Religion

Hinweise und Erläuterungen

Hamburg

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Referat: Unterrichtsentwicklung gesellschaftswissenschaftliche Fächer und Aufgabengebiete

Referatsleitung: PD Dr. Hans-Werner Fuchs

Fachreferent: Dr. Jochen Bauer

Erarbeitet von der Kommission für den Religionsunterricht für alle:

Dr. Jochen Bauer, Annika Querner (BSB); Baykal Arslanbuga, Ismail Kaplan, Hülya Yildiz (Alevitische Gemeinde); Hans-Ulrich Keßler, Birgit Korn, Birgit Kuhlmann (Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland); Yilmaz Cevik, Özlem Nas, Sedat Simsek (Islamische Religionsgemeinschaften); David Rubinstein, Stefanie Szczupak (Jüdische Gemeinde); Friederike Mizdalski (Erzbistum Hamburg)

Hamburg 2022 i. d. F. vom 01.08.2025

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ... 4

1 Didaktik ... 5

1.1 Grundaufgabe ... 5

1.2 Grundsätze ... 6

2 Kompetenzen ... 10

2.1 Sukzessiver Kompetenzerwerb ... 10

2.2 Kompetenzen im Kerncurriculum ... 12

3 Kerncurriculum ... 13

3.1 Module und ihre Elemente ... 13

3.2 Themenfelder und Fragenbereiche ... 16

3.3 Didaktische Kreisbewegung ... 16

3.4 Auswahl der religiösen Perspektiven ... 18

3.5 Kontexte: Inhalte und Quellen über die Religionen hinaus ... 21

3.6 Lernkultur: Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler ... 21

4 Organisationsformen ... 23

4.1 Religionenübergreifende und religionenspezifische Phasen ... 23

4.2 Gemeinsame und parallel-differenzierte Lernformen ... 24

4.3 Bildung in der eigenen Religion ... 25

4.4 Bildung für Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Bezüge ... 26

4.5 Religiöse Zusammensetzung der Lerngruppen ... 27

4.6 Strukturmodelle ... 28

4.7 Unterrichtsphasen und Schülerorientierung ... 34

5 Lehrerinnen und Lehrer ... 35

5.1 Positionalität ... 35

5.2 Authentizität ... 36

5.3 Dialogische Grundhaltung ... 36

5.4 Rollen und Aufgaben ... 37

6 Anhang ... 41

6.1 Abkürzungen und Quellenverweise ... 41

6.2 Themenfelder und Fragenbereiche (Jg. 1 bis 12/13) ... 43

6.3 Strukturmodelle im Überblick ... 44

Vorwort

Der Religionsunterricht für alle hat in Hamburg eine große Tradition und berücksichtigt seit Langem verschiedene religiöse und kulturelle Perspektiven. Die evangelisch-lutherische Kirche verantwortete zwar bisher allein die Inhalte, auch die Fachlehrkräfte mussten bisher evangelisch sein, um das Zweite Staatsexamen in Hamburg ablegen zu können. Doch wurden im Religionsunterricht verschiedene religiöse Perspektiven in einem dialogischen Konzept aufgenommen, die zuvor im „Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht“ (GIR) mit Gesprächspartnerinnen und -partnern aus dem Islam, Alevitentum, Judentum, Buddhismus, Hinduismus und Bahaitum besprochen worden waren.

2012 schloss die Freie und Hansestadt Hamburg Verträge mit den drei islamischen Religionsgemeinschaften DITIB-Nord, Schura – Rat der islamischen Gemeinschaften in Hamburg und dem Verband der islamischen Kulturzentren, sowie separat mit der Alevitischen Gemeinde Deutschlands. Damit wurden sie als Religionsgemeinschaften anerkannt und können nun, gemeinsam mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland und der Jüdischen Gemeinde Hamburg, den Religionsunterricht für alle gleichberechtigt mitverantworten. Nach einem weiteren zweijährigen Modellprojekt verantwortet inzwischen auch das Erzbistum Hamburg den Religionsunterricht für alle gleichberechtigt mit. Dieses einmalige Vorhaben wird bundesweit mit hohem Interesse verfolgt.

Was oberflächlich als reiner Verwaltungsakt erscheint, hat wesentliche Rückwirkungen auf die didaktische und inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts. In einem mehrjährigen Prozess wurde das Konzept des „Religionsunterrichts für alle 2.0 (RUfa 2.0)“ entwickelt. Ein Team von Lehrkräften unterschiedlicher Religionszugehörigkeit erarbeitete modellhafte Unterrichtseinheiten und erprobte sie an Pilotschulen. Die Kommission für den Religionsunterricht für alle (RUfa-Kommision), in der die Behörde für Schule und Berufsbildung und die beteiligten Religionsgemeinschaften vertreten sind, formulierten die religionsdidaktischen Leitlinien. Universität, Landesinstitut und die Fortbildungsinstitutionen der Religionsgemeinschaften erweiterten die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte bzw. passten sie an. Der Prozess wurde wissenschaftlich begleitet: eine empirische Untersuchung sowie verfassungsrechtliche, theologische und religionsdidaktische Gutachten und Expertisen gaben dem Prozess einen Rahmen und vielfältige Impulse, die auf mehreren Symposien beraten wurden. Eine breite Fachöffentlichkeit wurde im Rahmen der allgemeinen Bildungsplanrevision um Stellungnahmen zu den Rahmenplanentwürfen gebeten, die zu Anpassungen und Präzisierungen führten. Mit den vorliegenden Rahmenplänen wird das weiterentwickelte Konzept nun in den Schulen eingeführt.

Vieles davon ist aus den bisherigen Rahmenplänen bekannt, einigen Aspekten kommt aber nun eine stärkere Bedeutung zu. Manches ist neu und weist für die Praxis auf, wie sich die nunmehr gleichberechtigte Verantwortung durch mehrere Religionsgemeinschaften im Unterricht realisieren lässt. Wie in allen Unterrichtsfächern beinhaltet auch der Rahmenplan Religion ein ausführliches Kerncurriculum mit verbindlichen Unterrichtsinhalten und verpflichtendem Fachwissen.

Die vorliegenden *Hinweise und Erläuterungen* führen in das didaktische Konzept des RUfa 2.0 ein. Sie zeigen auf, wie mit den Rahmenplänen Unterricht geplant und gestaltet wird und wie Religionslehrerinnen und -lehrer das Unterrichtsfach an ihrer Schule weiterentwickeln können. Dabei wird auch auf viele Fragen und Unsicherheiten eingegangen, die bei der Erprobung des weiterentwickelten Konzepts und bei den vielen Rückmeldungen im Kontext der Rahmenplanerarbeitung auftauchten.

Dr. Jochen Bauer (Fachreferent Religion, Behörde für Schule und Berufsbildung)

1 Didaktik

Was macht Religionsunterricht aus? Warum und wozu gibt es ihn? Welchen Leitlinien folgt er? Wie kommen die Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler und die religiösen Quellen in ein wechselseitiges Verhältnis?

Didaktische Grundsatzüberlegungen wie diese stehen zwar zumeist nicht am Anfang der Unterrichtsplanung, doch bestimmen sie das tägliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer. Häufig unbewusst leiten solche Grundsätze die Auswahl der Unterrichtsthemen und -materialien. Sie bestimmen, welche Aufgaben gestellt werden und in welchen Sozial- und Kommunikationsformen gearbeitet wird, klären das Selbstverständnis der Lehrkräfte und regeln, wie Leistungen überprüft werden. Sich mit didaktischen Grundsatzfragen zu beschäftigen, hilft, das eigene Handeln und Selbstverständnis zu klären.

Im Rahmenplan leiten sich aus den didaktischen Überlegungen die Kompetenzen und das Kerncurriculum ab. Konkret geht es bei diesen Überlegungen um zwei grundlegende Fragen:

- Worin liegen die zentralen Aufgaben des Fachs und welches Verständnis von Religionsunterricht leitet den *Religionsunterricht für alle* in Hamburg? (➔ Kapitel 1.1)
- Welche didaktischen Prinzipien bestimmen die Gestaltung des Unterrichts? (➔ Kapitel 1.2)

Die fachlichen Grundüberlegungen finden sich in kompakter Form in Kapitel 1 des Rahmenplans. Die folgenden Ausführungen können die Lektüre nicht ersetzen, sondern lediglich einige Zusammenhänge erläutern und auf zentrale Neuerungen hinweisen.

1.1 Grundaufgabe

Religionsfreiheit als Bildungsziel

„Der Religionsunterricht trägt zur Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses in einer pluralistischen Gesellschaft bei.“ Mit dieser Einleitung bestimmt der Rahmenplan das zentrale Bildungsziel des Religionsunterrichts: *Religionsfreiheit.* Sie hat zwei Seiten: Als Freiheit *vor* Religion schützt sie vor religiöser Bevormundung und religiösem Zwang. Dies wird nicht nur durch das Abmelderecht gemäß § 7 Abs. 2 HmbSG (bzw. Art. 7 Abs. 2 GG) gewährleistet, sondern gilt auch bei der Gestaltung des Religionsunterrichts selbst: Die Schülerinnen und Schüler dürfen hier nicht überwältigt werden, sondern erwerben die Kompetenzen für ein *eigenständiges, differenziertes Urteilen* in religiösen Fragen. Als Freiheit *zur* Religion zielt die Religionsfreiheit im schulischen Kontext darauf, dass die Schülerinnen und Schüler (ihre) religiöse(n) Vorstellungen und Lebensweisen wahrnehmen, sie tiefer kennenlernen und reflektieren. Dadurch können sie ihre religiöse Identität (weiter-)entwickeln, aber auch – sachlich fundiert – in kritische Distanz zu Religion(en) gehen.

Grundverständnis von Religion und religiöser Bildung

Schülerinnen und Schüler erfahren Religion einerseits im Kontext von „Lebensfragen“ und „unbedingter Erfahrungen“, andererseits in den geprägten Formen der Religionen. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten an, sich selbst und die Welt zu deuten. Auf diesem *Grundverständnis von Religion* und *religiöser Bildung*

baut die Didaktik des Religionsunterrichts auf. Es stellt die Leitlinie dar, an der sich die einzelnen *didaktischen Prinzipien* und das *Kerncurriculum* orientieren.

Bildung für Leben in religiöser Vielfalt

In einer pluralistischen Stadtgesellschaft erfolgt religiöse Identitätsbildung und (religiöse) Bildung unvermeidlich im Umfeld religiöser Vielfalt. Sich darin orientieren und selbstbestimmt handeln zu können, ist eines der Hauptanliegen des Religionsunterrichts für alle. Das umfasst zwei Fähigkeiten: zum einen zu verstehen, worum es in Religionen überhaupt geht, und sich auf die damit verbundene Rede von Gott und Transzendenz einzulassen; zum anderen sich selbst positionieren zu können und zugleich andere Positionen zu verstehen und zu respektieren.

Kontroversitätsprinzip und Überwältigungsverbot

Der Religionsunterricht für alle zielt nicht auf eine Einheitsreligion. Es geht nicht darum, die Religionen auf ihren kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren. Differenzen, Kontroversen, Widersprüche und Konflikte werden nicht ausgeblendet. Was zwischen den Religionen kontrovers ist, wird als kontrovers thematisiert. Wie die anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer orientiert sich auch der Religionsunterricht am Kontroversitäts- und am Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses.

Werteorientierung des Religionsunterrichts

Die Kontroversität hebt die grundlegende Werteorientierung des Religionsunterrichts nicht auf. Er fördert Haltungen, die sich für eine „lebensfreundliche, freiheitliche und menschenwürdige Zukunft für alle in einer endlichen Welt“ einsetzen. In diesem Punkt stimmt der grundsätzliche Bildungsauftrag der Schule mit den Grundsätzen aller Religionsgemeinschaften überein, die diesen Religionsunterricht verantworten. Auf dieser Grundlage erfolgt der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zur Wertebildung der Schülerinnen und Schüler. Er wird in Kapitel 1.2 des Rahmenplans näher ausgeführt und bei jedem Modul für jeden Fragenbereich des Kerncurriculums konkretisiert.

1.2 Grundsätze

Der Religionsunterricht orientiert sich an sechs didaktischen Prinzipien. Alle sind gleich wichtig und formulieren jeweils ein zentrales Prinzip. Zugleich stehen jeweils zwei Prinzipien in einem besonderen Verhältnis zueinander.

Schülerorientierung und Quellenorientierung

In den einzelnen Fragenbereichen des Religionsunterrichts werden die lebensweltlichen Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler und die Quellen der Religionen wechselseitig aufeinander bezogen.

Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen

Die *Schülerorientierung* zeigt sich darin, dass im Religionsunterricht die religiösen und kulturellen Hintergründe und die individuellen Erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, ihre Vorstellungen und Fragen zur Sprache kommen. Der Unterricht ermutigt zum Fragen, nimmt die Kinder und Jugendlichen in ihren Fragen und Meinungen ernst und bringt sie in den Dialog miteinander. Der Religionsunterricht wird so gestaltet, dass die Kinder und Jugendlichen ihre *(religiöse) Identität* entwickeln können und bei ihrer *individuellen Suchbewegung* begleitet werden – unabhängig davon, ob sich die Schülerinnen und Schüler mit einer bestimmten Religion verbunden fühlen oder Religionen distanziert betrachten.

mit wesentlichen Inhalten und Quellen der Religionen bekannt machen

Die *Quellenorientierung* des Religionsunterrichts zeigt sich darin, dass er die Schülerinnen und Schüler mit den wesentlichen Inhalten und Quellen der Religionen, mit ihren Heiligen Büchern/Texten und theologischen Deutungen, mit ihren Liedern, Bildern, Symbolen, Riten, Orten etc. bekannt macht. Die Quellen werden im Unterricht didaktisch und methodisch so erschlossen, dass die in ihnen liegenden Angebote existenzieller Selbstvergewisserung und Möglichkeiten ethischer Orientierung zugänglich werden und von den Schülerinnen und Schüler eigenständig angeeignet werden können.

Korrelation und Elementarisierung

Dabei geht es um Korrelation und Elementarisierung als didaktisch-hermeneutische Prinzipien, also um die *wechselseitige Erschließung* von – einerseits – den Inhalten und Quellen der überlieferten Religionen und – andererseits – den gegenwärtigen Erfahrungen, der individuellen Religiosität, den Lebensauffassungen und Lebensweisen der Schülerinnen und Schüler. Ihre lebensweltlichen Erfahrungen kommen durch und mit den Quellen zur Sprache – und aus den Quellen wird herausgearbeitet, was sie den Schülerinnen und Schülern an Deutungs- und Lebensweisen anbieten. Die Quellen werden durch diese wechselseitige Erschließung für die Schülerinnen und Schüler relevant – und die Relevanz der Quellen für die Schülerinnen und Schüler wird deutlich.

Das *Kerncurriculum* des Rahmenplans folgt deshalb einer *didaktischen Kreisbewegung*, die diesen Prozess der wechselseitigen Erschließung für jeden Fragenbereich aufgreift und konkretisiert.

Dialogorientierung und religionenspezifische Orientierung

Im Religionsunterricht wird grundsätzlich dialogisches Lernen und religionenspezifisches Lernen aufeinander bezogen.

Dialog verschiedener Religiositäten und Überzeugungen

Dialogorientierung meint mehr als den Einsatz kommunikativer Lernformen. Ein Religionsunterricht, der auf die Religionsfreiheit und die Entwicklung religiöser Identität der Lernenden zielt, braucht einen verantwortlich inszenierten Dialog verschiedener Religiositäten und individueller Überzeugungen.

Pluralitätsfähigkeit einüben

Im Dialog wird Pluralitätsfähigkeit eingeübt. Die Vielfalt in der Lerngruppe, in den Religionen, Konfessionen und Lebensauffassungen wird wertgeschätzt. Beim Dialog geht es um den Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen, um eine interreligiöse Vielfalt des Fragens, um sich gegenseitig zu verstehen und um voneinander zu lernen.

offener Dialog

Im Religionsunterricht wird ein offener Dialog angestrebt: Die Zugänge, Wege und Ergebnisse des Dialogs stehen vorher nicht fest. Die Schülerinnen und Schüler denken über offene Fragen nach. Sie nehmen verschiedene (religiöse) Positionen probeweise ein, diskutieren sie, stellen sie infrage. Ihre eigene Position kann dabei gestärkt werden oder sich wandeln. Im offenen Dialog geht es nicht um den Austausch feststehender Wahrheiten, sondern vielmehr um eine Suchbewegung des Verstehens, um Sinnsuche in der Auseinandersetzung mit Positionen, um das Eigene, das sich durch den Dialog mit anderen entwickeln kann.

Positionalität der Lehrkraft

Damit sich jede Schülerin und jeder Schüler an Unterrichtsgesprächen offen beteiligen und über ihre bzw. seine Erfahrungen sprechen kann, ohne sich bloßzustellen oder bloßgestellt zu werden, braucht die Lehrkraft Fingerspitzengefühl und methodisches Geschick. Sie bleibt selbst nicht neutral, sondern bringt sich pädagogisch

verantwortet in den Dialog ein und bekennt sich zu ihrer Position. Auch hier gelten das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses.

