

2 2017



zeitspRUng

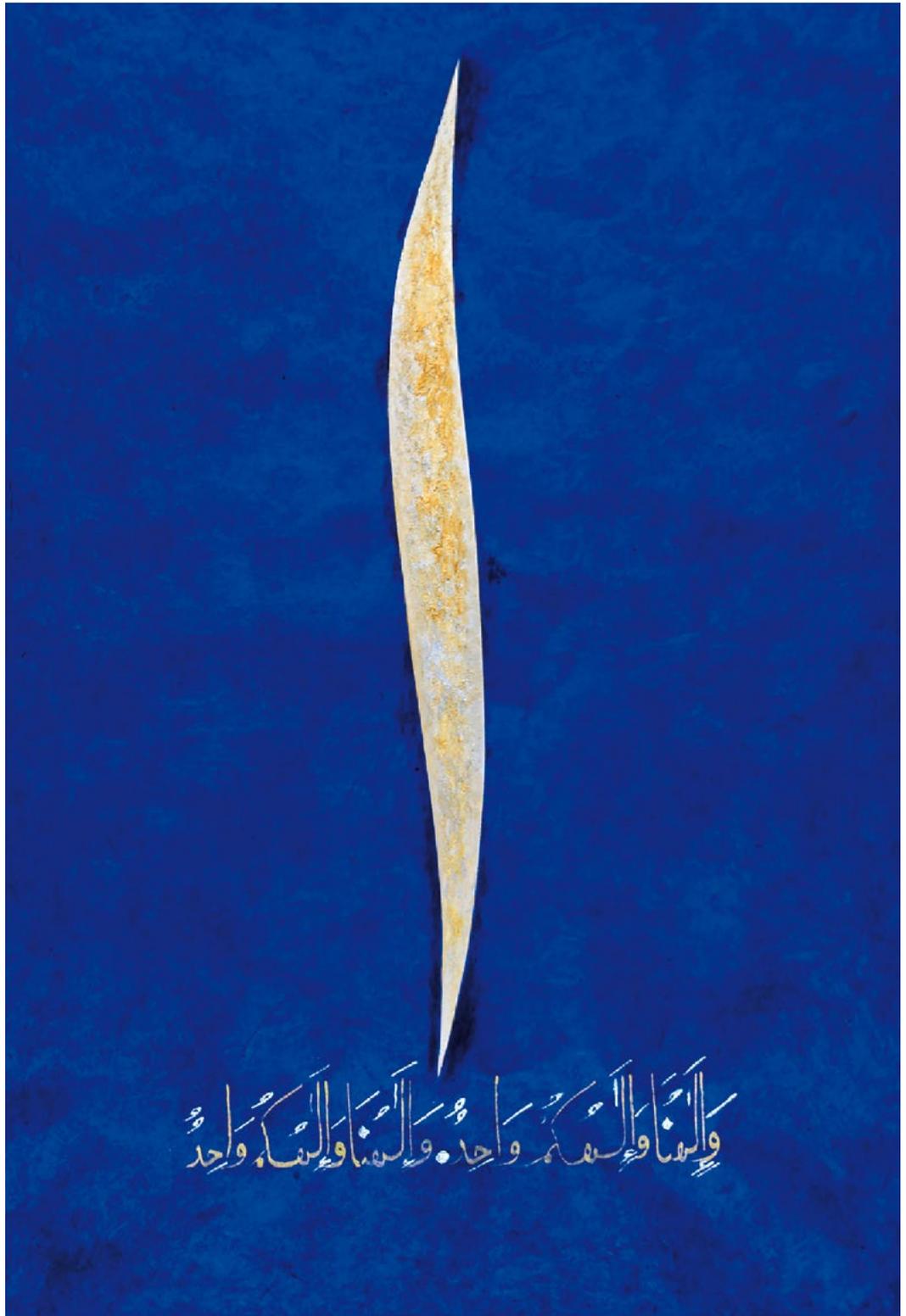
zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

AKD:

Einander sehen Kalligraphie als ästhetische Brücke im interreligiösen Dialog

Interreligiöse Ausstellung von **Shahid Alam**,
St. Thomas-Kirche, Berlin –Kreuzberg, 13. Mai-9. Juli 2017

Reproduktion
der Kalligraphie
„Unser Gott und euer
Gott sind einer“
(Öl und Tusche auf Papier,
80x60cm, Aachen 2012)
– die Blaue



Seh-erfahrung (I)

Eine leicht bewegte, hohe gerade Form in verschiedenen Weißtönen auf blauen Grund, ihn scheinbar öffnend oder aus ihm hervortretend, über der kalligraphierten Schriftzeile aus dem Koran (29,46)

Mein erster Seh-Eindruck: Schön. Symmetrisch, geheimnisvoll, klar.

Mein Auge, das die Welt in der lateinischen Schrift sehen und in ihr Bilder erkennen gelernt hat, und mein so geprägter Geist folgen

leicht der Übersetzung der Schriftzeile: „Unser Gott und euer Gott sind einer.“ (H.Bobzin). In der fein bewegten Form des Alif, des ersten Buchstabens des arabischen (und hebräischen) Alphabets, erkenne ich leicht ein „Bild“ für die Aussage des Verses: Gott ist einer.

Prof. Dr. Christine Funk

Liebe Leserin, lieber Leser!

Der Rahmenlehrplan als Sprungtuch? Die erste Umschlagseite bietet ein gewagtes Bild. Es wirft Fragen auf: Wer oder was soll hier aufgefangen werden? Was ist die Vorgeschichte? Oder anders gefragt: Was hat überhaupt dazu geführt, dass hier jemand oder etwas springen soll? Worin besteht die rettende Textur des Rahmenlehrplans?



Mancher Religionslehrkraft mag es so vorkommen, als müsse sie jetzt springen und alles Bewährte hinter sich lassen. Doch heutige Rahmenlehrpläne zielen keineswegs nur auf die Unterrichtsvorbereitung der Lehrenden, sondern sind als Vernetzungs- und Unterstützungsnetzwerk im System Schule konzipiert. Anlass für die Erstellung eines neuen Rahmenlehrplans für den Evangelischen Religionsunterricht in der EKBO war das Inkrafttreten eines Rahmenlehrplanwerkes in den Ländern Berlin und Brandenburg, das erstmalig alle Schulformen, Bildungsgänge und staatlich verantworteten Unterrichtsfächer der Jahrgangsstufen 1-10 umfasst.

Es ist das Anliegen dieses Heftes, die „Textur“ des Rahmenlehrplans für den Evangelischen Religionsunterricht im größeren Kontext dieses Rahmenlehrplanwerkes verständlich zu machen. Daher liegt der Schwerpunkt der Artikel auf den durch dieses Werk angeregten Neuerungen: vier Kompetenzbereiche religiöser Bildung, Niveaustufenkonkretisierung, 35 verbindliche Kerninhalte für die Jahrgänge 1-10 (davon zehn für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht) und das schulinterne Curriculum. Dazu zeigen je ein unterrichtspraktischer Beitrag für die Grundschule und die Sekundarstufe I, wie mit dem neuen Rahmenlehrplan eine Unterrichtseinheit geplant werden kann.

Im Namen der Redaktion wünsche ich Ihnen einen guten Start in das neue Schuljahr!

Ihre

Ulrike Häusler

UNTERRICHT

„Verstecken spielen“ mit Gott

Lebensfrage 7 in der Grundschule – am Beispiel „sehen“ 4

Jahwe, Gott, Allah - einer für alle?

Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I mit dem neuen Rahmenlehrplan erstellen 12

Vom Rahmenlehrplan zum schulinternen Curriculum 16

HINTERGRUND

Welche Chancen bietet der neue Rahmenlehrplan 1-10? 22

Der Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht

Eine Einführung in eine neue Kompetenzlogik 23

Narrationskompetenz 25

Vom kompetenten Niveau oder der niveaувollen Kompetenz

Niveaustufenkonkretisierung im Rahmenlehrplan 26

Eine Frage – was ist eine Frage? 28

Wozu kann man eigentlich Lehrpläne gebrauchen? 31

„Verstecken spielen“ mit Gott

Lebensfrage 7 in der Grundschule – am Beispiel „sehen“

Martina Steinkühler



- Jungen und Mädchen der ersten Klasse entdecken mit dem Bilderbuch „Wo versteckst du dich, lieber Gott?“, dass sie ihr Versteckspiel auf die Frage nach dem unsichtbaren Gott ausweiten können – sie landen in einem lebhaften theologischen Gespräch.
- Sie entdecken weiter, dass der biblische Mose vor der gleichen Herausforderung steht wie sie: Gott lässt sich zwar hören und spüren, sehen aber nicht. Sie erleben mit Mose, wie es ist, Gott „vorbeigehen“ zu sehen und Gott nachzusehen.
- Sie finden heraus, dass weder sie noch Mose mit dem Problem der Unsichtbarkeit allein sind: Was hat Mohammed gesehen in seiner Höhle auf dem Berg? Wie wird die Begegnung mit dem Engel Gabriel erzählt – und warum gibt es in einem Bilderbuch zu der Geschichte nicht nur kein Bild von Gabriel, sondern nicht einmal von Mohammed?

Die Frage des Sehens und der Unsichtbarkeit der wirklich wesentlichen Dinge im Leben ist ein kindgerechter Einstieg und Umgang mit der siebten Lebensfrage, der Frage nach Wahrheit und Wirklichkeit. Und dabei bleibt es nicht ...

In diesem Praxisbeitrag soll gezeigt werden, wie sich das Leitmotiv „sehen“ epochal durch den Grundschul-RU ziehen kann und dabei der Lebensfrage 7 des neuen Rahmenlehrplans (in Kombination mit Frage 4) Genüge getan wird. Gleichzeitig werden aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen die entsprechenden Niveaustufen gefördert und können erreicht werden.

Der Charme des vorgeschlagenen Weges liegt darin, dass die wiederkehrende, spiralig fortschreitende Behandlung des Motives „sehen“ zu Nachhaltigkeit und einem übergreifenden Kompetenzzuwachs in den Kernkompetenzen „Narration“ und „Partizipation“ führt.

Am Ende des Artikels wird die oben skizzierte Unterrichtseinheit von dreimal 45 Minuten exemplarisch vorgestellt, einschließlich Ablauf und Materialien.

Das Verhältnis von Frage und Stoff

Wer seinen Religionsunterricht in der Grundschule mit Erzählzyklen gestaltet, streift viele Lebensfragen: nach Veränderungen, nach Orientierung, nach dem Miteinander in und zwischen Familien. Der neue Rahmenlehrplan ermutigt dazu, das Gleiche zu tun, aber anders herum.

Nicht ein vorgegebener Stoff diktiert die Lebensfragen. Sondern von den Lebensfragen her – die für die aktuellen Bedürfnisse der Zielgruppe elementarisiert werden – entscheidet sich, welche Medien, also etwa: Erzählungen, als Dialogpartner zur gemeinsamen Suche nach Antworten herangezogen werden und somit Raum bekommen. Dabei hat die Vollständigkeit einer Erzählung oder eines Erzählzyklus nicht die oberste Priorität. Es gilt jedoch weiterhin: Erzählungen haben ihren Eigenwert.

Ausgehend von der Annahme, dass die meisten Lehrkräfte auf Erfahrungen mit Erzählzyklen zurückblicken, sei hier als alternatives Modell das episodische Arbeiten mit Lebens- und Bibelmotiven vorgestellt. Das eine löst das andere nicht ab. Es ergeben sich vielmehr weitere Optionen.

Die Lebensfrage(n) ...

Die Lebensfrage 7 ist im Entwurf des neuen Rahmenlehrplans für die Grundschule mehrfach mit „sehen“ verbunden: in der Frage nach dem Sichtbaren, nach Sichtweisen und einer Grundhaltung des Staunens. Für die Grundschule explizit gemacht wird das an dem im Rahmenlehrplan-Entwurf verbindlichen Thema des blinden Bartimäus: „Kann jeder sehen, der sehen kann?“

Diese Semantik verbindet die Lebensfrage 7 mit der Lebensfrage 4 nach Orientierung, in der es u.a. um Träume gehen soll, die stark machen – Träume also als Visionen, Sichten, Einsichten. Des Weiteren gehört in diesen Zusammenhang das Doppelgebot der Liebe, entfaltet durch das Gleichnis vom „Barmherzigen Samariter“ (Lk 10), einem Text, in dem drei Menschen sehen – aber nur einer davon diesem Sehen ein angemessenes Handeln folgen lässt. Man sieht nur mit dem Herzen gut ...

... und ihre Möglichkeiten

Jahrgang 1/2

- 1) Das Ringen um Wahrnehmung und Wirklichkeit beginnt spielerisch (1/2): mit dem, was die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Freude am Sehen, was andere nicht sehen, ganz konkret: das rote Shirt der Nachbarin, die blauen Punkte auf dem Federmännchen, die goldene Haarspange.
Aus Gegenständen wird ein Stillleben arrangiert, angesehen und abgedeckt. Die Kinder malen, was sie gesehen haben, erinnert, verinnerlicht haben.
Eine Exkursion ins Grüne bietet Seh-Erfahrungen, die spontan ausgetauscht, später erinnert werden. Hier ist ein „Link“ zum Staunen über Schöpfung möglich und sinnvoll.
Kleine Details (zum Beispiel aus Ornamenten bei der Begehung einer Kirche) werden groß abgebildet: Wer rät, was das ist?
- 2) Im zweiten Schritt geht es um das innere Sehen:
 - a. Traumreisen regen die Fantasie an; der anschließende Austausch verblüfft: Was haben wir alles gesehen! Und: Was haben wir Unterschiedliches gesehen.
 - b. Visionen vom Reich Gottes („so wird es einmal sein“) bieten Anlass für Ausgestaltungen, sei es mit Farben, sei es mit Naturmaterialien.
 Von hier aus kann der Weg in zwei Richtungen (mindestens) weiterführen:
 - a. zur Arbeit mit Gottesbildern,
 - b. zu der Frage, ob Träume stark machen (u.a. Jakobs Traum von der Himmelsleiter; Josefs Träume von seiner Erhöhung).

Jahrgang 3/4

Die Arbeit mit Traumreisen und Traumbildern ist inklusiv: Wir sehen nach innen, wir schließen in der Regel die Augen, wir brauchen keinerlei Sehhilfe. Eine Geschichte wie die vom blinden Bartimäus schließt hier gut an (3/4): Der Blinde, der „innen“ sieht, wer Jesus ist und wie sein eigenes Leben sein soll; dagegen die (äußerlich sehende) Menge, die den Blinden weder ansieht noch einsieht, was er braucht, und was alles möglich ist, wenn man nur „innen“ gut sieht. Auch Jesus sehen diese Menschen nicht wirklich, nicht in den Möglichkeiten, die er eröffnet (Reich Gottes – man käme wie von selbst darauf zurück).

Jahrgang 5/6

- 1) Im Gleichnis vom barmherzigen Samariter wird wiederum sichtbar: Sehen allein trägt noch nicht zur Steigerung von Lebensqualität (hier: Mitmenschlichkeit) bei; es muss ein inneres Sehen, Sehen-Wollen hinzukommen: sich berühren zu lassen und zum Handeln bewegt zu werden.
- 2) Die Hagar-Geschichte setzt dieser „Unterrichtsreihe in Stufen“ die Krone auf: Die ägyptische Magd in ihrer Not nennt den allerersten Gottesnamen der Bibel: „Du bist der Gott, der mich sieht“ (1 Mose 16,13). Denn sie hat „dem hinterher gesehen, der sie angeschaut hat“.
- 3) Zwei weitere „Gott-Sehen-Episoden“ (Mose am Sinai, Elia am Horeb; 2 Mose 33,18-23 bzw. 1 Kön 19,11-13) weisen trefflich zurück auf die Sequenzen „Gottesbilder“ sowie „Traumreisen – Visionen – Träume“ – und führen beide weiter.

Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung mit dem neuen Rahmenlehrplan ist ein Interpolieren zwischen der Lebensfrage in ihrer altersgemäßen Differenzierung und den formalen Kompetenzen in ihrer Niveaustufenzuordnung. Zwischen diesen beiden Rahmensetzungen entfaltet sich die Unterrichtseinheit in ihren Schritten, Methoden und Sozialformen sowie den sich daraus ergebenden inhaltsbezogenen Kompetenzen. Für die Unterrichtseinheit „Verstecken Spielen mit Gott“ in Klasse 1/2 sieht das so aus:

.....
Dr. Martina Steinkühler ist Studienleiterin für Religionsunterricht mit dem Schwerpunkt Bibeldidaktik im AKD.

