

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

„FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030 IM EVANGELISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE 1“

Anforderungen an die Bildung bis 2030 und Anknüpfungspunkte an den evangelischen Religionsunterricht der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen auf Basis des Kernlehrplans der Sekundarstufe 1 zur Förderung von Bildung als maßgebliches Fundament für das menschliche Handeln und die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Miteinanders sowie des persönlichen Wohlbefindens.

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) im Fach evangelische Theologie der Universität Paderborn

von

Ina Woste

Betreuer

Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Hinführung: OECD – Projekt Future of Education and Skills 2030 | 8 |
| 1. TEIL 1: Die vier Dimensionen der Bildung – das „WAS“ | 13 |
| 1.1. Wissen | 16 |
| 1.1.1. Traditionelles Wissen | 16 |
| 1.1.1.1. Konzepte und Meta-Konzepte..... | 18 |
| 1.1.1.2. Verfahren, Methoden und Werkzeuge | 21 |
| 1.1.1.3. Themengebiete, Bereiche und Themen | 24 |
| 1.1.2. Modernes, fächerübergreifendes Wissen | 28 |
| 1.1.2.1. Vernetzte Menschen, Organisationen und Welt..... | 30 |
| 1.1.2.2. Optimierte Menschen / Transhumanismus | 33 |
| 1.1.2.3. Aufstieg von smarten Maschinen und Systemen | 35 |
| 1.1.3. Querschnittsthemen..... | 36 |
| 1.1.3.1. Globale Kompetenz | 37 |
| 1.1.3.2. Informationskompetenz..... | 41 |
| 1.1.3.3. Systemdenken | 42 |
| 1.1.3.4. Design Thinking | 44 |
| 1.1.3.5. Umweltbewusstsein | 46 |
| 1.1.3.6. Digitale Kompetenz | 47 |
| 1.2. Skills | 48 |
| 1.2.1. Kritisches Denken (Critical Thinking) | 50 |
| 1.2.1.1. Paul-Elder Framework of Critical Thinking | 51 |
| 1.2.1.2. Kritisches Denken im schulischen Kontext und im Religionsunterricht | 56 |
| 1.2.2. Kreativität (Creativity) | 59 |
| 1.2.2.1. Kreativitätsmodell nach Graham Walls | 60 |
| 1.2.2.2. Kreativität im schulischen Kontext und im Religionsunterricht | 62 |
| 1.2.3. Kommunikation (Communication) | 63 |
| 1.2.3.1. Sprachkompetenz..... | 66 |
| 1.2.3.2. Kommunikationskompetenz im schulischen Kontext und im Religionsunterricht | 68 |
| 1.2.4. Kollaboration (Collaboration) | 72 |
| 1.2.4.1. Kollaborationsförderung durch Agiles Arbeiten..... | 74 |
| 1.2.4.2. Kollaboration im schulischen Kontext und im Religionsunterricht | 76 |
| 1.3. Charakter | 82 |
| 1.3.1. Charakterbildung | 83 |
| 1.3.1.1. Emotionale Intelligenz..... | 84 |
| 1.3.1.2. Social and Emotional Learning | 86 |

| | |
|--|-----|
| 1.3.1.2. Charakterbildung im schulischen Kontext und im Religionsunterricht..... | 87 |
| 1.3.2. Charaktereigenschaften | 90 |
| 1.3.2.1. Neugier | 91 |
| 1.3.2.1.1. Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung..... | 92 |
| 1.3.2.1.2. Neugier im schulischen Kontext und im Religionsunterricht..... | 97 |
| 1.3.2.2. Achtsamkeit..... | 100 |
| 1.3.2.2.1. Achtsamkeit im schulischen Kontext und im Religionsunterricht..... | 101 |
| 1.3.2.2.2. Achtsamkeitswerkzeuge..... | 104 |
| 1.3.2.2.2.1. Dankbarkeit als Achtsamkeitswerkzeug..... | 104 |
| 1.3.2.2.2.2. Bewusste Wahrnehmung des Positiven als Achtsamkeitswerkzeug | 106 |
| 1.3.3.3. Mut | 107 |
| 1.3.3.3.1. Werkzeuge und Fähigkeiten zur Förderung von Mut | 108 |
| 1.3.3.3.2. Mut im schulischen Kontext und im Religionsunterricht..... | 110 |
| 1.3.3.4. Resilienz..... | 114 |
| 1.3.3.4.1. Resilienzfaktoren..... | 114 |
| 1.3.3.4.1.1. Fürsorgliche Beziehungen als Resilienzfaktor im schulischen Kontext und im Religionsunterricht | 115 |
| 1.3.3.4.1.2. Kommunikation von hohen Erwartungen als Resilienzfaktor im schulischen Kontext und im Religionsunterricht | 118 |
| 1.3.3.4.1.3. Möglichkeiten für bedeutsames Engagement und Beteiligung als Resilienzfaktoren im schulischen Kontext und im Religionsunterricht..... | 121 |
| 1.3.3.4.2. Resilienz im schulischen Kontext und im Religionsunterricht..... | 123 |
| 1.3.3.5. Menschenführung | 126 |
| 1.3.3.6. Ethik..... | 129 |
| 1.3.3.6.1. Die Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg | 130 |
| 1.3.3.6.2. Moralentwicklung im schulischen Kontext und im Religionsunterricht | 133 |
| 1.4. Meta-Lernen..... | 136 |
| 1.4.1. Metakognition | 138 |
| 1.4.1.1. Selbstreflexion..... | 139 |
| 1.4.1.2. Selbstreguliertes, selbstgesteuertes, selbstüberwachtes und selbstreflektiertes Lernen | 143 |
| 1.4.2. Lernen lernen | 149 |
| 1.4.2.1. SMARTe- Ziele | 149 |
| 1.4.2.2. Agiles Lernen | 155 |
| 1.4.2.3.1. Agile Manifest des Lernens | 157 |
| 1.4.2.3.2. Agiles Lernen im schulischen Kontext und im Religionsunterricht..... | 160 |
| 1.4.2.3. Lernstrategien | 162 |

| | |
|--|-----|
| 1.4.2.4.1. Kognitive Lernstrategien | 163 |
| 1.4.2.4.2. Metakognitive Lernstrategien | 164 |
| 1.4.2.4.3. Soziale Lernstrategien | 165 |
| 1.4.2.4.4. Implizite und explizite Lernstrategien | 166 |
| 1.4.3. Growth Mindset | 170 |
| 1.5. Zwischenfazit zu den vier Dimensionen der Bildung - „Neue Normalität“ | 176 |
| 2.TEIL 2: Lernkompass 2030 – das „Wie“ | 184 |
| 2.1. Wissen für 2030..... | 187 |
| 2.1.1. Disziplinäres Wissen | 188 |
| 2.1.2. Interdisziplinäres Wissen..... | 190 |
| 2.1.3. Epistemisches Wissen..... | 195 |
| 2.1.4. Prozedurales Wissen | 197 |
| 2.2. Skills für 2030 | 199 |
| 2.2.1. Kognitive und metakognitive Skills..... | 200 |
| 2.2.2. Soziale und emotionale Skills | 208 |
| 2.2.3. Praktische und physische Skills | 217 |
| 2.3. Haltung und Werte für 2030 | 223 |
| 2.3.1. Respekt | 224 |
| 2.3.2. Gerechtigkeit | 229 |
| 2.3.3. Persönliche und soziale Verantwortung | 235 |
| 2.3.4. Integrität..... | 241 |
| 2.3.5. Selbstwahrnehmung..... | 246 |
| 2.4. Lerngrundlagen für 2030..... | 250 |
| 2.4.1. Kognitive Grundlagen | 251 |
| 2.4.2. Soziale und emotionale Grundlagen | 253 |
| 2.4.2.1. Verantwortliches Handeln..... | 255 |
| 2.4.2.2. Entwicklung von Empathie | 257 |
| 2.4.2.3. Selbstwahrnehmung zur Förderung der Reflexion | 262 |
| 2.4.3. Gesundheitliche Grundlagen..... | 264 |
| 2.4.3.1. Meditation..... | 265 |
| 2.4.3.2. Gebet | 267 |
| 2.4.3.3. Gemeinschaftsaktivitäten..... | 268 |
| 2.4.3.4. Reflexion..... | 270 |
| 2.5. Transformationskompetenz für 2030 | 271 |
| 2.5.1. Schaffung neuer Werte | 271 |
| 2.5.1.1. Förderung von offener Haltung und sinnhaften Empfinden..... | 273 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.1.2. Förderung von Kreativität und kritischem Denken | 276 |
| 2.5.1.3. Förderung von Kollaboration | 278 |
| 2.5.1.4. Förderung von Agilität..... | 280 |
| 2.5.2. Ausgleich von Spannung und Dilemmata..... | 282 |
| 2.5.2.1. Kognitive Flexibilität und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel..... | 283 |
| 2.5.2.2. Empathie und Respekt | 285 |
| 2.5.2.3. Kreativität und Problemlösekompetenz | 288 |
| 2.5.2.4. Resilienz..... | 292 |
| 2.5.2.5. Ambiguitätstoleranz | 295 |
| 2.5.2.6. Verantwortungsbewusstsein..... | 298 |
| 2.5.3. Verantwortungsübernahme | 301 |
| 2.5.3.1. Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität..... | 302 |
| 2.5.3.2. Mitgefühl und Respekt | 306 |
| 2.5.3.3. Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung..... | 307 |
| 2.5.3.4. Vertrauen | 311 |
| 2.6. Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus für 2030..... | 315 |
| 2.6.1. Antizipationsphase | 318 |
| 2.6.2. Aktionsphase | 321 |
| 2.6.3. Reaktionsphase | 325 |
| 2.7. Student Agency und Co-Agency für 2030..... | 327 |
| 2.7.1. Student Agency..... | 329 |
| 2.7.1.1. Anwendungsgebiete Agency | 331 |
| 2.7.1.1.1. Moralischer Kontext | 332 |
| 2.7.1.1.2. Sozialer Kontext..... | 334 |
| 2.7.1.1.3. Ökonomischer Kontext..... | 336 |
| 2.7.1.1.4. Kreativer Kontext..... | 338 |
| 2.7.1.2. Grundlagen zur Entwicklung von Agency | 340 |
| 2.7.1.2.1. Motivation | 340 |
| 2.7.1.2.2. Hoffnung..... | 347 |
| 2.7.1.2.3. Selbstwirksamkeit | 348 |
| 2.7.1.2.4. Dynamisches Selbstbild | 351 |
| 2.7.2. Co-Agency..... | 353 |
| 2.7.2.1. Ko-Akteure des Co-Agency | 355 |
| 2.7.2.1.1. Ko-Akteure Gleichaltrige | 356 |
| 2.7.2.1.2. Ko-Akteure Lehrkräfte | 358 |
| 2.7.2.1.3. Ko-Akteure Eltern und Erziehungsberechtigte..... | 360 |

| | |
|--|-----|
| 2.7.2.1.4. Ko-Akteure Gemeinschaft | 362 |
| 2.7.2.2. Sonnenmodell der Co-Agency | 365 |
| 2.8. Zwischenfazit zum Lernkompass | 374 |
| 3. TEIL 3: Mögliche Auswirkungen auf den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 | 381 |
| 3.1. Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung..... | 381 |
| 3.1.1. SCRUM..... | 382 |
| 3.1.1.1. Chancen von SCRUM | 386 |
| 3.1.1.2. Grenzen von SCRUM | 389 |
| 3.1.1.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von SCRUM | 391 |
| 3.1.2. Problemlösendes Lernen..... | 392 |
| 3.1.2.1. Chancen des problemlösenden Lernens für zukünftige Bildung..... | 396 |
| 3.1.2.2. Grenzen des problemlösenden Lernens für zukünftige Bildung | 398 |
| 3.1.2.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung des problemlösenden Lernens für zukünftige Bildung..... | 399 |
| 3.1.3. Kooperative Lernformen | 401 |
| 3.1.3.1. Chancen von kooperativen Lernformen..... | 405 |
| 3.1.3.2. Grenzen von kooperativen Lernformen | 407 |
| 3.1.3.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von kooperativen Lernformen | 408 |
| 3.1.4. Lernaufgaben..... | 410 |
| 3.1.4.1. Chancen von Lernaufgaben..... | 412 |
| 3.1.4.2. Grenzen von Lernaufgaben | 414 |
| 3.1.4.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von Lernaufgaben | 416 |
| 3.1.5. Feedback und Feedbackkultur | 419 |
| 3.1.5.1. Chancen von Feedback und einer Feedbackkultur | 422 |
| 3.1.5.2. Grenzen von Feedback und einer Feedbackkultur..... | 424 |
| 3.1.5.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von Feedback und einer Feedbackkultur | 426 |
| 3.2. Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler..... | 429 |
| 3.3. Auswirkungen auf die Lehrkraft | 432 |
| 4. Schlussworte..... | 436 |
| Literaturverzeichnis..... | 439 |
| Abbildungsverzeichnis..... | 453 |
| Eigenständigkeitserklärung | 454 |

Hinführung: OECD – Projekt Future of Education and Skills 2030

Der Religionsunterricht ist ein wichtiger Bestandteil des Bildungssystems und spielt eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von ethischen und moralischen Werten sowie dem Verständnis von Religionen und deren kultureller Bedeutung. Es ist jedoch beachtlich, dass der aktuelle Religionsunterricht auf einem Schulreferenzrahmen aus dem Jahr 2009 und einem Kernlehrplan von 2013 basiert, der wiederum auf Erkenntnissen und Konzepten der Religionsdidaktik aus vorherigen Jahren fußt. Diese zeitliche Verbindung zwischen Lehrplan und der zugrunde liegenden Religionsdidaktik ist von erheblicher Bedeutung, da sie auch nach über 20 Jahren noch die Grundlage für die aktuelle religiöse Bildung in deutschen Schulen bildet.

Die Religionsdidaktik ist das Herzstück des Religionsunterrichts, da sie die pädagogischen Prinzipien und Methoden definiert, die zur Vermittlung von religiösem Wissen und Verständnis eingesetzt werden. In den Jahren 2004 und 2012 haben zwei prominente Theologen und Religionsdidaktiker, Joachim Kunstmann¹ und Bernd Schröder², maßgeblich zur Entwicklung dieser Disziplin beigetragen. Ihre Arbeiten und Forschungen haben nicht nur das Verständnis für den Religionsunterricht erweitert, sondern auch den aktuell gültigen Kernlehrplan von 2013 mit beeinflusst.

Die Religionspädagogik von Joachim Kunstmann ist geprägt von einem dialogischen und schülerzentrierten Ansatz. Er betont die Bedeutung eines aktiven, reflektierten und dialogorientierten Religionsunterrichts, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre religiösen Erfahrungen und Fragen auszudrücken und zu erforschen. Dieser Ansatz zielt darauf ab, den Religionsunterricht lebendiger und relevanter zu gestalten und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, religiöse und ethische Fragen in einer offenen und respektvollen Atmosphäre zu erforschen.³

Die Religionspädagogik von Bernd Schröder zeichnet sich durch ihren interkulturellen und interreligiösen Ansatz aus. Schröder betont die Bedeutung eines Religionsunterrichts, der nicht nur auf das Christentum fokussiert ist, sondern auch andere religiöse Traditionen und Weltanschauungen einbezieht. Er sieht den Religionsunterricht als Mittel zur Förderung von Toleranz, Verständnis und Dialog zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen. Diese

¹ Kunstmann (2004)

² Schröder (2012)

³ Kunstmann (2021), S. 13ff

Perspektive trägt dazu bei, den Religionsunterricht als eine wichtige Komponente der Bildung zu gestalten, die den Herausforderungen einer globalisierten Welt gerecht wird.

Diese Ansätze haben unter anderem Einfluss auf den Kernlehrplan der evangelischen Religionslehre von 2013 gehabt, der darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler für die Vielfalt der religiösen Traditionen und Perspektiven in unserer Gesellschaft zu sensibilisieren und Schülerinnen und Schülern eröffnet eine eigene religiöse Identität auszubilden.⁴

Vor etwa 20 Jahren trat der Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalens in Kraft, und in dieser Zeit haben sich unsere Gesellschaft, unsere Werte und unsere Herausforderungen erheblich verändert. Diese Zeitspanne von zwei Jahrzehnten markiert nicht nur einen beträchtlichen zeitlichen Abstand, sondern auch einen Zeitraum, in dem tiefgreifende soziale, kulturelle, technologische und politische Veränderungen die Welt, in der wir leben, grundlegend geprägt haben. Der Religionsunterricht muss daher auf sich gewandelte Rahmenbedingungen, Kontexte und Vorerfahrungen reagieren. Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner⁵ beschreiben folgende sich veränderte Vorzeichen:

- Relevanzverlust der christlichen Großkirchen mit anhaltend hohen Austrittszahlen
- Weitgehende Entkonfessionalisierung
- Umgang mit Heterogenität
- Umgang und Reaktion auf globale, menschheitliche Herausforderungen mit der Frage des gesellschaftlichen Zusammenhalts.⁶

Diese wachsende Komplexität stellt zunehmend veränderte Anforderungen an die Bildung im 21. Jahrhundert und schließlich auch an den Religionsunterricht. Das Projekt "Future of Education and Skills 2030" der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ist eine langfristige Initiative, die darauf abzielt, das Verständnis und die Gestaltung der Bildung und der Kompetenzen für die Zukunft aus diesem Grund zu verbessern. Angesichts der sich rasch verändernden globalen Landschaft, des technologischen Fortschritts und der sich entwickelnden Arbeitswelt erkennt die OECD die Notwendigkeit, Bildungssysteme und -praktiken anzupassen, um sicherzustellen, dass sie den Bedarfen der Lernenden und den

⁴ Schröder (2021), S. 13ff

⁵ Grümme, Pirner (2023), S. 10

⁶ Insbesondere auch Umgang und Reaktion auf die jüngsten drei globaldimensionierten Krisen (Klima-Krise; Corona-Krise, Ukraine-Krise).

Anforderungen der Zukunft gerecht werden. Dinge, die einfach zu unterrichten und abzufragen sind, können auch leicht digitalisiert und automatisiert werden. Aus diesem Grund ist das ausschließliche Vermitteln von Wissen und fachlichen Inhalten zu reduktiv. Vielmehr müssen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, ihr Wissen anwenden zu können. Schülerinnen und Schüler müssen dazu befähigt werden, ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werte zu verknüpfen, um so ein stabiles Fundament für das Handeln und ein verantwortungsvolles Miteinander zu entwickeln.

Dabei konzentriert sich das Projekt "Future of Education and Skills 2030" auf die Untersuchung der Fähigkeiten, die Individuen benötigen, um in einer zunehmend komplexen und globalisierten Gesellschaft erfolgreich zu sein. Es zielt darauf ab, in einem ersten Schritt ein umfassendes Verständnis der Kompetenzen zu entwickeln, die in der Zukunft benötigt werden (das „WAS“ der Bildung), und in einem zweiten Schritt Strategien zu identifizieren, wie Bildungssysteme diese Kompetenzen wirksam vermitteln können (das „WIE“ der Bildung).

Bildung⁷ ist fundamentaler Bestandteil der Entwicklung eines jeden Menschen weltweit. Dabei besteht die Kernaufgabe der Bildung darin, dass sie den Lernenden auf eine aktive und erfolgreiche Teilhabe in der Welt vorbereitet. Daraus resultiert, dass Bildung ein potentielles Mittel ist, um sozialen Fortschritt zu ermöglichen und voranzubringen. Sofern Bildung nachhaltig gestaltet ist, besteht die Möglichkeit, dass sie zu einem selbstbestimmten und glücklichen Leben beitragen kann.⁸

Das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ hat in den letzten Jahren bereits als Grundlage für die Entwicklung verschiedener bildungspolitischer Konzepte und Initiativen gedient. Einige dieser Konzepte und Entwicklungen sind:

- Future Skills und Kompetenzbasiertes Lernen: Das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ betont die Bedeutung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die über rein akademisches Wissen hinausgehen. Dies hat zur Entwicklung von Initiativen geführt, die sich auf die Förderung von Future Skills, wie Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Zusammenarbeit, konzentrieren.⁹ Diese Kompetenzen sollen Schülerinnen und Schülern helfen, in einer sich wandelnden Arbeitswelt erfolgreich zu sein.

⁷ Bildung bezieht sich in der weiteren Ausarbeitung auf schulische Bildung

⁸ Vgl. Birkenbihl (2007), S. 214

⁹ Ein Beispiel hierfür ist die Deeper Learning Initiative der Heidelberger School of Education

- Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ hebt die Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung hervor. Auf dieser Grundlage haben viele Länder Programme entwickelt, die Schülerinnen und Schüler für Umweltfragen, soziale Gerechtigkeit und ökonomische Nachhaltigkeit sensibilisieren.
- Soziale und emotionale Bildung: Das Konzept der sozialen und emotionalen Bildung, das in dem Projekt „Future of Education and Skills 2030“ betont wird, hat dazu geführt, dass Schulen vermehrt Programme zur Förderung von Empathie, sozialer Kompetenz und emotionaler Intelligenz implementieren.
- Inklusive Bildung: Das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ betont die Notwendigkeit inklusiver Bildung, die sicherstellt, dass alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen, Zugang zu hochwertiger Bildung haben. Dies hat zu verstärkten Bemühungen geführt, Schulsysteme inklusiver zu gestalten.¹⁰
- Lebenslanges Lernen: Das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ hat das Bewusstsein für die Bedeutung des lebenslangen Lernens geschärft, was dazu geführt hat, dass Bildungseinrichtungen und Organisationen vermehrt Weiterbildungs- und Umschulungsprogramme anbieten.¹¹
- Digitales Lernen und Technologieintegration: In Anbetracht der Digitalisierung und des technologischen Fortschritts betont das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ die Bedeutung der Entwicklung von digitalen Kompetenzen. Dies hat zu verstärkten Bemühungen geführt, Technologie in Bildungseinrichtungen zu integrieren und digitale Bildung zu fördern.

Das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ hat somit als Ausgangspunkt für zahlreiche Bildungsreformen und -initiativen gedient, die darauf abzielen, Bildungssysteme an die sich verändernden Anforderungen der modernen Welt anzupassen und Schülerinnen und Schülern die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten für die Zukunft zu vermitteln.

Religionslehrerinnen und Religionslehre bewegen sich aktuell in dem Spannungsfeld zwischen dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalens von 2013 und den neuen bildungspolitischen Konzepten und Entwicklungen.

¹⁰ Insbesondere die Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landes Nordrhein-Westfalens arbeitet schwerpunktmäßig an inklusiver Bildung.

¹¹ Ein Beispiel hierfür ist die von Frau Gebauer initiierte digitale Fortbildungsoffensive im Jahr 2017 in Nordrhein-Westfalen.

Die vorliegende Arbeit soll dieses Spannungsfeld näher beleuchten. Es soll aufgezeigt werden, welche Anforderungen die OECD an die unterschiedlichen Dimensionen von Bildung bis 2030 an Gesamtschulen sowohl hinsichtlich des „WAS“ als auch des „WIE“ der Bildung stellt und ob oder wie der evangelische Religionsunterricht auf Basis des aktuellen Kernlehrplanes der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalens diese erfüllen kann. Weiterführend werden beispielhaften pädagogischen Ausgestaltungsmöglichkeiten für den aktuellen Religionsunterricht angeboten. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens erwartet, dass der Religionsunterricht durch die Vermittlung von ethischen sowie durch das vom Christentum geprägten Werten, sozialen Kompetenzen und interreligiösem Verständnis einen Beitrag zur Bildung als Fundament für menschliches Handeln und verantwortungsbewusstes Miteinander leistet. Zudem wird erwartet, dass der Religionsunterricht unter anderem auch durch einen lernförderlichen Aufbau einen positiven Einfluss auf das persönliche Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in ihrer aktuellen und zukünftigen Lebenswelt hat. Ob und in wie weit diese Anforderungen und Erwartungen der OECD kompatibel mit dem aktuellen Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalens sind, soll diese Arbeit aufzeigen.

1. TEIL 1: Die vier Dimensionen der Bildung – das „WAS“

Das OECD-Projekt "Future of Education and Skills 2030" ist eine umfassende Initiative, die sich mit der Zukunft der Bildung und der Entwicklung von Kompetenzen befasst. Die Initiative geht auf die wachsende Notwendigkeit ein, Bildungssysteme auf die sich verändernden Bedürfnisse der Gesellschaft und der Wirtschaft anzupassen und gleichzeitig sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler die notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben, um in der sich schnell verändernden Welt erfolgreich zu sein. „Wir leben in einer Welt, in der die Dinge, die leicht zu unterrichten und zu testen sind, auch leicht digitalisiert und automatisiert werden können. Die Welt belohnt uns nicht mehr allein für das, was wir wissen, sondern für das, was wir mit dem, was wir wissen, tun können.“¹² Dabei geht es darum, die Lernenden „zur Entwicklung eines verlässlichen Kompasses und von Navigationsinstrumenten zu befähigen, damit sie in einer zunehmend komplexen, unbeständigen und ungewissen Welt ihren eigenen Weg finden können. Es sind unser Vorstellungsvermögen, unser Bewusstsein, unsere Kenntnisse und Kompetenzen und – was am wichtigsten ist – unsere gemeinsamen Werte, unsere intellektuellen und moralische Reife sowie unser Verantwortungsgefühl, die uns befähigen werden, aus dieser Welt einen besseren Ort zu machen“.¹³ Die Chance und der Erfolg von Bildung bedeutet somit nicht nur das Lernen von Kompetenzen in einzelnen Fächern, „sondern auch die Entwicklung von Identität, Handlungsfähigkeit und Sinnhaftigkeit“¹⁴ zu fördern.

Dieses Projekt der OECD untersucht die zukünftigen Herausforderungen für die Bildungssysteme und identifiziert die Schlüsselkompetenzen, die Lernende benötigen, um in der Arbeitswelt und im gesellschaftlichen Leben erfolgreich zu sein. Ziel des Projektes ist es, die Bildungssysteme auf die sich verändernden Bedürfnisse der Gesellschaft und der Wirtschaft anzupassen und gleichzeitig sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler die dafür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben. Aus diesem Grund geht es in der Bildung zunehmend um Aspekte wie Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration, um modernes Wissen¹⁵ und schließlich auch um Charaktereigenschaften, die Menschen helfen, mit anderen Menschen zusammenzuleben, zusammenzuarbeiten, aber auch

¹² Schleicher (2018), S. 6

¹³ Schleicher (2018), S. 279

¹⁴ Schleicher (2006), S. 6

¹⁵ Unter „modernes Wissen“ wird primär die Fähigkeit das Potenzial neuer Technik zu erkennen, zu nutzen und kritisch zu hinterfragen verstanden (Schleicher (2015), S.2)

verantwortungsbewusst gegenüber sich selbst zu sein und zu handeln, um so eine nachhaltige Menschheit aufbauen zu können.¹⁶

Eines der zentralen Ziele des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" besteht darin, eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Zukunft benötigen werden, um die Chance auf Erfolg und gesellschaftlicher Teilhabe zu verfügen. Dabei soll ein praxistaugliches und organisatorisches Framework für die Kompetenzen, die in diesem Jahrhundert benötigt werden, entwickelt werden.¹⁷

Das Projekt hat daher in einem ersten Schritt eine umfassende Analyse der zukünftigen Herausforderungen für die Bildungssysteme durchgeführt und identifiziert, welche Fähigkeiten und Kompetenzen Schülerinnen und Schüler benötigen werden, um in der Arbeitswelt und im gesellschaftlichen Leben erfolgreich zu sein. Dabei haben sie herausgefunden, dass bei den 32 teilgenommenen OECD-Staaten eine grundsätzliche Übereinstimmung auf vier Dimensionen für die Ziele von Bildung für das 21. Jahrhundert festzuhalten ist, welche sie in einem Framework zusammengefasst haben.¹⁸

¹⁶ Vgl. Schleicher (2015), S. 2

¹⁷ Vgl. Schleicher (2015), S. 4f

¹⁸ Vgl. Fadel, Bialik, Trilling (2015), S. 73ff

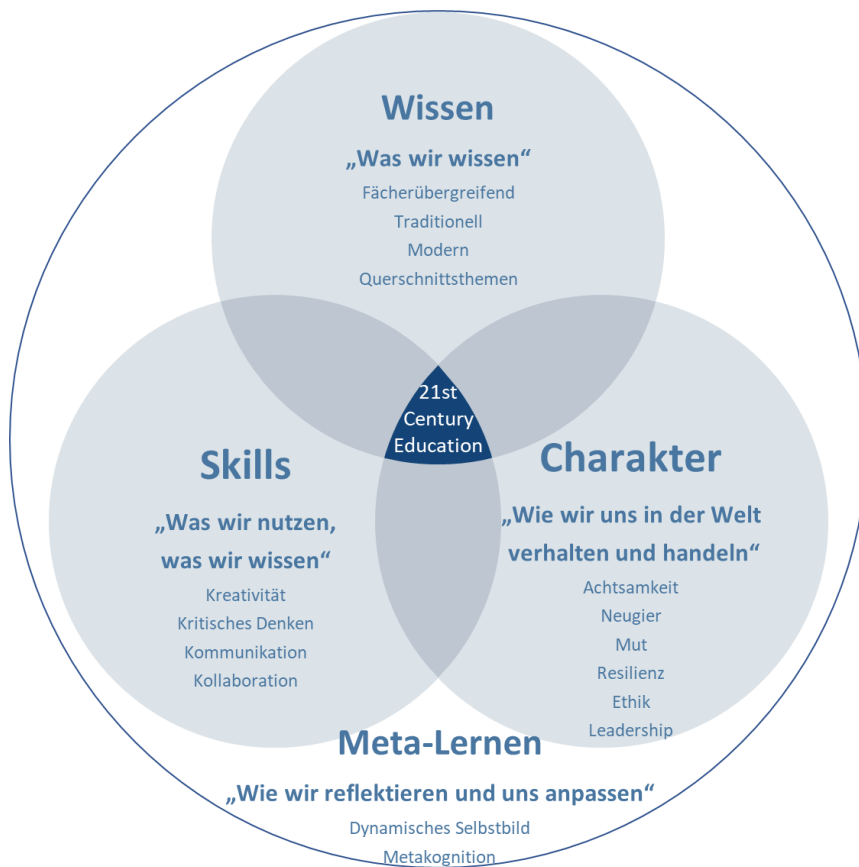


Abbildung 1: Das CCR-Framework ((OECD (2015), S. 77)

Dieses Framework fokussiert sich auf die Dimensionen Wissen (das kognitive Fundament der Lernenden), auf Skills (Handlungskompetenz), auf Charakter (soziale und emotionale Kompetenzen) und auf Meta-Lernen (Reflexion und Optimierung der eigenen Persönlichkeit).¹⁹ Innerhalb eines Klassenzimmers sind diese vier Dimensionen eng miteinander verflochten, so dass ein effektives und effizientes Lernen für die Lernenden erst dann möglich wird, wenn der Lerngegenstand verknüpft ist mit Elementen aus allen vier Dimensionen.²⁰

Im Folgenden werden die vier Dimensionen der Bildung ausführlich beleuchtet und mit den Inhalten und den bereits geforderten zu erlernenden Kompetenzen des Lehrplans der evangelischen Religionslehre der Gesamtschule für die Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

¹⁹ Vgl. OECD (2015), S. 7f

²⁰ Vgl. Fadel, Bialik, Trilling (2015), S. 77f

1.1. Wissen

Die Dimension "Wissen" ist eine der vier Dimensionen der Bildung, die von der OECD identifiziert wurden. Diese Dimension bezieht sich auf das theoretische und praktische Wissen, das Individuen erwerben, um Probleme zu verstehen, Lösungen zu finden und in verschiedenen Kontexten zu handeln. Sie umfasst sowohl fachspezifisches, traditionelles Wissen als auch fächerübergreifendes, modernes Wissen sowie vernetzte Querschnittsthemen, die für das Lernen und die Anwendung von Wissen notwendig sind.

Im Kontext der Dimension "Wissen" wird anerkannt, dass das Lernen nicht auf die reine Ansammlung von Fakten beschränkt ist, sondern auch das Verständnis von Konzepten, Verfahren und Themengebieten beinhaltet. Es geht darum, eine solide Wissensbasis aufzubauen, die es den Lernenden ermöglicht, in verschiedenen Bereichen zu denken, zu analysieren und zu kommunizieren. Dabei dienen Querschnittsthemen als breites Wissensfundament, das die Lernenden befähigt, globale, digitale wie auch fachliche Kompetenzen zu entwickeln, Systeme und Entwicklungsprozesse zu verstehen, kritisch zu denken, innovative Lösungen zu entwickeln und in verschiedenen Kontexten effektiv zu handeln. Die Dimension "Wissen" der OECD-Bildung betont somit die Bedeutung eines breiten Wissensfundaments. Dieses Wissen ermöglicht es den Lernenden, sich aktiv an der Gesellschaft zu beteiligen, Herausforderungen anzugehen und ihre individuellen Ziele zu erreichen.

Im Folgenden werden die drei Schwerpunkte der Dimension „Wissen“ näher erläutert und mit dem Kernlehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.1.1. Traditionelles Wissen

Traditionelles Wissen ist die Basis unseres aktuellen Bildungssystems. Auf Grundlage des traditionellen Wissens hat in Deutschland die letzte Bildungsreform verschiedene Unterrichtsfächer definiert.²¹ Weltweit besteht der Fächerkanon überwiegend aus den folgenden, traditionellen Fächern:

²¹ Vgl. Jürgens (2015), S. 26ff

| | |
|----------|---|
| 1 | Mathematik |
| 2 | Naturwissenschaften |
| 3 | (die heimische) Sprache |
| 4 | Fremdsprache |
| 5 | Sozialwissenschaften (Geschichte, Geographie, Wirtschaft, etc.) |
| 6 | Kunst (inklusive Musik) |
| 7 | Geistiges und körperliches Wohlergehen (Sport, Ethik, Religion, etc.) |

Abbildung 2: Tabellarische Auflistung der traditionellen Fächer der meisten Bildungssysteme weltweit, (OECD (2015), S. 89)

In der OECD-Bildungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) werden Fähigkeiten dieses Fächerkanons regelmäßig getestet und verglichen, um die Leistungen von Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Länder zu evaluieren.²² Die Schwierigkeit dieser standardisierten Tests ist, dass sie den Fokus auf primär abgefragtes Wissen legt, anstelle von echtem Verstehen und der Fähigkeit Wissen aktiv zu vernetzen.²³

Um den bestehenden Fächerkanon neu auszurichten und ihn mit modernerem, fächerübergreifendem Wissen zu erweitern, fordert die OECD, die Curricula und Lehrpläne der bestehenden Fächer kritisch dahingehend zu untersuchen, ob und inwieweit welcher Lehr-/ bzw. Lerninhalt Konzepte oder Meta-Konzepte für das 21. Jahrhundert fördert, wie der Einsatz von Verfahren, Methoden und Werkzeugen integriert sind und welche Themengebiete, Bereiche und Themen wirklich relevant ist. In den folgenden Unterkapiteln wird diese Analyse mit dem

²² Vgl. OECD (2019)

²³ Vgl. Schmolka (2005), S. 23

Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens durchgeführt.

1.1.1.1. Konzepte und Meta-Konzepte

Von welchen Ideen können Schülerinnen und Schüler ihr gesamtes Leben hinweg profitieren? Welches Konzept bleibt für das eigene Leben oder das menschliche Miteinander relevant, lange nachdem die eigene Schullaufbahn beendet wurde?²⁴ Diese Fragen bilden die Grundlage für konzeptionelles Wissen der traditionellen Fächer.

Konzepte sind grundlegende Ideen, Prinzipien oder Theorien, die auf spezifische Wissensbereiche oder Fachgebiete angewendet werden können. Sie sind in der Regel abstrakt und dienen als Basis für das Verständnis von Zusammenhängen, Strukturen und Prozessen innerhalb eines bestimmten Wissensgebiets. Konzepte können beispielsweise mathematische Prinzipien wie Addition und Subtraktion, naturwissenschaftliche Konzepte wie Gravitation oder historische Konzepte wie Demokratie umfassen. Sie ermöglichen es den Lernenden, das Wissen zu organisieren, zu strukturieren und zu kategorisieren.²⁵

Meta-Konzepte gehen einen Schritt weiter und beziehen sich auf übergeordnete Denkweisen und Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, über einzelne Konzepte hinauszugehen und diese zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten. Sie unterstützen das kritische Denken, die Problemlösung und die Anwendung von Wissen in neuen Kontexten. Meta-Konzepte können beispielsweise das Verständnis von Ursache-Wirkungs-Beziehungen, das Erkennen von Mustern und Zusammenhängen oder das Bewerten von Informationen und Argumenten umfassen.²⁶

Die OECD betont, dass das Verständnis von Konzepten und Meta-Konzepten eine wichtige Voraussetzung für ein tiefes und nachhaltiges Lernen ist. Es geht nicht nur darum, Fakten zu memorieren, sondern auch darum, das zugrunde liegende Konzeptualisierungsvermögen zu entwickeln, das es den Lernenden ermöglicht, das Gelernte auf neue Situationen anzuwenden und übertragbare Fähigkeiten zu entwickeln.²⁷

²⁴ Vgl. OECD (2015), S. 90f

²⁵ Vgl. OECD (2015), S. 90

²⁶ Vgl. OECD (2015), S. 91

²⁷ Vgl. OECD (2015), S. 91

Die Betonung von Konzepten und Meta-Konzepten in der Dimension "Wissen" der OECD-Bildungskonzeption spiegelt den Fokus auf die Entwicklung von übergeordneten Denk- und Problemlösungsfähigkeiten wider. Indem den Lernenden die Werkzeuge angeboten werden, um Konzepte zu verstehen und Meta-Konzepte anzuwenden, werden sie befähigt, ihr Wissen sinnvoll zu nutzen, komplexe Probleme anzugehen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies trägt dazu bei, dass Bildung nicht nur auf das Sammeln von Informationen beschränkt bleibt, sondern ein Instrument zur Förderung von kritischem Denken, Innovation und gesellschaftlicher Teilhabe wird.²⁸

Der Lehrplan der evangelischen Religionslehre des Landes Nordrhein-Westfalens hat sich zum Ziel gesetzt den Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist, den Lernenden zu eröffnen.²⁹ Dabei sieht der Lehrplan eine „dialogische Auseinandersetzung mit der religiösen Dimension der Wirklichkeit“³⁰ vor. Das Angenommensein von Gott soll dabei den Menschen befreien und ihn dazu befähigen, das persönliche Leben in Verantwortung zu führen. Die Sozialität des Menschen verweist ihn zugleich auf die haltgebende Gemeinschaft der Glaubenden. Die Vermittlung dieser Perspektive soll demzufolge einen Raum eröffnen, in dem Schülerinnen und Schüler die Tragweite des christlichen Glaubens in einer Lebenswelt und einem historischen, kulturellen und sozialen Kontext kennenlernen und erproben können, der von religiöser und weltanschaulicher Pluralität und der Auseinandersetzung konkurrierender Deutungen gekennzeichnet ist.³¹

Das Dialogkonzept stellt dabei ein gutes Beispiel eines religionspädagogischen Meta-Konzeptes dar, welches sowohl die Ansprüche des aktuellen Lehrplans hinsichtlich seiner dialogischen Ausrichtung³² als auch die Anforderungen der OECD erfüllt. Dialog bedeutet dabei, dass Menschen in eine Beziehung zu einander treten, in der sie mit ihrem Gegenüber wechselseitig, sowohl in seiner Freiheit als auch in seiner Autonomie erkennen und anerkennen. Dabei wird der Dialog als zentrales Verhältnis zur Wirklichkeit, als Medium von Erkenntnis und als Weise des Umgangs mit anderen verstanden.³³ Durch den Dialog soll nicht nur Wissen vermittelt

²⁸ Vgl. OECD (2015), S. 90f

²⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

³⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

³¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

³² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

³³ Vgl. Knauth (2017), S. 196f

werden, sondern darüber hinaus der Austausch von Erfahrungen und Perspektiven ermöglicht werden.

Ein wichtiger Aspekt des dialogischen Lernens ist das offene Fragenstellen und Zuhören, um gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Es geht dabei nicht nur um die Vermittlung von Fakten, sondern auch um die Entwicklung von Fähigkeiten wie Kreativität, kritisches Denken und Problemlösungskompetenz.³⁴ Dialogisches Lernen basiert auf einem religionspädagogischen Verständnis, das die Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer persönlichen Bedeutungsbildung anspricht und dabei gleichsam das Bedürfnis nach Ausdruck, Gestaltung, Klärung und Mitteilung anstrebt.³⁵ Dabei sollen die Lerngegenstände durch den Lehrenden so gewählt werden, dass sie die Lernenden kognitiv und affektiv innerhalb ihres persönlichen Relevanzsystems ansprechen.³⁶ Idealtypisch zielt dies auf eine „Dimension der Tiefe“³⁷ von Erfahrungen ab, die durch Gespräche innerhalb des Unterrichtsraum erhalten.

Es gibt verschiedene dialogorientierte Methoden unter anderem Diskussionen in mündlicher, wie auch schriftlicher Form.³⁸ Diskussionen spielen eine wichtige Rolle im dialogischen Lernen, da sie den Austausch von Ideen, das kritische Denken und die Zusammenarbeit fördern.³⁹ Durch Diskussionen haben Lernende die Möglichkeit, ihr Verständnis von Konzepten zu vertiefen, indem sie ihr Wissen anwenden, Fragen stellen und verschiedene Perspektiven kennenlernen. Indem sie ihre Gedanken und Ideen verbalisieren, klären Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Vorstellungen und entwickeln sowie schaffen eine solide Grundlage für ihr weiteres Lernen. Diskussionen ermutigen Lernende darüber hinaus dazu, kritisch über Informationen und Ideen nachzudenken, Standpunkte zu analysieren und logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Indem sie verschiedene Standpunkte diskutieren und herausfordern, entwickeln sie ihre Fähigkeit zur kritischen Analyse und verbessern ihr argumentatives Denken. Diskussionen erfordern, dass Lernende ihre Gedanken klar und präzise ausdrücken, auf andere hören und auf sie reagieren. Durch die regelmäßige Teilnahme an Diskussionen verbessern Schülerinnen und Schüler ihre verbale und nonverbale Kommunikation, ihre Fähigkeit, ihre Ideen zu präsentieren und ihre Argumente zu verteidigen. In Diskussionen haben Lernende die Möglichkeit,

³⁴ Vgl. Wegerif (2007), S. 15ff

³⁵ Vgl. Knauth (2007), S. 200f

³⁶ Vgl. Gloy (2021), S. 43ff

³⁷ Tillich (1962), S. 8

³⁸ Vgl. Thiel (2009), S. 56

³⁹ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Ideen zu teilen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Durch den Austausch von Perspektiven und die Kooperation mit anderen lernen Schülerinnen und Schüler, im Team zu arbeiten, Kompromisse einzugehen und verschiedene Fähigkeiten und Stärken einzubringen. Durch den Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder anderen am Lernprozess Beteiligten erweitern Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Horizont, entwickeln Empathie und Toleranz und lernen, Diversität zu schätzen.⁴⁰

Dialogisches Lernen ist insbesondere für Lernende im Religionsunterricht bedeutsam, da es grundlegende Einsichten der „Interpersonalität, des Sinnbezugs und der gleichberechtigten Mehrperspektivität der Weltanschauung“⁴¹ darstellt. Durch die aktive Teilnahme an Diskussionen gewinnen Lernende an Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und ihre eigenen Kompetenzen. Wenn sie ihre Ideen teilen, zuhören und respektvoll auf andere eingehen, entwickeln sie Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit in ihrem eigenen Denken und Ausdruck, welches sie in ihrer eigenen Persönlichkeit stärkt.

1.1.1.2. Verfahren, Methoden und Werkzeuge

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) betrachtet Verfahren, Methoden und Werkzeuge als wesentliche Elemente der Dimension "Wissen" im Rahmen ihrer Bildungskonzeption. Diese Komponenten spielen eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung und Anwendung von Wissen in Bildungssystemen.

Verfahren beziehen sich auf systematische und strukturierte Vorgehensweisen, die in Bildungsprozessen angewendet werden. Sie umfassen den organisatorischen Rahmen, die Regeln, Richtlinien und Verhaltensweisen, die den Bildungsprozess strukturieren. Verfahren können beispielsweise Lehrpläne, Prüfungsmethoden, Evaluationsverfahren, Klassenzimmerregeln oder Standards für den Wissenserwerb einschließen. Sie dienen dazu, den Bildungsprozess zu standardisieren, Transparenz zu schaffen und die Qualitätssicherung zu unterstützen.⁴²

Methoden beziehen sich auf spezifische Lehr- und Lernansätze, die verwendet werden, um Wissen zu vermitteln und zu erwerben. Sie umfassen verschiedene pädagogische Strategien, Techniken und Aktivitäten, die darauf abzielen, das Verständnis, die Fähigkeiten und die

⁴⁰ Vgl. Johnson, Johnson, Smith (1998), S. 33ff

⁴¹ Knauth (2007), S. 197

⁴² Vgl. OECD (2015), S. 92

Anwendung von Wissen zu fördern. Beispiele für Methoden sind Projektarbeit, Gruppenarbeit, Experimente, Fallstudien, Diskussionen, Simulationen oder digitale Lernressourcen. Methoden ermöglichen es den Lernenden, aktiv zu sein, Probleme zu lösen, kritisches Denken anzuwenden und Wissen in realen Situationen anzuwenden.⁴³

In der Religionsdidaktik gibt es zahlreiche verschiedene Methoden zur individuellen Gestaltung des Unterrichts. Einige dieser Methoden lassen sich hervorragend im Religionsunterricht initial einführen und auf andere Unterrichtsfächer anwenden und übertragen.⁴⁴ Darüber hinaus formuliert der Kernlehrplan des evangelischen Religionsunterrichts explizit die Entwicklung einer fachspezifischen Methodenkompetenz. „Methodenkompetenz beschreibt dabei die Fähigkeit und die Fertigkeit, die für die Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten benötigt werden. Grundlegend ist dabei die Fähigkeit, mittels fachspezifischer hermeneutischer Verfahren die Vielfalt religiöser Ausdrucksformen adäquat zu erschließen.“⁴⁵ Darüber hinaus formuliert der Kernlehrplan vertiefende Methodenkompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5/6 und in den Jahrgangsstufen 7-10 entwickeln sollen. Nachfolgend sind diese Methodenkompetenzen abschließend noch einmal tabellarisch zusammengefasst:

| Methodenkompetenz in den Jahrgangsstufen 5/6 | Methodenkompetenz in den Jahrgangsstufen 7-10 |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einfache religiös-historische Zeitleisten, Schaubilder und Landkarten beschreiben und ihnen Informationen entnehmen, - Aus Medien (u.a. künstlerische Darstellungen) Informationen und Aussagen angeleitet entnehmen und wiedergeben, - Sich in der Bibel angeleitet orientieren, | <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - Religiös-historische grafische Darstellungsformen analysieren und eigene Darstellungen erstellen, - Aus Medien (u.a. künstlerische Darstellungen) abstrakte Informationen und leitende Aussagen entnehmen, wiedergeben und deren Wirkung erläutern, |

⁴³ Vgl. OECD (2015), S. 92

⁴⁴ Unter anderem wäre hier die Methodik SCRUM zu nennen (Vgl. Kapitel 3.1.1.)

⁴⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Biblische und religiös relevante Texte durch vorgegebene Zugänge erschließen (u.a. Rollenspiele, Standbilder), - In Ansätzen charakteristische Eigenschaften biblischer und religiös relevanter Texte sowie in ihnen vorliegende Ausprägungen religiöser Sprache beschreiben (u.a. Psalm, Bekenntnis, Erzählung, Rechtstext), - Zu religiös relevanten Sachverhalten im Unterricht unter Zuhilfenahme von in Inhalt und Struktur klar vorgegebenen Medienprodukten verständlich und in sprachlich angemessener Form präsentieren.⁴⁶ | <ul style="list-style-type: none"> - Sich selbstständig in der Bibel orientieren (Aufbau, Struktur, Inhaltsverzeichnis und Abkürzungen), - Biblische und religiös relevante Texte durch selbstständig gewählte Zugänge erschließen (u.a. perspektivwechsel), - Die charakteristischen Eigenschaften biblischer und religiös relevanter Texte in ihnen vorliegende Ausprägungen religiöser Sprache erläutern (u.a. Psalm, Bekenntnis, Erzählung, Rechtstext), - Einige ausgewählte Möglichkeiten des Zugangs und der Auslegung biblischer Texte beschreiben (u.a. historisch-kritischer Zugang), - Zu religiös relevanten Sachverhalten selbstständig Informationen sammeln und präsentieren, - Religiös relevante Sachverhalte im (schul-) öffentlichen Raum unter Zuhilfenahme von Medienprodukten (u.a. computergestützt) verständlich, adressatenorientiert und fachsprachlich korrekt präsentieren.⁴⁷ |
|--|--|

Abbildung 3: Tabellarische Darstellung der zu entwickelnden Methodenkompetenzen des Lehrplans (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.17f; 27)

Neben den Methoden beziehen sich Werkzeuge auf die materiellen und immateriellen Ressourcen, die im Bildungsprozess verwendet werden, um Wissen zu vermitteln und zu

⁴⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.17f

⁴⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

unterstützen. Sie können physische Werkzeuge wie Laborausstattung, Bücher, multimediale Materialien oder digitale Technologien umfassen. Darüber hinaus umfassen Werkzeuge auch immaterielle Ressourcen wie Datenbanken, Online-Plattformen, Lernmanagementsysteme oder spezifische Softwareanwendungen. Werkzeuge dienen dazu, den Zugang zu Wissen zu erleichtern, Lernumgebungen zu unterstützen und den Lernprozess zu verbessern.⁴⁸ Hinsichtlich dieser Werkzeuge trifft der Lehrplan keine Aussagen, da die didaktisch-methodische Gestaltung der Lernprozesse in der „Gestaltungsfreiheit – und der Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer“⁴⁹ liegt.