Grenzen des Dialogs

Ein Dialog ist nur in einem Rahmen möglich, der den Dialog selbst nicht infrage stellt. Nicht alle Positionen sind deshalb akzeptabel: Die Orientierung an den Menschenrechten, an freier Meinungsäußerung, an der gesellschaftlichen Partizipation aller und an einem friedlichen Miteinander bilden Grenzen. Wo diese überschritten werden, muss die Lehrkraft im Sinne der Grundausrichtung des Religionsunterrichts werteorientiert und pädagogisch wirksam handeln. Wie ein Umgang mit solchen Konfliktsituationen aussehen kann, ist vom Alter der Schülerinnen und Schüler, von der Klassen- und Schulsituation und vielen anderen Faktoren abhängig. Dies kann deshalb hier nicht ausgeführt werden. Entsprechende Beratung bieten die Fortbildungsinstitute der Religionsgemeinschaften und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung an.

die eigene Religion vertieft kennenlernen

Die *religionenspezifische Orientierung* des Religionsunterrichts berücksichtigt Religionen in ihrer jeweiligen inneren Systematik und ermöglicht religionenspezifisches Lernen. Um ihre religiöse Identität entwickeln zu können, lernen die Schülerinnen und Schüler eine Religion vertieft kennen. In der Regel ist das die Religion, der sich die Schülerinnen und Schüler besonders verbunden fühlen. Wenn hier Unklarheit herrscht, stimmt sich die Lehrkraft bis zur Religionsmündigkeit mit den Erziehungsberechtigten ab. Diejenigen, die ohne spezifischen religiösen Hintergrund aufwachsen, beschäftigen sich hier exemplarisch mit einer Religion (ihrer Wahl) intensiver. Individuelle Lösungen werden für Schülerinnen und Schüler gesucht, für die zwei Religionen von erheblicher Bedeutung sind, weil sie z. B. in bi-religiösen Elternhäusern aufwachsen.

religionenspezifische Orientierung als Neuerung

In der didaktischen Ausführung der religionenspezifischen Orientierung liegt eine zentrale Neuerung des Rahmenplans. Der Plural im Begriff „religion*en*spezifisch“ betont, dass es hier in besonderer Weise um die historisch gewordenen Religionen geht und weniger um ein allgemeines Phänomen „Religion“.

Der Religionsunterricht besteht aus religionenübergreifenden und religionenspezifischen Phasen.

religionenspezifische Phasen

In einer *religionenspezifischen Phase* wird eine Religion bzw. ein Aspekt einer Religion erarbeitet und betrachtet, also z. B. eine biblische Erzählung, ein islamisches Gebet, eine theologische Deutung aus dem Judentum, eine alevitische Theopoesie oder ein buddhistisches Mantra. Dabei ist nicht an ganze Schuljahre gedacht, sondern an Sequenzen in Unterrichtseinheiten und -stunden. Auch die religionenspezifischen Phasen werden dialogisch gestaltet.

mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit, davon die Hälfte in der je eigenen Religion

Der Anteil dieser religionenspezifischen Phasen beträgt mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit, wovon wiederum in mindestens der Hälfte der Zeit die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse in einer/ihrer eigenen Religion erwerben und sich damit auseinandersetzen. Ein hilfreicher Steuerungsimpuls hierfür ist z. B., dass sich die Schülerinnen und Schüler mit der Religion beschäftigen sollen, der sie sich verbunden fühlen. Didaktisch sinnvoll ist in bestimmten Fällen auch, wenn sich die Schülerinnen und Schüler gerade nicht mit der ihnen vertrauten Religion befassen. Die eigene Perspektive vertieft kennenzulernen und die Differenzen zwischen religiösen Perspektiven wahrzunehmen, ist ein wichtiges didaktisches Gestaltungsmittel, um die Identitätsbildung zu fördern. Schülerinnen und Schüler, die ohne religiöse Bezüge

aufwachsen, erfahren in den religionenspezifischen Phasen ebenso einen Wechsel der Perspektiven.

Kontexte weiten den Blick über Religionen hinaus

Die Fragenbereiche sowie die dazugehörigen Inhalte und Quellen der Religionen werden nicht isoliert betrachtet. Sie stehen in *Kontexten* aus – je nach Thema – Medien und Popkultur, Kunst und Musik, Natur- und Sozialwissenschaften, Politik und Recht, Philosophie und Literatur u. v. m. Diese zusätzlichen Perspektiven erweitern die Kenntnisse, eröffnen Hintergründe und weiten den Blick über den unmittelbar religionenbezogenen Horizont hinaus. Deshalb sind sie für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich.

religionskritische Perspektiven sind verpflichtend – und fördern die Identitätsentwicklung

Zu diesen Kontexten gehören auch religionskritische Anfragen, Perspektiven und Positionen. Für diejenigen, die Religionen distanziert oder kritisch gegenüberstehen, bieten sie ein besonders wichtiges Element für ihre Identitätsentwicklung. Zugleich bieten religionskritische Perspektiven den Schülerinnen und Schüler, die sich als religiös verstehen, wichtige Impulse, ihr Selbstverständnis zu hinterfragen. Indem sowohl religiöse als auch religionskritische Perspektiven für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sind, wird das wechselseitige Verständnis gefördert und die Basis für eine dialogische Auseinandersetzung gelegt.

religionenübergreifende Phasen

In den *religionenübergreifenden Phasen* werden die verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen. Dazu gehören i. d. R. die Einstiegsphasen einer Unterrichtseinheit, in denen die Vorerfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und ein Erkundungsvorhaben oder dialogische Leitfragen formuliert werden. Dazu gehören vor allem auch die Zwischen- und Auswertungsphasen, in der die erarbeiteten Perspektiven präsentiert und aufeinander bezogen werden. Diese Multiperspektivität fördert die individuelle Auseinandersetzung auf besondere Weise.

Religionenübergreifende und religionenspezifische Phasen sind aufeinander angewiesen und für dialogisches Lernen unerlässlich.

Authentizitäts- und Wissenschaftsorientierung

Religionen von der Innenperspektive her thematisieren

Religionsunterricht ist keine Religionskunde, die Religionen neutral von außen darstellt. Vielmehr werden im Religionsunterricht für alle Religionen vorrangig von ihrer Innenperspektive heraus möglichst *authentisch* thematisiert. Originale Quellen und Begegnungen, z. B. bei Exkursionen, spielen deshalb eine wichtige Rolle. Das schließt weder religionswissenschaftliche Perspektiven noch Interpretationen aus der Perspektive anderer Religionen aus.

Inhalte und Lernformen an der Theologie der jeweiligen Religion orientieren

Die Inhalte und Lernformen des Religionsunterrichts sind im Licht der jeweiligen *Theologien* und *Religionsdidaktiken* zu bestimmen und kritisch zu reflektieren. Denn: Nicht alles, was sich als christlich ausgibt, ist christlich; nicht jeder Anspruch, den Islam zu kennen, ist richtig. Biblische Stellen sind deshalb entsprechend jüdischer bzw. christlicher Theologien und Religionsdidaktiken auszulegen und für den Unterricht didaktisch und methodisch zu erschließen; für Koransuren gilt dies mit Bezug auf die islamische Theologie usw. Darin unterscheidet sich der Hamburger Religionsunterricht nicht von dem konfessionell getrennten Religionsunterricht anderer Bundesländer. Lehrkräfte können deshalb z. B. auf vielfältige Materialien zurückgreifen, die für evangelischen, katholischen, orthodoxen, jüdischen, islamischen, alevitischen etc. Unterricht anderer Bundesländer zur Verfügung stehen. Diese Materialien müssen jedoch in die hier skizzierten didaktischen Leitlinien des Religionsunterrichts für alle passgenau integriert werden.

2 Kompetenzen

Kompetenzen des und Teilkompetenzen des Religionsunterrichts

Im Religionsunterricht für alle werden drei fachliche Kompetenzen gefördert: die *Dialogkompetenz* (Kürzel „D“), die *Urteilskompetenz* (Kürzel „U“) und die *Orientierungskompetenz*. Die beiden zuerst genannten Kompetenzen sind aus den bisherigen Rahmenplänen bekannt. Die Orientierungskompetenz fasst die bisherige Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz zusammen und gliedert sich mit Blick auf die inhaltlichen Themenfelder in vier Teilkompetenzen: *nach Religionen fragen* (Kürzel „R“), *nach Gott/Göttliches/Transzendenz fragen* (Kürzel „G“), *nach dem Menschen fragen* (Kürzel „M“) und *nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen* (Kürzel „V“) (vgl. Rahmenpläne, Kapitel 2.2). Im Rahmenplan ist jede (Teil-)Kompetenz mit dem jeweiligen Kürzel versehen und nummeriert (also z. B. U1, U2, U3, U4; Nummerierung jeweils innerhalb jedes Doppeljahrgangs).

- In welchen Schritten werden Kompetenzen erworben und worin zeigt sich der Kompetenzerwerb? (➔ Kapitel 2.1)
- Wie ist der Zusammenhang zwischen den Kompetenzen und den Inhalten des Kerncurriculums? Wie unterstützt der Rahmenplan den systematischen Erwerb der Kompetenzen? (➔ Kapitel 2.2)

2.1 Sukzessiver Kompetenzerwerb

Stufenbezogener Kompetenzerwerb

Die Kompetenzen werden im Verlauf der Schulzeit sukzessive erworben und ausgebaut. Die in den Rahmenplänen aufgeführten Anforderungen weisen i. d. R. in Zweijahresschritten aus, in welchem Umfang eine Kompetenz erworben werden soll. Sie beschreiben Fähigkeiten, worin sich der jeweilige Kompetenzerwerb zeigt, sodass er von der Lehrkraft beobachtet und ggf. weiter gefördert werden kann. Abb. 1 zeigt die sukzessive Kompetenzentwicklung anhand eines Teilaspekts der Urteilskompetenz auf.

Urteilskompetenz	
U3	Die Schülerinnen und Schüler…
Ende Jg. 2	• finden Worte für Gedanken und beschreiben, wie sie sich in einzelnen Situationen verhalten,
Ende Jg. 4	• formulieren mithilfe von (religiösen) Maßstäben, was für und was gegen einzelne Denk- und Handlungsoptionen spricht,
Ende Jg. 6*	• wägen bei Entscheidungsfragen und -situationen verschiedene Denk- und Handlungsoptionen gegeneinander ab und setzen sich hierbei mit religiösen Maßstäben und ggf. weiteren Kriterien auseinander,
Ende Jg. 8*	• begründen bei Entscheidungsfragen und -situationen mit Pro- und Contra-Argumenten ihre Auffassung vor dem Hintergrund einer/ihrer Religion bzw. Lebensauffassung,
Ende Jg. 10/11*	• erörtern für verschiedene Situationen unterschiedliche Denk- und Handlungsoptionen mit Bezug auf Kriterien aus den Religionen und aus anderen Kontexten,
Ende Jg. 12/13*	• erörtern Grundprinzipien von Religionen und ihren Kontexten im Hinblick auf konkrete Lebenssituationen.
* Ausgewiesen sind jeweils die Anforderungen der Gymnasien. Die Anforderungen der Stadtteilschulen erfolgen teilweise nach Abschlusszielen differenziert (vgl. Rahmenplan Stadtteilschule, Sekundarstufe I).	

Abb. 1: Sukzessiver Kompetenzerwerb

Anders als die Dialog- und Urteilskompetenz beziehen sich die vier Teilkompetenzen der Orientierungskompetenz auf jeweils ein konkretes Themenfeld des Kerncurriculums mit seinen jahrgangsbezogenen einzelnen Fragenbereiche. Durch diese Anbindung an konkrete jahrgangsspezifische Inhalte bauen einzelne Teilkompetenzen nicht direkt auf der vorherigen Stufe auf: Konkret ist z. B. G2 der Jahrgangsstufe 8 nicht direkt das höhere Kompetenzniveau von G2 der Jahrgangsstufe 6. Vielmehr bauen die jeweils ca. vier Teilkompetenzen in jedem Themenfeld insgesamt auf die Fähigkeiten und Kenntnisse auf, die zuvor im gleichen Themenfeld erworben wurden und weisen so den zunehmend komplexeren Erwerb der jeweiligen Teilkompetenz aus. Wo durch Wahl- und Wahlpflichtoptionen gewisse Module nicht thematisiert und die sich darauf beziehenden Kompetenzen nicht gezielt gefördert werden, sind diese – soweit möglich – bei der Bearbeitung anderer Module oder in der zur freien Verfügung stehenden Unterrichtszeit zu bedenken.

Anforderungen auf verschiedenen Niveaustufen

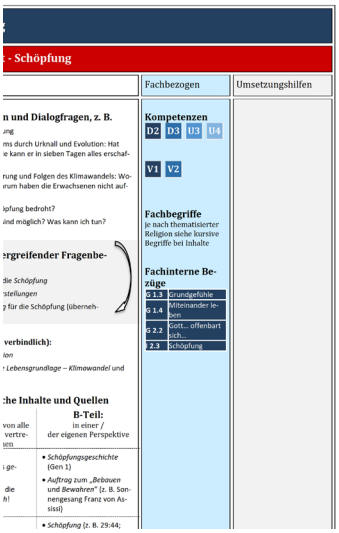
Schülerinnen und Schüler erwerben die einzelnen Kompetenzen zwar unterschiedlich schnell und in verschiedener Intensität, ein Mindestmaß ist jedoch erforderlich. Für das Ende jeder Jahrgangsstufe (also nach den Jahrgängen 2, 4, 6, 8, 10, 11 und 12/13) weisen die Rahmenpläne deshalb i. d. R. *Mindestanforderungen* aus, über die Schülerinnen und Schüler verfügen sollen. Wie bisher wird hier teilweise zwischen grundlegendem und erhöhtem Niveau sowie nach dem angestrebten Schulabschluss differenziert.

Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf das Erreichen der Anforderungen

Kompetenzorientiertes Unterrichten zielt darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die im Rahmenplan ausgewiesenen Anforderungen erreichen. Die Förderung der Urteilskompetenz beschränkt sich nicht auf den Austausch von Meinungen, die Förderung der Dialogkompetenz nicht auf den Einsatz kommunikativer Lernformen – so unabdingbar beides ist. Im kompetenzorientierten Unterricht gestaltet die Lehrkraft die Lernprozesse so, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende die ausgewiesenen Kompetenzen erreichen. Sie überprüft den Kompetenzerwerb und gestaltet ggf. zusätzliche individuelle Lernsituationen, um Einzelne gezielt darin zu fördern, die jeweils noch nicht gezeigten Fähigkeiten zu erreichen.

2.2 Kompetenzen im Kerncurriculum

Die Kompetenzen können zwar bei jedem Fragenbereich erworben bzw. vertieft werden, dennoch eignen sich einzelne Fragenbereiche und Inhalte für den Erwerb bestimmter Kompetenzen in besonderer Weise. Deshalb weisen die Kerncurricula für jeden Fragenbereich konkrete Kompetenzen aus, die bei der Bearbeitung jeweils im Zentrum stehen. Die Kürzel verweisen auf die jeweiligen fachlichen Kompetenzen, die sich in Kapitel 2.2 des Rahmenplans finden.



Zuordnung der Teilkompetenzen zu den Themenfeldern

In jedem Modul des Kerncurriculums werden bis zu acht Einzelkompetenzen benannt. Dazu gehören Anforderungen aus dem Bereich der Dialog- und Urteilskompetenz, die auch in anderen Modulen und dadurch häufig mehrfach aufgeführt werden. Anders bei den Anforderungen aus den Teilkompetenzen der Orientierungskompetenz: Sie werden nur bei dem Modul des jeweiligen Themenfelds aufgeführt. Wo in einzelnen Jahrgängen Wahlpflichtelemente vorhanden sind, werden auch die zugehörigen einzelnen Kompetenzen (in Kapitel 2.2 des Rahmenplans) alternativ ausgewiesen.

Für die Lehrkraft bedeutet diese Zuordnung eine erhebliche Erleichterung: Sie kann nun auf einem Blick sehen, welche einzelnen Kompetenzen durch eine Unterrichtseinheit besonders erreicht werden sollen und den Unterricht dementsprechend zielorientiert gestalten. Das gilt insbesondere für Anforderungen aus dem Bereich der Orientierungskompetenz, da sie in keinem anderen Modul mehr aufgeführt werden.

3 Kerncurriculum

Passung zwischen Kerncurriculum und Lerngruppe

Das Kerncurriculum bestimmt die verbindlichen Themenfelder und Fragenbereiche des Religionsunterrichts. Es will und kann jedoch keinen detaillierten Einheitslehrplan für alle Hamburger Schulen bieten. Dafür unterscheiden sich die einzelnen Lerngruppen in den verschieden Stadtteilen und Schulen Hamburgs zu sehr voneinander: Manche Lerngruppen haben einen großen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit christlichem, andere mit islamischen Hintergrund; es gibt stark gemischte Lerngruppen und solche, in denen viele Schülerinnen und Schüler zwar über keinen expliziten religiösen Hintergrund verfügen, aber dennoch an religiösen Fragen und Religionen interessiert sind.