Lebensfrage	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Formale Kompetenzen
Fragen nach der Wirklichkeit (LF 7); Für Klasse 1/2: <ul style="list-style-type: none"> • Sehen und Nicht-Sehen • Die Unsichtbarkeit Gottes • Sprache finden für die Unsichtbarkeit Gottes 	Die Schüler*innen können am Ende der UE	
	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungen formulieren über die Gegenwart und Erfahrbarkeit des unsichtbaren Gottes in der eigenen Welt. 	Wahrnehmen und deuten <ul style="list-style-type: none"> • Religiöse Phänomene aus ihrer Lebenswelt beschreiben (A) • Religiöse Phänomene unterschiedlicher Religionen aus ihrer Lebenswelt vergleichen (B) • den religiösen Gehalt von Bräuchen und Ritualen beschreiben (C)
	<ul style="list-style-type: none"> • die Bilderbuchgeschichte nacherzählen, weiter erzählen und variieren. 	Erzählen und darstellen <ul style="list-style-type: none"> • biblische und religiöse Erzählungen mit eigenen Worten wiedergeben und mit kreativen Elementen darstellen (A) • die Perspektivenvielfalt innerhalb einer biblischen/religiösen Erzählung entfalten (B) • religiöse Elemente in Erzählungen benennen und anhand biblischer Texte unterschiedliche Gotteserfahrungen darstellen (C)
<ul style="list-style-type: none"> • ihre Geschichten mit der Erzählung von Mose am Sinai ins Gespräch bringen. • die Geschichte von Mohammed und dem Engel Gabriel mit eigenen und biblischen Vorstellungen von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit des Heiligen ins Gespräch bringen. 	Urteilen und kommunizieren <ul style="list-style-type: none"> • Religionen in ihren äußeren Unterschieden darstellen (A) • Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Religionen vergleichen (B) • eigene Begründungszusammenhänge zu religiösen Themen unter Einbezug anderer Meinungen darstellen (C) 	
<i>Teilhaben und gestalten (aus Platzgründen gelöscht; kommt hier nicht vor).</i>		

Die fett gedruckten Kompetenzniveaus werden angezielt und trainiert; Korrespondenzen in den inhaltsbezogenen Kompetenzen sind ebenfalls fett gedruckt. Freilich sind die formalen Kompetenzen so allgemein formuliert, dass Anpassungen vorgenommen werden müssen, z.B. bedeutet „religiöse Phänomene“ in dieser UE „Vorstellungen von Gott bzw. dem Heiligen“; „Religionen“ bedeutet: „Umgang mit Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit“ in Bezug auf individuelle und verschieden religiös geprägte Vorstellungen.

Es folgt ein (grober) Verlaufsplan für die vorgeschlagene Unterrichtseinheit:

Materialien

Elisabeth Zartl, Wo versteckst du dich, lieber Gott?, Innsbruck / Wien 2015 (2. Aufl.): **M1** bis **M3**

Nadia Doukali, Muhammad, Prophet des Friedens, Freiburg i.B. 2016: **M6** bis **M8**

Erzählung: Gott stellt sich vor (2 Mose 33,18-23), in: M. Steinkühler, Religion mit Kindern¹, Göttingen 2013, 79f.: **M4** und **M5**.

¹ Drei Bilder daraus geben genügend Impulse, um auf die Frage nach Gottes Ort in der Welt zu fragen und seine Unsichtbarkeit zur Sprache zu bringen.

Zeit	Inhalt	Zu fördernde Kompetenzen
10'	Spiel: Ich sehe was ... bzw. weitere Übungen zum Sehen und Wahrnehmen	
10'	Einführung ins Thema durch Präsentation des Bildes M1 : Wie geht „Versteckspielen“? Wer versteckt sich? Konfrontation mit dem Text: „Wo versteckst du dich, Gott?“ - Gespräch über Gottesvorstellungen.	A: Die Vorstellung von der Unsichtbarkeit Gottes beschreiben; B: Verschiedene Vorstellungen sammeln und beschreiben
20'	Erweiterung durch die Bilder M2 und M3 : Gespräch über den Fortgang der Suche. Die Schüler*innen malen ein Fortsetzungsbild.	A: Die angefangene Geschichte nacherzählen und gestalten; B: neue Gestaltungen finden und umsetzen.
05'	Abschluss mit Lied	
15'	Anknüpfen: Die Bilder werden gezeigt; freiwilliges Erzählen dazu.	A: Die angefangene Geschichte nach- und weitererzählen; B: verschiedene Enden für die Geschichte erzählen.
15'	Interaktive Erzählung: Gott stellt sich vor (M4)	
15'	Meditation in der „Höhle“ (M5); Gespräch über „Gottes Spuren“	A: Den Umgang mit der Unsichtbarkeit Gottes beschreiben; B: Die Gottesvorstellung darin beschreiben und deuten.
45'	Mohammed und der Engel Gabriel: erzählen und Bilder zeigen: M6, M7, M8 ; die Schüler*innen entdecken: Gabriel ist unbeschreiblich und: Gabriel und Mohammed sind NICHT abbildbar!	B: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Religionen vergleichen; hier am Beispiel „Bilderlosigkeit im Islam“.

Die dritte Stunde kann hier nicht komplett ausgearbeitet werden, weil die Gegebenheiten vor Ort bzw. in der Gruppe eine erhebliche Rolle spielen: ob Muslime in der Klasse sind – ob religiöse Vielfalt bereits Thema war bzw. aktuell ist usw. / Für diesen Vorschlag sind kaum Vorkenntnisse nötig. Es wird eine weitere religiöse Geschichte erzählt; es geht nicht um einen umfassenden Vergleich, sondern um die Entdeckung, dass auch hier die Frage der Sichtbarkeit / Unsichtbarkeit des Heiligen aufgeworfen und auf spezifische Weise behandelt wird (weder Gabriel noch Mohammed werden abgebildet!).

M1 Ich spiele Verstecken



Drei, zwei, eins ... ich komme!
Ich nehme die Hände von meinen Augen.
Wo versteckst du dich, lieber Gott?
Ich will dich finden.

Elisabeth Zartl, Wo versteckst du dich, lieber Gott? (Seite 2/3)
© Tyrolia Verlag, Innsbruck-Wien 2015 (2. Auflage)

M2 Ich finde ihn nicht



Warum kann ich dich nicht finden, lieber Gott?
 Enttäuscht setze ich mich unter einen Baum.
 Dort weht der Wind
 ein Blatt zu mir herab.

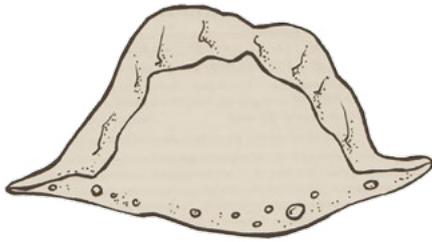
.....
 Elisabeth Zartl, *Wo versteckst du dich, lieber Gott?* (Seite 10/11)
 © Tyrolia Verlag, Innsbruck-Wien 2015 (2. Auflage)

M3 Ich habe eine Idee ...



Da bist du!
 Ich habe dich gefunden!
 Du bist ...

.....
 Elisabeth Zartl, *Wo versteckst du dich, lieber Gott?* (Seite 14/15)
 © Tyrolia Verlag, Innsbruck-Wien 2015 (2. Auflage)



© Rebekka Meyer

M4 Gott zeigt sich

Malen Sie „Mose“, „Moses Stab“, „Moses Gesicht“ und eine „Höhle“, in deren Öffnung „Moses Gesicht“ gerade hineinpasst, auf (Umrisse); kopieren Sie die Teile für jedes Kind und sich selbst. Laminieren, ausschneiden – fertig sind die Legematerialien. Dazu noch pro Kind eine gelbe „Wüsten“-Pappe

Ich erzähle euch heute von Mose.

L nimmt die Mose-Figur und den Stab in die Hand.

Mose war ein Anführer. Das zeigt der Stab. Mose führte sein Volk durch die Wüste. Wo sie herkamen, war es schlecht gewesen. Wo sie hingingen, lag gutes Land. Da wollten sie hin. Allein hätten sie es nicht gefunden. Aber sie hatten ja Mose und seinen Stab.

L führt Mose kreuz und quer durch die Mitte. K probieren es auf ihrer „Wüsten-Pappe“.

Und Mose hatte Gott. Wie bitte?, fragt ihr. Das versteht ihr nicht? Ja, Mose ...

L legt die Mosefigur hin und nimmt das Gesicht. K tun das auch.

Mose war ein sehr liebevoller und achtsamer Mann. Er passte gut auf sein Volk auf. Und tief in seinem Herzen – hörte er die Stimme Gottes. Gott hatte zu Mose gesagt: Führe dein Volk in ein gutes Land. – Nein, Mose hatte sogar noch mehr gehört. Gott hatte gesagt: Führe MEIN Volk in ein gutes Land. Ich gehe mit. Ich zeige dir den Weg. Und Mose hatte auf Gott gehört.

L legt das Gesicht hin und nimmt die Mosefigur und den Stab. K tun das auch.

Und so waren sie auf dem Weg. Mose voran. Und die Wüste war weit. Und trocken. Und heiß. Mose stützte sich auf seinen Stab. „Es ist Gottes Stab“, sagte Mose zu dem Volk. „Denn Gott geht mit und zeigt den Weg.“ „Wir sehen nichts“, sagte das Volk. „Wir sehen Gott nicht. Wer ist Gott?“ „Ich höre Gottes Stimme“, sagte Mose. „Ich höre Gottes Stimme in meinem Herzen. Gott ist liebevoll. Er meint es gut mit uns.“ „Wir sehen ihn nicht“, sagte das Volk.

L legt die Mose-Figur hin und nimmt das Gesicht. Und den Stab.

Manchmal, nachts, konnte Mose nicht schlafen. Die Wüste war weit. Und trocken. Das gute Land war nicht in Sicht. Mose war müde. So müde. Aber er konnte nicht schlafen. Er dachte daran, was das Volk gesagt hatte: „Wir sehen Gott nicht.“ Auf einmal dachte Mose: „Ich sehe Gott auch nicht! Ich höre nur Gottes Stimme. Ja, wenn ich Gott mal sehen könnte ...“

L legt den Stab weg.

Auf einmal hörte Mose Gottes Stimme. „Du kannst mich nicht sehen, Mose“, sagte Gott. „Ich bin Gott und du bist Mensch. Ich bin dir viel zu groß.“ „Schade“, sagte Mose. Traurig und müde hockte er da im Sand der Wüste. Und konnte nicht schlafen. „Ich will nicht, dass du traurig bist“, sagte plötzlich wieder Gott. „Wenn ich dich mal sehen könnte“, sagte Mose wieder. „Du kannst mich nicht sehen, Mose“, sagte Gott. „Aber vielleicht kannst du mich spüren ...“ „Wie das?“, fragte Mose und richtete sich auf.

L legt das Gesicht weg und nimmt die Figur.

„Siehst du den Berg – da vorn?“, fragte Gott. Mose rieb sich die Augen. Klar war da ein Berg. Wer konnte ihn nicht sehen? „Ich sehe den Berg“, sagte Mose. „Geh dorthin“, sagte Gott. Und Mose nahm den Stab und ging. Mitten in der Nacht. Und wunderte sich kein bisschen. *L nimmt Figur und Stab und führt sie durch die Mitte. Die Kinder tun es nach.*

„Steig auf den Berg“, sagte Gott. Und Mose stieg auf den Berg. L führt Figur und Stab am Rücken eines Kindes hoch. K tun es nach (mit ihrem Nachbarn).

„Siehst du die Höhle?“, fragte Gott.

L kehrt in die Mitte zurück. Legt die Figur weg. Nimmt die „Höhle“ auf. Mose rieb sich die Augen. Klar war da eine Höhle. Sie war dunkel und geheimnisvoll. „Ich sehe die Höhle“, sagte er. „Geh dort hinein“, sagte Gott. Und Mose legte den Stab ab und ging in die Höhle.

L legt den Stab ab und nimmt das Gesicht. Und schmiegt es in die Höhle.

Die Höhle war innen warm und weich wie ein Nest. Mose atmete tief durch. Er setzte sich hin. Er lächelte. „Hier“, sagte er, „könnte ich schlafen.“ „Schlaf nicht“, sagte Gott lächelnd. „Sondern pass auf. Ich will an der Höhle vorbeigehen. Ich werde meine Hand vor die Öffnung halten, damit dir nichts passiert. Denn ich bin Gott und du bist Mensch. Ich bin dir viel zu groß.“ Mose lauschte mit angehaltenem Atem. „Deine Hand, Gott?“ Wie geheimnisvoll! Wie wunderbar! „Ja“, sagte Gott. „Ich schütze dich. Aber höre: Wenn ich vorbeigegangen bin, wenn die Gefahr vorüber ist – dann nehme ich meine Hand wieder fort. Und dann ...“ „Und dann?“, fragte Mose. „Dann sieh!“, sagte Gott. „Sehen, Gott?“, fragte Mose. „Was denn, Gott?“ „Dann sieh genau hin“, sagte Gott. „Wohin?“, fragte Mose. „Sieh meinen Spuren nach“, sagte Gott.

Und so geschah es.

L nimmt die Hand und legt sie über die Höhlenöffnung.

Auf einmal war der Eingang der Höhle nicht mehr offen. Mose schloss die Augen.

Die Kinder, die mögen, schließen ihre Augen auch.

Er roch etwas – ich kann es nicht beschreiben: er sah etwas – ich kann es nicht beschreiben. Er hörte etwas: „Fürchte dich nicht“, sagte Gottes Stimme in seinem Herzen. „Ich habe dich lieb.“ Und er sah etwas – Dunkelheit? Licht? Ich kann es nicht beschreiben ...

Dann war es vorbei und Mose öffnete die Augen wieder.

Die Kinder öffnen ihre Augen auch.

Er stand auf und trat aus der Höhle.

L nimmt die Figur und den Stab.

Und da stand er lange und schaute und schaute ... Und im Osten wurde es Morgen. Mose nahm den Stab und ging zurück zu Gottes Volk. Und was soll ich sagen: Er war kein bisschen mehr müde ...

M5 Meditation „Höhle“

Jedes Kind stellt sich vor, es säße in einer eigenen, selbst gefundenen Höhle ...

Da sitze ich: In meiner Höhle ...

Fels ist um mich herum. Fester, starker Fels.

Der Berg ist unter mir, der Berg ist über mir.

Und rechts und links von mir: Berg.

Die Dunkelheit um mich ist weich und warm.

Mir kann hier nichts geschehen.

Ich habe einen Spruch gelesen:

„Der Engel Gottes lagert sich um die her, die ihn fürchten.“

Vielleicht ist dieser Berg – mein Engel?

Ich bin müde, ich bin erschöpft.

Hier kann ich schlafen, sicher und warm.

Ich lege mich hin, schließe die Augen.

Hier kann ich ruhen, sicher und warm. ...

Nach einer Weile öffne ich die Augen.

Sehe nichts. NICHTS. Und nach dem Schlafen ist mir kalt.

Ich habe Schatten gesehen im Traum.

Ich fühle mich einsam und ängstlich.

Wie dunkel ist diese Höhle! Wie kalt!

Der Berg über mir – wenn er einstürzt!

Die Wände um mich her – ziemlich eng!

Was, wenn ich Hunger habe? Oder Durst?

Und wenn ein wildes Tier kommt, ein Bär ...

Da, horch, da ist etwas, vorn am Eingang.

Ein Schatten schiebt sich vor das erste Licht ...

Endlich fällt es mir ein: **„Der Engel Gottes lagert sich ...“**

Und Gott hat zu mir gesprochen: „Ich will dich schützen.“

Ja, ich spüre es: Das tut er jetzt.

.. Martina Steinkühler, Religion mit Kindern 1,
© 2013 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH KG, Göttingen

M6 Der Erzengel Gabriel kommt zu Mohammad

Nadia Doukali

Muhammad, Prophet des Friedens



Muhammad erzählt seiner Frau,
was er erlebt hat
in einer Höhle,
auf dem Berg Hiram:

Ein Wesen, dessen Größe und Kraft
mit keinem Wort beschrieben werden kann,
stellte sich vor mich.
Ich hatte Angst zu erblinden –
Helligkeit, Licht, Strahlen
waren seine Hülle.

Ich erschauerte,
als er mich an sich riss.
„Iqra! Trag vor! Trag vor, ya Muhammad!“
Er sagte mir,
ich solle vortragen, lesen.
Als ich ihn fragte,
was ich vortragen, lesen solle,
denn ich sei der Schrift nicht mächtig,
drückte er mich noch fester ...

.....
Nadia Doukali, Muhammad, Prophet des Friedens, Seite 42
© Kalam Verlag KG, Freiburg i.B. 2016 (ISBN 978-3981394368)

Achtung: Der Junge auf dem Bild ist NICHT Muhammad, sondern Schams, ein Kind aus der Nachbarschaft!

M7 Schams und seine Familie



Schau, was abgebildet wird:
Nicht der Engel, nicht Muhammad.

Aber seine Nachbarn ...

Katharina Kelting in: Nadia Doukali, Muhammad, Prophet des Friedens, Seite 10
© Kalam Verlag KG, Freiburg i.B. 2016 (ISBN 978-3981394368)

M8 Der Name Mohammads



Schau, was abgebildet wird:
Wüste, der Berg, das Licht.

Und von Muhammad:
nur sein Name in Schönschrift

Katharina Kelting in: Nadia Doukali, Muhammad, Prophet des Friedens, Seite 46
© Kalam Verlag KG, Freiburg i.B. 2016 (ISBN 978-3981394368)

Jahwe, Gott, Allah - einer für alle?

Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I mit dem neuen Rahmenlehrplan erstellen

Cornelia Oswald, Susanne Schroeder

„Glauben Juden, Christen und Muslime an denselben Gott?“ Diese Frage ist ein verpflichtender Inhalt des neuen Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I. Sie wird so oder ähnlich in einigen Schulbüchern für den Religionsunterricht der Sek I bearbeitet. Die folgende Skizze einer Unterrichtsreihe entnimmt Materialien, didaktische Hinweise und methodische Überlegungen.¹ aus den zwei " Schulbüchern „Reli plus 2“ und „Moment mal 2“. Die so konzipierte Unterrichtsreihe will mit dem Rückgriff auf leicht zugängliche Materialien beispielhaft zeigen, wie Unterricht nach den Vorgaben des neuen Rahmenlehrplans gestaltet werden kann.

Der inhaltliche Schwerpunkt „Glauben Juden, Christen und Muslime an denselben Gott?“ findet sich in Lebensfrage 4 unter der Fokussierung auf „Fragen nach Orientierung und Wegweisung“². Die Lebensfrage und der thematische Schwerpunkt „Auf der Suche nach Wahrheit“ rücken das Suchen nach Wahrheit und daraus folgend die Frage nach der Bedeutsamkeit von Religion für die Jugendlichen in den Focus und betonen gleichzeitig die Unmöglichkeit einer Beurteilung religiöser Wahrheit in Kategorien von Richtig und Falsch. Durch die spezifische Themenformulierung wird auch klar, dass die Wahrheitsfrage hier als Frage nach Gott behandelt werden soll.

Neben der Konturierung des Inhalts durch die Leitfrage und den thematischen Schwerpunkt sind für die Unterrichtsgestaltung, den Lernprozess und die Lernergebnisse die Anforderungen durch die Niveaustufenkonkretisierungen relevant.³

Worum geht es?

Die Lebenswelt der Schüler_innen ist von einer Vielzahl religiöser und weltanschaulicher Einflüsse geprägt. Im Mittelpunkt dieser Unterrichtssequenz stehen die drei abrahamitischen Religionen, die in der Öffentlichkeit und den Medien für Schüler_innen besonders sichtbar sind. Das Kennenlernen der Beziehungen und Unterschiede in der Gottesbeziehung geschieht hierbei aus der Innenperspektive der Religionen heraus, zugunsten von theologischen Selbstaussagen wie Gebetstexten und Glaubensbekenntnissen wurde auf sachkundliche Informationstexte verzichtet. Die Auseinandersetzung mit den Gebets- und Bekenntnistexten soll einsichtig machen, dass Juden, Christen und Muslime der Glaube an einen einzigen Gott gemeinsam

ist. Neben theologischen Anknüpfungspunkten gibt es aber Unterschiede, so etwa in der Bedeutung, die der Person Jesu Christi zugesprochen wird. Muslime sehen in Jesus lediglich einen Propheten und bestreiten die Menschwerdung Gottes und das trinitarische Gottesverständnis. Christen sehen in ihm die Offenbarung Gottes. Dem jüdischen Glauben nach ist der Messias von Gott noch gar nicht gesandt worden. Zwischen dem Glauben an eine Menschwerdung Gottes und der Auffassung, dass kein menschliches Auge Gott je sehen kann, bestehen so große Differenzen, dass die Antwort auf die Frage nach demselben Gott offen bleiben muss.

Die Unterrichtssequenz

Woran glauben Menschen und welche Gottesbeziehung haben sie?

Die Themenaufaktseite „Gott – mehr als alles“ im Schulbuch reli plus 2⁴ bietet mit den Grundfragen „Woran glauben Menschen?“, „Welche Gottesbeziehung haben Menschen?“ und „Wie verändert der Glaube das Leben?“ den Einstieg in die Reihe. Diese Fragen werden anhand von verschiedenen Bildern und Texten Jugendlicher erarbeitet. So wird erkennbar, dass Gott als Schöpfer, Schutz und Sinngabe aufgefasst werden kann, aber auch die Möglichkeit des Scheiterns einer Gottesbeziehung gegeben ist. Ergänzend kann der Kurzfilm „Am seidenen Faden“ (Juan Carlos Romera, England 2005, 9 min) angesehen und diskutiert werden.

Die nächste Doppelseite, die sich unter der Überschrift „Glaube als Herzensangelegenheit“ dem Christentum widmet, fordert die Schüler_innen auf, sich mithilfe einer Gedankenwolke und einem Lutherzitat mit ihren eigenen Lebenszielen, Überzeugungen und Glaubensauffassungen auseinanderzusetzen.

Was sagen Gebetstexte über die Gottesbeziehung aus?

Die folgende Erarbeitung des Vaterunser mit der Methode „Textspaziergang“ führt zu der Erkenntnis, dass Glaube für das Christentum eine auf Innerlichkeit, Vertrauen und Hoffnung basierende Gott-Mensch-Beziehung ist. Das Vertrauen in Gott setzt voraus, dass sich Menschen von ihm als in ihren Bedürfnissen und Hoffnungen immer schon Erkannte verstehen.

¹ Matthias Hahn, Andrea Schulte (Hrsg.); reli plus 2 – Evangelische Religion, Stuttgart 2015 sowie der dazugehörige Lehrerband und Bärbel Husmann, Rainer Merkel (Hrsg.); Moment mal – Evangelische Religion Gymnasium, Stuttgart 2014 sowie der dazugehörige Lehrerband

² Rahmenlehrplan Evangelische Religion – Entwurfsfassung, S. 26

³ Vgl. den Artikel.....in diesem Heft

⁴ Reli plus 2, S. 30 und 31



Textspaziergang

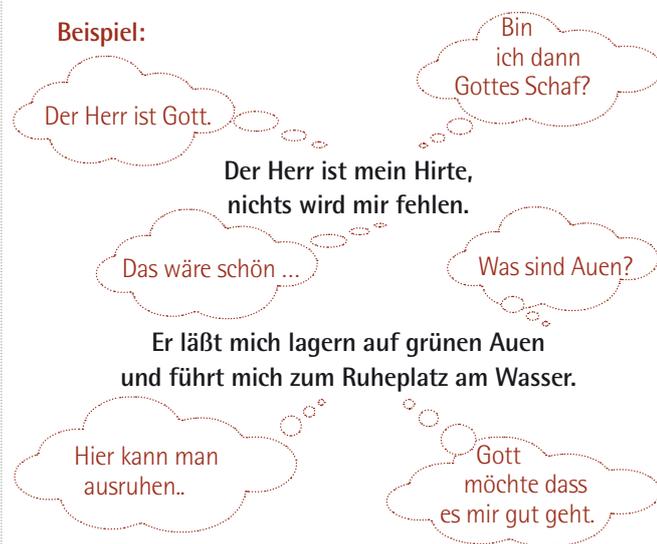
Ziel:

Mit dem Textspaziergang kannst du dich intensiv mit einem Text auseinandersetzen und dir so den Inhalt des Textes erarbeiten.

So gehst du vor:

1. Du liest dir den Text einmal von oben bis unten durch.
2. Jetzt nimmst du dir für jeden Satz und für jedes einzelne Wort Zeit. Frage dich, was dir beim Lesen der einzelnen Wörter und Sätze durch den Kopf geht.
3. Wenn du bei einer Textstelle stehen bleibst, malst du zu diesem Wort oder Satz eine Gedankenwolke. Dort schreibst du deine Überlegungen, deine Fragen oder auch deine Erinnerungen hinein.

Beispiel:



Der anschließende Vergleich von Fatiha und Schma Jisrael und den damit verbundenen Gebetshandlungen und Gebetsorten (methodisches Vorgehen mit Bildanalyse, Lehrerinfo und Internetrecherche)⁵ zeigt die unterschiedlichen zentralen Aussagen: Vertrauensvolle Unterwerfung unter Gott im Islam und Betonung der Einzigartigkeit Gottes sowie Weitergabe seiner Gebote an die nächste Generation.

⁵ Vgl. Lehrerband reli plus 2, S. 50 und 51

Die Schüler_innen erkennen, dass Vertrauen, Hingabe und Anerkennung der Einzigartigkeit Gottes das gemeinsame Fundament der drei monotheistischen Religionen sind. Die Einbeziehung der abgedruckten Namen Allahs verdeutlicht die Bandbreite des muslimischen Gottesverständnisses und zeigt die Beziehung Gott - Mensch als eine durch Nähe und Differenz gekennzeichnete. Zur Verdeutlichung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden werden Vaterunser, Fatiha und Schma Jisrael abschließend durch jeweils drei wichtige Begriffe aus den Texten klassifiziert.⁶

Glaubensbekenntnisse differenzieren den Gottesbezug

Den Abschluss der Unterrichtssequenz bildet die Analyse der Glaubensbekenntnistexte der drei Religionen und der Vergleich koranischer und neutestamentlicher Texte zur Bedeutung Jesu Christi im Schulbuch „Moment mal!“⁷ Deutlich werden hier die Unterschiede in der Gottesoffenbarung. Gott offenbart sich im Islam durch Mohammed und im Christentum in Jesus Christus. Christen verstehen dabei Jesus als Sohn Gottes. Für Muslime ist Mohammed der Gesandte Gottes, dem keine göttliche Qualität zugesprochen wird. Judentum und Islam betonen die Einzigartigkeit Gottes und besonders der Islam verneint eine Offenbarung durch Christus, während für das Judentum die Erscheinung des Messias noch aussteht.

Die Unterrichtsreihe endet mit dem Auftrag an die Schüler_innen, Gemeinsamkeiten in den Bekenntnissen der drei Religionen herauszufinden.

Die Strichzeichnung aus Seite 114 im Schulbuch „Moment mal!“ oder die Karikatur im dazugehörigen Lehrerband auf Seite 137 können wahlweise als Lernerfolgskontrolle eingesetzt werden.

Der vorgestellte Unterrichtsgang zeigt, dass eine Beantwortung der Frage, ob Juden, Christen und Muslime an denselben Gott glauben, nicht einfach zu beantworten ist. Vielen Gemeinsamkeiten stehen gleichwohl etliche Differenzen gegenüber.

.....
Cornelia Oswald ist Studienleiterin im Amt für kirchliche Dienste.

.....
Dr. Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. Religionsunterricht in Berlin-Reinickendorf.

.....
⁶ Vgl. Lehrerband reli plus 2, S. 51 Aufgabe Plus Gestaltung

⁷ Bärbel Husmann, Rainer Merkel (Hrsg.); Moment mal – Evangelische Religion Gymnasium, Stuttgart 2014, S.114 und 115.

Jahwe, Gott, Allah - einer für alle?

Das **apostolische** Glaubensbekenntnis

Ich glaube an Gott, den Vater,
den Allmächtigen,
den Schöpfer des Himmels und der Erde.

Und an Jesus Christus,
seinen eingeborenen Sohn, unsern Herrn,
empfangen durch den Heiligen Geist,
geboren von der Jungfrau Maria,
gelitten unter Pontius Pilatus,
gekreuzigt, gestorben und begraben,
hinabgestiegen in das Reich des Todes,
am dritten Tage auferstanden von den Toten,
aufgefahren in den Himmel;
er sitzt zur Rechten Gottes,
des allmächtigen Vaters;
von dort wird er kommen,
zu richten die Lebenden und die Toten.

Ich glaube an den Heiligen Geist,
die heilige christliche Kirche,
Gemeinschaft der Heiligen,
Vergebung der Sünden,
Auferstehung der Toten
und das ewige Leben.

Amen.

Das **jüdische** Glaubensbekenntnis

Höre, Israel, der Herr ist unser Gott, der Herr ist einzig. (Dtn 6,4)

Das Glaubensbekenntnis der **Muslime**

Ich bezeuge: Es gibt keinen Gott außer Allah und ich bezeuge,
dass Muhammad der Gesandte Allahs ist

Lies dir die jeweiligen Glaubensbekenntnisse von Juden, Christen und Muslimen durch:

1. Untersuche die unterschiedlichen Verben, mit denen das Verhältnis zu Gott beschrieben wird. Glauben – hören – bezeugen ...
... Was kann das bedeuten?

2. Umschreibe die unterschiedlichen Eigenschaften Gottes, die dort benannt werden:

3. Vergleiche das christliche Glaubensbekenntnis mit den anderen. Wird die Vorstellung von Gott dadurch einfacher oder schwerer?
Finde Argumente!

4. Partnerarbeit: Wählt aus den drei Glaubensbekenntnissen mindestens fünf Begriffe, die euch am wichtigsten erscheinen.
Benennt Gemeinsamkeiten in den drei Glaubensbekenntnissen.

Unterrichtsplanung 7/8

Formale Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Inhalt
<p>Wahrnehmen und deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> religiöse Phänomene aus aktuellen medialen Zugängen beschreiben und interpretieren (D) religiöse Phänomene aus der Lebenswelt zu religiösen Traditionen in Beziehung setzen (E) Handlungsvollzüge auf ihren religiösen Gehalt hin prüfen (F) <p>Erzählen und darstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Formen religiöser/biblischer Sprache erklären und deren Merkmale auf eigene Produktionen anwenden (D) Unterschiede zwischen religiösen, historischen und naturwissenschaftlichen Narrativen erläutern und anhand von eigenen Erzählungen entfalten (E) religiöse/biblische Erzählungen in einen aktuellen oder verfremdenden Kontext übertragen (F) <p>Urteilen und kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> Religiöse Fragen aus der eigenen und anderen Perspektiven diskutieren (D) lebensförderliche und lebenshinderliche Formen von Religion begründet unterscheiden (E) in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen (F) <p>Teilhaben und gestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ihrem Glauben bzw. Nicht-Glauben sprachlich Ausdruck verleihen (D) den eigenen Glauben unter Berücksichtigung anderer Positionen darstellen (E) Differenzierte Formen religiöser Praxis erkennen und deuten (F) 	<p>Die SuS können ...</p> <p>in Gebetstexten und Glaubensbekenntnissen von Christentum, Judentum und Islam Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich des Gottesverständnisses und der Gottesoffenbarung erklären</p> <p>die Verwendung unterschiedlicher Verben in der Gottesbezeugung der drei Glaubensbekenntnisse erklären.</p> <p>ihre eigenen Grundüberzeugungen im Verhältnis zu dem Satz Luthers „Woran du dein Herz hängst ...“ darstellen.</p>	<p>Lebensfrage 4 :</p> <p>Fragen nach Orientierung und Wegweisung</p> <p>Thematischer Schwerpunkt:</p> <p>Auf der Suche nach Wahrheit</p> <p>Inhalt:</p> <p>Glauben Juden, Christen und Muslime an denselben Gott?</p>

Vom Rahmenlehrplan zum schulinternen Curriculum

Jens Kramer

Wie der Name Rahmenlehrplan deutlich macht, handelt es sich dabei um einen Rahmen, der vorgegeben wird, um Unterricht, in diesem Fall den Religionsunterricht, zu strukturieren. Eine solche Strukturierung ist notwendig, um zu verdeutlichen, was den Religionsunterricht in der EKBO verbindet. Es ist demnach nicht beliebig, was im Unterricht behandelt wird. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Situationen an den ARUs und den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich sind. Darum wird eben nur ein Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen der Unterricht frei gestaltet werden kann.

Der neue RLP besteht aus 3 Teilen: Teil A, B und C (vgl. den Beitrag von Boris Angerer in diesem Heft). Ein „schulinternes Curriculum“ im strengen Sinne berücksichtigt die Teile A, B und C gleichermaßen und bezieht sich auf die ganze Schule. Daneben gibt es auch ein fachspezifisches Curriculum, in dem der Teil C (unter Berücksichtigung der Teile A und B) im Vordergrund steht. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags geht es genau hierum.

Im neuen RLP für den Ev. RU gibt es nun zwei Strukturelemente, die diesen Rahmen deutlich machen: Auf der einen Seite die formalen Kompetenzen mit den entsprechenden Niveaustufen zu den Kompetenzbereichen und auf der anderen Seite die Lebensfragen mit den Inhalten, wovon einige als verbindlich gesetzt wurden.

Bei der Erstellung eines schulinternen Curriculums sind darum auch beide Strukturelemente gleichermaßen zu berücksichtigen und zusammenzuführen. Die Niveaustufen legen die formalen Kompetenzen in unterschiedlichen Anspruchsniveaus aus. Sie beschreiben also keinen Inhalt, den die Schülerinnen und Schüler können müssen, sondern Fähigkeiten, die an unterschiedlichen Inhalten gezeigt werden können. Die Lebensfragen wiederum spiegeln eine Inhaltsstruktur wider. Aufgabe der Lehrkraft an der Schule ist nun, zu den formalen Kompetenzen und den Lebensfragen inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren.

Diese inhaltsbezogenen Kompetenzen orientieren sich an den individuellen und sachlichen Voraussetzungen vor Ort und dürften darum innerhalb Berlins und Brandenburgs sehr verschieden sein. Denn zum einen bringen sich die Lehrkräfte mit ihren je eigenen Kompetenzen ein, zum anderen sind die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich und schließlich sind die unterrichtlichen Voraussetzungen an den Schulen sehr heterogen. Mit welchen konkreten Themen die Inhalte verbunden werden können, ist damit genauso verschieden wie die Frage, welche Kompetenzen konkret die Schülerinnen und Schüler bei dem Thema erwerben.