Die OECD-Bildungskonzeption betont die Bedeutung der angemessenen Auswahl und Integration von Verfahren, Methoden und Werkzeugen, um einen effektiven Wissenserwerb zu ermöglichen. Es ist wichtig, dass Bildungssysteme flexibel und anpassungsfähig sind, um verschiedene Lernbedürfnisse und -stile zu berücksichtigen. Die Auswahl von Verfahren, Methoden und Werkzeugen sollte auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, bewährten Praktiken und den Bedürfnissen der Lernenden basieren. Eine Vielfalt an Ansätzen und Ressourcen kann dazu beitragen, die Motivation, das Engagement und die Wirksamkeit des Lernprozesses zu steigern.⁵⁰

1.1.1.3. Themengebiete, Bereiche und Themen

Die OECD beleuchtet Themengebiete, Bereiche und Themen als wesentliche Komponenten der Dimension "Wissen" innerhalb ihrer Bildungskonzeption. Diese Elemente spielen eine wichtige Rolle bei der Organisation und Strukturierung von Wissen in Bildungssystemen.

Themengebiete beziehen sich auf große Wissensbereiche, die bestimmte Disziplinen, Fachgebiete oder Branchen umfassen. Sie repräsentieren breite Kategorien von Wissen, die in Bildungscurricula und Lehrplänen abgedeckt werden. Bereiche beziehen sich auf spezifische Unterkategorien innerhalb der Themengebiete. Sie umfassen spezifischere Wissensgebiete, die innerhalb eines größeren Themengebiets identifiziert werden können. Zum Beispiel könnte der Bereich "Religionslehre" innerhalb des Themengebiets "Kulturwissenschaften" liegen. Themen beziehen sich auf spezifische Untereinheiten oder Schwerpunkte innerhalb eines bestimmten Bereichs. Sie repräsentieren spezifische Konzepte, Fragen oder Inhalte, die im

⁴⁸ Vgl. OECD (2015), S. 91

⁴⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.3

⁵⁰ Vgl. OECD (2015), S. 91

Rahmen des Wissenserwerbs behandelt werden. Themen können sich auf aktuelle Ereignisse, historische Epochen, wissenschaftliche Phänomene, literarische Werke oder andere relevante Aspekte beziehen. Die Festlegung von Themen ermöglicht es den Bildungssystemen, den Unterricht auf spezifische Inhalte und Fragen auszurichten und den Lernenden eine gezielte Vertiefung zu ermöglichen.⁵¹

Die OECD betont, dass die Berücksichtigung von Themengebieten, Bereichen und Themen in der Dimension "Wissen" der Bildung dazu beiträgt, eine ausgewogene und umfassende Wissensbasis zu schaffen. Durch die Strukturierung des Wissens in Themengebiete und die weitere Unterteilung in Bereiche und Themen wird ein Rahmen geschaffen, der es den Lernenden ermöglicht, verschiedene Aspekte des Wissens zu erkunden, zu verstehen und zu verbinden. Dies fördert ein ganzheitliches Verständnis und ermöglicht es den Lernenden, Verbindungen zwischen verschiedenen Disziplinen und Bereichen herzustellen.

Die Auswahl der Themen innerhalb der Bereiche sollte sorgfältig erfolgen, um sicherzustellen, dass sie sowohl breit gefächert als auch zeitgemäß sind. Es ist wichtig, aktuelle Herausforderungen und Trends zu berücksichtigen, aber auch grundlegende Konzepte und Prinzipien nicht zu vernachlässigen. Die Festlegung von Themen kann zudem den Lernenden helfen, ihr eigenes Interesse und ihre Leidenschaft für bestimmte Bereiche zu entdecken und zu fördern.

Die OECD legt Wert darauf, dass die Auswahl der Themengebiete, Bereiche und Themen nicht starr sein sollte, sondern einer regelmäßigen Überprüfung und Anpassung bedarf. Bildungssysteme sollten flexibel sein und sich den sich wandelnden Bedürfnissen und Anforderungen der Gesellschaft anpassen können. Die Integration lebensweltlichbezogener Themen und aufstrebender Bereiche kann dazu beitragen, die Relevanz der Bildung zu gewährleisten und die Lernenden auf die Herausforderungen der Zukunft bestmöglich vorzubereiten.

Die zu lernenden Inhalte des Fachs evangelische Religionslehre werden in den Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalens in unterschiedliche Bereiche untergliedert. Dabei wird zwischen Kompetenzbereiche und Inhaltsbereiche unterschieden. Einzelne Themenbereiche oder Themen werden innerhalb der sechs Inhaltsbereiche näher erörtert. Die 6 Inhaltsbereiche des Kernlehrplanes der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens sind:

⁵¹ Vgl. OECD (2015), S. 92f

1. Entwicklung einer eigenen religiösen Identität
2. Christlicher Glaube als Lebensorientierung
3. Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde
4. Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft
5. Religionen und Weltanschauungen im Dialog
6. Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur.⁵²

Die OECD fordert die bestehenden Themengebiete dahingehend zu priorisieren, welche Inhaltsfelder für die sich wandelnde Welt relevanter und welche für diese evtl. sogar vollständig an Relevanz verlieren.⁵³

Zunehmende Relevanz wird das Inhaltsfeld 3: Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde bekommen. In diesem Inhaltsfeld geht es um die Mitwirkung des Menschen an der Weltgestaltung, die sich aus dem persönlichen Weltbezug ergibt. Der Mensch übernimmt Verantwortung für sein persönliches Handeln in der Welt. Gegenstände dieses Inhaltsfeldes sind Motive, Aufgaben, Chancen und Grenzen von Weltgestaltung aus biblisch-christlicher Perspektive. In ihr wird der Mensch als Mitgestalter des andauernden Schöpfungshandelns Gottes verstanden, das wesentlich auf Gerechtigkeit, Menschenwürde und Freiheit sowie die Bewahrung der Schöpfung zielt.⁵⁴

Da Wissen nicht an den Grenzen eines Unterrichtsfaches endet, ist es unabdingbar auch Verbindungen und Verknüpfungen zwischen den einzelnen Themengebieten herzustellen. Dabei wird davon ausgegangen, dass neues Wissen ins vorhandene Wissens-Netz integriert wird und so bei allen weiteren Denkvorgängen assoziativ (analytisch oder kreativ) aktiviert werden kann.⁵⁵

Dabei entwickeln die Lernenden Grundlagen, auf Basis derer sie sich reflektiert mit anderen Menschen und auch Fachleuten auseinandersetzen können. Lernende können hierzu ihr Denken auf Konzepte und Verfahren stützen, die zentral und grundlegend für die jeweilige Fachrichtung sind.

⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14f

⁵³ Vgl. OECD (2015), S. 92

⁵⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁵⁵ Vgl. Birkenbihl (2007), S. 19

Der Schulreferenzrahmen des Landes Nord-Rhein-Westfalens sieht in der Ausgestaltung des fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterrichts eine signifikante Dimension. In der Dimension 2.6.1 heißt es dort: „Die Schule gestaltet Lern- und Bildungsangebote, in denen die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen gefördert wird. Die Schule gestaltet auch fächerverbindende und fachübergreifende Lern- und Bildungsangebote, z. B. in Form von Projektarbeit oder Epochenunterricht.“⁵⁶ Die Schule gestaltet Lern- und Bildungsangebote, in denen die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen gefördert wird.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist ein mögliches Unterrichtsmodell, das in vielen Bundesländern in Deutschland angeboten wird, um fächerübergreifendes und fächerverbinden Lernen explizit im Religionsunterricht zu begegnen.⁵⁷ Diese Unterrichtsform ist eine religionsspezifische Möglichkeit zum Wissensaufbau im fächerübergreifenden Kontext, da er einen interdisziplinären Ansatz verfolgt und sich mit Themen auseinandersetzt, die über den reinen Religionsunterricht hinausgehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen so nicht nur verschiedene Perspektiven kennen, sondern auch, wie man diese in einen größeren Zusammenhang einordnen kann. Durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte können fachliche Kompetenzen gebündelt und eine fundierte Wissensvermittlung sichergestellt werden. Darüber hinaus wird die Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Religionen gestärkt und die Schülerinnen und Schüler lernen, sich respektvoll mit unterschiedlichen Meinungen auseinanderzusetzen.⁵⁸ Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht kooperieren Lehrkräfte unterschiedlicher Konfessionen (meistens katholisch und evangelisch) und unterrichten gemeinsam in einem Klassenverband. Der Unterricht findet in der Regel in getrennten Lerngruppen statt, wobei die Schülerinnen und Schüler je nach Konfession entweder den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht besuchen.⁵⁹

Das Ziel des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist es, Schülerinnen und Schülern ein umfassendes Wissen über die christlichen Konfessionen zu vermitteln und dabei gleichzeitig interreligiöse Kompetenzen zu fördern. Im Unterricht werden daher nicht nur die konfessionsspezifischen Inhalte vermittelt, sondern auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede

⁵⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.38

⁵⁷ Selbstverständlich eignen sich auch weitere Fächer zum fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernen. An dieser Stelle werde ich mich aber lediglich auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht beschränken, da dieser eine offizielle Form des Religionsunterrichtes in Nordrhein-Westfalen ist (Vgl. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung 09/17, S. 34)

⁵⁸ Vgl. Weinhardt, Pemsal-Maier, Weinhardt (2011), S. 26

⁵⁹ Vgl. Weinhardt, Pemsal-Maier, Weinhardt (2011), S. 24ff

zwischen den Konfessionen erarbeitet und diskutiert. Darüber hinaus werden auch andere Weltreligionen und philosophische Fragen behandelt.⁶⁰

Insgesamt betrachtet die OECD die Festlegung von Themengebieten, Bereichen und Themen als wesentlichen Bestandteil der Dimension "Wissen" in der Bildung. Diese Strukturierung des Wissens ermöglicht es den Lernenden, ein fundiertes Verständnis der verschiedenen Wissensbereiche zu entwickeln und gleichzeitig ihre individuellen Interessen und Stärken zu erkunden. Durch die Verbindung von breitem Grundlagenwissen mit spezifischen Inhalten und Fragen werden die Lernenden in die Lage versetzt, komplexe Probleme zu verstehen, innovative Lösungen zu entwickeln und eine aktive Rolle in der Gesellschaft auch auf Basis ihrer persönlichen Religiosität einzunehmen.

1.1.2. Modernes, fächerübergreifendes Wissen

Modernes, fächerübergreifendes Wissen bezieht sich auf die Anerkennung der Notwendigkeit, über Fachgrenzen hinweg zu denken und verschiedene Wissensbereiche miteinander zu verbinden, um ein umfassendes Verständnis von komplexen Themen und realen Herausforderungen zu entwickeln.⁶¹

Im heutigen dynamischen und vernetzten Zeitalter ist es von großer Bedeutung, dass Lernende über ein breites Spektrum an Wissen und Fähigkeiten verfügen, das über die Grenzen einzelner Fächer hinausgeht. Moderne, fächerübergreifende Bildung legt den Fokus auf die Verknüpfung und Integration von Wissen aus verschiedenen Disziplinen, um Lernenden dabei zu helfen, komplexe Probleme zu verstehen und innovative Lösungen zu finden. Dabei basiert modernes, fächerübergreifendes Wissen auf drei grundlegenden Prinzipien: Zusammenhang, Integration und Anwendung. Im Bereich des Zusammenhangs geht es darum, Verbindungen zwischen verschiedenen Fachgebieten herzustellen und zu erkennen, wie sie sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen. Durch das Erkennen von Zusammenhängen können Schülerinnen und Schüler eine umfassendere Sichtweise auf komplexe Themen entwickeln und ein tieferes Verständnis für ihre Auswirkungen und Herausforderungen gewinnen. Der Bereich der Integration beinhaltet die Fähigkeit, Wissen, Konzepte und Methoden aus verschiedenen Fachbereichen zu integrieren und anzuwenden. Indem Lernende lernen, Wissen aus verschiedenen

⁶⁰ Vgl. Roose (2022), S. 272f

⁶¹ Vgl. OECD (2015), S.98

Disziplinen zu kombinieren und auf reale Situationen anzuwenden, werden sie dazu befähigen, innovative Lösungen zu entwickeln und kreative Ansätze zur Problemlösung zu finden. Bei der Anwendung geht es darum, das erlernte Wissen in praktischen Kontexten anzuwenden und auf reale Herausforderungen anzuwenden. Die Fähigkeit, fächerübergreifendes Wissen in realen Situationen einzusetzen, ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, komplexe Probleme zu analysieren, verschiedene Perspektiven einzunehmen und fundierte Entscheidungen zu treffen.⁶²

Vergleicht man die aktuell, gültigen Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalens für das Unterrichtsfach evangelische Religionslehre der Sekundarstufe 1 mit den Anforderungen des 21. Jahrhunderts, ist auffällig, dass einige Anforderungen kaum bis gar keine Berücksichtigung innerhalb des derzeitigen Fächerkanons finden. Aus diesem Grund fordert die OECD, dass neue, moderne, interdisziplinäre Fächer, Themengebiete und Fragestellungen in der Schule eingeführt werden.⁶³ Auf Basis der Trendvorhersage des Knowledge Forecast 2020⁶⁴ entwickelte die OECD jeweils Themen und Querschnittsthemen, Wissensbereiche und Lernergebnisse und prognostiziert 6 Trends, die für die Entwicklung des menschlichen Miteinanders von maßgeblicher Bedeutung sind und sein werden.

Diese Trends sind in der folgenden Darstellung abgebildet.



Abbildung 4: Trends der Knowledge Forecast 2020 (Vgl. Knowledge Works Foundation: Forecast 2020 (2010))

Innerhalb der Trends „Vernetzte Menschen, Organisationen und Welt“, sowie „Optimierte Menschen / Transhumanismus“ wird explizit auf eine Vernetzung zu den Wissensbereichen

⁶² Vgl. OECD (2015), S. 99ff

⁶³ Vgl. OECD (2015), S. 98

⁶⁴ Knowledge Works Foundation: Forecast 2020 (2010)

eines vergleichenden Religionsstudiums hingewiesen. In dem Trend „Aufstieg von smarten Maschinen und Systemen“ wird diese Verknüpfung implizit durch die Verknüpfung über ethische Fragen, die ebenfalls eine Relevanz für den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 hat, angeboten.⁶⁵ Aus diesem Grund werden ausschließlich die drei zuvor aufgeführten Bereiche im Folgenden mit dem Kernlehrplan der evangelischen Religionslehre für die Sekundarstufe 1 an Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.1.2.1. Vernetzte Menschen, Organisationen und Welt

Der Trend "Vernetzte Menschen, Organisationen und Welt" aus dem Knowledge Forecast 2020 besagt, dass die fortschreitende Digitalisierung und Vernetzung von Menschen, Organisationen und Technologien zu tiefgreifenden Veränderungen in verschiedenen Bereichen führen wird.⁶⁶ Diese Veränderungen umfassen unter anderem:

- Eine zunehmende Vernetzung von Menschen durch soziale Medien und andere digitale Plattformen, was zu neuen Formen der Zusammenarbeit, der Verbreitung von Informationen und der Bildung von Gemeinschaften führt.
- Eine verstärkte Vernetzung von Organisationen und Unternehmen durch die Nutzung von Daten und Technologien, was zu neuen Geschäftsmodellen, Produkten und Dienstleistungen führen kann.
- Eine globalere und vernetztere Welt, in der Technologien wie das Internet der Dinge, Künstliche Intelligenz und Blockchain die Art und Weise verändern, wie wir miteinander leben und arbeiten.⁶⁷

Wissensbereiche eines Vergleichenden Religionsstudiums betreffen dabei vor allem die Themen und Querschnittsthemen des Bereiches der Sozialen Kompetenz und Emotionalen Intelligenz. Dabei sollen die Lernenden ein Verständnis für die Gedanken, Gefühle, Sichtweisen und Antriebe von anderen entwickeln. „Schülerinnen und Schüler können vor dem Hintergrund religiöser Pluralität für eine wechselseitige Verständigung von Religionen eintreten.“⁶⁸

⁶⁵ Im Folgenden werden ausschließlich die Trends mit einem Bezug zu einem Vergleichenden Religionsstudium näher beleuchtet.

⁶⁶ Vgl. Gartner (2020)

⁶⁷ Vgl. Deloitte (2020)

⁶⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

Darüber hinaus sind eine Kollaboration und ein Teamwork essentiell, um zahlreiche kulturelle Unterschiede zu überbrücken.⁶⁹

Im Religionsunterricht kann die Auseinandersetzung mit diesem Trend auch dazu genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die Auswirkungen der Digitalisierung und Vernetzung auf religiöse Aspekte und den Glauben zu vermitteln. Dabei können Vernetzung und Digitalisierung ethische Fragen im Religionsunterricht aufwerfen, z. B. im Zusammenhang mit Datenschutz, Online-Kommunikation und sozialen Medien. Im Religionsunterricht können diese Fragen im Kontext von religiösen Werten und Ethik diskutiert werden. Schülerinnen und Schüler können darüber nachdenken, wie ihre religiösen Überzeugungen sie bei der Entscheidungsfindung in einer vernetzten Welt beeinflussen können.⁷⁰

Die Vernetzung kann die Art und Weise verändern, wie religiöse Gemeinschaften interagieren, kommunizieren und ihre Botschaft verbreiten. Der Religionsunterricht könnte sich mit der Nutzung von digitalen Medien durch religiöse Institutionen befassen und darüber diskutieren, wie dies die Gemeinschaftsbindung und den Glauben beeinflussen kann.⁷¹

Der Religionsunterricht kann zudem Schülerinnen und Schüler dazu anregen, über die Auswirkungen der Technologie auf ihre eigene spirituelle Praxis nachzudenken. Dies könnte den Einsatz von Meditations-Apps, Online-Gottesdiensten oder digitalen Gebetsbüchern einschließen.

Der Religionsunterricht kann somit einen Raum bieten, in dem Schülerinnen und Schüler reflektieren, diskutieren und ihr Verständnis für die Auswirkungen der Vernetzung auf religiöse Aspekte vertiefen können.

Ein gelingendes Miteinander ist bereits heute einer der wesentlichen Bestandteile des Schulreferenzrahmens des Landes Nordrhein-Westfalens.⁷² In der Dimension „Kultur des Umgangs miteinander“⁷³ sind die Kriterien „Der Umgang miteinander ist von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt“⁷⁴ und „In allen Bereichen wird Diversität geachtet

⁶⁹ Vgl. OECD (2015), S. 102

⁷⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

⁷¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 33

⁷² Ministerium für Schule und Bildung (2020), S. 54ff

⁷³ Ministerium für Schule und Bildung (2020), S. 54

⁷⁴ Ministerium für Schule und Bildung (2020), S. 54

und berücksichtigt“⁷⁵ fundamental. Dabei wird von der Institution Schule gefordert, ein Ort zu sein, der den Lernenden ermöglicht, die Vielfalt sozialer, kultureller und religiöser Orientierungen kennenzulernen und Urteilsfähigkeit zu entwickeln.⁷⁶

Vernetzung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern, leichter miteinander zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Digitale Plattformen, soziale Medien und Tools für Fernkommunikation eröffnen neue Wege für den Austausch von Informationen, Ideen und Ressourcen. Lehrerinnen und Lehrer können sich gegenseitig bewährte Methoden teilen, Schülerinnen und Schüler können gemeinsam an Projekten arbeiten und Eltern können einfacher in den Bildungsprozess einbezogen werden.⁷⁷

Vernetzung erweitert darüber hinaus den Zugang zu Bildungsressourcen. Schülerinnen und Schüler können online auf eine Fülle von Lehrmaterialien, Büchern, Videos und interaktiven Lernprogrammen zugreifen. Dies fördert individuelles Lernen und ermöglicht es Lehrerinnen und Lehrern, verschiedene Lernstile besser anzusprechen.⁷⁸

Übermäßige Nutzung digitaler Medien kann zu Ablenkung führen und soziale Isolation verstärken. Schülerinnen und Schüler könnten in virtuelle Welten vertieft sein und den persönlichen Kontakt vernachlässigen, was sich negativ auf zwischenmenschliche Fähigkeiten und soziale Beziehungen auswirken könnte.

Das Internet bietet eine Fülle von Informationen, aber nicht alle sind zuverlässig oder korrekt. Schülerinnen und Schüler müssen daher lernen, Informationen kritisch zu bewerten und zu verifizieren, um Fehlinformationen zu vermeiden.

Vernetzung kann negative soziale Phänomene wie Cybermobbing verstärken, bei dem Schülerinnen und Schüler online schikaniert werden. Zudem wirft die Sammlung und Nutzung persönlicher Daten Fragen des Datenschutzes auf.

Insgesamt zeigt sich, dass Vernetzung in der Schule sowohl Chancen als auch Herausforderungen birgt. Es ist wichtig, die Vorteile zu nutzen, während gleichzeitig Maßnahmen ergriffen werden, um potenzielle negative Auswirkungen zu minimieren. Eine ausgewogene Herangehensweise, die die Stärkung der zwischenmenschlichen Beziehungen, die Förderung kritischer

⁷⁵ Ministerium für Schule und Bildung (2020), S. 55

⁷⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Bildung (2020), S. 55

⁷⁷ Vgl. Böttinger, Schulz (2021)

⁷⁸ Vgl. Böttinger, Schulz (2021)

Denkfähigkeiten und die Berücksichtigung von Zugang und Gleichheit berücksichtigt, ist entscheidend, um Vernetzung erfolgreich als mediale Brücke für ein gelingendes Miteinander in der Schule zu nutzen.

1.1.2.2. Optimierte Menschen / Transhumanismus

Der Trend "Optimierte Menschen / Transhumanismus" aus dem Knowledge Forecast 2020 bezieht sich auf die zunehmende Verbreitung von Technologien und Praktiken, die darauf abzielen, die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit von Menschen zu verbessern. Die Idee hinter diesem Trend ist es, dass Menschen in der Lage sind, ihre natürlichen Grenzen zu überwinden und ihre Fähigkeiten zu maximieren, um im Beruf, im Sport oder in anderen Bereichen des Lebens erfolgreich zu sein. Gleichzeitig gibt es aber auch Bedenken hinsichtlich der Auswirkungen dieser Optimierung auf die gesellschaftliche Identität. Dabei benötigt die menschliche Identität ein neues Gleichgewicht zwischen den Empfindungen der echten Welt und den Simulationen der digitalen Welt.⁷⁹ Für den evangelischen Religionsunterricht hat dies zur Folge, dass Lernergebnisse und Erkenntnisse ermöglicht werden sollen, um sich selbst und das aktuelle Geschehen zu verstehen und die Zukunft mit zu gestalten.⁸⁰ Schülerinnen und Schüler können dabei „Handlungen und Verhaltensweisen zur Wahrnehmung von eigener Verantwortung aus christlicher Motivation prüfen und erproben.“⁸¹ Darüber hinaus werden Schülerinnen und Schüler darin befähigt, Formen, Motive und Ziele gesellschaftlicher Handlungsweisen zur Wahrung der Menschenwürde und weltweiter Gerechtigkeit an ausgewählten Beispielen aus christlicher Perspektive zu prüfen und eine eigene reflektierte Haltung diesbezüglich zu äußern.⁸²

Ein weiteres Thema dieses Trends ist das Thema der „Achtsamkeit“. Dabei soll den Lernenden der Aufbau eines Selbstbewusstseins, der Selbstregulation, der Selbstverwirklichung und der Selbsttranszendenz ermöglicht werden.⁸³ Lernende sollen in der Schule einen Ort vorfinden, an dem sie die Möglichkeit haben sich selbst wahrnehmen zu können, welches zu dem Gefühl von Handlungsfähigkeit in der Welt führen soll.⁸⁴ Hierfür werden zentrale Inhalte christlichen

⁷⁹ Vgl. Bundeswehr (2021)

⁸⁰ Vgl. OECD (2015), S. 110

⁸¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

⁸² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

⁸³ Vgl. OECD (2015), S. 110

⁸⁴ Vgl. OECD (2015), S. 109

Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung in ihrer Bedeutung für den Menschen im Spannungsfeld seines Gottes-, Selbst- und Weltbezuges zu zentralen Gegenständen des Unterrichts.⁸⁵

Im Religionsunterricht kann dieser Trend zudem auf verschiedene Weisen behandelt werden, um Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die ethischen, philosophischen und religiösen Implikationen des Transhumanismus zu vermitteln. Der Transhumanismus wirft Fragen zur menschlichen Würde und den ethischen Grenzen der technologischen Eingriffe in den menschlichen Körper auf. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler darüber diskutieren, wie verschiedene religiöse Traditionen die Würde des Menschen betrachten und ob die Modifikationen des menschlichen Körpers und Geistes mit diesen Überzeugungen vereinbar sind.⁸⁶

Unterschiedliche Religionen haben unterschiedliche Ansichten über die Natur des Menschen und die Rolle der Technologie in der menschlichen Entwicklung. Schülerinnen und Schüler könnten sich mit religiösen Schriften, Lehren und Überzeugungen auseinandersetzen, um zu verstehen, wie der Transhumanismus in den Kontext verschiedener Glaubensrichtungen passt.⁸⁷

Der Transhumanismus kann eine Gelegenheit bieten, das Konzept des Menschseins, der Identität und der Selbstbestimmung zu erforschen. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, darüber nachzudenken, was es bedeutet, Mensch zu sein, und wie technologische Eingriffe diese Vorstellungen beeinflussen könnten.⁸⁸ In Diskussionen können Schülerinnen und Schüler über potenziellen positiven Auswirkungen von Technologie auf den Menschen, aber auch über die möglichen Gefahren und ethischen Bedenken sprechen. Dies kann die Debatte über die Veränderung von Identität, Authentizität und die mögliche Entfremdung von der Natur einschließen.

Der Fokus im Religionsunterricht sollte darauf liegen, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, kritisch über die ethischen und philosophischen Fragen im Zusammenhang mit dem Transhumanismus nachzudenken und ihre eigenen Überzeugungen zu entwickeln.

⁸⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

⁸⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30ff

⁸⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

⁸⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34f

1.1.2.3. Aufstieg von smarten Maschinen und Systemen

Der Trend "Aufstieg von smarten Maschinen und Systemen" aus dem Knowledge Forecast 2020 bezieht sich auf die rasante Entwicklung von künstlicher Intelligenz, Robotik und anderen Technologien, die eine zunehmende Automatisierung und Autonomie von Maschinen ermöglichen. Dies hat Auswirkungen auf eine Vielzahl von Bereichen, von der Produktion und Logistik bis hin zur Medizin und Pflege.⁸⁹

In Bezug auf die ethische Haltung gibt es hierbei mehrere Aspekte zu beachten. Einerseits ergeben sich durch die Automatisierung und Autonomie von Maschinen neue Fragen hinsichtlich der Verantwortlichkeit und Haftung im Falle von Fehlern oder Unfällen. Andererseits stellen sich auch Fragen hinsichtlich der menschlichen Kontrolle über diese Technologien und ihrer möglichen Missbrauchsrisiken.⁹⁰

Es wird betont, dass es wichtig ist, bei der Entwicklung und Implementierung von smarten Maschinen und Systemen eine ethische Perspektive einzunehmen, die die Rechte und Bedürfnisse von Menschen berücksichtigt und sicherstellt, dass diese Technologien zum Wohl der Gesellschaft eingesetzt werden.⁹¹

Ethisches Handeln und Selbstreflexion sind primär in den Themenbereichen und Inhaltsfeldern der Philosophie verankert. Jedoch fordert auch der Lehrplan der evangelischen Religionslehre des Landes Nordrhein-Westfalens bereits für die Jahrgänge 5 und 6 die Entwicklung einer Urteilskompetenz hinsichtlich religiöser, philosophischer und ethischer Fragen.⁹²

Die zunehmende Autonomie von Maschinen wirft ethische Fragen auf, insbesondere im Hinblick auf Verantwortung, Entscheidungsfindung und moralisches Handeln. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler darüber diskutieren, wie verschiedene religiöse Traditionen die ethischen Aspekte des Einsatzes von künstlicher Intelligenz und Robotik betrachten. Dabei kann der Religionsunterricht die Beziehung zwischen Menschen und intelligenten Maschinen untersuchen. Schülerinnen und Schüler können darüber nachdenken, wie diese Beziehung das Verständnis von Menschlichkeit, Spiritualität und sozialen Bindungen beeinflussen kann.⁹³

⁸⁹ Vgl. Floridi (2019), S. 186ff

⁹⁰ Vgl. OECD (2015). S. 103

⁹¹ Vgl. Bostrom (2014), S. 62ff

⁹² Vgl. Ministerium für Schule und Bildung (2020), S. 17

⁹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

Die Einführung von smarten Maschinen und automatisierten Systemen kann erhebliche Auswirkungen auf Arbeitsplätze und Gesellschaft haben. Der Religionsunterricht kann die sozialen Herausforderungen und Chancen dieses Wandels beleuchten und darüber diskutieren, wie religiöse Werte bei der Gestaltung einer gerechten Gesellschaft berücksichtigt werden können und auch sollten.⁹⁴ Der Aufstieg von smarten Maschinen und Systemen bietet zudem eine Gelegenheit, den Dialog zwischen Wissenschaft und Religion zu fördern. Schülerinnen und Schüler könnten erkunden, wie religiöse Traditionen auf wissenschaftliche Entwicklungen reagieren und wie religiöse Überzeugungen die Wahrnehmung und Akzeptanz neuer Technologien beeinflussen können.

Der Religionsunterricht kann Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, darüber nachzudenken, wie Technologie und Spiritualität miteinander in Beziehung stehen. Dies könnte die Frage beinhalten, ob intelligente Maschinen eine spirituelle Dimension haben könnten oder wie Technologie die spirituelle Praxis beeinflusst.

Der Fokus des Religionsunterricht sollte darauf liegen, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, kritisch über die Auswirkungen und Implikationen des Aufstiegs von intelligenten Maschinen und Systemen nachzudenken und ihre eigenen Überzeugungen zu entwickeln.

1.1.3. Querschnittsthemen

Die OECD definiert Querschnittsthemen als Themen, die verschiedene Politikbereiche, Sektoren und Disziplinen übergreifen. Diese Themen sind von grundlegender Bedeutung für das Verständnis und die Gestaltung von Politikmaßnahmen und -strategien in einer zunehmend komplexen und vernetzten Welt.⁹⁵

Querschnittsthemen sind oft Herausforderungen, die nicht auf einen einzigen Politikbereich beschränkt sind, sondern mehrere Aspekte der Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt betreffen. Sie erfordern daher eine interdisziplinäre Herangehensweise und die Zusammenarbeit verschiedener Akteure.⁹⁶

Querschnittsthemen spielen eine entscheidende Rolle in der Education 2030 Agenda. Diese Themen sind übergreifende Themen, die verschiedene Aspekte der Bildung betreffen und in

⁹⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

⁹⁵ Vgl. OECD (2015), S. 112

⁹⁶ Vgl. OECD (2015), S: 112

allen Bildungsbereichen, von der frühkindlichen Bildung bis zur Hochschulbildung, von Bedeutung sind.⁹⁷

Querschnittsthemen umfassen eine breite Palette von Aspekten, die für die persönliche Entwicklung, das gesellschaftliche Zusammenleben und die Herausforderungen der modernen Welt von Bedeutung sind. Sie bieten eine ganzheitliche Perspektive und ermöglichen es den Lernenden, Wissen und Fähigkeiten aus verschiedenen Disziplinen zu integrieren und auf realitätsnahe Situationen anzuwenden. Dabei hat die OECD bisher sechs relevante Querschnittsthemen diagnostiziert.⁹⁸

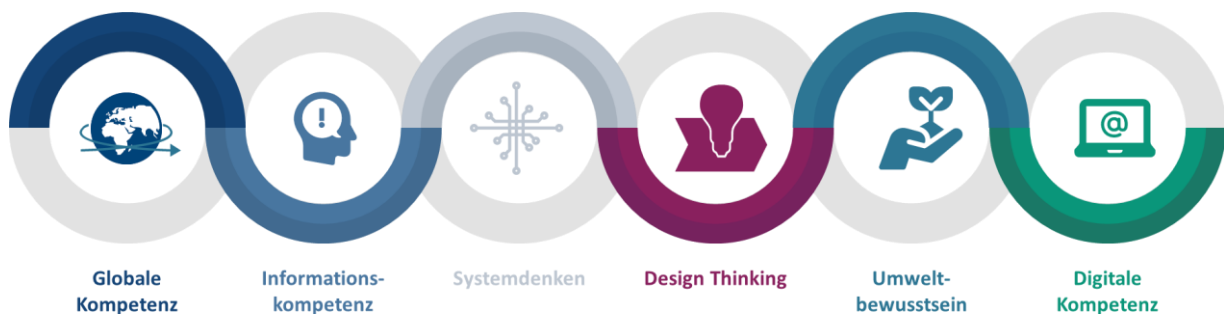


Abbildung 5: Querschnittsthemen der OECD (Vgl. OECD (2015), S. 112ff)

Im Folgenden werden diese bereits diagnostizierten Querschnittsthemen mit dem Kernlehrplan der evangelischen Religionslehre für die Sekundarstufe 1 an Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft und analysiert, ob und inwieweit diese Themen bereits im Lehrplan integriert sind oder integriert werden können.

1.1.3.1. Globale Kompetenz

Die "Globale Kompetenz" bezieht sich auf die Fähigkeit, komplexe globale Probleme zu verstehen und effektiv darauf zu reagieren. Die UNESCO hat vier Dimensionen der globalen Kompetenz identifiziert, die dazu beitragen sollen, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeiten erwerben, die sie benötigen, um aktiv an der Gestaltung der Welt von morgen teilzunehmen. Diese Dimensionen sind:

⁹⁷ Vgl. OECD (2015), S. 112

⁹⁸ Vgl. OECD (2015), S. 112ff

1. Wahrnehmung der Welt: Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, die Welt um einen herum zu verstehen, insbesondere in Bezug auf ihre vielfältigen kulturellen, politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Aspekte. Es geht darum, über den eigenen Horizont hinauszublicken und zu verstehen, wie die eigenen Handlungen die Welt beeinflussen können. Eine wichtige Fähigkeit in dieser Dimension ist die Fähigkeit, Perspektiven anderer zu verstehen und mit ihnen zu interagieren.
2. Untersuchung der Welt: Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen zu sammeln, zu analysieren und zu interpretieren, um komplexe globale Probleme zu verstehen. Hier geht es darum, kritisches Denken und Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln und sich auf die Suche nach Fakten und Lösungen zu machen.
3. Bewertung der Welt: Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, Werte und Überzeugungen kritisch zu hinterfragen und zu bewerten, insbesondere im Hinblick auf globale Fragen. Es geht darum, ethische Prinzipien zu verstehen und anzuwenden, um die Intentionen und Konsequenzen der eigenen Handlungen zu beurteilen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.
4. Handeln in der Welt: Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, auf komplexe globale Probleme zu reagieren, indem man Lösungen entwickelt und umsetzt. Hier geht es darum, Verantwortung zu übernehmen und aktiv zu werden, um positive Veränderungen zu bewirken. Es beinhaltet auch die Fähigkeit, Zusammenarbeit und interkulturelle Kommunikation zu fördern.⁹⁹

Die Entwicklung globaler Kompetenz ist entscheidend, um Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen einer globalisierten Welt vorzubereiten. Es ist wichtig, dass Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer diese Kompetenz in ihre Lehrpläne, Curricula und Praktiken integrieren, um sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeiten erwerben, die sie benötigen, um aktiv an der Gestaltung der zukünftigen Welt von morgen teilzunehmen.¹⁰⁰

Um die globale Kompetenz zu fördern, gibt es verschiedene Ansätze und Maßnahmen, die von Schulen und Lehrkräften ergriffen werden können. Ein Ansatz ist die Integration von globalen Themen in den Unterricht, indem zum Beispiel internationale Beziehungen, Nachhaltigkeit und globale Herausforderungen wie der Schöpfungsverantwortung thematisiert werden. Eine

⁹⁹ Vgl. Boix Mansilla, Jackson (2012), S. 77ff

¹⁰⁰ Vgl. OECD (2015), S. 113

weitere Möglichkeit ist die Förderung von interkultureller Kompetenz und Zusammenarbeit durch Austauschprogramme und Partnerschaften mit Schulen oder anderen Lernenden in anderen Ländern. Darüber hinaus können Schulen die Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich in globalen Themen zu engagieren, indem sie beispielsweise an Projekten und Initiativen teilnehmen, die sich auf globale Herausforderungen im menschlichen Miteinander konzentrieren.¹⁰¹

Es ist auch wichtig, die Fortbildung von Lehrkräften im Bereich der globalen Kompetenz zu fördern, um sicherzustellen, dass sie über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, um diese Kompetenz in ihren Unterricht zu integrieren. Hierzu können Fortbildungen, Workshops und Schulungen angeboten werden, die Lehrkräften helfen, ihre Kompetenz in Bereichen wie interkulturelle Kommunikation, globale Zusammenarbeit und kritisches Denken zu verbessern.

Der Religionsunterricht kann dabei auf verschiedene Weise dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, komplexe globale Probleme zu verstehen und effektiv darauf zu reagieren. Beispielsweise kann der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler für globale Probleme wie soziale Ungerechtigkeit, Armut, Umweltverschmutzung und Klimawandel sensibilisieren. Durch die Auseinandersetzung mit religiösen Texten und Traditionen, die sich mit diesen Themen befassen, können die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, wie diese Probleme die Welt und die Menschen beeinflussen.¹⁰² Dabei können Schülerinnen und Schüler „die biblisch motivierte Schöpfungsverantwortung als eine mögliche Begründung für bewussten Umgang mit der Schöpfung“¹⁰³ beschreiben.

Durch interdisziplinäres Lernen kann der Religionsunterricht mit anderen Fächern wie Ethik, Geografie, Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften fächerübergreifend zusammenarbeiten, um ein interdisziplinäres Lernen zu ermöglichen. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler ein breiteres Verständnis für globale Probleme erlangen und verschiedene Perspektiven darauf kennenlernen. Schülerinnen und Schüler können darauf aufbauend dazu ermutigt werden, kritisch die Lerninhalte zu beleuchten, kritisch über globale Probleme nachzudenken und sich mit verschiedenen Ansichten darüber auseinanderzusetzen. Durch kritisches

¹⁰¹ Vgl. UNESCO (2014), S. 26ff

¹⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21

¹⁰³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21

Denken können die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten wie Analyse, Bewertung und Synthese entwickeln.¹⁰⁴

Der Religionsunterricht kann darüber hinaus den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten bieten eine Handlungskompetenz zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler werden dazu angeregt aktiv zu werden und auf globale Probleme zu reagieren. Die nachfolgende Tabelle stellt die vier Bereiche der globalen Kompetenz den sechs Inhaltsfeldern des Lehrplans der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens gegenüber.

| Bereiche der globalen Kompetenzen | Inhaltsfelder des Lehrplans mit Leitsatz |
|-----------------------------------|--|
| Wahrnehmung der Welt | Christlicher Glaube als Lebensorientierung: Ich habe Wurzeln in der Welt Religionen und Weltanschauungen im Dialog: Ich treffe auf anderes in der Welt |
| Untersuchung der Welt | Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur: Ich sehe mich um in der Welt Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft: Ich suche Halt in der Welt |
| Bewertung der Welt | Entwicklung einer eigenen religiösen Identität: Ich finde mich in der Welt |
| Handeln in der Welt | Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde: Ich handle in der Welt |

Abbildung 6: Tabellarischer Vergleich der vier Bereiche der globalen Kompetenz in den Inhaltsfeldern des Lehrplans (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14; OECD (2015), S. 113ff)

Im direkten Vergleich wird deutlich, dass der Lehrplan bereits die vier Bereiche integriert hat und somit auf unterschiedliche Weise die globalen Kompetenzen zielführend fördern kann.

¹⁰⁴ Vgl. Kapitel 1.2.1.

Dies kann durch Projekte, Veranstaltungen, Freiwilligenarbeit und andere Aktivitäten geschehen. Durch solche Handlungen können die Schülerinnen und Schüler ein Gefühl der Wirksamkeit und des Engagements entwickeln. Der Aufbau einer christlich geprägten Handlungskompetenz ist dabei ein wesentlicher Kompetenzbereich, der in allen Inhaltsfeldern des Religionsunterrichts eine zentrale Rolle einnimmt.¹⁰⁵

Insgesamt kann der Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler komplexe globale Probleme verstehen und effektiv darauf reagieren können, indem er ein Verständnis für diese Probleme schult, interdisziplinäres Lernen ermöglicht, kritisches Denken fördert, Handlungskompetenz vermittelt und Empathie sowie interkulturelles Verständnis entwickelt.

1.1.3.2. Informationskompetenz

Informationskompetenz ist eine wichtige Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um in einer digitalisierten Welt erfolgreich zu sein. Es umfasst die Fähigkeiten, Informationen zu suchen, zu bewerten, zu verwenden und zu teilen.¹⁰⁶

Die Entwicklung von Informationskompetenz ist entscheidend, um sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, relevante Informationen zu finden und für sich nutzbar zu machen, um davon ausgehend fundierte Entscheidungen treffen zu können. In der heutigen digitalen Welt gibt es eine Fülle von Informationen, und Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, zwischen relevanten und irrelevanten oder falschen Informationen zu unterscheiden und kritisch zu hinterfragen. Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, die Zuverlässigkeit von Informationen zu bewerten und zu verstehen, wie Informationen manipuliert werden können.¹⁰⁷ Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden aus Medien abstrakte Informationen und leitende Aussagen zu entnehmen, wiederzugeben und deren Wirkung erläutern zu können.¹⁰⁸

Ein wichtiger Aspekt der Informationskompetenz ist die Fähigkeit, digitale Technologien effektiv zu nutzen. Dies umfasst die Verwendung von Suchmaschinen, Datenbanken oder

¹⁰⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

¹⁰⁶ Vgl. OECD (2015), S. 113ff

¹⁰⁷ Vgl. UNESCO (2015), S. 75ff

¹⁰⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

Künstlichen Intelligenzen sowie die Fähigkeit, Informationen sicher und ethisch vertretbar zu teilen. Ein weiterer Aspekt der Informationskompetenz ist die Fähigkeit, Informationen kritisch zu bewerten und zu analysieren. Um die Informationskompetenz zu fördern, können Schulen und Lehrende verschiedene Strategien einsetzen, wie zum Beispiel die Integration von Informationskompetenz in die schulischen Curricula und die Vermittlung von effektiven Such- und Bewertungstechniken in das schulische Methodencurriculum. Auch die Vermittlung von digitalen Kompetenzen und Medienethik ist wichtig, um sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler digitale Technologien sicher und effektiv nutzen können.¹⁰⁹ Nur so können Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, „religiös relevante Sachverhalte im (schul-)öffentlichen Raum unter Zuhilfenahme von Medienprodukten verständlich, adressatenorientiert und fachsprachlich korrekt zu präsentieren.“¹¹⁰

Die Informationskompetenz ist eine wichtige Dimension der Bildung, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um in einer digitalisierten Welt erfolgreich zu sein. Schulen und Lehrende sollten ihre Bemühungen verstärken, um sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, die sie benötigen, um fundierte, ethische Entscheidungen zu treffen und effektiv sowie effizient mit digitalen Technologien umgehen zu können.

1.1.3.3. Systemdenken

Systemdenken ist eine entscheidende Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um komplexe Probleme zu verstehen und zu lösen. Das Systemdenken bezieht sich darauf, wie Menschen komplexe Systeme verstehen, analysieren und Probleme in diesen Systemen lösen können. Systeme können aus verschiedenen Komponenten und Interaktionen bestehen und sind oft miteinander verbunden. Durch das Systemdenken können Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Komponenten eines Systems verstehen und lernen, wie sie diese Zusammenhänge nutzen können, um beispielsweise Probleme zu lösen und politische, wirtschaftliche oder religiöse Manipulationsprozesse bewusst zu machen.

¹⁰⁹ Vgl. Libararies (20016), S. 13f

¹¹⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

Ein wichtiger Aspekt des Systemdenkens ist die Fähigkeit, Feedbackschleifen¹¹¹ zu identifizieren und zu verstehen, wie diese Schleifen das Verhalten von Systemen beeinflussen können. Feedbackschleifen können positive oder negative Auswirkungen auf Systeme haben, und es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie diese Schleifen erkennen und beeinflussen können.¹¹²

Eine Feedbackschleife besteht in der Regel aus drei Schritten: Beobachtung, Reflexion und Anpassung. Zunächst müssen Lernende ihre Handlungen beobachten und die Ergebnisse davon wahrnehmen. Anschließend müssen sie reflektieren, welche Auswirkungen ihre Handlungen auf andere haben und ob sie mit ihren ethischen Prinzipien und Werten übereinstimmen. Schließlich müssen sie ihre Handlungen anpassen, um sicherzustellen, dass sie im Einklang mit ihren ethischen Prinzipien stehen.¹¹³

Feedbackschleifen können auf verschiedene Weise angewendet werden, um das ethische Handeln zu verbessern. Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler Feedback von anderen Personen erhalten, die sie auf ihre Handlungen aufmerksam machen und ihnen helfen, sie zu reflektieren und zu verbessern. Schülerinnen und Schüler können auch selbst Feedback einholen, indem sie regelmäßig fragen oder zum Fragen angehalten werden, ob ihre Handlungen ethisch sind und wie sie sie verbessern können. Feedbackschleifen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern ihre Handlungen kontinuierlich zu reflektieren und anzupassen, um sicherzustellen, dass sie im Einklang mit ihren ethischen Prinzipien und Werten stehen.¹¹⁴

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Systemdenkens ist die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Systemen zu erkennen und zu verstehen. Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, komplexe globale Herausforderungen wie Klimawandel und Armut aus einer systemischen Perspektive zu betrachten und zunehmend ein Verständnis aufbauen, wie diese Herausforderungen mit verschiedenen Systemen auf der ganzen Welt zusammenhängen. Diese Auseinandersetzung befähigt die Schülerinnen und Schüler „aus christlicher Perspektive

¹¹¹ „Feedback ist die Bezeichnung für die Mitteilung von Reaktionen, wie ein Vorschlag, eine Handlung oder eine Veränderung aufgenommen wurde. Es dient dazu, Verbesserungen zu ermöglichen.

Feedbackschleifen schließen einen Kreislauf aus Bewertung, Analyse der Rückmeldung und Umsetzung von daraus gezogenen Konsequenzen. Diese werden dann wiederum bewertet.“ (Goodman (2023))

¹¹² Vgl. OECD (2015). S. 116f

¹¹³ Vgl. Bastian (2015), S. 77f

¹¹⁴ Ausführlichere Informationen im Kapitel 3.1.5.

zu politischen Ideologien, säkularen Weltanschauungen und den anderen Weltreligionen begründet Stellung zu beziehen.“¹¹⁵

Um das Systemdenken zu fördern, können Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Strategien einsetzen, wie zum Beispiel die Verwendung von Modellen und Simulationen, um komplexe Systeme zu visualisieren und so verständlich aufzuarbeiten. Auch die Vermittlung von Fähigkeiten zur Analyse von Feedbackschleifen und zur Identifikation von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Systemen ist wichtig.¹¹⁶

In Bezug auf die ethische und religiöse Haltung ist Systemdenken von Bedeutung, da es eine Anerkennung der Interdependenz und Interaktion von verschiedenen Teilen und Aspekten eines Systems erfordert. Dies kann dazu beitragen, die Auswirkungen von Entscheidungen und Handlungen auf die Gesellschaft, die Umwelt und andere Bereiche zu verstehen und zu berücksichtigen. Zudem werden Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, „persönliche und gesellschaftliche Konsequenzen einer am biblischen Gerechtigkeitsbegriff und an der Wahrung der Menschenwürde orientierten Lebens- und Weltgestaltung an Beispielen zu erörtern.“¹¹⁷

Insgesamt kann Systemdenken dazu beitragen, religiösere und ethischere Entscheidungen und Handlungen zu fördern, die das Wohl aller Beteiligten in den Blick nimmt und die „konsequente Ächtung jeglicher Diskriminierung“¹¹⁸ fördert.

1.1.3.4. Design Thinking

Design Thinking ist eines der zentralen Querschnittsthemen, die von der UNESCO im Rahmen von Bildung 2030 identifiziert wurden. Es bezieht sich auf einen kreativen und strukturierten Ansatz zur Lösung von Problemen und zur Entwicklung innovativer Ideen und Lösungen. Design Thinking umfasst eine Reihe von Prozessen und Techniken, die von Designerinnen und Designern entwickelt wurden, um Design- und Innovationsprobleme zu lösen.¹¹⁹

¹¹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

¹¹⁶ Vgl. Meadows (2008), S. 11ff

¹¹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

¹¹⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

¹¹⁹ Vgl. OECD (2015), S. 118f



Abbildung 7: Design Thinking-Prozessmodell für ein Curriculum (Vgl. Varesi (2023))

Der Design-Thinking-Prozess umfasst in der Regel sechs Schritte: Verstehen, Beobachten, Definition, Ideenfindung, Prototyping und Testen.¹²⁰ Für die Entwicklung eines schulischen Curriculums bedeutet dies in einem ersten Schritt, die Perspektive des Lernenden zu verstehen und seine Bedürfnisse und Herausforderungen dann mittels Beobachtungen zu identifizieren und diagnostizieren. Im weiteren Schritt wird das Problem definiert und ein klarer Rahmen für die Lösung festgelegt. Im nächsten Schritt werden verschiedene Ideen generiert, um das Problem zu lösen. Anschließend werden diese Ideen in Prototypen oder erste Denkrichtungen umgewandelt, die getestet werden können. Im letzten Schritt wird der Prototyp getestet und iterativ verbessert, um sicherzustellen, dass er die Bedürfnisse des Lernenden erfüllt.¹²¹

Geprägt ist dieser Designprozess durch vier Grundprinzipien¹²²:

1. Menschlichkeit: Jede Designaktivität ist in letzter Konsequenz sozial geprägt.
2. Mehrdeutigkeit: Entwickler bzw. Lehrende müssen Mehrdeutigkeit bewahren.
3. Redesign: Fehler sind menschlich und Teil des Prozesses, der zu einer schrittweisen Verbesserung bzw. Lernfortschritt führt. Daher ist jedes Design automatisch ein Redesign.
4. Greifbarkeit: Kommunikation wird durch konkret greifbare Ideen unterstützt.