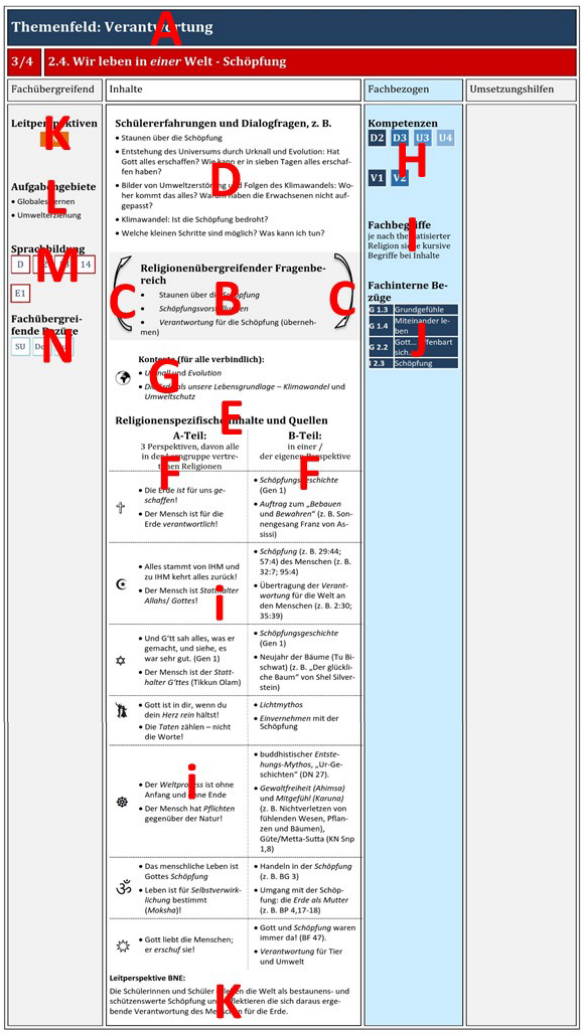
verbindlicher Planungsrahmen mit vielen Wahloptionen

Das Kerncurriculum bietet einen verbindlichen Planungsrahmen mit vielen Wahloptionen, die eine flexible Gestaltung ermöglichen. Das Kerncurriculum unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer darin, die Inhalte im Sinne der bereits dargelegten Prinzipien für die jeweils konkrete Lerngruppe auszuwählen und didaktisch aufzubereiten. Im Einzelnen geht es dabei besonders um sechs Aspekte:

- Wie ist das Kerncurriculum aufgebaut und welche Informationen enthält es? (➔ Kapitel 3.1)
- Wie hängen im Kerncurriculum die Themen der einzelnen Jahrgänge miteinander zusammen und wie bauen sie aufeinander auf? (➔ Kapitel 3.2)
- Welche didaktischen Vorgehensweisen beabsichtigt der Rahmenplan und wie unterstützt das Kerncurriculum hier die Lehrkraft? (➔ Kapitel 3.3)
- Welche Religionen sollen in einer Lerngruppe thematisiert werden und welche Vertiefungsmöglichkeiten gibt es für die Schülerinnen und Schüler? (➔ Kapitel 3.4)
- Welche besondere Rolle spielen Inhalte und Quellen, die nicht explizit auf eine bestimmte Religion bezogen sind, die nicht dezidiert religiös oder religionskritisch sind? (➔ Kapitel 3.5)
- Wie können die Erfahrungen und Fragen der Schüler und Schülerinnen aufgegriffen werden und wie kann die Alltagsrelevanz der religiösen Quellen erkannt werden? (➔ Kapitel 3.6)

3.1 Module und ihre Elemente

Das Kerncurriculum besteht aus verschiedenen Modulen, die die Lehrkräfte durch verschiedene Elemente bei der Gestaltung des Unterrichts orientieren und unterstützen:



A Die einzelnen Module sind vier ***Themenfeldern*** (blau hinterlegte Überschrift) zugeordnet, deren Inhalte spiralcurricular aufeinander aufbauen. In jedem Jahrgang gibt es drei bzw. vier Module in unterschiedlichen Themenfeldern. Die Module enthalten ***Fragenbereiche*** (rot hinterlegte Überschrift). Die ***Nummerierung*** (1.1, 1.2 etc.; 2.1, 2.2 etc.) erleichtert die Handhabung: die erste Ziffer spezifiziert jeden Jahrgang bzw. jede Jahrgangsstufe, wobei die ersten Ziffern wg. der flexiblen Stundentafeln nicht mit den Jahrgangsstufen übereinstimmt. (➔ Kapitel 3.2)

B Die ***Religionenübergreifenden Fragenbereiche*** stehen im Zentrum der ***Didaktischen Kreisbewegung***. Sie benennen die religionenübergreifenden Aspekte, die in den nachfolgenden Abschnitten zu den religionenspezifischen Inhalten und Quellen für jede Religion einzeln ausgeführt werden. Dabei entsprechen die Spiegelstriche im Fragenbereich den jeweiligen Spiegelstrichen bei den Inhalten und Quellen der einzelnen Religionen. (➔ Kapitel 3.3)

C ***Pfeile*** symbolisieren die ***Didaktische Kreisbewegung***, die die Grundlage für die Arbeit mit den Kerncurricula bildet. Durch sie werden einerseits die ***Schülererfahrungen und Dialogfragen*** und andererseits die ***Religionenspezifischen Inhalte und Quellen*** aufeinander bezogen. (➔ Kapitel 3.3)

D Die ***Schülererfahrungen und Dialogfragen*** nennen exemplarisch Aspekte, um den Unterricht schüler- und dialogorientiert zu gestalten. (➔ Kapitel 3.3 und 3.6)

E Die ***Religionenspezifischen Inhalte und Quellen*** gewährleisten die Quellen- und religionenspezifische Orientierung und weisen für jede Religion konkret aus, welche Inhalte und Quellen in die didaktische Kreisbewegung aufgenommen werden. Ihre Auswahl hängt v. a. an der Zusammensetzung der Lerngruppe. (➔ Kapitel 3.4)

F Die ***A-Teil***-Spalte der religionenspezifischen Inhalte und Quellen konkretisiert die Perspektiven, die ggf. von allen Schülerinnen und Schüler bearbeitet werden. Die ***B-Teil***-Spalte beschreibt die Vertiefungsinhalte, i. d. R. in der eigenen Religion. (➔ Kapitel 3.4)

G Die ***Kontexte*** benennen Inhalte und Quellen, die für das Verständnis des Fragenbereichs notwendig sind und weiten den Blick über die Religionen hinaus. Sie weisen auch religionsdistanzierte und -kritische Sicht- und Lebensweisen aus. (➔ Kapitel 3.5)

H Für jedes Modul werden ***Anforderungen*** angegeben, deren Erwerb in diesem Fragenbereich im Fokus stehen. Die durchnummerierten Kürzel (z. B. „D“ für Dialogkompetenz) finden sich jeweils im Kapitel 2.2 der Rahmenpläne. (➔ Kapitel 2.2)

I ***Fachbegriffe*** sind nicht nur allgemein für den Spracherwerb wichtig, sondern auch wesentlich für die Erschließung und das Verständnis fachlicher Zusammenhänge, sowie für deren Wiederholung und Systematisierung. Zentrale Fachbegriffe zu einem Fragenbereich und zu den zugehörigen religiösen Perspektiven finden sich in der Spalte „Inhalte“ kursiv gesetzt und sind – je nach thematisierter Religion – einzuführen und einzuüben (jeweils in der substantivierten Form und i. d. R. mit Artikel).

J ***Fachinterne Bezüge*** ermöglichen der Lehrkraft, den Unterricht mit Blick auf vorhergehende und nachfolgende Unterrichtseinheiten zu planen. Sie erleichtern das Wiederaufgreifen und Wiederholen von Kenntnissen und ermöglichen den Transfer auf verwandte oder konträre Fragestellungen, Sachverhalte und Positionen. Sie fördern damit vernetztes Denken und Lernen. Die in der Spalte ausgewiesenen Nummern beziehen sich auf die jeweiligen Module/Fragenbereiche des Kerncurriculums. Der hier vorangestellte Buchstabe bzw. die römische Zahl verweist auf die Schulstufe/-form (G = Grundschule; I = Sekundarstufe I; II = Sekundarstufe II). Dadurch wird – insbesondere in Übergangsklassen – der Blick auf die vorangehenden bzw. nachfolgenden Unterrichtsinhalte erleichtert. Eine Übersicht über alle Fragenbereiche der Jahrgänge 1 bis 12/13 findet sich im Anhang (vgl. unten 6.2).

K Jedes Modul bzw. jeder Fragenbereich ist im Fach Religion (mindestens) einem der drei übergeordneten **Leitperspektiven** zugeordnet. Der jeweilige Bezug wird in der linken Spalte oben angezeigt. Der spezifische Beitrag des jeweiligen Moduls bzw. Fragenbereichs wird am Ende der mittleren Inhaltsspalte dargelegt. Der Gesamtbeitrag des Fachs zu den drei Leitperspektiven findet sich in Kapitel 1.2 des Rahmenplans.

L Die Querweise zu den ***Aufgabengebieten*** weisen aus, wo zwischen diesen und dem Modul bzw. Fragenbereich des Religionsunterrichts Zusammenhänge

bestehen, und ermöglichen einen gezielten Blick auf den Rahmenplan des jeweiligen Aufgabengebiets.

M Um die Sprachbildung gezielt zu fördern, werden ***Sprachhandlungen*** zugewiesen, die in dem jeweiligen Modul/Fragenbereich besonders gefördert werden können. (Vgl. hierzu die diesbezüglichen separaten Hinweise)

N Die ***Fachübergreifenden Bezüge*** unterstützen die Kollegien und die einzelnen Lehrkräfte darin, Fragestellungen und Inhalte fachübergreifend in den Blick zu nehmen und erleichtern die Zusammenarbeit im Kollegium.

3.2 Themenfelder und Fragenbereiche

Themenfelder und Fragenbereiche in den einzelnen Jahrgangsstufen

Die Inhalte des Religionsunterrichts bauen aufeinander auf und bilden eine Lernspirale – und zwar in vier *Themenfeldern:* Religionen, Gott/Göttliches/Transzendenz, Mensch, Verantwortung. In den meisten Fällen ist in jedem Themenfeld für jede Jahrgangsstufe mindestens ein *Fragenbereich (Modul)* vorgesehen (vgl. die Übersicht in Anhang 6.2). Die im Rahmenplan ausgewiesenen Wahloptionen geben den Lehrkräften einen erheblichen Gestaltungsspielraum und gewährleisten zugleich, dass in jeder Jahrgangsstufe jedes Themenfeld mindestens in einem Fragenbereich aufgegriffen wird. Ein Themenfeld wird also wiederholt aufgegriffen und unter neuen Fragestellungen bearbeitet.

So wird z. B. das Themenfeld „Verantwortung“ in der Jahrgangsstufe 1/2 mit dem Fragenbereich „Miteinander leben“, in Jg. 3/4 mit dem Fragenbereich „Wir leben in *einer* Welt – Schöpfung“, in Jg. 5/6 mit dem Fragenbereich „Miteinander gerecht leben“, in Jg. 7/8 mit dem Fragenbereich „Verantwortung für die Schöpfung“, in Jg. 9/10/(VS) mit dem Fragenbereich „Utopien und gesellschaftliche Missstände“ und in der Sekundarstufe II mit dem Fragenbereich „Ethik“ und drei optionalen Wahlmodulen bearbeitet.

3.3 Didaktische Kreisbewegung

Die didaktische Erschließung erfolgt in einer Kreisbewegung (vgl. Abb. 2). Im Zentrum steht der religionenübergreifende *Fragenbereich.*

Erfahrungen und Fragen aufgreifen

Auf der einen Seite wird ein Fragenbereich von den Schülerinnen und Schülern her konkretisiert: Welche *Erfahrungen*, die in diesem Fragenbereich und für die Erschließung der Inhalte und Quellen wichtig sind, bringen die Schülerinnen und Schüler mit? Welche *Fragen* stellen die Schülerinnen und Schüler, welche Fragen helfen, die Inhalte und die Quellen zu erschließen, und welche können den Dialog und den Unterricht leiten? Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre je eigenen Weltsichten und Fragen zu formulieren. Der Rahmenplan nennt für jedes Thema exemplarisch einige Erfahrungen und Fragen, die ergänzt und mit den konkreten Äußerungen aus der jeweiligen Lerngruppe erweitert werden sollten.

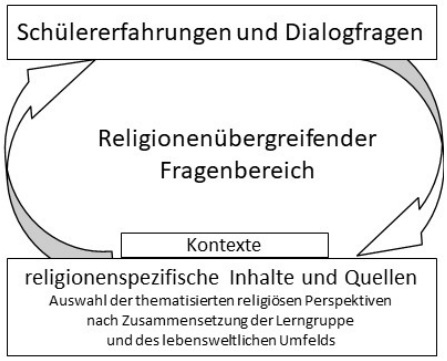


Abb. 2: Didaktische Kreisbewegung

Als Beispiel kann der für Jahrgang 3/4 verbindliche Fragenbereich 2.4 „Leben in *einer* Welt – Schöpfung“ dienen. Als Erfahrung könnte hier z. B. das „Staunen über die Schönheit der Natur“ aufgegriffen werden, wozu die Leitfrage „Warum haben die Erwachsenen nicht aufgepasst?“ passen könnte. Als Ausgangspunkt könnten auch lebensweltliche Kenntnisse über die „Entstehung des Universums durch Urknall und Evolution“ dienen, die in den Dialog mit den Fragen „Hat Gott alles erschaffen? Wie kann er in sieben Tagen alles erschaffen haben?“ gebracht werden können.

Religionenspezifische Inhalte und Quellen als Deutungsangebote erschließen

Auf der anderen Seite wird ein Fragenbereich von den *religionenspezifischen Inhalten und Quellen* her erschlossen: Welche Fragen werfen diese in dem jeweiligen Bereich auf und welche Erfahrungen werden von ihnen thematisiert? Welche Möglichkeiten eröffnen sie, dass Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen wahrnehmen und deuten können? Welche Antworten bieten sie auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler?

Für das o. g. Beispiel könnte das bedeuten: Worum kann es der Schöpfungserzählung in Gen 1 gehen, wie kann durch sie „Lebenszuversicht“ zugänglich werden? Wie muss der Mensch handeln, wenn ihm im islamischen Verständnis die Verantwortung für die Welt übertragen wurde? Was bedeutet es für den Umgang von Hindus mit ihrer Umwelt, wenn sie die Erde als Mutter deuten? Wie sehen Theologinnen und Theologen der Gegenwart das Verhältnis von Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft und wie lassen sich damit die diesbezüglichen Fragen der Schülerinnen und Schüler beantworten?

Kontexte einbeziehen

Klar ist: Ohne den *Kontext* naturwissenschaftlicher Perspektiven lässt sich dieser Fragenbereich nicht sinnvoll bearbeiten. Auch sie müssen auf die Schülererfahrungen und Dialogfragen hin bezogen werden.

Beispielsweise geht es dabei um die Ursachen der Klimawandelns und um Handlungsoptionen, bzw. um die Urknall- und Evolutionstheorie: Wie erklären diese die Entstehung der Welt? In welchem Verhältnis stehen sie zu religiösen Schöpfungserzählungen?

Kreisbewegung zielt auf Resonanz

Der Rahmenplan spricht von einer *Kreisbewegung*, um zu verdeutlichen, dass nicht die eine Seite wichtiger als die andere ist oder am Anfang stehen muss. Vielmehr gilt es, Schüler- und Inhaltsseite aufeinander zu beziehen und die Erfahrungen, Fragen und Deutungen beider Seiten zusammenzubringen. Konkret geht es also weder darum, ausschließlich Fragen von Schülerinnen und Schülern am Anfang einer Unterrichtseinheit zu sammeln und dann sukzessive zu beantworten – dann würden bis dahin unbekannte Fragehorizonte und Deutungsoptionen (z. B. der religiösen Quellen) nicht in den Blick kommen können. Noch geht es darum, „die Sache“ systematisch „abzuarbeiten“, ohne die Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Vielmehr zielt die didaktische Kreisbewegung auf Resonanz: Die Quellen werden so zugänglich gemacht, dass die Schülerinnen und Schülern Impulse für ihr Selbstverständnis und zur Identitätsentwicklung erhalten können. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler neue Bedeutungsdimensionen der Quellen entdecken. Dabei wird die Orientierungs- und Urteilskompetenz hinsichtlich der Deutungsangebote der Quellen ausgebildet. Es braucht eine Fähigkeit, den reichen Schatz (religiöser) Texte, Zeugnisse und Traditionen in ihrem historisch-kulturellen Entstehungskontext zu deuten, hermeneutische Brücken in die Gegenwart zu schlagen und für das eigene Leben zu beurteilen. Die didaktische Kreisbewegung bedarf eines Raumes, in dem die Schülerinnen und Schüler den Dialog als Methode und Haltung erproben und reflektieren.

3.4 Auswahl der religiösen Perspektiven

Kriterien der Perspektivenauswahl

Die Unterrichtszeit ist begrenzt, auch im Religionsunterricht. Nicht alle Themen können bearbeitet, nicht alle Religionen können bei allen Fragenbereichen berücksichtigt werden. In den bisherigen Rahmenplänen gab es keine verbindliche Vorgabe, wie hier zu verfahren ist – vielfach dominierte deshalb das Christentum; der Blick auf andere Religionen war auf religionskundliche Fenster oder Ausblicke beschränkt. Für einen Religionsunterricht, der nunmehr in der gleichberechtigten Verantwortung mehrerer Religionsgemeinschaften erteilt wird, ist ein solches Vorgehen nicht mehr angemessen. Schließlich will er das Grundrecht jeder Schülerin bzw. jedes Schülers auf Religionsfreiheit und damit auch auf eine Bildung in der je eigenen Religion verwirklichen.

Kennenlernen der religiösen Vielfalt und Vertiefung in der eigenen Religion

Der neue Rahmenplan stellt deshalb sicher, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, eine/die eigene Religion vertiefter kennenzulernen und sich zugleich in der religiösen Vielfalt unserer Stadt orientieren zu können. Deshalb sind zunächst *die in der Lerngruppe vertretenen und im Kerncurriculum ausgewiesenen religiösen Perspektiven* zu thematisieren, also diejenigen, die für die einzelnen Schülerinnen und Schüler eine besondere Bedeutung haben.

> Sind in einer Klasse z. B. Schülerinnen und Schüler mit einem christlichen und islamischen Hintergrund, dann muss bei jedem Fragenbereich die christliche und die islamische Perspektive bearbeitet werden. Das gilt auch, wenn nur ein oder zwei Kinder aus einer Religion in einer Lerngruppe sind: Ist z. B. ein buddhistisches oder ein alevitisches Kind in der Lerngruppe, dann ist auch die buddhistische bzw. die alevitische Perspektive verpflichtend.

Zudem sollen auch diejenigen Schülerinnen und Schüler religiöse Vielfalt kennenlernen, die in einem religiös homogeneren Umfeld aufwachsen, also in einer Lerngruppe, in der z. B. nur Kinder mit christlichem Hintergrund sind. Deshalb sieht der Rahmenplan vor, zu jedem Fragebereich *drei Religionen* zu thematisieren.

nicht alle im Rahmenplan aufgeführten Perspektiven müssen bearbeitet werden

Der Rahmenplan führt zu jedem Fragenbereich Inhalte und Quellen aus Christentum, Islam, Judentum, Alevitentum, Buddhismus, Hinduismus und Bahai einzeln auf. Aber: nicht alle diese Perspektiven sind im Sinne der gerade angeführten Kriterien bei jeder Frage zu erarbeiten.

alle in der Lerngruppe vertretenen Religionen werden thematisiert

In einem *ersten Auswahlschritt* wählt die Lehrkraft nun, wie erwähnt, drei Religionen und dabei die Religionen aus, die in der Lerngruppe vorhanden sind. Wenn in Einzelfällen mehr als drei Perspektiven zusammenkommen, müssen nicht bei jedem Modul alle vorhandenen und im Kerncurriculum ausgewiesenen Perspektiven bearbeitet werden. Es ist jedoch sicherzustellen, dass im Verlauf eines Schuljahres jede vorhandene und im Kerncurriculum ausgewiesene Perspektive bei mindestens einem Modul thematisiert wird.