In dem Beispiel für die Jahrgangsstufe 5/6 (vgl. M1) sind alle formalen Kompetenzen aufgeführt, die in der Doppeljahrgangsstufe vorkommen könnten. Diejenigen, an denen besonders gearbeitet werden soll, sind hervorgehoben. Aus der Koppelung von formalen Kompetenzen und den Niveaustufen auf der einen mit dem Inhalt der Lebensfragen auf der anderen Seite ergeben sich inhaltsbezogene Kompetenzen, die die SuS am Ende der Einheit haben sollen.

Zu den einzelnen Einheiten (wobei bei einer Einheit von ca. 6-8 Unterrichtsstunden ausgegangen wird) sind nun inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren. Diese dienen auch zur Überprüfung eines Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler. Sie beantworten die Fragen: Was sollen die Schüler*innen am Ende einer Unterrichtseinheit können?

In dem Beispiel folgt aus einem verbindlichen Thema einer Lebensfrage eine Einheit. Dies dürfte auch der Regelfall sein. Es ist aber auch möglich, mehrere Lebensfragen in einer Einheit zu berücksichtigen und deren Inhalte zu verbinden. So kann beispielsweise eine Unterrichtseinheit zum Thema „Vorbilder“ Aspekte der Lebensfrage 1 (Fragen nach Sein und Werden) aufnehmen, indem Rollenbilder auf ihren „vorbildhaften“ Charakter hin geprüft werden. Ebenso können auch Aspekte der Lebensfrage 2 (Fragen nach Umgang mit Veränderungen) berücksichtigt werden, indem beispielsweise Personen mit biographischen Brüchen (auch Paulus oder Luther) in den Blick genommen werden. Natürlich tauchen dabei auch Aspekte der Lebensfrage 3 (Fragen nach einem gelingenden Miteinander) auf, weil unter dieser Lebensfrage das biographische Lernen in den Jahrgangsstufen 7/8 im Mittelpunkt stehen soll.





Bei der Erstellung eines schulinternen Curriculums sind darum folgende Punkte zu berücksichtigen:

- Für jede Unterrichtseinheit werden inhaltsbezogene Kompetenzen formuliert.
- In jeder Doppeljahrgangsstufe werden alle 7 Lebensfragen gleichermaßen berücksichtigt, wobei die verbindlichen Inhalte der Lebensfragen vorkommen müssen.
- Alle Kompetenzbereiche mit den entsprechenden Niveaustufen der formalen Kompetenzen müssen berücksichtigt werden, wobei nicht alle Kompetenzbereiche in jeder Einheit vorkommen müssen.

Der neue Rahmenlehrplan für den Ev. RU orientiert sich in seiner Struktur an den neuen Rahmenlehrplänen für die Länder Berlin und Brandenburg und darum sind über den fachspezifischen Teil C hinaus auch die Teile A und B mitzudenken und die diesbezüglichen Festlegungen an der Schule.¹ Darum ergeben sich weitere Punkte, die bei der Erstellung schulinterner Curricula zu berücksichtigen sind:

- Es muss abgebildet werden, welchen Beitrag der RU zur Sprach- und Medienkompetenz leistet und
- welchen Beitrag der RU zu den Fächer übergreifenden Kompetenzen leistet.

Hier ordnet sich der Religionsunterricht in die Festlegungen der Schule ein. Im Normalfall werden an den Schulen Curricula erstellt, aus denen deutlich wird, welchen Beitrag das jeweilige Fach zu den weiteren Kompetenzen leistet.

¹ Vgl. zur Erstellung eines Schulinternen Curriculums hierzu die Festlegungen des LISUM http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/schic/Das_ABC_des_schulinternen_Curriculums_Endfassung.pdf

Bezogen auf das bereits benannte Beispiel bedeutet dies, dass es um die benannten Kompetenzen erweitert werden muss. Entscheidend ist dabei, dass dies keine Festlegung allein des RU ist, sondern dass dies eine gemeinsame Festlegung der Schule ist.² In diesem Schema sind auch Inhalte berücksichtigt, anhand derer die Kompetenzen erworben werden sollen.

In welcher Form die schulinternen Curricula dargestellt werden, ist variabel. Möglich ist dabei die Tabelle wie in M1 und (als Vorlage M2), möglich ist aber auch ein Schema wie in M3 (als Vorlage M4).

Ein solches Schema ist dann sinnvollerweise für jede Einheit der Doppeljahrgangsstufe zu erstellen. Die Vorteile liegen auf der Hand:

- Der Rahmenlehrplan wird an die individuelle schulische Situation angepasst.
- Es entsteht eine Transparenz in der Leistungserwartung, die die Lehrkraft an ihre SuS hat.
- Die Inhalte der Einheiten sind plausibel nachvollziehbar.
- Der Religionsunterricht erhält eine Struktur hinsichtlich der zu behandelnden Themen, die sich an den Kompetenzen der SuS orientiert.
- Der Religionsunterricht wird in das Curriculum der ganzen Schule eingebunden.

.....
Dr. Jens Kramer ist Studienleiter für Ev. Religionsunterricht im AKD.

² Formale Vorschläge, wie ein schulinternes Curriculum unter Berücksichtigung aller Komponenten aussehen könnte vgl. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulentwicklung/schic/>

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Formale Kompetenzen	Inhalte
<p>Die SuS können am Ende der UE</p> <ul style="list-style-type: none"> die eigene Weltentstehungsvorstellung formulieren; die erste biblische Schöpfungserzählung nacherzählen und erklären, warum diese Erzählung von einer Erschaffung in sieben Tagen erzählt; einige wichtige Gedanken der heute von Naturwissenschaftler*innen vertretenen Auffassung zur Entstehung der Welt (Urknalltheorie), Leben und Mensch (Evolutionstheorie) wiedergeben; begründen, warum es unterschiedliche Vorstellungen über die Entstehung der Welt und des Menschen gibt; den Zusammenhang zwischen Welterklärung und Vorstellung von Weltentstehung darlegen. 	<p>Wahrnehmen und deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> den religiösen Gehalt von Bräuchen und Ritualen beschreiben (C) religiöse Phänomene aus aktuellen medialen Zugängen beschreiben und interpretieren (D) religiöse Phänomene aus der Lebenswelt zu religiösen Traditionen in Beziehung setzen (E) <p>Erzählen und darstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> religiöse Elemente in Erzählungen benennen und anhand biblischer Texte unterschiedliche Gotteserfahrungen darstellen (C) verschiedene Formen religiöser/biblischer Sprache erklären und deren Merkmale auf eigene Produktionen anwenden (D) Unterschiede zwischen religiösen, historischen und naturwissenschaftlichen Narrativen erläutern und anhand von eigenen Erzählungen entfalten (E) <p>Urteilen und kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> eigene Begründungszusammenhänge zu religiösen Themen unter Einbezug anderer Meinungen darstellen (C) Religiöse Fragen aus der eigenen und anderen Perspektiven diskutieren (D) lebensförderliche und lebenshinderliche Formen von Religion begründet unterscheiden (E) <p>Teilhabe und gestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten religiöser Ausdrucksformen vergleichen (C) ihrem Glauben bzw. Nicht-Glauben sprachlich Ausdruck verleihen (D) den eigenen Glauben unter Berücksichtigung anderer Positionen darstellen (E) 	<p>Lebensfrage 7</p> <p>Geplanter Zufall? Schöpfung und Evolution</p>
Sprachkompetenz	<p>Die SuS können</p> <ul style="list-style-type: none"> aus Texten gezielt Informationen entnehmen wichtige Informationen aus Texten auf Grundlage eigener Notizen nennen zu einem Sachverhalt oder zu Texten eigene Überlegungen äußern 	
Medienkompetenz	<p>Die SuS können</p> <ul style="list-style-type: none"> Unterschiede von Informationsquellen benennen Ausgewählte Kriterien zur Unterscheidung zwischen sachlichen Informationen und interessen geleiteter Darstellung beschreiben und anwenden 	
Fächerübergreifender Kompetenzerwerb	<ul style="list-style-type: none"> Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt Interkulturelle Bildung und Erziehung Kulturelle Bildung Nachhaltige Entwicklung 	
Bezug zu weiteren Fächern	<ul style="list-style-type: none"> Biologie Geschichte 	

Der Umfang aller Einheiten beträgt ca. 6-8 Unterrichtswochenstunden

Jahrgangsstufe: 6

Dauer: 8 Stunden

Lebensfrage: 7: Fragen nach der Wirklichkeit

Thema: Schöpfung

Formale Kompetenzen**Die SuS können****Wahrnehmen und deuten**

- religiöse Phänomene aus aktuellen medialen Zugängen beschreiben und interpretieren (D)

Erzählen und darstellen

- religiöse Elemente in Erzählungen benennen und anhand biblischer Texte unterschiedliche Gotteserfahrungen darstellen (C)
- Unterschiede zwischen religiösen, historischen und naturwissenschaftlichen Narrativen erläutern und anhand von eigenen Erzählungen entfalten (E)

Urteilen und kommunizieren

- Religiöse Fragen aus der eigenen und anderen Perspektiven diskutieren (D)

Teilhaben und gestalten

- ihrem Glauben bzw. Nicht-Glauben sprachlich Ausdruck verleihen (D)

Inhaltsbezogene Kompetenzen**Die SuS können am Ende der UE**

- die eigene Weltentstehungsvorstellung formulieren;
- die erste biblische Schöpfungserzählung nacherzählen und erklären, warum diese Erzählung von einer Erschaffung in sieben Tagen erzählt;
- einige wichtige Gedanken der heute von NaturwissenschaftlerInnen vertretenen Auffassung zur Entstehung der Welt (Urknalltheorie), Leben und Mensch (Evolutionstheorie) wiedergeben;
- begründen, warum es unterschiedliche Vorstellungen über die Entstehung der Welt und des Menschen gibt;
- den Zusammenhang zwischen Welterklärung und Vorstellung von Weltentstehung darlegen.

Inhalte

- Gen 1 – Vergleich verschiedener Übersetzungen
- Sabbath-Sonntag
- Unterscheidung Schöpfungsbericht – Evolutionstheorie
- Urknall und Evolution
- Die Welt als Wunder

Bezüge zu Teil A und B Sprachbildung

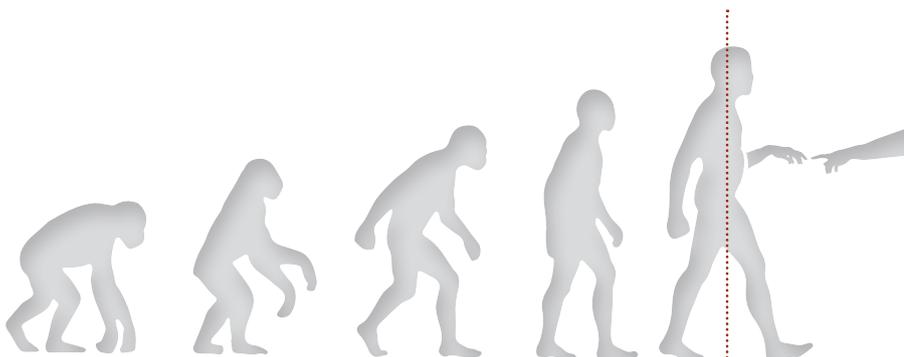
Die SuS können zwischen naturwissenschaftlicher und religiöser Rede von der Weltentstehung unterscheiden

Medienbildung

Die SuS können themenbezogen im Internet recherchieren und verschiedene Internetquellen zum Thema Evolution selbständig prüfen

Verbindung zu anderen Fächern und übergreifenden Themen

- **Biologie:** Evolution
- **Geschichte:** Entwicklung des Menschen
- **Übergreifende Themen:** Nachhaltige Entwicklung



Jahrgangsstufe:	<input type="text"/>	Dauer:	<input type="text"/>
Lebensfrage:	<input type="text"/>	Thema:	<input type="text"/>

Formale Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen
<p>Die SuS können</p> <p>Wahrnehmen und deuten</p> <p>Erzählen und darstellen</p> <p>Urteilen und kommunizieren</p> <p>Teilhaben und gestalten</p>	<p>Die SuS können</p>

Inhalte	Bezüge zu Teil A und B	Verbindung zu anderen Fächern und übergreifenden Themen
	<p>Sprachbildung</p> <p>Medienbildung</p>	

Welche Chancen bietet der neue Rahmenlehrplan 1-10?

Boris Angerer

Ab dem Schuljahr 2017/2018 wird in Berlin und Brandenburg ein neuer Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 eingeführt. Dieser Rahmenlehrplan wurde in einem offenen und beteiligungsintensiven Prozess am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg in den Jahren 2013-2015 erarbeitet. In ihm verbinden sich die aktuellen bildungspolitischen Konzeptionen der Länder Berlin und Brandenburg, die Fachexpertise des Landesinstituts, von Universitäten und aus der Bildungspraxis.¹

Was ist neu und besonders an diesem Plan?

Ein Rahmenlehrplan für (fast?) alle

Der Rahmenlehrplan 1-10 gilt für die verschiedenen Schulformen von der Jahrgangsstufe 1 bis 10. Für die beiden Schulstufen und die verschiedenen Bildungsgänge werden die Anforderungen für den Unterricht nun in einem Rahmenlehrplanwerk beschrieben. Für die Nutzerinnen und Nutzer, also Lehrkräfte, Eltern aber auch Schülerinnen und Schüler hat dies verschiedene Vorteile:

Anforderungen und Lernstände können nun mithilfe in der Grundschule einsetzender und bis zum Ende der Sekundarstufe I systematisch aufeinander aufbauender Standards besser beschrieben werden. Die Standards beschreiben für jedes Fach die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler während ihrer Schullaufbahn erwerben sollen. Die Anordnung von Standards auf bis zu acht Niveaustufen bietet Ansatzpunkte für die individuelle Förderung der Lernenden, da jeweils darüber- und darunterliegende Anforderungen transparent sind. Fachliche und überfachliche Kompetenzen der Lernenden, die bei den verschiedenen Bildungsgängen und Abschlüssen an einem bestimmten Lernabschnitt verfügbar sein sollten, können klar nachvollzogen werden.

Fokussierung auf Fachkompetenzen und verbindliche Kerninhalte

Im Hinblick auf die Beschreibung der Wissensbestände hat sich seit der PISA-Debatte in den Lehrplänen ein konzeptioneller Wechsel vollzogen. Nicht mehr die detaillierten Inhaltsvorgaben dominieren das Curriculum. Vielmehr wird auf überfachliche und fachliche Kompetenzen fokussiert, die auf die Anwendung von Wissen und Problemlösefähigkeiten zielen. Die Inhalte werden danach ausgewählt, dass sie geeignet sind, die im Rahmenlehrplan beschriebenen Kompetenzen erwerben zu können. Die fachlichen Themen und Inhalte des Rahmenlehrplans umfassen deshalb „Kerninhalte“, die in neuen Kontexten regelmäßig wieder aufgegriffen werden können und in alltagsbezogenen Handlungssituationen relevant sind. Die Begrenzung auf Kerninhalte belässt darüber hinaus Spielraum für die Konkretisierung der Inhalte, die sich an heterogenen Lerngruppen orientiert.

¹ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.): Zwei Länder ein Thema. Betrachtungen zur Entwicklung des Rahmenlehrplans 1-10. Ludwigsfelde 2016. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/implementation/Zwei_Laender_ein_Thema_WEB_2017_03.pdf

² Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden auch weiterhin nach einem eigenen Rahmenlehrplan unterrichtet.

Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“

Bisher wurden Lernende mit diesem Förderschwerpunkt nach einem gesonderten Rahmenlehrplan unterrichtet. In Zukunft wird es diesen gesonderten Rahmenlehrplan nicht mehr geben, da Lernende mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ grundsätzlich keine andere Lernentwicklung als Schülerinnen und Schüler ohne diesen Förderschwerpunkt vollziehen. Lernende mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ erreichen Standards auf höheren Niveaustufen später und benötigen dafür mehr Zeit. Die Themen und Inhalte des Rahmenlehrplanes sind deshalb so gestaltet, dass sie auf unterschiedlichen Niveaus von Lernenden erarbeitet werden können.

Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Das sichere Beherrschen der deutschen Sprache ist notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und das Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses. Deshalb umfasst der Rahmenlehrplan 1-10 ein Basiscurriculum Sprachbildung, das vorsieht, den Unterricht in allen Fächern sprachförderlich zu gestalten sowie die Fachsprache zu vermitteln.

Genauso werden in einem Basiscurriculum Medienbildung Kompetenzen beschrieben, die Schülerinnen und Schüler fachübergreifend beim Lernen mit und über Medien erwerben müssen, sei es bei der Information mithilfe von Medien, im reflektierten Umgang mit Medien, der Kommunikation oder dem Herstellen eigener Medienprodukte.

Diese Basiskompetenzen sind ebenso unverzichtbar wie die unterrichtliche Auseinandersetzung mit übergreifenden Themen, die in verschiedenen Fächern und Schulprojekten regelmäßig aufgegriffen werden (z.B. Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt oder Gesundheitsförderung). Der Rahmenlehrplan 1-10 sieht vor, die übergreifenden Kompetenzen und Themen im schulinternen Curriculum zu entfalten und den Beitrag der Fächer zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen aufeinander abzustimmen.