Wirtschaftlich betrachtet kann Design Thinking in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden, wie z.B. in der Produktentwicklung, in der Geschäftsstrategie oder in der Entwicklung von Dienstleistungen. Darüber hinaus kann das Konzept des Design Thinking auch auf viele andere Bereiche angewendet werden, wie z.B. Bildung, Gesundheitswesen oder Regierung.¹²³

¹²⁰ Vgl. Brown (2008), S. 86

¹²¹ Vgl. Kelly (2012), S. 87ff

¹²² Vgl. Plattner, Meinel, Leifner (2011), S. 34ff

¹²³ Vgl. OECD (2015), S. 118

Im schulischen Kontext können Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz von Design Thinking lernen, kreativ zu denken und innovative Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln. Sie lernen auch, wie sie Ideen schnell und effektiv prototypisieren und testen können, um sicherzustellen, dass sie ihren Bedürfnissen und denen ihrer Mitmenschen entsprechen.¹²⁴

In Bezug auf die religiöse und ethische Haltung ist Design Thinking von Bedeutung, da es eine starke Orientierung an den Bedürfnissen und Werten der Schülerinnen und Schüler erfordert. Es geht darum, die Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden zu verstehen und Lösungen zu entwickeln, die auf diesen Bedürfnissen aufbauen und diese erfüllen.¹²⁵

Design Thinking kann darüber hinaus dazu beitragen, ethische Überlegungen in den Entwicklungsprozess von Innovationen zu integrieren. Durch die Einbindung von Nutzern und anderen Stakeholdern kann Design Thinking dazu beitragen, potenzielle Risiken und unerwartete Auswirkungen von Innovationen zu identifizieren und zu minimieren. Damit kann Design Thinking dazu beitragen, dass Innovationen nicht nur technisch effektiv sind, sondern auch ethisch verantwortungsvoll gestaltet werden. Innovationen können so im Einklang mit den Werten und Bedürfnissen der Gesellschaft entwickelt werden.¹²⁶

Da klassischer Design -Thinking- Prozess im Allgemeinen eher als Methodik verstanden wird, ist eine Verknüpfung mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre an dieser Stelle nicht möglich.¹²⁷ Die Methodik als solche lässt sich jedoch innerhalb des Unterrichts bei verschiedenen Themen oder Inhaltsfelder anwenden.¹²⁸

1.1.3.5. Umweltbewusstsein

Das Umweltbewusstsein bezieht sich auf das Verständnis der Beziehung zwischen Menschen und Umwelt sowie auf die Fähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungen im Hinblick auf die Umwelt zu treffen und „es im Kontext von Schöpfungsverantwortung zu bewerten.“¹²⁹ Umweltbewusstsein umfasst ein breites Spektrum an Themen, einschließlich Klimawandel, Energieeffizienz, Ressourcenmanagement, Recycling, Umweltverschmutzung, Biodiversität und

¹²⁴ Vgl. OECD (2015), S. 119

¹²⁵ Vgl. Kapitel 3.1.

¹²⁶ Vgl. Kimbell (2011), S. 286ff

¹²⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.3

¹²⁸ Vgl. Kapitel 1.4.2.3.

¹²⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21

Ökosystemdienstleistungen.¹³⁰ Es geht auch um die Anerkennung der Wechselwirkungen zwischen sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Systemen, sowie um die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren für die Förderung nachhaltiger Entwicklung.¹³¹

Durch die Förderung des Umweltbewusstseins können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie nachhaltiges Verhalten in ihr tägliches Leben integrieren können. Sie lernen auch, wie sie umweltbewusste Entscheidungen treffen und wie sie ihre Mitmenschen ermutigen können, sich für den Schutz der Umwelt einzusetzen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler „die biblisch motivierte Schöpfungsverantwortung als eine mögliche Begründung für bewussten Umgang mit der Schöpfung im eigenen Lebensumfeld beschreiben.“¹³² Darüber hinaus können sie lernen, wie sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Umweltfragen nutzen können, um als Botschafter für den Wandel in ihrer Gemeinde und darüber hinaus zu agieren.¹³³

In Bezug auf den Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 ist Umweltbewusstsein von Bedeutung, da es ein Bewusstsein für die Verantwortung gegenüber der Schöpfung und zukünftigen Generationen schafft. Es geht darum, nachhaltige Entscheidungen zu treffen, die nicht nur auf kurzfristigen Gewinnen, sondern auch auf langfristigen Wirkungen beruhen. Dabei sollen die Auswirkungen von Entscheidungen auf die Schöpfung, die Gesellschaft und andere Aspekte berücksichtigt und sichergestellt werden, so dass die Entscheidungen im Einklang mit den eigenen christlichen Werten und den Bedürfnissen aller Beteiligten stehen.

1.1.3.6. Digitale Kompetenz

Die digitale Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, digitale Technologien effektiv zu nutzen, zu verstehen und zu bewerten, sowie kritisch über ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt nachzudenken.¹³⁴

Digitale Kompetenz umfasst ein breites Spektrum von Fähigkeiten und Kenntnissen, einschließlich der Fähigkeit, Informationen zu suchen, zu analysieren und zu bewerten, digitale

¹³⁰ Vgl. OECD (2015), S. 119f

¹³¹ Vgl. Tilbury (2003), S. 92ff

¹³² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21

¹³³ Vgl. Waddock, Bodwell (2004), S. 34f

¹³⁴ Vgl. OECD (2015), S. 120f

Werkzeuge und Anwendungen zu nutzen, online sicher und ethisch zu handeln, Datenschutz und Urheberrecht zu verstehen, kritisch zu denken und zu kommunizieren, sowie Probleme im Zusammenhang mit der digitalen Welt zu erkennen und zu lösen.¹³⁵

Durch die Förderung der digitalen Kompetenz können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie digitale Technologien effektiv nutzen und kritisch bewerten können. Sie können auch lernen, wie sie digitale Technologien nutzen können, um ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung zu unterstützen, und wie sie sich online sicher und ethisch verhalten können. Darüber hinaus können sie lernen, wie sie die Auswirkungen von digitalen Technologien auf die Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt einschätzen und darauf reagieren können.¹³⁶

In Bezug auf die religiöse und ethische Haltung ist digitale Kompetenz von Bedeutung, da es dazu beitragen kann, die Auswirkungen von digitalen Technologien auf die Gesellschaft und die individuelle Privatsphäre zu verstehen und negative Auswirkungen durch Missbrauch oder inkorrekten Gebrauch zu minimieren. Indem Schülerinnen und Schüler über die Funktionsweise digitaler Technologien informiert werden und lernen, wie man sie effektiv nutzt, können sie auch besser verstehen, welche Informationen gesammelt werden und wie diese Inhalte mittels fachspezifischer hermeneutischer Verfahren die Vielfalt religiöser Ausdrucksformen adäquat erschließen können.¹³⁷

Digitale Kompetenz kann auch dazu beitragen, ethische Überlegungen in Entscheidungen und Handlungen zu integrieren. Es geht darum, sicherzustellen, dass die Nutzung digitaler Technologien im Einklang mit den Werten und Bedürfnissen der Beteiligten steht und dass die Auswirkungen auf die Privatsphäre und die Gesellschaft berücksichtigt werden.

1.2. Skills

Die Dimension "Skills" der vier Dimensionen der Bildung der OECD bezieht sich auf die Fähigkeiten und Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler während ihrer schulischen Ausbildung erwerben sollen. Diese Kompetenzen umfassen kognitive Fähigkeiten wie kritisches Denken und Problemlösung sowie soziale und emotionale Fähigkeiten wie Zusammenarbeit und

¹³⁵ Vgl. Fraillon, Ainley, John, Schulz, Friedman, Duckworth (2019), S. 17ff

¹³⁶ Vgl. OECD (2015). S. 120f

¹³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

Empathie. Die OECD hat in diesem Zusammenhang den Begriff "kompetenzbasiertes Lernen"¹³⁸ geprägt, das darauf abzielt, dass Schülerinnen und Schüler die notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben und vor allem nutzen, um erfolgreich in der heutigen globalen Wirtschaft und Gesellschaft agieren zu können.¹³⁹

Ein wesentlicher Aspekt der Skills-Dimension ist die Entwicklung von Fähigkeiten, die über den traditionellen Lehrplan hinausgehen und die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der modernen Arbeitswelt vorbereiten. Dabei bezieht sich die OECD primär auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der "4K des Lernens"¹⁴⁰.



Abbildung 8: 4K-Modell (Vgl. Pfiffner, Sterel, Hassler (2021), S. 29)

Diese vier Fähigkeiten werden als essenziell angesehen, um in einer Welt zu gedeihen, die sich ständig verändert und in der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit immer wichtiger werden.

Im Folgenden werden die „4K des Lernens“ mittels eines beispielhaften Modells dargestellt und analysiert, ob und in wie weit diese Fähigkeiten bereits durch den aktuell gültigen Lehrplan gefördert werden oder werden können.

¹³⁸ OECD (2019), S. 83

¹³⁹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass die aktuellen Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalens durchaus kompetenzorientiert aber vor allem nicht kompetenzbasiert sind.

¹⁴⁰ OECD (2015), S. 123ff

1.2.1. Kritisches Denken (Critical Thinking)

Kritisches Denken ist eine der grundlegenden Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem erwerben sollten, um ihre überfachlichen Kompetenzen zu verbessern. Kritisches Denken bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen zu analysieren und zu bewerten, um fundierte Entscheidungen zu treffen.¹⁴¹

Kritisches Denken kann definiert werden als die Fähigkeit, rationale, informierte und fundierte Entscheidungen zu treffen, indem man Argumente analysiert und bewertet, logische Schlussfolgerungen zieht und Annahmen hinterfragt. Kritisches Denken beinhaltet auch die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu berücksichtigen und zu verstehen, wie diese zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Es geht also nicht nur darum, Informationen zu sammeln und zu verstehen, sondern auch darum, diese Informationen auf kritische Weise zu hinterfragen und für sich zu bewerten.¹⁴²

In einer sich schnell verändernden Welt, in der neue Technologien und komplexe wie auch zunehmend konkurrierende Informationen allgegenwärtig sind, ist es wichtiger denn je, kritisches Denken zu fördern. Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, Informationen zu bewerten und zu interpretieren, um selbstständig fundierte Entscheidungen treffen zu können. Kritisches Denken fördert zudem die Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen, indem es Schülerinnen und Schülern hilft, verschiedene Ansätze zu identifizieren und zu bewerten. Schließlich fördert Kritisches Denken auch die Fähigkeit, kreative und innovative Lösungen zu finden, indem es Schülerinnen und Schülern ermöglicht und hilft, neue Ideen selbstreflektiert zu entwickeln und zu testen.¹⁴³

Im Folgenden wird zunächst das Paul-Elder Framework of Critical Thinking vorgestellt und anschließend kritisches Denken im schulischen Kontext und im Religionsunterricht näher betrachtet.

¹⁴¹ Vgl. OECD (2015), S. 134f

¹⁴² Vgl. Facione (2020), S. 4

¹⁴³ Vgl. Facione (2020), S. 4f

1.2.1.1. Paul-Elder Framework of Critical Thinking

Das Paul-Elder-Modell, entwickelt von den Philosophen Richard Paul und Linda Elder, ist ein Rahmenkonzept, das den Prozess des kritischen Denkens beschreibt und Anleitungen für seine Anwendung bietet. Es handelt sich um einen prozesshaften und selbstregulierten Ansatz, bei dem man bewusst seine Denkmuster und -gewohnheiten analysiert und verbessert, um fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen und Entscheidungen zu treffen.

Das Framework bietet durch seine klare Struktur und klaren Richtlinien, die Schülerinnen und Schülern helfen, den Prozess des kritischen Denkens besser zu verstehen und anzuwenden, eine sehr gute Anleitung zur Anwendung des kritischen Denkprozesses im schulischen Kontext. Umfassender Ansatz: Das Framework umfasst verschiedene Dimensionen des kritischen Denkens, darunter Klarheit, Genauigkeit, Präzision, Relevanz, Tiefe, Breite, Logik und Fairness. Diese Dimensionen decken ein breites Spektrum ab und ermöglichen es den Schülern, ihr Denken gründlich zu analysieren und zu verbessern.

Das Modell besteht aus acht Elementen, die in einem zyklischen Prozess angewendet werden können. Jedes Element trägt dazu bei, das Denken zu strukturieren und zu lenken, um ein gründlicheres Verständnis von Informationen und Situationen zu entwickeln.

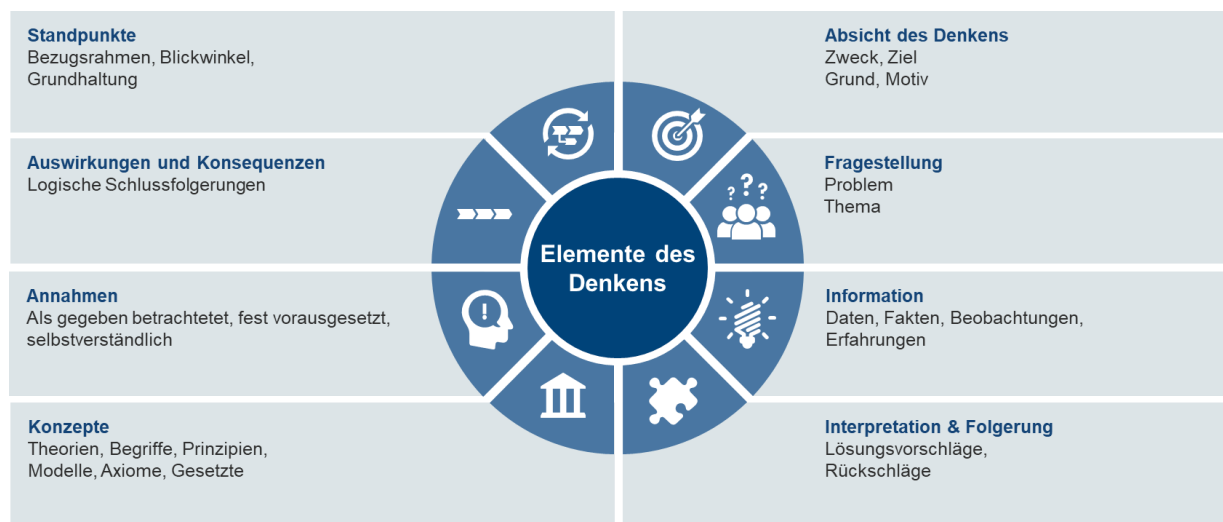


Abbildung 9: Paul-Elder-Modell des kritischen Denkens (Vgl. Paul, Elder (2003), S. 2)

Das Element des Zwecks befasst sich mit der Klärung des genauen Ziels oder Zwecks der individuellen Denkweise. Es ermutigt dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler bewusst machen, warum sie über ein bestimmtes Thema nachdenken und welche Ergebnisse sie erzielen möchten. Das Fragen-Element betont die Bedeutung von klaren und relevanten Fragen. Durch das Stellen von Fragen sammeln Schülerinnen und Schüler Informationen, analysieren sie

kritisch und entwickeln ein tieferes Verständnis der Thematik. Es geht darum, sowohl oberflächliche als auch tiefgreifende Fragen zu stellen, um verschiedene Aspekte und Perspektiven zu berücksichtigen. Informationen beziehen sich auf das Sammeln von relevanten und genauen Wissens-elementen aus verschiedenen Quellen. Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, welche Informationen benötigt werden, wie man sie findet und wie man ihre Qualität und Glaubwürdigkeit bewertet. Eine gründliche Informationsbeschaffung ist entscheidend für eine fundierte Denkweise. Das Interpretations-Element beinhaltet die Analyse und Bewertung der gesammelten Informationen. Es geht darum, Muster zu erkennen, Zusammenhänge herzustellen und Schlussfolgerungen zu ziehen. Dabei ist kritisches Denken unabdingbar, um Vorurteile, Voreingenommenheit oder ungenaue Interpretationen zu vermeiden. Das Element Konzepte konzentriert sich auf das Verstehen und Klären der zugrunde liegenden Konzepte oder Ideen. Es ermutigt dazu, Begriffe zu definieren, Modelle zu untersuchen und die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konzepten zu verstehen. Klarheit und Präzision in Bezug auf die verwendeten Konzepte sind von großer Bedeutung. Bei den Konzepten geht es darum, die eigenen zugrundeliegenden Konzepte, Ideen und Schlüsselbegriffe klar zu kommunizieren. Dabei ist es wichtig, dass Konzepte und Begriffe sorgfältig, exakt und vor allem durchgängig verwendet werden. Das Element der Auswirkungen und Konsequenzen beinhaltet das Ziehen von logischen Schlussfolgerungen basierend auf den Informationen, der Interpretation und den Konzepten. Es geht darum, rationale Überlegungen anzustellen und zu bewerten, wie gut die Schlussfolgerungen durch die vorhandenen Beweise und Argumente gestützt werden. Dabei gilt es abzuwägen, welche Auswirkungen die getroffenen Entscheidungen haben könnten und ob diese mit den angestrebten Zielen oder ethischen Prinzipien übereinstimmen. „Standpunkte“ stellen die eigenen Schlussfolgerungen und den Wert der eigenen Denkmuster dar und bewerten diese.

Das Paul-Elder Modell lädt dazu ein, die Stärken und Schwächen der eigenen Schlussfolgerungen zu erkennen und gegebenenfalls zu verbessern. Es ermutigt zur Offenheit gegenüber alternativen Perspektiven und zur Bereitschaft, vorhandene Überzeugungen zu hinterfragen. Es ist wichtig, sich selbstkritisch zu hinterfragen und mögliche Denkfehler oder Vorurteile zu vermeiden.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Vgl. Paul, Elder (2003), S. 3ff

Das Paul-Elder-Modell legt auch Wert auf bestimmte intellektuelle Standards, die im kritischen Denkprozess berücksichtigt werden sollten. Dazu gehören Fairness (das Berücksichtigen von unterschiedlichen Perspektiven und das Vermeiden von Voreingenommenheit), Genauigkeit (die Verwendung genauer und zuverlässiger Informationen), Klarheit (die Vermeidung von Mehrdeutigkeiten oder Unklarheiten) und Relevanz (das Fokussieren auf wesentliche Aspekte und Informationen).¹⁴⁵

Der Prozess des kritischen Denkens ist nach dem Paul-Elder-Modell zyklisch und iterativ, was bedeutet, dass man sich ständig zurückbewegen und die Elemente erneut durchgehen kann, um sein Denken weiter zu verfeinern. Es ist ein proaktiver und bewusster Ansatz, der dazu dient, den eigenen Denkprozess zu verbessern und eine fundierte und reflektierte Denkweise zu entwickeln.¹⁴⁶

Die Integration des Paul-Elder Framework of Critical Thinking in den Religionsunterricht eröffnet vielfältige Chancen, die das Lernen über Religionen, Glaubenssysteme und spirituelle Fragen bereichern und vertiefen können. Dieses bewährte Denkmodell bietet eine strukturierte Herangehensweise an das kritische Denken, die Schülerinnen und Schülern ermöglicht, religiöse Konzepte und Themen auf tiefgreifende Weise zu erkunden.

Das Framework ermutigt Schülerinnen und Schüler, religiöse Ideen und Glaubensansichten eingehend zu analysieren. Sie lernen, Argumente zu untersuchen, Schlussfolgerungen zu hinterfragen und Beweise kritisch zu prüfen. Dies fördert ein tieferes Verständnis der komplexen Dimensionen von Religion. Schülerinnen und Schüler lernen, kritisch über ihre eigenen Glaubensansichten nachzudenken und zu reflektieren. Dies ermöglicht es ihnen, sich bewusster über ihre Überzeugungen zu werden und sich mit verschiedenen Aspekten ihrer eigenen Spiritualität auseinanderzusetzen.¹⁴⁷

Durch das Framework können Schülerinnen und Schüler lernen, klare, gut strukturierte und überzeugende Argumente zu formulieren. Dies befähigt sie, ihre religiösen Überzeugungen besser zu verteidigen und in Diskussionen fundierte Standpunkte einzunehmen.¹⁴⁸ Darüber hinaus werden Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert, religiöse Themen aus

¹⁴⁵ Vgl. Paul, Elder (2003), S. 8

¹⁴⁶ Vgl. Paul, Elder (2003), S. 1

¹⁴⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

¹⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Schüler entwickeln die Fähigkeit, Empathie und Toleranz für andere religiöse Sichtweisen zu entwickeln und religiöse Vielfalt besser zu verstehen.¹⁴⁹

Schülerinnen und Schüler, die das kritische Denken beherrschen, entwickeln ein gestärktes Selbstvertrauen in ihre Fähigkeit, komplexe religiöse Fragen zu analysieren und zu bewerten. Dies fördert unabhängiges Denken und Urteilsvermögen.¹⁵⁰

Kritisches Denken ist eine wertvolle Fähigkeit für das gesamte Leben. Die Integration des Frameworks bereitet Schüler darauf vor, kritisch und informiert mit den religiösen, ethischen und moralischen Fragen umzugehen, denen sie in einer zunehmend vielfältigen und globalisierten Welt begegnen.¹⁵¹

Die Integration des Paul-Elder Framework of Critical Thinking in den Religionsunterricht bietet somit eine reiche Gelegenheit, Schülerinnen und Schülern nicht nur ein fundiertes Verständnis von Religion zu vermitteln, sondern auch lebenslange Denkfähigkeiten zu entwickeln, die über das Klassenzimmer hinausgehen. Indem sie kritisches Denken auf religiöse Themen anwenden, sind Schülerinnen und Schüler besser gerüstet, sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden und ihre eigenen spirituellen Überzeugungen zu schärfen.

Die Integration des Paul-Elder Framework of Critical Thinking in den Religionsunterricht mag zwar zahlreiche Vorteile bieten, steht jedoch auch vor einigen Herausforderungen, die sorgfältig berücksichtigt werden müssen. Die Anwendung eines strukturierten Denkmodells auf religiöse Themen kann zu verschiedenen Schwierigkeiten führen.

Religiöse Glaubensansichten sind tief verwurzelt und persönlich. Das Einführen kritischen Denkens kann Schülerinnen und Schüler verunsichern oder Konflikte hervorrufen, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre religiösen Überzeugungen in Frage gestellt werden.

Die Anwendung des Frameworks erfordert eine angemessene pädagogische Herangehensweise, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Konzepte richtig verstehen und nicht in verwirrenden oder kontroversen Diskussionen verloren gehen. Während das Framework dazu anregt, kritische Fragen zu stellen, ist es wichtig, einen respektvollen Umgang

¹⁴⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.28f

¹⁵⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13f

¹⁵¹ Vgl. OECD (2015), S. 134ff

mit religiösen Überzeugungen zu wahren. Die Herausforderung besteht darin, eine Umgebung zu schaffen, in der kritisches Denken gefördert wird, ohne respektlose oder beleidigende Haltungen zu tolerieren.

Die Integration des Paul-Elder Framework of Critical Thinking in den Religionsunterricht erfordert daher eine sorgfältige Abwägung der genannten Herausforderungen. Lehrerinnen und Lehrer müssen eine ausgewogene Herangehensweise finden, die das kritische Denken fördert, gleichzeitig aber auch die Sensibilität gegenüber den religiösen Überzeugungen und kulturellen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler respektiert. Die Schaffung eines offenen und respektvollen Diskussionsraums, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken frei äußern können, während sie zugleich die Vielfalt religiöser Ansichten respektieren, ist von entscheidender Bedeutung.

Die Integration des Paul-Elder Framework of Critical Thinking in den Religionsunterricht bietet zweifellos eine bemerkenswerte Gelegenheit, das Denken der Schülerinnen und Schüler zu schärfen, ihre analytischen Fähigkeiten zu stärken und ein tieferes Verständnis für religiöse Themen zu fördern. Indem sie Schülerinnen und Schüler dazu anregt, kritisch über Glaubensansichten nachzudenken, verschiedene Perspektiven zu erkunden und Argumentationsfähigkeiten zu entwickeln, ebnet diese Integration den Weg für ein umfassenderes und reflektierteres Verständnis von Religion. Dennoch sollten die damit verbundenen Herausforderungen nicht übersehen werden. Die sensible Auseinandersetzung mit Glaubensüberzeugungen, die Bewältigung der kulturellen und religiösen Diversität, die Wahrung von Respekt und Anstand sowie die angemessene zeitliche Integration sind entscheidende Aspekte, die bei der Umsetzung dieser Integration berücksichtigt werden müssen. Eine ausgewogene Annäherung, die die Chancen des Frameworks nutzt, während gleichzeitig die Herausforderungen respektvoll angegangen werden, wird dazu beitragen, einen fruchtbaren Raum für tiefgreifende intellektuelle und spirituelle Erkundungen im Religionsunterricht zu schaffen.

1.2.1.2. Kritisches Denken im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Kritisches Denken ist eng mit ethischem Handeln verbunden, da es Schülerinnen und Schülern hilft, ethische Fragen und Entscheidungen, insbesondere hier aus christlicher Perspektive zu prüfen und eine eigene reflektierte Haltung dazu zu entwickeln.¹⁵² Schülerinnen und Schüler, die kritisches Denken beherrschen, sind besser in der Lage, die Konsequenzen ihrer eigenen Handlungen zu verstehen und zu bewerten, was ihnen hilft, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen.¹⁵³ Kritisches Denken hilft auch bei der Entwicklung eines moralischen Kompasses, der Schülerinnen und Schülern dabei dienlich ist, ethische und moralische Fragen und Entscheidungen zu verstehen und reflektiert zu bewerten. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie verschiedene Perspektiven berücksichtigen und kritisch bewerten können, um selbstreflektierte Entscheidungen zu treffen. Darüber hinaus kann Kritisches Denken auch dazu beitragen, stereotype Vorstellungen und Vorurteile zu überwinden, die zu diskriminierendem Verhalten führen können. Schülerinnen und Schüler, die kritisches Denken zunehmend beherrschen, sind besser in der Lage, ihre eigenen Vorurteile und Stereotypen zu erkennen und zu hinterfragen, was ihnen hilft, ein Verständnis für die Vielfalt und den Respekt für andere zu entwickeln.¹⁵⁴

Ein wichtiger Aspekt des kritischen Denkens ist die Fähigkeit, gesellschaftliche Fragen und Entscheidungen zu verstehen und zu bewerten. Kritisches Denken kann dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, sich auf ethische Dilemmata und Entscheidungen vorzubereiten. Es kann auch dazu beitragen, ihre Fähigkeit zu verbessern, ethische Fragen zu analysieren und zu bewerten und sie auf der Grundlage von fundierten Argumenten und Überlegungen zu lösen.

Kritisches Denken im gesellschaftlichen Kontext geht über die bloße Identifikation von ethischen Fragen hinaus. Es geht darum, die verschiedenen Perspektiven und Ansichten, die an der Debatte beteiligt sind, zu verstehen und zu bewerten. Es geht auch darum, die zugrundeliegenden Annahmen und Werte zu untersuchen, auf denen die verschiedenen Positionen basieren, und zu bewerten, ob diese angemessen sind.¹⁵⁵

¹⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

¹⁵³ Vgl. Siebert (2021), S. 8

¹⁵⁴ Vgl. OECD (2018), S. 5

¹⁵⁵ Vgl. Pfiffner, Stresel, Hassler (2021), S. 30

Kritisches Denken kann Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihre eigenen Vorstellungen und Annahmen zu hinterfragen und zu bewerten und sie auf der Grundlage von Beweisen und Argumenten anzupassen. Dies ist besonders wichtig, wenn es um die Beurteilung von Situationen geht, die von kultureller Vielfalt geprägt sind, wie zum Beispiel die Beurteilung von kulturellen Praktiken und Tradition.¹⁵⁶ Schülerinnen und Schüler können durch kritisches Denken Gemeinsamkeiten und Unterschiede von ausgewählten Weltanschauungen und Weltansicht, Wahrheits- und Wirklichkeitskonzepten beschreiben und aus christlicher Perspektive dazu Stellung beziehen.¹⁵⁷

Kritisches Denken hat neben dem Einfluss auf ethisches Denken und Handeln auch einen Einfluss auf religiöses Handeln im 21. Jahrhundert. Religionen haben oft komplexe Lehren und Elemente, die Schülerinnen und Schüler verstehen müssen, um ihre eigene religiöse Identität zu entwickeln.¹⁵⁸ Kritisches Denken hilft Schülerinnen und Schülern, „Herkunft, Absicht und Wirkung von Ritualen, religiösen Sprach-, Symbol-, und Ausdrucksformen sowie ihre Verwendung in neuen Zusammenhängen in Gesellschaft und Kultur (u.a. Bildern, Musik und Werbung)“¹⁵⁹ darlegen zu können. Des Weiteren fördert Kritisches Denken auch Schülerinnen und Schülern, ihre eigene religiöse Praxis zu entwickeln, indem es ihnen hilft, ihre eigenen Überzeugungen und Werte zu hinterfragen und zu bewerten. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie verschiedene religiöse Perspektiven und Interpretationen kritisch bewerten, um ein tiefes Verständnis für ihre eigene religiöse Praxis zu entwickeln.¹⁶⁰ Religiöse Überzeugungen und Praktiken sind oft eng mit ethischen Überlegungen verbunden und haben Auswirkungen auf das Verhalten von Menschen in der Gesellschaft, sowie sich selbst gegenüber. Kritisches Denken im religiösen Kontext erfordert daher, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, religiöse Ansichten und Praktiken zu verstehen, zu bewerten und zu beurteilen, ob sie mit ihren eigenen ethischen Überzeugungen und Werten vereinbar sind, um so eine eigene reflektierte religiöse Identität ausbilden zu können.¹⁶¹

Eine weitere Möglichkeit, kritisches Denken im religiösen Kontext zu fördern, besteht darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, verschiedene religiöse Überzeugungen und

¹⁵⁶ Vgl. Piffner, Stresel, Caduff (2022), S. 17ff

¹⁵⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

¹⁵⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

¹⁵⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

¹⁶⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

¹⁶¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 13f

Praktiken zu untersuchen und zu bewerten. Dies kann durch den Vergleich von verschiedenen religiösen Traditionen oder durch die Untersuchung von kontroversen Themen innerhalb einer bestimmten religiösen Tradition erfolgen. Schülerinnen und Schüler sollten dabei von Lehrenden unterstützt werden, ihre eigenen Annahmen und Vorurteile zu hinterfragen, zu bewerten und zu untersuchen, welche Faktoren ihre eigenen Überzeugungen und Werte beeinflussen. Diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und den eigenen religiösen Ansichten kann bei Schülerinnen und Schülern dazu führen, dass sie ihre religiösen Überzeugungen und Praktiken besser verstehen und bewerten können. Sie können lernen, ihre eigenen Überzeugungen und Praktiken auf der Grundlage von Argumenten zu verteidigen, zu verbessern und zu beurteilen, ob sie mit ihren eigenen ethischen Überzeugungen und Werten vereinbar sind und so eine eigene, gefestigte Religiosität entwickeln.¹⁶²

Es ist auch wichtig zu betonen, dass kritisches Denken im religiösen Kontext nicht nur auf die Überprüfung und Bewertung von religiösen Überzeugungen und Praktiken beschränkt ist. Es geht auch darum, kritisches Denken auf religiöse Fragen und Probleme anzuwenden, die in der heutigen Gesellschaft von Bedeutung sind. Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken, wie religiöse Überzeugungen und Praktiken in ihrer christlichen Ausprägung das Verhalten von Menschen in Bezug auf Umweltfragen oder den Einsatz für weltweite Gerechtigkeit beeinflussen.¹⁶³

Insgesamt ist die Förderung von kritischem Denken ein wichtiger Aspekt der Bildung des 21. Jahrhunderts und kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler zu informierten und verantwortungsbewussten Mitmenschen heranwachsen, welches durch die ausgewählten Themen des Lehrplanes der evangelischen Religionslehre unterstützt werden kann. Wodurch sich Menschen entwickeln können, die sich reflektiert und bewusst mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen auseinandersetzen und Lösungen entwickeln.¹⁶⁴

¹⁶² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13f

¹⁶³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

¹⁶⁴ Vgl. Binkle, Lösch, Krier (2022), S. 33

1.2.2. Kreativität (Creativity)

In einer sich schnell verändernden Welt gewinnt die Fähigkeit, kreativ zu sein oder kreativ handeln zu können, zunehmend an Bedeutung. Dabei stellt die Kompetenz der "Kreativität" des 4K-Modells im internationalen Wettbewerb eine Schlüsselqualifikation dar.¹⁶⁵

Die Kreativität lässt sich auf verschiedene Weise definieren. Einige Definitionen betonen das kreative Potential, während andere den kreativen Prozess in den Vordergrund stellen.¹⁶⁶ Eine gängige Definition beschreibt Kreativität als die Fähigkeit, etwas Neues zu schaffen, das von Wert ist. Dabei kann es sich um ein Objekt, ein Konzept oder eine Idee handeln.¹⁶⁷

Ein wichtiger Aspekt der Kreativität ist die Originalität. Ein kreatives Ergebnis muss etwas Neues und bisher Unbekanntes enthalten. Dabei muss das Neue aber auch von Wert sein. Ein simples Beispiel dafür wäre ein neues Wort, das von vielen Menschen verwendet wird, weil es eine Lücke in der Sprache schließt oder eine neue Nuance bietet. Eine innovative Technologie, die ein Problem löst oder eine neue Möglichkeit schafft, ist ein weiteres Beispiel. Im schulischen Kontext bedeutet dies aber auch, dass Aspekte oder Themen nicht vollständig neu sein müssen, sondern es ausreichend ist, wenn die Themen, Ideen oder Aspekte neu für den Lernenden sind.¹⁶⁸ Schülerinnen und Schüler können beispielsweise durch eine kreative Gestaltung fachspezifische Erkenntnisse erlangen und entsprechende Ergebnisse hervorbringen.¹⁶⁹

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Kreativität ist die Divergenz, also die Fähigkeit, viele verschiedene Ideen zu generieren. Dies ist ein kritischer Schritt im kreativen Prozess, da viele Ideen benötigt werden, um eine gute Lösung zu finden. Dabei geht es darum, alle Ideen zu akzeptieren und zu sammeln, ohne sie zu bewerten. Erst in einem folgenden Schritt werden die Ideen bewertet und die besten ausgewählt.¹⁷⁰

Die Kreativität gewinnt in der modernen Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung. Dies liegt daran, dass die Welt sich immer schneller verändert und die Anforderungen an die Arbeitnehmer immer komplexer werden. Kreative Lösungen sind daher notwendig, um neue Produkte und Dienstleistungen zu entwickeln, um Probleme zu lösen und um Innovationen voranzutreiben.

¹⁶⁵ Vgl. Wiater (2012), S. 20f

¹⁶⁶ Vgl. OECD (2015), S. 133

¹⁶⁷ Vgl. Sterel, Pfiffner, Schrödter (2022), S. 29ff

¹⁶⁸ Vgl. OECD (2015), S. 133

¹⁶⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.37

¹⁷⁰ Vgl. Pfiffner, Sterel, Hassler (2021), S. 35ff

Darüber hinaus wird Kreativität auch in Bereichen wie Marketing und Werbung immer wichtiger. Hier geht es darum, innovative Kampagnen zu entwickeln, die die Aufmerksamkeit der Zielgruppe auf sich ziehen und eine emotionale Verbindung aufbauen. Die Förderung von Kreativität in der Schule trägt fundamental dazu bei, Schülerinnen und Schüler besser auf diese Herausforderungen vorzubereiten und ihnen in einem geschützten Raum die Werkzeuge anzubieten, die sie benötigen, um erfolgreich, einfallsreich und anpassungsfähig zu sein.

Der Einsatz eines Kreativitätsmodells im schulischen Kontext kann dazu beitragen, das kreative Denken und die Schaffenskraft der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ein solches Modell kann dazu verwendet werden, den kreativen Prozess zu strukturieren und Schülerinnen und Schülern dabei helfen, innovative Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Ein Kreativitätsmodell kann den Schülerinnen und Schülern auch ermöglichen, Selbstvertrauen aufzubauen, indem es ihnen eine klare Methode bietet, um ihre kreativen Fähigkeiten zu nutzen. Aus diesen Gründen wird im Folgenden zuerst das Kreativitätsmodell nach Graham Walls vorgestellt. Da Kreativität den Schülerinnen und Schülern aber auch ermöglicht, ihre Fähigkeiten weiter zu entwickeln, um Probleme auf neue und innovative und flexible Weise zu lösen, wird anschließend die Verknüpfung von Kreativitätsförderung und dem evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen hergestellt.

1.2.2.1. Kreativitätsmodell nach Graham Walls

Es gibt viele verschiedene Ansätze und Modelle des kreativen Prozesses. Ein bekanntes Modell ist das 4-Phasen-Modell von Graham Walls. Dieses Modell beschreibt den kreativen Prozess in vier Phasen: Vorbereitung, Inkubation, Illumination und Verifikation.¹⁷¹

¹⁷¹ Walls (1926), S. 131ff

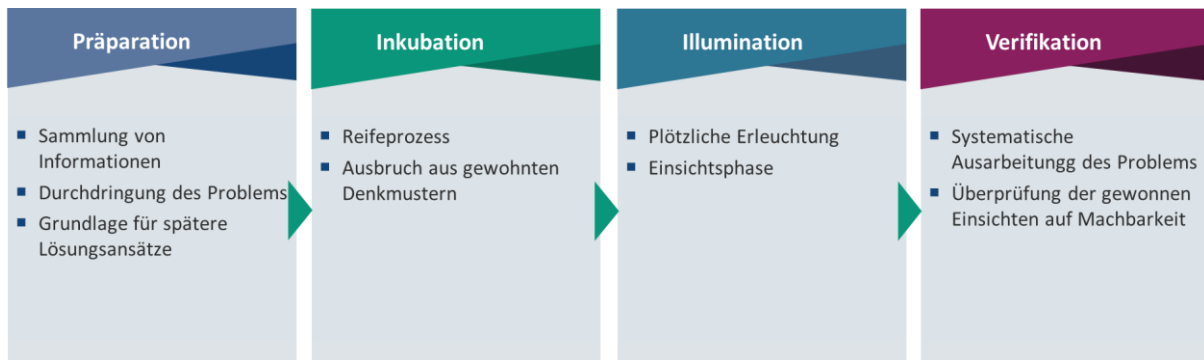


Abbildung 10: Vier-Phasen-Modell nach Wallas (Vgl. Wallas (1926), S. 131ff)

In der ersten Phase, der Präparation, werden die Bedingungen für die Kreativität geschaffen. Dies umfasst die Identifikation des Problems oder der Aufgabe, die Sammlung von Informationen und die Vorbereitung des Geistes auf den kreativen Prozess. In der zweiten Phase, der Inkubation, wird das Problem im Unterbewusstsein verarbeitet. In dieser Phase sollte man dem Problem Zeit geben, um sich "einzunisten". Dies ermöglicht es dem Gehirn, das Problem von verschiedenen Perspektiven zu betrachten und neue Lösungsansätze zu entwickeln. In der dritten Phase, der Illumination, tritt die Lösung des Problems plötzlich ins Bewusstsein. Dies kann ein plötzlicher Einfall oder ein "Aha!"-Moment sein. Es ist wichtig, diesen Moment festzuhalten, um sicherzustellen, dass die Lösung nicht verloren geht. In der letzten Phase, der Verifikation, wird die Lösung auf ihre Tauglichkeit geprüft. Hier wird die Lösung weiter verfeinert, verbessert und angepasst, um sicherzustellen, dass sie den Anforderungen und Bedürfnissen entspricht.¹⁷²

Der kreative Prozess ist von großer Bedeutung, da er es den Menschen ermöglicht, neue Lösungen und Ideen zu entwickeln. Er erfordert jedoch auch eine gewisse Fähigkeit, mit Unsicherheit und Unklarheit umzugehen, da der Prozess unvorhersehbar sein kann und keine klare Lösung garantiert. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Menschen lernen, den kreativen Prozess zu schätzen und zu respektieren. Die Förderung einer kreativen Lernkultur kann dabei helfen, indem sie Raum für Experimente, Fehler und Risiken bietet. Eine solche kreative Lernkultur sollte auch auf einem ethischen und moralischen Fundament aufbauen, da Kreativität nicht nur dazu dienen sollte, wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen, sondern auch, um positive Veränderungen in der Gesellschaft und der Umwelt zu generieren.¹⁷³

¹⁷² Vgl. Wallas (1926), S. 131ff

¹⁷³ Vgl. Binkel, Lösch, Kirer (2021), S. (Binkel, Lösch, & Krier, 2021), S. 31

Um Kreativität fördern zu können, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Eine wichtige Voraussetzung ist eine offene und unterstützende Lernkultur. Dazu gehört, dass Fehler als Chance zur Verbesserung angesehen werden und dass Experimente und Risiken ermutigt werden. Eine kreative Lernkultur sollte auch Raum für Vielfalt und Unterschiede bieten, da diese oft zu neuen Perspektiven und Ideen führen können. Die Förderung von Kreativität erfordert auch die Bereitstellung von Ressourcen und die Unterstützung von Lehrenden und Lernbegleitern. Ein wichtiger Faktor kann auch der Einsatz von kreativen Methoden und Techniken sein, wie z.B. Brainstorming, Mindmapping, Reframing, Szenarioplanung oder das Generieren einer Wortwolke. Diese Methoden können helfen, den kreativen Prozess zu strukturieren und die Generierung von Ideen zu fördern.¹⁷⁴

Abschließend muss festgehalten werden, dass die Bedeutung von Kreativität zu betonen und ihre Anwendung in verschiedenen Bereichen zu demonstrieren, für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wichtig ist. Hierzu gehört auch die Verbindung von Kreativität mit anderen Schlüsselqualifikationen wie Kritischem Denken und Problemlösung. Wenn Kreativität als wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses angesehen wird, können Schülerinnen und Schüler motiviert werden, ihre eigenen kreativen Fähigkeiten zu entwickeln und anzuwenden und so ihren individuellen Lernprozess mitzugestalten.

1.2.2.2. Kreativität im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Im Religionsunterricht kann Kreativität eingesetzt werden, um komplexe religiöse Konzepte und Themen auf ansprechende und leicht verständliche Weise zu vermitteln. Dies kann die Verwendung von kreativen Techniken wie Rollenspielen, kreativem Schreiben, das Verfassen eines Instagram-Posts, usw. umfassen.¹⁷⁵ Durch solche kreativen Methoden können Schülerinnen und Schüler in einen aktiven Lernprozess eingebunden werden, bei dem sie selbst Lösungen erarbeiten und ihre eigenen Ideen entwickeln können.¹⁷⁶

Religionsunterricht kann auch dazu beitragen, die Kreativität der Schülerinnen und Schüler zu fördern, indem sie die Bedeutung von Kreativität in der Religion betonen. Religionen wie

¹⁷⁴ Vgl. kits.blog (aufgerufen am 21.03.2023): Dies ist eine Internetseite des niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung, welches verschiedene digitale Tools für einen kreativen oder auch kollaborativen Austausch im Unterricht bereit stellt.

¹⁷⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.37

¹⁷⁶ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 195ff

Christentum, Judentum oder Islam haben eine lange Tradition kreativer Ausdrucksformen wie Kunst, Musik, Poesie und Architektur.¹⁷⁷ Durch die Untersuchung dieser kreativen Ausdrucksformen können Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, wie Kreativität zur religiösen Praxis beitragen kann.

Darüber hinaus kann eine kreative Lernkultur im Religionsunterricht auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von religiösen Werten wie Nächstenliebe, Vergebung und Toleranz besser verstehen.¹⁷⁸ Eine kreative Lernkultur im Religionsunterricht kann das Verständnis unter anderem der zuvor genannten Werte fördern, indem sie Schülerinnen und Schülern ermöglicht, religiöse Konzepte und Moralvorstellungen auf vielfältige Weise zu erforschen und zu interpretieren. Durch kreative Ansätze wie Rollenspiele, künstlerische Darstellungen, Diskussionen und interaktive Projekte können Schülerinnen und Schüler tiefere Einblicke in verschiedene religiöse Perspektiven gewinnen und persönliche Verbindungen zu den vermittelten Werten herstellen.¹⁷⁹ Dies fördert kritisches Denken, Empathie und ein tieferes Verständnis für die kulturelle Bedeutung von Werten im Kontext der Religion, was letztlich zu einem reichhaltigeren und nachhaltigeren Lernerlebnis führt.

Insgesamt kann die Förderung von Kreativität in der Schule und insbesondere im Religionsunterricht dazu beitragen, das Lernengagement und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auszubauen. Indem Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre eigenen Ideen und Perspektiven einzubringen, können sie ihre Kreativität entwickeln und ihre Fähigkeit zur Problemlösung und ihr kritisches Denken verbessern.

1.2.3. Kommunikation (Communication)

Im Rahmen des 4K-Modells zählt die Schlüsselqualifikation "Kommunikation" zu den vier grundlegenden Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen im Berufsleben und im privaten Umfeld unverzichtbar sind. Ziel der Schlüsselqualifikation "Kommunikation" ist es, Fähigkeiten zu entwickeln, um erfolgreich und effektiv zu kommunizieren, um somit das Verständnis und die Zusammenarbeit mit anderen zu verbessern.¹⁸⁰

¹⁷⁷ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 47ff

¹⁷⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

¹⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), 35

¹⁸⁰ Vgl. OECD (2015), S. 137

Zu den wichtigsten Fähigkeiten der Kommunikation zählen die Fähigkeit, klar und präzise zu sprechen, gut zuzuhören und angemessen auf Feedback zu reagieren. Auch eine hohe Empathie, das Verständnis für andere Perspektiven und die Fähigkeit, sich in unterschiedliche Gesprächssituationen anzupassen, gehören zu den Schlüsselqualifikationen der Kommunikation.¹⁸¹

Die Bedeutung der Kommunikationskompetenz für die berufliche Karriere und für die zwischenmenschlichen Beziehungen wird in zahlreichen Studien und Publikationen betont. So betont die Auseinandersetzung von Adler, Elmhorst und Lucas (2019)¹⁸², dass Führungskräfte, die über ausgezeichnete Kommunikationsfähigkeiten verfügen, in der Regel erfolgreicher sind als solche, die diese Fähigkeiten nicht besitzen. Dies bedeutet, dass sie in der Lage sind, ihre Botschaften klar zu kommunizieren, Zuhörer zu gewinnen und ein Verständnis für ihre Visionen und Ziele zu schaffen.¹⁸³ Die Studie zeigt auch, dass Kommunikationsfähigkeiten für Führungskräfte besonders wichtig sind, um Teams erfolgreich zu führen und zu motivieren, Konflikte zu lösen und Entscheidungen zu treffen. Durch effektive Kommunikation können Menschen die Zusammenarbeit innerhalb eines Teams verbessern, die Motivation der Mitarbeitenden steigern und sicherstellen, dass alle Mitarbeitenden auf derselben Seite sind.¹⁸⁴ Die Studie betont, dass Kommunikationsfähigkeiten auch für Führungskräfte wichtig sind, um das Vertrauen von Kunden, Geschäftspartnern und Investoren zu gewinnen und zu erhalten. Eine klare und überzeugende Kommunikation kann dazu beitragen, dass Kunden und Geschäftspartner ihre Produkte und Dienstleistungen besser verstehen und schätzen.¹⁸⁵ Die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren, ist daher ein wichtiger Faktor für den Erfolg einer beruflichen Laufbahn, sie bereits auf das schulische System übertrag- und anwendbar ist.¹⁸⁶

Eine gute Kommunikationskompetenz ist von entscheidender Bedeutung für den schulischen Erfolg aus vielerlei Hinsicht. Zum einen ermöglicht sie es Schülerinnen und Schülern, effektiv mit Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern und anderen Schulmitarbeitenden zu interagieren. Diese Interaktionen sind wichtig, um Fragen zu stellen, Unsicherheiten zu klären und aktiv am Unterricht teilzunehmen. Eine klare und effiziente Kommunikation hilft

¹⁸¹ Vgl. Pfiffner, Stresel, Hessler (2021), S. 32

¹⁸² Vgl. Adler, Elmhorst, Lucas (2019)

¹⁸³ Vgl. Adler, Elmhorst, Lucas (2019), S. 30f

¹⁸⁴ Vgl. Adler, Elmhorst, Lucas (2019), S. 184

¹⁸⁵ Vgl. Adler, Elmhorst, Lucas (2019), S. 108f

¹⁸⁶ Vgl. Arnd, Reber, Schlamp-Diekmann (2018), S. 8

Schülerinnen und Schülern, sich besser zu engagieren, den Lehrstoff besser zu verstehen und ihr Lernen zu vertiefen.

Darüber hinaus ist Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil von schriftlichen Aufgaben und Prüfungen. Schülerinnen und Schüler müssen ihre Gedanken klar und strukturiert formulieren können, sei es in Aufsätzen, Berichten oder Forschungsprojekten. Eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit ermöglicht es ihnen, ihre Ideen präzise auszudrücken, Argumente überzeugend darzulegen und ihre Schreibkompetenz zu verbessern.

Wie auch im beruflichen Kontext, fördert eine gute Kommunikationskompetenz auch im schulischen Kontext zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Integration. Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind, ihre Gedanken und Gefühle angemessen auszudrücken, können leichter Freundschaften schließen, Konflikte lösen und in schulischen Gruppen und Aktivitäten aktiv teilnehmen. Dies trägt zu einem positiven Schulklima bei und unterstützt das persönliche soziale Wohlbefinden.

Somit ist Kommunikation eine Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen und beruflichen Erfolg. In einer zunehmend vernetzten und globalisierten Welt ist die Fähigkeit, Informationen zu recherchieren, zu interpretieren und zu präsentieren, unerlässlich. Schüler mit starker Kommunikationskompetenz sind besser in der Lage, neue Kenntnisse aufzunehmen, kritisch zu denken und sich in verschiedenen Kontexten auszudrücken. Damit ist eine gute Kommunikationskompetenz im schulischen Umfeld von fundamentaler Bedeutung, da sie nicht nur das Lernen und die schulische Leistung verbessert, sondern auch die persönliche und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert. Sie legt eine solide Grundlage für zukünftiges akademisches und berufliches Wachstum und befähigt Schülerinnen und Schüler, sich erfolgreich in einer sich ständig verändernden Welt zu behaupten.

Die Grundlagen und die Fähigkeiten zu einer adäquaten und an die Situation angepassten Kommunikation ist die Sprachkompetenz. Im Folgenden wird daher die Entwicklung der Sprachkompetenz innerhalb der Schule skizziert. Anschließend wird der Lehrplan der evangelischen Religionslehre für die Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens mit dem Skill der Kommunikation verknüpft.