Die anderen Religionen können, müssen aber nicht bearbeitet werden. Auf sie kann z. B. in späteren Jahrgängen an einigen Stellen exemplarisch eingegangen werden. Damit verbliebe aber dennoch ein (zu) großer Umfang an Inhalten und Quellen, die zu bearbeiten wären.

A-Teil: Grundkenntnisse für alle B-Teil: Vertiefung in der eigenen Religion

In einem *zweiten Auswahlschritt* wird nun zwischen grundlegenden und vertiefenden Inhalten unterschieden. Im *A-Teil* werden für jede Religion die Inhalte und Quellen ausgewiesen, die alle Schülerinnen und Schüler kennenlernen sollen – ganz unabhängig davon, welche Bedeutung die einzelne Religion in ihrem jeweiligen Leben spielt. Anders im *B-Teil*: Hier werden die Inhalte und Quellen aufgeführt, die der

einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler ermöglichen, sich mit der je eigenen Religion vertieft auseinanderzusetzen. Schülerinnen und Schüler, die über keinen bestimmten religiösen Hintergrund verfügen, gewinnen hier an einer Religion die notwendige exemplarische Tiefeneinsicht. Während alle Schülerinnen und Schüler den A-Teil aus *drei* Perspektiven kennenlernen, erarbeiten sie sich im B-Teil nur *eine* religiöse Perspektive.

durch Binnendifferenzierung die Hälfte der religionenspezifischen Phasen in der eigenen Religion

Insgesamt umfasst *die Beschäftigung mit der eigenen Religion mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit in religionenspezifischen Phasen* (A- und B-Teil zusammen). In diesem Rahmen ist es auch möglich, den B-Teil einer anderen Religion als ggf. der eigenen vertieft kennenzulernen. Es dürften zumeist binnendifferenzierte Unterrichtsformen notwendig sein, in denen parallel an unterschiedlichen Inhalten mit Blick auf eine übergreifende Fragestellung gearbeitet wird. Hierfür wurden verschiedene Strukturmodelle entwickelt (vgl. Kapitel 4.6). Eine Ausnahme bilden die ersten beiden Grundschuljahrgänge und der Einstieg in die weiterführenden Schulen (Jahrgangsstufe 5/6): Da hier das Arbeiten in differenzierten Lernformen noch etabliert bzw. (wieder) eingeübt werden muss, werden nur Inhalte aufgeführt, die von allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen bearbeitet werden (also nur ein A-Teil).

zusätzliche Perspektiven verteilt über verschiedene Fragenbereiche

Die Bearbeitung zusätzlicher Perspektiven (aus dem A-Teil, sogar aus dem B-Teil) kann sich aus unterschiedlichen Gründen anbieten, auch wenn kein Kind aus der entsprechenden Religion in der Lerngruppe ist. Insbesondere legt die kulturelle Bedeutung des Judentums den häufigen Einbezug jüdischer Perspektiven nahe. Die zusätzlichen religiösen Perspektiven müssen aber nicht bei jedem Fragenbereich aufgenommen werden.

> Hierzu einige Beispiele: Wenn in der Grundschule anlassbezogen *Feste* thematisiert werden (vgl. Jg. 1/2, Fragenbereich 1.1) liegt im jahreszeitlichen Kontext von Weihnachten die Berücksichtigung von Chanukka nahe. Konfessionelle Besonderheiten des evangelischen, katholischen und auch orthodoxen Christentums lassen sich gut thematisieren, wenn die *Räume und Orte der Religionen* und damit Kirchen erkundet werden (vgl. Jg. 3/4, Fragenbereich 2.1). Der Fragenbereich *Miteinander gerecht leben* (vgl. Jg. 5/6, Fragenbereich 2.4) bietet sich an, um das für das Alevitentum zentrale Grundprinzip des *Einvernehmens (Rizalik)* zu entdecken. *Meditation* (Jg. 5/6, vgl. Fragenbereich 2.2) stellt eine für Schülerinnen und Schüler häufig sehr spannende religiöse Praxis aus dem Buddhismus dar und zeichnet sich von daher als bedeutsame Perspektive aus. Das Bahai-Konzept der *Fortschreitenden Gottesoffenbarung* regt im Kontext der *Zentralen Personen der Religionen* (in Jg. 9/10, vgl. Fragenbereich 4.1) dazu an, das Verhältnis zwischen diesen Personen zu reflektieren. Die hinduistische Verhältnisbestimmung von Körper, Seele und Geist kann im Oberstufen-Wahlpflichtmodul *Identität* (vgl. Fragenbereich 3.4) eine interessante Perspektive darstellen.

Zusätzliche Perspektiven können sich insofern aus dem Interesse der Schülerinnen und Schüler, aus historisch-kulturellen Gründen sowie aus theologisch zentralen Aspekten einer Religion ergeben.

Beispiel „Schöpfung“

Die Auswahlkriterien für die religiösen Perspektiven werden nun beispielhaft am bereits erwähnten Fragenbereich „Wir leben in einer Welt – Schöpfung“ (Grundschule, Fragenbereich 2.4) konkretisiert (vgl. Abb. 3).

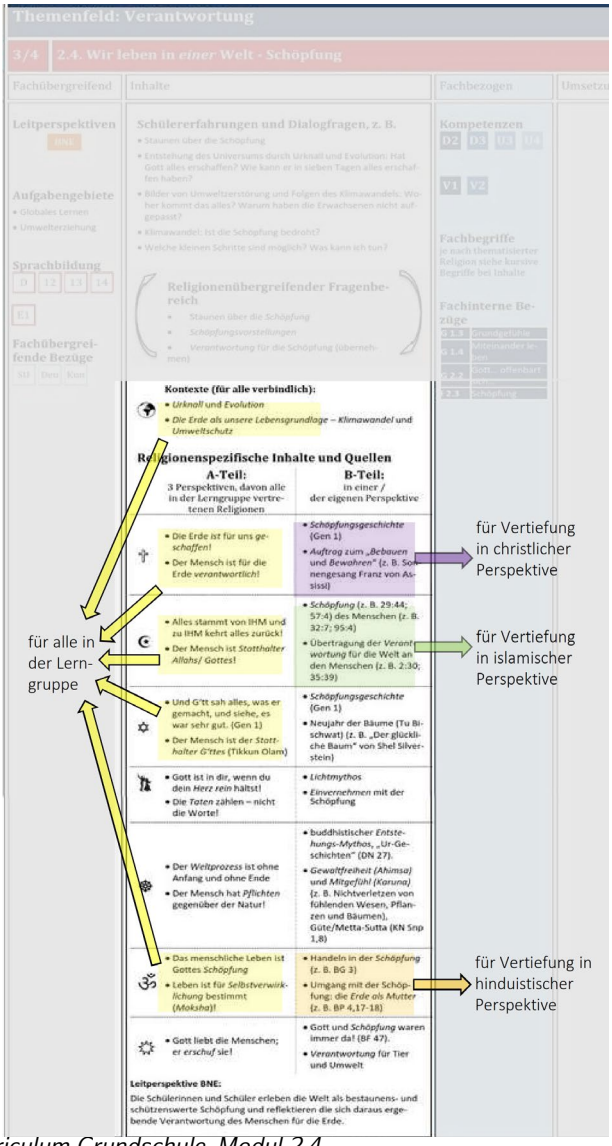


Abb. 3: Kerncurriculum Grundschule, Modul 2.4

Ausgegangen wird von einer fiktiven Lerngruppe aus Schülerinnen und Schülern mit christlichem und islamischem Hintergrund sowie einer hinduistischen Schülerin und etlichen Kindern ohne spezifischen Hintergrund. Gemäß den didaktischen Auswahlkriterien wären deshalb *für alle* Schülerinnen und Schüler die Inhalte und Quellen aus dem A-Teil von Christentum, Islam und Hinduismus (in Abb. 3 gelb markiert) sowie aus „Kontexte" verpflichtend. Zur Vertiefung sind jeweils alternativ die christlichen, islamischen und hinduistischen Inhalte und Quellen aus dem B-Teil zu berücksichtigen (in Abb. 3 lila, grün bzw. braun markiert). So läge es beim hiesigen Fragenbereich „Schöpfung" angesichts der wesentlich jüdischen Genesiserzählung nahe, auch die jüdische Perspektive zu thematisieren.

Der Fragenbereich ist in drei Aspekte gegliedert, wobei *Staunen über die Schöpfung* und *Schöpfungsvorstellungen* miteinander eng verbunden werden kann. Hierzu passen die jeweils ersten Spiegelstriche in den religionenspezifischen Zeilen, also christlich: „Die Erde ist für uns geschaffen" (vertiefend im B-Teil anhand von Gen 1,1), islamisch: „Alles stammt von Ihm und zu Ihm kehrt alles zurück" (vertiefend im B-Teil durch den Bezug auf einzelne Suren), hinduistisch: „Das menschliche Leben ist Gottes Schöpfung" (vertiefend im B-Teil durch den Impuls „Handeln in der Schöpfung" mit Bezug z. B. zu BG 3) und jüdisch: „Und G'tt sah alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut", mit Bezug auf Gen 1. In diesem Kontext wäre auch das Verhältnis von Schöpfungsglaube und Urknall-/Evolutionstheorie zu thematisieren.

Der dritte Aspekt des Fragenbereichs „Verantwortung für die Schöpfung (übernehmen)" ist stärker ethisch ausgerichtet. Die relevanten Inhalte und Quellen finden sich bei den zweiten Spiegelstrichen sowohl im A- als auch im B-Teil der religionenspezifischen Zeilen. Im Kontext der Diskussion um den „Klimawandel" ist hier christlich „Der Mensch ist für die Erde verantwortlich" (vertiefend im B-Teil: Auftrag zum Bebauen und Bewahren, z. B. anhand der Enzyklika Laudato si' und des Sonnengesangs von Franz von Assisi), islamisch „Der Mensch ist Statthalter Allahs/Gottes" (vertiefend im B-Teil „Den Menschen wurde die Verantwortung für die Welt übertragen, z. B. anhand von Sure 7, 56 und 2,30), jüdisch „Der Mensch ist der Statthalter G'ttes (Tikkun Olam)" zu berücksichtigen und hinduistisch „Das Leben ist für Selbstverwirklichung bestimmt (Moksha!)" (vertiefend im B-Teil: „Umgang mit der Schöpfung: die Erde als Mutter, z. B. mit Bezug auf BP 4,17f).

alle Perspektiven sind in ihrer Relevanz zu erschließen

Im Sinne der bereits beschriebenen didaktischen Kreisbewegung sind nun Wege zu suchen, die ausgewählten Inhalte (und zwar jeweils einzeln!) auf die Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler zu beziehen – und umgekehrt. Jeder Inhalt, jede Quelle ist in ihrer Relevanz für die Lebenswelten aller Schülerinnen und Schüler zu erschließen.

> Didaktisch und methodisch sind hier am Beispiel Wege zu suchen, z. B. den jüdischen und islamischen Statthalter-Gedanken auf die Schülerfrage zu beziehen, ob „die Erwachsenen genug aufgepasst" hätten und wie richtige „Statthalterschaft" aussehen müsste.

3.5 Kontexte: Inhalte und Quellen über die Religionen hinaus

alle Haltungen und Positionen werden aufgegriffen und wertgeschätzt

In den Lerngruppen begegnen sich Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Haltungen und Positionen. Manche sind religiös geprägt, andere nicht. Manche lehnen Religion ab oder halten sie für überflüssig, während sie anderen ganz wichtig ist. Und viele befinden sich irgendwo dazwischen. Im *Religionsunterricht für alle* werden alle Haltungen und Meinungen aufgegriffen und – innerhalb des o. g. weiten Rahmens – wertgeschätzt. *Alle* Schülerinnen und Schüler können hier ihre eigene Position in der Sache fundieren und reflektieren, sie lernen anderes kennen und setzen sich damit auseinander.

religiöse und nichtreligiöse Perspektiven sind verbindlich und werden aufeinander bezogen

Was für die Schülerinnen und Schüler gilt, zeigt sich auch auf der Sachseite. Alle Religionen befinden sich in einem Kontext, zu dem nicht religiöse, auch ausdrücklich religionskritische Quellen und Positionen gehören. Wie bereits zuvor benannt: Schöpfungsvorstellungen lassen sich z. B. nicht ohne Evolutions- und Urknalltheorie thematisieren. Deshalb müssen sich alle Schülerinnen und Schüler, ganz unabhängig von ihren religiösen Hintergründen, damit auseinandersetzen. Darüber hinaus stellen Quellen und Positionen aus dem Kontext häufig keine Gegensätze zu den religiösen Perspektiven dar, die alternativ behandelt werden könnten. „Aufklärung", „Naturwissenschaft" etc. sind z. B. in zentralen Aspekten von den Religionen aufgegriffen worden. Mit atheistischen Vorstellungen setzen sich alle Religionen auseinander.

die eigene Religiosität oder religionskritische Haltung fundieren und reflektieren

Im *Religionsunterricht für alle* ist deshalb für *alle* Schülerinnen und Schüler das Kennenlernen nicht religiöser und religionskritischer Perspektiven und ihrer Quellen (vgl. *Kontexte*) genauso verbindlich wie die Beschäftigung mit mehreren Religionen (vgl. A-Teil) bzw. die Vertiefung in einer Religion (vgl. B-Teil). Im Durchdenken und Aufeinander-Beziehen von religiösen und nicht religiösen Quellen und Perspektiven entsteht eine fundierte und reflektierte Religiosität oder eben eine religionskritische Positionierung (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4).

3.6 Lernkultur: Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler

Lebensfragen hörbar machen

Im Religionsunterricht werden die Lebensfragen der Kinder und Jugendlichen hörbar gemacht. Dazu braucht es geeignete Theologien und eine entsprechend didaktisch-methodisch reflektierte Lernkultur. Die Lehrkräfte benötigen eine Haltung, mit der sie die Lernenden in ihrer Individualität, Positionalität und Religiosität und mit ihren unterschiedlichen Ausdrucks- und Lernfähigkeiten ernst nehmen. Zugleich erleichtern sie es den Schülerinnen und Schülern, sich ihren eigenen – auch religiösen – Fragen zu nähern. Sie werden ermutigt, ihre individuellen Weltsichten und Lebensfragen zu formulieren.

religiöse Quellen verleihen Sprache

Fragen entstehen zudem, wenn Stimuli geboten werden, z. B. in Lebensgeschichten, religiösen Großerzählungen, Kunst und Literatur. Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern mit ihren Lebensfragen eine Sprache zu leihen und zugleich religiöse und weltanschauliche Perspektiven zu diesen Lebensfragen anzubieten, die in ihnen Resonanz finden. In den Quellen der Religionen kommen menschliche Urerfahrungen zum Ausdruck. In jedem Fragenbereich des Religionsunterrichts werden die lebensweltlichen Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler einerseits und die Quellen der Religionen andererseits wechselseitig so aufeinander bezogen, dass die Quellen als alltagsrelevant erkannt werden können.

4 Organisationsformen

Die didaktischen Prinzipien des Rahmenplans sehen vor, im Religionsunterricht *religionenübergreifende* und *religionenspezifische Phasen* aufeinander zu beziehen. Beide Phasen unterliegen der didaktischen Kreisbewegung, sind also im Wechselspiel von Schülererfahrungen und Dialogfragen einerseits und den religiösen Inhalten und Quellen andererseits zu gestalten (vgl. Kapitel 3.3). Hierfür weist das Kerncurriculum religionenübergreifende Fragenbereiche sowie religionenspezifische Inhalte und Quellen aus. Zudem ist vorgesehen, dass eine Hälfte der Unterrichtszeit als religionenübergreifend gestaltet werden soll, die andere Hälfte religionenspezifisch. Im Rahmen der religionenspezifischen Phasen sollen sich die Schülerinnen und Schüler davon mit mindestens der Hälfte der Unterrichtszeit mit einer/der je eigenen Religion(en) beschäftigen.

Wie können diese verschiedenen Anforderungen im konkreten Unterricht realisiert werden? Folgende Einzelfragen sind hier näher zu bedenken:

- Was genau versteht man unter „religionenübergreifenden“, was unter „religionenspezifischen“ Phasen? (➔ Kapitel 4.1)
- Wann werden Themen gemeinsam mit der ganzen Lerngruppe erarbeitet, wann bieten sich differenzierte Lernformen an? (➔ Kapitel 4.2)
- Wie können Phasen so gestaltet werden, dass die Vertiefung in der je eigenen Religion ermöglicht wird? (➔ Kapitel 4.3)
- Wie werden Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Bezüge berücksichtigt? (➔Kapitel 4.4)
- Welche Bedeutung hat die religiöse Zusammensetzung einer Lerngruppe? (➔ Kapitel 4.5)
- Wie sehen Strukturmodelle aus, die die einzelnen Aspekte im Hinblick auf die Gestaltung von Unterrichtseinheiten verbinden? (➔ Kapitel 4.6)
- Wie wird gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen, ihrer Lebenswelt und in ihrem Erfahrungs- und Verständnishorizont auch in den religionenspezifischen Phasen eine zentrale Rolle spielen? (➔ Kapitel 4.7)

4.1 Religionenübergreifende und religionenspezifische Phasen

Multiperspektivität in religionenübergreifenden Phasen

In den *religionenübergreifenden Phasen* werden theologische, anthropologische, ethische usw. Fragestellungen und entsprechende Kontexte *multiperspektivisch* und dialogisch erarbeitet. Damit sind z. B. Unterrichtseinstiege gemeint, in denen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden. Gemeint ist aber auch der Austausch, der zwischen einzelnen Unterrichtsabschnitten und am Ende einer Stunde bzw. Unterrichtseinheit stattfindet und in dem die erarbeiteten Perspektiven vorgestellt, verglichen, jeweils persönlich durchdacht und gemeinsam erörtert werden.

Erarbeitung einer Religion in religionenspezifischer Phase

In den *religionenspezifischen Phasen* werden *die Perspektiven nur einer* Religion oder die Quelle(n) nur *einer* Religion jeweils für sich erarbeitet. Auch diese Erarbeitung ist dialogisch angelegt, insofern sie sowohl die individuelle Religiosität der Schülerinnen und Schüler ernst nimmt als auch der innerreligiösen Vielfalt Rechnung trägt.