Dieser Überblick verdeutlicht, dass Schulen ein hohes Maß an Verantwortung und Freiheit in der Ausgestaltung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages haben. Der Rahmenlehrplan ist hierbei der Referenzrahmen und ein Planungsinstrument dafür, gute Ideen im Schulleben und der Unterrichtsarbeit umzusetzen und Schülerinnen und Schüler in ihrem Wissens- und Kompetenzerwerb zu unterstützen. Nicht immer werden curriculare Ansprüche und Unterrichtswirklichkeit übereinstimmen. Dazu sind die Interessen, Vorstellungen, die in das Produkt Rahmenlehrplan einfließen, zu unterschiedlich. Unberührt sind schließlich auch immer zur Diskussion stehende Ressourcenfragen, die mit einem Curriculum nicht beantwortet werden können.

Boris Angerer ist Referent für gesellschaftswissenschaftliche Fächer sowie Grundsatzfragen der Rahmenlehrplanentwicklung am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Der Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht

Eine Einführung in eine neue Kompetenzlogik

Friedhelm Kraft

Nach Erich Wenigers epochalem Werk der „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ (1930/ 1950) ist der Lehrplan das Ergebnis eines „Kampfes geistiger Mächte“, also das Resultat eines „Kampfes“ von Akteuren der Zivilgesellschaft, die sich ihren Einfluss auf die Schule sichern wollen. Lehrpläne sind das Ergebnis von Aushandlungsprozessen und daher nicht unmittelbar ableitbar aus den jeweiligen Bezugswissenschaften. Lehrpläne sind Ausdruck von Kompromissen, in denen wissenschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Vorgaben mit Anforderungen der Unterrichtspraxis zusammenfließen.¹

Diese allgemeine Aussage zur Entstehung von Lehrplänen kann cum grano salis auch auf den Entwurf eines Rahmenlehrplans für den Evangelischen Religionsunterricht übertragen werden. Er ist das Produkt eines „geistigen“ Aushandlungsprozesses und gründet auf Vorgaben, die sich nicht unmittelbar religionspädagogisch erschließen lassen.

Eine entscheidende Vorgabe ist die Gliederung des neuen Lehrplans. Sie entspringt einer Setzung der Länder Berlin und Brandenburg, ist damit politischer Natur, abgeleitet aus bildungspolitischen Einsichten und Interessen. Zugleich wird mit dieser Gliederung ein spezifisches Verständnis von Kompetenzen gesetzt. Erstmals sollen Kompetenzen in Form von 8 Niveaustufen ausgewiesen werden. Diese beschreiben Lernanforderungen für Schülerinnen und Schüler, die bildungsgangbezogen in den jeweiligen Jahrgangsstufen den Lernprozess bestimmen.

Die von der Kirchenleitung berufene Rahmenlehrplankommission² hatte die Aufgabe, den neuen Kompetenzbegriff in religionspädagogischer Perspektive umzusetzen. Eine konsensfähige Grundlage bildet dafür das im Anschluss an Ulrich Hemel konzipierte Modell der „Dimensionen der Erschließung von Religion“. Mit den Stichworten

¹ Vgl. Friedhelm Kraft: Lehrpläne/ Kerncurricula für den Religionsunterricht, in: Rothgangel, M. u.a. (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 310ff

² Folgende Personen sind berufen worden: Paula Nowak (Religionslehrerin ARU Fürstenwalde), Simone Kesten (Religionslehrerin ARU Pankow), Heike Brandt (Schulpfarrerin ARU Charlottenburg-Wilmersdorf), Dr. Susanne Schroeder (Beauftragte ARU Reinickendorf), Kevin Fischer (Beauftragter ARU Fürstenwalde), Cornelia Oswald (AKD), Dr. Jens Kramer (AKD), Prof. Dr. Martina Steinkühler (EHB), Anika Tobaben (wiss. Mitarbeiterin HU Berlin), Dr. Gerhard Büttner (Prof. em. Universität Dortmund), OKR Dr. Friedhelm Kraft (Vorsitz).

Perzeption (wahrnehmen/ beschreiben), Kognition (verstehen/ deuten), Performanz (gestalten/ handeln), Interaktion (kommunizieren/ urteilen) und Partizipation (teilhaben/ entscheiden) werden Erschließungsdimensionen genannt, die für religiöse Lernprozesse unverzichtbar sind.³

In Anlehnung an diese Ergebnisse der Expertenkommission des Comenius-Instituts hat die Rahmenlehrplankommission sich für ein Kompetenzmodell entschieden, das die „sichtbare“ Seite unterrichtlicher Lernprozesse wie folgt strukturieren soll:



³ Vgl. D. Fischer/ V. Elsenbast (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006

„Die Kunst des Unterrichts besteht darin, Unterricht mit variablen Angeboten so zu gestalten, dass tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Kompetenzniveaus gefördert werden.“

Unser Kompetenzmodell unterscheidet vier Kompetenzbereiche, die jeweils zwei grundlegende Kompetenzen ausweisen. Als übergreifende Kompetenz wird eine religiöse Narrations- und Partizipationskompetenz gesetzt. Die Bestimmung einer übergreifenden Kernkompetenz wurde in der Rahmenlehrplankommission durchaus strittig diskutiert, da die Überschneidung zu den Kompetenzbereichen offensichtlich ist. Gleichzeitig ist der religionspädagogische Diskurs im Blick auf die Bestimmbarkeit einer übergreifenden „religiösen Kompetenz“ weiterhin offen. Letztlich gab die Frage der Vergleichbarkeit der Kompetenzmodelle der anderen Fächer den Ausschlag für die Setzung einer übergreifenden Kernkompetenz. Die grundlegenden Kompetenzen unseres Kompetenzmodells unterscheiden sich im Ansatz wenig von den Kompetenzmodellen der Lehrpläne für den Religionsunterricht in anderen Bundesländern. Neu aber ist an diesem Kompetenzmodell die Integration einer Narrationskompetenz. Dabei bezeichnet „erzählen“ weniger eine methodische Fähigkeit, vielmehr ist erzählen – wie die anderen Kompetenzen – ein grundlegender Zugang zu Religion. Religion hat eine narrative Struktur, diese soll unterrichtlich erschlossen werden (vgl. den Beitrag von Gerhard Büttner).

Wichtig für das Kompetenzverständnis des neuen Rahmenlehrplans ist, dass die grundlegenden Kompetenzen wahrnehmen und deuten, teilhaben und gestalten, erzählen und darstellen sowie urteilen und kommunizieren den Charakter einer formalen Kompetenz haben. Auf der Ebene des Rahmenlehrplans sind es formale Kompetenzen, weil sie noch nicht mit einem spezifischen Inhalt verbunden sind. Formale Kompetenzen beschreiben Formen des Umgangs mit religionsbezogenen Inhalten. Sie werden in der Logik des Rahmenlehrplans erst einmal von Inhalten unterschieden. Diese werden erst im Kapitel 3 entfaltet. Inhalte können demzufolge je nach formalem Kompetenzbezug sehr unterschiedlich erschlossen werden. Bei der unterrichtlichen Erarbeitung einer biblischen Erzählung müssen sich Lehrkräfte entscheiden, welche formalen Kompetenzen sie in besonderer Weise fördern wollen: Sollen Schülerinnen befähigt werden, eine Erzählung mit eigenen Worten wiederzugeben oder sie im Blick auf eine spezifische Fragestellung zu deuten oder sie mit unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten darzustellen?

Da die Fähigkeit zur Wiedergabe, zum Deuten und Darstellen sich in unteren Klassenstufen anders ausprägt als in höheren, stand die Kommission vor der Aufgabe, diesen Zuwachs an Lernkomplexität sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Wie gesagt: Lehrpläne sind das Ergebnis von Aushandlungsprozessen. Die Ausformulierung von Kompetenzniveaustufen stellt eine große Herausforderung dar, zumal Vorerfahrungen und empirische Belege nicht zur Verfügung stehen. An dieser Stelle ist Plausibilität gefragt, die sich in der Praxis bewähren muss. Dennoch: Die Kompetenzniveaustufen bilden das Herzstück der pädagogischen Innovation des Rahmenlehrplans. Sie fungieren gleichsam als eine „Brille“, mit der Lehrkräfte die individuellen Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Niveaustufen nicht ausschließlich einer Jahrgangsstufe zuordnen lassen, sondern jede Jahrgangsstufe mindestens zwei, zum Teil sogar drei Niveaustufen abbildet. Mit dieser Kompetenzlogik wird noch einmal deutlich, was wir eigentlich alle wissen:

Wir haben unterschiedliche Lerner mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in unseren Lerngruppen. Die Kunst des Unterrichts besteht darin, Unterricht mit variablen Angeboten so zu gestalten, dass tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Kompetenzniveaus gefördert werden.

Der neue Rahmenlehrplan setzt nicht nur neue Maßstäbe im Blick auf das Kompetenzverständnis, sondern fordert von Lehrkräften den entscheidenden Schritt in der Bestimmung der geplanten Ergebnisse des Unterrichts. Im Wechselspiel von formalen Kompetenzen und Inhalten weisen die Lehrkräfte inhaltsbezogene Kompetenzen aus, die den konkreten Unterricht bestimmen. Das schuleigene Curriculum ist damit der erste Ort, an dem die inhaltsbezogenen Kompetenzen im Blick auf Jahrgangsstufen ausgewiesen werden (vgl. dazu den Beitrag von Jens Kramer). Der neue Rahmenlehrplan ist zur Verwendung ab dem Schuljahr 2017/18 freigegeben. Damit kann die Arbeit an schuleigenen Curricula beginnen. Sie soll zum Ende des Schuljahres 2018/19 abgeschlossen sein, so dass für den Unterricht in den Schulen schuleigene Curricula vorliegen, in denen für alle Unterrichtseinheiten mindestens drei inhaltsbezogene Kompetenzen ausgewiesen werden.

Dr. Friedhelm Kraft ist Leiter der Abteilung V im Konsistorium der EKBO.

„Neu an diesem Kompetenzmodell ist die Integration einer Narrationskompetenz.“

Narrationskompetenz

Gerhard Büttner

Was ist Narrationskompetenz? Es geht um Erzählen und Erzählungen. Kolleginnen aus der Grundschule werden lächelnd abwinken und sagen, das machen wir doch schon immer. Und vielleicht erinnern sie sich an Diskussionen, wie frei bzw. wie bibelnah man denn erzählen soll. Ist das gemeint? Gewiss auch dies. Doch der Rückgriff auf ein literaturwissenschaftliches Fremdwort deutet darauf hin, dass es hier um mehr geht.

Indem von „Narrationen“ die Rede ist, soll deutlich werden, dass es eben um mehr geht als um „Erzählungen“. Erkenntnistheoretisch kann davon ausgegangen werden, dass Ereignisse jenseits des Kommunizierbaren liegen. Sie sind viel zu umfassend, als dass man sie vollständig erfassen könnte. Kinder kriegen das ganz schnell heraus, wenn sie über den Text hinaus fragen, ‚Hatten die ertrunkenen Soldaten des Pharaos auch Kinder?‘, ‚Konnten die Kinder beim Exodus ihr Haustier mitnehmen‘ etc. Hier wird deutlich, die „Erzählung“ kann gar nicht alles erfassen, was ‚passiert‘ ist. Damit wird aber auch die Grenze zwischen fiktionaler und faktualer Welt unschärfer. Anders gesagt, die Erzählung wird zu einer autonomen Größe. Wir haben nur sie. Wir können uns in ihr bewegen und uns von ihr bewegen lassen. Die Weihnachtsgeschichte bewegt jedes Jahr Millionen von Menschen. Sie wird dargestellt, nachgespielt und immer wieder neu interpretiert und nacherzählt. Die historisch-kritische Betrachtung kann ihr nur wenig antun.

Erzählungen müssen nicht bis ins Letzte logisch konstruiert sein und sie haben immer irgendwie offene Grenzen. So kann man immer fragen: ‚Was war vorher?‘ und ‚Wie geht es weiter?‘

Wenn man in dieser Weise auf ‚das Erzählen‘ blickt, dann wird deutlich, dass es dabei doch um mehr geht als um das Finden bzw. Vorbereiten eines guten Erzählplots. Man erkennt, dass der bloße Gebrauch des Begriffs ‚Schöpfer‘ bereits Teil einer großen Narration ist. Es geht darin um einen spektakulären Anfang, aber immer auch darum, wie es weiterging und wie es weitergeht. Schafft Gott auch heute noch? Wie hängt das mit unserem Tun zusammen? Und wenn es ein Ende gibt, welche Rolle spielt Gott dabei? Genauso evoziert die Rede von ‚Jesus Christus‘ ebenfalls eine große Erzählung, die von Weihnachten über Karfreitag, Ostern und Himmelfahrt ausgehend weitergeht bis zu einer erwarteten Wiederkehr. Man kann an jeder Stelle in die Geschichte eintreten und ist damit eingesponnen in die Frage nach dem ‚Was war vorher?‘ und dem ‚Wie geht es weiter?‘. Wenn wir einmal ein größeres zusammenhängendes Stück in einem Evangelium lesen, dann merken wir selbst, dass die Evangelisten nicht bloß Geschichten beliebig hintereinander gesellt haben, sondern dass sie damit rechnen, dass die dort handelnden Akteure sich im Laufe der Erzählung auch verändern, dass sie Erfahrungen machen – die auch wir Leser teilen sollen.

Eine Narration ist demnach, entsprechend dem Verständnis des Germanisten Fritz Breithaupt „eine Ansammlung von Elementen..., die sich auf dem Sprung zu einer kausalen Fügung befinden“.¹ Menschen können gar nicht anders, als in Narrationen zu denken. Verständnis für etwas entsteht eben durch eine Ansammlung von Erzählungen,

¹ Vgl. Fritz Breithaupt, *Kulturen der Empathie*, Frankfurt am Main 2009, 139.

die wiederum kausal miteinander verbunden werden. „Wir verstehen, indem wir erzählen.“²

Die Welt unseres christlichen Glaubens (und die anderer Religionen) ist wie eine eigene Erzählwelt. Wir betreten sie – anfangs ist sie noch neu, aber allmählich begegnen wir immer mehr vertrauten Figuren. Manchmal bestätigen sie unsere Erwartungen, manchmal überraschen sie uns aber auch. So entstehen Narrationen. Je mehr Einzelerzählungen beispielsweise zu Jesus bekannt sind, desto umfangreicher ist die Narration „Jesus Christus“.

Was hat das nun mit der Frage der Kompetenz im Religionsunterricht zu tun? Es geht dabei ja darum festzuhalten, was Schüler/innen nach dem Besuch von Religionsunterricht an Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben. Die Ausbildung einer „Narrationskompetenz“ im Religionsunterricht bedeutet, dass die Schüler_innen lernen, in Narrationen zu denken, dass sie die Einzelerzählungen und Darstellungen miteinander verbinden können. Wenn eine Lehrperson mit Kindern Elemente der Weihnachtsgeschichte erzählt, dazu Lieder singt und vielleicht noch eine Kerze entzündet, dann wird ja ein narrativer Raum inszeniert. Die Erzählung erhält in den Köpfen der Kinder eine sinnliche Qualität. Doch damit ist erst ein Anfang gemacht. Es geht auch darum, Schüler/innen dabei zu unterstützen, selbst Erzähler_innen zu werden, und zwar nicht nur der „Weihnachtsgeschichte“ (im Sinne eines Nacherzählens), sondern der Narration „Weihnachten“, zu der eben mehr als nur eine Geschichte gehört. Es geht darum, dass ‚die Geschichte‘ nicht schon da ist, sondern von den Schüler_innen selbst in ihrem Kopf erst gebildet werden muss.

Im Religionsunterricht müssen aber auch außerbiblische Narrationen in den Blick genommen werden, beispielsweise wenn es um Themen der Kirchengeschichte geht. Oder auch im Hinblick auf ihre Lebenswelt: Wie lautet die dahinter liegende ‚Story‘ im Fußballverein, an der Börse, im Blick auf Liebesbeziehungen? Gibt es Filme, Bücher, Märchen etc. die diesen heimlichen Geschichten eine Gestalt geben? Was ist meine bewusste – unbewusste – Geschichte? Welche ethischen Impulse gehen von meiner Geschichte aus? Welche von bestimmten biblischen Geschichten (‚barmherziger Samariter‘, ‚Gleichnis vom Weltgericht‘)?

Durch die Ausbildung von Narrationskompetenz verändert sich auch der Blick auf den Religionsunterricht. Die biblische Überlieferung muss nicht ständig nach Aktualisierung schielen und auch ein ständiger Abgleich (war das wirklich so?) verliert an Bedeutung. Durch den Religionsunterricht werden die Schüler_innen befähigt, in die religiöse Erzählwelt einzutreten und sich in ihr zu bewegen. Er lehrt auch, dass dies eine Erzählwelt neben anderen ist und wie man sich zwischen diesen Welten bewegen kann bzw. sollte.

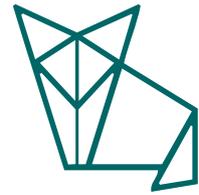
Dr. Gerhard Büttner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des RU an der TU Dortmund.

² Fritz Breithaupt, a.a.O., 10.