1.2.3.1. Sprachkompetenz

Eine gute Kommunikationskompetenz korreliert mit einer guten Sprachkompetenz. Sprachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, eine Sprache in allen vier Kompetenzbereichen (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) angemessen zu nutzen und zu verstehen. Die Entwicklung der Sprachkompetenz beginnt bereits in den frühen Kindheitsjahren und ist ein fortwährender Prozess, der sich durch das gesamte Leben hindurchzieht.¹⁸⁷

Im Verlauf der Sprachentwicklung erwerben Kinder zunächst die Grundlagen der Sprache, indem sie Laute und Wörter nachahmen. Mit zunehmendem Alter lernen sie immer komplexere grammatische Strukturen und erweitern ihren Wortschatz. Auch das Lesen und Schreiben erlernen Kinder im Laufe ihrer Schulzeit.¹⁸⁸

Eine gute Sprachkompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere und eine erfolgreiche berufliche Teilhabe. So zeigt eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft, dass Personen mit guten Sprachkenntnissen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben und im Durchschnitt ein höheres Einkommen erzielen.¹⁸⁹

Die Sprachkompetenz umfasst drei Teilgebiete: die rezeptive, produktive und normative Sprachkompetenz. Jedes dieser Teilgebiete spielt eine essenzielle Rolle in der Entwicklung der Sprachkompetenz.

¹⁸⁷ Vgl. Arnd, Reber, Schlamp-Diekmann (2018), S. 8

¹⁸⁸ Vgl. Arnd, Reber, Schlamp-Diekmann (2018), S. 29ff

¹⁸⁹ Vgl. Anger, Geis, Plünnecke (2021), S. 125ff



rezeptive Sprachkompetenz:
die Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Sprache zu verstehen



produktive Sprachkompetenz:
die Fähigkeit, Sprache zu produzieren, sowohl in gesprochener als auch in geschriebener Form



normative Sprachkompetenz:
die Fähigkeit, die grammatischen Regeln und die korrekte Anwendung der Sprache zu beherrschen

Abbildung 11: Sprachkompetenzbereiche (Vgl. Kröllken (2021), S. 15ff)

Die rezeptive Sprachkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Sprache zu verstehen. Dies umfasst das Hörverständnis und das Leseverständnis. In der Kindheit beginnt die Entwicklung der rezeptiven Sprachkompetenz bereits mit dem Zuhören und dem Verstehen von einfachen Wörtern und Sätzen. Im Laufe der Zeit wird das Verständnis komplexerer sprachlicher Strukturen und Zusammenhänge erlernt. Die rezeptive Sprachkompetenz ist auch eng mit dem Erwerb des Wortschatzes verbunden. Heranwachsende lernen, Wörter in ihrem Kontext zu verstehen und neue Wörter durch Ableitung aus bekannten Wörtern oder durch Kontextschlüsse zu erschließen.¹⁹⁰

Die produktive Sprachkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Sprache zu produzieren, sowohl in gesprochener als auch in geschriebener Form. Dies umfasst das Sprechen und Schreiben. Kinder beginnen in der frühen Kindheit damit, ihre eigene Sprache zu produzieren, indem sie einfache Wörter und Sätze aussprechen. Im Laufe der Zeit wird das Sprachproduktionsvermögen immer weiter ausgebaut und verbessert, bis hin zur Fähigkeit, komplexe sprachliche Strukturen zu produzieren und sich in verschiedenen Situationen und Kontexten angemessen auszudrücken. Die produktive Sprachkompetenz ist eng mit der rezeptiven Sprachkompetenz verbunden, da die Fähigkeit, Sprache zu produzieren, auf dem Verständnis und der Verarbeitung von Sprache aufbaut.¹⁹¹

Die normative Sprachkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, die grammatischen Regeln und die korrekte Anwendung der Sprache zu beherrschen. Dies umfasst die Fähigkeit, Sätze

¹⁹⁰ Vgl. Kröllken (2021), S. 15

¹⁹¹ Vgl. Kröllken (2021), S. 15ff

grammatikalisch korrekt zu bilden, Wortarten und ihre Funktionen zu bestimmen, Rechtschreibung und Zeichensetzung zu beherrschen und sprachliche Register und Stile zu unterscheiden. Die normative Sprachkompetenz ist eng mit der produktiven Sprachkompetenz verbunden, da die Fähigkeit, korrekt zu sprechen und zu schreiben, auf dem Wissen um die grammatikalischen Regeln und die normative Sprachanwendung beruht.¹⁹²

Insgesamt entwickelt sich die Sprachkompetenz durch einen kontinuierlichen Prozess, der alle drei Teilgebiete miteinander verbindet. Eine erfolgreiche Entwicklung der Sprachkompetenz hängt von vielen Faktoren ab, wie beispielsweise dem sprachlichen Input, der sprachlichen Umgebung, dem Alter beim Spracherwerb und dem Bildungsniveau. Eine Förderung der Sprachkompetenz kann durch gezielte Maßnahmen wie Sprachförderprogramme und Sprachkurse und sprachsensiblen Unterricht erreicht werden.¹⁹³

1.2.3.2. Kommunikationskompetenz im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Im Schulkontext dient die Kommunikation dazu, das Lernen zu unterstützen und zu fördern. Lehrerinnen und Lehrer kommunizieren mit den Schülerinnen und Schülern, um Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, aber auch um Erwartungen und Ziele zu klären. Schülerinnen und Schüler kommunizieren miteinander, um sich auszutauschen und gegenseitig zu unterstützen. Eine gelungene Kommunikation fördert das Lernklima, stärkt das Selbstbewusstsein und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.¹⁹⁴

Im Religionsunterricht spielt die Kommunikation eine besondere Rolle. Hier geht es nicht nur um die Vermittlung von religiösem Wissen, sondern auch um die Reflexion und Diskussion von eigenen Werten, Normen und Einstellungen. In der Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern können ethische Fragen und moralische Herausforderungen diskutiert werden. Dabei steht nicht das Vorherrschen eigener Meinungen und Überzeugungen im Vordergrund, sondern ein respektvoller Austausch unterschiedlicher Perspektiven. „In diesem Sinn sichert der evangelische Religionsunterricht nach Art. 7 GG in Verbindung mit Art. 4 GG das Recht auf positive Religionsfreiheit des Einzelnen.“¹⁹⁵ Die Kommunikation im Religionsunterricht ermöglicht es in wesentlichen Zügen, interkulturelle

¹⁹² Vgl. Kröllken (2021), S. 15ff

¹⁹³ Vgl. ebd

¹⁹⁴ Vgl. Krotz, Hepp (2012), S. 14f

¹⁹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

Kompetenz und Toleranz zu fördern. Durch die Begegnung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen können Vorurteile abgebaut und ein respektvoller Umgang miteinander erlernt werden.¹⁹⁶

In beiden Kontexten, Schule und Religionsunterricht, ist es wichtig, dass die Kommunikation auf einer wertschätzenden und achtsamen Basis stattfindet. Eine gelungene Kommunikation erfordert eine offene Haltung, aktives Zuhören und die Fähigkeit, auf den Gesprächspartner einzugehen. Eine positive Kommunikationskultur kann dazu beitragen, ein harmonisches Miteinander zu schaffen und eine Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse zu legen.¹⁹⁷

Der Ausbau von Sprach- und Kommunikationskompetenzen spielt im Unterricht eine entscheidende Rolle, da sie eine der wichtigsten Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse bilden. Hierbei geht es nicht ausschließlich um die Beherrschung der Sprache als Kommunikationsmittel, sondern auch um die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und sich in verschiedenen Situationen angemessen auszudrücken.

Im Rahmen des Unterrichts sollten daher gezielt Maßnahmen ergriffen werden, um die Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler aktiv zu fördern. Hierzu können unterschiedliche Methoden und Formen der Unterrichtsgestaltung eingesetzt werden, die sich an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden orientieren.

Zu den wichtigsten Maßnahmen zur Förderung der Sprach- und Kommunikationskompetenzen im Unterricht zählen¹⁹⁸:

- Aktives Zuhören: Eine grundlegende Fähigkeit für erfolgreiche Kommunikation ist das aktive Zuhören. Im Unterricht sollten Schülerinnen und Schüler daher gezielt dazu angeleitet werden, anderen aufmerksam zuzuhören und Verständnisfragen zu stellen.
- Feedback geben: Rückmeldungen sind wichtig, um den Lernprozess zu unterstützen und die Sprach- und Kommunikationskompetenzen zu verbessern. Lehrkräfte, sowie Mitschülerinnen und Mitschüler sollten daher regelmäßig Feedback zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler geben und gezielte Verbesserungsvorschläge machen.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13f

¹⁹⁷ Vgl. Krotz, Hepp (2012), S. 14f

¹⁹⁸ Vgl. OECD (2015), S. 137f

¹⁹⁹ Nähere Informationen zum Geben und Annehmen von Feedback, sowie der Wirkung des gesagten Feedbacks in Kapitel 3.1.5.

- Diskussionen: Diskussionen sind eine effektive Methode, um die Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollten daher dazu angeleitet werden, ihre Meinungen und Ideen zu äußern und respektvoll miteinander zu diskutieren. Dazu ist es hilfreich vorherige Gesprächsregeln einzuführen und zu etablieren, so dass eine wertschätzende Kommunikation regelmäßig gefördert wird.²⁰⁰
- Präsentationen: Durch Präsentationen können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Gedanken und Ideen strukturiert und verständlich zu präsentieren. Hierbei sollten auch Kriterien zur Bewertung der Präsentationen erarbeitet werden, um gezieltes Feedback zu ermöglichen. Durch das Halten der Präsentation und das anschließende geben eines Feedbacks können Schülerinnen und Schüler in Kommunikation über den Lerninhalt treten.
- Rollenspiele bzw. Perspektivwechsel: In Rollenspielen oder auch bei Perspektivwechseln können Schülerinnen und Schüler verschiedene Kommunikationssituationen erproben und trainieren. Hierbei können auch ungewohnte Situationen oder Konfliktsituationen simuliert werden, um die Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern.

Um die Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht erfolgreich zu fördern, ist es zudem wichtig, die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Hierzu können beispielsweise gezielte Fördermaßnahmen für leistungsschwächere oder sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. In diesem Kontext fordert der Lehrplan explizit einen sprachsensiblen Fachunterricht, der auf die verschiedenen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler angemessen reagiert jeden Lernenden bestmöglich im Lernprozess unterstützt.²⁰¹ Zudem sollten Lehrkräfte über ein breites Repertoire an Methoden und Materialien verfügen, um den unterschiedlichen Bedarfen der Lernenden gerecht zu werden.²⁰²

Zur gezielten Förderung der Sprach- und Kommunikationskompetenzen im Religionsunterricht können darüber hinaus unterschiedliche Methoden und Formen der Unterrichtsgestaltung eingesetzt werden.²⁰³ Im Religionsunterricht geht es oft um komplexe und kontroverse Themen, über die diskutiert werden kann und auch soll. Schülerinnen und Schüler sollten

²⁰⁰ Vgl. Fischer, Maurer, Tomerl, Vucetic (2023)

²⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.11

²⁰² Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 63

²⁰³ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 63-144

daher dazu angeleitet werden, ihre Meinungen und Ideen zu äußern und respektvoll miteinander zu diskutieren, um so begründet zu den unterschiedlichen Themen Stellung nehmen zu können.²⁰⁴

Im Sinne des Spiralcurriculums sollen Schülerinnen und Schüler zunächst biblische und religiös relevante Texte durch vorgegebene Zugänge erschließen (u.a. Rollenspiele, Standbilder)²⁰⁵, um in ihrer weiteren schulischen Laufbahn dazu befähigt zu werden biblische und religiös relevante Texte sich selbstständig zu erschließen²⁰⁶. Darüber hinaus sollen Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlangen die charakteristischen Eigenschaften biblischer und religiös relevanter Texte sowie in ihren vorliegenden Ausprägungen religiöser Sprache zu erläutern (u.a. Psalm, Bekenntnis, Erzählung, Rechtstext).²⁰⁷

Weiterführend sieht der Religionsunterricht vor, dass den Schülerinnen und Schülern dort ein Raum eröffnet wird, indem sie ihre Kommunikationsfähigkeiten durch verschiedene Präsentationsformen ausbauen können. Sie sollen dabei zunächst „religiös relevante Sachverhalte im Unterricht unter Zuhilfenahme von in Inhalt und Struktur klar vorgegebenen Medienprodukten verständlich und in sprachlich angemessener Form präsentieren.“²⁰⁸ Anschließend sollen sie diese Sachverhalte „im (schul-)öffentlichen Raum unter Zuhilfenahme von Medienprodukten verständlich, adressatenorientiert und fachsprachlich korrekt präsentieren.“²⁰⁹

Im Rahmen von Projekten oder komplexen Lernaufgaben können Schülerinnen und Schüler eigene Ideen und Konzepte entwickeln und präsentieren. Hierbei sollten auch Kriterien zur Bewertung der Projekte erarbeitet werden, um gezieltes Feedback zu ermöglichen.²¹⁰

Um Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht hinsichtlich ihrer persönlichen Sprach- und Kommunikationskompetenzen bestmöglich fördern zu können, sollten Lehrkräfte zudem über ein breites Repertoire an Methoden und Materialien verfügen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Auch die Berücksichtigung von sprachlichen und kulturellen Hintergründen der Lernenden kann dabei helfen, die Sprach- und

²⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.25

²⁰⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.17

²⁰⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

²⁰⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

²⁰⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.18

²⁰⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

²¹⁰ Vgl. Kapitel 3.1.

Kommunikationskompetenzen erfolgreich zu fördern.²¹¹ Dabei muss der Erwerb religiöser Bildung mit einer fachbezogenen Sprachförderung verknüpft werden. „Solche sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich nicht naturwüchsig auf dem Sockel alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern müssen gezielt in einem sprachsensiblen Fachunterricht angebahnt und vertieft werden.“²¹²

1.2.4. Kollaboration (Collaboration)

Die Schlüsselqualifikation "Kollaboration" im 4K-Modell beschreibt die Fähigkeit, effektiv und erfolgreich in Teams zu arbeiten. Es geht dabei um die Zusammenarbeit mehrerer Personen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dabei bezieht sich die Kollaboration auf die Fähigkeit, sowohl innerhalb eines Teams als auch zwischen verschiedenen Teams und Organisationen zu kooperieren und zu kommunizieren.

Eine gute Kollaboration setzt voraus, dass die Teammitglieder in der Lage sind, ihre Ideen und Meinungen auszudrücken, ihre Aufgaben effektiv zu erfüllen und sich an die Bedürfnisse und Anforderungen anderer anzupassen. Die Kollaboration ist in unserer heutigen Arbeitswelt von großer Bedeutung. Immer mehr Arbeitgeber setzen auf Teamarbeit, um die Effektivität und Produktivität ihrer Mitarbeiter zu steigern. Eine erfolgreiche Kollaboration ermöglicht es den Teammitgliedern, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu teilen, um gemeinsam ein besseres Ergebnis zu erzielen.²¹³

Eine gute Kollaboration fördert auch das Vertrauen und die Motivation innerhalb des Teams. Durch die Zusammenarbeit können die Teammitglieder ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern und ihre persönlichen Ziele und Interessen mit den Zielen des Teams in Einklang bringen. Dies kann zu einer höheren Zufriedenheit am Arbeitsplatz führen und dazu beitragen, dass sich die Mitarbeiter stärker mit ihrer Arbeit und ihrem Unternehmen identifizieren.²¹⁴

Darüber hinaus kann eine gute Kollaboration zu einem höheren Maß an Kreativität und Innovation führen. Wenn verschiedene Perspektiven und Ideen aufeinandertreffen, können neue

²¹¹ Vgl. Binkel, Lösch, Krier (2021), S. 38

²¹² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.11

²¹³ Vgl. OECD (2015), S. 139f

²¹⁴ Vgl. Pfiffner, Sterel, Hassler (2021), S. 33f

und innovative Lösungen gefunden werden. Die Teammitglieder können ihre Stärken nutzen, um die Schwächen anderer auszugleichen und so ein besseres Ergebnis zu erzielen.²¹⁵

Eine gute Kollaboration setzt auch voraus, dass die Teammitglieder in der Lage sind, effektiv zu kommunizieren und sich an die Bedürfnisse und Anforderungen anderer anzupassen. Durch die Zusammenarbeit können Konflikte und Missverständnisse vermieden oder gelöst werden, was zu einer harmonischen und produktiven Lern- und Arbeitsumgebung führen kann.²¹⁶

Kollaboration spielt auch eine entscheidende Rolle für den schulischen Erfolg. Kollaboration ermöglicht Schülerinnen und Schülern, voneinander zu lernen und verschiedene Perspektiven kennenzulernen. Durch die Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern können sie ihr Verständnis für verschiedene Themen vertiefen, alternative Lösungsansätze entdecken und ihre kritischen Denkfähigkeiten weiterentwickeln. Dies fördert nicht nur ihr eigenes Lernen, sondern trägt auch zur Entwicklung einer positiven Lernkultur in der Schule bei.

Darüber hinaus unterstützt die Kollaboration die Entwicklung wichtiger sozialer Fähigkeiten. Schülerinnen und Schüler lernen, effektiv in Gruppen zu arbeiten, ihre Ideen zu teilen, zuzuhören, Konflikte zu bewältigen und gemeinsame Ziele zu erreichen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur im schulischen Kontext von Bedeutung, sondern haben auch im späteren Leben, sei es im beruflichen Umfeld oder in zwischenmenschlichen Beziehungen, große Relevanz.

Kollaboration fördert eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Durch gemeinsame Projekte, Diskussionen und Gruppenaufgaben werden Schüler ermutigt, aktiv teilzunehmen, sich gegenseitig zu unterstützen und Verantwortung für ihre eigene und die gemeinsame Arbeit zu übernehmen. Dies steigert die Motivation und das Engagement der Schülerinnen und Schüler und trägt zu einem positiven Lernumfeld bei.

Durch Kollaboration können die unterschiedlichen Stärken und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht genutzt und gefördert werden. Jeder Schüler bringt seine individuellen Fähigkeiten, Interessen und Erfahrungen in die Gruppenarbeit ein, was zu einer vielfältigen und ganzheitlichen Herangehensweise an Aufgaben führt. Dies fördert nicht nur die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen, sondern kann auch zu besseren Ergebnissen und innovativen Lösungen führen.

²¹⁵ Vgl. Pffner, Sterel, Hassler (2021), S. 33

²¹⁶ Vgl. Diehl (2023), S. 2f

Insgesamt ist die Kollaboration ein wichtiger Baustein für den schulischen Erfolg, da sie das Lernen vertieft, soziale Fähigkeiten stärkt, aktive Teilnahme fördert und vielfältige Kompetenzen entwickelt. Sie bereitet Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen einer zunehmend vernetzten und kooperativen Welt vor und unterstützt sie dabei, nicht nur akademisch erfolgreich zu sein, sondern auch als proaktive und verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft zu agieren.

Agiles Arbeiten bietet dabei im schulischen Kontext einen effektiven Ansatz zur Förderung der Kollaboration, indem es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, flexibel und kooperativ an Projekten zu arbeiten. Durch regelmäßige Kommunikation, gemeinsame Zielsetzung und stetige Anpassung können Schülerinnen und Schüler in agilen Teams ihre individuellen Stärken einbringen, Ideen teilen und Aufgaben aufteilen. Dies fördert die aktive Zusammenarbeit, ermutigt zum regelmäßigen Austausch von Feedback und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, voneinander zu lernen. Darüber hinaus trägt die iterative Natur agiler Methoden dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen, selbstorganisiert handeln und in einem motivierenden Umfeld produktiv zusammenarbeiten – Fähigkeiten, die über das schulische Umfeld hinaus in vielen Lebensbereichen von Bedeutung sind.

Im Folgenden soll zunächst vorgestellt werden, wie Kollaboration durch Agiles Arbeiten umgesetzt und forciert werden kann. Anschließend soll geschaut werden, wie und in wie weit der Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 für Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens dies ebenfalls unterstützt oder unterstützen kann.

1.2.4.1. Kollaborationsförderung durch Agiles Arbeiten

Agiles Arbeiten ist ein Projektmanagement-Ansatz, der sich auf die schnelle Anpassung an sich ändernde Anforderungen und Umstände konzentriert. Es ist ein flexibler Ansatz, der darauf abzielt, die Effizienz, Qualität und Kundenzufriedenheit zu maximieren, indem die Beteiligung der Kunden und die Zusammenarbeit innerhalb des Teams maximiert werden.²¹⁷

Der agile Ansatz wurde in erster Linie in der Softwareentwicklung eingesetzt, kann aber auch in anderen Bereichen angewendet werden, einschließlich der Produktion, des Marketings und der Produktentwicklung, aber auch der Bildung. Der Agile-Ansatz unterscheidet sich von

²¹⁷ Vgl. Diehl (2023), S. 2

traditionellen Projektmanagement-Ansätzen, da er auf flexibles Arbeiten und iterative Prozesse ausgerichtet ist. Im agilen Ansatz gibt es drei Kernwerte: Transparenz, Zusammenarbeit und Flexibilität. Das bedeutet, dass alle Beteiligten offen und ehrlich miteinander kommunizieren, Zusammenarbeit und Teamwork betonen und sich schnell an Änderungen anpassen können.²¹⁸

Agiles Arbeiten ermöglicht es Unternehmen, schneller und effektiver auf Veränderungen und Kundenbedürfnisse zu reagieren. Indem die Beteiligung der Kunden und die Zusammenarbeit innerhalb des Teams maximiert werden, kann die Qualität und Kundenzufriedenheit verbessert werden. Der agile Ansatz betont auch die kontinuierliche Verbesserung, so dass Teams immer besser werden können.²¹⁹

Agiles Arbeiten kann auch in der Schule angewendet werden, um die Effizienz und Wirksamkeit des Unterrichts zu verbessern und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.²²⁰ Der agile Ansatz kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler aktiv in ihren Lernprozess einbezogen werden und sie selbstverantwortlich und eigenständig arbeiten.²²¹

Agiles Arbeiten im Unterricht kann dazu beitragen, die Effizienz und Wirksamkeit des Unterrichts zu verbessern und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Agiles Arbeiten basiert auf einer iterativen und inkrementellen Arbeitsweise, bei der Schülerinnen und Schüler eigenständig und eigenverantwortlich arbeiten und in einem Team zusammenarbeiten.

Ein Vorteil von agilem Arbeiten im Unterricht ist, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Lernprozess einbezogen werden. Sie sind selbst für ihr Lernen verantwortlich und arbeiten in einem Team zusammen, um ihre Ziele zu erreichen. Dadurch werden sie zu aktiven Teilnehmern im Unterricht und können ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstverantwortung verbessern. Ein weiterer Vorteil von agilen Arbeitsmethoden im Unterricht ist die Flexibilität. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Arbeitsweise und ihre Ziele im Laufe des Prozesses anpassen und auf Änderungen reagieren. Dadurch können sie effektiver arbeiten und ihre Ziele schneller erreichen.²²²

²¹⁸ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 50

²¹⁹ Vgl. Diehl (2023), S. 7

²²⁰ Nähere Informationen zur Umsetzung im schulischen Kontext und im Religionsunterricht sind im Kapitel 3.1.1. erläutert.

²²¹ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 53

²²² Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 53f

Agiles Arbeiten im Unterricht fördert auch die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern. Sie arbeiten gemeinsam an einem Ziel und teilen ihr Wissen und ihre Erfahrungen. Dadurch können sie ihre sozialen Kompetenzen verbessern und lernen, wie man effektiv im Team arbeitet. Durch agile Arbeitsmethoden können auch die Lehrkräfte effektiver arbeiten. Sie können die Schülerinnen und Schüler besser unterstützen und ihre Arbeitsweise anpassen, um den Lernprozess zu verbessern. Sie können auch schnell auf Änderungen reagieren und den Unterricht anpassen, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.²²³

Ein weiterer Vorteil von agilen Arbeitsmethoden im Unterricht ist die Förderung des Lernens durch Feedback. Durch den iterativen Arbeitsprozess können die Schülerinnen und Schüler regelmäßig Feedback von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und von der Lehrkraft erhalten. Dadurch können sie ihr Lernen verbessern und ihre Fähigkeiten schneller verbessern.²²⁴

Agiles Arbeiten im Unterricht kann somit dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler effektiver arbeiten und schneller lernen. Durch den Fokus auf konkrete Ziele und Aufgaben können sie ihre Arbeitsweise optimieren und schneller Fortschritte machen.

Ein Beispiel für den Einsatz agiler Methoden in der Schule ist die Anwendung des Scrum-Frameworks.²²⁵

1.2.4.2. Kollaboration im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Kollaboration ist eine Schlüsselkompetenz im schulischen Kontext, da sie eine wichtige Rolle bei der Förderung von Lernprozessen und bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen spielt. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit erfordert die Fähigkeit, mit anderen effektiv zu kommunizieren, Ideen auszutauschen und gemeinsam Lösungen zu finden. Schülerinnen und Schüler, die gut kollaborieren können, sind in der Lage, in einer Gruppe zu arbeiten, Konflikte zu lösen, Konsens zu finden und Aufgaben zu delegieren.²²⁶

Kollaboration im schulischen Kontext kann auf unterschiedliche Weise gefördert werden. Zum Beispiel kann die Zusammenarbeit in Gruppen oder Teams gefördert werden, indem

²²³ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 50

²²⁴ Vgl. Diehl (2023), S. 4f

²²⁵ Vgl. Diehl (2023), S. 8; ausführliche Informationen in Kapitel 3.1.1.

²²⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.54ff

Schülerinnen und Schüler in Projekten arbeiten, gemeinsam an Aufgaben arbeiten oder sich gegenseitig Feedback geben. Eine weitere Möglichkeit, Kollaboration im schulischen Kontext zu fördern, ist die Einbindung von Peer-Tutoring-Programmen, bei denen ältere Schülerinnen und Schüler jüngeren helfen und sie unterstützen können.²²⁷

Kollaboration als Schlüsselkompetenz im schulischen Kontext hat auch eine Bedeutung für die persönliche, wie auch berufliche Entwicklung. Die Fähigkeit, effektiv in Teams zu arbeiten, wird von Arbeitgebern oft als wichtige Fähigkeit angesehen. Eine solide Grundlage in der Zusammenarbeit während der Schulzeit kann daher den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erleichtern.²²⁸

Förderung von Kollaboration im schulischen Kontext trägt nicht nur zum Lernprozess bei, sondern auch zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zur Vorbereitung auf zukünftige Herausforderungen. Erfolgreiche Kollaboration wird im schulischen Kontext insbesondere durch folgende Aspekte gefördert²²⁹:

1. Klarheit über Ziele und Aufgaben: Es ist wichtig, dass alle beteiligten Personen klar verstehen, was die Ziele der Kollaboration sind und welche Aufgaben sie übernehmen sollen. Eine klare Aufgabenverteilung und eine eindeutige Zielsetzung helfen, Missverständnisse und Unklarheiten zu vermeiden.
2. Offene Kommunikation: Offene und ehrliche Kommunikation ist entscheidend für eine erfolgreiche Kollaboration. Es ist wichtig, dass alle beteiligten Personen ihre Ideen und Bedenken frei äußern können und dass es ein offenes Gesprächsklima gibt.
3. Vertrauen und Respekt: Eine erfolgreiche Kollaboration erfordert Vertrauen und Respekt unter den beteiligten Personen. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten einander respektieren und Vertrauen in die Kompetenz und Zuverlässigkeit der anderen haben.
4. Kulturelle Sensibilität: Im schulischen Kontext kann es eine Vielzahl von kulturellen Hintergründen und Perspektiven geben. Eine erfolgreiche Kollaboration erfordert daher eine kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, die Perspektiven und Bedürfnisse anderer zu verstehen und zu respektieren.

²²⁷ Vgl. Binkel, Lösch, Krier (2021), S. 31

²²⁸ Vgl. Stresel, Pfiffner, Caduff (2018), S. 152

²²⁹ Vgl. OECD (2015), S. 140

5. Kompromissbereitschaft: Kollaboration erfordert oft Kompromisse und die Bereitschaft, gemeinsame Lösungen zu finden. Es ist wichtig, dass alle beteiligten Personen bereit sind, Kompromisse einzugehen und Konsens zu suchen, um gemeinsame Ziele zu erreichen.
6. Klare Rollen und Verantwortlichkeiten: Eine erfolgreiche Kollaboration erfordert klare Rollen und Verantwortlichkeiten für jede Person. Es ist wichtig, dass jeder versteht, welche Rolle er oder sie spielt und welche Verantwortlichkeiten er oder sie hat.
7. Feedback und Reflexion: Eine erfolgreiche Kollaboration erfordert Feedback und Reflexion. Es ist wichtig, dass alle beteiligten Personen regelmäßig Feedback geben und erhalten und dass es eine kontinuierliche Reflexion über den Fortschritt und die Ergebnisse der Kollaboration gibt.²³⁰

Es gibt verschiedene Ansätze und Strategien, um Kollaboration im schulischen Kontext und insbesondere im Religionsunterricht zu fördern. Diese Ansätze und Strategien ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu teilen, um gemeinsam ein besseres Ergebnis zu erzielen. Darüber hinaus können sie dazu beitragen, das Vertrauen und die Motivation innerhalb des Teams zu stärken und zu einem höheren Maß an Kreativität und Innovation führen.

Eine mögliche Methode zur Förderung der Kollaboration sind kooperative Lernformen. Kooperative Lernformen basieren auf der Idee, dass die Schülerinnen und Schüler zu Paaren oder in Gruppen zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Hierbei werden die Aufgaben so zusammengestellt, dass jedes Mitglied eine spezifische Rolle einnimmt, um sicherzustellen, dass jeder Schüler aktiv am Lernprozess teilnimmt.²³¹

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung sind Gruppenprojekte. Gruppenprojekte ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, zusammenzuarbeiten, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen eingeteilt und arbeiten gemeinsam an einem Projekt, das ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten nutzt. Hierbei kann die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern auch helfen, bestimmte Arbeitsprozesse und -methoden zu entwickeln, um die Zusammenarbeit im Team zu verbessern. Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler durch gezielte Projekte sich für den Einsatz für Gerechtigkeit und

²³⁰ Vgl. Stresel, Pfiffner, Caduff (2018), S. 152ff

²³¹ Vgl. Kapitel 3.1.3.

Menschenwürde auseinandersetzen.²³² Um das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe zu stärken bieten sich darüber hinaus Teambuilding-Übungen an. Teambuilding-Übungen sind Aktivitäten, die speziell darauf ausgerichtet sind, das Vertrauen und die Zusammenarbeit in einem Team zu fördern. Beispiele für Teambuilding-Übungen sind Vertrauensübungen, Gruppenpuzzles und Rollenspiele.²³³

Konfliktmanagement ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der Kollaboration. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, Konflikte innerhalb ihrer Gruppe zu lösen, um eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen. Hierbei können Lehrer den Schülern helfen, verschiedene Techniken und Strategien zu erlernen, um Konflikte zu identifizieren und zu lösen.²³⁴

Kollaboration ist aber auch im Religionsunterricht eine wichtige Schlüsselkompetenz, da er ein Ort der Begegnung und des Austauschs von Erfahrungen und Meinungen ist. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern kann dabei helfen, das Verständnis für religiöse und spirituelle Themen zu vertiefen, indem sie sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. Es gibt verschiedene religionsdidaktische Ansätze und Strategien, um die Kollaboration im Religionsunterricht zu fördern.²³⁵ Eine Möglichkeit dies zu fördern ist der interreligiöse Dialog. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Vertretern verschiedener religiöser Traditionen treffen und sich über ihre Überzeugungen und Praktiken austauschen. Dies kann dazu beitragen, Vorurteile und Missverständnisse abzubauen und das Verständnis für andere Kulturen und Überzeugungen zu fördern.²³⁶

Diese Ansätze, Strategien und Methoden können dazu beitragen, die Kollaboration im Religionsunterricht zu fördern und das Verständnis für verschiedene religiöse Traditionen und Überzeugungen zu vertiefen. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen und voneinander zu lernen. Darüber hinaus können sie dazu beitragen, das Vertrauen und die Motivation innerhalb des Teams zu stärken und zu einem höheren Maß an Kreativität und Innovation führen.

Die Förderung von Kollaboration im Religionsunterricht eröffnet ein reichhaltiges Spektrum an Chancen und Bereicherungen. Durch gemeinschaftliches Arbeiten und interaktive

²³² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30f

²³³ Vgl. Rattenmaier (2018), S. 14f

²³⁴ Vgl. Buhren (2018), S. 17ff

²³⁵ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 195ff

²³⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

Aktivitäten können Schülerinnen und Schüler nicht nur ein tieferes Verständnis für religiöse Themen entwickeln, sondern auch wertvolle überfachliche Kompetenzen erwerben. Die Kollaboration ermöglicht einen offenen Austausch von Gedanken und Perspektiven, was wiederum das kritische Denken fördert. Indem Schülerinnen und Schüler gemeinsam religiöse Texte analysieren, moralische Dilemmata diskutieren und komplexe ethische Fragen untersuchen, lernen sie, ihre Ansichten zu hinterfragen, Argumente zu formulieren und fundierte Urteile zu fällen.²³⁷

Die Kollaboration im Religionsunterricht schafft auch Raum für den interkulturellen Dialog. Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher religiöser Hintergründe können ihre Erfahrungen und Überzeugungen miteinander teilen, was zu einem tieferen Respekt und Verständnis für religiöse Vielfalt führt. Diese interkulturelle Sensibilität ist von unschätzbarem Wert in einer globalisierten Welt, in der Begegnungen mit Menschen verschiedener Glaubensrichtungen und Kulturen alltäglich sind.²³⁸

Darüber hinaus fördert die Kollaboration im Religionsunterricht soziale Kompetenzen wie Teamarbeit, Kommunikation und Konfliktlösung. Die Schülerinnen und Schüler lernen, effektiv in Gruppen zu arbeiten, Verantwortung zu übernehmen und gemeinsame Ziele zu erreichen. Sie entwickeln Empathie und lernen, auf einfühlsame Weise auf die Meinungen anderer einzugehen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur im schulischen Umfeld von Bedeutung, sondern bereiten die Schülerinnen und Schüler auch auf ihr zukünftiges Berufsleben und ihre Beteiligung in der Gesellschaft vor.

Neben den akademischen und sozialen Vorteilen bietet die Förderung von Kollaboration im Religionsunterricht auch die Möglichkeit zur kreativen Entfaltung. Schülerinnen und Schüler können gemeinsam künstlerische oder multimediale Projekte gestalten, die religiöse Ideen auf innovative und ansprechende Weise vermitteln.²³⁹ Dies fördert die kreative Selbstentfaltung der Schüler und ermöglicht es ihnen, religiöse Konzepte auf persönliche und ausdrucksstarke Art zu erkunden.

Insgesamt eröffnet die Förderung von Kollaboration im Religionsunterricht eine breite Palette an Chancen, die über das rein Wissensvermitteln hinausgehen. Sie fördert kritisches Denken,

²³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26f

²³⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34f

²³⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.37

interkulturelle Sensibilität, soziale Kompetenzen und kreative Ausdrucksformen, und trägt somit dazu bei, Schülerinnen und Schüler auf eine vielfältige und komplexe Welt vorzubereiten.

Die Förderung von Kollaboration im Religionsunterricht kann aber auch auf verschiedene Herausforderungen stoßen. Einer der Hauptaspekte ist die Sensibilität religiöser Themen und die mögliche Konfrontation mit tief verwurzelten Überzeugungen und Weltanschauungen. Einige Schülerinnen und Schüler könnten sich unwohl fühlen, ihre persönlichen religiösen Ansichten offen zu teilen oder religiöse Diskussionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu führen. Dies erfordert eine einfühlsame Herangehensweise seitens der Lehrkräfte, um eine respektvolle und inklusive Umgebung zu schaffen, in der alle Meinungen gehört und geachtet werden.

Eine weitere Herausforderung kann in der Auswahl der Themen liegen. Religiöse Inhalte sind oft komplex und können unterschiedlich interpretiert werden. Es kann schwierig sein, Themen zu wählen, die für die Schülerinnen und Schüler relevant und ansprechend sind, ohne dabei empfindliche oder kontroverse Aspekte zu berühren. Die Lehrkräfte müssen sorgfältig abwägen, wie sie die Vielfalt der religiösen Ansichten angemessen darstellen und gleichzeitig eine respektvolle Diskussionsatmosphäre aufrechterhalten können.

Die Organisation von Gruppenarbeit und Kollaborationsaktivitäten kann ebenfalls eine Herausforderung darstellen. Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Fähigkeiten, Lernstile und Zeitpläne, was die Koordination von gemeinsamen Projekten erschweren kann. Die Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass die Gruppenaufgaben fair verteilt sind und dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, aktiv teilzunehmen.

Des Weiteren können sprachliche Barrieren auftreten, insbesondere wenn Schülerinnen und Schüler verschiedene Fachbegriffe und Konzepte nicht gut verstehen oder auch sprachliche Förderbedarfe, wie Förderschwerpunkt Sprache, eine Lese-Rechtschreibschwäche oder Dyskalkulie haben. Lehrkräfte müssen möglicherweise zusätzliche Unterstützung bieten, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen von den kollaborativen Aktivitäten profitieren können.

Schließlich können auch Bedenken von Eltern oder Erziehungsberechtigten eine Rolle spielen. Religiöse Themen können kontrovers sein, und einige Eltern könnten besorgt sein, dass ihre Kinder in Diskussionen involviert sind, die ihre eigenen religiösen Überzeugungen in Frage

stellen könnten. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, solche Bedenken zu adressieren und transparente Kommunikation mit den Eltern aufrechtzuerhalten.

Insgesamt erfordert die Förderung von Kollaboration im Religionsunterricht ein sensibles und ausgewogenes Vorgehen, um die Herausforderungen zu bewältigen und eine inklusive, respektvolle und lehrreiche Lernumgebung zu schaffen.

Die Förderung von Kollaboration im Religionsunterricht bietet sowohl inspirierende Chancen als auch anspruchsvolle Herausforderungen. Die Chancen liegen in der Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler in einen interkulturellen Dialog einzubeziehen, kritisches Denken zu fördern, ethische Reflexionen anzuregen und Empathie für religiöse Vielfalt zu entwickeln. Die Schüler können wertvolle soziale Kompetenzen wie Teamarbeit und Kommunikation erwerben, während kreative Ausdrucksformen ihr Engagement steigern. Doch gleichzeitig müssen Lehrkräfte sensibel darauf achten, unterschiedliche religiöse Ansichten zu respektieren und kontroverse Themen zu behandeln. Die Abstimmung von Arbeitsgruppen, die Bewältigung sprachlicher Barrieren und der Umgang mit möglichen Bedenken von Eltern erfordern ein ausgewogenes Vorgehen. In Anbetracht dieser Aspekte ermöglicht die Förderung von Kollaboration im Religionsunterricht eine ganzheitliche Bildung, die Schülerinnen und Schüler auf die vielfältigen Herausforderungen einer globalisierten und interkulturellen Welt vorbereitet.

1.3. Charakter

Die Dimension "Charakter" ist eine der vier Dimensionen der Bildung, die oft in der Pädagogik und Erziehungswissenschaften diskutiert werden. Diese Dimension bezieht sich auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, moralischen Werten und ethischen Überzeugungen, die es Individuen ermöglichen, verantwortungsvolle Mitglieder der Gesellschaft zu sein. Im Rahmen der Bildung geht es bei der Entwicklung des Charakters darum, dass Individuen Werte wie Ehrlichkeit, Integrität, Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Mitgefühl entwickeln. Dies geschieht nicht nur durch formale Erziehung, sondern auch durch informelle Erziehung, die im familiären Umfeld, im Freundeskreis und in der Schule stattfindet.²⁴⁰

Dabei ist die Charakterbildung als Prozess zu betrachten, der sich im Laufe des menschlichen Lebens entwickelt und festigt. Da Schülerinnen und Schüler im Zuge der Ganztagschulen

²⁴⁰ Vgl. OECD (2015), S. 144

häufig viel Zeit innerhalb der Schule verbringen, hat sich die Schule von einem reinen Lernort zunehmend hin zu einem Lebensort entwickelt,²⁴¹ einem Lebensort, an dem Schülerinnen und Schüler viel Zeit verbringen, so dass die Schule und alle Menschen innerhalb der Schule auch maßgeblich zu einer Charakterbildung beitragen können. Insbesondere das „Social and Emotional Learning“ kann einen signifikanten Beitrag zur individuellen Charakterbildung beitragen.

Dabei unterscheidet die OECD sechs primäre Charaktereigenschaften, die für eine Bildung des 21. Jahrhunderts unabdingbar sind: Neugier, Achtsamkeit, Mut, Resilienz, Menschenführung und Ethik.²⁴²

Im Folgenden soll zunächst auf die Charakterbildung insbesondere des „Social and Emotional Learning“ eingegangen werden. Anschließend werden die sechs wesentlichen Charaktereigenschaften vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.3.1. Charakterbildung

Charakterbildung zielt darauf ab, die Fähigkeit der Individuen zu verbessern, moralisch angemessene Entscheidungen zu treffen und ihr Verhalten in Einklang mit ihren Werten und Überzeugungen zu bringen. Es geht also darum, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen und ein moralisch und ethisch einwandfreies Leben zu führen.²⁴³

Die Charakterbildung wird oft als eine der wichtigsten Dimensionen der Bildung betrachtet, da sie dazu beiträgt, dass Individuen zu verantwortungsbewussten und moralischen Mitgliedern der Gesellschaft werden. In diesem Zusammenhang betont Lawrence Kohlberg die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeiten und legt dar, wie sich moralische Urteile und Überzeugungen im Laufe der Kindheit und Adoleszenz entwickeln. Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung legt nahe, dass Individuen ihre moralischen Überzeugungen im Laufe der Zeit durch Erfahrung und Reflexion entwickeln.²⁴⁴

²⁴¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.60

²⁴² Vgl. OECD (2015), S. 144

²⁴³ Vgl. OECD (2015), S. 142

²⁴⁴ Vgl. Iskenius-Schuppert (2006), S. 307

Die Theorie der emotionalen Intelligenz von Daniel Goleman bietet einen vielversprechenden Ansatz zur Förderung der Charakterbildung im schulischen Kontext, da sie die Bedeutung der sozialen und emotionalen Kompetenzen betont. Durch die Entwicklung von Fähigkeiten wie Empathie, Selbstbewusstsein, Selbstregulierung und zwischenmenschliche Kommunikation können Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre eigenen Emotionen besser verstehen und kontrollieren, sondern auch effektiver mit anderen interagieren. Dies fördert nicht nur ein gesundes psychologisches Wohlbefinden, sondern trägt auch zur Entwicklung von Empathie, Respekt und Verantwortungsbewusstsein bei, welches wichtige Elemente für die Charakterbildung sind. Indem Schulen emotionale Intelligenz in ihren Lehrplan integrieren, können sie eine positive Lernumgebung schaffen, in der Schülerinnen und Schüler nicht nur akademische Fähigkeiten entwickeln, sondern auch wichtige soziale und emotionale Kompetenzen erwerben, die sie auf ein erfülltes Leben und erfolgreiche zwischenmenschliche Beziehungen vorbereiten.

Im Folgenden wird die Theorie der emotionalen Intelligenz nach Daniel Goleman und die daraus resultierende Ableitung des „Social and Emotional Learnings“ für den schulischen Kontext vorgestellt. Anschließend wird das „Social and Emotional Learning“ mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 für Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.3.1.1. Emotionale Intelligenz

Ein zentraler Ansatz, der die Bedeutung der Charakterbildung betont, ist die Theorie der emotionalen Intelligenz von Daniel Goleman. Goleman argumentiert, dass emotionale Intelligenz, die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen zu erkennen und zu regulieren, ein wichtiger Bestandteil der Charakterbildung ist. Durch die Entwicklung emotionaler Intelligenz können Individuen ihre eigenen Gefühle besser verstehen und auf angemessene Weise reagieren, was dazu beiträgt, dass sie in moralisch herausfordernden Situationen ethisch handeln.²⁴⁵ Die Theorie der emotionalen Intelligenz besagt, dass die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen zu erkennen und zu regulieren, genauso wichtig ist wie der Intelligenzquotient ein

²⁴⁵ Vgl. Goleman (1996), S. 53

Indikator für den persönlichen Erfolg, nach allgemeinem gesellschaftlichen Verständnis, im Leben in Ansätzen sein kann.²⁴⁶

Goleman argumentiert, dass emotionale Intelligenz in vier Fähigkeiten unterteilt werden kann: Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung, soziale Kompetenz und Empathie.²⁴⁷ Selbstwahrnehmung bezieht sich auf die Fähigkeit, seine eigenen Emotionen und ihre Auswirkungen auf das eigene Verhalten zu erkennen. Selbstregulierung bedeutet, dass man in der Lage ist, seine eigenen Emotionen zu kontrollieren und in angemessener Weise auf verschiedene Situationen zu reagieren. Soziale Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren, effektiv zu kooperieren und Konflikte zu lösen. Empathie bedeutet, dass man in der Lage ist, sich in die Gefühle und Perspektiven anderer Menschen hineinzuversetzen und ihre Emotionen zu verstehen. Goleman argumentiert, dass diese Fähigkeiten erlernt und verbessert werden können und dass Menschen mit höherer emotionaler Intelligenz tendenziell besser in der Lage sind, ihr Leben zu managen, erfolgreich zu sein und sich besser mit anderen zu verbinden.²⁴⁸

Die Theorie der emotionalen Intelligenz von Daniel Goleman hat auch Auswirkungen auf das Lernen in der Schule. Schülerinnen und Schüler mit höherer emotionaler Intelligenz können besser mit Frustrationen umgehen, sich besser in ihre Mitmenschen hineinversetzen und sich besser auf ihre Aufgaben konzentrieren. Das Erlernen von emotionaler Intelligenz in der Schule kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre akademischen Leistungen ausbauen und ihre sozialen Beziehungen verbessern.²⁴⁹

In diesem Zusammenhang ist das Social and Emotional Learning entscheidend, welches im Folgenden kurz vorgestellt wird. Anschließend wird dies mit dem schulischen Kontext und explizit mit dem evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

²⁴⁶ Vgl. Goleman (1996), S. 55

²⁴⁷ Vgl. Pfeffer (2012), S. 9

²⁴⁸ Vgl. Goleman (1996), S. 291ff

²⁴⁹ Vgl. Goleman (1996), S. 292

1.3.1.2. *Social and Emotional Learning*

Ein Ansatz zur Förderung der emotionalen Intelligenz in der Schule ist das sogenannte "Social and Emotional Learning", das darauf abzielt, den Schülerinnen und Schülern emotionale Kompetenzen zu vermitteln und ihnen die Fähigkeit zu geben, ihre Emotionen präventiv und situativ zu regulieren und so soziale Beziehungen aufzubauen.

Social and Emotional Learning ist ein pädagogischer Ansatz, der darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, soziale und emotionale Kompetenzen zu entwickeln, um ihre akademischen Leistungen und vor allem ihr Wohlbefinden zu verbessern. Das Ziel von Social and Emotional Learning ist es, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Emotionen zu regulieren, positive Beziehungen aufzubauen, soziale Probleme zu lösen und verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen.²⁵⁰

Es gibt verschiedene Ansätze, um Social and Emotional Learning in Schulen zu implementieren, aber typischerweise werden Social and Emotional Learning - Programme als Unterrichtseinheiten oder in Schulaktivitäten und -veranstaltungen integriert. Ein Social and Emotional Learning - Programm umfasst in der Regel Unterrichtseinheiten zu den folgenden Themen:

- Emotionsbewusstsein: Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Emotionen zu erkennen, zu verstehen und auszudrücken.
- Selbstregulierung: Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Emotionen und ihr Verhalten zu regulieren, um ihre Ziele zu erreichen und auf Konflikte angemessen zu reagieren.
- Soziale Kompetenz: Schülerinnen und Schüler lernen, positive Beziehungen aufzubauen, effektiv zu kommunizieren und Zusammenarbeit und Teamarbeit zu fördern.
- Problemlösung: Schülerinnen und Schüler lernen, Probleme zu erkennen, kritisch zu denken und Entscheidungen auf der Grundlage von Fakten und Prinzipien zu treffen.
- Verantwortung: Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihre eigenen Handlungen zu übernehmen und sich für das Wohl anderer einzusetzen.²⁵¹

Diese Unterrichtseinheiten oder -sequenzen können im Sinne des Spiralcurriculums wiederkehrend im Schuljahr und Jahrgängen thematisiert werden.

²⁵⁰ Vgl. Pfeffer (2012). S. 16f

²⁵¹ Vgl. Pfeffer (2012). S. 15

1.3.1.2. Charakterbildung im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Die Förderung der Charakterbildung im Religionsunterricht bietet eine einzigartige Möglichkeit, da Religion oft mit moralischen und ethischen Werten verbunden ist. Dabei bietet der Religionsunterricht verschiedene Verknüpfungs- und Ansatzpunkte für eine Förderung der individuellen Charakterbildung.

Der Religionsunterricht sollte zum einen als Plattform genutzt werden und den Freiraum bieten, um grundlegende Werte und ethische Prinzipien zu vermitteln, die für eine positive Charakterbildung von Bedeutung sind. Lehrkräfte können den Schülerinnen und Schülern helfen, moralische Fragen und Dilemmata zu reflektieren und moralische Entscheidungen auf der Grundlage religiöser Werte zu treffen.²⁵²

Religiöse Texte wie Bibel, Koran, Bhagavad Gita usw. enthalten viele Geschichten und Lehren, die positive Charaktereigenschaften veranschaulichen. Lehrkräfte können diese Texte verwenden, um den Schülerinnen und Schülern Beispiele für Tugenden wie Mitgefühl, Vergebung, Toleranz und Nächstenliebe zu präsentieren und sie dazu anzuregen, diese Tugenden in ihrem eigenen Leben anzuwenden. Dabei können die Schülerinnen und Schüler beispielsweise „zu aktuellen gesellschaftlichen Themen Ideen zur Bewältigung dieser Lebenswirklichkeit anhand von Deutung zentraler biblischer Texte entfalten.“²⁵³ Zudem können Schülerinnen und Schüler „sich vor dem Hintergrund des christlichen Ideals der Nächstenliebe mit anderen sozialetischen Positionen auseinandersetzen.“²⁵⁴

Der Religionsunterricht kann darüber hinaus Raum für Reflexion und Diskussion bieten, um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Werte und Überzeugungen zu erkunden. Lehrkräfte können Diskussionen über moralische Fragen anregen, in denen verschiedene Standpunkte aus religiöser Perspektive betrachtet werden. Dies fördert das kritische Denken und die Entwicklung einer individuellen moralischen Urteilsfähigkeit.²⁵⁵

Der Religionsunterricht kann die Schülerinnen und Schüler zudem dazu ermutigen, ihre religiösen Überzeugungen in die Praxis umzusetzen, indem sie sich in gemeinnützigen Aktivitäten und sozialem Engagement engagieren. Dabei können Schülerinnen und Schüler „Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen für das eigene

²⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26ff

²⁵³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

²⁵⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

²⁵⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

Verhalten ableiten.²⁵⁶ Dies kann Service-Learning-Projekte²⁵⁷, Besuche in Altersheimen, Obdachlosenunterkünften oder anderen Einrichtungen umfassen, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe zeigen können.

