsg.) (2019). Konfessionell-kooperatives Lernen im RU. Materialien für die Klasse 5-10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mendl, H. (2014). Religionsdidaktik kompakt. 3. Auflage, München: Kösel.

Mendl, H. (2018). Religionsdidaktik kompakt. 6. Auflage, München: Kösel.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage Oktober 2016.

Moll, P./Lieberherr, H. (1992). Unterrichten mit offenen Karten. 1 Einsteigen, zweibändiges Werk. Zürich: Theologischer Verlag.

Pohl-Patalong, U. u. a. (2017). Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt (Bd. 2): Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, U. u. a. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt (Bd. 1): Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Stuttgart: Kohlhammer.

Schüssler, R. u. a. (Hrsg.) (2014). Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.

Schweitzer, F./Haen, S./Krimmer, E. (2019). Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, F. u. a. (1995). Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2016). Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (1), S. 3–21.

Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S. (2017). Gestaltung von Unterricht. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: utb.

Vogelsang, C./Caruso, C./Wosnitza, C. (2017). Das Praxissemester fachdidaktisch in den Blick nehmen – Zugänge einer interdisziplinären Forschungsgruppe an der Universität Paderborn. In: die Hochschullehre 3, S. 1–19.

Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen (S. 17–31). 3. Auflage, Weinheim: Beltz.

Woppowa, J. (2018). Religionsdidaktik. Paderborn: utb.

Woppowa, J. (Hrsg.) (2015). Perspektiven wechseln Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Paderborn: Schöningh.

Zimmermann, M./Lenhard, H. (2015). Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Die Autoren

Dr. Carina Caruso

Carina Caruso befasst sich mit der Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte und fokussiert dabei (Praxisphasen im) Studium, das Referendariat sowie Fort- und Weiterbildungskontexte. Zentral sind dabei u. a. Fragen nach Einflussfaktoren, dem Verhältnis von Wissen und Können, Herausforderungen an das professionelle Handeln angesichts des Aufwachsens und Arbeitens in einer digital vernetzten Welt sowie angesichts der (kulturellen und religiösen) Heterogenität der Lernenden. Dabei wählt sie sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge. Darüber hinaus arbeitet sie zur Entwicklung von Fachwissen im Kontext digitalisierter Arbeitsumgebungen.

Rudolf Hengesbach

Rudolf Hengesbach war als Religionslehrer an verschiedenen Gymnasien und dann als Fachleiter für Katholische Religionslehre am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Paderborn (Seminar Gymnasium/Gesamtschule, bis 2018) tätig. Nach seiner Pensionierung betreut er weiterhin Studierende der Theologischen Fakultät sowie der Katholischen Hochschule Paderborn in der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Schulpraktika. Darüber hinaus arbeitet er als Moderator in Fortbildungen des Instituts für Lehrerfortbildung der katholischen Bistümer Nordrhein-Westfalens für die Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