Vom kompetenten Niveau oder der niveaувollen Kompetenz

Niveaustufenkonkretisierung im Rahmenlehrplan

Cornelia Oswald



Niveau haben und kompetent sein

Niveau haben will jeder, es steht für Rang, Wichtigkeit und Qualität einer Person oder Sache. Über Kompetenzen zu verfügen, wenigstens auf einigen Gebieten, gilt als erstrebenswert. Nur, was unterrichtet man eigentlich, wenn ein Rahmenlehrplan mit beiden Begriffen und noch dazu auf insgesamt acht Stufen hantiert? Ist das überhaupt machbar?

Alle Schulfächer in Berlin und Brandenburg arbeiten mittlerweile mit Kompetenzmodellen. Die Vielfalt der zur Beschreibung von Kompetenzen verwendeten Verben ist dabei nicht groß.¹ Dass Deuten für viele Fächer eine grundlegende Kompetenz ist, ist nachvollziehbar, ebenso kennen viele Fächer Urteilen und sogar Erzählen sowie Handeln als Kompetenzbereiche. Was darunter in den einzelnen Schulfächern zu verstehen ist, wird in der Beschreibung des jeweiligen Kompetenzmodells fachspezifisch erklärt. So weit, so gut. Aber was heißt im Bereich Religion „deuten können“ in einer Klasse 4 und was heißt es in einer Klasse 7? Um das zu definieren, also beispielsweise den Kompetenzbereich „wahrnehmen und deuten“ zu spezifizieren, nutzt der neue Rahmenlehrplan als Beschreibungsinstrument ein Niveaustufenkonzept.

Für die vier fachbezogenen Kompetenzbereiche² - „wahrnehmen und deuten“, „erzählen und darstellen“, „urteilen und kommunizieren“, „teilhaben und gestalten“ - zeigen die Niveaustufenbeschreibungen, was konkret in bestimmten Jahrgangsstufen unter einem Kompetenzbereich zu verstehen ist bzw. was Schüler und Schülerinnen in diesem Kompetenzbereich können sollen. Ein Niveaustufenkonzept ist also eine hierarchische Skalierung von Ausprägungsgraden der einzelnen fachbezogenen Kompetenzbereiche oder anders ausgedrückt, hier werden lernprozessbezogene Kompetenzen auf mehreren Niveaustufen dargestellt. Im vorliegenden Rahmenlehrplan für die Klassen 1 bis 10 sind insgesamt 8 Niveaustufen, A bis H, vorgesehen. Damit ist gleichzeitig etwas über Sinn und Zweck von Niveauskalierungen für die Planung von Unterricht und die Strukturierung des Unterrichtsprozesses ausgesagt.

Lernausgangslage und Ergebnisse von Unterricht erkennen

Niveaustufenmodelle beinhalten eine Erwartungsstruktur, d.h. sie lassen erkennen, in welcher Form die fachbezogene Kompetenz,

¹ Vgl. den Artikel von Friedhelm Kraft zur Einführung in eine neue Kompetenzlogik in diesem Heft

² Vgl. Rahmenlehrplan, Entwurfsfassung S.5

beschrieben als erwartbare Leistung der Schülerinnen und Schüler, im Unterricht sichtbar wird und in diesem Sinn lenken sie das Augenmerk auf die Wirkungen und Ergebnisse von Lernprozessen.

Gleichzeitig können Niveaustufen über den erreichten und noch zu erreichenden Lernstand bzw. Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler orientieren, nutzt man sie zum Abgleich mit gezeigten Schuler*innenleistungen. Sie sind somit ein Instrument der Lernstandsdiagnose, das die Qualität des Lernens unter zwei Fragestellungen beschreibt:

- Welchen Grad an Kompetenz haben meine Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die jeweilige fachbezogene Kompetenz bisher erreicht?
- Welche Kompetenzen sollen Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Abschnitt in ihrer Schullaufbahn, z.B. am Ende einer Jahrgangsstufe, entwickelt haben?

Niveaustufen können damit eine Entwicklungsfunktion (was soll noch gelernt werden, welche Fähigkeiten und Kenntnisse sind noch zu lernen) und eine Vergewisserungs- und Überprüfungsfunktion (was wird bereits gekonnt) haben und ließen sich mit diesen Funktionen als Planungshilfe für Unterrichtsprozesse nutzen. Auch im Hinblick auf die Heterogenität von Schulklassen bietet sich das Stufenmodell zur Lernstandsdiagnostik an, das Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Leistungsständen erfasst und Anleitung für die Planung individueller Lernwege in einem differenzierten Unterrichtsangebot gibt.

Steigerungsgrade beschreiben

Die Schwierigkeit der Beschreibung von Stufen religiöser Bildung besteht nun darin, dass Kompetenzen in diesem Bereich nicht nur angehäuft, ergänzt und erweitert werden. So bleibt beispielsweise bei der Aneignung eines differenzierten, komplexen Gottesbildes die unterste Stufe nicht einfach erhalten, sondern wird transformiert und sogar revidiert.³ Ähnliches lässt sich beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen beobachten. Auch hier werden erste, gleichsam naive Zugriffe auf ein Thema nicht lediglich erweitert und mit mehr Wissen angereichert, sondern häufig einer Revision unterzogen und bleiben gerade nicht in ihrem Kern erhalten. Dies unterscheidet religiöse Lernprozesse von z.B. Spracherwerbsprozessen, in denen das Basiskönnen der Grundschule erhalten bleibt und seine Gültigkeit, ergänzt und erweitert, noch in der Oberstufe hat.

³ Vgl. Joachim Willems, Interreligiöse Kompetenz, Wiesbaden 2011

Die daraus resultierende Frage ist, wie sich eine Steigerung von Wissen, Können und Wollen im Bereich Religion beschreiben lässt? Steigert sich der Komplexitäts- und Kompetenzzuwachs in religiösen Fragen durch die Operatoren, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler den Inhalten nähern oder durch die Inhalte und deren unterschiedliche Reichweite?

Der Rahmenlehrplan RU beschreibt die Weiterentwicklung in den Niveaustufen sowohl über eine Anspruchssteigerung durch die Operatoren, als auch über Inhaltsreichweiten. Bei der Beschreibung der fachbezogenen Kompetenz „Wahrnehmen und Deuten“ werden z.B. die Operatoren „beschreiben“, „vergleichen“, „interpretieren“ und „positionieren“ verwendet, die von Stufe zu Stufe immer komplexer werdende Denkopoperationen beschreiben. Gleichzeitig verbreitert

dabei alle „fachbezogenen Kompetenzen“ in gleicher Ausführlichkeit zu berücksichtigen sein. So kann z.B. für das verbindliche Thema „Jesus, der Christus wendet sich den Menschen zu“ (Rahmenlehrplan S. 24) der Bezug zu den Niveaustufen der fachbezogenen Kompetenz „wahrnehmen und deuten“, der durch Beschreibung, Vergleich und Interpretation religiöser Phänomene definiert ist, weniger relevant sein. Hingegen können Niveaustufenkonkretisierungen aus den Bereichen „erzählen und darstellen“ sowie „urteilen und kommunizieren“, die sich direkt auf biblische Erzählungen, Sprache und kreative Schreibprozesse beziehen, deutlich im Vordergrund stehen. Die Zumutung, mit einem breit gefächerten Niveaustufenkonzept umzugehen, erweist sich bei näherem Hinsehen weniger strapaziös, als zunächst gedacht.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Niveau
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	BOA
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	BBR
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	EBBR
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	MSA
	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Niveau zum Übergang in die 2-jährige Qualifikationsphase

sich auch die Inhaltsreichweite, ausgehend von der Lebenswelt über Traditionsbezüge bis zu existentiellen Deutungsbezügen in künstlerisch-literarischen Diskursen.

Unterricht niveauvoll planen

Für die Lernleistungsbeschreibung in den einzelnen Doppeljahrgangsstufen sind je drei Niveaustufen vorgesehen.⁴

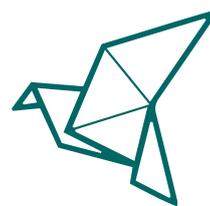
Was für die konkrete Planung von Unterrichtseinheiten heißt, dass diese auf einem mittleren Abstraktionsniveau beschriebenen Steigerungsstufen der Kompetenzen die Planung lenken. Das Zusammendenken von Inhalten und Niveaustufenkonkretisierungen in der Unterrichtsplanung ergibt die tatsächliche Fokussierung des Inhalts und die Gestalt des Unterrichtsprozesses. Nicht in jeder UE werden

Erst die jahresübergreifende Planung wird dann alle fachbezogenen Kompetenzen und ihre Konkretisierung in den Niveaustufen in den Blick nehmen und auf unterschiedliche Inhalte der beiden Jahrgangsstufen beziehen.

Unterrichtsvorbereitung mit einem Niveaustufenkonzept stellt vor einige Herausforderungen. Sie hat aber den Vorteil, dass gezeigte Lernergebnisse der Schüler*innen kritisch in den Blick genommen werden können und damit die durchgeführte Unterrichtskonzeption nochmals anhand vorgegebener Kriterien überprüfbar ist. Die Frage, was muss bei welchen Schüler*innen noch gefördert werden, was ist schon erreicht, lässt sich so hoffentlich leichter in den Blick nehmen.

.....
Cornelia Oswald ist Studienleiterin im Amt für kirchliche Dienste.

⁴ Vgl. z.B. das Schema auf Seite 9 und 10 des Rahmenlehrplans



Eine Frage – was ist eine Frage?

Susanne Schroeder

„Um Verstehen zu ermöglichen, müssen Fragen die Ganzheit durchlöchern. Sie schlagen das Loch des Nichts in die Selbstverständlichkeit ... Antworten bilden ein wasserdichtes System ... Aber die Lebenswirklichkeit ist anders, sie ist fraglich ...“¹

Der neue RLP stellt die Bearbeitung seiner Themen unter die Struktur von „Lebensfragen“. Damit ist auf den ersten Blick ein Bereich umrissen, der ziemlich vertraut-bekannt-zugänglich erscheint. Jeder weiß, daß es keine dummen Fragen gibt, nur dumme Antworten. Jede sieht hier ein unbedingt zu unterstützendes Element des Lernprozesses angesprochen. Vielleicht macht sich angesichts so viel selbstverständlicher Akzeptanz aber auch ein anderes Gefühl breit: Ist das nicht ein allzu gängiges Motiv, das letztlich auch die Ethik oder vielleicht auch den Lebenskundeunterricht umtreibt und rechtfertigt?

Aber die Frage trifft auf einen viel größeren und vor allem weitaus tiefer reichenden Horizont als nur die Neugier und den Wissensdurst. Von ihrer Logik her weist sie tief in die Metaphysik

Das Wesen der Frage

Das Fragen ist ein anthropologisches Phänomen. Man könnte sagen: Der Mensch ist ein Fragewesen. Besonders klug (denn es gibt auch sinnlose Fragen – ob diese klug oder dumm sind ist auch „eine Frage“) sind die Fragen von Menschen, die wissen, dass sie nichts wissen. Sokrates war so ein Mensch, Augustinus und Nikolaus von Kues als Männer der Kirche stehen aber nicht hinter ihm zurück. Stellvertretend für das Menschenwesen versuchen sie, über die Grenzen ihres bisherigen Wissens hinauszugehen und mehr zu verstehen von der Welt um sie herum. Nun ruft aber kein Sachverhalt aus sich heraus eine Frage hervor. Nur, weil er dem Menschen „gegeben“ ist, von ihm erkannt, aber nicht erschöpfend verstanden ist, weckt er das Fragen. Eine Frage zu stellen bedeutet dann zunächst, dass wir das, wonach wir fragen, noch nicht wissen. Wenn wir es wüßten, würden wir nicht danach fragen. Aber um nach etwas fragen zu können, muss es uns teilweise doch schon bekannt sein; sonst könnte es nicht zum Gegenstand einer Frage werden. Wer etwas fragt, weiß also schon etwas und zugleich auch nicht. Also ist das Fragen eine dialektische Bewegung zwischen dem thematischen, begrifflich ausdrücklichen (Vor-)Wissen und dem unthematischen, aber durch das Tun des Fragens schon in den möglichen Ereignishorizont

¹ Hans-Dieter Bastian, *Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart*, München 1970, 30; zitiert nach Kai Horstmann, *Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt ...* Theologie und Didaktik der Frage 1.2.1, Antrittslesung in der Philosophischen Fakultät I der Universität des Saarlandes am 20.6.2011, dokumentiert in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11 (2012), H1, 193-211

gestellten (Erwartungs-)Wissen. So weist unsere „Welt“ ständig über die eigenen Grenzen hinaus auf weitere Dimensionen von Wirklichkeit und Sinnhaftigkeit – sie hat die Grundstruktur der Frage.

Gleichzeitig weist die Frage auf einen Dialog hin. Wer fragt, will eine Antwort. Die Frage treibt also die Kommunikation voran.

Allerdings kann eine Antwort, egal ob in Form eines historischen Textes, einer wissenschaftlichen Erkenntnis oder einer gängigen Norm, nur richtig verstanden werden, wenn der geschichtlich-sprachliche Verständnishorizont der Frage nicht nur bekannt, sondern auch richtig ausgelegt ist. Denn jede Frage entspringt einer bestimmten historischen Verständnisswelt mit ihrem Wissen, ihren Vorstellungen, aber auch ihren Fehl- und Vorurteilen. Wir haben es also mit einem eminent hermeneutischen Prozess zu tun. Vor diesem Hintergrund müssen auch die Antworten der Naturwissenschaft betrachtet werden. Da sie zählbare, messbare und genau so wiederholbare Ergebnisse präsentieren will, muss sie ihre Frage-Intentionen begrenzen. Nur so kann sie mit angemessenen, eben den Fragen entsprechenden Methoden arbeiten.

Was haben diese Ausführungen zum Wesen der Frage nun mit dem RU zu tun?

Paul Tillich hat in einer brillanten Kulturanalyse bereits in den 60er Jahren beschrieben, daß sich im religiösen Leben etwas verändert hat. Schon damals machte er bei der Betrachtung des Alltagslebens – in Beruf und Familie, im Freizeitbereich oder im Umgang mit Medien Beobachtungen, die sich kaum von dem unterschieden, was später auch Ulrich Beck², Gerhard Schulze³, Zygmunt Baumann⁴ oder Hartmut Rosa⁵ konstatierten bzw. konstatieren: Daß der Mensch sich mittels Wissenschaft und Technik die Welt unterworfen hat und ihn die treibenden Kräfte der industriellen – jetzt der Informationsgesellschaft – in horizontaler Weise vorantreiben. Die Symptome heißen „immer mehr“, „immer größer“ und „immer besser“, wir würden heute ergänzen: „immer schneller“ und das „möglichst gleichzeitig“. Im Zuge eines Lebens, das in jedem einzelnen Augenblick mit etwas ausgefüllt werden soll, das gesagt, getan, gesehen oder geplant werden muß, geht aber eine „Dimension der Tiefe“ verloren. Tillich bemerkt, daß der Mensch „die Antwort auf die Frage nach dem Sinn seines Lebens verloren hat, die Frage danach, woher er kommt, wohin er geht, was er tun und was er

² Ulrich Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M. 1986

³ Gerhard Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/M. 1992

⁴ Zygmunt Bauman, *Flüchtige Moderne*, Suhrkamp 2003

⁵ Hartmut Rosa, *Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Suhrkamp 2005

aus sich machen soll in der kurzen Spanne zwischen Geburt und Tod.“ Und was viel schwerer wiegt: „Diese Fragen finden keine Antwort mehr, ja, sie werden nicht einmal mehr gestellt.“⁶ Dabei sind es doch die immer gleichen Fragen, die den Menschen schon vor zweitausend und mehr Jahren bewegt haben: Die Fragen nach der Schuld, die Fragen nach der Liebe, nach der Gerechtigkeit in der Welt, nach dem Sinn des Lebens, nach dem Anfang und dem Ende von allem.

Im Religionsunterricht soll es darum gehen, einen Rahmen abzu- stecken, in dem diese Fragen wiederentdeckt werden. Dazu muss in einem ersten Schritt das vermeintlich sichere Wissen – egal ob theo- logisch oder natur- bzw. kulturwissenschaftlich – genau abgeklopft und auf seine Verständlichkeit, Plausibilität und Akzeptanz geprüft werden. Eine Verunsicherung hinsichtlich etablierter Aussagen ist durchaus beabsichtigt.

Der RLP will also zu den unterschiedlichsten Fragen anregen:

- In Lebensfrage 1 zu „Fragen nach dem Sein und Werden“ – also Fragen nach dem Ich, der Entwicklung einer religiösen Identität, dem Begriff der Gottebenbildlichkeit und der damit verbundenen Konsequenzen, der Spannung von Schöpfung und Geschöpflich- keit, nach dem, was uns Gestalt und Ansehen gibt.
- In Lebensfrage 2 zu „Fragen nach dem Umgang mit Veränderun- gen“ - nach Gründen für Aufbrüche und Umbrüche, nach dem Wesen der damit verbundenen Wege, den Grenzen, die dabei erreicht oder vielleicht überschritten werden und den unter- schiedlichen Zeiten, die dabei geprägt werden.
- In Lebensfrage 3 zu „Fragen nach einem gelingenden Mitei- nander“ - nach den Gründen für Gewalt und Konflikte, nach Menschen und Taten, die einem ein Vorbild sein können, nach Zeichen, die Frieden verheißen können.
- In Lebensfrage 4 zu „Fragen nach Orientierung und Wegweisung“ - nach der Verbindlichkeit von Normen, Regeln, Geboten und ob sie für alle gelten, nach Gerechtigkeit, nach Würde, nach Verhei- bungen, die Mut machen.
- In Lebensfrage 5 zu „Fragen nach dem Unverfügbaren“ – nach dem Woher des Bösen und Guten, dem Wesen von Glück und Unglück und wie man sich ihm nähert, der Vorstellung des freien oder unfreien Willens und welche Rolle Gott dabei spielen kann.