Der Religionsunterricht kann eine Verbindung zur religiösen Gemeinschaft herstellen, in der die Schülerinnen und Schüler eingebunden sind. Durch die Teilnahme an Gottesdiensten, Diskussionen mit religiösen Repräsentationspersonen und Einbindung in die Gemeinschaftsaktivitäten können die Schülerinnen und Schüler positive Vorbilder beobachten und spirituelle Unterstützung erhalten, um ihre moralische Entwicklung zu stärken oder sich bewusst und reflektiert von ihnen zu distanzieren.²⁵⁸

Lehrkräfte können die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, über ihre eigenen Handlungen und Verhaltensweisen nachzudenken und wie diese mit den ethischen Prinzipien ihrer religiösen Tradition in Einklang stehen. Sie können die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu reflektieren und Wege zur persönlichen Weiterentwicklung zu identifizieren.²⁵⁹

Der Lehrplan integriert das Element der Charakterbildung, indem er einen offenen und respektvollen Raum schafft, in dem verschiedene religiöse Perspektiven und Überzeugungen respektiert werden. Dadurch können Schülerinnen und Schüler ihre eigenen moralischen Werte entwickeln und ihre individuelle Spiritualität erkunden.²⁶⁰

Darüber hinaus wird auch als Aufgabe des Religionsunterrichts definiert, dass der Religionsunterricht die Vielfalt der religiösen Traditionen und die ethische Dimension des religiösen Denkens respektiert. Lehrkräfte sollten darauf achten, dass kein Druck zur Konformität ausgeübt wird und dass Schülerinnen und Schüler Raum haben, ihre eigenen moralischen Überzeugungen zu entwickeln.²⁶¹

Das Social and Emotional Learning kann zusätzlich auch explizit im Religionsunterricht gefördert werden, da dieser Unterricht nicht nur Wissen über die christliche Religion in seiner

²⁵⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

²⁵⁷ „Service-Learning – Lernen durch Engagement (LdE) ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Schüler/innen mit fachlichem Lernen verbindet.“ (Seifert,Zentner,Nagy (2019), S. 13)

²⁵⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

²⁵⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.41

²⁶⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

²⁶¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

evangelischen Ausprägung vermittelt, sondern auch dazu beitragen kann, dass Schülerinnen und Schüler ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen entwickeln und stärken. Ein Ansatz, um Social and Emotional Learning im Religionsunterricht zu fördern, ist die Integration von Social and Emotional Learning - Themen in die Lehrplaninhalte. Der Kernlehrplan evangelische Religionslehre sieht bereits mehrere Inhaltsfelder vor, die das Social and Emotional Learning fördern. Beispielsweise ist der Leitsatz des Inhaltsfeldes 3 „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“ der Satz „Ich handle in der Welt“²⁶². „Gegenstände dieses Inhaltsfeldes sind Motive, Aufgaben, Chancen und Grenzen von Weltgestaltung aus biblisch-christlicher Perspektive.“²⁶³ In dem Inhaltsfeld 5: Religionen und Weltanschauungen im Dialog „wird die Erfahrung von Schülerinnen und Schülern aufgenommen, dass sie in der globalen und pluralen Welt permanent Menschen begegnen, die anderen Weltanschauungen, Wirklichkeitsdeutungen, Wahrheitsansprüchen und ethischen Orientierungen folgen.“²⁶⁴ Lehrkräfte können innerhalb dieser Inhaltsfelder Themen wie Empathie, Mitgefühl, Toleranz, Respekt und Verantwortung in den Unterricht einbeziehen. Darüber hinaus können Lehrkräfte Übungen und Aktivitäten einbinden, die Schülerinnen und Schülern helfen, ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen zu entwickeln, wie beispielsweise Rollenspiele, Diskussionen, Gruppenarbeit und Reflexionsaufgaben.²⁶⁵

Ein weiterer Ansatz ist die Förderung der Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler ermutigen, über ihre eigenen Gefühle, Gedanken und Überzeugungen nachzudenken und sie zu hinterfragen. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis von sich selbst und anderen entwickeln und somit ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen stärken.²⁶⁶

²⁶² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

²⁶³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

²⁶⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

²⁶⁵ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

²⁶⁶ Vgl. Kapitel 1.4.

1.3.2. Charaktereigenschaften

Die Dimension "Charakter" der vier Dimensionen von Bildung bezieht sich auf die Entwicklung von moralischen und ethischen Werten sowie von persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die für eine positive Charakterbildung von Bedeutung sind. Zu den Charaktereigenschaften, die in dieser Dimension gefördert werden, gehören Neugier, Achtsamkeit, Mut, Resilienz, Menschenführung und Ethik.

| Wesentliche Charaktereigenschaft | Damit verbundene Eigenschaften und Konzepte |
|----------------------------------|--|
| Neugier (Curiosity) | Aufgeschlossenheit, Forschergeist, Leidenschaft, Selbststeuerung, Motivation, Initiative, Innovation, Begeisterung, Staunen, Spontanität, usw. |
| Achtsamkeit (Mindfulness) | Selbstbewusstsein, Selbsterverwirklichung, Beobachtung, Reflexion, Bewusstsein, Mitgefühl, Dankbarkeit, Einfühlungsvermögen, Wachstum, Weitsicht, Einsicht, Gelassenheit, Glück, Präsenz, Authentizität, Zuhören, Teilen, Verbundenheit, Interdependenz, Einssein, Akzeptanz, Schönheit, Sensibilität, Geduld, Ruhe, Gleichgewicht, Spiritualität, Seinsverbundenheit, soziales Bewusstsein, interkulturelles Bewusstsein, usw. |
| Mut (Courage) | Tapferkeit, Entschlossenheit, Stärke, Zuversicht, Risikobereitschaft, Ausdauer, Robustheit, Schwung, Optimismus, Inspiration, Energie, Kraft, Elan, Eifer, Heiterkeit, Humor, usw. |
| Resilienz (Resilience) | Beharrlichkeit /Ausdauer (<i>perseverance</i>), Durchhaltevermögen (<i>grit</i>), Hartnäckigkeit, Einfallsreichtum, Selbstdisziplin, Anstrengung, Sorgfalt, Engagement (<i>commitment</i>), Selbstbeherrschung, Selbstwertgefühl, Vertrauen, Stabilität, Anpassungsfähigkeit, Umgang mit Mehrdeutigkeit, Flexibilität, Feedback, usw. |
| Ethik (Ethics) | Wohll wollen, Menschlichkeit, Integrität, Respekt, Gerechtigkeit, Gleichheit, Fairness, Mitgefühl, Freundlichkeit, Altruismus, Inklusion, Toleranz, Akzeptanz, Loyalität, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit, Authentizität, Echtheit, Vertrauenswürdigkeit, Anstand, Rücksichtnahme, Vergebung, Tugend, Liebe, Fürsorge, Hilfsbereitschaft, Großzügigkeit, Nächstenliebe, Hingabe, Zugehörigkeit, usw. |
| Führung (Leadership) | Verantwortung, Verzicht, Verpflichtung, Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Pflichtbewusstsein, Uneigennützigkeit, Demut, Bescheidenheit, Selbstreflektiertheit, Inspiration, Organisation, Delegation, Mentorenschaft, Hingabe, Heldentum, Charisma, Folgebereitschaft, Engagement, Führung durch Vorbild, Zielorientierung, Konzentration, Ergebnisorientierung, Präzision, Ausführung, Effizienz, Verhandlung, Konsistenz, Geselligkeit, Vielfalt (<i>diversity</i>), Anstand, usw. |

Abbildung 12: Wesentliche Charaktereigenschaften und der damit verbundenen Eigenschaften (OECD (2015), S. 150)

Diese Charaktereigenschaften und die damit verbundenen Eigenschaften und Konzepte²⁶⁷ sind wichtig, um eine positive Charakterbildung zu fördern und ein sinnvolles und erfülltes Leben zu führen. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Entwicklung von Charaktereigenschaften mit positiven Ergebnissen in verschiedenen Bereichen wie Gesundheit, Bildung und Arbeitsplatz verbunden ist.²⁶⁸

Im Folgenden werden die 6 Charaktereigenschaften vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.3.2.1. Neugier

Die Charaktereigenschaft "Neugier" im Kontext des Skills "Charakter" in den vier Dimensionen der Bildung der OECD bezieht sich auf eine Persönlichkeitseigenschaft, die das Interesse an Neuem, Unbekanntem und Ungewöhnlichem beschreibt. Es ist die Fähigkeit, sich für neue Erfahrungen zu öffnen und aktiv danach zu suchen.²⁶⁹

Menschen mit einer starken Neugier zeigen oft ein tiefes Verlangen, mehr über die Welt um sie herum zu erfahren. Sie stellen Fragen, suchen nach Informationen und sind motiviert, neue Erkenntnisse zu erlangen. Neugierige Menschen sind auch in der Regel offener für verschiedene Sichtweisen und Ideen und zeigen eine größere Toleranz für das Unbekannte.²⁷⁰

Das Vier-Phasen-Modell zur Interessenentwicklung von Hidi und Renninger bietet einen effektiven Ansatz zur Förderung von Neugier im schulischen Kontext, indem es den Prozess der Entwicklung von Interessen strukturiert und unterstützt. Dieses Modell unterstützt die Neugier, indem es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihr eigenes Lernen zu steuern und in ihrem eigenen Tempo zu entdecken, wodurch intrinsische Motivation und tiefes Engagement gefördert werden.

Im Folgenden wird das Vier-Phasen-Modell zur Interessenentwicklung vorgestellt, welches im Unterricht eingesetzt werden kann, um Interesse und Neugier bei den Schülerinnen und

²⁶⁷ Wobei die damit verbundenen Eigenschaften und Konzepte nicht den Anspruch auf Vollständigkeit haben, sondern lediglich eine niederschwellige Möglichkeit bieten sollen, die vorliegende Charaktereigenschaft zu konkretisieren (Vgl. OECD (2015), S. 14(2015), S. 149)

²⁶⁸ Vgl. OECD (2015), S. 150

²⁶⁹ Vgl. OECD (2015), S. 153

²⁷⁰ Vgl. Baer, Frick-Baer (2022), S. 275f

Schülern zu wecken und über den Lernprozess hindurch aufrecht zu erhalten. Anschließend wird überprüft ob und in wie weit Neugierde im schulischen Kontext und explizit im evangelischen Religionsunterricht integriert werden kann.

1.3.2.1.1. Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung

Das Vier-Phasen-Modell zur Interessenentwicklung, entwickelt von Hidi und Renninger (2006)²⁷¹, stellt einen bedeutenden Ansatz dar, um die Dynamik der Entstehung, Entwicklung und Vertiefung von Interessen zu verstehen. In einer Bildungslandschaft, die zunehmend auf die Förderung von individuellem Engagement und intrinsischer Motivation abzielt, bietet dieses Modell eine strukturierte Herangehensweise, um Neugier und Interessen von Lernenden zu wecken und zu fördern. Durch die Aufteilung des Prozesses in klar definierte Phasen ermöglicht es Schülerinnen und Schülern und Pädagogen gleichermaßen, eine reichhaltige Lernerfahrung zu schaffen, die auf persönlichen Vorlieben und intrinsischer Motivation aufbaut. In diesem Kontext spielt das Modell eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Bildungsumgebungen, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Entwicklung von tiefen und nachhaltigen Interessen fördern.

Das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger beschreibt, wie Interessen entstehen, sich entwickeln und sich verändern. Die vier Phasen sind:

²⁷¹ Vgl. Hidi, Renninger (2006), S. 111ff



Abbildung 13: 4 Phasen Modell der Interessententwicklung (Vgl. Niggli (2013), S. 225f)

Das Vier-Phasen-Modell zur Interessenentwicklung strukturiert den Prozess der Entstehung und Entwicklung von Interessen in vier aufeinander aufbauende Phasen. In der Entstehungsphase wird die Neugier der Lernenden durch ansprechende und vielfältige Lernmaterialien geweckt. In der Konsolidierungsphase vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihr Interesse durch aktive Auseinandersetzung und Wissensaufbau. In der Diversifikationsphase erweitern sie ihr Interesse, indem sie verschiedene Aspekte und Blickwinkel erkunden. Schließlich integrieren sie in der Anwendungs- bzw. Verwertungsphase ihr Interesse in andere Bereiche des Lernens und Lebens. Zusammen bilden diese Phasen einen ganzheitlichen Ansatz zur Förderung von Neugier und Interessenentwicklung, der individuelles Engagement und intrinsische Motivation stärkt und somit eine bereichernde Lernerfahrung ermöglicht.²⁷²

Das Modell bietet zahlreiche Chancen für die pädagogische Praxis. Im Folgenden werden sowohl einige Chancen als auch einige Grenzen dieses Modells verdeutlicht.

Das Modell erkennt an, dass Interessen individuell sind und sich im Laufe der Zeit entwickeln. Indem Lehrkräfte das Modell unter anderem zur Diagnostik anwenden, können sie Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihre eigenen Interessen zu entdecken und zu entwickeln. Dies kann zu einer höheren Motivation und mehr Engagement im Unterricht führen, da Schülerinnen und Schüler Themen und Aktivitäten wählen können, die sie persönlich ansprechen.

²⁷² Vgl. Niggli (2013), S. 225f

Durch das gesteigerte Interesse an den einzelnen Inhalten können Schülerinnen und Schüler, sich intensiver mit einem Thema auseinandersetzen. Das vertiefte Interesse führt wiederum dazu, dass Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Energie investieren, um ein Thema gründlich zu erforschen und ein tieferes Verständnis zu entwickeln. Dies fördert langfristiges Wissen und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion.²⁷³

Durch die Betonung des eigenständigen Handelns und der eigenverantwortlichen Interessenentwicklung fördert das Modell die Selbstregulation und die Selbstbestimmung. Schülerinnen und Schüler werden dazu ermutigt, ihre eigenen Lernziele zu setzen und ihre Lernaktivitäten zu steuern. Dies unterstützt die Entwicklung von Selbstregulation und Selbstbestimmung, was sich positiv auf das Lernen und die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken kann.²⁷⁴

Lehrkräfte können berücksichtigen, dass sich Interessen im Laufe der Zeit verändern und weiterentwickeln. Dieses Wissen können sie nutzen, um den Lernprozess individuell anzupassen und auf die sich ändernden Interessen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Dies ermöglicht eine flexible Gestaltung des Unterrichts, die den individuellen Entwicklungsprozessen gerecht wird.

Das Modell betont darüber hinaus die Bedeutung der Neugier als treibende Kraft für die Interessenentwicklung. Indem Lehrkräfte die Neugier der Schülerinnen und Schüler ansprechen und fördern, können sie deren intrinsische Motivation steigern. Dies führt zu einem aktiven und engagierten Lernprozess, in dem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fragen stellen und eigenständig nach Antworten suchen.²⁷⁵

Das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung bietet somit vielfältige Chancen für die Gestaltung des Unterrichts. Es ermöglicht eine individualisierte und motivierende Lernumgebung, fördert tiefergehendes Lernen, unterstützt die Entwicklung von Selbstregulation und Selbstbestimmung und berücksichtigt die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Indem Lehrkräfte dieses Modell anwenden, können sie eine Lernkultur schaffen, die auf den Interessen der Schülerinnen und Schüler aufbaut und ihr Lernpotenzial maximiert, indem sie deren intrinsische Motivation und Neugierde fördern. Darüber hinaus kann die

²⁷³ Vgl. Fritz-Schubert (2017), S. 130ff

²⁷⁴ Vgl. Birkenbihl (2008), S 124

²⁷⁵ Vgl. Birkenbihl (2008), S 124

Anwendung des Vier-Phasen-Modells dazu beitragen, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fragen stellen, kritisch denken und aktiv am Lernprozess teilnehmen können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Modells ist seine Anpassungsfähigkeit an verschiedene Fächer und Altersgruppen. Es kann sowohl im naturwissenschaftlichen Unterricht als auch in den Kultur- oder Sozialwissenschaften angewendet werden. Darüber hinaus ist das Modell für alle Schülerinnen und Schüler relevant, unabhängig von ihrem Alter oder ihrer Lernvoraussetzung. Es kann sowohl in der Grundschule als auch in höheren Bildungstufen genutzt werden, um den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden gerecht zu werden.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Umsetzung des Vier-Phasen-Modells eine unterstützende Lernumgebung erfordert. Lehrkräfte sollten Möglichkeiten schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Interessen erkunden und vertiefen können. Dies kann durch die Bereitstellung von vielfältigen Ressourcen, das Einbeziehen von außerschulischen Erfahrungen, die Zusammenarbeit mit Experten oder die Integration von Projekten geschehen.

Zusammenfassend bietet das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger eine wertvolle Grundlage für die Förderung von Neugier und intrinsischer Motivation im Unterricht. Indem Lehrkräfte die Phasen der Entdeckung, Vertiefung, Diversifizierung und Konsolidierung gezielt unterstützen, können sie Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Interessen zu entdecken, tieferes Verständnis zu entwickeln und langfristige Lernmotivation aufrecht zu erhalten. Durch die Anwendung dieses Modells können Lehrkräfte eine dynamische und anregende Lernumgebung schaffen, die auf den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden basiert.

Obwohl das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger viele Vorteile bietet, gibt es auch einige Grenzen, die berücksichtigt werden sollten. So stellt das Modell eine vereinfachte Darstellung der Interessenentwicklung dar und kann die Komplexität individueller Interessen nicht vollständig erfassen. Interessen können von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, einschließlich persönlicher Erfahrungen, sozialer Kontexte und situativer Bedingungen. Das Modell kann diese vielfältigen Einflüsse nicht umfassend abbilden.²⁷⁶

²⁷⁶ Vgl. Niggli (2013), S. 225f

Durch die hauptsächliche Fokussierung auf individuelle Interessen findet eine geringere Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Einflüsse auf die Interessenentwicklung statt. Die kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte, in denen sich Schülerinnen und Schüler befinden, können jedoch erheblichen Einfluss auf ihre Interessen haben. Diese Aspekte sollten bei der Förderung von Interessen im Unterricht berücksichtigt werden.

Darüber hinaus konzentriert sich das Modell hauptsächlich auf intrinsische Motivation, die aus dem persönlichen Interesse hervorgeht. Es berücksichtigt weniger extrinsische Motivationsfaktoren wie Belohnungen, Noten oder andere externe Anreize. Obwohl intrinsische Motivation wichtig ist, kann es sinnvoll sein, auch andere Motivationsformen zu berücksichtigen, um ein ganzheitliches Bild der Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erhalten.²⁷⁷

Die praktische Umsetzung des Modells im Klassenzimmer kann eine Herausforderung darstellen. Lehrkräfte müssen Ressourcen, Zeit und Flexibilität aufbringen, um den individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. In einem eng getakteten Lehrplan und Klassenzimmerumfeld kann es schwierig sein, jedem Schüler und jeder Schülerin die nötige individuelle Aufmerksamkeit und Unterstützung zu bieten.²⁷⁸

Es ist wichtig, diese Grenzen des Vier-Phasen-Modells der Interessenentwicklung zu beachten und es als eine von mehreren Möglichkeiten zur Förderung von Interessen im Unterricht zu betrachten. Lehrkräfte sollten auch andere pädagogische Ansätze, Theorien und Modelle in Betracht ziehen, um ein umfassendes Verständnis der Interessenentwicklung und Motivation der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Insgesamt bietet das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger bedeutende Chancen für die Förderung von Interessen und Motivation im Unterricht. Es ermöglicht eine individualisierte Lernumgebung, in der Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Interessen entdecken, vertiefen und diversifizieren können. Das Modell betont die Bedeutung von Neugier und intrinsischer Motivation für ein nachhaltiges Lernen. Es eröffnet Möglichkeiten für tiefergehendes Verständnis, selbstbestimmtes Lernen und die Entwicklung von Selbstregulation. Jedoch sollten auch die Grenzen des Modells beachtet werden, wie die Vereinfachung von Interessen, begrenzte Berücksichtigung sozialer und kultureller Faktoren, begrenzter Fokus auf andere Motivationsformen, Herausforderungen bei der Umsetzung im

²⁷⁷Vgl. Wilbert (2010), S. 41.

²⁷⁸ Vgl. OECD (2015), S. 8ff

Klassenzimmer und begrenzte empirische Evidenz. Lehrkräfte sollten das Modell als eine von vielen pädagogischen Ansätzen betrachten und es mit anderen Theorien und Modellen kombinieren, um ein ganzheitliches Verständnis der Interessenentwicklung und Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler fördern zu können.

1.3.2.1.2. Neugier im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung kann für den Unterricht genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, ihre Interessen zu entdecken, zu vertiefen und zu erweitern. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten geben, neue Themen und Aktivitäten auszuprobieren und ihre eigenen Interessen zu erforschen. In der Phase der Entdeckung können Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler ermutigen, neue Themen zu erforschen, indem sie ihnen beispielsweise Bücher, Artikel oder Videos zur Verfügung stellen oder ihnen die Möglichkeit geben, Gastredner oder Experten zu treffen. In der Phase der Vertiefung können Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten geben, ihr Interesse zu vertiefen, indem sie ihnen erlauben, eigene Forschungsprojekte durchzuführen oder Diskussionsrunden zu organisieren. Indem Lehrkräfte den Lernenden beispielsweise die Möglichkeit geben, andere Themengebiete oder Bereiche zu erforschen oder an anders ausgerichteten Projekten zu arbeiten, können in der Phase der Diversifizierung den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten geben werden, ihr Interesse zu erweitern. In der Phase der Konsolidierung können Schülerinnen und Schülern ihre Fähigkeiten und Kenntnisse nutzen, indem es ihnen ermöglicht wird, ihre eigenen Projekte durchzuführen oder ihre Interessen in ihre schulische und akademische Laufbahn einzubringen.²⁷⁹

Indem Lehrkräfte das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung nutzen, können sie Schülerinnen und Schülern helfen, ihre eigenen Interessen zu entdecken und zu entwickeln. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler motivierter und engagierter im Unterricht sind, da sie Themen und Aktivitäten auswählen können, die sie interessieren und faszinieren. Darüber hinaus kann die Förderung von Interessen dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis und Wissen erwerben, da sie motiviert sind, mehr über ein Thema zu erfahren und sich intensiver damit auseinanderzusetzen. Ein weiterer möglicher Vorteil der Interessenförderung im Unterricht besteht darin, dass Schülerinnen und

²⁷⁹ Vgl. Niggli (2013), S. 225f

Schüler möglicherweise eher bereit sind, sich in schwierigeren Aufgaben zu engagieren und Herausforderungen anzunehmen, da sie an dem Thema interessiert sind und es als persönlich bedeutsam empfinden.²⁸⁰

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, die Charaktereigenschaft "Neugier" zu fördern, indem er Schülerinnen und Schüler ermutigt, Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen. Dabei bietet der Religionsunterricht durch seine dialogische Anlage eine einzigartige Gelegenheit für offene Diskussionen, die die Neugier der Schülerinnen und Schüler fördern können.²⁸¹ Durch die Betonung der Bedeutung von Fragen, kann den Schülerinnen und Schülern die Erfahrung ermöglicht werden, dass es keine einfachen Antworten gibt, wenn es um Glauben und Spiritualität geht. Ein dialog- und fragenorientierter Religionsunterricht kann zudem Schülerinnen und Schüler ermutigen, nachzufragen, und so Neugier zu wecken. Wichtig dabei ist, dass Schülerinnen und Schüler sich sicher fühlen müssen, um ihre Meinungen und Fragen zu teilen. Durch die Schaffung eines sicheren Raums, in dem alle Stimmen gehört werden, können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, Fragen zu stellen und Ideen zu teilen. Offene Diskussionen können kontrovers sein, aber dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich stärker für das Thema interessieren und ihre Neugier wecken. Durch die Diskussion kontroverser Themen können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, ihre eigenen Meinungen und Überzeugungen zu hinterfragen und zu prüfen.²⁸²

Eine weitere Möglichkeit, die Neugier der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, multiple Mittel der Repräsentation von Informationen anzubieten.²⁸³ Eine Möglichkeit dabei ist das Angebot einer Vielzahl von Quellen zu verwenden. Biblische und religiös relevante Quellentexte können den Lernenden helfen, neue Perspektiven auf Religion und Spiritualität zu entdecken.²⁸⁴ Durch die Auseinandersetzung mit den Originaltexten können die Schülerinnen und Schüler verschiedene Interpretationen und Meinungen kennenlernen und ihre eigene Neugier wecken. Quellentexte können aber auch dazu beitragen, Fragen bei den Schülerinnen und Schülern aufzuwerfen. Wenn sie sich mit den Texten auseinandersetzen, können sie beginnen, ihre eigenen Fragen zu stellen und ihre Neugier auf weitere Antworten und Erklärungen zu fördern. Wenn Schülerinnen und Schüler Quellentexte

²⁸⁰ Vgl. Niggli (2013), S. 225f

²⁸¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

²⁸² Vgl. Bertram, Fröhle, Reese-Schnitker (2022), S. 509f

²⁸³ Vgl. CAST (2018)

²⁸⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

studieren, können sie beginnen, die historischen und kulturellen Kontexte, in denen diese Texte entstanden sind, besser zu verstehen und so einfacher auf ihre eigene Lebenswirklichkeit übertragen. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, Quellentexte zu analysieren und zu interpretieren, können sie ihre Fähigkeit verbessern, kritisch zu denken und ihre eigenen Meinungen zu bilden. Durch das Studium der Texte können Schülerinnen und Schüler beginnen, ihre eigenen Überzeugungen und Werte zu hinterfragen und zu reflektieren, was für sie persönlich wichtig ist. Dazu gehören nicht nur religiöse Schriften, sondern auch Texte, Bilder und Videos, die verschiedene Aspekte von Religion und Spiritualität in ihren jeweiligen religiös-kulturellen Zusammenhängen beleuchten. Ein vielfältiges Angebot von Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Informationsaufbereitung, kann das Interesse von Schülerinnen und Schülern wecken und durch einen möglichen medialen Wechsel aufrechterhalten.²⁸⁵ Kreative Projekte wie Schreiben, Kunst oder komplexe Lernaufgaben können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich tiefer mit dem Thema beschäftigen und ihre Neugier fördern. Indem den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, auf ihre eigene Art und Weise zu lernen und zu arbeiten, wird die Neugier und das Interesse geweckt.²⁸⁶

Des Weiteren kann ein interreligiöser Dialog im Religionsunterricht dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Neugier an anderen Kulturen und Religionen fördern und gleichzeitig ihre Fähigkeit zur Empathie und zum respektvollen Umgang mit anderen stärken. Durch einen interreligiösen Dialog können die Schülerinnen und Schüler lernen, anderen Religionen und Kulturen mit Respekt und Toleranz zu begegnen.²⁸⁷ Indem sie verschiedene religiöse Perspektiven kennenlernen, können sie beginnen, ihre eigene Weltanschauung zu hinterfragen und neugierig auf andere Sichtweisen zu werden. Dabei erfordert ein interreligiöser Dialog eine respektvolle Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, aufeinander zuzugehen und sich auf die Ansichten anderer einzulassen.²⁸⁸ Durch diese Art des Dialogs können sie ihre Neugier auf andere Kulturen und Religionen fördern und gleichzeitig lernen, respektvoll mit anderen umzugehen. Indem Schülerinnen und Schüler mehr über andere Religionen erfahren, können sie beginnen, ihre eigene Vorstellung von Religion und

²⁸⁵ Vgl. CAST (2018)

²⁸⁶ Vgl. Langenhorst (2016), S. 23f

²⁸⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

²⁸⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33

Spiritualität zu hinterfragen und ihre Neugier auf neue Perspektiven und Sichtweisen fördern, wodurch zudem die Fähigkeit zur Empathie und zum Mitgefühl gestärkt wird.²⁸⁹

In Bezug auf den Skill "Charakter" kann Neugier als positive Eigenschaft angesehen werden, da sie dazu beitragen kann, das Verständnis und die Empathie für andere zu verbessern. Indem man sich für neue Perspektiven öffnet, kann man auch das eigene Verständnis der Welt erweitern und soziale und kulturelle Kompetenzen entwickeln. Darüber hinaus kann Neugier auch die Kreativität und Innovationsfähigkeit fördern, da neue Ideen und Lösungsansätze entstehen können, wenn bestehende Konzepte hinterfragt und alternative Ansätze erforscht werden.

1.3.2.2. Achtsamkeit

Die Charaktereigenschaft "Achtsamkeit" gehört zur Dimension "Charakter" der OECD. Sie beschreibt die Fähigkeit, bewusst und aufmerksam im gegenwärtigen Moment zu sein und die Umgebung sowie die eigenen Gedanken und Gefühle wahrzunehmen, ohne zu urteilen oder zu bewerten. Achtsamkeit ist eine wichtige Eigenschaft, die in verschiedenen Lebensbereichen von Vorteil sein kann, insbesondere im Bereich der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens.²⁹⁰

Achtsamkeit kann dazu beitragen, Stress und Angst zu reduzieren und die kognitive Flexibilität zu verbessern. Eine Person, die achtsam ist, kann ihre Gedanken und Gefühle besser regulieren und negative Gedankenmuster durchbrechen. Darüber hinaus kann Achtsamkeit dazu beitragen, die Beziehungen zu anderen Menschen zu verbessern, indem Menschen darin unterstützt werden, aufmerksam und präsent in Interaktionen zu sein.²⁹¹

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Möglichkeiten der Förderung von Achtsamkeit im schulischen Kontext und im Religionsunterricht vorgestellt. Anschließend werden die beiden zentralen Werkzeuge zur Förderung von Achtsamkeit der OECD vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

²⁸⁹ Vgl. Sajak (2018), S. 31ff

²⁹⁰ Vgl. OECD (2015), S. 151

²⁹¹ Vgl. Kaltwasser (2021), S. 18

1.3.2.2.1. Achtsamkeit im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

In der Schule gibt es verschiedene Möglichkeiten Achtsamkeit in den Schulalltag zu integrieren und achtsames Verhalten bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Eine Möglichkeit, Achtsamkeit in der Schule zu fördern, besteht darin, Schülerinnen und Schüler in die Praxis der Achtsamkeit einzuführen. Das kann durch Übungen wie Atemmeditation, Körper-Scan oder achtsames Gehen erfolgen. Diese Übungen können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihre Gedanken und Gefühle bewusst wahrzunehmen und besser zu regulieren.²⁹² Aspekte der Raumausstattung, die zum Wohlfühlen beitragen, können Schülerinnen und Schüler beruhigen und ihnen dabei helfen, sich besser zu konzentrieren. Sie können den Raum durch Poster oder Bilder gestalten, die Achtsamkeit fördern. Ein so entstehendes achtsames Klassenzimmer ist so gestaltet, dass es Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Achtsamkeit zu entwickeln und zu praktizieren.²⁹³

Ein achtsames Klassenzimmer sollte so gestaltet sein, dass es ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Es sollte sauber und ordentlich sein, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Eine ruhige Farbpalette und natürliche Materialien wie Holz oder Bambus können ebenfalls dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler wohlfühlen. Die Sitzanordnung im Klassenzimmer sollte so gestaltet sein, dass sie den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrperson und aufeinander zu richten. Eine kreisförmige oder halbkreisförmige Sitzanordnung kann dazu beitragen, ein Gefühl von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft zu fördern. Ein ruhiger Bereich, wie beispielsweise eine stille Ecke im Klassenzimmer kann den Schülerinnen und Schülern einen Rückzugsort bieten, um sich zu sammeln und sich zu entspannen, wenn sie gestresst oder überfordert sind.²⁹⁴

Im Rahmen des Unterrichts können verschiedene achtsame Praktiken wie Meditation, Gebet oder Entspannungs- und Atemübungen eingebunden werden, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre Achtsamkeit zu entwickeln und zu kultivieren. Diese Übungen können zum Beispiel am Anfang oder Ende jeder Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Dabei ist es jedoch essenziell, dass die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Form der Bereitschaft zeigen, sich auf diese Methoden einzulassen.²⁹⁵

²⁹² Vgl. Kaltwasser (2021), S. 21

²⁹³ Vgl. Eichhorn (2013), S. 56ff

²⁹⁴ Vgl. Eichhorn (2013), S. 56ff

²⁹⁵ Vgl. Eichhorn (2013), S. 56ff

Ein achtsames Klassenzimmer kann auch positive Verstärkung verwenden, um Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, achtsame Verhaltensweisen zu praktizieren. Belohnungen wie Lob oder ein spezieller Platz im Klassenzimmer können dazu beitragen, ein Gefühl der Motivation und des Engagements zu fördern.²⁹⁶

Zusammenfassend ist ein achtsames Klassenzimmer so gestaltet, dass es ein Gefühl von Geborgenheit und Ruhe vermittelt und Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Achtsamkeit zu entwickeln und zu praktizieren. Es bietet den Schülerinnen und Schülern Werkzeuge und Ressourcen, um ihren Geist zu beruhigen und ihre Aufmerksamkeit auf das gegenwärtige Moment zu lenken.²⁹⁷

Die Schülerinnen und Schüler können auch dazu ermutigt werden, ihre eigenen Achtsamkeitspraktiken zu entwickeln und in ihren Tagesablauf zu integrieren. Durch eine ritualisierte Achtsamkeit im Unterricht können Schülerinnen und Schüler zunächst Achtsamkeit in ihren Schulalltag integrieren und daraus ableitend in ihren weiteren Alltag übertragen.²⁹⁸ Schließlich kann Achtsamkeit in den Lehrplan integriert werden. Lehrkräfte können Achtsamkeitsthemen in Fächern wie Sozialkunde, Ethik oder Religion aufnehmen. Durch die Diskussion von Themen wie Empathie, Mitgefühl und Achtsamkeit können Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis dafür entwickeln, wie sie achtsame Praktiken in ihr tägliches Leben integrieren können und sich so Achtsamkeit als eine Haltung implementiert.²⁹⁹

Es ist wichtig zu betonen, dass Achtsamkeit keine Fähigkeit ist, die man einfach erwerben kann. Neben Übung und Engagement erfordert es erst einmal eine innere Haltung, um Achtsamkeit zu fördern und zu kultivieren. Der Religionsunterricht kann jedoch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Achtsamkeit verstehen und die Werkzeuge erlernen, die ihnen helfen können, achtsam zu sein. Durch die Förderung von Achtsamkeit im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler auch lernen, wie sie ihre Aufmerksamkeit auf ihre Spiritualität lenken und ihre Verbindung zur spirituellen Dimension ihres Lebens vertiefen können.

²⁹⁶ Vgl. Struck (2009), S. 60f

²⁹⁷ Vgl. Kaltwasser (2021), S. 21

²⁹⁸ Vgl. Kaltwasser (2008), S. 92ff

²⁹⁹ Vgl. Kaltwasser (2008), S. 45ff

Achtsamkeit kann explizit im Religionsunterricht auf verschiedene Arten gefördert werden. Ein mögliches Werkzeug um Achtsamkeit im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, Schülerinnen und Schüler in die Praxis der Achtsamkeit bewusst einzuführen. Das kann durch Übungen wie Atemmeditation, Körper-Scan, Meditation oder Gebet erfolgen. Diese Übungen können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihre Gedanken und Gefühle bewusst wahrzunehmen und besser zu regulieren.³⁰⁰ Achtsamkeit kann auch während Diskussionen im Religionsunterricht gefördert werden. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, aufmerksam zuzuhören und ihre Gedanken und Meinungen mit Respekt und Empathie zu teilen.³⁰¹ Dadurch können Schülerinnen und Schüler lernen, Achtsamkeit in ihre zwischenmenschlichen Beziehungen zu integrieren.³⁰² Im Religionsunterricht kann auch die Verbindung zwischen Achtsamkeit und Spiritualität thematisiert werden. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie Achtsamkeit in verschiedenen religiösen Traditionen praktiziert wird und wie diese Praktiken dazu beitragen können, eine tiefere spirituelle Verbindung zu erreichen.³⁰³

Beten kann eine bedeutsame Form der Achtsamkeitsübung im Religionsunterricht sein, indem es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich bewusst auf den gegenwärtigen Moment zu konzentrieren und ihre Gedanken auf spirituelle Aspekte zu lenken. Durch das ruhige Verweilen in der Stille, das reflektierende Nachdenken über ihre eigenen Anliegen und das Eintauchen in Gebete oder spirituelle Texte können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren, innere Ruhe zu finden und sich mit ihren religiösen Überzeugungen und Werten zu verbinden. Dies fördert nicht nur ein tieferes Verständnis ihrer Glaubensrichtung, sondern unterstützt auch die Entwicklung von Achtsamkeit, Empathie und Respekt gegenüber anderen.

Darüber hinaus kann Achtsamkeit auch mit ethischen Werten wie Mitgefühl, Empathie und Respekt verbunden werden. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, darüber nachzudenken, wie Achtsamkeit dazu beitragen kann, diese Werte in ihrem täglichen Leben zu praktizieren und schlussendlich eine achtsame Haltung für und gegenüber sich selbst zu entwickeln.³⁰⁴ Schließlich kann Achtsamkeit im Religionsunterricht auch als Werkzeug zur

³⁰⁰ Vgl. Kaltwasser (2016), S. 139ff

³⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.54

³⁰² Vgl. Kaltwasser (2016), S. 211f

³⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

³⁰⁴ Vgl. Kaltwasser (2008), S. 48f

Stressbewältigung und zur Verbesserung der psychischen Gesundheit thematisiert werden. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie Achtsamkeitspraktiken dazu beitragen können, Stress abzubauen und das allgemeine Wohlbefinden zu verbessern.³⁰⁵

1.3.2.2.2. Achtsamkeitswerkzeuge

Achtsamkeitswerkzeuge sind Hilfsmittel oder Methoden, die verwendet werden, um Achtsamkeit zu entwickeln und in den Alltag zu integrieren. Sie unterstützen dabei, das Bewusstsein für den gegenwärtigen Moment zu stärken, die Aufmerksamkeit zu lenken und eine nicht-wertende Haltung einzunehmen. Diese Werkzeuge dienen dazu, das Achtsamkeitstraining zu erleichtern und die Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung und zum bewussten Handeln zu verbessern.³⁰⁶

Es gibt eine Vielzahl von Achtsamkeitswerkzeugen, die sich auf verschiedene Sinne und Aspekte des Erlebens konzentrieren. Im Folgenden werden die beiden von der OECD als zentralen Achtsamkeitswerkzeug definierten Werkzeuge, Dankbarkeit und die bewusste Wahrnehmung des Positiven, vorgestellt. Anschließend werden diese beiden Werkzeuge mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.3.2.2.1.1. Dankbarkeit als Achtsamkeitswerkzeug

Ein wesentliches Achtsamkeitswerkzeug der Charaktereigenschaft „Achtsamkeit“ ist die Dankbarkeit.³⁰⁷ Dankbarkeit ist eine wichtige Eigenschaft, die in vielen Religionen eine zentrale Rolle spielt. Im Religionsunterricht sollte sie daher als Teil der religiösen Bildung vermittelt werden. Die Eigenschaft „Dankbarkeit“ kann im Religionsunterricht auf verschiedene Weise gefördert werden. Die Verwendung von religiösen Schriften, Übungen zum Thema Dankbarkeit, die Verbindung von Dankbarkeit und religiösen Festen, sowie das praktische sind einige dieser Möglichkeiten.³⁰⁸

³⁰⁵ Vgl. Kaltwasser (2008), S. 156

³⁰⁶ Vgl. Kensington (2023), S. 12f

³⁰⁷ Vgl. OECD (2015), S. 151

³⁰⁸ Vgl. Mauritz (2018)

Verwendung von Texten aus religiösen Schriften: In vielen religiösen Schriften wie der Bibel oder dem Koran wird die Bedeutung von Dankbarkeit betont. Der Einsatz solcher Texte im Unterricht kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Wichtigkeit von Dankbarkeit besser verstehen und ein Bewusstsein für diese Eigenschaft entwickeln. Dabei schulen die Schülerinnen und Schüler zudem ihre Fähigkeiten charakteristische Eigenschaften biblischer und religiös relevanter Texte zu erläutern.³⁰⁹ Ganz konkret könnten die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Psalm 103, in dem es heißt „und vergiss nicht, was er dir Gutes getan hat“³¹⁰, auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung kann zentral die Mehrdeutigkeit und die darin ausgedrückte Dankbarkeit fokussiert betrachten.³¹¹

Darüber hinaus gibt es verschiedene Übungen, die im Religionsunterricht durchgeführt werden können, um Dankbarkeit zu fördern. Eine Möglichkeit ist das Führen eines Dankbarkeitstagebuchs, in dem die Schülerinnen und Schüler täglich notieren, wofür sie dankbar sind.³¹² Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam über positive Erfahrungen reflektieren und sich bewusst machen, wofür sie dankbar sind und sein können.

Viele religiöse Feste sind mit Dankbarkeit verbunden, z.B. das Erntedankfest oder das Fest des Opfers im Islam. Die Einbindung solcher Feste in den Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für Dankbarkeit entwickeln und diese Eigenschaft mit den religiösen Traditionen in Verbindung bringen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler innerhalb des Jahreskreises diese Feste identifizieren und unterscheiden können, sowie mitgestalten bzw. eine Teilnahme begründet ablehnen können.³¹³

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen des Religionsunterrichts auch praktisch erfahren, wie es ist, dankbar zu sein. Eine Möglichkeit ist, dass sie in Gruppen gemeinnützige Projekte durchführen und dabei lernen, sich über die kleinen Erfolge und Fortschritte zu freuen und dankbar zu sein. Dabei können die Schülerinnen und Schüler auch biblische Texte als Impulsgeber nutzen.³¹⁴ Darüber hinaus können sie „den Einsatz für Menschenwürde und Freiheit als Konsequenz der biblischen Rede von der Gottesbildlichkeit des Menschen“³¹⁵

³⁰⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

³¹⁰ Luther Bibel Psalm 103

³¹¹ Vgl. Steinherr (2017), S. 201ff

³¹² Vgl. Mauritz (2018)

³¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.24f

³¹⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

³¹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

wahrnehmen und so „Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen für das eigene Verhalten ableiten.“³¹⁶

Es ist empfehlenswert, die verschiedenen Ansätze miteinander zu kombinieren und auf die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Durch die Förderung von Dankbarkeit im Religionsunterricht können die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Leben bewusster wahrzunehmen.

1.3.2.2.1.2. Bewusste Wahrnehmung des Positiven als Achtsamkeitswerkzeug

Das Erleben positiver Erfahrungen kann sich positiv auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit auswirken. Es wurde gezeigt, dass Menschen, die regelmäßig positive Emotionen erleben, besser mit Stress umgehen können und insgesamt glücklicher sind. Darüber hinaus können positive Erfahrungen auch das Selbstwertgefühl stärken und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verbessern.³¹⁷ Im Schulalltag kann es jedoch oft schwierig sein, positive Erfahrungen bewusst wahrzunehmen und zu erleben. Der Fokus liegt oft auf den Herausforderungen und Problemen, die bewältigt werden müssen.³¹⁸ Durch die Förderung von Dankbarkeit und dem bewussten Erleben von positiven Erfahrungen im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, das Positive in ihrem Leben stärker wahrzunehmen und zu schätzen. Dies kann nicht nur das allgemeine Wohlbefinden verbessern, sondern auch zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Leben und einer höheren Motivation führen.

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler positive Erfahrungen intensiver erleben, indem verschiedene Methoden und Techniken in ihm eingesetzt werden. Achtsamkeitsübungen im Unterricht können Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment zu lenken und sich bewusst zu machen, was sie gerade erleben, so dass positive Erfahrungen intensiver wahrgenommen werden können.³¹⁹

Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler durch Reflexionsübungen ihre Erfahrungen reflektieren und darüber nachdenken, was sie aus diesen Erfahrungen gelernt haben oder lernen können. Die Reflexion kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für sich selbst und ihre Umgebung entwickeln und positive Erfahrungen intensiver

³¹⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

³¹⁷ Vgl. Mauritz (2018)

³¹⁸ Vgl. Fritz-Schubert (2017), S. 58f

³¹⁹ Vgl. Kaltwasser (2016), S. 54

erleben.³²⁰ Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, das Positive in ihrem Leben stärker zu schätzen und Dankbarkeit zu empfinden. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, das Gute in ihrem Leben zu erkennen und zu wertschätzen, können sie positive Erfahrungen bewusst und intensiver erleben.³²¹ Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine Gemeinschaft aufbauen, in der sie sich gegenseitig unterstützen und ermutigen, analog zu einer christlichen Gemeinde. Eine positive Gemeinschaft kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich sicher und geborgen fühlen, was es ihnen leichter macht, positive Erfahrungen zu erleben und sich insgesamt wohler zu fühlen.³²²

Es ist wichtig zu betonen, dass es keine universelle Methode gibt, um positive Erfahrungen zu intensivieren. Jede Schülerin und jeder Schüler hat unterschiedliche Bedürfnisse und Erfahrungen, und es ist daher wichtig, auf ihre individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen einzugehen. Jedoch ist ein Perspektivwechsel häufig eine schnelle und niederschwellige Methodik, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen verschiedene Erlebnisse und Situationen bewusst als positiv wahrzunehmen (Klassisches Beispiel: Das Glas ist entweder halb voll oder halb leer).

1.3.3.3. Mut

Der Skill "Charakter" der vier Dimensionen der Bildung der OECD umfasst eine Reihe von Charaktereigenschaften, die eine wichtige Rolle bei der persönlichen Entwicklung und dem Erfolg im Leben spielen. Eine dieser Charaktereigenschaften ist Mut. Mut ist die Fähigkeit, trotz vorhandener Ängste, Unsicherheiten oder Risiken mutige Handlungen zu ergreifen oder schwierige Situationen anzugehen. Es beinhaltet die Bereitschaft, sich Herausforderungen zu stellen, die eigene Komfortzone zu verlassen und für Überzeugungen einzustehen, selbst wenn es unangenehm oder beängstigend sein kann. Mut geht oft mit einem starken Willen, Entschlossenheit und moralischer Integrität einher und kann dazu beitragen, persönliches Wachstum, Selbstvertrauen und positive Veränderungen in individuellen oder gemeinschaftlichen

³²⁰ Vgl. Kaltwasser (2008), S. 42

³²¹ Vgl. Kaltwasser (2016). S. 173f

³²² Vgl. Kaltwasser (2021), S. 18f

Kontexten zu fördern. Mutige Menschen zeigen oft Entschlossenheit und Durchhaltevermögen, um ihre Ziele zu erreichen, auch wenn der Weg dorthin steinig und ungewiss ist.³²³

Im Folgenden sollen zunächst einige Werkzeuge und Fähigkeiten dargestellt werden, die die Förderung von Mut begünstigen. Anschließend soll geschaut werden ob und inwieweit der evangelische Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens zu einer Förderung von Mut beiträgt und beitragen kann.

1.3.3.3.1. Werkzeuge und Fähigkeiten zur Förderung von Mut

Mut ist eine Charaktereigenschaft, die in vielen Bereichen des Lebens von großer Bedeutung ist. Zum Beispiel kann es bei der beruflichen Entwicklung helfen, indem es die Mutigen bestärkt, neue Herausforderungen anzunehmen und ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu erweitern. Es kann auch dazu beitragen, persönliche Beziehungen zu verbessern, indem es den Mutigen ermöglicht, ehrlich und offen zu kommunizieren und Konflikte konstruktiv anzugehen. Dabei erfordert Mut oft eine gewisse Risikobereitschaft und die Bereitschaft, aus Komfortzonen auszubrechen.³²⁴ Es erfordert auch eine innere Stärke und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Entscheidungen. Mutige Menschen können auch als Vorbilder für andere dienen, indem sie zeigen, dass es möglich ist, durch harte Arbeit und Entschlossenheit Ziele zu erreichen.³²⁵

Um sich Herausforderungen stellen zu können und somit die Charaktereigenschaft „Mut“ entwickeln und weiter entwickeln zu können, benötigen Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl von Werkzeugen und Fähigkeiten: Risikobereitschaft, Problemlösefähigkeit, Durchhaltevermögen, Empathie und soziale Kompetenz, sowie Selbstregulation.³²⁶

³²³ Vgl. OECD (2015), S. 156

³²⁴ Vgl. Kaltwasser (2016). S. 173f

³²⁵ Vgl. OECD (2015), S. 157

³²⁶ Vgl. Rohwetter (2020), S. 153

01

Risikobereitschaft

Schülerinnen und Schüler müssen bereit sein, Risiken einzugehen und aus ihren Fehlern zu lernen. Sie müssen verstehen, dass Fehler ein Teil des Lernprozesses sind und dass es wichtig ist, aus ihnen zu lernen, um in der Zukunft erfolgreich zu sein.

02

Problemlösungsfähigkeiten

Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, Probleme zu identifizieren und kreative Lösungen zu finden. Sie müssen in der Lage sein, flexibel zu denken und sich auf unkonventionelle Lösungen zu konzentrieren, wenn traditionelle Methoden nicht funktionieren.

03

Durchhaltevermögen

Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, schwierige Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen, auch wenn es hart wird. Sie müssen in der Lage sein, durchzuhalten und nicht aufzugeben, wenn sie auf Hindernisse stoßen.

04

Empathie und soziale Kompetenz

Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, mit anderen zusammenzuarbeiten und zu kommunizieren. Sie müssen in der Lage sein, empathisch zu sein und die Perspektiven anderer zu verstehen, um gemeinsam Lösungen zu finden.

05

Selbstregulation

Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, ihre eigenen Emotionen zu regulieren und sich auf ihre Ziele zu konzentrieren. Sie müssen in der Lage sein, sich zu motivieren und sich auf ihre Aufgaben zu konzentrieren, auch wenn sie von Ablenkungen oder Schwierigkeiten umgeben sind.

Abbildung 14: Werkzeuge und Fähigkeiten zur Entwicklung der Charaktereigenschaft Mut (Vgl. Rohwetter (2020), S. 153)

Durch die Vermittlung und Stärkung dieser Werkzeuge und Fähigkeiten können Schülerinnen und Schüler besser auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet werden und sich mutiger fühlen, diese anzugehen. Aus diesem Grund ist es wichtig die oben aufgeführten Werkzeuge und Fähigkeiten in Schule zu fördern.