Das Kerncurriculum benennt die Inhalte beider Phasen: *religionenübergreifende Fragenbereiche* auf der einen Seite, auf der anderen Seite *religionenspezifische Inhalte und Quellen,* die teils von allen Schülerinnen und Schülern (A-Teil), teils auch nur in differenzierten Unterrichtsphasen von einigen Schülerinnen und Schülern i. d. R. in der je eigenen Religion (B-Teil) bearbeitet werden.

zusätzliche Perspektiven aus dem Kontext

Die Inhalte und Quellen der *Kontexte* bilden ein zusätzliches Element. Sie werden von allen Schülerinnen und Schülern erarbeitet und in Beziehung zu den religiösen Perspektiven gestellt. Auch diese Lernprozesse sind im Sinne der didaktischen Kreisbewegung zu gestalten.

religionenübergreifende und religionenspezifische Phasen greifen ineinander

Die Unterscheidung von religionenübergreifenden und religionenspezifischen Phasen ist bewusst nicht trennscharf: Die Erfahrungen und Fragen der Kinder und Jugendlichen und die religionenspezifischen Perspektiven kommen so zusammen, dass in einem dialogischen Prozess für alle Schülerinnen und Schüler eine Alltagsrelevanz für ihr Leben erkennbar werden kann.

> Am bereits zuvor erläuterten Beispiel des Fragenbereichs „Leben in *einer* Welt – Schöpfung“ für die oben beschriebene Lerngruppe könnten die beiden Phasen wie folgt gestaltet werden: In der anfänglichen religionenübergreifenden Phase erkunden die Schülerinnen und Schüler, wie staunenswert die Natur ist und entwickeln und formulieren ihre je eigenen Fragen (wie z. B. die Frage „Woher kommt alles?“). Anschließend erarbeiten sie in mehreren religionenspezifischen Phasen die zentralen christlichen, islamischen, jüdischen und hinduistischen Inhalte und Quellen. Alle erschließen sodann den Kontext aus Urknall- und Evolutionstheorie. Am Ende werden die Perspektiven in einer religionenübergreifenden Austauschphase verglichen und reflektiert. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Verständnis von der Entstehung der Welt, von Schöpfung und die damit verbundene Lebenshaltung (weiter-)entwickeln.

4.2 Gemeinsame und parallel-differenzierte Lernformen

gemeinsame religionenspezifische Phasen (kurz/lang)

In religionenspezifischen Phasen werden die Inhalte aus einer bestimmten Religion erarbeitet. Eine grundsätzliche Möglichkeit besteht in *gemeinsamen Phasen*, z. B. im Plenum. Alle Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich dann gleichzeitig mit einer Religion: z. B. wenn eine biblische Geschichte vor der ganzen Lerngruppe von der Lehrkraft erzählt und aus christlicher Perspektive erschlossen wird. Wenn dann – unter einer (religionen-)übergreifenden Fragestellung – in der nachfolgenden Stunde eine Erzählung aus einer anderen Religion und in der dritten Stunde eine weitere religiöse Perspektive erschlossen wird, handelt es sich um religionenspezifische *Kurzphasen*: Ein religionenübergreifendes Thema wird durch mehrere religionenspezifische Phasen erarbeitet, die unmittelbar aufeinander folgen (*sukzessive Phasierung*, vgl. Kapitel 4.6, Modell III).

Denkbar ist auch, dass der Fokus bei einer Religion verbleibt, die von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet wird. So könnte z. B. das Alevitentum grundlegend über mehrere Unterrichtsstunden hinweg thematisiert werden. In einer solchen religionenspezifischen *Langphase* würde eine Religion für sich betrachtet (*solitäre Phasierung*, vgl. Kapitel 4.6, Modell Nr. I). Für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung gilt auch hier die didaktische Kreisbewegung: Die Erfahrungen und

Fragen der Schülerinnen und Schüler müssen dialogisch mit den Inhalten so verschränkt werden, dass ihre Relevanz für die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler erkennbar werden kann.

parallele religionenspezifische Phasen (kurz/lang)

Eine zweite grundsätzliche Möglichkeit liegt in nach Religionen themendifferenzierten Lernsettings (*parallele Phasierung*, vgl. unten Kapitel 4.6, Modelle II, IV und V): Eine religionenübergreifende Fragestellung wird hier zwar mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam aufgeworfen, dann erarbeiten aber verschiedene Gruppen z. B. die christliche, die islamische, die buddhistische und ggf. weitere Perspektiven. Methodisch könnte eine solche religionenbezogene Differenzierung durch Lerntheken, Lernmappen, Lernstraßen, Padlets, Moodle-Kurse, Rechercheaufträge, Gespräche, Interviews u. a. realisiert werden.

Parallele Phasen können als *Kurzphase* gestaltet werden (vgl. Kapitel 4.6, Modelle IV und V), z. B. indem verschiedene Gruppen die Schöpfungserzählungen unterschiedlicher Religionen erkunden. Als *Langphase* (vgl. Kapitel 4.6, Modell II) ermöglicht paralleles Arbeiten den Schülerinnen und Schülern, sich intensiv Perspektiven einer Religion zu erarbeiten: So könnten sie sich z. B. parallel mit Ali, Buddha, Jesus, Mosche, Muhammad o. a. im Rahmen des religionenübergreifenden Fragenbereichs „Zentrale Personen der Religionen“ (vgl. im Rahmenplan Jg. 5/6 und 9/10, Kerncurriculum 2.1 und 4.1) beschäftigen.

4.3 Bildung in der eigenen Religion

die eigene Religion vertieft kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen

Der Religionsunterricht fördert die Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler. Dazu gehört ganz wesentlich, die *je eigene Religion* vertieft kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen zu können. Wenn für eine Schülerin bzw. einen Schüler zwei Religionen von erheblicher Bedeutung sind, gilt es – ggf. bis zur Religionsmündigkeit in Absprache mit den Erziehungsberechtigten –, individuelle Lösungen zu suchen (siehe Kapitel 1.2). Nun bringen die meisten Schülerinnen und Schüler nicht so viele Kenntnisse über ihre eigene Religion mit, dass sich ein Austausch allein darauf stützen könnte. Wie bei anderen Unterrichtsfächern geht es auch im Fach Religion um den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die im Unterricht erarbeitet werden müssen. Für den *Religionsunterricht für alle* bedeutet dies: Er muss so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, die wesentlichen Inhalte ihrer eigenen Religion kennenzulernen und sich mit ihr vertieft auseinanderzusetzen.

die Hälfte der Unterrichtszeit in religionenspezifischen Phasen, davon die Hälfte in der eigenen Religion

Der Rahmenplan legt fest, dass *mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit in religionenspezifischen Phasen* gearbeitet wird und wiederum *davon mindestens die Hälfte in der je eigenen Religion.*

> Konkret heißt das z. B.: In einem Schuljahr mit seinen i. d. R. 40 Doppelstunden Religionsunterricht sind mindestens 20 Doppelstunden für religionenspezifische Lernphasen vorzusehen. Davon sollte sich z. B. ein alevitischer Schüler mindestens in 10 Doppelstunden mit alevitischen Inhalten und Quellen beschäftigen können. Entsprechendes gilt natürlich gleichermaßen für die Schülerinnen und Schüler anderer Religionen.

Hier soll selbstverständlich nicht mit der Stoppuhr gearbeitet werden. Die Zeitvorgaben bieten eine grobe Orientierung: Religionenspezifische Phasen umfassen häufig nicht eine ganze Stunde, sie überschneiden sich und sind nicht immer trennscharf von religionenübergreifenden Phasen abzugrenzen. Vielmehr geht es um eine Richt-

schnur für die Auswahl der religiösen Perspektiven und für die Kombination der einzelnen Phasierungsmöglichkeiten.

das Kerncurriculum weist entsprechend die Inhalte differenziert in A- und B-Teile aus

Das Kerncurriculum entspricht einer solch differenzierten Unterrichtsplanung: Im A-Teil nennt es grundlegende religionenspezifischen Inhalte und Quellen, die von allen Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden sollen, also in gemeinsamen Unterrichtsformen (solitäre oder sukzessive Phasierung). Die Inhalte und Quellen des B-Teils zielen auf eine ausführliche und vertiefende Beschäftigung mit einer religiösen Perspektive und eignen sich insofern besonders für eine inhaltlich differenzierte Erarbeitung (parallele Phasierung). Sofern die Unterrichtszeit für die Vertiefung in allen religiösen Perspektiven, die in einer Lerngruppe vorhanden sind, ausreicht, können die Inhalte und Quellen des B-Teils aber auch gleichzeitig von allen Schülerinnen und Schülern (in solitärer oder sukzessiver Phasierung) bearbeitet werden. In den beiden ersten Schuljahren der Grundschule wie auch (weitgehend) im ersten Jahrgang der weiterführenden Schulen enthält das Kerncurriculum keinen B-Teil, um ausreichend Zeit zur Etablierung und Einübung differenzierter Unterrichtsformen zu bieten.

4.4 Bildung für Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Bezüge

Bildungsangebot auch für Religionsdistanzierte

Der Religionsunterricht für alle bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, den grundlegenden Lebensfragen nachzugehen und ihre Selbst- und Weltdeutung zu entwickeln. Er wendet sich an alle Schülerinnen und Schülern – gleich ob mit oder ohne religiöse Bezüge. Jene, die keinen ausgeprägt religiösen Hintergrund haben, sich in Distanz oder im Widerspruch zu jeglicher Form von Religion verstehen, können ihre kritisch-distanzierte Sichtweise in der Sache fundieren und religiöse Hintergründe anderer besser verstehen (vgl. Kapitel 1.1 der Rahmenpläne).

fundierte Auseinandersetzung mit Religion setzt Kennenlernen voraus

Eine Auseinandersetzung mit Religion setzt die Beschäftigung mit konkreten Religionen voraus, denn Religion gibt es nicht als allgemeines Phänomen, sondern immer nur in konkreter Gestalt, als konkrete Religion wie Judentum, Christentum, Islam, Alevitentum, Buddhismus, Hinduismus, Bahai und weitere. Religion erschließt sich in und durch deren Erzählungen, Bilder, theologischen Deutungen usw. Ohne Religionen auch im Konkreten kennenzulernen, können deshalb Schülerinnen und Schüler, die sich keiner Religion zugehörig fühlen, weder eine fundierte Einstellung zu Religion(en) gewinnen, noch im Spiegel der Religionen die eigenen Lebensfragen und Weltdeutungen ausprägen. In der Beschäftigung mit den Inhalten aus den A-Teilen erwerben die Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Bezüge ein Grundverständnis von Religionen in ihrer Vielfalt. Ohne exemplarisch die Inhalte des B-Teils zu bearbeiten, bliebe der Blick auf eine Religion jedoch unkonkret und oberflächlich – sie sind unerlässlich für das Verständnis von Religion. Deshalb ist auch für Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Bezüge die exemplarische Bearbeitung von B-Teilen verbindlich.

Kontexte haben besondere Bedeutung für die Identitätsentwicklung

Für diese Schülerinnen und Schüler bietet der Blick auf die *Kontexte* ein besonders wichtiges Bildungselement (vgl. Kapitel 3.5). Hier werden Personen und Sachverhalte, Sicht- und Verhaltensweisen u. v. m. thematisiert, die den Blick über die Religionen hinaus weiten und die Religion(en) auch kritisch betrachten. Mit den Begriffen Naturzugehörigkeit, Verbundenheit, Gleichheit, Freiheit, Vernunft und Weltlichkeit finden sich unter „Kontexte“ auch zentrale Werte, die in den einzelnen Religionen wie in einzelnen Weltanschauungen (z. B. in den Postulaten der Humanistischen Lebenskunde des Humanistischen Verbands Berlin-Brandenburg) auf je spezifische Weise relevant sind. Hier können religionsdistanzierte und -kritische Schülerinnen und

Schüler unter anderem Lebensweisen und Weltdeutungen für sich prüfen, die ihrem Vorverständnis nahestehen, um auch auf diese Weise ihre Identität weiterzuentwickeln.

Schülerinnen und Schüler mit und ohne religiöse Bezüge lernen spiegelbildlich die jeweils andere Perspektive kennen

Der Blick auf die Kontexte ist auch für Schülerinnen und Schüler mit konkreten religiösen Bezügen verpflichtend, damit auch diese Außenperspektiven wahrnehmen und lernen, sich mit kritischen Anfragen auseinanderzusetzen. Im Religionsunterricht werden religiöse und nicht religiöse, religionsfördernde und religionskritische Perspektiven aufeinander bezogen – und die einzelnen Schülerinnen und Schüler setzen sich je nach Hintergrund auch mit der jeweils anderen Perspektive auseinander.

Die didaktische Kreisbewegung gilt für alle Inhalte und für alle Schülerinnen und Schüler: Die Fragestellungen, Erfahrungen, Auffassungen und Kritikpunkte der Schülerinnen und Schüler, die sich keiner Religion zugehörig fühlen, werden in allen Unterrichtsphasen auch in den religionenspezifischen Phasen (entsprechend A- und B-Teil) einbezogen. In allen Phasen bereichern sie das dialogische Lernen im Religionsunterricht.

4.5 Religiöse Zusammensetzung der Lerngruppen

die (religiöse) Zusammensetzung der Lerngruppe bestimmt das Unterrichtsgeschehen

Die Zusammensetzung einer Lerngruppe und die Hintergründe der Schülerinnen und Schüler bestimmen ganz wesentlich das Unterrichtsgeschehen und die Gestaltung des Unterrichts in allen Fächern, auch im Religionsunterricht. Das gilt nunmehr in besonderem Maße: Welche religiösen Perspektiven in welcher Phasenform thematisiert werden, hängt entscheidend von der religiösen Zusammensetzung der Lerngruppe ab. Deshalb wird sich der Religionsunterricht auch zwischen einzelnen Schulen und Stadtteilen erheblich voneinander unterscheiden – und das ist im Sinne eines schülerorientierten Religionsunterrichts auch ausgesprochen gewollt und notwendig.

Abb. 4a: religiös heterogenere Lerngruppe

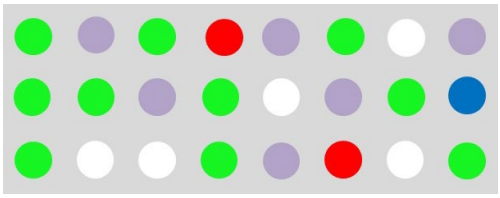
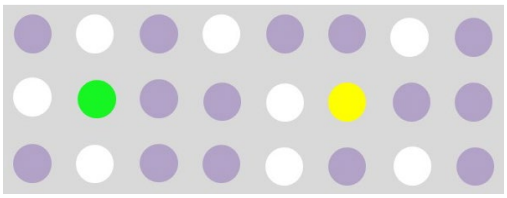


Abb. 4b: religiös homogenere Lerngruppe



farbige Kreise = Schüler/in mit jeweiligem religiösem Hintergrund, z. B. grün = muslimische Schüler/in

weiße Kreise = *Schüler/in ohne religiösen Hintergrund*

Abb. 4: religiöse Zusammensetzung von Lerngruppen

religiös heterogenere und homogenere Lerngruppen

Die im vorherigen Abschnitt erläuterten Anforderungen an die Auswahl der religiösen Perspektiven gelten ganz unabhängig davon, wie viele Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe den einzelnen Religionen zugehören. Sie gelten also für Lerngruppen, die in Bezug auf religiöse Zugehörigkeiten *heterogen* sind: in denen z. B. Schülerinnen und Schüler aus drei oder mehr Religionen vertreten sind und in denen keine davon zahlenmäßig dominiert (vgl. Abb. 4a). Sie gelten gleichermaßen für in Bezug auf religiöse Zugehörigkeiten *homogene* Lerngruppen, in denen eine Religion besonders häufig vertreten ist, nur ganz wenige Schülerinnen bzw. Schüler mit einem anderen religiösen Hintergrund teilnehmen, zugleich aber viele Schülerinnen und Schüler sich keiner Religion zugehörig fühlen (vgl. Abb. 4b).

Auf diese beiden idealtypischen Zusammensetzungen wird im Folgenden Bezug genommen – auch wenn die Realität in den Lerngruppen weitaus vielfältiger ist und es viele Zwischenformen und Variationen gibt.

4.6 Strukturmodelle

Modelle illustrieren idealtypische Unterrichtsstrukturen

Fünf Strukturmodelle zeigen Möglichkeiten auf, wie unter Berücksichtigung der didaktischen Kreisbewegung (vgl. Kapitel 3.3) religionenübergreifende und religionenspezifische Phasen aufeinander bezogen werden, um die Kerncurricula umzusetzen. Diese Modelle illustrieren lediglich die *Struktur von Unterrichtseinheiten* und sind deshalb an das jeweilige Unterrichtsthema und die konkrete Lerngruppe anzupassen. Es geht also nicht um ein detailgenaues Umsetzen dieser Modelle. Vielmehr geben sie Anregungen und zeigen Varianten, wie der Unterricht gestaltet werden kann, sodass dieser den didaktischen Vorgaben der Rahmenpläne entspricht und dessen Ziele erfüllen kann.

Modelle jeweils passend einsetzen

Keines der Strukturmodelle ist als Standardmodell zu verstehen oder auszuwählen, im Gegenteil: Jedes erfüllt eine spezifische Funktion, hat seine Stärken und passt jeweils besonders gut zu einzelnen Fragenbereichen. Mit einem Religionsunterricht, der z. B. ausschließlich Modell I oder Modell III realisiert, könnten die verschiedenen Themen und Anforderungen des Rahmenplans nicht umgesetzt und seine Ziele nicht erreicht werden. Die Modelle ergänzen sich, weshalb im Laufe eines Schuljahres auch verschiedene Modelle angewendet werden sollten. Sie können auch kombiniert werden.