- In Lebensfrage 6 zu „Fragen nach Endlichkeit und Ewigkeit“ - nach der Bedeutung von Sterben und Tod, den Konsequenzen für Körper und Seele, der Vorstellung vom Jenseits, der Hoffnung auf ein Weiterleben und den Bedingungen dafür.
- In Lebensfrage 7 zu „Fragen nach der Wirklichkeit“ - nach dem, was und wie man erkennen kann und dem, worüber man nichts wissen kann, wie die Wissenschaft denkt und wo ihre Grenzen sind, was die Religion beschreibt.

Kinder und Jugendliche erleben die Begegnung mit theologischen Fragen häufig als „Fremdheitserfahrung“. Daran wird geradezu ex- emplarisch deutlich, daß auch eine Frage immer schon ein gewisses Vorwissen voraussetzt, das, wie unbestimmt und tastend auch immer, der Frage doch schon eine Richtung auf das Erfragte gibt. Sperrige Begriffe oder Vorstellungen müssen deshalb befragt werden dürfen, damit ihr historischer Kontext erkannt wird und in einen gegenwärtigen Realitätsbezug überführt werden kann. Sie sind somit im besten Sinne frag-würdig. Dabei geht es nicht unbedingt darum, traditionelle Glaubensvorstellungen zu verabschieden - Erfahrungen der Vergan- genheit sind Ankerpunkte, um Gegenwärtiges zu entschlüsseln. Aber ein sinnstiftendes Verstehen biblischer oder kirchengeschichtlicher Inhalte wird nur erzielt werden können, wenn der Keil der Frage zwi- schen Leser und Historie getrieben wird.⁷

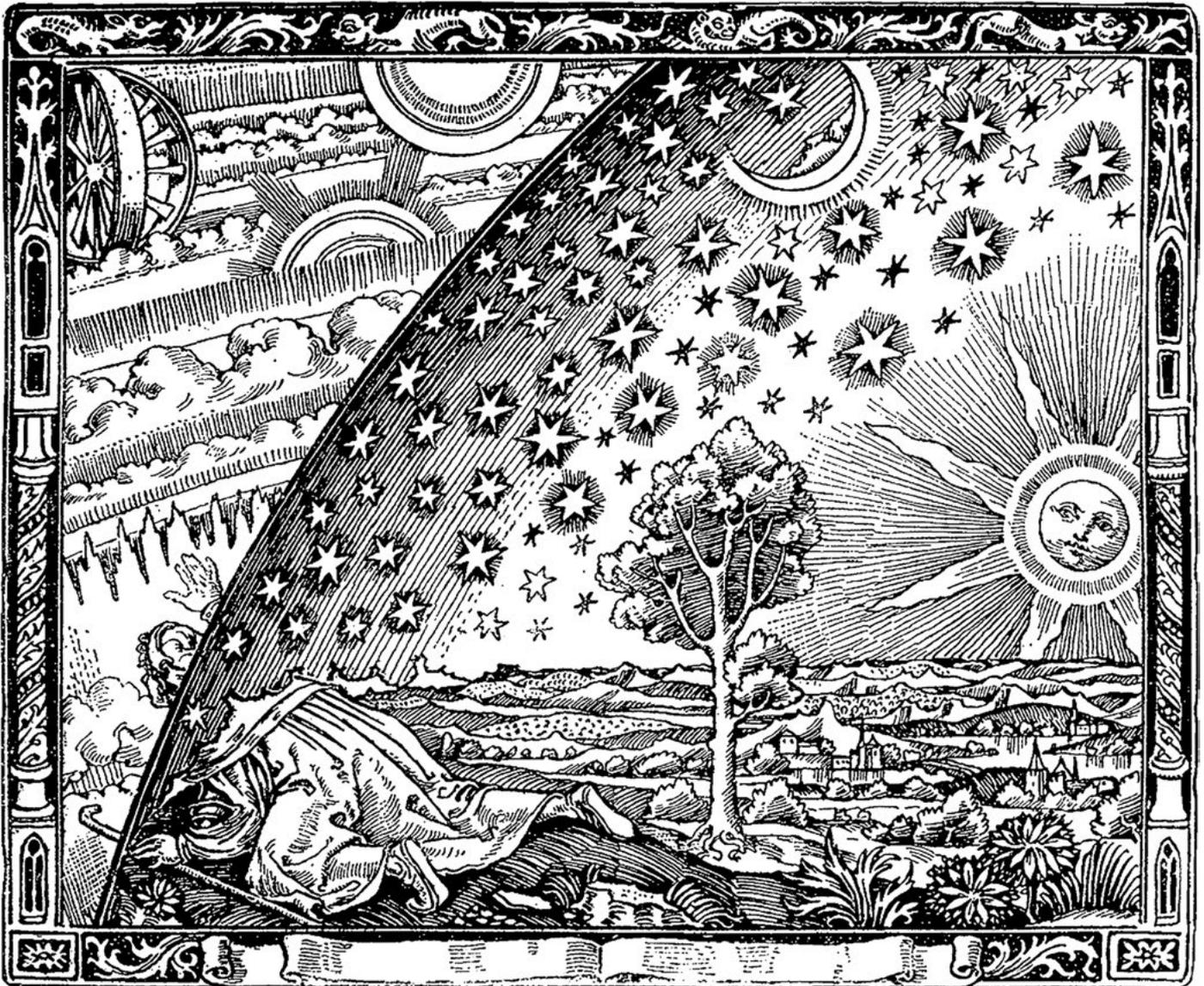
Damit weist die Perspektive des RU über eine kulturhistorische Rele- vanz und ein damit verbundenes Kulturbildungswissen hinaus. Und damit die Schüler*innen ihre Erkenntnisse auch anderen gegenüber – Gleichgültigen oder Verächtern – vertreten können, sollte der Diskurs geübt werden. Die religiöse Urteils- und Kommunikationsfähigkeit soll also im Medium der Frage gefördert werden.

Fragend einen Realitätsbezug zu ermitteln ist das eine. Eschatologische Bedeutungsoffenheit der christlichen Lehre zu vermitteln das andere. Auch hierbei geht es nicht um das Aufgeben eines christlichen Wahr- heitsanspruches. Aber es geht um die Erkenntnis, dass dieser nicht Herr über die Wahrheit ist, sondern Narration neben anderen Narrationen. (siehe dazu auch die Überlegungen im Text von Gerd Büttner).

Es geht also eigentlich mit der Fragepräferenz um das Aufgeben ei- nes Vorrechts der Antwort. Lehrkräfte können sich so dazu ermutigt fühlen, gemeinsam mit ihren Schüler*innen anhand „alter“ Texte neue Erfahrungen zu machen. Das ermöglicht neue Sprachspiele auf allen Ebenen: Im Verhältnis der Lehrkräfte zu den „alten“ Texten, im Verhält- nis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, im Verhältnis der Schü- ler*innen zu Schule und zu „alten“ Texten ...

⁶ Paul Tillich, Die verlorene Dimension in: Die Frage nach dem Unbeding- ten, Schriften zur Religionsphilosophie, GW Band V, Stuttgart 1978, 43-45

⁷ Horstmann a.a.O. 197



In Hinblick auf unterrichtliche Praxis rücken damit die Konzeptionen der Kinder- und Jugendtheologie, aber auch Elemente einer narrativen Didaktik in den Mittelpunkt. Erstere setzt als „Theologie von, mit und für Kinder und Jugendliche“ auf einen nachdenklichen, durchaus auch existentiellen Umgang mit religiösen Fragen. Der Begriff der narrativen Religionsdidaktik bezieht sich im wissenschaftlichen Diskurs sowohl auf das Erzählen der biblischen Tradition als auch auf autobiographisches Erzählen im Religionsunterricht. Diese Aspekte gehen im konkreten Unterricht eigentlich immer Hand in Hand, werden aber oft sowohl in die eine, als auch in die andere Richtung nicht ausreichend ernst genommen. Auch hier geht es in Hinblick auf die Frag-Würdigkeit der Texte darum, in einen heilsamen wechselseitigen Auslegungsprozess biblischer und autobiographischer Erfahrungen zu treten.⁸

All das soll deutlich machen, dass wir es nicht mit einer Wiederneuaufgabe des problemorientierten Unterrichts zu tun haben. Es geht vielmehr darum, individuelles Neugieverhalten zu ermuntern – für einen lebendigen und klüger machenden Religionsunterricht

⁸ Carsten Gennerich, Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H 1, 226-247

Aufgabe des Religionsunterrichts ist es also auch, fragend über den eigenen Horizont hinauszugreifen. Hier fängt das Fragen schon an: Ist das ein mittelalterliches Bild? (Antwort in der Fußnote⁹)

Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. Religionsunterricht in Berlin-Reinickendorf.

⁹ Dieses Bild wird häufig für eine authentische mittelalterliche Darstellung gehalten, wurde aber um 1888 von dem französischen Astronomen und Ballonfahrer Camille Flammarion in Auftrag gegeben, um falsche Vorstellungen zu Form und Ausmaß der Atmosphäre zu karikieren.

Wozu kann man eigentlich Lehrpläne gebrauchen?

Henning Schluß

Sogenannte Schulreformen sind häufig Reformen des Lehrplanes. Was sind jedoch eigentlich Lehrpläne, welche Funktionen sollen sie erfüllen und welche Wirkungen haben sie? Diesen Fragen widmet sich angesichts der neuen Rahmenlehrpläne für den Religionsunterricht dieser Artikel.

Lehrpläne sind so alt wie die Schule.¹ Schon in der griechischen Antike beschrieben sie den Stoff, der im schulischen Unterricht zu vermitteln sei.² Dabei differiert die Auswahl der Unterrichtsfächer wie des Stoffes für die jeweiligen Klassen, Schichten, Geschlechter, Altersgruppen und variiert nach Stadt und Land.³ Lehrpläne waren von daher immer auch ein Instrument der Politik.⁴ Man wollte mit ihnen Mündigkeit befördern und/oder Abhängigkeit perpetuieren. Was der Ritter lernen sollte, unterschied sich vom Lehrplan der Hoffräulein. Was ein Mönch zu lernen hatte, unterschied sich von dem, was ein Tischler lernen musste. Selbst als die Schranken von Stand und Klasse schon weitgehend gefallen waren, wurde noch unterschieden, was Mädchen und was Jungen zu lernen hätten. Von daher kann man vielleicht ungefähr die revolutionäre Bedeutung der Pampedia des Johan Amos Comenius ermessen, der „omnes omnia omnino“ (alle alles auf jede Weise) lehren wollte. Mit diesem Programm sollte das Konstituieren von Unterschieden durch andere Lehrgegenstände und andere Lehrweisen aufgehoben werden. Noch heute haben wir allerdings unterschiedliche Lehrpläne für die unterschiedlichen Klassen, aber eben auch für die unterschiedlichen Schulformen. Der gymnasiale Lehrplan umfasst mehr Inhalte als der der Oberschule.

Die politische Dimension

Dieser flüchtige Blick auf die Geschichte der Schule zeigt damit eine traditionell wesentliche erste Funktion von Lehrplänen. Sie sind ein politisches Instrument, mit dem Herrschaft gesichert und/oder Zukunft gestaltet werden soll. So war der „Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique“ von Marie Jean Antoine Nicolas

¹ Henning Schluß: Schule. WiReLex - Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon. <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100098/>

² Andreas Dörpinghaus / Karl Helmer / Gaby Herchert: Lehrplan. In: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. 2004, Beltz, Weinheim, S. 565-602.

³ Bis in die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts hinein blühte auch im deutschen Sprachraum die Curriculumforschung (Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand, 1967). Diese kam hierzulande mit dem Handbuch der Curriculumforschung zu einem gewissen Abschluss (Hameyer, Frey und Haft (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim Beltz, 1983. Ganz anders im englischen Sprachraum, wo zentrale pädagogische Fragen auf der Ebene der curriculum studies diskutiert werden (Journal of Curriculum Studies)

⁴ Rang, B. (2003): Der Staat als Oberlehrer? In: Füssel, H.P./Roeder, P.M. (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 47. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim – Basel – Berlin: Beltz, S. 263-281.

Caritat, Marquis de Condorcet, den dieser im April 1792 der französischen Nationalversammlung vortrug, ein wahrlich fortschrittlicher Plan, der bereits das Recht auf Bildung als Menschenrecht vorschlug, von den Jakobinern jedoch als zu moderat abgewiesen wurde.⁵ Wilhelm von Humboldt setzte in seinen Schulplänen für Litauen und Königsberg von 1809 auf eine möglichst umfassende Allgemeinbildung, die aber auch spezielle (berufliche) Bildung umfassen sollte. Vertikal gegliederte Schulformen lehnte er ab. Die Berechtigung einer Mittelschule neben dem Gymnasium sah er nicht: „Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten.“⁶ Die Stiehlschen Regulative von 1854 waren in erster Linie auch eine Lehrplanreform und machten solchen Bestrebungen endgültig den Garaus. Sie beschnitten nicht nur den Lehrplan der Volksschulen, sondern auch der Lehrerbildungsseminare auf ein Mindestmaß an Allgemeinbildung und ein hohes Maß an Frömmigkeits- und patriotischer Gesinnungserziehung. Mit Lehrplänen wurde also versucht, gesellschaftlichen Fortschritt zu gestalten, oder den Status quo zu bewahren oder auch einen Roll-Back hinter erreichte Errungenschaften zu organisieren.

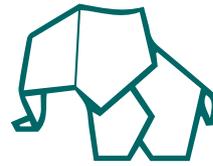
Dass in der Geschichte der DDR Lehrpläne eine besondere Bedeutung bei der ‚Gewinnung der Jugend‘ für die Sache des Sozialismus hatten, versteht sich vor diesem Hintergrund fast von selbst. Dass der Lehrplan in der DDR ‚Gesetz‘ war, galt nicht nur sprichwörtlich, sondern seine hohe Verbindlichkeit wurde durch Unterrichtshilfen, die den Lehrplan für jedes Fach auslegten, sichergestellt.⁷ Im Prinzip sollte an allen Orten in der DDR nahezu jede Stunde ähnlich aufgebaut und unterrichtet werden. Stadt- und Landunterschiede waren abgeschafft. Durch diese Gesetzesförmigkeit des Lehrplanes sollte nicht nur die gleiche Stoffvermittlung, sondern vor allem auch die Herausarbeitung der gleichen richtigen, nämlich der wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus entsprechenden Überzeugungen und Haltungen sichergestellt werden.

Aber auch in der Bundesrepublik waren Lehrpläne Gegenstand der Politik und der politischen Kontroverse. Herausragend ist der Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien, der in eine nicht nur die Politikdidaktik verändernde Kontroverse mündete. Der

⁵ Dammer, Karl-Heinz Condorcet. Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit Pädagogische Korrespondenz (1996) 17, S. 36-51.

⁶ W.v.Humboldt: Ueber die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen, in: Albert Leitzmann (Hrsg.), Wilhelm von Humboldts Werke (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 13), Berlin 1920, S. 259-279, S. 278.

⁷ Tilman Grammes, Henning Schluß, Hans-Joachim Vogler: Staatsbürgerkunde in der DDR – Ein Dokumentenband., VS-Verlag, Wiesbaden 2006.



sozialdemokratische Kultusminister Ludwig von Friedeburg hatte 1972 neue Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre vorgelegt. Diese Rahmenrichtlinien formulierten als oberstes Richtziel „Selbst- und Mitbestimmung“ und interpretierten dies als eine politische Entscheidung, die sich „am Demokratiegebot des Grundgesetzes“ orientiere. Nicht nur die CDU, sondern auch konservative Sozialdemokraten bemängelten an dieser Beschreibung von Bildungszielen das Fehlen einer Vermittlung tradierter Wissensbestände und Werte, in die hinein die Schule die Heranwachsenden einzuführen habe. Der ‚Beutelsbacher Konsens‘ ist letztlich der Versuch, die von beiden Seiten zustimmungsfähigen Prinzipien politischer Bildung in der Demokratie zu formulieren.⁸ Mittlerweile gilt der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Geboten „Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schüler*inneninteresse“ als der Grundkonsens der Gestaltung von Schule insgesamt und ist auch für den Religionsunterricht allgemein akzeptiertes Kriterium.⁹ In der hessischen Debatte zeigt sich bereits ein bedeutsamer Unterschied in der Terminologie. Während die Traditionelle Bezeichnung „Lehrplan“ für eine relativ konkrete Beschreibung von Inhalten und später auch Methoden des Unterrichts steht und in Westdeutschland vor allem in konservativen Schulkonzepten gebraucht wurde und in der DDR ohnehin der unhinterfragte Begriff war, wurde von den sozialdemokratischen Bildungspolitikern der Begriff der Rahmenrichtlinien oder Rahmenpläne favorisiert. Damit wurde angezeigt, dass zentral nunmehr ein Rahmen abgesteckt werden sollte, der in den Schulen autonom und selbstverantwortlich zu füllen sein sollte, z.T. über schulinterne Lehrpläne oder auch in Aushandlungsprozessen in der Schule zwischen den beteiligten Akteuren. An der Verwendung der Begriffe Rahmenpläne oder Lehrpläne kann man bis heute relativ zuverlässig die parteipolitischen Einflüsse auf das jeweilige in Höhe der Länder befindliche Schulsystem ablesen. Der Berlin-Brandenburgische Begriff der „Rahmenlehrpläne“ lässt sich von daher leicht als ein Kunstwort rekonstruieren, das sowohl die strenge Lehrplantradition der DDR aufnehmen, zugleich aber die liberale Rahmenplantradition Westberlins und des brandenburgischen SPD-dominierten Partnerlandes Nordrhein-Westfalen aufnehmen konnte.¹⁰

⁸ Vgl.: Bernhard Sutor: Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Das Parlament, B 45/2002, BPB, Bonn.