Eine Schule, die Mut und Risikobereitschaft fördern möchte, muss eine Umgebung schaffen, die Schülerinnen und Schüler bestärkt, ihre Meinungen und Ideen zu äußern und Risiken einzugehen. Lehrkräfte können beispielsweise Diskussionen und Gruppenarbeiten anbieten, um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken auszudrücken und ihre Ideen zu teilen.³²⁷ Schülerinnen und Schüler müssen aber auch praktische Erfahrungen machen, um Herausforderungen zu bewältigen. Schulen können beispielsweise Projekte und Aktivitäten anbieten, die Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Probleme zu lösen und kreative Lösungen zu finden.³²⁸ Schülerinnen und Schüler sollten befähigt werden, aus ihren Fehlern zu lernen und zu verstehen, dass Fehler ein Teil des Lernprozesses sind. Lehrkräfte können beispielsweise Feedback geben und Schülerinnen und Schülern helfen, ihre

³²⁷ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

³²⁸ Vgl. Kapitel 3.1

Fehler zu verstehen und zu korrigieren, so dass Schulen so eine Kultur der Fehlertoleranz fördern können.³²⁹ Durch das Nachstellen von beispielhaften Situationen in Form von Rollenspielen können Schülerinnen und Schülern Situationen erlebbar gemacht werden, die ihnen in Zukunft möglicherweise begegnen werden, um ihnen durch den Perspektivwechsel die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten zu üben und zu verbessern.³³⁰

1.3.3.3.2. Mut im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Im Lehrplan der evangelischen Religionslehre des Landes Nordrhein-Westfalens gibt es mehrere Kompetenzbereiche, die Schnittmengen mit den Werkzeugen und Fähigkeiten haben, die zur Förderung von Mut und Risikobereitschaft benötigt werden.

Im Rahmen des Religionsunterrichts können Schülerinnen und Schüler beispielsweise darin bestärkt werden, sich selbst zu reflektieren und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen individuellen Erfahrungen, schulen die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungskompetenz. Dies kann ihnen helfen, ihre Fähigkeiten und Stärken zu erkennen und ihr Selbstvertrauen zu steigern, um Herausforderungen anzunehmen.³³¹

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und ethische Entscheidungen zu treffen. „Handlungskompetenz befähigt dazu, sich unterschiedlicher Möglichkeiten der religiösen Weltbegegnung und -gestaltung zu bedienen bzw. sich davon begründet zu distanzieren.“³³² Die Handlungskompetenz untergliedert sich noch einmal in die Dialogkompetenz und die Gestaltungskompetenz. Dabei meint die Dialogkompetenz primär die Anwendung sozial-kommunikativer sowie kognitiver Fähigkeiten. Die Gestaltungskompetenz dagegen bezieht sich auch auf die aktive und verantwortungsbewusste Gestaltung religiöser, kirchlicher und gesellschaftlicher Prozesse.³³³ Diese Kompetenzen können Schülerinnen und Schülern helfen, selbstbewusst und mutig zu sein, wenn sie sich für das einsetzen, was sie für richtig und wichtig halten.

³²⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.42

³³⁰ Vgl. Vgl. Rohwetter (2020), S. 160ff

³³¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13

³³² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

³³³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

Im Rahmen des Religionsunterrichts können Schülerinnen und Schüler auch lernen, Respekt und Toleranz gegenüber anderen Menschen, ihren Meinungen und ihren religiösen Überzeugungen zu zeigen.³³⁴ Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler offener und toleranter gegenüber anderen sind, sie aber auch die Fähigkeit besitzen zu religiösen Sachverhalten und Positionen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, ihn zu erörtern und zu begründen.³³⁵ Dabei schließt die Entwicklung einer Urteilskompetenz „die Auseinandersetzung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen, mit Vorurteilen und die selbstkritische Prüfung eigener Erfahrungen, Überzeugungen und Urteile mit ein.“³³⁶ Diese bewusste und reflektierte Auseinandersetzung kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler in ihren Handlungen mutiger werden, da sie das Vertrauen aufgebaut haben, sich auf sich selbst und ihre Urteilskompetenz verlassen zu können.

Betrachtet man neben den Kompetenzbereichen auch noch die konkreten Inhalte des Lehrplanes der evangelischen Religionslehre des Landes Nordrhein-Westfalens, so lassen sich auch dort verschiedene Themen aufzeigen, die sich für eine Förderung der Charaktereigenschaft „Mut“ anbieten.

Der Religionsunterricht kann Geschichten von mutigen Persönlichkeiten aus der religiösen Tradition vermitteln, wie z.B. Abraham, der bereit war, seinen Sohn Isaak zu opfern, oder Moses, der den Pharao herausgefordert hat.³³⁷ Darüber hinaus ist eine Auseinandersetzung mit biblisch-prophetischer Rede und Handlungen und eine Identifikation dieser als Kritik gesellschaftlicher Unrechtsstrukturen ebenfalls eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler zu einem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen zu motivieren.³³⁸ Durch die Kenntnis wichtiger Eckdaten der Biografie Martin Luthers können Schülerinnen und Schüler identifizieren, welche lebenspraktischen Konsequenzen für evangelische Christinnen und Christen die Orientierung an reformatorischer Einsicht hat, und so Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten.³³⁹

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, schwierige Themen zu diskutieren und sich mit kontroversen Meinungen

³³⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

³³⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13

³³⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

³³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.19

³³⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31f

³³⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.28

auseinandersetzen. Durch das probeweise Einnehmen der Perspektive einer anderen Religion oder Position und durch diesen Perspektivwechsel können die Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Verständnis der religiösen Praxis anderer Religionen sowie der eigenen gewinnen. Innerhalb von Diskussionen können Schülerinnen und Schüler Perspektiven einnehmen und diese begründet vertreten. Dies kann dazu beitragen, dass sie mutiger werden und ihre Meinungen und Überzeugungen besser vertreten können.³⁴⁰

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, nicht nur über Mut zu sprechen, sondern auch mutige Taten zu vollbringen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zuerst diakonisches Handeln als Ausdruck und Gestaltung christlich motivierter Nächstenliebe identifizieren, um anschließend Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen für das eigene Verhalten ableiten zu können.³⁴¹ Indem Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, ihre Überzeugungen in Taten umzusetzen, können sie lernen, mutiger zu sein und Risiken einzugehen.

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler zu helfen, Diversität zu schätzen und zu respektieren. Indem sie lernen, die Meinungen und Überzeugungen anderer zu akzeptieren, können sie sich mutiger fühlen, ihre eigenen Meinungen zu äußern und sich für ihre Überzeugungen einzusetzen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler zur Sichtbarkeit vielfältiger Lebensformen begründet Stellung beziehen und auf Basis dessen konsequent jegliche Diskriminierung ächten.³⁴²

Die Entwicklung von Mut im schulischen Kontext kann jedoch auch von verschiedenen negativen Einflussfaktoren gehemmt werden. Ein besonders herausfordernder Faktor ist möglicherweise ein Umfeld, das von Leistungsdruck geprägt ist. Wenn Schülerinnen und Schüler ständig Angst vor Versagen oder Bewertung haben, kann dies ihre Bereitschaft einschränken, mutig neue Herausforderungen anzunehmen. Zudem können soziale Dynamiken wie Mobbing oder Ausgrenzung dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler sich unsicher fühlen und Angst haben, sich offen zu äußern oder für ihre Überzeugungen einzustehen. Ein Mangel an positivem Feedback und Unterstützung seitens der Lehrkräfte und Eltern kann ebenfalls dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht ermutigt fühlen, mutige Schritte zu

³⁴⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

³⁴¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31f

³⁴² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

unternehmen. Insgesamt ist es wichtig, diese negativen Einflüsse zu erkennen und anzugehen, um eine unterstützende Umgebung zu schaffen, die die Entwicklung von Mut und Selbstvertrauen bei Schülerinnen und Schülern fördert.

Nur unter Berücksichtigung der möglichen negativen Einflussfaktoren kann die Förderung der Charaktereigenschaft "Mut" im Unterricht zu einem besseren Lernumfeld beitragen, da mutige Schülerinnen und Schüler in der Regel offener für Herausforderungen und neue Erfahrungen sind.³⁴³ Indem Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, Risiken einzugehen und ihre Komfortzonen zu verlassen, können sie ein stärkeres Selbstbewusstsein und Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln. Dies kann dazu beitragen, dass sie motivierter sind und bessere Leistungen erbringen. Mutige Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus besser in der Lage sein, mit Stress und Angst umzugehen, da sie gelernt haben, sich Herausforderungen zu stellen und Risiken einzugehen. Dies kann dazu beitragen, dass sie besser mit Prüfungen, schwierigen Aufgaben und anderen stressigen Situationen umgehen können.³⁴⁴ Mut kann die Zusammenarbeit und Teamarbeit fördern, da mutige Schülerinnen und Schüler weniger Angst haben, ihre Ideen und Meinungen zu teilen. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass sie besser mit anderen zusammenarbeiten und soziale Fähigkeiten verbessern. Indem Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, Risiken einzugehen und neue Erfahrungen zu machen, können sie auch die Fähigkeit entwickeln, kreative Lösungen für Probleme zu finden. Dies kann dazu beitragen, dass sie bessere Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeiten entwickeln.³⁴⁵

Insgesamt kann Mut als eine entscheidende Charaktereigenschaft betrachtet werden, die dazu beiträgt, Herausforderungen zu meistern, Hindernisse zu überwinden und das eigene Potenzial auszuschöpfen. Es kann in vielen Bereichen des Lebens von Vorteil sein und trägt dazu bei, eine positive Einstellung und ein starkes Selbstbewusstsein auch über die schulische Laufbahn hinaus entwickeln zu können.

³⁴³ Vgl. Fritz-Schubert (2017), S. 130

³⁴⁴ Vgl. Fritz-Schubert (2017), S. 130ff

³⁴⁵ Vgl. Vgl. Rohwetter (2020), S. 17f

1.3.3.4. Resilienz

Resilienz ist eine Charaktereigenschaft im Bereich "Charakter" der vier Dimensionen der Bildung der OECD. Resilienz beschreibt die Fähigkeit einer Person, persönliche Rückschläge und Situationen von Stress ohne dauerhafte Beeinträchtigung zu überstehen. Sie entspricht demnach der mentalen Widerstandskraft auf Situationen wie Krisen- und Stressmomente, weshalb Resilienz auch als Immunsystem der Seele bezeichnet oder auch als Form von innerer Stärke beschrieben wird.³⁴⁶

Resiliente Menschen haben die Fähigkeit, sich schnell an Veränderungen anzupassen, schwierige Situationen zu überstehen und sich von Rückschlägen zu erholen. Sie sind in der Lage, ihre Emotionen zu regulieren und ihre Gedanken und Handlungen auf die Bewältigung der Herausforderungen auszurichten. Schülerinnen und Schüler unterliegen in ihrem Alltag unterschiedlichsten Situationen und Faktoren, die ihr (psychisches) Wohlbefinden potenziell gefährden können. Einige Beispiele wären allgemeine Situationen von Stress, Versagensängste, Konflikte und Auseinandersetzungen mit anderen Personen sowie persönliche Rückschläge und Krisen. Dies sind alles Umstände, die das menschliche Wohlbefinden gefährden können, weshalb diese Belastungsquellen auch als Risikofaktoren beschrieben werden.³⁴⁷

Im Folgenden werden zunächst die drei Hauptfaktoren, die von der OECD für Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Resilienz als entscheidend angesehen werden, dargestellt und anschließend überprüft, ob und in wie weit Resilienz im evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verankert ist oder verknüpft werden kann.

1.3.3.4.1. Resilienzfaktoren

Die Charaktereigenschaft "Resilienz" ist eine der wichtigsten Kompetenzen, die im Bildungssystem des 21. Jahrhunderts gefördert werden sollten.³⁴⁸ Resilienz ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, Herausforderungen zu bewältigen, Rückschläge zu überwinden und sich an eine sich ständig verändernde Welt anzupassen.

³⁴⁶ Vgl. OECD (2015), S. 158

³⁴⁷ Vgl. Münster (2022)

³⁴⁸ Vgl. OECD (2015), S. 158

Resilienzfaktoren wirken den Risikofaktoren entgegen. Sie sind sozusagen persönliche Grundhaltungen und Fähigkeiten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich besser vor solchen Risikofaktoren zu schützen und das Wohlergehen aufrechtzuerhalten. Resilienzfaktoren wirken sich demnach grundsätzlich positiv auf das menschliche Wohlbefinden aus. Resilienzfaktoren sind unter anderem positive Beziehungen zu anderen, emotionaler Intelligenz, Flexibilität, Optimismus und Selbstwirksamkeit.³⁴⁹

Es gibt drei Hauptfaktoren, die Resilienz im Jugendalter positiv beeinflussen:

1. Fürsorgliche Beziehungen,
2. Kommunikation von hohen Erwartungen
3. Möglichkeiten für bedeutsames Engagement und Beteiligung.³⁵⁰

1.3.3.4.1.1. Fürsorgliche Beziehungen als Resilienzfaktor im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Eine wichtige Quelle von Resilienz ist das Vorhandensein von fürsorglichen Beziehungen. Die Bedeutung von fürsorglichen Beziehungen für die Resilienz von Schülerinnen und Schülern ist in vielen Studien belegt worden. Fürsorgliche Beziehungen in der Familie, in der Schule und in der Gemeinschaft haben einen signifikant positiven Effekt auf die Resilienz von Kindern und Jugendlichen. Insbesondere die Beziehungen zu Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und Gleichaltrigen können einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Resilienz leisten.³⁵¹

Eine Möglichkeit, wie fürsorgliche Beziehungen Resilienz fördern können, ist durch die Bereitstellung von emotionaler Unterstützung. Kinder und Jugendliche, die in einer fürsorglichen Umgebung aufwachsen, fühlen sich sicherer und geborgener. Sie haben das Vertrauen, dass sie in schwierigen Zeiten Unterstützung finden werden. Diese emotionalen Ressourcen helfen Kindern und Jugendlichen, schwierige Situationen zu bewältigen, ohne dass ihre psychische Gesundheit beeinträchtigt wird. Fürsorgliche Beziehungen können auch die Fähigkeit zur Problemlösung und zum Umgang mit Stress stärken. Kinder und Jugendliche, die positive Beziehungen zu Erwachsenen oder Gleichaltrigen haben, können von deren Erfahrungen und Ratschlägen profitieren. Sie lernen, wie sie schwierige Situationen angehen und bewältigen

³⁴⁹ Vgl. OECD (2015), S. 158

³⁵⁰ OECD (2015), S. 159

³⁵¹ Vgl. Thun-Hohenstein, Lampert, Altendorfer-Kling (2020), S. 10

können, was wiederum ihre Fähigkeit zur Bewältigung von Herausforderungen stärkt. Darüber hinaus können fürsorgliche Beziehungen dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine positive Identität und Selbstwahrnehmung entwickeln. Kinder und Jugendliche, die von Eltern oder Erziehungsberechtigten, Lehrerinnen und Lehrern oder Gleichaltrigen unterstützt werden, haben ein höheres Selbstwertgefühl und sind besser in der Lage, mit Kritik und Ablehnung umzugehen. Diese positive Selbstwahrnehmung hilft Kindern und Jugendlichen, ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und zu entwickeln.³⁵²

Der Religionsunterricht ist ein wertvoller Ort, weil er Raum gibt fürsorgliche Beziehungen aufzubauen und zu festigen. Im Religionsunterricht gibt es verschiedene Möglichkeiten, um fürsorgliche Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrerinnen und Lehrern aufzubauen und zu festigen. Der Religionsunterricht bietet eine einzigartige Plattform für den Austausch von Glaubensvorstellungen, Werten und ethischen Überlegungen schafft. In einer solchen Umgebung haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre persönlichen Überzeugungen und Erfahrungen zu teilen, was zu tiefgreifenden Gesprächen und einem tieferen Verständnis für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler führen kann. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit spirituellen Themen fördert Empathie und Respekt, da Schülerinnen und Schüler lernen, die Vielfalt der Überzeugungen zu akzeptieren und zu schätzen. Darüber hinaus kann der Religionsunterricht durch Teamarbeit, Gruppendiskussionen und gemeinsame Aktivitäten das Vertrauen unter den Schülerinnen und Schülern stärken und ihnen die Möglichkeit geben, gemeinsam moralische Dilemmata zu erforschen und Lösungen zu finden. Dies trägt dazu bei, eine unterstützende und fürsorgliche Lerngemeinschaft zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler Beziehungen aufbauen können, die auf Verständnis, Empathie und gegenseitiger Unterstützung basieren.

Eine offene und respektvolle Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil für den Aufbau von Beziehungen. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich sicher fühlen und sich trauen, ihre Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Lehrerinnen und Lehrer sollten dafür sorgen, dass eine positive und unterstützende Atmosphäre im Klassenzimmer herrscht, in der sich jeder willkommen und akzeptiert fühlt. Dabei ist es essenziell, dass sich alle in der Schule wertgeschätzt, respektiert und akzeptiert fühlen und Anerkennung erfahren.³⁵³

³⁵² Vgl. Masten (2016). S. 218

³⁵³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.54

Lehrerinnen und Lehrer sollten echtes Interesse an den Schülerinnen und Schülern zeigen und sich um ihre Bedürfnisse und Anliegen kümmern. Durch einfühlsames Zuhören und Verständnis zeigen sie, dass sie sich um ihre Schülerinnen und Schüler kümmern und diese unterstützen. Auch kleine Gesten wie eine lobende Bemerkung oder ein nettes Wort können dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt fühlen. Lehrerinnen und Lehrer tragen dabei die Verantwortung für die Beziehungsebene. Diese vertrauensvolle und wertschätzende Beziehungsebene zwischen den Lernenden und den Lehrenden stellt die Basis des professionellen Handelns in pädagogischen Berufen dar.³⁵⁴ Dabei ist „die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer und des weiteren schulischen Personals von pädagogischer Verantwortung und professioneller Sorge geprägt.“³⁵⁵

Lehrerinnen und Lehrer können positive Beispiele setzen, indem sie ein Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler sind. Wenn sie selbst eine positive und aufmerksame Einstellung haben und die Schülerinnen und Schüler unterstützen, dann fördert dies auch das Vertrauen und das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse.³⁵⁶

Regelmäßige Reflexion und Feedback können helfen Beziehungen zu stärken. Lehrerinnen und Lehrer können sich regelmäßig mit Schülerinnen und Schülern treffen, um ihre Fortschritte zu besprechen und ihnen Feedback zu geben.³⁵⁷ Feedback spielt eine bedeutsame Rolle im Aufbau von fürsorglichen Beziehungen, da es eine Möglichkeit bietet, Wertschätzung, Aufmerksamkeit und gegenseitige Unterstützung zu vermitteln. Wenn Schülerinnen und Schüler konstruktives Feedback geben und empfangen, signalisiert dies ein Interesse an der persönlichen Entwicklung des anderen und fördert ein Gefühl der Verbundenheit. Durch ehrliches und einfühlsames Feedback können Missverständnisse und Konflikte vermieden werden, was das Vertrauen stärkt und zu einer offenen Kommunikation beiträgt. Das Zeigen von Verständnis und Respekt im Feedbackprozess ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich gehört und geschätzt zu fühlen, und schafft somit eine Atmosphäre des Wohlbefindens und der Fürsorge. In der Summe trägt Feedback dazu bei, Beziehungen zu vertiefen und eine Grundlage für gegenseitige Unterstützung und Empathie zu schaffen.³⁵⁸

³⁵⁴ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 13

³⁵⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.54

³⁵⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.54

³⁵⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.41

³⁵⁸ Vgl. Kapitel 3.1.

Fürsorgliche Beziehungen spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Resilienz bei Schülerinnen und Schülern. Diese Beziehungen können emotionalen Support bieten, Problemlösungsfähigkeiten und Stressbewältigung fördern und die Entwicklung einer positiven Identität und Selbstwahrnehmung unterstützen. Schulen und Bildungseinrichtungen sollten sich der verantwortungsvollen Aufgabe bewusst annehmen, fürsorgliche Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten, sowie Gemeinschaft zu pflegen.

1.3.3.4.1.2. Kommunikation von hohen Erwartungen als Resilienzfaktor im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Die Kommunikation von hohen Erwartungen an Schülerinnen und Schüler ist ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Praxis. Diese Erwartungen können sich auf verschiedene Bereiche beziehen, wie beispielsweise die schulischen Leistungen, das Verhalten oder die sozialen Kompetenzen. Es gibt zahlreiche Studien, die zeigen, dass die Kommunikation von hohen Erwartungen positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Resilienz bei Schülerinnen und Schülern hat.³⁵⁹

Wenn Lehrerinnen und Lehrer hohe Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler kommunizieren, dann wird von diesen erwartet, dass sie sich anstrengen, um diese Erwartungen zu erfüllen. Schülerinnen und Schüler, die wissen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer hohe Erwartungen an sie haben, setzen sich häufig höhere Ziele und arbeiten härter, um diese Ziele zu erreichen. Wenn sie diese Ziele erreichen, dann steigt ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation.³⁶⁰ Dabei ist jedoch auch wichtig zu betonen, dass es sich bei diesen individuellen Maßstäben und Erwartungen um kalkulierte Herausforderungen und nicht um unüberwindbare Barrieren handelt.³⁶¹

Eine höhere Motivation kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler auch in schwierigen Situationen resilienter sind. Wenn sie höhere Ziele erreichen, dann fühlen sie sich stärker und sind eher bereit, weitere Herausforderungen anzunehmen. Diese bewusste

³⁵⁹ Vgl. Masten (2016), S. 220

³⁶⁰ Vgl. OECD (2015), S. 158

³⁶¹ Vgl. Leisen (2019), S. 11

Auseinandersetzung mit von Lehrerinnen und Lehrern initiierten kalkulierten Herausforderungen fördert Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler.³⁶²

Ein Gefühl der Selbstwirksamkeit ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil von Resilienz. Wenn Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass sie in der Lage sind, Herausforderungen zu bewältigen, dann sind sie in schwierigen Situationen widerstandsfähiger.³⁶³ Die Kommunikation von hohen Erwartungen kann auch zu verbesserten schulischen Leistungen führen. Durch das härtere Arbeiten, das gesteigerte Selbstvertrauen und die erhöhte Motivation, können Schülerinnen und Schüler in Leistungssituationen besser agieren, bessere Leistungen erbringen und ihre Resilienz weiter stärken. Die Kommunikation von hohen Erwartungen kann auch zu einer Verbesserung der sozialen Kompetenzen führen. Schülerinnen und Schüler, die wissen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer hohe Erwartungen an sie haben, können durch den Erfolg ein Gefühl von Verbundenheit mit anderen erlangen. Die Kommunikation von Erwartungen im schulischen Kontext kann ein Gefühl der Verbundenheit fördern, indem sie Klarheit schafft und gemeinsame Ziele betont. Wenn Lehrkräfte und Lernende offen über Erwartungen bezüglich Verhalten, Leistung und Zusammenarbeit sprechen, entsteht ein transparentes Umfeld, in dem alle Beteiligten wissen, was von ihnen erwartet wird. Dies fördert Verständnis, gegenseitigen Respekt und Teamarbeit, da Schülerinnen und Schüler sich eingebunden fühlen und in einer Umgebung lernen, die auf gemeinsamen Zielen und Werten basiert. Die Kommunikation von hohen Erwartungen hilft, Missverständnisse zu vermeiden und schafft ein unterstützendes Netzwerk, das das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler stärkt und ihre Verbundenheit mit anderen stärker werden lässt.³⁶⁴

Durch das Stellen von herausfordernden Aufgaben mit den damit verbundenen Erwartungen, können Lehrerinnen und Lehrer ihre Erwartungen transparent machen. Die Kommunikation dieser hohen Erwartungen kann in verschiedenen Situationen stattfinden, wie zum Beispiel in der Klassenzimmerdynamik, bei der Planung von Lernaktivitäten oder bei der Bewertung von Leistungen. Es ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer klare und spezifische Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler kommunizieren und diese Erwartungen verständlich und nachvollziehbar erklären und begründen. Dies kann beispielsweise durch eine klare und deutliche Sprache, durch konstruktives Feedback und durch das Setzen von anspruchsvollen Zielen

³⁶² Vgl. Leisen (2019), S. 11

³⁶³ Vgl. Mauritz (2018)

³⁶⁴ Vgl. Mauritz (2018)

geschehen. Es ist auch wichtig, dass die Erwartungen realistisch und auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind.³⁶⁵

Die Kommunikation von hohen Erwartungen an Schülerinnen und Schüler kann dazu beitragen, ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen zu stärken und sie auf schwierige Situationen vorzubereiten. Dabei ist es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer klare und spezifische Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler nicht nur kommunizieren, sondern diese Erwartungen auch nachvollziehbar und verständlich erklären und begründen, um die positiven Auswirkungen von hohen Erwartungen auf die Resilienz zu maximieren.³⁶⁶

Lehrerinnen und Lehrer können den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Feedback geben und sie dabei unterstützen, ihre Fortschritte zu erkennen und ihre Schwächen zu verbessern. Wenn das Feedback konstruktiv und auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist, kann es dazu beitragen, ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation zu stärken, so dass sie ihr eigenes Lernen reflektieren und Lernstrategien entwickeln können.³⁶⁷

Eine positive Lernumgebung kann ebenfalls dazu beitragen, die Kommunikation von hohen Erwartungen im Religionsunterricht zu fördern. Lehrerinnen und Lehrer können eine offene und unterstützende Atmosphäre schaffen, in der die Schülerinnen und Schüler sich sicher fühlen und sich gegenseitig unterstützen können. Wenn die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützt werden, können sie besser mit schwierigen Situationen umgehen und ihre Resilienz stärken. Zu einer positiven Lernumgebung gehört aber auch, dass der Umgang miteinander frei von Diskriminierung und Rassismus sowie von jedweder Form psychischer und physischer Gewalt ist.³⁶⁸

Insgesamt ist es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht klare und spezifische Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler kommunizieren und sie dabei unterstützen, ihre Ziele zu erreichen. Indem sie eine positive Lernumgebung schaffen und konstruktives

³⁶⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 39

³⁶⁶ Vgl. Masten (2016), S. 218

³⁶⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

³⁶⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 54

Feedback geben, können sie die Kommunikation von hohen Erwartungen fördern und die Resilienz ihrer Schülerinnen und Schüler stärken.

1.3.3.4.1.3. Möglichkeiten für bedeutsames Engagement und Beteiligung als Resilienzfaktoren im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Die Entwicklung von Resilienz ist ein wichtiger Faktor für die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Ein Ansatz zur Förderung von Resilienz ist die Schaffung von Möglichkeiten für bedeutsames Engagement und Beteiligung in der Schule. Bedeutsames Engagement und Beteiligung in der Schule können auf verschiedene Weise gefördert werden, wie zum Beispiel durch Partizipation in Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers, ehrenamtliches Engagement, Mitbestimmung in der Schule und aktive Teilnahme am Unterricht. Diese Aktivitäten bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und ihr Selbstwertgefühl zu stärken, soziale Kompetenzen zu entwickeln und ein Gefühl der Zugehörigkeit und der Selbstwirksamkeit zu erlangen. Bedeutsames Engagement und Beteiligung können auch dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, mit Herausforderungen und schwierigen Situationen umzugehen. Wenn Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen in der Praxis anzuwenden und ihre Erfolge und Misserfolge zu bewältigen, können sie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und der Selbstregulation erlangen. Dies kann dazu beitragen, ihre Resilienz zu stärken und ihnen zu helfen, schwierige Situationen in der Zukunft besser zu bewältigen.³⁶⁹

Innerhalb des Religionsunterrichts gibt es verschiedene Methoden oder Inhaltsbereiche, die Möglichkeiten für ein bedeutsames Engagement schaffen. Durch Diskussionen können Schülerinnen und Schülern ihre Gedanken und Ideen teilen und in einem sicheren und unterstützenden Umfeld lernen. Diskussionen können auch dazu beitragen, die Kommunikation und Zusammenarbeit in der Klasse zu verbessern, und so ein vertrauensvolles Lernklima schaffen.³⁷⁰

Das Inhaltsfeld 3: „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“ versteht den Menschen als Mitgestalter des andauernden Schöpfungshandelns Gottes, „das wesentlich auf Gerechtigkeit, Menschenwürde und Freiheit sowie die Bewahrung der Schöpfung zielt.“³⁷¹ Innerhalb dieses

³⁶⁹ Vgl. Masten (2016), S. 213

³⁷⁰ Vgl. Kapitel 1.2.3

³⁷¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

Inhaltsfeldes sollen die Schülerinnen und Schüler Handlungskompetenzen entwickeln und sich vor dem Hintergrund des christlichen Ideals der Nächstenliebe mit anderen sozialetischen Positionen auseinandersetzen.³⁷² Die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt kann den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Fähigkeiten zu zeigen, kreativ zu sein und ein Stück weit Verantwortung für eine andere Gerechtigkeit in der Einen Welt zu übernehmen.³⁷³ Das Gefühl, einen bedeutsamen Beitrag zu leisten und Teil einer Gemeinschaft oder eines Teams zu sein, kann ein Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit fördern.

Eine weitere Möglichkeit, bedeutsames Engagement und Beteiligung zu fördern, besteht darin, Schülerinnen und Schüler in Projekte oder Aktivitäten einzubeziehen, die direkt mit der Gemeinde oder der Kirche verbunden sind. Zum Beispiel könnten sie an karitativen Projekten teilnehmen oder sich an der Planung von Gottesdiensten beteiligen. Dabei können Schülerinnen und Schüler eine evangelische Ortsgemeinde und ihre Institutionen als Konkretion von Kirche wahrnehmen. Schülerinnen und Schüler können sich so mit Angeboten auseinandersetzen, in denen Kirche als Glaubensgemeinschaft erfahrbar wird.³⁷⁴ Durch das eigene Erleben und die Auseinandersetzung damit, können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, ebenfalls ein aktiver Teil der Gemeinde zu werden.

Exkursionen und Besuche von Orten religiöser Bedeutung, wie der Kirche, können den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit bieten, ihre eigene Spiritualität und religiöse Identität zu erkunden und zu stärken. Dies kann dazu beitragen, ihre Anpassungsfähigkeit, Toleranz und soziale Kompetenz zu stärken. Zusätzlich bieten außerschulische Lernorte oft Gelegenheiten zur Selbstreflexion und inneren Stärkung, da Schülerinnen und Schüler sich mit Fragen nach Sinn und Werten auseinandersetzen können. Diese Erfahrungen können dazu beitragen, das Verständnis und die Wertschätzung für verschiedene Glaubensrichtungen zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Überzeugungen besser zu verstehen.³⁷⁵

Durch die Integration dieser Ansätze in den Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln, Verantwortung zu übernehmen und eine positive Beziehung zu ihren Lehrkräften und

³⁷² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

³⁷³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

³⁷⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.22

³⁷⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.17

Mitschülerinnen und Mitschülern aufzubauen. Dies kann wiederum dazu beitragen, ihre Resilienz und ihr Wohlbefinden zu fördern.

1.3.3.4.2. Resilienz im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Die Forschung hat gezeigt, dass positive Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern, Kommunikation von hohen Erwartungen und Möglichkeiten für bedeutsames Engagement und Beteiligung im Unterricht wichtige Faktoren sind, um Resilienz bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Die Integration dieser Ansätze in den Unterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Selbstbewusstsein, Selbstregulation und Empathie entwickeln, was zu einem höheren Wohlbefinden und einer besseren akademischen Leistung führen kann.³⁷⁶

Im Hinblick auf die Bildung im 21. Jahrhundert ist Resilienz eine wichtige Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um in einer sich ständig verändernden Welt erfolgreich zu sein. Die heutige Gesellschaft erfordert von jungen Menschen eine Fähigkeit zur Anpassung, Flexibilität und Durchhaltevermögen, um die Herausforderungen des Lebens zu meistern. Daher ist es wichtig, dass Schulen und Lehrkräfte ihre Anstrengungen verstärken, um Resilienz bei Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Der Religionsunterricht bietet bei der Förderung von Resilienz im schulischen Kontext eine wertvolle Plattform. Dabei hat die Religionspädagogik das Potenzial, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Resilienz zu unterstützen, indem sie ihnen spirituelle und ethische Grundlagen vermittelt, die als Grundlage für ihre Widerstandsfähigkeit dienen können und so Schülerinnen und Schüler fördern eine eigene religiöse Identität zu entwickeln.³⁷⁷

Der persönliche Glaube kann im schulischen Kontext zur Förderung von Resilienz auf mehreren Ebenen beitragen. Zunächst einmal kann der Glaube eine wichtige Quelle der inneren Stärke und Motivation sein. Schülerinnen und Schüler, die einen starken Glauben haben, können in Zeiten von Stress oder Schwierigkeiten Trost und Zuversicht in ihren religiösen oder spirituellen Überzeugungen finden. Dies kann ihnen helfen, Herausforderungen anzunehmen und sich weniger von Rückschlägen entmutigen zu lassen.

³⁷⁶ Vgl. Masten (2016), S. 217

³⁷⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

Der Religionsunterricht kann den Schülerinnen und Schülern helfen, einen Sinn im Leben zu finden und Hoffnung zu schöpfen, indem er ihnen spirituelle und religiöse Perspektiven auf Herausforderungen und Krisen bietet. Indem sie sich mit ethischen Grundsätzen und Werten auseinandersetzen, können die Schülerinnen und Schüler lernen, schwierige Situationen mit einer positiven Einstellung und einem tieferen Verständnis zu bewältigen und so Halt in der Welt zu finden.³⁷⁸

Die Praktiken des Glaubens, wie Gebet, Meditation oder Achtsamkeitsübungen, können auch im schulischen Kontext angewendet werden, um die Bewältigung von Stress und Druck zu unterstützen. Lehrkräfte können den Schülerinnen und Schülern Raum geben, diese Praktiken zu nutzen, um sich zu beruhigen, zu zentrieren und ihre emotionalen Reaktionen zu regulieren. Dies kann dazu beitragen, die Fähigkeit der Schüler zur Stressbewältigung zu erhöhen.³⁷⁹

Zudem kann der Religionsunterricht ein Ort sein, an dem Schülerinnen und Schüler Gemeinschaft erfahren und unterstützende Beziehungen aufbauen können. Indem sie sich mit anderen austauschen, in Diskussionen und Gruppenaktivitäten engagieren und gemeinschaftliche Projekte durchführen, können sie ein Gefühl von Verbundenheit und sozialer Unterstützung entwickeln. Dies fördert das Gefühl der Zugehörigkeit und des Zusammenhalts, was dazu beiträgt, die psychische Widerstandsfähigkeit zu stärken.³⁸⁰

Im Religionsunterricht können Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern bewährte Bewältigungsstrategien vorstellen, die ihnen helfen können, mit stressigen Situationen umzugehen. Das kann beispielsweise das Erlernen von Entspannungstechniken, das Finden von Trost in spirituellen Praktiken, wie Gebet oder Gottesdienst, oder das Lernen von Ethik und Werten beinhalten, die ihnen helfen, richtige Entscheidungen zu treffen und Hindernisse zu überwinden.³⁸¹

Es ist wichtig anzumerken, dass die Förderung von Resilienz im Religionsunterricht eine ganzheitliche und integrative Herangehensweise erfordert, die spirituelle, ethische und soziale Aspekte berücksichtigt. Lehrkräfte sollten den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten bieten,

³⁷⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

³⁷⁹ Vgl. Kapitel 2.4.3.

³⁸⁰ Vgl. Kapitel 1.2.4.

³⁸¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

ihr Verständnis von Resilienz zu erweitern und ihre individuellen Stärken und Ressourcen zu entdecken. Dabei ist es wichtig, sicherzustellen, dass der schulische Umgang mit religiösen oder spirituellen Überzeugungen sensibel und inklusiv ist, um die Bedürfnisse und Überzeugungen aller Schülerinnen und Schüler zu respektieren. Ein ausgewogenes und respektvolles Verständnis des persönlichen Glaubens kann im schulischen Kontext eine wertvolle Ressource zur Förderung der Resilienz darstellen.

Insgesamt ist zu betonen, dass Resilienz eine unerlässliche Charaktereigenschaft ist, die im modernen Bildungssystem gefördert werden muss. Durch die Integration von Ansätzen, die die Entwicklung von Resilienz fördern, können Schulen und Lehrkräfte dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorzubereiten und ihnen die Werkzeuge zur Verfügung stellen, die sie benötigen, um Herausforderungen zu bewältigen und ihr volles Potenzial ausschöpfen zu können.

Der Religionsunterricht bietet dabei eine herausragende Möglichkeit, die Charaktereigenschaft "Resilienz" bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Durch die Schaffung einer unterstützenden Lernumgebung, die Förderung bedeutsamen Engagements und Beteiligung sowie die Vermittlung von Bewältigungsstrategien können Lehrkräfte im Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einer starken Resilienz begleiten.

Es ist wichtig anzuerkennen, dass die Förderung von Resilienz ein fortlaufender Prozess ist, der Zeit und Engagement erfordert. Lehrkräfte sollten sich kontinuierlich weiterbilden und auf dem aktuellen Stand der Forschung bleiben, um effektive Methoden zur Förderung der Resilienz im Religionsunterricht anzuwenden. Indem sie die Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen und spirituellen Entwicklung unterstützen, können sie dazu beitragen, dass sie widerstandsfähige und psychisch gesunde Individuen werden, die in der Lage sind, mit den Herausforderungen des Lebens umzugehen.

1.3.3.5. Menschenführung

Innerhalb des Skills "Charakter" beschreibt die Eigenschaft "Menschenführung" die Fähigkeit, andere zu beeinflussen und zu motivieren, um gemeinsame Ziele zu erreichen.³⁸²

Eine Person, die über ausgeprägte Fähigkeiten in der Menschenführung verfügt, kann andere inspirieren und führen, um ihre Ziele und Visionen zu erreichen. Diese Person kann Menschen dazu bringen, ihr Bestes zu geben und sich für eine gemeinsame Sache zu engagieren. Menschenführung erfordert eine Kombination aus kommunikativen und empathischen Fähigkeiten sowie strategischem Denken und Durchsetzungsvermögen. Im Kontext der Bildung ist Menschenführung eine wichtige Fähigkeit, da sie dazu beitragen kann, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie in Gruppen effektiv arbeiten und wie sie ihre eigenen Fähigkeiten und die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler einsetzen können, um gemeinsame Ziele zu erreichen. In einer zunehmend globalisierten Welt, in der Zusammenarbeit und Teamarbeit immer wichtiger werden, ist die Fähigkeit, andere zu führen und zu motivieren, ein wertvolles Gut sowohl in der Bildung als auch im Arbeitsleben.³⁸³

Partizipation und Zusammenarbeit sind wichtige Faktoren zur Förderung der Charaktereigenschaft "Menschenführung" in der Schule. Durch die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in Entscheidungen und Aktivitäten können sie ihre Führungsqualitäten und ihr Selbstvertrauen verbessern und wertvolle Erfahrungen sammeln. Wenn Schülerinnen und Schüler aktiv an Gruppenprojekten und Diskussionen teilnehmen, lernen sie, wie sie ihre Ideen und Meinungen effektiv präsentieren und verteidigen können. Sie lernen auch, wie sie andere dazu ermutigen können, ihre Ideen zu teilen und sich aktiv an der Gruppenarbeit zu beteiligen. Diese Fähigkeiten sind essentiell für eine erfolgreiche Führung, da sie helfen, andere zu motivieren und zu inspirieren. Die Zusammenarbeit in Gruppen ist ebenfalls eine hervorragende Möglichkeit, um Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Führungsfähigkeiten zu verbessern. Wenn Schülerinnen und Schüler in Gruppen arbeiten, müssen sie Entscheidungen treffen und Aufgaben delegieren, um das Projekt erfolgreich abzuschließen. Dies erfordert ein hohes Maß an Kommunikation und Zusammenarbeit, was wiederum dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler ihre Führungsfähigkeiten verbessern.³⁸⁴

³⁸² Vgl. OECD (2015), S. 162

³⁸³ Vgl. Schratz (2013), S. 80

³⁸⁴ Vgl. Kapitel 1.2.

Darüber hinaus können Lehrerinnen und Lehrer spezielle Projekte oder Aktivitäten durchführen, um Schülerinnen und Schülern gezielt Führungsmöglichkeiten zu bieten. Indem sie Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich aktiv an der Planung und Organisation von Veranstaltungen, wie beispielsweise Gottesdiensten, zu beteiligen, können sie ihnen helfen, ihre Fähigkeiten zur Führung von Teams und Gruppen zu entwickeln. Insgesamt kann die Förderung von Partizipation und Zusammenarbeit dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Führungsfähigkeiten verbessern und wertvolle Erfahrungen sammeln, die ihnen in ihrer zukünftigen Karriere und im Leben im Allgemeinen helfen werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten daher aktiv nach Möglichkeiten suchen, um Schülerinnen und Schüler in Entscheidungen und Aktivitäten einzubeziehen und ihnen die Möglichkeit geben, ihre Führungsfähigkeiten zu entwickeln.³⁸⁵

Das Schaffen von Führungsmöglichkeiten in der Schule und im Unterricht kann dazu beitragen, die Charaktereigenschaft "Menschenführung" zu fördern. Wenn Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Führungspositionen zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen, können sie wertvolle Erfahrungen sammeln, die ihnen in ihrer zukünftigen Karriere und im Leben im Allgemeinen helfen werden.

Eine Möglichkeit, Führungsmöglichkeiten in der Schule und im Unterricht zu schaffen, besteht darin, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, an Schülerorganisationen und -gremien teilzunehmen. Durch die Teilnahme an Schülerorganisationen wie Schülervvertretungen oder Teamern können Schülerinnen und Schüler lernen, wie man Gruppen organisiert und führt. Sie können auch wertvolle Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Meinungen sammeln.³⁸⁶

Darüber hinaus können Lehrerinnen und Lehrer gezielt Führungsmöglichkeiten im Unterricht schaffen. Indem sie Schülerinnen und Schüler ermutigen, Gruppenprojekte zu leiten oder Klassenaktivitäten zu organisieren, können sie ihnen die Möglichkeit geben, ihre Führungsfähigkeiten zu entwickeln. Lehrerinnen und Lehrer können auch Schülerinnen und Schüler ermutigen, im Unterricht offene Diskussionen zu führen und ihre Meinungen zu teilen. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre Meinungen und Ideen effektiv präsentieren und verteidigen können. Wenn Schülerinnen und Schüler

³⁸⁵ Vgl. Schratz (2013), S. 115

³⁸⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.56

Führungsmöglichkeiten in der Schule und im Unterricht erhalten, können sie auch wertvolle Soft Skills wie Kommunikation, Zusammenarbeit und Problemlösung entwickeln. Diese Fähigkeiten sind nicht nur in der Schule und im Berufsleben von Vorteil, sondern auch im Alltag und bei der Bewältigung von Herausforderungen des Lebens. Zusammenfassend kann das Schaffen von Führungsmöglichkeiten in der Schule und im Unterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Führungsfähigkeiten verbessern und wertvolle Erfahrungen sammeln. Lehrerinnen und Lehrer sollten daher aktiv nach Möglichkeiten suchen, um Schülerinnen und Schüler in Führungspositionen zu bringen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten zur Führung von Teams und Gruppen zu entwickeln.³⁸⁷

Obwohl die Förderung von Führungsqualitäten bei Schülerinnen und Schülern durchaus positiv sein kann, gibt es Aspekte, die berücksichtigt werden müssen.

Zum einen kann ein zu starker Fokus auf Führungsqualitäten dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler, die nicht natürlicherweise in Führungspositionen agieren, sich benachteiligt oder minderwertig fühlen. Jede Schülerin und jeder Schüler hat individuelle Stärken und Talente, und es ist wichtig, eine breite Palette von Fähigkeiten anzuerkennen und zu fördern, anstatt nur Führungseigenschaften zu betonen. Ein solcher Fokus könnte das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl derjenigen beeinträchtigen, die nicht als "Führungspersönlichkeiten" angesehen werden.

Darüber hinaus kann die Hervorhebung von Führungsqualitäten zu einem Wettbewerbsklima führen, in dem Schülerinnen und Schüler darum konkurrieren, wer die besten Führungspositionen einnimmt. Dies könnte dazu führen, dass kooperative Zusammenarbeit und Teamarbeit beeinträchtigt werden, da einige Schülerinnen und Schüler mehr daran interessiert sein könnten, ihre eigene Führungsposition zu erreichen, anstatt gemeinsam an Projekten zu arbeiten.

Zudem kann eine zu starke Fokussierung auf Führung die Vielfalt der Beiträge und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler einschränken. Einige Schülerinnen und Schüler können sich in einer Führungsrolle unwohl fühlen oder lieber im Hintergrund arbeiten, aber dennoch wertvolle Ideen und Beiträge liefern. Es ist wichtig sicherzustellen, dass der schulische Ansatz zur Führungsqualität alle Arten von Stärken und Potenzialen schätzt und einbezieht.

³⁸⁷ Vgl. Schratz (2013), S. 28f

Insgesamt ist es wichtig, ein ausgewogenes Verständnis von Führungsqualitäten im schulischen Kontext zu fördern. Während die Entwicklung von Führungsqualitäten wertvoll sein kann, sollte dies in einer Weise geschehen, die die individuellen Bedürfnisse, Talente und Beiträge aller Schülerinnen und Schüler respektiert und fördert, um ein inklusives und kooperatives Lernumfeld zu schaffen.

1.3.3.6. Ethik

Die Charaktereigenschaft "Ethik" im Skill "Charakter" der vier Dimensionen der Bildung der OECD bezieht sich auf die Fähigkeit, moralische und ethische Prinzipien zu verstehen, zu schätzen und anzuwenden. Es geht darum, Werte wie Integrität, Ehrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Respekt für andere zu entwickeln und in Handlungen umzusetzen.³⁸⁸

Eine Person, die eine ausgeprägte „Ethik“ hat, kann moralische Entscheidungen treffen und sich an die moralischen Grundsätze halten, die sie für wichtig hält. Diese Person kann auch moralische Konflikte identifizieren und eine Lösung finden, die ihren moralischen Standards entspricht. Darüber hinaus umfasst „Ethik“ im Skill "Charakter" der vier Dimensionen der Bildung der OECD auch die Fähigkeit, moralische und ethische Fragen in einem breiteren gesellschaftlichen Kontext zu betrachten und zu verstehen, wie sie unsere Welt und unsere Gemeinschaft beeinflussen. Eine Person mit einer ausgeprägten „Ethik“ kann daher auch Empathie und Verständnis für die Perspektiven anderer entwickeln und die Auswirkungen ihrer Handlungen auf andere berücksichtigen.³⁸⁹

Moralisches Handeln bildet die Grundlage für die Entwicklung der Charaktereigenschaft "Ethik", da „Ethik“ auf moralischen Prinzipien und Werten aufbaut. Moralische Handlungen sind Handlungen, die im Einklang mit moralischen Prinzipien und Werten stehen und dazu beitragen, das Wohl anderer zu fördern und Schaden zu vermeiden. Eine Person, die moralisch handelt, zeigt in der Regel auch ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein, Respekt für andere und Integrität, die alle wichtige Bestandteile einer ausgeprägten Form der Charaktereigenschaft „Ethik“ sind. Moralisches Handeln bezieht sich auf Verhaltensweisen, die für die Gesellschaft und für uns als Individuen von Bedeutung sind. Es geht um die Achtung von Rechten und die Vermeidung von Schaden. Eine moralisch handelnde Person zeigt Empathie und

³⁸⁸ Vgl. OECD (2015), S. 160

³⁸⁹ Vgl. OECD (2015), S. 161

Mitgefühl gegenüber anderen und berücksichtigt die Auswirkungen ihrer Handlungen auf andere Menschen. Moralische Entscheidungen sind oft komplex und erfordern eine sorgfältige Abwägung von verschiedenen Faktoren. Eine Person mit ausgeprägter „Ethik“ ist in der Lage, moralische Konflikte zu erkennen und Entscheidungen zu treffen, die im Einklang mit ihren moralischen Grundsätzen und Werten stehen.³⁹⁰

Die Charaktereigenschaft "Ethik" bezieht sich auch auf die Fähigkeit, moralische Prinzipien in einem breiteren Kontext zu verstehen. Dies umfasst die Fähigkeit, moralische Fragen zu identifizieren und in ihrer Bedeutung zu erfassen, die Auswirkungen von Handlungen auf andere zu berücksichtigen und moralische Entscheidungen zu treffen, die das Wohl der Gesellschaft als Ganzes berücksichtigen. Eine Person mit einer ausgeprägten Charaktereigenschaft „Ethik“ zeigt auch Verantwortungsbewusstsein und Verständnis für die Perspektiven anderer, was zu einem respektvollen Umgang mit anderen führt.³⁹¹

Insgesamt ist moralisches Handeln die Basis für die Entwicklung der Charaktereigenschaft "Ethik". Eine Person, die moralisch handelt, zeigt eine starke „Ethik“ und ein hohes Maß an Integrität, Verantwortungsbewusstsein und Respekt für andere. Die Entwicklung einer ausgeprägten „Ethik“ erfordert Zeit, Anstrengung und eine bewusste Auseinandersetzung mit moralischen Fragen und Prinzipien, aber es ist eine wichtige Charaktereigenschaft, die zu einem sinnvollen und erfüllten Leben beitragen kann. Aus diesem Grund wird im Folgenden zuerst das Stufenmodell der Moralentwicklung nach Kohlberg vorgestellt und anschließend Verknüpfungspunkte mit der Charaktereigenschaft „Ethik“ aber auch mit der Moralentwicklung und dem evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens aufgezeigt.