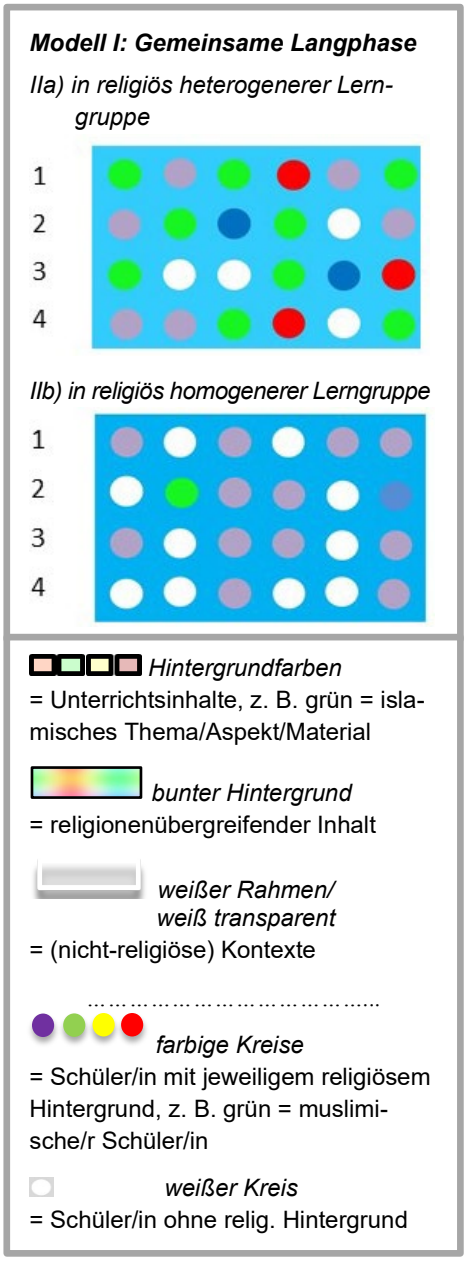
Um eine bessere Vorstellung zu vermitteln, wie die einzelnen Modelle in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen realisiert werden können, wird jedes Modell in zwei idealtypischen Varianten dargestellt: jeweils für religiös eher heterogene und für religiös eher homogene Lerngruppen – auch wenn es in der Realität viele Zwischenformen gibt.

Modell I: Gemeinsame Langphase

Im Modell I bearbeiten alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe, unabhängig von ihren jeweiligen religiösen Hintergründen, gemeinsam eine religiöse Perspektive über eine längere Phase, also im Umfang einiger Doppelstunden. Dabei kann es sich um einen systematisierenden Blick auf eine Religion als Ganzes handeln (z. B. das Judentum) oder um ein Teilthema einer Religion (z. B. die Bibel). Auf diese Weise wird die jeweilige Religion mit ihren inneren Bezügen und eigenen Begriffen erfasst, ohne religionsfremde oder vergleichende Kategorien.

Je nach religiösen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler erfolgt diese Beschäftigung entweder in der eigenen Religion, sodass ggf. eigene Erfahrungen und die Binnenperspektive eingebracht, aufgegriffen und systematisiert werden können. Oder sie erfolgt in einer anderen Religion, womit Voreinstellungen aus der Außensicht zur Sprache kommen und ggf. verändert werden können.

Das Modell bietet die Möglichkeit, in anderen Unterrichtseinheiten bereits Gelerntes aus der betreffenden Religion einzubringen und zu systematisieren, wie auch später auf die erkannten Zusammenhänge zurückzugreifen. So könnten z. B. bei einer Unterrichtseinheit zum Judentum bereits bekannte (biblische/koranische) Personen in die jüdische Geschichte eingeordnet werden. Inhaltlich eignet sich besonders der Kerncurriculum-Themenbereich „Religionen“ – und hier insbesondere der A-Teil – für eine Bearbeitung mit diesem Strukturmodell.



Modell verdeutlicht besonders innere Zusammenhänge und Systematik einer Religion

Unterrichtseinheiten im Sinne des Strukturmodells I sollten nur in größeren Abständen über eine Jahrgangsstufe hinweg eingeplant werden. Sofern an der Schule bereits Lehrkräfte unterschiedlicher Religionszugehörigkeit tätig sind, bietet es einen inhaltlichen Mehrwert, wenn die entsprechende Unterrichtseinheit von einer Lehrkraft erteilt wird, die der thematisierten Religion angehört. Das könnte z. B. durch einen phasenweisen Lehrkräftetausch mit einer Parallelklasse oder durch eine bewusste Einsatzplanung ermöglicht werden.

Unterricht durch eine der Religion zugehörige Lehrkraft

Unangemessen wäre es, am Anfang einer Schulstufe, z. B. in der fünften Klasse, mehrere Religionen hintereinander im Sinne von Modell I zu unterrichten mit der Intention, eine „Grundlage“ für spätere thematische Zugänge zu legen: Dies wäre

vermutlich nicht nur monomethodisch und damit wenig motivierend, sondern würde auch die Schülerorientierung vernachlässigen und die existenzielle Dimension religiöser Fragen übersehen.

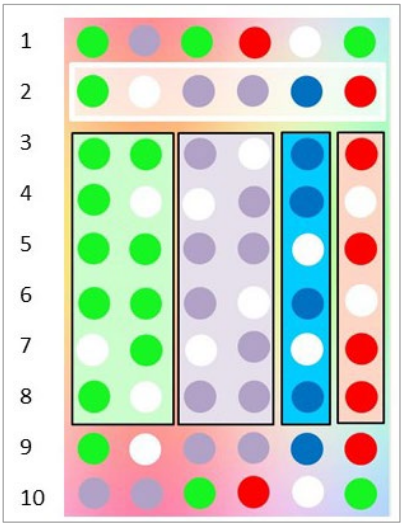
Modell II: Parallele religionendifferenzierte Langphase

In Modell II erschließen sich die Schülerinnen und Schüler ein religionenübergreifendes Thema, in dem sie in parallelen Phasen eine/ die eigene religiöse Perspektive intensiv bearbeiten und sich darüber austauschen.

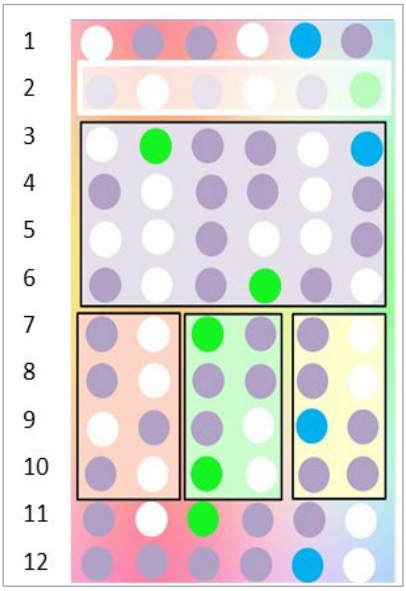
Zu denken ist z. B. an eine Unterrichtseinheit zum Fragenbereich *Räume und Orte der Religionen* (vgl. Rahmenplan Jg. 3/4, Fragenbereich 2.1), in der die Schülerinnen und Schüler den Raum ihrer jeweiligen Religion, also z. B. Kirche, Moschee, Synagoge, Cem-Haus, Tempel, erkunden. Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe empfehlen sich hierfür unterschiedliche Varianten des Modells II:

Modell II: Parallele religionendifferenzierte Langphase

IIa) in religiös heterogenerer Lerngruppe



IIb) in religiös homogenerer Lerngruppe



Realisierung der Langphasen je nach Zusammensetzung der Lerngruppe

Modell IIa: Heterogenere Lerngruppen

In religiös eher heterogenen Lerngruppen kann die Erarbeitungsphase weitgehend parallel erfolgen. Der Unterrichtseinstieg erfolgt jedoch wie auch sonst über die Aktivierung der Vorerfahrungen und über lebensweltliche Zugänge.

> Beim Beispiel des Fragenbereichs *Räume und Orte der Religionen* könnte dies folgendermaßen gestaltet werden: Zum Einstieg tauschen sich die Schülerinnen und Schüler über die Bedeutung verschiedener (Alltags-)Räume und ihrer Ausstattung aus und tragen ihre Vorerfahrungen mit besonderen Räumen zusammen. Dazu gehören auch Räume wie das Klassenzimmer oder Orte wie das Fußballstadion (vgl. „Kontexte“ im Kerncurriculum).
>
> Im Zentrum der Unterrichtseinheit steht, den religiösen Ort in einer, in der Regel der eigenen Religion, z. B. anhand vielfältiger Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten – und zwar parallel in religionendifferenzierten Gruppen oder in individualisierten Lernformen. Schülerinnen und Schüler mit evangelischem Hintergrund können so die Kennzeichen, den Aufbau und Bedeutungsaspekte einer evangelischen Kirche kennenlernen, katholische Kinder die einer katholischen und orthodoxe Kinder die einer orthodoxen Kirche; muslimische Kinder lernen eine Moschee näher kennen usw. Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Zugehörigkeit erkunden hier exemplarisch den Raum einer Religion ihrer Wahl, um an diesem Beispiel das Besondere eines solchen Raums kennenzulernen. Vertiefend ist in Jg. 3/4 der gemeinsame Besuch zweier Räume von Religionen vorgesehen.

Die erworbenen Kenntnisse, ggf. auch Lernprodukte etc., werden in der sich anschließenden Präsentationsphase einander vorgestellt. Zum Abschluss werden persönliche Eindrücke formuliert und ausgetauscht. Beim Fragenbereich *Räume und Orte der Religionen* bietet es sich überdies an, die Präsentations- und Austauschphase zumindest exemplarisch in Exkursionen einzubinden.

Modell IIb: Homogenere Lerngruppen

keine Isolierung von Einzelnen bei religionendifferenzierter Erarbeitung

In religiös homogeneren Lerngruppen, in denen sich die meisten Schülerinnen und Schüler der gleichen oder keiner Religion zugehörig fühlen, ist eine solche parallele Erarbeitung nicht möglich, würde sie doch Kinder und Jugendliche, die als einzige in ihrer Lerngruppe einer bestimmten Religion angehören, ausgrenzen und möglicherweise stigmatisieren. Zudem haben auch sie einen Anspruch, ihre Religion vertiefter kennenzulernen. Dies kann dadurch realisiert werden, dass man – nach dem bereits skizzierten Unterrichtseinstieg – zunächst gemeinsam die am meisten vertretene Religion erkundet und eine parallele Erarbeitung anderer Religionen anschließt (Kombination aus sukzessiver und paralleler Phasierung). Hier müssten auf jeden Fall auch die Religionen thematisiert werden, die in der Lerngruppe vertreten sind, und die Zusammensetzung der Gruppen jedem ermöglichen, die eigene Religion zu bearbeiten, sofern dies nicht bereits im ersten Schritt erfolgt ist.

Am konkreten Beispiel des Fragenbereichs Räume und Orte der Religionen könnte dies z. B. so aussehen: Zunächst wird eine Kirche gemeinsam erkundet und ihre Kennzeichen erarbeitet; eine parallele Gruppenarbeit zu Moschee, Synagoge und Tempel schließt sich an, wobei ein muslimisches, jüdisches oder buddhistisches Kind aus der Lerngruppe in der Themengruppe sein sollte, die sich mit dem heiligen Raum ihrer jeweiligen Religion befasst. In einer mehrheitlich muslimischen Lerngruppe wäre entsprechend zunächst Moschee von allen gemeinsam und dann Kirche, Synagoge etc. zu bearbeiten.

Mit diesem zweischrittigen Vorgehen erkunden alle Schülerinnen und Schüler sowohl ihre eigene als auch zumindest eine andere Religion. Sie lernen einzelne Religionen kennen, die ggf. nicht in ihrer Lerngruppe vertreten sind, und erfahren die religiöse Vielfalt unserer Gesellschaft, auch wenn sie in ihrem Stadtteil lebensweltlich kaum erlebbar ist. Auch hier stehen am Ende der Unterrichtseinheit die wechselseitige Präsentation und die persönliche Auseinandersetzung.

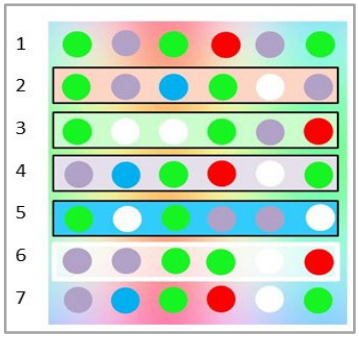
Modell ermöglicht fokussierten Blick und vertieftes Verständnis der eigenen Religion

Das Modell II ermöglicht zentrale Elemente einer Religion fokussiert in den Blick zu nehmen und ein vertieftes Verständnis der je eigenen Religion zu erwerben. Insofern ist Modell II besonders geeignet für Inhalte aus dem Kerncurriculum-Themenfeld *Religionen* (A- und B-Teile). Mit diesem Modell ließe sich z. B. auch der Fragenbereich *Zentrale Personen der Religionen* (vgl. Rahmenplan Jg. 9/10, Kerncurriculum 4.1) gut thematisieren. Jedoch ist dieses Modell auch in anderen Themenfeldern realisierbar.

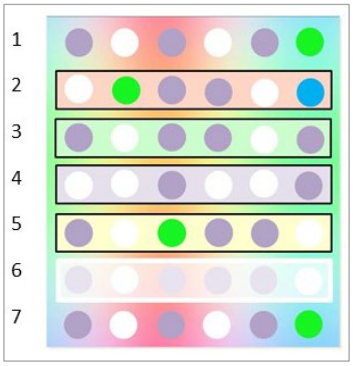
Modell III: Gemeinsame Kurzphasen

Modell III: Gemeinsame Kurzphasen

IIIa) in religiös heterogenerer Lerngruppe



IIIb) in religiös homogenerer Lerngruppe



Im Modell III erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler einen religionenübergreifenden Fragenbereich durchgehend gemeinsam.

Am Anfang wird der Fragenbereich lebensweltlich erschlossen. Anschließend werden nacheinander religionenspezifische Quellen bearbeitet, die unterschiedliche Perspektiven auf das Thema bieten und eine differenziertere Wahrnehmung und ein tiefergehendes Verständnis ermöglichen. Ein persönliches Fazit steht am Ende der Unterrichtseinheit.

Eine Unterrichtseinheit zu *Angst und Geborgenheit* mag dies beispielhaft illustrieren (vgl. Rahmenplan Jg. 5/6, Fragenbereich 1.3 Menschliche Grunderfahrungen): Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich zunächst über Situationen aus, in denen sie Angst und Geborgenheit beobachtet oder selbst erlebt haben. Im Anschluss untersuchen sie jüdische, christliche, alevitische und auch weitere Erzählungen und Weisheiten daraufhin, welchen Umgang mit Angst sie bieten und wie Geborgenheit gefunden werden kann.

Modell erschließt multiperspektivisch erfahrungs- und lebensweltnahe Themen

Modell III kann sowohl in religiös homogeneren als auch in heterogeneren Lerngruppen ähnlich realisiert werden. Es ermöglicht insbesondere, die religiöse Dimension eines erfahrungs- und lebensweltnahen Themas multiperspektivisch zu erschließen. Inhaltlich eignet es sich besonders gut für die Kerncurricula-Themenfelder *Mensch* und *Verantwortung* und *Gott/Göttliches/Transzendenz*.

Modell IV: Religionendifferenzierte Kurzphasen in der eigenen Religion

Im Modell IV wird ein religionenübergreifender Fragenbereich in mehreren Schritten erarbeitet – und zwar jeweils nach Religionen differenziert in der je eigenen Religion.

Modell IVa: Heterogenere Lerngruppen

Die Grundstruktur dieses Modells wird besonders in religiös heterogeneren Lerngruppen deutlich. Im Unterrichtseinstieg wird der Fragenbereich zunächst erfahrungs- und lebensweltlich von der gesamten Lerngruppe gemeinsam erschlossen. Die Erarbeitung folgt dann in mehreren Etappen. In jeder Etappe befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer je eigenen Religion, präsentieren ihre Arbeitsergebnisse und tauschen sich dazu aus. Danach folgt die nächste Etappe. Am Ende der gesamten Unterrichtseinheit steht das persönliche Fazit.

Als Beispiel hierzu eine Unterrichtseinheit *Gott und Du* (vgl. Rahmenplan Jg. 5/6, Fragenbereich 2.2): Hier können einzelne Fragen zum Beten („Wo beten?“, „Was beten?“, „Wie beten?“) zunächst herausgearbeitet und dann nacheinander in den Fokus genommen werden. Für jede der Fragen ist dann eine Phase vorgesehen, in der sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Religion befassen können. Bei der Frage „Was beten?“ kann z. B. parallel in Gruppen oder individuellen Lernformen – je nachdem, welche Religionen in der

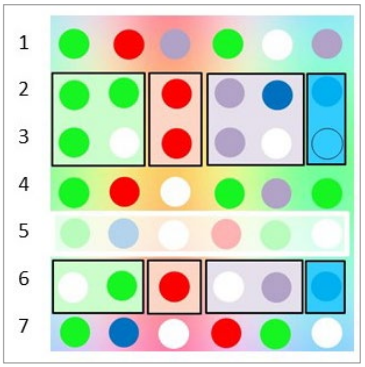
Lerngruppe vertreten sind – das Sch'ma Israel, das Vaterunser, die Al-Fatiha, das Gülbenk o. a. von den jeweiligen Kindern in den Blick genommen werden. Die Frage „Warum überhaupt beten?“ könnte dann am Ende der Unterrichtseinheit eine persönliche Auseinandersetzung verstärken. Schülerinnen und Schüler, die keinen spezifischen religiösen Hintergrund haben, erhalten einen exemplarischen Einblick in die Gebetstradition einer der thematisierten Religionen, um eine in der Sache fundierte Haltung gewinnen zu können. Darüber hinaus erkunden alle Kinder Wege und Techniken der Selbstzentrierung und Sammlung, auch außerhalb von Religionen.

Modell IVb: Homogenere Lerngruppen

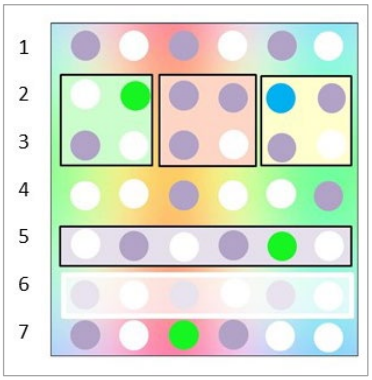
In religiös homogeneren Gruppen ist ähnlich wie in Modell IIb zu verfahren: Um Stigmatisierung und Überwältigung zu vermeiden, darf hier die Gruppenbildung nicht entlang religiöser Hintergründe erfolgen. Stattdessen kann die Religion, die am meisten vertreten ist, gemeinsam von allen bearbeitet werden, weitere Religionen hingegen in religionendifferenzierten Gruppen. Die Reihenfolge spielt strukturell keine Rolle und sollte sich an inhaltlichen oder methodischen Erwägungen orientieren.