⁹ Joachim Willems: Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Schluß, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden 2007, 79-92.

¹⁰ Henning Schluß: Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern - Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts. 2003.

Die pädagogische Dimension

Lehrpläne haben allerdings nicht nur eine politische Dimension, sondern auch eine pädagogische. Sie sollen die von den jeweils Verantwortlichen für zentral erkannten Bildungs- und Erziehungsziele in eine geeignete Stoff- und später auch Methodenauswahl überführen. Dass sich die jeweils für bedeutsam gehaltenen Bildungs- und Erziehungsziele wandeln, je nachdem welche Ziele beim Souverän der Politik für wichtig gehalten werden, wurde bereits deutlich. Über eine politische Entscheidung hinaus, spielen hier allerdings auch pädagogische Argumente eine Rolle und haben in unterschiedlichem Ausmaß durchaus einen Einfluss darauf, was Bildungspolitiker als Normen in den Lehrplan aufnehmen. Ein aktuelles Beispiel sind die fachspezifischen Kompetenzen, wie sie in der Folge der ernüchternden Ergebnisse der internationalen Schüler*innenleistungsvergleichsforschung (Insbesondere PISA 2000) entwickelt wurden. Weil deutsche Schüler*innen bestenfalls im Mittelfeld lagen und vor allem der Anteil derer, die kaum die unteren Kompetenzstufen in der Muttersprache, Englisch und in Mathematik erreichten, erschreckend hoch war, entwickelten Bildungsforscher gemeinsam das Konzept von Standards, die in den jeweiligen Unterrichtsfächern mindestens zu erreichen sein müssten.¹¹ Diese Standards wurden in Kompetenzen ausgedrückt, die fachspezifische Fähigkeiten beschrieben. Diese Kompetenzbeschreibungen, die Schüler*innen verbindlich erreichen sollten, mussten für die Schule verbindlich gemacht werden. Das probate Mittel dafür waren wiederum die Lehrpläne. Damit änderten die Lehrpläne allerdings gleich in mehrfacher Hinsicht ihre Struktur. Wenn sie früher vorgeben, was gelehrt werden sollte, geben nahezu alle neueren Lehrpläne nun mit den Standards in fachspezifischen Kompetenzen das vor, was gelernt werden soll. Diese Änderung wird als Wandel von der Input- zur Output (oder Outcome-) Orientierung beschrieben. Da diese Kompetenzen Fähigkeiten beschreiben, die sich auf beliebige, inhaltlich jedenfalls nicht festgelegte Gegenstände richten, werden diese Kompetenzen in der Regel als formale beschrieben (vor allem der Geschichtsunterricht hat sich allerdings lange dagegen gewehrt und auf inhaltlichen Kompetenzformulierungen bestanden, die dann die alten Stoffverteilungspläne lediglich etwas umformulierten). Es ist also weithin gleichgültig, an welchen Gegenständen die jeweiligen Kompetenzen erworben werden. Ob das Lesen an Goethes Werken, der Fibel, der Bibel oder dem Telefonbuch erlernt wird, ist für die domänenspezifische Kompetenz des Lesen-Könnens nahezu gleichgültig. Freilich gibt der Deutsch-Lehrplan vor, mit unterschiedlichen Textsorten angemessen umgehen zu können.

¹¹ Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, * Helmut J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: BMBF, 2003/2007.

Aber welche Texte das sind, das steht den Schulen weitgehend frei. Kompetenzorientierte Lehrpläne sollen damit die Autonomie der Schulen stärken.

Eine weitere wesentliche Innovation der standardorientierten Lehrpläne war, dass die Standards nicht nur verbindlich gemacht werden sollten, sondern auch, dass ihr Erreichen empirisch überprüft werden können soll. Diese Herausforderung machte interessanterweise am meisten Probleme. Viele Fächer taten sich schwer damit, Kompetenzen so auszuformulieren, dass sie der empirischen Evaluation zugänglich waren. Am schnellsten ging die Entwicklung in den Fächern, die PISA erhob und in denen damit Modelle der Testung vorlagen, die weithin auch zu Modellen der Kompetenzen und Standards wurden. Das IQB in Berlin entwickelte für diese Fächer zentral die zu erreichenden Kompetenzen. Für die Fächer, die weder von PISA noch vom IQB abgedeckt wurden, dauerte die Entwicklung länger und ist zum Teil noch jetzt nicht abgeschlossen. Hier wurden teilweise sehr umfassende Kompetenzkataloge entwickelt, die oft entweder nicht fachspezifisch waren, sondern eher an das alte Schlüsselkompetenzkonzept,¹² das sich an Klafkis Schlüsselkompetenzen orientierte, erinnerte oder aber so viele fachspezifische Kompetenzen aufzählten, die unmöglich empirisch valide zu erheben sein würden.¹³ Mancherorts scheint dieser Anspruch an Lehrpläne auch schon wieder in den Hintergrund zu rücken.

An einer Stelle jedoch schritten die Bildungspolitiker entschieden ein und bremsten die weitergehenden Erwartungen der Bildungsforscher aus. In der Frage der Verbindlichkeit der Mindeststandards, die dazu geführt hätten, dass Schüler*innen einen Anspruch darauf gehabt hätten, dass sie zumindest das Mindestmaß an Kompetenzen sich angeeignet haben müssten und die Schule damit für das Erreichen der Kompetenzen der Schüler*innen verantwortlich gewesen wäre, veränderten die Bildungspolitiker das Konzept so, dass sie Regelstandards formulierten, die die Schüler*innen in der Regel erreichen sollten.

Die Legitimationsfunktion

Neben dieser pädagogisch orientierenden Funktion erfüllen Lehrpläne noch eine weitere, sehr wesentliche Funktion, die oft vergessen, für den Schulalltag aber von kaum zu unterschätzender Bedeutung ist. Sie legitimieren den Unterricht. Der approbierte Lehrplan macht das Unterrichtsfach zu einem ordentlichen Unterrichtsfach. Ein

¹² Als Schlüsselkompetenzen werden vor allem „Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz“ bezeichnet.

¹³ Henning Schluß: Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz. In: Volker Elsenbast, Andreas Feindt, Albrecht Schöll und Peter Schreiner (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Befunde und Perspektiven. Waxmann, Münster 2009, S. 57-72.

Lehrplan unterscheidet ein Unterrichtsfach von einer Arbeitsgemeinschaft. Insbesondere bei Fächern, deren Berechtigung oder deren Wissenschaftlichkeit immer wieder angefragt wird, ist ein Lehrplan die zentrale Argumentationsstütze. Mit dem Lehrplan kann das Fach als Fach seine Berechtigung nachweisen. Aber auch einzelne Inhalte können durch ihr Vorhandensein im Lehrplan legitimiert werden. Skeptischen oder kritisch nachfragenden Eltern können Lehrer*innen mit Verweis auf den Lehrplan begegnen und ihnen erläutern, dass Schwimmen zum Sportunterricht, Singen zum Musikunterricht, Sexualkunde zum Biologieunterricht oder die Frage nach Gott zum Religionsunterricht gehören und es nicht im Belieben der Lehrerin oder des Lehrers steht, diese zu unterrichten oder nicht.

Die Wirksamkeit

Eine Frage allerdings wurde noch gar nicht berührt, nämlich ob und wie die Lehrpläne ihre vielfältigen Funktionen erfüllen. Zur pädagogisch orientierenden Funktion gibt es dazu eine sehr aufschlussreiche multiperspektivisch-empirische Untersuchung, die anlässlich der ebenfalls öffentlich stark diskutierten Curriculumreform in Hessen in den 1990er Jahren durchgeführt wurde. Tillmann/Vollstädt/Rauin untersuchten damals, was von den recht avancierten Lehrplanreformen im Unterricht ankam.¹⁴ Die Lehrplanreform wurde mit erheblichem Aufwand implementiert, also Lehrerinnen und Lehrer auf diesen Lehrplan hin fortgebildet. Die Evaluation war dennoch ernüchternd. Im Unterricht kam von der Lehrplanreform nichts an. Die Lehrer*innen waren mit ihrem Unterricht gegen die Lehrplanreform resistent. Sie unterrichteten ziemlich unbeeindruckt das weiter, was sie auch vorher unterrichtet hatten. Diese hatte mit den in ihrer Ausbildung gelernten, aber auch mit den in der Schule etablierten, nahezu habitualisierten Routinen zu tun. Allerdings gaben sich die Forscher mit diesem Ergebnis nicht zufrieden und fragten weiter, ob denn nicht reformierte Lehrplaninhalte doch irgendwie in den Unterricht einsickern. In der Tat fanden sie auch ein Einfallstor, durch das sie auf dem Lehrplanrevisionen wirksam wurden, zwar nicht direkt, aber auf sekundärem Wege über die Schulbücher. Die Schulbuchverlage waren und sind darauf angewiesen, die Lehrpläne zu berücksichtigen, um die Zulassung des Bildungsministeriums zu erhalten. Also an den Schulen, an denen neue Schulbücher angeschafft wurden, die die Lehrplanrevision bereits berücksichtigten, kamen die Inhalte des neuen Lehrplanes dann auch in die Schule, weil Lehrer*innen gern mit Schulbüchern arbeiten.

Dr. Henning Schluß ist Professor für empirische Bildungsforschung an der Universität Wien.

¹⁴ Vollstädt, W./Tillmann, K.-J./Rauin, U./Hömann, K./Tebrügge, A.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich, 1999.

Herausgeber:

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)

Kontakt:

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<http://www.akd-ekbo.de/paedagogischtheologischesinstitut/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Schriftleitung:

Dr. Jens Kramer

Redaktion:

Prof. Dr. Christine Funk
Prof. Dr. Matthias Hahn
Christian Hannasky
Ulrike Häusler
OKR Dr. Friedhelm Kraft
Paula Nowak
Cornelia Oswald
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgefolgt.

Layout/Satz:

axeptDESIGN.de

Druck:

Brandenburgische Universitätsdruckerei

Bildnachweis:

Titel: © fotolia_ Alena Kozlova | S.4-8: © | S.10-11:
© Kalam Verlag KG, Freiburg i.B. 2016 (ISBN 978-3981394368) |
S.27: Grafik: Rahmenlehrplan für den Ev. RU, S. 10 | S.30: Wikimedia
Commons | S.17: © frei | U2/U3: © Kalligraphie von Shahid Alam

Erscheinungsweise:

Halbjährlich

© **AKD**

Vorschau

Schwerpunkt im nächsten Heft

Leitbilder - Vorbilder

Seh-erfahrung (II)

Eine Vielheit von kurzen Linien, Strichen und runden Formen in gold, schwarz und weiß auf rotem Grund.

Mein erster Seh-Eindruck: ein unentwirrbares Durcheinander .

Ein zweiter Blick: wie ein Funken- und Aschewirbel über einem Feuer.

Beim weiteren Betrachten erkenne ich so etwas wie eine „Rahmung“ des Wirbels in Weiß.

Ich bin verblüfft, als mein Begleiter vor diesem Objekt, ohne meinen Ausdruck von „Was soll das denn“ zu teilen, sofort anfängt zu lesen und mir übersetzt: „Unser Gott und euer Gott sind einer.“ (Koran 29,46)

Ich bin begeistert: Einheit und die Wahrnehmung von Vielheit gehören zusammen! Das ist ja genau das umgekehrte „Bild“ wie eben! (vordere Umschlagseite) Die einzelnen Buchstaben, Wortteile setzen wir, die Lesenden, zur Einheit des Sinns zusammen. Die Buchstaben benachbarn sich je neu, und in der arabischen Kalligraphie durchdringen sie sich sogar.

„Durchdringen“ ist eines der Schlüsselworte der alten christlichen Trinitätstheologie: Perichore-sis (das gegenseitige „Durchdringen“ und das gegenseitige Bedingen der Personen der göttlichen Dreifaltigkeit), die mit dem Begriff des Tanzes zusammenhängt.

Die christliche Vorstellung der Einheit Gottes als Dreieinigkeit bündelt (oder reduziert sogar) im Bild der Einheit von Vater, Sohn und Geist so viele Wirklichkeitsaspekte der Beziehungshaftigkeit des Lebens zwischen Himmel und Erde, was mit Ps 100 etwas freier vielleicht so gesagt werden kann: Wir sind in Dir, Du, unser Bildner, Du, Wir, Dir inne. (Ps 100, 3 Erkenne, dass der Herr Gott ist! Er hat uns gemacht und nicht wir selbst zu seinem Volk). Auch 1 Joh 4,13 nimmt diesen Gedanken der Einheit in der Jesus-Reflexion mit auf: Daran erkennen wir, dass wir in ihm bleiben und er in uns, dass er uns von seinem Geist gegeben hat.

Einander sehen Kalligraphie als ästhetische Brücke im interreligiösen Dialog

Interreligiöse Ausstellung von **Shahid Alam**,
St. Thomas-Kirche, Berlin –Kreuzberg, 13. Mai-9. Juli 2017

Reproduktion der Kalligraphie:
„Unser Gott und euer Gott sind einer“
(Improvisation auf rotem Kahari Papier;
80x60cm, Aachen 2012)] – die Rote!



So erschließe ich im Gespräch den weißen Schrift-Rahmen der Kalligraphie als eine horzonteröffnende Darstellung der Vorstellung von der Einheit Gottes, die in so vielen Situationen und menschlichen Erfahrungen sich andersartig und verschieden zeigt (vgl. die 99 Attribute/Namen Gottes in der muslimischen Tradition), und damit die Vielfalt als nicht beliebig, sondern zusammengehörend auffasst.

„Ich sehe was, was Du nicht siehst...“: wie unsere Wahrnehmung, Auffassungsgabe und unser Geist doch schriftgeprägt sind! Die kulturellen Muster sind in den Sprachen grundgelegt, in denen wir groß werden und interagieren lernen... Ästhetische, religiöse, sprachliche

Begegnungsprozesse können helfen, diese Muster zu erkennen und die Fähigkeit zu entwickeln, die eigenen im anderen zu erkennen und umgekehrt!

„Einander sehen“, diese großartige Ausstellung von Kalligraphien von Shahid Alam, gab zwei Monate lang die Gelegenheit, im Kirchenraum von St. Thomas in Berlin-Kreuzberg bewegende „Brücken-Erfahrungen“ zwischen Torah, Neuem Testament, Koran und literarischen Texten zu machen.

Prof. Dr. Christine Funk



Fortbildungen

Was macht mich frei? Reformation und Freiheit im Museum	Cornelia Oswald	4.10./5.10./ 6.10./10.10., jeweils 9.30-17 Uhr	Haus der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte Am Neuen Markt 9 14467 Potsdam
„Selfies“ – Wer bin ich? Ein Jugendfoto-projekt zur Fremd- und Selbstwahrnehmung	Paula Nowak Christina Wüstefeld	12.10.2017, 9.30-15.30 Uhr	AKD Berlin
Grundkurs Bibliolog	Dr. Jens Kramer	17./18.10.2017 14./15.11.2017 Jeweils 9.00-16.00 Uhr	AKD Berlin
Ein schulinternes Curriculum entwickeln	Dr. Jens Kramer	19.10., 10 Uhr bis 20.10., 14 Uhr	AKD Brandenburg Burghof 5 14776 Brandenburg/H
„All inclusive“ – Medienpädagogik binnendifferenziert	Angela Berger Paula Nowak	16.11.2017, 9.30-15.30 Uhr	AKD Berlin
Der Unterrichtsstoff ist ja einfach aber diese Kinder!	Angela Berger	4.12.2017 9.30-15.30 Uhr	AKD Berlin
Das Thema Schöpfung im RU mit Weltgebetstags-Materialien aus Suriname erarbeiten	Stephan Philipp Elke Kirchner-Goetze	23.1.2018, 10.00-16.00 Uhr	AKD Berlin
Radikalisierungen wahrnehmen Extremismus vorbeuten. Pädagogische Arbeit zwischen Islamfeindlichkeit und Islamismus	Stephan Philipp	19.2.2018, 9.30-16.30 Uhr	AKD Berlin