1.3.3.6.1. Die Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg

Die Stufen der Moralentwicklung wurden vom Psychologen Lawrence Kohlberg entwickelt und beschreiben die verschiedenen Phasen, die eine Person im Laufe ihres Lebens durchläuft, um moralisch zu reifen. Die Stufen der Moralentwicklung sind in drei Hauptkategorien unterteilt: Präkonventionell, Konventionell und Postkonventionell. Jede dieser Kategorien besteht aus

³⁹⁰ Vgl. Edelstein (1987) S. 186f

³⁹¹ Vgl. OECD (2015), S. 161

zwei Stufen. Im Folgenden werden die verschiedenen Stufen der Moralentwicklung ausführlicher beschrieben.³⁹²

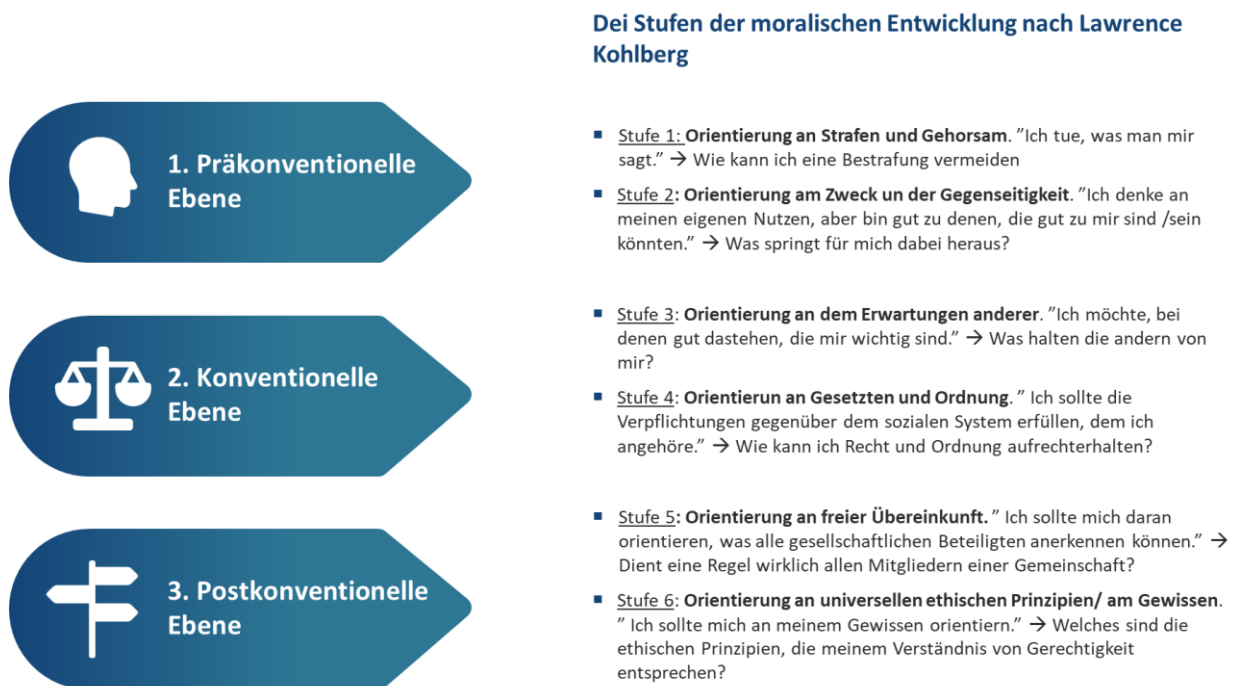


Abbildung 15: Stufen der moralischen Entwicklung (Vgl. Oser/Althof (1994) S. 64f)

In der präkonventionellen Stufe der Moralentwicklung orientiert sich eine Person an den unmittelbaren Konsequenzen ihrer Handlungen. Diese Stufe ist typisch für Kinder im Vorschulalter und beginnende Grundschulkinder. Hier geht es darum, Belohnungen und Bestrafungen zu verstehen und zu vermeiden. Die beiden Stufen in der präkonventionellen Kategorie sind:³⁹³

- Stufe 1 - Orientierung an Bestrafung und Gehorsam: In dieser Stufe betrachtet eine Person die moralischen Regeln als feste Vorgaben, die von autoritären Figuren aufgestellt wurden, um gehorsam zu sein und Bestrafung zu vermeiden.
- Stufe 2 - Instrumentelle Orientierung: In dieser Stufe beginnt eine Person, die moralischen Regeln als verhandelbare und wechselnde Prinzipien zu betrachten, die dazu dienen, eigene Interessen zu verfolgen und Belohnungen zu erhalten.

³⁹² Vgl. Mietzel (2002), S. 282ff

³⁹³ Oser/Althof (1994) S. 64f

In der konventionellen Stufe der Moralentwicklung beginnt eine Person, die moralischen Regeln in einer breiteren sozialen Kontextualisierung zu sehen und sie als notwendig für die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung zu verstehen. Die beiden Stufen in der konventionellen Kategorie sind³⁹⁴:

- Stufe 3 - Orientierung an zwischenmenschlichen Beziehungen: In dieser Stufe beginnt eine Person die moralischen Regeln als notwendig für die Erhaltung guter zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Harmonie zu betrachten.
- Stufe 4 - Orientierung an der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung: In dieser Stufe versteht eine Person, dass moralische Regeln notwendig sind, um eine stabile und geordnete Gesellschaft zu gewährleisten, und beginnt, sich auf die Bedürfnisse der Gruppe als Ganzes zu konzentrieren.

In der postkonventionellen Stufe der Moralentwicklung beginnt eine Person, die moralischen Regeln in einem universellen Kontext zu betrachten und sie als Ausdruck ihrer eigenen moralischen Werte und Überzeugungen zu sehen. Die beiden Stufen in der postkonventionellen Kategorie sind:

- Stufe 5 - Orientierung an den Menschenrechten: In dieser Stufe beginnt eine Person, moralische Regeln als notwendig für den Schutz der Menschenrechte und individuellen Freiheiten zu betrachten und fängt an, sich auf die Bedürfnisse der Gesellschaft als Ganzes zu konzentrieren.
- Stufe 6 - Orientierung an der individuellen Ethik und dem Gewissen: In dieser Stufe versteht eine Person moralische Regeln als Ausdruck ihrer eigenen moralischen Werte und Überzeugungen, die auf einem universellen Prinzip basieren, das die Würde der Menschen und den Respekt für die Würde anderer betont.³⁹⁵

Insgesamt beschreiben die Stufen der Moralentwicklung einen Prozess, durch den eine Person im Laufe ihres Lebens geht, um moralisch zu reifen. Obwohl nicht jeder Mensch alle Stufen gleichermaßen durchlaufen wird, ist es wichtig zu erkennen, dass moralische Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess ist und die Entwicklung von moralischem Urteilsvermögen von verschiedenen Faktoren abhängt, einschließlich Erziehung, Erfahrung und sozialer Interaktionen. Ein besseres Verständnis der Stufen der Moralentwicklung kann dazu beitragen, moralisches

³⁹⁴ Oser/Althof (1994) S. 64f

³⁹⁵ Oser/Althof 1994, S. 64f

Verhalten in verschiedenen Lebensbereichen zu fördern, von der Familie bis zur Schule, der Arbeit und der Gesellschaft als Ganzes.³⁹⁶

1.3.3.6.2. Moralentwicklung im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Der Religionsunterricht kann eine wichtige Rolle bei der moralischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern spielen, da er ihnen christliche Werte und Überzeugungen vermittelt, die für eine positive moralische Entwicklung von großer Bedeutung sind.

Die Reflexion über ethische Dilemmata im Religionsunterricht kann dazu beitragen, die Charaktereigenschaft "Ethik" bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Indem Schülerinnen und Schüler in die Rolle von Personen schlüpfen, die vor moralischen Entscheidungen stehen, werden sie herausgefordert, ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen und ihre moralischen Überzeugungen zu reflektieren. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis dafür entwickeln, was es bedeutet, ethisch zu handeln und wie ihre christlich geprägten Werte Einfluss auf ihr ethisches Handeln haben können.³⁹⁷

Ein Beispiel für eine ethische Reflexionsübung im Religionsunterricht könnte darin bestehen, dass Schülerinnen und Schüler in kleine Gruppen aufgeteilt werden und sich gegenseitig ethische Dilemmata vorlegen, die im Zusammenhang mit einem bestimmten religiösen Thema oder Konzept stehen. Die Schülerinnen und Schüler können dann gemeinsam diskutieren und debattieren, wie sie in dieser Situation handeln und welche moralischen Überlegungen sie dabei berücksichtigen würden. Schülerinnen und Schüler können so „aus christlicher Perspektive zu politischen Ideologien, säkularen Weltanschauungen und den anderen Weltreligionen begründet Stellung nehmen.“³⁹⁸ Dabei können sie ethisches Handeln in der Gesellschaft, wie den Einsatz für Menschenwürde und Freiheit, auch als Konsequenz der biblischen Rede von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen deuten und so aus ihrem christlichen Glauben heraus ethische Entscheidungen für ihre eigene Lebenswirklichkeit begründet treffen.³⁹⁹

Die Reflexion über ethische Dilemmata im Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für moralische Entscheidungen entwickeln und

³⁹⁶ Vgl. Mietzel (2002), S. 283ff

³⁹⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9f

³⁹⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

³⁹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 31

ihre eigene Fähigkeit verbessern, moralische Entscheidungen vor dem Hintergrund des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung zu treffen. Darüber hinaus kann diese Übung dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für die moralischen Werte und Grundsätze ihrer eigenen Religion oder Weltanschauung entwickeln.

Indem Schülerinnen und Schüler regelmäßig ethische Dilemmata im Religionsunterricht reflektieren, können sie eine höhere Sensibilität für moralische Fragen entwickeln und ihre Fähigkeit verbessern, moralische Entscheidungen zu treffen. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein tiefes Verständnis für moralische Werte entwickeln und dazu beitragen, dass sie moralische Prinzipien in ihrem eigenen Leben anwenden und ein moralisch sinnvolles Leben führen.⁴⁰⁰

Der Religionsunterricht ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, ein tieferes Verständnis für die moralischen Prinzipien und Grundsätze ihrer religiösen oder weltanschaulichen Tradition zu entwickeln. Diese Erkenntnisse unterstützen sie dabei, ethisches Handeln zu erkennen und zu praktizieren, wodurch ihre Charakterbildung im Bereich der Ethik gefördert wird. Ein Beispiel für die Vermittlung von moralischen Werten im Religionsunterricht könnte darin bestehen, dass Schülerinnen und Schüler sich mit Fragen des Alltags sowie individuellen und gesellschaftlichen Handlungsweisen aus ihrem persönlichen Erfahrungsraum auf der Grundlage ausgewählter biblischer Erzählungen bewerten. Durch die Auseinandersetzung beispielsweise mit den zehn Geboten oder anderen religiösen Schriften, können die Schülerinnen und Schüler lernen, welche Werte und Prinzipien in ihrer Religion oder Weltanschauung als moralisch bedeutsam angesehen werden. Diese Werte können anschließend auf praktische Situationen ihrer individuellen Lebenswirklichkeit übertragen und angewendet werden, um ethische Entscheidungen zu treffen.⁴⁰¹

Die Vermittlung von moralischen Werten im Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein tiefes Verständnis für moralische Werte entwickeln und diese Werte in ihrem eigenen Leben anwenden. Darüber hinaus kann dies auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für die Werte anderer Religionen und

⁴⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 25

⁴⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 20

Weltanschauungen entwickeln und somit toleranter und respektvoller gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen werden.⁴⁰²

Indem Schülerinnen und Schüler regelmäßig mit moralischen Werten im Religionsunterricht in Berührung kommen, können sie ein moralisches Bewusstsein und eine moralische Sensibilität entwickeln. Sie können ihre Fähigkeit verbessern, ethische Entscheidungen zu treffen, indem sie sich auf die moralischen Prinzipien stützen, die in ihrer Religion oder Weltanschauung vermittelt werden. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein moralisch sinnvolles, christlich geprägtes Leben führen und dazu beitragen, dass sie einen positiven Beitrag für die Gesellschaft leisten.

Die Förderung von moralischem Handeln im Religionsunterricht kann dazu beitragen, die Charaktereigenschaft "Ethik" bei Schülern zu fördern. Indem sie dazu ermutigt werden, ihre moralischen Prinzipien und Überzeugungen in Handlungen umzusetzen, können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie in verschiedenen Situationen ethisch handeln können und so ihre moralische Handlungskompetenz fördern. Ein Beispiel Integration in den Religionsunterricht könnte zudem darin bestehen, dass Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, sich an gemeinnützigen Projekten zu beteiligen oder sich in ihrer Gemeinde zu engagieren. Indem sie solche Erfahrungen machen, können sie lernen, wie sie moralisch handeln und einen positiven Beitrag zur Gesellschaft leisten können. Die Förderung von moralischem Handeln im Religionsunterricht kann auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ethische Entscheidungen treffen und auf moralische Dilemmata reagieren können. Indem sie praktische Beispiele und Fallstudien diskutieren, können sie lernen, wie sie moralische Prinzipien auf praktische Situationen anwenden können und welche Konsequenzen ihr Handeln haben kann. Darüber hinaus kann die Förderung von moralischem Handeln im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre eigene Integrität bewahren und ihre moralischen Überzeugungen auch in schwierigen Situationen verteidigen können. Indem Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre Überzeugungen und Prinzipien zu hinterfragen und zu reflektieren, können sie ihre Fähigkeit verbessern, ethische Entscheidungen zu treffen und moralisch zu handeln.

⁴⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

Insgesamt kann die Förderung von moralischem Handeln im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein moralisches Bewusstsein und eine moralische Sensibilität entwickeln. Sie können lernen, wie sie ethisch handeln und moralische Prinzipien in verschiedenen Situationen anwenden können. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein moralisch sinnvolles Leben führen und einen positiven Beitrag für die Gesellschaft leisten.

1.4. Meta-Lernen

Die Dimension "Meta-Lernen" ist eine der vier Dimensionen von Bildung und bezieht sich auf die Fähigkeit, über das eigentliche Lernen hinaus zu reflektieren und zu lernen, wie man am besten lernt. Es geht somit darum, sich selbst als Lernenden zu verstehen und seine eigenen Lernprozesse zu optimieren. Das Meta-Lernen ist ein wichtiger Bestandteil des lebenslangen Lernens, da es einem ermöglicht, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und neue Fähigkeiten zu erwerben. Es hilft auch dabei, effektiver zu lernen und das eigene Wissen zu vertiefen.⁴⁰³

Metakognition ist eine zentrale Fähigkeit des Meta-Lernens. Sie unterstützt den Lernenden dabei seine eigenen Denkprozesse zu überwachen, zu steuern und zu regulieren. Sie ermöglicht es den Lernenden, sich bewusst zu machen, wie sie lernen, wie sie ihr Wissen aufbauen und wie sie ihr Wissen anwenden können. Metakognition geht über das reine Lernen von Inhalten hinaus und bezieht sich auf das Wissen über das eigene Lernen und die eigenen kognitiven Prozesse. Es gibt verschiedene Aspekte der Metakognition die im Meta-Lernen eine wichtige Rolle einnehmen: das selbstregulierte Lernen, das selbstgesteuerte Lernen, das selbstreflektierte Lernen und das selbstüberwachte Lernen. Durch die Entwicklung von Metakognition können Lernende ihr Lernen effektiver gestalten, bessere Lernstrategien anwenden und ihre Lernergebnisse verbessern. Sie werden sich bewusster über ihre eigenen Denk- und Lernprozesse und können diese gezielt steuern und regulieren.

Eine weitere wichtige Fähigkeit des Meta-Lernens ist das Lernen lernen. Dieses kann durch eine angemessene Selbstreflexion, SMARTe-Ziele, Agiles Lernen, und die effektive Nutzung von Lernstrategien gefördert werden. Die Selbstreflexion bezieht sich darauf, dass Schülerinnen und Schüler sich bewusst mit ihrem eigenen Lernprozess auseinandersetzen und

⁴⁰³ Vgl. OECD (2015), S. 165

analysieren, was ihnen bisher gut gelungen ist und an welchen Stellen Optimierungsbedarfe bestehen. Lernende sollten sich auch fragen, welche Lernstrategien für sie am effektivsten und effizientesten sind. Die Fähigkeit, Lernprozesse zu planen und zu organisieren ist ein weiterer wichtiger Aspekt des Meta-Lernens. Dies beinhaltet, dass persönliche setzten von Ziele und das Erstellen eines individuellen Plans zum Erreichen dieser Ziele. Dabei sollte der Plan agil und auf die individuellen Bedürfnisse und Bedarfe der Schülerinnen und Schüler angepasst sein. Schülerinnen und Schüler sollten darin unterstützt werden, Prioritäten zu setzen und den eigenen Fortschritt zu überwachen.

Meta-Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, Strategien und Techniken zur Verbesserung ihres eigenen Lernprozesses zu erkennen, anzuwenden und anzupassen. Es beinhaltet die bewusste Steuerung des eigenen Lernens, wie z.B. das Setzen von Lernzielen, das Überwachen des eigenen Fortschritts und die Anpassung von Lernstrategien. Metakognition hingegen bezieht sich auf die übergeordneten kognitiven Prozesse, die das Wissen und die Kontrolle über das eigene Denken und Problemlösen umfassen. Dies umfasst das Erkennen und Verstehen der eigenen Denkprozesse sowie das Regulieren von Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Informationsverarbeitung. Während Meta-Lernen sich auf die Steuerung des Lernens konzentriert, bezieht sich Metakognition auf die Kontrolle und Reflexion über kognitive Prozesse allgemein.

Eine dritte wichtige Fähigkeit des Meta-Lernens ist die Fähigkeit eines Growth Mindset (Wachstumsmentalität), da es den Lernenden dabei unterstützt, eine positive Einstellung zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung zu entwickeln. Es bezieht sich auf die Überzeugung, dass Fähigkeiten und Intelligenz nicht statisch sind, sondern durch Anstrengung, Ausdauer und Lernen weiterentwickelt werden können. Ein Growth Mindset ist somit das Gegenteil eines Fixed Mindset (festen Denkens), bei dem davon ausgegangen wird, dass Fähigkeiten angeboren und unveränderlich sind. Die Entwicklung eines Growth Mindsets ist entscheidend für das Meta-Lernen, da es den Lernenden nicht nur hilft, eine positive Einstellung zum Lernen zu entwickeln und Selbstvertrauen aufzubauen, sondern auch Hindernisse zu überwinden und sich als lebenslange Lerner zu sehen. Indem sie an ihre Fähigkeit glauben, sich weiterzuentwickeln und zu lernen, sind sie besser in der Lage, ihre Lernprozesse zu steuern, ihre Ziele zu verfolgen und ihr volles Potenzial auszuschöpfen.

Im Folgenden werden die drei Bereiche des Meta-Lernens: Metakognition, Lernen lernen und Growth Mindset vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.4.1. Metakognition

Metakognition bezieht sich auf das Bewusstsein über die eigenen Gedanken und Denkprozesse. Es ist die Fähigkeit, über das eigene Denken und Lernen nachzudenken, es zu beobachten, zu verstehen, zu regulieren und zu verbessern. Metakognition besteht aus zwei Hauptkomponenten: „das Wissen über das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten“⁴⁰⁴.

Das Wissen über das eigene Denken umfasst das Verständnis der eigenen Fähigkeiten, Stärken, Schwächen, Vorlieben und Vorurteile. Die Fähigkeit, Wissen zu nutzen, um das eigene Denken und Lernen zu verbessern, umfasst die Fähigkeit, die selbstentwickelten Strategien und Techniken zu regulieren, zu steuern, zu reflektieren und zu überwachen, um die persönlichen Ziele besser erreichen zu können.⁴⁰⁵

Metakognition ist ein wichtiger Bestandteil des Lernens, da es den Lernenden hilft, ihre Fähigkeiten und Fortschritte zu verstehen und zu verbessern. Es ermöglicht sie zudem, ihre eigenen Gedanken und Überzeugungen zu hinterfragen und zu überprüfen und ihre individuellen Fähigkeiten zu verbessern, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen. Selbstreguliertes, selbstgesteuertes, selbstreflektiertes und selbstüberwachtes Lernen sind wichtige Aspekte des Metakognitionsprozesses und können zur Förderung des Meta-Lernens beitragen.⁴⁰⁶

Diese vier Aspekte werden im Folgenden näher betrachtet und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

⁴⁰⁴ Sander, Igelbrink (2015), S. 14

⁴⁰⁵ Vgl. Sander, Igelbrink (2015), S. 14

⁴⁰⁶ Vgl. Sander, Igelbrink (2015), S. 14

1.4.1.1. Selbstreflexion

Die Fähigkeit der Selbstreflexion spielt eine entscheidende Rolle beim Lernen zu lernen. Denn nur wer sich selbst als Lernenden versteht und reflektiert, kann seine eigenen Lernprozesse optimieren und erfolgreich sein.⁴⁰⁷

Zunächst einmal ermöglicht die Selbstreflexion eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess. Dies bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler bewusst mit ihren eigenen Stärken und Schwächen auseinandersetzt und herausfindet, welche Lernstrategien am zielführendsten sind und welche nicht. Durch die kritische Reflexion des eigenen Lernens wird es möglich, Lernstrategien gezielter anzuwenden und Lernprozesse individuell zu optimieren. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbstreflexion ist die Möglichkeit, aus Fehlern zu lernen. Durch die Analyse von Fehlern und Misserfolgen können Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis vertiefen und sich auf künftige Herausforderungen besser vorbereiten. Durch die Reflexion des eigenen Lernprozesses lernen sie, ihre Fehler zu akzeptieren, sie als Chance zu begreifen und daraus zu lernen. Die Fähigkeit der Selbstreflexion trägt auch dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernprozesse besser verstehen und sich effektiver auf Herausforderungen vorbereiten können. Durch die Identifikation von Mustern und Trends in den jeweiligen individuellen Lernprozessen können sie ihr Lernen personalisieren und an ihre individuellen Bedürfnisse anpassen. Dies ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich besser auf künftige Herausforderungen vorzubereiten und erfolgreich zu sein. Selbstreflexion hilft auch, individuelle Ziele zu klären und Prioritäten zu setzen. Lernziele können auf ihre Relevanz und Machbarkeit überprüft werden um anschließend die notwendigen Schritte zum Erreichen der jeweiligen Ziele einzuleiten. Durch die Priorisierung von Aufgaben kann sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler ihr Lernen effektiv und effizient gestalten.⁴⁰⁸

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist eine wichtige Kompetenz für das Lernen und die persönliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. „Schülerinnen und Schüler erhalten prozessbegleitendes und entwicklungsorientiertes Feedback über ihren Lernprozess, ihre Entwicklungspotenziale, ihre bereits erworbenen und zu erwerbenden Kompetenzen mit dem Ziel der Lernberatung und Förderung.“⁴⁰⁹ Um diese Fähigkeit zu fördern, gibt es verschiedene Möglichkeiten, die in der Schule umgesetzt werden können. Lehrkräfte können beispielsweise den

⁴⁰⁷ Vgl. Henn (2021), S. 150

⁴⁰⁸ Vgl. Henn (2021), S. 163f

⁴⁰⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit geben, um über ihren Lernprozess, zunächst angeleitet und zunehmend individualisierter, nachzudenken. Eine Möglichkeit besteht beispielsweise darin, dass Schülerinnen und Schüler regelmäßig in Lernjournalen ihre Fortschritte und Herausforderungen dokumentieren und reflektieren können. Die Lehrkräfte können gezielte Fragen stellen, die den Schülerinnen und Schülern helfen, über ihr Lernen nachzudenken und ihre eigenen Lernprozesse zu verstehen. Hierbei geht es beispielsweise darum, welche Lernstrategien funktionieren oder welche Unterstützung sie benötigen, um erfolgreich zu sein.⁴¹⁰

Schülerinnen und Schüler können in Peer-Groups zusammenarbeiten und sich gegenseitig Feedback geben. Hierbei können sie sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. „Schülerinnen und Schüler erhalten systematisch die Möglichkeit, sich gegenseitig zu ihren Lernfortschritten, -schwierigkeiten und -prozessen Feedback zu geben.“⁴¹¹ Es können auch gezielte Übungen zur Selbstreflexion in den Unterricht integriert werden. Hierzu zählen beispielsweise Mind-Mapping-Übungen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Gedanken und Erkenntnisse visuell darstellen.⁴¹² Lehrkräfte können auch gezielt den Fokus auf die Fehlerkultur im Klassenzimmer legen. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, ihre Fehler als Chance zur Weiterentwicklung und als Teil ihres Lernprozesses zu sehen.⁴¹³ Eine weitere Möglichkeit ist die Einführung von Feedback-Schleifen in den Unterricht. Hierbei können Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lernen bewerten und sich Feedback von Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern einholen. Dies ermöglicht es ihnen, ihre eigene Leistung besser einzuschätzen und ihre Lernprozesse gezielt zu optimieren.⁴¹⁴

Ziel des Religionsunterrichts ist es nicht nur, den Schülerinnen und Schülern Wissen über fachliche Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch ihre persönliche Entwicklung und Reflexion zu fördern⁴¹⁵. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, ihren eigenen Glauben und ihre eigenen Wertvorstellungen zu reflektieren und zu

⁴¹⁰ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁴¹¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

⁴¹² Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁴¹³ Vgl. Kratz (2021), S. 80

⁴¹⁴ Vgl. Winter (2021), S. 7

⁴¹⁵ „Die im Kernlehrplan vorgenommene Fokussierung auf rein fachliche und überfachliche Kompetenzen bedeutet in diesem Zusammenhang ausdrücklich nicht, dass fachübergreifende und ggf. weniger gut zu beobachtenden Kompetenzen – insbesondere im Bereich der Personal- und Sozialkompetenzen – an Bedeutung verlieren bzw. deren Entwicklung nicht mehr zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gehören. Aussagen hierzu sind jedoch aufgrund ihrer überfachlichen Bedeutung außerhalb fachbezogener Kernlehrpläne zu treffen.“ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 7f

hinterfragen. Hierbei können sie sich beispielsweise mit Fragen auseinandersetzen wie: Was bedeutet mir der Glaube? Wie wirkt sich mein Glaube auf mein Handeln aus? Die Schülerinnen und Schüler können dabei zunächst einmal „individuelle Erfahrungen als Ausgangspunkte eigenen religiösen Fragens beschreiben.“⁴¹⁶ Im Verlauf ihrer schulischen Laufbahn können sie dann ihre Urteilskompetenz dahin gehend ausbauen, dass sie „eigene Standpunkte zu menschlichen Verhaltensweisen sowie zu religiösen und ethischen Fragen und religiösen Ausdrucksformen, zur Berechtigung des Glaubens und zur Kritik an Religion begründen und vertreten“⁴¹⁷ können.

Im Religionsunterricht können dialogische Gespräche geführt werden, in denen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Perspektiven und Erfahrungen einbringen können. Durch den Austausch können sie ihre eigenen Standpunkte hinterfragen und neue Sichtweisen entwickeln. Voraussetzung für einen Dialog ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler adressatenorientiert eigene Standpunkte zu religiösen Fragen und Problemen formulieren können und dabei die religiösen und nicht religiösen Überzeugungen anderer achten. Durch das Auseinandersetzen mit den unterschiedlichen Positionen und Argumenten und die anknüpfende Reflexion können Schülerinnen eine reflektierte Haltung entwickeln.⁴¹⁸

Im Religionsunterricht können gezielte Reflexionsübungen angeboten werden, beispielsweise durch das Schreiben von Reflexionstagebüchern oder das Gestalten von Collagen zu bestimmten Themen. Schülerinnen und Schüler können dabei fachspezifische Ergebnisse kreativer Gestaltungen oder Dokumentationen längerfristiger Lern- und Arbeitsprozesse nutzen, um ihre eigenen Lernfortschritte zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler können sich dabei mit ihren eigenen Gefühlen, Gedanken und Erfahrungen auseinandersetzen und sich ihrer bereits erworbenen Kompetenzen bewusst machen, um so ihr Lernen auf einer Meta-Ebene reflektiert betrachten zu können.⁴¹⁹

Im Religionsunterricht können auch praktische Übungen angeboten werden, beispielsweise durch das gemeinsame Feiern von Gottesdiensten oder die Teilnahme an spirituellen Retreats. Durch die praktische Erfahrung können Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Empfindungen und Erlebnisse der dabei gemachten Erfahrungen reflektieren und ihre Spiritualität vertiefen.

⁴¹⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 16

⁴¹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

⁴¹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 16

⁴¹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

Dabei können die Schülerinnen aber auch diese religiösen Handlungen vor dem Hintergrund der eigenen religiösen Sozialisation mitgestalten oder die Teilnahme daran begründet ablehnen.⁴²⁰

Lehrkräfte können gezieltes Feedback geben, um die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Selbstreflexion zu unterstützen. Durch gezielte Rückmeldungen können sie dabei helfen, ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven zu hinterfragen und neue Sichtweisen zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, dass auch die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, „Selbsteinschätzungen zu ihren Lernständen und den Lernprozessen im Austausch mit den Einschätzungen der Lehrkräfte abzugleichen.“⁴²¹ Durch diesen Abgleich werden die Schülerinnen und Schüler in ihrer Wahrnehmung gestärkt und können so Selbstvertrauen in ihre eigene Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz besser entwickeln.

Insgesamt gibt es also verschiedene Möglichkeiten, die Selbstreflexion im Religionsunterricht zu fördern. Wichtig ist dabei, den Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit zu geben, um ihre eigenen Glaubens- und Wertvorstellungen zu reflektieren und zu hinterfragen. Durch den Austausch mit anderen und gezielte Reflexionsübungen können sie ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven vertiefen und neue Sichtweisen entwickeln. Lehrkräfte können dabei gezielte Fragen stellen, Übungen zur Selbstreflexion anbieten und Feedback-Schleifen einrichten. Durch diese Maßnahmen können Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Stärken und Schwächen besser verstehen und ihre individuellen Lernprozesse gezielter optimieren.

Schließlich fördert die Fähigkeit zur Selbstreflexion auch die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und der Identifikation von Stärken und Schwächen können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten besser einschätzen und unter Berücksichtigung der individuellen Schwächen sich auf ihre Stärken konzentrieren. Dies führt zu einem gestärkten Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, was sich positiv auf das Lernen und die Fähigkeit auswirkt, sich neuen Herausforderungen zu stellen.⁴²²

⁴²⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

⁴²¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

⁴²² Vgl. Fritz-Schubert (2017), S. 105ff

1.4.1.2. Selbstreguliertes, selbstgesteuertes, selbstüberwachtes und selbstreflektiertes Lernen

Selbstreguliertes, selbstgesteuertes, selbstüberwachtes und selbstreflektiertes Lernen sind essenzielle Aspekte der Metakognition, die eine entscheidende Rolle für effektives und nachhaltiges Lernen spielen. Diese Fähigkeiten gehen über das bloße Aufnehmen von Wissen hinaus und befähigen Lernende dazu, den gesamten Lernprozess bewusst zu lenken, zu überwachen und zu optimieren.

Selbstreguliertes Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigenen Ziele setzen, die eigene Lernstrategie wählen und die eigene Leistung bewerten zu können. Indem Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse selbst regulieren, können sie ihre Stärken und Schwächen besser erkennen und ihr Lernen auf ihre individuellen Bedürfnisse abstimmen.⁴²³

Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess aktiv zu steuern und zu kontrollieren. Im Gegensatz zum selbstregulierten Lernen geht es beim selbstgesteuerten Lernen noch mehr darum, dass Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernprozess aktiv gestalten, ohne dabei unbedingt auf externe Unterstützung oder Anleitung angewiesen zu sein.⁴²⁴ Selbstgesteuertes Lernen kann das Meta-Lernen fördern, indem es Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, ihre Lernprozesse selbstständig und effektiv zu organisieren und zu strukturieren. Durch das selbstgesteuerte Lernen können Schülerinnen und Schüler ihre Lernumgebung aktiv gestalten und ihre Lernaktivitäten selbstständig organisieren. Dies kann dazu beitragen, dass sie ihre Lernziele klar definieren und ihre Lernprozesse an ihre Bedürfnisse und Lernstile anpassen können.⁴²⁵ Sie können zum Beispiel wählen, welche Lernmaterialien sie verwenden möchten oder welche Lernstrategien am besten zu ihrem individuellen Lernstil passen.⁴²⁶

Selbstüberwachtes Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu überwachen und zu steuern. Indem Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernprozess überwachen, können sie erkennen, welche Lernstrategien am besten funktionieren und wie sie ihr Lernen verbessern können. Sie können zum Beispiel ihr Zeitmanagement überwachen, ihre Fortschritte in bestimmten Bereichen überwachen und ihre Motivation aufrechterhalten.⁴²⁷

⁴²³ Vgl. Caduff, Pfiffner, Bürgi (2018), S. 54

⁴²⁴ Vgl. Klippert (2016), S. 89ff

⁴²⁵ Vgl. Klippert (2016), S. 90f

⁴²⁶ Vgl. CAST (2018)

⁴²⁷ Vgl. Heymann (2015), S. 6

Selbstreflektiertes Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu bewerten. Indem Schülerinnen und Schüler über ihren Lernprozess nachdenken, können sie ihre Lernstrategien und -methoden verbessern und gezielt an ihren Schwächen arbeiten. Sie können zum Beispiel ihre Leistung bewerten, ihre Ziele überprüfen und Feedback von Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern einholen.⁴²⁸

Selbstreflektiertes Lernen bezieht sich dabei auf den Prozess, in dem Lernende aktiv ihre eigenen Lernstrategien, Herangehensweisen und Fortschritte analysieren und bewerten, um ihre Lerneffizienz zu verbessern. Es ist ein integraler Bestandteil des Lernprozesses, bei dem die Lernenden ihre Erfahrungen, Erfolge und Herausforderungen reflektieren, um künftige Entscheidungen und Handlungen zu informieren. Selbstreflexion hingegen bezieht sich auf die allgemeine Fähigkeit einer Person, sich selbstbewusst mit ihren Gedanken, Gefühlen, Motivationen und Handlungen auseinanderzusetzen. Es ist ein kognitiver Prozess, bei dem Schülerinnen und Schüler über sein eigenes Denken und Verhalten nachdenkt, um ein tieferes Verständnis von sich selbst zu gewinnen und mögliche Verbesserungen anzustreben. Während selbstreflektiertes Lernen spezifisch auf den Bildungskontext und die Optimierung des Lernens abzielt, bezieht sich Selbstreflexion auf eine breitere Palette von persönlichen Erfahrungen und Aspekten des Lebens.⁴²⁹

Im schulischen Kontext bieten selbstreguliertes, selbstgesteuertes, selbstüberwachtes und selbstreflektiertes Lernen bedeutende Chancen zur Förderung der Metakognition und somit zur Steigerung der Lernleistung und der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese Fähigkeiten tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Inhalte aufnehmen, sondern auch verstehen, wie sie lernen, und wie sie ihren Lernprozess verbessern können.

Zum einen ermöglicht selbstreguliertes Lernen den Schülerinnen und Schülern, eine aktivere Rolle in ihrem Bildungsprozess einzunehmen. Indem sie ihre Lernziele festlegen, Fortschritte überwachen und ihre Lernstrategien anpassen, entwickeln sie ein tieferes Verständnis für ihre individuellen Stärken und Schwächen. Dies fördert die Eigenverantwortung und Motivation,

⁴²⁸ Vgl. Heislbetz, Miederer (2015, S. 8

⁴²⁹ Vgl. Heislbetz, Miederer (2015, S. 9f

da die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie die Kontrolle über ihren Lernerfolg haben und ihre Bemühungen direkte Auswirkungen haben.⁴³⁰

Zudem unterstützt selbstgesteuertes Lernen die Entwicklung von kritischem Denken und Problemlösungsfähigkeiten. Wenn Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre eigenen Lernpfade zu gestalten und ihre Interessen zu verfolgen, fördert dies die Neugier und den Wunsch, tiefer in ein Thema einzutauchen. Dies fördert nicht nur ein tieferes Verständnis, sondern auch die Fähigkeit, Informationen zu analysieren, zu bewerten und auf verschiedene Situationen anzuwenden.⁴³¹

Durch selbstreflektiertes Lernen erhalten Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, über ihre eigenen Denkprozesse und Herangehensweisen nachzudenken. Diese Selbstreflexion trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler bewusster werden, wie sie lernen, welche Strategien effektiv sind und wie sie ihre Herangehensweise optimieren können. Dies trägt nicht nur dazu bei, ihre Lernleistung zu steigern, sondern fördert auch die Entwicklung von Metakognitionsfähigkeiten, die über den schulischen Kontext hinausgehen.⁴³²

Schließlich ermöglicht selbstüberwachtes Lernen den Schülerinnen und Schülern, ihre eigene Leistung zu evaluieren und anzupassen. Durch die Fähigkeit, ihre Fortschritte objektiv zu messen, können sie identifizieren, wo Verbesserungen nötig sind, und gezielt an diesen Bereichen arbeiten. Diese zyklische Anpassung fördert ein kontinuierliches Wachstum und eine kontinuierliche Verbesserung im Lernprozess.⁴³³

Die Förderung des selbstregulierten, selbstgesteuerten, selbstüberwachten und selbstreflektierten Lernens zur Verbesserung der Metakognition im schulischen Kontext birgt einige Herausforderungen, die beachtet werden müssen, um effektive Lehr- und Lernstrategien zu entwickeln.

Zum einen können nicht alle Schülerinnen und Schüler von Anfang an über die notwendigen Fähigkeiten und Gewohnheiten verfügen, um diese Formen des Lernens zu nutzen. Einige Schülerinnen und Schüler benötigen möglicherweise zusätzliche Anleitung und Unterstützung, um die Konzepte der Metakognition zu verstehen und in der Praxis anzuwenden. Die

⁴³⁰ Vgl. Caduff, Pfiffner, Bürgi (2018), S. 57ff

⁴³¹ Vgl. Götz, Nett (2011), S. 154f

⁴³² Vgl. Steinbach (2016), S. 13f

⁴³³ Vgl. Kilian (2021), abgerufen am 29.03.2023

Einführung dieser komplexen Lernstrategien erfordert eine differenzierte Herangehensweise, um sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Lernniveaus davon profitieren können.

Darüber hinaus kann die Förderung von Selbstregulation und Selbststeuerung im schulischen Kontext schwierig sein, da Schülerinnen und Schüler möglicherweise noch nicht die erforderlichen Organisations- und Zeitmanagementfähigkeiten besitzen. Sie könnten Schwierigkeiten haben, ihre Lernziele effektiv zu planen und ihre Lernressourcen optimal zu nutzen. Hier ist eine umfassende Anleitung seitens der Lehrpersonen erforderlich, um den Schülerinnen und Schülern nahezubringen, wie sie ihre Lernprozesse planen und strukturieren können.⁴³⁴

Die Förderung der Selbstreflexion kann auch auf Widerstand stoßen, da einige Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben könnten, sich kritisch mit ihren eigenen Denkprozessen und Lernstrategien auseinanderzusetzen. Selbstkritik und -reflexion erfordern eine gewisse emotionale Intelligenz und Selbstbewusstsein, die möglicherweise nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gleich stark ausgeprägt sind. Lehrkräfte müssen unterstützende Umgebungen schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken ohne Angst vor Urteilen oder Selbstzweifeln teilen können.⁴³⁵

Des Weiteren kann die Förderung von selbstüberwachtem Lernen im schulischen Kontext herausfordernd sein, da Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben könnten, objektive Maßstäbe für ihre eigene Leistung zu entwickeln. Sie könnten dazu neigen, sich unrealistisch hohe oder niedrige Erwartungen zu setzen, was zu Frustration oder Selbstzufriedenheit führen kann. Hier ist es wichtig, Lehrkräften Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, um Schülerinnen und Schülern bei der objektiven Einschätzung ihrer Fortschritte zu helfen.⁴³⁶

Zusammenfassend sind die Förderung von selbstreguliertem, selbstgesteuertem, selbstüberwachtem und selbstreflektiertem Lernen im schulischen Kontext mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle bei der Bereitstellung von Anleitung, Unterstützung und Feedback, um Schülerinnen und Schülern zu helfen, diese Metakognitionsfähigkeiten zu entwickeln. Durch die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, den Aufbau von Vertrauen und die Schaffung einer unterstützenden Lernumgebung

⁴³⁴ Vgl. Götz, Nett (2011), S. 154f

⁴³⁵ Vgl. Heislbetz, Miederer (2015), S. 8

⁴³⁶ Vgl. Heymann (2015), S. 6f

können diese Herausforderungen überwunden werden, um Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Lernprozesse effektiv zu steuern und zu optimieren.

Der Religionsunterricht kann sowohl die zuvor aufgeführten Chancen nutzen als auch den Herausforderungen begegnen, um Metakognition bestmöglich zu fördern.

Der Religionsunterricht bietet eine ideale Plattform, um Schülerinnen Schüler dazu anzuregen, über ihre eigenen Glaubensansichten nachzudenken und diese zu reflektieren. Indem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Überzeugungen in einem kontextuellen Rahmen betrachten, werden sie angeregt, ihre Gedanken und Gefühle kritisch zu hinterfragen und zu analysieren.⁴³⁷ Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, bestimmte religiöse Themen oder Fragen selbstständig zu erforschen. Indem sie Quellen suchen, Informationen analysieren und ihre Ergebnisse präsentieren, entwickeln sie nicht nur ein tieferes Verständnis für die Religion, sondern auch Selbststeuerungs- und Forschungskompetenzen.⁴³⁸

Der Religionsunterricht kann Schülerinnen und Schülern moralische Dilemmas präsentieren, die in verschiedenen religiösen Kontexten auftreten können. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Dilemmas werden Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, ihre eigenen ethischen Werte und Entscheidungsprozesse zu reflektieren. Des Weiteren kann der Religionsunterricht Raum für offene Diskussionen und Dialoge schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Meinungen austauschen können. Dies fördert nicht nur kritisches Denken, sondern ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern auch, verschiedene Perspektiven zu betrachten und ihre eigenen Überzeugungen zu überdenken.⁴³⁹

Durch das Aufgreifen einer Vielzahl von Glaubensansichten und Überzeugungen kann der Religionsunterricht Diversität respektvoll und wertschätzend begegnen. Es ist wichtig, eine inklusive Atmosphäre zu schaffen, in der verschiedene Standpunkte respektiert und diskutiert werden können, ohne dass Schülerinnen Schüler sich unwohl oder unsicher fühlen.

Religiöse Themen können kontrovers sein und unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Lehrerinnen und Lehrer sollten darauf vorbereitet sein, schwierige Diskussionen zu moderieren

⁴³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 7

⁴³⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

⁴³⁹ Vgl. Kapitel 2.5.2.

und sicherzustellen, dass der Raum für konstruktive Diskussionen gegeben ist, ohne dass persönliche Überzeugungen verletzt werden.

Einige Schülerinnen und Schüler könnten Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken und Gefühle im Zusammenhang mit religiösen Themen zu reflektieren. Lehrerinnen und Lehrer können unterstützende Leitfragen oder Schreibaktivitäten einführen, um Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre Gedanken zu strukturieren und sich über ihre eigenen Überzeugungen klar zu werden.

Lehrerinnen und Lehrer spielen eine entscheidende Rolle bei der Bereitstellung von Feedback und Anleitung für die Schülerinnen und Schüler, während sie metakognitive Fähigkeiten entwickeln. Individuelle Gespräche, regelmäßiges Feedback und Anleitung können Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Lernstrategien zu verbessern und ihre Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstreflexion zu stärken.⁴⁴⁰

Insgesamt bieten das selbstregulierte, selbstgesteuerte, selbstüberwachte und selbstreflektierte Lernen wertvolle Chancen zur Förderung der Metakognition im Religionsunterricht. Diese Ansätze ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, nicht nur religiöse Inhalte zu verstehen, sondern auch ihre eigenen Denkprozesse und Lernstrategien zu hinterfragen und zu optimieren. Durch die Auseinandersetzung mit religiösen Themen, das Erkunden unterschiedlicher Glaubensansichten und das Hinterfragen moralischer Dilemmas entwickeln die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre Metakognitionsfähigkeiten, sondern auch ein tieferes Verständnis für die Vielfalt der religiösen Welt. Es ist jedoch wichtig, die Herausforderungen anzugehen, darunter die Diversität der Glaubensansichten, die angemessene Behandlung kontroverser Themen und die Unterstützung bei der Selbstreflexion. Mit einer einfühlsamen Herangehensweise, guter Moderation und kontinuierlicher Anleitung können diese Ansätze im Religionsunterricht dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern eine breitere Perspektive auf Religion zu vermitteln und ihre Fähigkeiten zur kritischen Analyse und zur Selbstreflexion zu stärken.

⁴⁴⁰ Vgl. Kapitel 3.1.5.

1.4.2. Lernen lernen

Das Lernen zu lernen hat eine zentrale Bedeutung in der Dimension "Meta-Lernen" der OECD. Die OECD definiert das Lernen zu lernen als die Fähigkeit, „Lernstrategien und -techniken zu erwerben, anzuwenden und zu reflektieren, die das eigene Lernen und die eigene Entwicklung unterstützen".⁴⁴¹

Anders ausgedrückt geht es beim Lernen zu lernen darum, nicht nur Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, sondern auch die Fähigkeit zu entwickeln, effektiv zu lernen und sich selbst als Lernender zu verstehen. Es geht darum, Lernstrategien und -techniken zu identifizieren, die für einen selbst am tauglichsten sind, und diese kontinuierlich zu optimieren. Das Lernen zu lernen ist daher ein wesentlicher Bestandteil des Meta-Lernens, da es ermöglicht, kontinuierlich zu lernen und sich stetig weiterzuentwickeln. Es ermöglicht auch, das eigene Lernen zu personalisieren und individuell anzupassen, um das beste Ergebnis zu erzielen.⁴⁴²

In der heutigen schnelllebigen und sich ständig verändernden Welt ist das Lernen zu lernen ein entscheidender Faktor für den beruflichen und persönlichen Erfolg. Menschen, die in der Lage sind, effektiv zu lernen und sich selbst als Lernende zu verstehen, sind besser in der Lage, mit Veränderungen umzugehen und sich an neue Anforderungen anzupassen.⁴⁴³

Das Lernen zu lernen erfordert eine Vielzahl von Fähigkeiten, darunter Selbstreflexion, Zielsetzung, agile Planung und Organisation von Lernprozessen sowie die Fähigkeit, effektive Lernstrategien auszuwählen und zu nutzen. Im Folgenden werden diese drei wesentlichen Fähigkeiten vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.4.2.1. SMARTe- Ziele

Die Fähigkeit zur Zielsetzung spielt eine wichtige Rolle im Meta-Lernen, da sie den Lernenden dabei hilft, sich bewusst Ziele zu setzen und diese auch zu erreichen. Wenn Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Ziele zu definieren, können sie ihre Lernprozesse besser planen, organisieren und strukturieren. Außerdem können sie ihre Motivation steigern, indem sie klare und konkrete Ziele formulieren, die spezifisch beschreiben, was sie erreichen möchten. Die

⁴⁴¹ OECD (2015), S. 166

⁴⁴² Vgl. Hof (2022), S. 150f

⁴⁴³ Vgl. Hof (2022), S. 33

Messbarkeit der Ziele ermöglicht es ihnen, ihren Fortschritt zu verfolgen und Erfolge zu erkennen, was wiederum ihr Selbstvertrauen stärkt. Die Erreichbarkeit der Ziele stellt sicher, dass sie realistische Herausforderungen annehmen, die sie mit ihrem aktuellen Wissensstand und ihren Fähigkeiten bewältigen können. Die Relevanz der Ziele in Bezug auf persönliche Interessen und langfristige Ambitionen sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler einen tieferen Sinn in ihrer Arbeit sehen. Die Zeitgebundenheit schließlich schafft ein Zeitrahmen, innerhalb dessen sie ihre Ziele erreichen wollen, und fördert somit die Effizienz und das Engagement bei der Umsetzung. Insgesamt führt die Anwendung des SMART-Prinzips dazu, dass Schülerinnen und Schüler fokussierter und zielgerichteter arbeiten, was ihre Motivation steigert, da sie klare Leitlinien haben und die Erfüllung ihrer Ziele als Erfolg erleben können.

Ein wichtiger Schritt bei der Zielsetzung ist die klare Definition des Ziels. Hierbei sollte das Ziel spezifisch, messbar, erreichbar, relevant und zeitgebunden (SMART) sein. SMART ist eine Abkürzung für ein Konzept zur Formulierung von Zielen, das in vielen Unternehmen, Schulen und Organisationen angewendet wird. Die Abkürzung steht für die englischen Begriffe „Specific, Measurable, Achievable, Relevant und Time-bound“⁴⁴⁴. Die Idee dahinter ist, dass ein Ziel klar und eindeutig definiert sein sollte, damit es effektiver verfolgt werden kann.