Modell IV: Religionendifferenzierte Kurzphasen in der eigenen Religion

IVa) in religiös heterogenerer Lerngruppe



IVb) in religiös homogenerer Lerngruppe

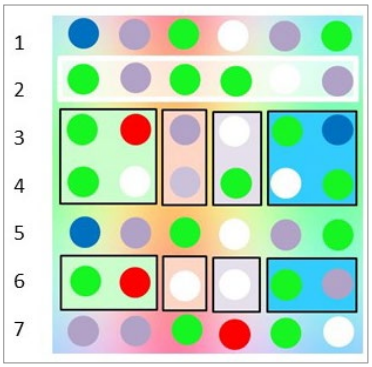


Die Stärke von Modell IV besteht darin, die multiperspektivische Betrachtung mit der religionenspezifischen Vertiefung in der eigenen Religion zu verbinden. Es eignet sich besonders für Themen, in denen die Religionen sehr spezifische Perspektiven und Eigenarten aufweisen, z. B. in den Kerncurricula-Themenfeldern *Religionen* und *Gott/Göttliches/Transzendenz*.

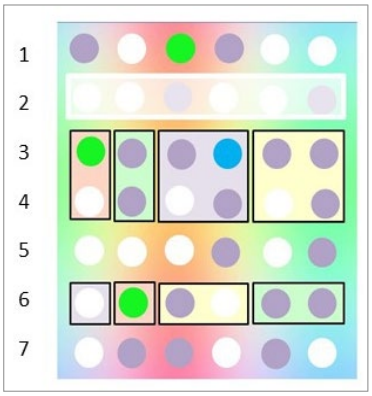
Modell V: Religionendifferenzierte Kurzphasen in gemischten Gruppen

Modell V: Religionendifferenzierte Kurzphasen in gemischten Gruppen

Va) in religiös heterogenerer Lerngruppe



Vb) in religiös homogenerer Lerngruppe



Im Modell V wird ein religionenübergreifender Fragenbereich zwar multiperspektivisch erschlossen, aber ohne auf eine vertiefte Erarbeitung in der je eigenen Religion zu zielen.

Wie bei Modell IV loten die Schülerinnen und Schüler in der Einstiegsstunde einen Fragenbereich religionenübergreifend aus und bearbeiten Unterfragen dann in einzelnen Etappen. In jeder Etappe werden mehrere religiöse Perspektiven erarbeitet. Anders als in Modell IV erfolgt deren Auswahl nicht im Hinblick auf die religiösen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler. Denkbar ist auch, sie bewusst eine andere als die eigene Religion erkunden zu lassen.

Modell erkundet neue Perspektiven

Modell V lässt sich – von der religiösen Zugehörigkeit aus gesehen – in eher heterogenen wie eher homogeneren Lerngruppen auf die gleiche Weise durchführen. Es ermöglicht besonders eine multiperspektivische Erschließung religionenübergreifender Fragenstellungen und die Erkundung neuer Perspektiven.

4.7 Unterrichtsphasen und Schülerorientierung

In allen oben genannten Organisationsformen des Religionsunterrichts behält die Lehrkraft bei ihrer Planung, Durchführung und Reflexion im Blick, dass den Schülerinnen und Schülern Aneignungsprozesse ermöglicht werden.

alle Unterrichtsphasen auf Schülerorientierung prüfen

Daher ist jede Unterrichtsphase daraufhin zu prüfen, ob

- Thema und Inhalte der Stunde für die Schüler und Schülerinnen in ihrer Alltagswelt relevant sind,
- den Schülerinnen und Schülern genügend Raum gegeben wird, den religiösen Gehalt der Stunde mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Bezug zu setzen,
- neben *Wissen* und *Können* auch das *Wollen*, also die Lernbereitschaft und Motivation der Schülerinnen und Schüler, im Blick behalten wird,
- schülerorientierte Dialoganlässe befördert werden und
- die Schülerinnen und Schülern erleben, dass sie mit ihren Erfahrungen, Fragen und Anliegen im Zentrum stehen.

5 Lehrerinnen und Lehrer

Kein Unterricht ohne Lehrkraft. Im Religionsunterricht spielt sie eine vielfältige und zentrale Rolle – im Religionsunterricht für alle steht sie zugleich vor spezifischen Herausforderungen:

- Dürfen, sollen oder müssen die Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht ihre eigene Position zeigen? (➔ Kapitel 5.1)
- (Wie) Können Lehrkräfte Religionen authentisch vermitteln – insbesondere, wenn sie der thematisierten Religion nicht selbst angehören? (➔ Kapitel 5.2)
- Wie tragen die Lehrerinnen und Lehrer dafür Sorge, dass der Religionsunterricht von offenem Dialog geprägt ist? (➔ Kapitel 5.3)
- Welche Rollen müssen Lehrerinnen und Lehrer ausfüllen, welche Aufgaben wahrnehmen? (➔ Kapitel 5.4)

5.1 Positionalität

nicht Neutralität, sondern dialogisch reflektierte Positionalität

Der Religionsunterricht für alle ist keine Religionskunde, in der Religionen präsentiert werden. Vielmehr nehmen Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler die eigene Position wahr, entwickeln, vertiefen und formulieren sie. Es geht um Positionalität, nicht um Neutralität. Eine Positionalität jedoch, die erst in der Begegnung mit anderen und anderem entsteht, die andere anerkennt, wertschätzt und als Anfrage an die eigene Positionierung versteht. Kurzum: Im Religionsunterricht für alle geht es um *eine dialogisch reflektierte Positionalität*.

Lehrkraft zeigt sich in exemplarischer Positionalität – im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses

Eine sich neutral gebende Lehrkraft kann schlecht als Vorbild für dialogische Positionalität dienen. Deswegen sollen die Lehrerinnen und Lehrer „ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortet und argumentativ“ einbringen (vgl. Rahmenplan Kapitel 1.1). Sie zeigen sich in *exemplarischer Positionalität*. Das entspricht der Rolle der Lehrkraft, wie sie z. B. auch im *Beutelsbacher Konsens* für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer formuliert wurde. Was bedeutet das konkret?

Die Lehrkraft sollte unter anderem

- in geeigneten Situationen kenntlich machen, welche Religion und welche religiösen Prägungen für sie lebensrelevant sind und wie sich das in ihrem Leben zeigt,
- sich als eine neben anderen möglichen und berechtigten Positionen im Klassenzimmer (und darüber hinaus) verstehen und die eigene Lebens- und Denkweise nicht als Norm oder Normalität für alle Schülerinnen und Schüler setzen und sie damit überwältigen,
- anderen Lebensweisen und Auffassungen (von Schülerinnen und Schülern oder solchen, die in Unterrichtsmaterialien etc. enthalten sind) auf dialogischer Augenhöhe wertschätzend begegnen und deutlich machen, dass sie *mit gleicher Berechtigung* vertreten werden können, ohne notwendigerweise die *gleiche Gültigkeit* für alle zu haben,

- *Grenzen setzen*, wenn Schülerinnen und Schüler den dialogischen Rahmen verlassen, z. B. wenn sie die Meinungen und Lebensweisen anderer nicht zu Wort kommen lassen wollen, wenn sie die Berechtigung (nicht die Gültigkeit!), anderer Auffassungen in Zweifel stellen, wenn sie sich rassistisch, völkisch oder antisemitisch oder in anderer Weise gruppenbezogen menschenfeindlich äußern.

5.2 Authentizität

Religionen authentisch begegnen

Im Religionsunterricht für alle sollen die Schülerinnen und Schüler den Religionen „möglichst authentisch" begegnen (vgl. Kapitel 1.1 des Rahmenplans). Wie aber kann z. B. eine alevitische Lehrkraft christliche Themen oder Fragestellungen „authentisch" im Religionsunterricht zur Sprache bringen?

Subjekt- und Objekttauthentizität

Sicher ist: Eine z. B. alevitische Lehrkraft repräsentiert das Alevitentum, indem sie ihr individuelles Verständnis authentisch zeigt. Nur die jeweils eigene Religiosität kann authentisch vorgelebt werden (Subjektauthentizität). Möglich ist aber, andere Religionen und ihre Quellen so im Unterricht zu thematisieren, dass es ihrem jeweiligen eigenen Selbstverständnis entspricht (Objektauthentizität). Es soll deutlich werden, wie die thematisierte Religion von ihren Anhängerinnen und Anhängern gelebt wird, wie sie von den jeweiligen Theologien gelehrt wird und – vor allem – worin die Relevanz einer Erzählung, eines Bildes, einer theologischen Deutung liegt. Verzerrte und stereotype Darstellungen sollen genauso vermieden werden wie eine religionskundliche Beschreibung, bei der nicht deutlich wird, worin die lebensbezogene Bedeutung liegen kann.

5.3 Dialogische Grundhaltung

Lehrkraft bürgt für die Entfaltung aller im offenen Dialog

„Der Religionsunterricht ist geprägt von offenem Dialog, in dem alle Beteiligten ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen, Orientierungen und Kenntnisse einbringen, sie austauschen und reflektieren." (vgl. Rahmenplan Kapitel 1.1 und Kapitel 1.2) Die Lehrkraft bürgt mit ihrer Rolle dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht entfalten können.

Unterrichtsatmosphäre von Fairness, Anerkennung, Wertschätzung und Vertrauen

Sie sorgt für eine Unterrichtsatmosphäre, die von Fairness, Anerkennung, Wertschätzung und Vertrauen geprägt ist und in der die Pluralität von Orientierungen gelebt wird. Dafür braucht die Lehrkraft Fingerspitzengefühl und methodisches Geschick, damit sich die Schülerinnen und Schüler an Unterrichtsgesprächen offen beteiligen und über ihre Erfahrungen sprechen können, ohne sich bloßzustellen oder bloßgestellt zu werden.

Fragen und Suchbewegungen ernstnehmen und Raum geben

Kinder und Jugendliche haben Fragen: kleine und große Lebens- und Glaubensfragen, die in den Kerncurricula jeweils unter *Schülerfahrungen und Dialogfragen* exemplarisch formuliert sind. Die Lehrkraft gestaltet den Religionsunterricht so, dass die Schülerinnen und Schüler ihren je eigenen Fragen auf die Spur kommen und diesen Fragen nachgehen können. Dabei wird in der Klasse eine Dialogkultur eingeübt, in der die Suchbewegungen der Lernenden ernst genommen werden und in der die Vielfalt innerhalb der Religionen und Konfessionen Aufmerksamkeit und Wertschätzung erfährt.

im offenen Dialog stehen die Ergebnisse nicht fest

Die Lehrkräfte stellen sich mit eigenen Fragen und Antwortversuchen zur Verfügung. Sie begleiten und unterstützen die Lernenden auf ihrer jeweils individuellen

Suchbewegung. Die je eigenen Überzeugungen sollen argumentativ und auf eine Weise eingebracht werden, die allen anderen die gleiche Verbindlichkeit für die ihren zugesteht. Bei einem offenen Dialog stehen die Ergebnisse vorher nicht fest!

5.4 Rollen und Aufgaben

Der Lehrkraft kommt im Religionsunterricht eine Vielfalt an Aufgaben und Rollen zu. Viele davon stellen sich in ähnlicher Weise auch in den anderen Unterrichtsfächern, andere sind spezifisch für den Religionsunterricht für alle.

Wahrnehmen und Diagnostizieren

Lebens- und Erfahrungswelten wahrnehmen

Die Lehrkräfte nehmen die Lebenswelten und Erfahrungen, die religiösen Zugehörigkeiten, Hintergründe und Vorkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler wahr. Welche Fragen bewegen sie? Was ist ihnen wichtig? Welche Erfahrungen haben sie schon gemacht – welche sind ihnen fremd? Was kennen und wissen sie, was nicht? Wo begegnen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag Religion? Welche Religion bzw. Konfession spielt für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler und der jeweiligen Familie eine bedeutsame Rolle? Welcher Religion fühlen sie sich zugehörig?

> Fragebogen am Anfang eines Schulhalbjahres führen hier nicht weit oder ergeben eine oberflächliche Schematisierung. Sinnvoller ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler z. B. am Schuljahresanfang religiöse Gegenstände mitbringen oder erzählen, welche und wie sie Feste zu Hause feiern. Ein sensibles und taktvolles Interesse ist hier wichtig, aber auch der Wunsch nach Privatheit ist zu achten.

Entwicklungsstände „diagnostizieren“

Darüber hinaus gilt es, die emotionalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstände ihrer Schülerinnen und Schüler im Sinne (religions-)pädagogischer „Diagnostik“ zu erheben sowie die Situation der Lerngruppe in den Blick zu nehmen.

Ein differenziertes Wahrnehmen und kriteriengeleitetes Diagnostizieren bildet die Grundlage jeder Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Erschließen und Strukturieren

Quellen auf Schülerinnen und Schüler hin erschließen

Lehrkräfte erschließen die Religionen und ihre Quellen mit Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler. Welche Fragestellungen und Impulse, welche Deutungs- und Orientierungsmöglichkeiten für ihre Schülerinnen und Schüler liegen in einzelnen Quellen, in Erzählungen, Gesängen, Weisheiten, Weisungen, Bildern oder theologischen Ansätzen?

didaktisch und methodisch authentisch erschließen

Die Lehrkraft sichtet hierfür die zentralen religionenspezifischen Inhalte und Quellen zu einem Thema (das Kerncurriculum gibt hier wichtige Hinweise), didaktisiert sie im Sinne der didaktischen Kreisbewegung (vgl. Kapitel 3.3) für die jeweilige Lerngruppe, wählt für sie passende und zielführende Materialien aus und bereitet sie für den unterrichtlichen Einsatz sprachlich und methodisch auf. Dabei wird bedacht, dass die Quellen im Unterricht möglichst authentisch gedeutet und erschlossen werden.

systematischer Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten

Im Sinne kompetenzorientierten Lernens ist bei der Auswahl der Inhalte und Quellen auch darauf zu achten, dass diejenigen *Kenntnisse und Fertigkeiten* erworben werden, die für eine bedeutungsvolle Erschließung, für ein authentisches Verständnis religiöser Inhalte und Quellen sowie für den Dialog mit anderen notwendig sind. Das Kerncurriculum und die Kompetenzanforderungen folgen hier einem

religionenspezifischem Spiralcurriculum, das über Unterrichtseinheiten und Schuljahre hinaus für die Lerngruppe und für die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Auge behalten werden sollte. Wichtige Methoden können hierfür z. B. die Arbeit mit *Fachbegriffen* (z. B. Glossar) und systematisierende Überblicke (z. B. Lernlandkarten, Advanced Organizer, Wandposter) sein.

Arrangieren und Gestalten

die Lernaktivitäten sind zentral – nicht das Lehren

Im Religionsunterricht steht nicht das Lehren, sondern die Lernaktivität der Kinder und Jugendlichen im Zentrum. Die Lehrkraft gestaltet die Lernarrangements deshalb so, dass die Schülerinnen und Schüler die Frage- und Problemorientierung einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit als individuell bedeutsam erfassen, sich möglichst selbstständig die (religiösen) Quellen erschließen und sich individuell positionieren können. Hierfür sind individuelle und kooperativ-dialogische Arbeits- und Sozialformen, ganzheitliche und kognitive Lernformen jeweils zielführend auszuwählen und die verschiedenen Anforderungsbereiche zu berücksichtigen.

Aufgabenstellungen bestimmten, wie Inhalten und Quellen begegnet wird

Besonders wichtig sind die Aufgabenstellungen, weil sie wesentlich bestimmen, wie die Schülerinnen und Schüler einer Fragestellung, einem Inhalt oder einer Quelle begegnen. Einerseits gilt es hier, den Quellen authentisch zu begegnen: So ist z. B. eine biblische Erzählung auf jüdische bzw. christliche Weise zu erschließen, eine Koransure mithilfe von Aufgabenstellungen, die einer islamischen Didaktik entsprechen. Mit zunehmendem Alter sollte auch diese religionenspezifische Erschließungsweise selbst thematisiert werden. Zudem gilt es, Aufgaben so zu stellen, dass sie persönliche Involvierung und Auseinandersetzung ermöglichen und fördern. Das setzt immer auch den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten voraus.

Coachen und Moderieren

in individualisierten Lernsettings berät die Lehrkraft als Coach

Die Lehrkraft berät und begleitet die Schülerinnen und Schüler bei der (möglichst) selbstständigen Erarbeitung von Lernaufgaben. Als *Coach* gibt sie in individualisierten Lernsettings bei Bedarf Hinweise, wie Aufgaben bearbeitet werden können, hilft bei sprachlichen und methodischen Herausforderungen, berät bei der Auswahl von Wahlaufgaben u. v. m. In kooperativen dialogischen Lernformen sichert die Lehrkraft ggf. die Zusammenarbeit, fördert wechselseitige Hilfestellungen und motiviert zu Austausch und Ergebnisorientierung.

Eine *moderierende* Rolle kommt der Lehrkraft insbesondere in dialogischen Plenumsphasen zu. Mit zunehmendem Alter können auch die Schülerinnen und Schülern diese Aufgabe teilweise übernehmen.

Für das Coachen und Moderieren gilt gleichermaßen: Die Lehrkraft bringt (in dieser Funktion) weder ihre eigene Position zum Thema ein, noch referiert sie als Expertin andere Sichtweisen; vielmehr unterstützt sie die Lernenden einzeln oder in der Gruppe in ihren weitgehend selbstgesteuerten Lernprozessen.

Referieren und Korrigieren

Lehrkräfte sind fachliche Expertinnen und Experten für alle Unterrichtsgegenstände

Im Religionsunterricht für alle ist die Lehrkraft die Fachexpertin – auch für die religiösen Perspektiven, der sie nicht selbst angehört. Das ist nicht ungewöhnlich: So wird z. B. im PGW-Unterricht von einer Lehrkraft gefordert, verschiedene und konträre wirtschaftspolitische Positionen darzustellen und zu erläutern – unabhängig davon, welcher davon sie persönlich anhängt. Hier wie insbesondere im Religionsunterricht hat die Lehrkraft jedoch transparent zu machen, dass sie in diesem Moment eine

Position lediglich referiert, sie also *objektiv-authentisch* darstellt, nicht aber selbst *subjektiv-authentisch* vertritt. Denn nur so kann eine Lehrerin bzw. ein Lehrer die im Religionsunterricht angestrebte *exemplarische Positionalität* vorleben.

sachliche Fehler werden korrigiert, Argumentationen auf Konsistenz geprüft

Beim Korrigieren nimmt die Lehrkraft eine ähnliche Rolle ein wie beim Referieren: Vor dem Hintergrund ihres Fachwissens verhält sie sich zu Aussagen, ohne persönlich involviert zu sein. Als Fachexpertin korrigiert sie deshalb fachliche Fehler – unabhängig davon, welcher Religion sie oder die Schülerin bzw. der Schüler angehört. Falsche Fakten, lückenhafte Darstellungen oder ungenaue Wiedergaben von Erzählungen und Texten sind richtigzustellen bzw. zu ergänzen. Erfahrungen, Meinungen, Auffassungen und Argumentationen werden hingegen (im genannten Rahmen, vgl. Kapitel 5.1) zunächst grundsätzlich anerkannt, wertgeschätzt und in den Dialog eingebracht. Dennoch sind hier Rückmeldungen zum sprachlichen Ausdruck, zur begrifflichen Präzision, zur logischen Konsistenz und entlang weiterer, zumeist formaler Kriterien möglich und fördern den Kompetenzerwerb. Das kann durch die Lehrkraft erfolgen, aber auch durch die Schülerinnen und Schüler selbst: Ihre Fähigkeiten zur kriteriengeleiteten Selbstreflexion und zur wechselseitigen Rückmeldung gilt es auf- und auszubauen.

Repräsentieren und Positionieren

als Repräsentanten der eigenen Religion wahrgenommen werden

Die Schülerinnen und Schüler nehmen in der Schule ihre Lehrkräfte in unterschiedlichen Funktionen und Rollen wahr: als Klassen- oder Fachlehrkraft, als Religions- oder Deutschlehrkraft, als jüngere oder ältere Lehrkraft u. v. m. Insbesondere im Religionsunterricht wird eine Lehrkraft auch mit ihrer Religion und Religiosität wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler begegnen hier einer Lehrkraft, die einer bestimmten Religion bzw. Konfession angehört und diese vorlebt, die sie damit für die Schülerinnen und Schüler repräsentiert.

Vorbild in exemplarischer Positionalität

Allerdings lebt jede Lehrkraft ihre Religion auf individuelle Art. Sie bezieht die Quellen und Wahrheiten, Maximen und Lebensweisen, die ihrer Religion zugrunde liegen, auf ihr ganz persönliches Leben. In dieser *exemplarischen Positionalität* ist sie Vorbild für die Schülerinnen und Schüler. Deshalb ist es wichtig, sie in geeigneten Situationen deutlich zu machen. Das können Seitengespräche während der Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen sein oder Plenumsphasen sein, in denen es die Situation nahelegt oder die Lehrkraft direkt nach ihrer Position gefragt wird. Wichtig sind dann Transparenz und Sensibilität, damit die persönliche Position der Lehrkraft nicht als normativ erlebt wird. Insbesondere in höheren Jahrgängen sollte eine Lehrkraft zudem in einzelnen Unterrichtsphasen genügend Reibungsfläche bieten, damit sich die Schülerinnen und Schüler an der fachlich profilierten Lehrkraft im Dialog „abarbeiten“ können.

Rückmelden und Bewerten

Leistung bewerten anhand transparenter Kriterien

Religionslehrkräfte geben wie alle Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten und zu den erbrachten Leistungen. Gerade weil der Religionsunterricht (wie auch manch andere Unterrichtsfächer) bei Schülerinnen und Schülern, aber auch manchen Eltern leicht in Verdacht gerät, hier Gesinnung und Meinung statt Leistung zu bewerten, ist es zentral, Rückmeldungen und Bewertungen an objektiven Kriterien auszurichten und dies transparent zu gestalten. Dazu kann auch gehören, die Kriterien gemeinsam in der Lerngruppe zu besprechen und zu konkretisieren. Die zentralen Bewertungsmaßstäbe bilden hierfür die in den Rahmenplänen aufgeführten jahrgangsbezogenen Kompetenzen (vgl. Rahmenpläne, Kapitel 2.2) sowie die Hinweise zur Leistungsbewertung.

Kooperieren und Entwickeln

multireligiöse Fachschaften befördern durch Kooperation und Dialog die Unterrichtsqualität

Der Religionsunterricht für alle lebt von der Vielfalt – nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den Lehrerinnen und Lehrern. Langfristig werden *multireligiöse Fachschaften* angestrebt, in denen Lehrkräfte unterschiedlicher religiöser Herkunft und theologischer Fachausbildung selbst in den Dialog kommen, sich gegenseitig beraten und miteinander den Religionsunterricht an ihrer Schule weiterentwickeln. Diese Zusammenarbeit unterstützt die multiperspektivische Erschließung und die Fachlichkeit auch bei den religiösen Perspektiven, die der jeweiligen Lehrkraft nicht besonders vertraut sind. Multireligiöse Fachschaften eröffnen auch die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schullaufbahn Lehrkräfte unterschiedlicher Religionszugehörigkeit erleben. Die Arbeit in der Fachschaft bietet einen wesentlichen Pfeiler der Qualitätsentwicklung von Unterricht. Für die Zwischenzeit bieten die Fortbildungsinstitutionen vielfältige Angebote, um interreligiöse Perspektiven in die Fachschaftsarbeit einzubringen.

6 Anhang

6.1 Abkürzungen und Quellenverweise

In den Rahmenplänen werden Abkürzungen verwendet, mit denen auf Textstellen und Abschnitte aus Heiligen Schriften verwiesen werden. Sie sind als didaktische Hinweise zu verstehen und intendieren zumeist nicht deren wörtlichen Einbezug in den Unterricht.

Christentum

Die Abkürzungen biblischer Bücher finden sich weitgehend identisch in fast allen Bibelausgaben; vgl. darüber hinaus: https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/abkuerzungen/

Islam

Koran-Verweise nennen zuerst die Nummer der Sure und dann den Vers. Die arabischen oder deutschen Surennamen werden im Rahmenplan nicht ausgeführt.

Hadith-Verweise benennen die Hadith-Sammlung.

Judentum

Für jüdische Verweise auf Bibelstellen werden, wie im jüdischen Kontext üblich, die auch im Christentum verbreitete Abkürzungen verwendet.

Alevitentum

Auf alevitische Quellen wird ohne Abkürzungen verwiesen.

Buddhismus

Verweise auf buddhistische Quellen nennen zunächst die Abkürzung für die Schrift bzw. für die Sammlung (z. B. Nikāya) innerhalb einer Schriftabteilung (z. B. Sūtra-Piṭaka) oder die Abkürzung einer kleineren Sammlung (z. B. Khuddaka-pāṭha) innerhalb eines Nikāya, dann folgt ggf. die Nummer des Buches, Kapitels oder Textes innerhalb der Sammlung und/oder die Versnummer; vgl. darüber hinaus https://suttacentral.net/abbreviations.

AN	Aṅguttara Nikāya
DN	Digha Nikāya
Ja	Jātaka (Wiedergeburtsgeschichte)
KN	Kuddhaka Nikāya
Kp	Khuddaka-pāṭha
MMK	Mulamadhyamakakarika
Saddhp	Saddharmapuṇḍarīka-sūtra
SN	Saṃyutta Nikāya
Snp	Sutta Nipāta

Suv Suvarṇaprabhāsottama-sūtra

Thg Theragāthā

Hinduismus

Verweise auf hinduistische Quellen nennen zunächst die Abkürzung für die Schrift, dann die Nummer des Kapitels und die Versnummer.

BG *Bhagavad-gita*

BP *Bhagavata-Purana bei drei Nummern verweist die erste auf das Lied/ Canto)*

IU *Isha Upanishad*

KU *Katha Upanishad*

Mah *Mahabarata*

MU *Maha Upanishad*

Bahai-Religion

BA *Baha'u'llah: Botschaften aus Akka*
https://www.holy-writings.com/?a=SHOWTEXT&d=%2Fde%2FBahaitum%2FAuthentisches+Schrifttum%2FBahaullah%2FBotschaften+aus+Akka.txt

BaF *Abdul-Baha: Brief an Forel*
https://bahaizitate.de/lesen/abdul-baha-brief-an-forel/

BF *Abdul-Baha: Beantwortete Fragen*
https://www.holy-writings.com/index.php?a=SHOWTEXT&d=/de/Bahaitum/Authentisches+Schrifttum/Abdul-Baha/Beantwortete+Fragen.txt

KA *Kitáb-i-Aqdas – Das Heiligste Buch*
https://www.bahai.org/library/authoritative-texts/bahaullah/kitab-i-aqdas/

RD *Research Department: Forschungsstelle des Bahai-Weltzentrums BWC*

ST *Baha'u'llah: Sieben Täler*
https://www.bahai.org/library/authoritative-texts/bahaullah/seven-valleys-four-valleys/

UHG *Universelles Haus der Gerechtigkeit (z. B. seine Botschaften)*

VW *Baha'u'llah: Verborgene Worte*
https://www.bahai.org/library/authoritative-texts/bahaullah/hidden-words/

Jahrgangs-stufen	Verpflichtend sind:	Themenfeld Religionen	Themenfeld Gott/Göttliches/Transzendenz	Themenfeld Mensch	Themenfeld Verantwortung
1/2	- alle Module	**G 1.1 Feste im Jahresverlauf**	**G 1.2 Reden über Gott/ Göttliches/Transzendenz**	**G 1.3 Wer bin ich – wer bist du?**	**G 1.4 Miteinander leben**
3/4	- alle Module	**G 2.1 Räume und Orte der Religionen**	**G 2.2 Gott/Göttliches offenbart sich – das Transzendente wird deutlich**	**G 2.3 Tod und Sterben**	**G 2.4 Leben in *einer* Welt - Schöpfung**
5/6	- Module I 2.1 und I 2.4 - zwei der drei Module I 1.1, I 1.2 oder I 2.2 - Modul I 1.3 oder I 2.3	**I 1.1 Religion und Religionen** **I 2.1 Zentrale Personen der Religionen**	**I 1.2 Vielfalt der Gottes- und Transzendenzvorstellungen** **I 2.2 Beten/Meditieren**	**I 1.3 Menschliche Grunderfahrungen** **I 2.3 Schöpfung**	**I 2.4 Miteinander gerecht leben**
7/8	- Module I 3.4, I 4.1 und I 4.2 - Modul I 3.1 oder I 3.2 - Modul I 3.3 oder I 4.3	**I 3.1 Glaubensfreiheiten und Glaubenspflichten**	**I 3.2 Diesseits und Jenseits-vorstellungen**	**I 3.3 Digitales Ich – digitale Welten**	**I 3.4 Verantwortung für Schöpfung**
9/10		**I 4.1 Zentrale Personen**	**I 4.2 Gott/Göttliches/Trans-zendenz**	**I 4.3 Glück und Unglück**	
Gy: 9/10 STS: VS	- Modul I 5.1 - Modul I 5.2 oder I 5.3	**I 5.1 Zentrale Quellen**		**I 5.2 Leben und Tod**	**I 5.3 Utopien und gesellschaftliche Missstände**
Sek II Kern	- alle Module	**II 1.1 Wahrheit**	**II 2.1 Reden von Gott, Göttlichem und Transzendenz**	**II 3.1 Anthropologie**	**II 4.1 Ethik**
WP I	- i.d.R. keine dieser Wahlmodule - ggf. aber Festlegungen für das jeweilige Zentralabitur	**II 1.2 Theologie der Religionen**	**II 2.2 Glaube und Naturwissenschaft**	**II 3.2 Freiheit**	**II 4.2 Ethik des Lebens**
WP II		**II 1.3 Begegnungen der Religionen**	**II 2.3 Theodizee**	**II 3.3 Menschenwürde**	**II 4.3 Religion und Gesellschaft**
WP III		**II 1.4 Vielfalt gelebter Religion**	**II 2.4 Mystik – Mensch und Gott**	**II 3.4 Identität – Körper, Seele, Geist**	**II 4.4 Religion und Politik**

zwei von drei

oder

oder

oder

oder

Strukturmodelle für Unterrichtseinheiten
In religiös eher heterogenen Lerngruppen

(Kombinationen religionenspezifischer und religionenübergreifender Phasen

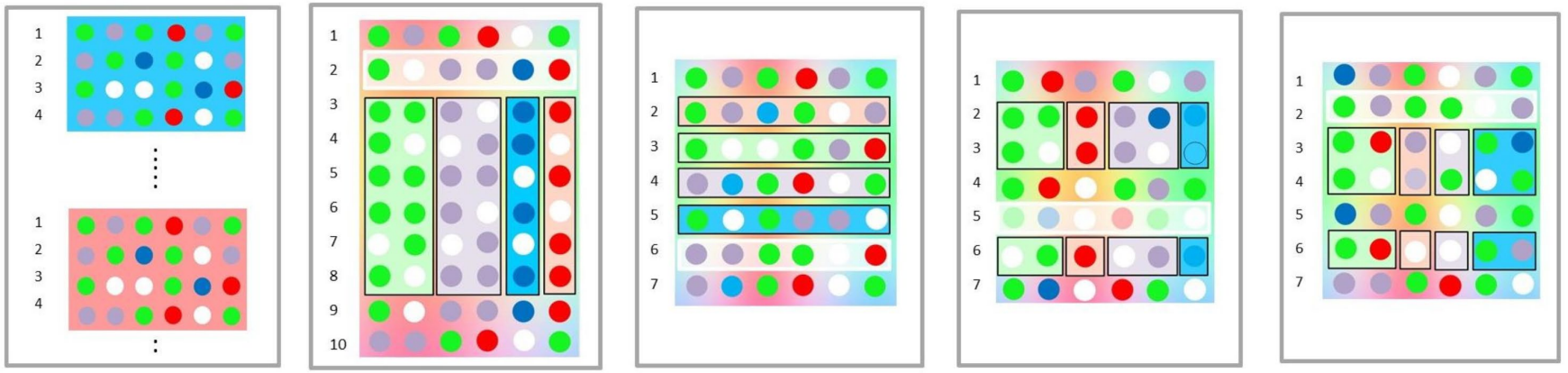
Modell Ia
Gemeinsame Langphase

Modell IIa
Parallele religionendifferenzierte Langphase

Modell IIIa
Gemeinsame Kurzphasen

Modell IVa
Religionendifferenzierte Kurzphasen in der eigenen Religion

Modell Va
Religionendifferenzierte Kurzphasen in religionsgemischten Gruppe



Erläuterungen

Hintergrundfarben = Unterrichtsinhalte, z.B. grün = islamisches Thema/Aspekt/Material…

bunt = religionenübergreifender Inhalt

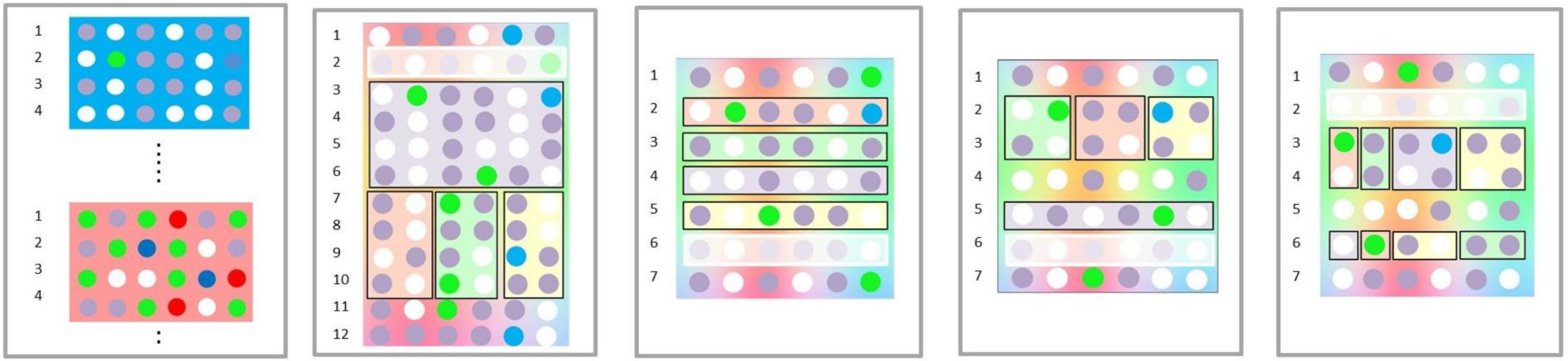
weißer Rahmen und weiß-transparent: Kontext

farbige Kreise = Schüler/in mit jeweiligem religiösem Hintergrund, z.B. grün = muslimische Schüler/in;
weiße Kreise = *Schüler/in ohne religiösen Hintergrund*

Strukturmodelle für Unterrichtseinheiten
In religiös eher homogenen Lerngruppen

(Kombinationen religionenspezifischer und religionenübergreifender Phasen

Modell Ib	**Modell IIb**	**Modell IIIb**	**Modell IVb**	**Modell Vb**
Gemeinsame Langphase	Parallele religionendifferenzierte Langphase	Gemeinsame Kurzphasen	Religionendifferenzierte Kurzphasen in der eigenen Religion	Religionendifferenzierte Kurzphasen in religionsgemischten Gruppe



Erläuterungen

Hintergrundfarben = Unterrichtsinhalte, z.B. grün = islamisches Thema/Aspekt/Material…

bunt = religionenübergreifender Inhalt

weißer Rahmen und weiß-transparent: Kontext

Farbige Kreise = Schüler/in mit jeweiligem religiösem Hintergrund, z.B. grün = muslimische Schüler/in;

weiße Kreise = *Schüler/in ohne religiösen Hintergrund*

www.hamburg.de/bildungsplaene