Wenn Schülerinnen und Schüler ein SMARTes Ziel haben, wissen sie genau, was sie erreichen wollen und können ihre Fortschritte leichter überwachen. Zum Beispiel könnte eine Schülerin oder ein Schüler sich das Ziel setzen, bis zum Ende des Schulhalbjahres eine bestimmte Note in einem Fach zu erreichen.⁴⁴⁵

⁴⁴⁴ Elberth (2022), abgerufen am 29.03.2023

⁴⁴⁵ Vgl. Klingen (2021), S. 94f

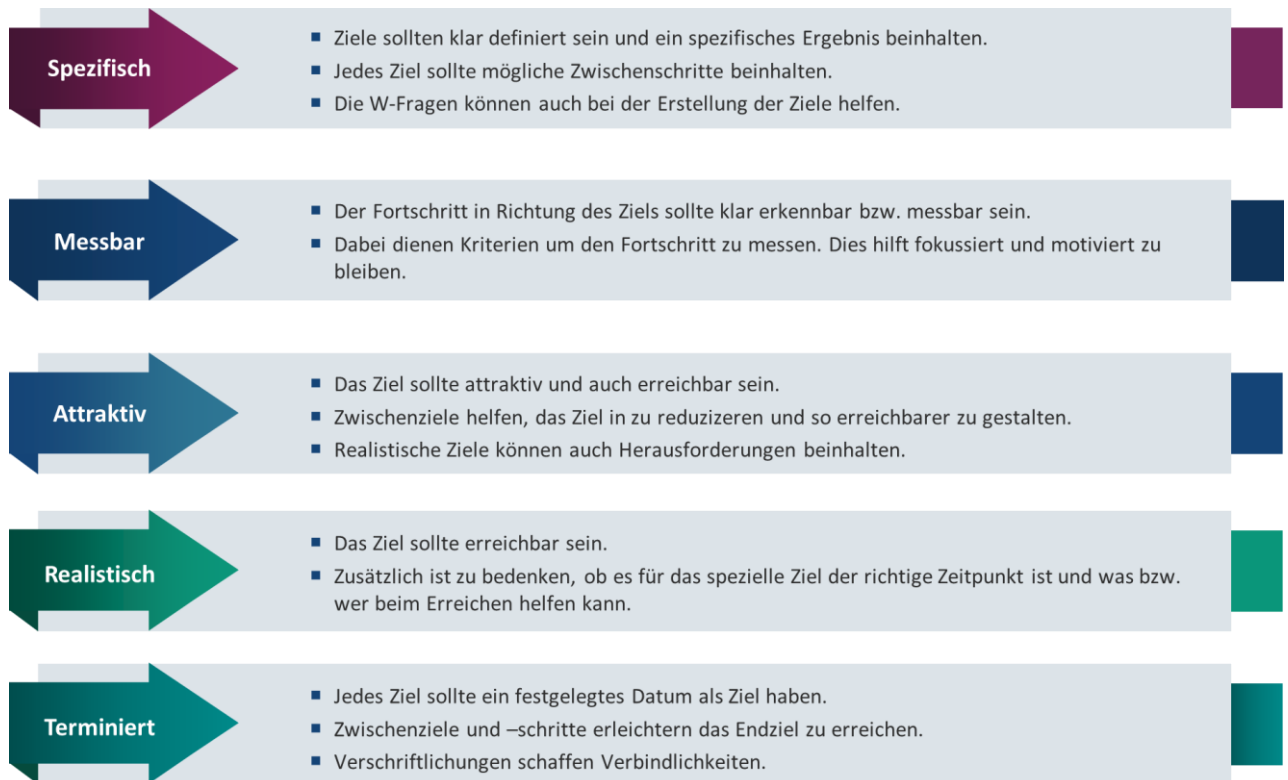


Abbildung 16: Übersicht und Bedeutung der SMARTen-Ziele (Vgl. Elberth (2022), abgerufen am 29.03.2023)

Im Einzelnen bedeuten die Buchstaben von SMART:

- **Specific (spezifisch):** Das Ziel sollte möglichst genau beschreiben, was erreicht werden soll. Es sollte klar sein, welche Aufgabe oder welches Ergebnis angestrebt wird. Beispiele für spezifische Ziele sind: "Verbesserung der Fachnote um eine Notenstufe", "Mindestens eine mündliche Beteiligung pro Fachstunde" oder "das Abheften jedes Arbeitsblattes in die Fachmappe".
- **Measurable (messbar):** Das Ziel sollte so formuliert sein, dass es später messbar ist, ob es erreicht wurde oder nicht. Es sollten klare Kennzahlen definiert werden, anhand derer der Fortschritt überprüft werden kann. Beispiele für messbare Ziele sind: " Verbesserung der Fachnote von 4 auf 3 ", "Senkung der Fehlzeiten" oder "Verbesserung der Arbeitsproduktivität beim Bearbeiten der Aufgaben".
- **Achievable (erreichbar):** Das Ziel sollte herausfordernd sein, aber dennoch realistisch und erreichbar. Es sollte berücksichtigt werden, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und welche Einschränkungen oder Hindernisse es gibt. Beispiele für erreichbare

Ziele sind: "Vorhandensein aller benötigten Arbeitsmaterialien vor Beginn des Unterrichts" oder "Verbesserung der Fachnote um eine eine Notenstufe ".

- Relevant (relevant): Das Ziel sollte für die Lerngruppe oder idealerweise für jeden Lernenden relevant sein. Es sollte einen positiven Einfluss auf die Gesamtleistung haben und zu den strategischen Zielen passen. Beispiele für relevante Ziele sind: "Wertschätzende Kommunikation im Unterricht" oder "respektvoller Umgang aller am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen."
- Time-bound (zeitlich begrenzt): Das Ziel sollte eine klare Deadline haben. Es sollte ein bestimmter Zeitraum definiert werden, innerhalb dessen das Ziel erreicht werden soll. Beispiele für zeitlich begrenzte Ziele sind: "Verbesserung der Fachnote im Bereich der sonstigen Mitarbeit um eine Notenstufe bis zum Ende des Quartals" oder „Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls bis zu den nächsten Ferien“.⁴⁴⁶

Indem Ziele auf diese Weise formuliert werden, können sie präziser verfolgt werden und die Wahrscheinlichkeit, dass sie tatsächlich erreicht werden, steigt. SMARTe Ziele helfen auch bei der Kommunikation innerhalb des Teams oder der Lerngruppen, da alle eine für alle transparente Zielsetzung kennen.

Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, sich SMARTe Ziele zu setzen, indem sie ihnen den Prozess und die einzelnen Schritte erklären und ihnen Beispiele geben. Außerdem können Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler ermutigen, ihre eigenen Ziele zu setzen und ihnen Feedback geben, um ihre Ziele zu verbessern.⁴⁴⁷ Durch die Unterstützung und Anleitung durch Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler lernen, wie man SMARTe Ziele setzt und diese Fähigkeiten auf verschiedene Bereiche ihres Lebens adaptieren.⁴⁴⁸

SMARTe Ziele können das Meta-Lernen von Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Weise fördern. SMARTe Ziele stellen klare Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler. Sie wissen, was von ihnen erwartet wird und können ihre Lernstrategien entsprechend anpassen. Da SMARTe Ziele messbar sind, können Schülerinnen und Schüler ihre Fortschritte verfolgen und ihr Verhalten und ihre Lernstrategien entsprechend anpassen, um das Ziel zu erreichen. Wichtig ist, dass SMARTe Ziele herausfordernd, aber realistisch sind. Schülerinnen und Schüler

⁴⁴⁶ Vgl. Martins (2022), abgerufen am 29.03.2023

⁴⁴⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

⁴⁴⁸ Vgl. OECD (2018), S. 37

werden motiviert, sich anzustrengen und ihr Bestes zu geben, um das Ziel zu erreichen. Durch diesen Aspekt wird zudem die Resilienz der Schülerinnen und Schüler gefördert, da sie lernen, Herausforderungen strukturiert anzugehen, Rückschläge als Teil des Prozesses zu akzeptieren und durch messbaren Fortschritt ihre Fähigkeit zur Bewältigung von Schwierigkeiten stärken. Lernaufgaben werden nicht mehr als unüberwindbare Barrieren, sondern als kalkulierte Herausforderungen angesehen.⁴⁴⁹

SMARTe Ziele erfordern Feedback, weil regelmäßige Rückmeldungen von Lehrkräften, Mitlernenden oder anderen Personen ermöglichen, den Fortschritt zu überwachen, eventuelle Anpassungen vorzunehmen und sicherzustellen, dass die gesteckten Ziele realistisch und erreichbar bleiben, was die Motivation und das effektive Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Schülerinnen und Schüler können so ihr Lernen reflektieren und erhalten Feedback von ihren Lehrerinnen und Lehrern sowie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Dies ermöglicht es ihnen, ihre Strategien anzupassen und ihr Lernen zu verbessern. Auf Grund der klaren zeitlichen Begrenzung der SMARTen Ziele haben Schülerinnen und Schüler ein klares Verständnis davon, wann das Ziel erreicht werden soll, und können ihr Lernen entsprechend planen und organisieren.⁴⁵⁰

SMARTe Ziele können den Religionsunterricht im Sinne einer Bildung des 21. Jahrhunderts auf verschiedene Weise optimieren. Durch die Verwendung von SMARTen Zielen können Schülerinnen und Schüler lernen, wie man Ziele setzt, Feedback gibt und empfängt sowie ihr persönliches Lernen reflektieren. Diese Fähigkeiten sind wichtige Lernkompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern helfen, ihr Lernen auch in anderen Bereichen zu verbessern.⁴⁵¹

Für Schülerinnen und Schüler kann die Fokussierung auf Kompetenzen auch dazu führen, dass sie sich durch das Setzen konkreter Ziele, die sie erreichen wollen oder auch müssen, bewusst werden, welche konkreten Kompetenzen sie entwickeln und anwenden müssen, um ihre persönlich gesetzten Ziele zu erreichen. SMARTe Ziele können den Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht helfen, sich auf die Entwicklung von Kompetenzen statt auf die Vermittlung von Fakten zu konzentrieren. Dabei bildet der kompetenzorientierte Kernlehrplan das

⁴⁴⁹ Vgl. Leisen (2019), S. 10

⁴⁵⁰ Vgl. Martins (2022), abgerufen am 29.03.2023

⁴⁵¹ Vgl. OECD (2015), S. 2f

zentrale Element und legt Kompetenzerwartungen fest, die als Zwischenstufen am Ende bestimmter Jahrgangsstufen erfüllt sein müssen.⁴⁵²

Über die Vermittlung schulspezifischer Kompetenzen hinaus lässt sich festhalten, dass SMARTe Ziele es den SuS in Erweiterung ermöglicht, ihre eigenes Leben zu steuern, indem sie ihre eigenen Ziele setzen und ihre Fortschritte verfolgen. Dadurch wird das Lernen individualisiert und auf die Bedürfnisse jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers angepasst. Diese Individualisierung ist fundamental, da jeder Schüler und jede Schülerin das Recht auf individuelle Förder- und Forderung hat.⁴⁵³

SMARTe Ziele setzen hohe, aber realistische Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler. Dadurch werden sie motiviert, sich anzustrengen und ihr Bestes zu geben, um ihre Ziele zu erreichen.⁴⁵⁴

SMARTe Ziele fördern die Selbstregulierung von Schülerinnen und Schülern, da sie lernen, ihr eigenes Lernen zu steuern und ihr Verhalten anzupassen, um ihre Ziele zu erreichen. Diese Fähigkeit ist in einer sich schnell verändernden Welt, in der lebenslanges Lernen von großer Bedeutung ist, besonders wichtig.⁴⁵⁵

Insgesamt können SMARTe Ziele den Religionsunterricht im Sinne einer Bildung des 21. Jahrhunderts verbessern, indem sie die Entwicklung von Lernkompetenzen, die Individualisierung des Lernens, die Förderung von Selbstregulierung und die Erhöhung der Motivation fördern. Durch die Verwendung von SMARTen Zielen können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur Selbstregulierung und zum Meta-Lernen verbessern. Sie lernen, ihre Lernstrategien anzupassen, Feedback zu geben und zu empfangen und ihre Lernfortschritte zu verfolgen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur im schulischen Kontext wichtig, sondern auch in anderen Lebensbereichen, in denen Ziele gesetzt und erreicht werden müssen von großer Bedeutung.

⁴⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 7

⁴⁵³ Schulgesetz NRW (2005) §1 Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung

⁴⁵⁴ Vgl. OECD (2015), S. 158ff

⁴⁵⁵ Vgl. Fritz-Schubert (2017), S.135ff

1.4.2.2. Agiles Lernen

Agiles Lernen ist ein Ansatz für das Lernen, der sich auf Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und kontinuierliche Verbesserung konzentriert. Der Ansatz stammt aus der Softwareentwicklung, wo er als Agile Methodik bekannt ist und auf die Entwicklung von Softwareprodukten angewendet wird.⁴⁵⁶ Beim agilen Lernen geht es darum, eine flexible Lernumgebung zu schaffen, die es den Lernenden ermöglicht, schnell auf Veränderungen zu reagieren und ihre Lernstrategien anzupassen, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Im Gegensatz zu traditionellen Lernmethoden, die oft linear und vorhersehbar sind, berücksichtigt das agile Lernen, dass der Lernprozess nicht immer linear verläuft und sich ständig weiterentwickelt.⁴⁵⁷

Ein wesentlicher Bestandteil des agilen Lernens ist die Zusammenarbeit und das Feedback von anderen Lernenden und Lehrern. Die Lernenden arbeiten in kleinen Gruppen zusammen und erhalten regelmäßig Feedback von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, sowie ihren Lehrkräften. Dadurch können sie schnell erkennen, was gut gelingt und wo sie Verbesserungspotenzial haben. Darüber hinaus ist die Verwendung von kurzen Feedbackschleifen beim Agilen Lernen sinnvoll. Durch schnelle Rückmeldungen und Reflexion können die Lernenden ihr Verständnis und ihre Fähigkeiten schnell verbessern.⁴⁵⁸ Dies kann durch verschiedene Methoden wie Selbstreflexion, Peer-Feedback oder Quizze erreicht werden.⁴⁵⁹

Agiles Lernen kann auf zwei Arten verstanden werden:

1. Die Vorbereitung auf agile Welten → Qualifizierung für Agil
2. In agilen Welten lernen → Agil entwickeln⁴⁶⁰

"Die Vorbereitung auf agile Welten → Qualifizierung für Agil" bezieht sich auf die Schulung und Qualifizierung von Lehrkräften, um sie auf die Umstellung auf agile Arbeitsweisen und -praktiken vorzubereiten.

Da agile Arbeitsmethoden und -praktiken zunehmend in schulischen Kontext implementiert werden, müssen Lernenden und Lehrkräften sich mit den Konzepten und Methoden der Agilität vertraut machen, um erfolgreich in dieser Umgebung arbeiten zu können. Die Qualifizierung für Agil kann verschiedene Formen annehmen, wie z.B. Workshops, Schulungen,

⁴⁵⁶ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 50

⁴⁵⁷ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 50

⁴⁵⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

⁴⁵⁹ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁴⁶⁰ Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 53

Zertifizierungen oder Coaching. Typische Themen, die in einer Qualifizierung für Agil behandelt werden, sind z.B. SCRUM, Kanban, Lean, Design Thinking, DevOps, Agile Leadership und Agile Projektmanagement. Ziel ist es, den Teilnehmern, in diesem Fall den Lehrkräften, ein tiefes Verständnis der Agilität zu vermitteln, damit sie in der Lage sind, agile Methoden und Praktiken erfolgreich in ihren Unterricht anzuwenden und in agilen Teams effektiv zusammenzuarbeiten. Die Vorbereitung auf agile Welten und die Qualifizierung für Agil sind wichtige Schritte für Schulen, die sich auf agile Arbeitsweisen einstellen wollen. Es ist wichtig, dass Lernende und Lehrkräfte die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, um erfolgreich in dieser Umgebung zu arbeiten und den Lernerfolg sicherzustellen.⁴⁶¹

"In agilen Welten lernen → Agil entwickeln" bezieht sich auf das Lernen und die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen in einer agilen Lernumgebung, um agil zu handeln und effektiv zu arbeiten.

In agilen Lernumgebungen sind Veränderungen und Anpassungen an neue Anforderungen und Herausforderungen ein wesentlicher Bestandteil des Arbeitsprozesses. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die es ermöglichen, sich schnell an Veränderungen anzupassen und effektiv in agilen Teams zu arbeiten, ist daher von entscheidender Bedeutung. In diesem Zusammenhang geht es bei "In agilen Welten lernen" darum, ein Verständnis für die agilen Lernweisen und -praktiken zu entwickeln und sich mit den Konzepten und Methoden der Agilität vertraut zu machen. Hierzu können verschiedene Lernmethoden wie Schulungen, Workshops, Coaching oder Peer-to-Peer-Lernen eingesetzt werden.⁴⁶²

"Agil entwickeln" bezieht sich darauf, die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse in der Praxis anzuwenden und kontinuierlich zu verbessern. Hierbei spielt insbesondere das Feedback eine wichtige Rolle, da es ermöglicht, aus Fehlern und Erfahrungen zu lernen und die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen kontinuierlich zu verbessern.

"In agilen Welten lernen → Agil entwickeln" ist daher ein wichtiger Bestandteil des agilen Lernens, da es den Lernprozess mit der praktischen Anwendung verknüpft und so eine kontinuierliche Verbesserung und Anpassung an die sich ändernden Anforderungen in einer agilen Lern- und Arbeitsumgebung ermöglicht.⁴⁶³

⁴⁶¹ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 53f

⁴⁶² Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 53f

⁴⁶³ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 53f

Agiles Lernen ermutigt auch die Lernenden, experimentierfreudig zu sein und neue Lernstrategien auszuprobieren, um herauszufinden, welche Strategie am effektivsten ist. Die Lernenden können schnell Feedback zu ihren Experimenten oder Lernprodukten erhalten und ihre Strategien anpassen, um ihre Leistung zu optimieren.

1.4.2.3.1. Agile Manifest des Lernens

Das Agile Manifest des Lernens ist eine Adaption des Agile Manifests für die Softwareentwicklung und beschreibt die Prinzipien und Werte für das agile Lernen. Es wurde von einem Team von Bildungsexperten und Agile-Praktikern erstellt und im Jahr 2014 veröffentlicht.⁴⁶⁴

Das Agile Manifest besteht aus vier grundlegenden Werten.



Abbildung 17: in Anlehnung an Leitsätze des Agilen Manifests (Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 38f)

Der Wert "Individuen und Interaktionen über Prozesse und Werkzeuge" im Agile Manifest des Lernens betont die Bedeutung von Menschen und Beziehungen im Lernprozess im Vergleich zu Werkzeugen und Prozessen. Im Wesentlichen bedeutet dies, dass die Interaktionen und Beziehungen zwischen den Lernenden und Lehrenden oder unter den Lernenden selbst wichtiger sind als die Werkzeuge und Prozesse, die im Lernprozess verwendet werden. Der Wert "Individuen und Interaktionen" hebt die Tatsache hervor, dass das Lernen ein sozialer Prozess

⁴⁶⁴ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 38f

ist, der von Menschen angetrieben wird. Dies bedeutet, dass es wichtig ist, eine Lernumgebung zu schaffen, die auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten ist und die Interaktionen und Zusammenarbeit zwischen den Lernenden fördert. Durch den Aufbau positiver Beziehungen und Interaktionen können Lernende motiviert und inspiriert werden, ihr volles Potenzial auszuschöpfen und erfolgreich zu lernen. Im Vergleich dazu betont der zweite Teil des Wertes "Prozesse und Werkzeuge" die Bedeutung von Werkzeugen und Prozessen im Lernprozess. Natürlich sind Werkzeuge und Prozesse wichtig, um den Lernprozess zu strukturieren und effizienter zu gestalten. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass diese Werkzeuge und Prozesse nicht das wichtigste Element des Lernens sind.⁴⁶⁵

Der Wert "Funktionierende Lösungen über umfassende Dokumentation" im Agile Manifest des Lernens betont die Bedeutung von praktischen, funktionierenden Lösungen im Lernprozess im Vergleich zu umfassender Dokumentation. Im Wesentlichen bedeutet dies, dass das Ziel des Lernens darin besteht, Lösungen zu finden, die tatsächlich funktionieren und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, anstatt alle Aspekte des Lernprozesses in umfassenden Dokumentationen zu erfassen. Der Wert "Funktionierende Lösungen" betont die Wichtigkeit, dass Lernende das Gelernte in praktischen Anwendungen einsetzen und Lösungen für reale Probleme finden können. Durch die Schaffung einer Lernumgebung, die auf praktische Anwendung und Umsetzung ausgerichtet ist, können Lernende ihr Wissen und ihre Fähigkeiten effektiv einsetzen und wertvolle Erfahrungen sammeln. Durch den Fokus auf funktionierende Lösungen können Lernende ihre Fähigkeiten und ihr Wissen in realen Szenarien testen und verbessern. Im Vergleich dazu betont der zweite Teil des Wertes "umfassende Dokumentation" die Bedeutung von Dokumentation im Lernprozess. Dokumentation ist wichtig, um das Gelernte festzuhalten und zu vermitteln, sowie um sicherzustellen, dass alle Lernenden über denselben Wissensstand verfügen. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Dokumentation nicht den Vorrang vor der praktischen Anwendung und Umsetzung haben sollte.⁴⁶⁶

Der Wert "Zusammenarbeit mit den Lernenden über Regeln und Rituale" im Agile Manifest des Lernens betont die Bedeutung der Zusammenarbeit und des Engagements von Lernenden im Lernprozess. Im Wesentlichen bedeutet dies, dass der Fokus des Lernens auf der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Lernenden liegt, anstatt auf der bloßen

⁴⁶⁵ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 54

⁴⁶⁶ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 38

Einhaltung von Regeln und Ritualen. Der Wert "Zusammenarbeit mit den Lernenden" betont die Bedeutung einer offenen und engagierten Kommunikation zwischen Lernenden und Kunden. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Lernenden können Lernende sicherstellen, dass sie das Gelernte an die Bedürfnisse und Erwartungen anderer Lernenden anpassen und so Lösungen entwickeln, die für alle Beteiligten von Nutzen sind. Eine offene und engagierte Zusammenarbeit trägt auch dazu bei, Missverständnisse und Fehlkommunikation zu vermeiden und sicherzustellen, dass alle Parteien denselben Wissensstand haben. Im Gegensatz dazu betont der zweite Teil des Wertes "Regeln und Ritualen" die Einschränkungen, die durch Verträge entstehen können. Während Regeln und Rituale wichtig sind, um die Erwartungen und Verantwortlichkeiten aller Beteiligten zu klären, können sie auch dazu führen, dass sich Lernende zu sehr auf die Einhaltung aller Regeln konzentrieren und die Kommunikation und Zusammenarbeit vernachlässigen.⁴⁶⁷

Der Wert "Reagieren auf Veränderung über das Befolgen eines Plans" im agilen Manifest des Lernens betont die Bedeutung der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Lernprozess. Im Gegensatz zu einem starren Plan, der strikt befolgt werden muss, wird im agilen Lernen Wert darauf gelegt, dass Veränderungen und Anpassungen an den Lernprozess vorgenommen werden können, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Dieser Wert betont, dass der Lernprozess und die Ziele im Laufe der Zeit variieren können und dass Lernende flexibel sein und sich auf Veränderungen einstellen müssen. Der Fokus liegt auf der kontinuierlichen Verbesserung des Lernprozesses, indem die Lernenden schnell auf Feedback und neue Erkenntnisse reagieren und ihre Methoden entsprechend anpassen. Es wird eine höhere Effizienz und Effektivität erreicht, da Lernende ihre Ansätze kontinuierlich verbessern und weiterentwickeln können. Im Gegensatz dazu konzentriert sich das Befolgen eines Plans auf die strikte Einhaltung eines vordefinierten Plans, unabhängig von Änderungen in der Umgebung oder den Anforderungen. Es wird angenommen, dass ein detaillierter Plan eine bessere Kontrolle über den Lernprozess ermöglicht und die Wahrscheinlichkeit von Fehlern oder Verzögerungen verringert. Der Nachteil dieses Ansatzes ist jedoch, dass er Lernende möglicherweise daran hindert, schnell auf Veränderungen zu reagieren und sich an neue Herausforderungen anzupassen.⁴⁶⁸

⁴⁶⁷ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 39

⁴⁶⁸ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 38

1.4.2.3.2. Agiles Lernen im schulischen Kontext und im Religionsunterricht

Im Religionsunterricht können die Werte des agilen Lernens gefördert werden, um den Schülerinnen und Schülern eine dynamische und engagierte Lernerfahrung zu bieten. Die Werte des agilen Lernens können auf verschiedene Weise im Religionsunterricht implementiert werden.

Zunächst einmal steht der Wert "Individuen und Interaktionen über Prozesse und Werkzeuge"⁴⁶⁹ im Fokus der Förderung einer unterstützenden Lernumgebung. Der Religionsunterricht kann darauf abzielen, die individuellen Bedürfnisse, Fragen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Indem Lehrere die Schülerinnen und Schüler ermutigen, ihre eigenen Interessen einzubringen und den Unterricht aktiv mitzugestalten, wird der Lernprozess auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten. Interaktive Diskussionen, Gruppenarbeiten und Dialoge fördern die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern und schaffen eine lebendige Lerngemeinschaft.

Der Wert "Funktionierende Lösungen über umfassende Dokumentation" kann im Religionsunterricht betont werden, indem der Fokus auf praktischen Anwendungen und Erfahrungen liegt. Projektorientiertes Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler praktische Aufgaben lösen und eigene Erkenntnisse gewinnen, ermöglicht es ihnen, ihr Wissen in einer realen oder fiktiven Situation anzuwenden. Durch die Auseinandersetzung mit konkreten Herausforderungen und die Entwicklung von Lösungen lernen die Schüler nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch die praktische Anwendung religiöser Konzepte und Werte.⁴⁷⁰

Der Wert "Zusammenarbeit mit den Lernenden über Regeln und Rituale" kann im Religionsunterricht durch die Förderung von Teamarbeit und Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden. Durch Gruppenarbeiten, gemeinsame Diskussionen und das gegenseitige Lernen können die Schülerinnen und Schüler ihre Perspektiven erweitern und voneinander lernen.⁴⁷¹ Die Lehrperson kann als Moderator und Mentor fungieren und die Schülerinnen und Schüler ermutigen, gemeinsam zu arbeiten, Ideen auszutauschen und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Dadurch wird eine kooperative Lernkultur

⁴⁶⁹ Vgl. Graf, Gramß, Edelkraut (2022), S. 39

⁴⁷⁰ Vgl. Kapitel 3.1.

⁴⁷¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 35

geschaffen, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und zum gemeinsamen Lernen entwickeln.⁴⁷²

Der Wert "Reagieren auf Veränderung über das Befolgen eines Plans" kann im Religionsunterricht betont werden, indem Flexibilität und Anpassungsfähigkeit gefördert werden. Religion ist ein dynamisches Thema, das verschiedene Perspektiven, Interpretationen und Fragen beinhaltet. Es ist wichtig, den Schülerinnen und Schülern Raum zu geben, um spontane Diskussionen zu führen, neue Ideen einzubringen und ihre Lernreise aktiv mitzugestalten.⁴⁷³ Indem der Lehrplan flexibel ist und auf die Interessen und Fragen der Schüler reagiert, können sie ein tieferes Verständnis für die für sie relevanten religiösen Inhalte entwickeln.⁴⁷⁴

Im Religionsunterricht kann es von Vorteil sein, einen flexiblen Lehrplan oder ein flexibles Curriculum zu haben, welches Raum für Spontaneität und Anpassungen lässt. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Lernpfade zu gestalten und ihre individuellen Interessen zu verfolgen. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern erlauben, ihre Fragen zu erforschen und neue Ideen einzubringen, anstatt sich streng an einen vordefinierten Plan zu halten. Indem den Schülerinnen und Schülern erlaubt wird, ihre Lernreise aktiv mitzugestalten, fühlen sie sich motiviert und engagiert, da sie eine persönliche Verbindung zu den religiösen Inhalten herstellen können.⁴⁷⁵

Darüber hinaus ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, spontane Diskussionen zu führen und ihre Erkenntnisse zu teilen. Der Religionsunterricht sollte ein interaktiver Raum sein, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Perspektiven frei äußern können. Dies fördert ein kritisches Denken, da die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, verschiedene Interpretationen und Sichtweisen zu prüfen und zu hinterfragen. Durch den offenen Austausch von Ideen können die Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und ihr Verständnis vertiefen.⁴⁷⁶

In einem sich ständig verändernden gesellschaftlichen Umfeld ist es auch wichtig, den Schülerinnen und Schülern beizubringen, sich an Veränderungen anzupassen. Religion ist ein Thema, das von verschiedenen Perspektiven und neuen Herausforderungen geprägt ist. Durch die

⁴⁷² Vgl. OECD (2018), S. 40f

⁴⁷³ Vgl. Kapitel 2.7.

⁴⁷⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

⁴⁷⁵ Vgl. Kapitel 2.7.

⁴⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.1.

Förderung von Flexibilität und Anpassungsfähigkeit können die Schülerinnen und Schüler lernen, mit Unsicherheiten umzugehen und offen für neue Erkenntnisse und Interpretationen zu sein. Dies kann durch die Ermutigung zu Forschung, kritischem Denken und offener Kommunikation erreicht werden.⁴⁷⁷

Insgesamt ermöglicht die Betonung des Werts "Reagieren auf Veränderung über das Befolgen eines Plans" im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Lernwege zu gestalten, neue Ideen einzubringen und sich aktiv mit den religiösen Inhalten auseinanderzusetzen. Durch Flexibilität, offenen Dialog und die Förderung von Anpassungsfähigkeit können die Schüler ein tieferes Verständnis für Religion und religiöse Inhalte entwickeln und ihre eigenen Beziehungen zu den religiösen Konzepten und Werten entwickeln.

Das agile Manifest des Lernens bietet wertvolle Prinzipien und Werte, die im Religionsunterricht einen bedeutenden Mehrwert schaffen können. Durch die Anwendung des agilen Manifests des Lernens können im Religionsunterricht eine dynamische Lernumgebung geschaffen, individuelle Bedürfnisse berücksichtigt und ein aktiver Austausch gefördert werden. Die Betonung von individuellen und interaktiven Lernprozessen, funktionierenden Lösungen, Zusammenarbeit mit den Schülern und der Fähigkeit, auf Veränderungen zu reagieren, ermöglicht es den Schülern, eine tiefere Verbindung zu den religiösen Inhalten herzustellen und sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Der Religionsunterricht kann so zu einem Ort werden, an dem die Schüler nicht nur religiöses Wissen erwerben, sondern auch wichtige Kompetenzen wie kritisches Denken, Empathie, Zusammenarbeit und Anpassungsfähigkeit entwickeln. Das agile Manifest des Lernens eröffnet somit neue Wege, um den Religionsunterricht dynamisch, relevant und bereichernd zu gestalten und den Schülern die Werkzeuge zu geben, um sich auf ihre persönliche, spirituelle und intellektuelle Reise einzulassen.

1.4.2.3. Lernstrategien

Lernstrategien sind spezifische Methoden, Techniken oder Vorgehensweisen, die dazu dienen, das Lernen zu optimieren und zu verbessern. Sie sind eine wichtige Komponente des Lernens, da sie den Lernprozess gezielt beeinflussen und somit zu einer höheren Lernleistung führen können.⁴⁷⁸

⁴⁷⁷ Vgl. Kapitel 1.2.

⁴⁷⁸ Vgl. Pierre-Yves, Nicolaisen (2015), S. 11f

Es gibt verschiedene Arten von Lernstrategien, die unterschiedliche Bereiche des Lernens abdecken. Zu den bekanntesten gehören kognitive, metakognitive, soziale sowie implizite und explizite Lernstrategien. Im Folgenden werden diese vier zentralen Lernstrategien kurz vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

1.4.2.4.1. Kognitive Lernstrategien

Kognitive Lernstrategien beziehen sich auf spezifische Techniken oder Vorgehensweisen, die dazu dienen, das Verständnis und die Verarbeitung von Lerninhalten zu verbessern. Kognitive Lernstrategien können dabei helfen, Informationen besser zu behalten, Zusammenhänge zwischen den Informationen zu erkennen und neue Informationen schneller zu verarbeiten.⁴⁷⁹

Ein Beispiel für eine kognitive Lernstrategie ist das Zusammenfassen von Texten. Beim Zusammenfassen werden die wichtigsten Informationen eines Textes in eigenen Worten zusammengefasst wiedergegeben und auf das Wesentliche reduziert.⁴⁸⁰ Dadurch wird das Verständnis des Textes verbessert und das Behalten der Informationen erleichtert. Eine weitere kognitive Lernstrategie ist das Erstellen von Mindmaps. Dabei werden Informationen visuell dargestellt und miteinander verbunden, um Zusammenhänge zu verdeutlichen und das Verständnis zu verbessern.⁴⁸¹ Eine weitere kognitive Lernstrategie ist die Verwendung von Mnemotechniken. Mnemotechniken sind Gedächtnistechniken, die dabei helfen, Informationen leichter zu behalten und abzurufen.⁴⁸² Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung von Eselsbrücken, um sich schwierige Begriffe oder Zahlenfolgen besser merken zu können.⁴⁸³ Auch die Verwendung von visuellen und auditiven Hilfsmitteln kann eine kognitive Lernstrategie sein. Durch die Verwendung unterschiedlichen Perzeptionsmöglichkeiten wie Videos, Grafiken oder Diagrammen können Informationen visuell dargestellt werden und dadurch besser verstanden und behalten werden. Ebenso können Lernende durch das Hören von Vorträgen, Podcasts oder Hörbüchern auditiv lernen und Informationen schneller verarbeiten.⁴⁸⁴

⁴⁷⁹ Vgl. Pierre-Yves, Nicolaisen (2015), S. 11

⁴⁸⁰ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁴⁸¹ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁴⁸² Vgl. Heidenberger (2023)

⁴⁸³ Vgl. Heidenberger (2023)

⁴⁸⁴ Vgl. CAST (2018)

Wichtig bei der Anwendung von kognitiven Lernstrategien ist, dass diese auf die individuellen Bedürfnisse und Vorlieben des Lernenden abgestimmt sind. Nicht alle Lernstrategien sind für jeden Lernenden gleichermaßen effektiv. Es ist wichtig, dass Lernende experimentieren, ausprobieren und reflektieren, welche Lernstrategien am besten mit ihrem individuellen Lernstil kompatibel ist.⁴⁸⁵

1.4.2.4.2. Metakognitive Lernstrategien

Metakognitive Lernstrategien sind Techniken und Methoden, die Lernende dabei unterstützen, ihr eigenes Lernen zu planen, zu überwachen und zu regulieren. Im Gegensatz zu kognitiven Lernstrategien, die sich auf das Verarbeiten und Behalten von Informationen beziehen, gehen metakognitiv auf das Überwachen und Kontrollieren des eigenen Lernprozesses ein. Metakognitive Lernstrategien können dazu beitragen, das Lernen effektiver zu gestalten und das eigene Lernen besser zu organisieren.⁴⁸⁶

Ein Beispiel für eine metakognitive Lernstrategie ist die Selbstüberwachung. Hierbei reflektieren Lernende ihr eigenes Lernen, indem sie ihre Fortschritte und Schwierigkeiten beobachten und sich fragen, ob sie die Lernziele erreicht haben oder nicht.⁴⁸⁷ Eine weitere metakognitive Lernstrategie ist das Setzen von Lernzielen. Lernende setzen sich klare und spezifische Ziele, die sie während des Lernprozesses erreichen möchten. Dadurch können sie ihr Lernen besser organisieren und gezielt auf bestimmte Ziele hinarbeiten.⁴⁸⁸ Ein weiteres Beispiel für eine metakognitive Lernstrategie ist das Anwenden von Strategien zur Problemlösung. Lernende können Strategien anwenden, um ihre Schwierigkeiten beim Lernen zu identifizieren und Lösungen zu finden, um diese zu überwinden. Hierzu können beispielsweise Techniken wie das "Vorhersagen treffen", bei dem Schülerinnen und Schüler vor dem Lesen eines Textes oder dem Bearbeiten einer Aufgabe versuchen, vorherzusagen, worum es gehen könnte, welche Informationen wichtig sein könnten und welche Fragen sie sich stellen sollten, um ihr Verständnis zu fördern oder das „Erstellen von Fragen zur Selbstprüfung“ genutzt werden. Indem Schülerinnen und Schüler Fragen formulieren, die sich auf den Lernstoff beziehen, zwingen sie sich dazu, aktiv über das Material nachzudenken und die wichtigsten Konzepte zu identifizieren.

⁴⁸⁵ Vgl. Kaiser (2022), abgerufen am 29.03.2023

⁴⁸⁶ Vgl. Pierre-Yves, Nicolaisen (2015), S. 11f

⁴⁸⁷ Vgl. Kapitel 1.4.1

⁴⁸⁸ Vgl. Kapitel 1.4.2.2.

Dies fördert das bewusste Verständnis des Gelernten. Darüber hinaus können sie durch den Vergleich ihrer selbst erstellten Fragen mit tatsächlichen Antworten ihr Wissen überprüfen und Lücken in ihrem Verständnis erkennen. Dies stärkt ihre Fähigkeit, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und ihre Lernstrategien entsprechend anzupassen, was wiederum ihre metakognitiven Fähigkeiten fördert.⁴⁸⁹

Wichtig bei der Anwendung von metakognitiven Lernstrategien ist es, dass die Lernenden über ein hohes Maß an Selbstregulation verfügen. Sie müssen in der Lage sein, ihr eigenes Lernen zu überwachen und gegebenenfalls anzupassen. Auch ist es wichtig, dass sie sich bewusst sind, welche Strategien am besten zu ihrem Lernstil passen.⁴⁹⁰

1.4.2.4.3. Soziale Lernstrategien

Soziale Lernstrategien beziehen sich auf Methoden und Techniken, die Lernende nutzen, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten durch Zusammenarbeit und Interaktion mit anderen zu verbessern. Sie können in formellen oder informellen Lernsituationen eingesetzt werden und können sich auf eine Vielzahl von Aktivitäten beziehen, wie z.B. Diskussionen, Gruppenprojekte, Peer-to-Peer-Feedback, Mentoring und Kooperationen.⁴⁹¹

Ein Beispiel für eine soziale Lernstrategie ist das Lernen in Gruppen. Hierbei arbeiten Lernende in Teams zusammen, um gemeinsam ein Ziel zu erreichen oder ein Problem zu lösen. Durch die Zusammenarbeit können sie voneinander lernen, sich gegenseitig unterstützen und voneinander profitieren. In einer Gruppe können die Lernenden auch ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Stärken einsetzen, um gemeinsam erfolgreich zu sein.⁴⁹²

Darüber hinaus kann der Religionsunterricht durch den Einsatz von kooperativen Lernmethoden und interaktiven Aktivitäten soziales Lernen fördern. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre Perspektiven auszutauschen, gemeinsam zu diskutieren und voneinander zu lernen. Durch den respektvollen Umgang mit unterschiedlichen religiösen Ansichten und Interpretationen wird auch die interkulturelle Kompetenz gefördert und das Verständnis für die Vielfalt religiöser Traditionen gestärkt. Dabei ist es undiskutabel, dass der

⁴⁸⁹ Vgl. Kapitel 3.1.

⁴⁹⁰ Vgl. Dorner (2021), abgerufen am 29.03.2023

⁴⁹¹ Vgl. Pierre-Yves, Nicolaisen (2015), S. 11f

⁴⁹² Vgl. Kapitel 1.2.4.

Religionsunterricht ein unterstützendes und inklusives Umfeld bieten sollte, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler sicher und respektiert fühlen. Indem die Lehrkräfte eine offene und dialogorientierte Atmosphäre schaffen und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen, können sie ein förderliches Lernumfeld schaffen, das die Anwendung von sozialen Lernstrategien ermöglicht.

Ein weiteres Beispiel für eine soziale Lernstrategie ist Peer-to-Peer-Feedback. Hierbei geben Schülerinnen und Schüler einander Feedback zu ihren Arbeiten oder Leistungen. Durch das Feedback können sie ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen und sich gegenseitig unterstützen, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu verbessern. Dabei erhalten Schülerinnen und Schüler systematisch die Möglichkeit, sich gegenseitig zu ihren Lernfortschritten, -schwierigkeiten und -prozessen Feedback zu geben.⁴⁹³

Mentoring bzw. Co-Agency ist eine weitere wichtige soziale Lernstrategie. Hierbei übernimmt ein erfahrener Lernender oder Experte die Rolle eines Mentors und unterstützt den Lernenden bei seinem Lernprozess. Der Mentor kann dem Lernenden wichtige Ratschläge geben, ihm helfen, seine Lernziele zu erreichen und ihm wertvolles Feedback geben, um seine Lernleistung zu verbessern.⁴⁹⁴

Soziale Lernstrategien können helfen, Lernende dazu zu befähigen, in einer zunehmend globalisierten Welt zu arbeiten und zu kommunizieren. Sie können die sozialen Kompetenzen der Lernenden verbessern, wie z.B. die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren, Kritik zu äußern und konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten.⁴⁹⁵

1.4.2.4.4. Implizite und explizite Lernstrategien

Lernstrategien können sowohl implizit als auch explizit erworben werden. Implizite Lernstrategien sind Strategien, die unbewusst und ohne direkte Anweisung angewendet werden, wie das "Lernen durch Imitation", bei dem Schülerinnen und Schüler unbewusst Verhaltensweisen und Fertigkeiten übernehmen, indem sie andere beobachten und nachahmen, ohne sich explizit auf das Lernen selbst zu konzentrieren. Explizite Lernstrategien hingegen sind Strategien, die bewusst und gezielt eingesetzt werden und in der Regel durch Anweisung und Übung

⁴⁹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

⁴⁹⁴ Vgl. Kapitel 2.7.

⁴⁹⁵ Vgl. Kos (2023), S. 43ff

erworben werden, wie zum Beispiel das "Mind Mapping", bei dem Schülerinnen und Schüler visuelle Darstellungen von Konzepten und Ideen erstellen, um Zusammenhänge zu verdeutlichen und ihr Verständnis zu fördern. Dabei setzen sie bewusst eine strukturierte Technik ein, um Informationen zu organisieren und zu verknüpfen.⁴⁹⁶

Die effektive Nutzung von Lernstrategien erfordert grundsätzlich jedoch ein gewisses Maß an Metakognition, da Lernstrategien nur dann erfolgreich eingesetzt werden können, wenn sich Lernende über seine eigenen Lernprozesse bewusst sind. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und zu überwachen, um gezielt diejenigen Lernstrategien auszuwählen und anzuwenden, die am besten zu ihren individuellen Lernbedürfnissen passen. Die effektive Nutzung von Lernstrategien kann dazu beitragen, das Meta-Lernen zu fördern, da Lernstrategien den Lernprozess bewusster und aktiver gestalten können. Das Meta-Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit, über den Lernprozess selbst nachzudenken und zu reflektieren und somit zu verstehen, wie man am besten lernt.

Durch die Verwendung von Lernstrategien wie aktives Lesen, Zusammenfassung und Mind-mapping kann das Verständnis von Lernprozessen verbessern und somit das Meta-Lernen gefördert werden. Indem Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen verschiedene Lernstrategien auszuprobieren und herausfinden, welche den bestmöglichen individuellen Lernfortschritt ermöglicht, können Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Stärken und Schwächen beim Lernen identifizieren. Dies ermöglicht es ihnen, gezielt an den eigenen Schwächen zu arbeiten und das Meta-Lernen zu fördern.⁴⁹⁷

Durch die effektive Nutzung von Lernstrategien können Schülerinnen und Schüler auch die Selbstregulation verbessern. Indem sie beispielsweise bestimmte Techniken zur Verbesserung der Konzentration oder zum Zeitmanagement verwendet, können sie effektiver lernen und sich selbst besser organisieren.⁴⁹⁸

Der Religionsunterricht kann sowohl explizite als auch implizite Lernstrategien fördern, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Durch den gezielten Einsatz verschiedener Lernstrategien können religiöse Themen und Inhalte besser verstanden, reflektiert und verinnerlicht werden.

⁴⁹⁶ Vgl. Dorner (2021), abgerufen am 29.03.2023

⁴⁹⁷ Vgl. Kapitel 1.4.1.

⁴⁹⁸ Vgl. Dorner (2021), abgerufen am 29.03.2023

Ein Beispiel für explizite Lernstrategien ist das Erarbeiten von Lernzielen und -plänen, da es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren Lernprozess bewusst zu steuern und ihre Lernaktivitäten gezielt zu organisieren. Beim Erstellen von Lernzielen setzen sich die Schülerinnen und Schüler klare und messbare Ziele, die sie erreichen möchten. Dies erfordert eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und eine Identifizierung der relevanten Aspekte. Indem sie diese Ziele explizit formulieren, schaffen sie eine klare Richtlinie für ihr Lernen und können ihren Fortschritt leichter verfolgen. Das Erstellen von Lernplänen geht noch einen Schritt weiter. Hierbei planen Schülerinnen und Schüler ihre Lernaktivitäten über einen bestimmten Zeitraum hinweg. Sie entscheiden, welche Themen sie wann bearbeiten möchten, legen fest, welche Ressourcen sie verwenden werden, und berücksichtigen auch Pausenzeiten und Erholung. Dies erfordert eine aktive Selbstregulation, da die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich ihre Fortschritte überwachen und ihre Pläne anpassen müssen, um auf Kurs zu bleiben.

Das Erarbeiten von Lernzielen und -plänen fördert die explizite Bewusstheit über den eigenen Lernprozess. Indem Schülerinnen und Schüler ihre Ziele und Pläne klar definieren, entwickeln sie ein tieferes Verständnis für den Lernstoff und setzen sich aktiv mit den zu erreichenden Meilensteinen auseinander. Dies stärkt nicht nur ihr metakognitives Bewusstsein, sondern verleiht ihnen auch eine größere Kontrolle über ihr Lernen. Indem sie bewusst ihre Lernziele und -pläne erstellen und anpassen, werden Schülerinnen und Schüler zu aktiven Gestaltern ihres eigenen Bildungsweges und entwickeln die Fähigkeit zur eigenständigen Lernorganisation, die ihnen weit über ihre schulischen Jahre hinaus zugutekommt. Der Religionsunterricht kann dabei helfen, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre individuellen Lernziele im Unterrichtsfach Religionslehre aber auch für ihre individuelle religiöse Identitätsbildung zu definieren und Wege aufzuzeigen, wie sie diese Ziele erreichen können.

Die Nutzung von reflexiven Methoden ist ein anschauliches Beispiel für explizite Lernstrategien, da sie Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, ihre eigenen Lernerfahrungen zu analysieren, zu bewerten und daraus zu lernen. Reflexion beinhaltet das bewusste Nachdenken über das eigene Lernen, die erreichten Fortschritte, die verwendeten Strategien und die Herausforderungen, denen man begegnet ist. Indem Schülerinnen und Schüler regelmäßig und bewusst reflektieren, schaffen sie eine Plattform für ein tiefes Verständnis ihrer Lernprozesse. Reflexive Methoden können vielfältig sein, wie zum Beispiel das Führen von

Lernjournale, das Verfassen von Reflektionen nach Unterrichtseinheiten oder Projekten oder das Durchführen von Lerngesprächen mit Lehrkräften oder Mitlernenden.⁴⁹⁹ Diese Techniken zwingen die Schülerinnen und Schüler, über ihre eigenen Gedanken, Emotionen und Erfahrungen nachzudenken und die Verbindungen zwischen verschiedenen Lerninhalten und -situationen zu erkennen.

Die Nutzung von reflexiven Methoden hat mehrere Vorteile. Zum einen ermöglicht sie den Schülerinnen und Schülern, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren, was zu einer bewussteren Selbstwahrnehmung führt. Zum anderen fördert sie die metakognitive Kompetenz, da Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernstrategien kritisch beurteilen und gegebenenfalls optimieren können. Zudem hilft sie, tiefe Lernverbindungen herzustellen, da Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des Gelernten in ihrem persönlichen Kontext reflektieren können. Des Weiteren stärkt sie die Fähigkeit zur Selbstregulation, da Schülerinnen und Schüler durch die Reflektion ihre Lernziele klarer definieren und ihren Fortschritt verfolgen können. Insgesamt fördert die Nutzung von reflexiven Methoden die explizite Auseinandersetzung mit dem Lernprozess, unterstützt die metakognitiven Fähigkeiten und trägt zur Entwicklung von lebenslangen Lernkompetenzen bei, die über die schulischen Jahre hinaus von unschätzbarem Wert sind.⁵⁰⁰ Dies fördert nicht nur das Verständnis, sondern auch die persönliche Auseinandersetzung und die Entwicklung einer eigenen religiösen Identität.

Implizite Lernstrategien im Religionsunterricht beziehen sich auf indirekte und unbewusste Lernprozesse, bei denen das Lernen durch die Gestaltung der Lernumgebung und -situation beeinflusst wird. Im Religionsunterricht können implizite Lernstrategien durch das Schaffen eines offenen und unterstützenden Lernklimas gefördert werden. Dies kann beispielsweise durch den respektvollen Austausch von Meinungen und Perspektiven, das Ermutigen zur Fragestellung und das Zulassen von unterschiedlichen religiösen Ansichten und Interpretationen geschehen.⁵⁰¹ Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihre eigenen Überzeugungen zu hinterfragen und kritisches Denken zu entwickeln.

Auch die Einbeziehung von Kunst, Musik und anderen ästhetischen Ausdrucksformen im Religionsunterricht kann implizite Lernstrategien fördern. Durch die kreative Auseinandersetzung

⁴⁹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

⁵⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

⁵⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 25ff

mit religiösen Themen und Symbolen werden die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihre eigenen Gedanken und Empfindungen auszudrücken und ihre emotionale Bindung zu religiösen Inhalten zu stärken.⁵⁰²

Es ist wichtig zu betonen, dass explizite und implizite Lernstrategien im Religionsunterricht nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollten, sondern sich idealerweise ergänzen und unterstützen sollten. Beispielsweise kann die religiöse Identitätsentwicklung, das religiöse Verständnis und das kritische Reflektieren durch eine bewusste Integration beider Lernstrategien die effektivere Gestaltung des Lernprozesses unterstützen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Religionsunterricht sowohl explizite als auch implizite Lernstrategien einsetzen kann, um den Schülerinnen und Schülern ein ganzheitliches und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Durch die Förderung von expliziten Lernstrategien wie dem Setzen von Lernzielen, der Reflexion und dem strukturierten Lernen können die Schülerinnen und Schüler aktiver an ihrem eigenen Lernprozess teilnehmen und ihre religiösen Kenntnisse und Fähigkeiten gezielter entwickeln. Indem Schülerinnen und Schüler sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Aspekte des Lernens einbeziehen, können sie nicht nur ihr religiöses Wissen erweitern, sondern auch ihre Persönlichkeit, ihre kritische Reflexion und ihre interkulturelle Sensibilität stärken, so dass die gezielte Nutzung von expliziten und impliziten Lernstrategien Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen kann, ein umfassendes Verständnis von Religion zu entwickeln.

1.4.3. Growth Mindset

"Growth Mindset" ist eine Theorie und Grundhaltung, die besagt, dass die menschliche Intelligenz, Fähigkeiten und Talente nicht unveränderlich und statisch sind, sondern dass sie sich durch harte Arbeit, Ausdauer und gezieltes Training verbessern lassen. Das Konzept wurde von der Psychologin Carol Dweck entwickelt und ist heute zu einem wichtigen Bestandteil der modernen Psychologie und Pädagogik geworden.⁵⁰³

Die Idee hinter dem "Growth Mindset" ist, dass Menschen ihre Fähigkeiten und Potenzial durch kontinuierliches Lernen und Wachstum stetig verbessern können. Im Gegensatz dazu

⁵⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

⁵⁰³ Vgl. Dweck (2009), S. 20f

glauben Menschen mit einem "Fixed Mindset", dass ihre Fähigkeiten und Talente angeboren sind und sich nicht wirklich verändern lassen. Menschen mit einem "Growth Mindset" sind oft bereit, neue Herausforderungen anzunehmen und aus Fehlern zu lernen, weil sie verstehen, dass Fehler und Schwierigkeiten Teil des Lernprozesses sind. Sie betrachten Feedback und Kritik als Chance, um sich zu verbessern und wachsen zu können.⁵⁰⁴

Ein "Growth Mindset" zu haben, kann Schülerinnen und Schülern helfen, ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu entwickeln. Indem sie glauben, dass individuelle Fähigkeiten und Talente durch harte Arbeit verbessert werden können, fühlen sie sich eher in der Lage, Herausforderungen zu meistern und Ziele zu erreichen. Menschen mit einem "Growth Mindset" neigen dazu, ihre Ziele und Visionen zu sehen und hart daran zu arbeiten, sie zu erreichen.⁵⁰⁵

Ein wichtiger Aspekt des "Growth Mindset" ist, die Fördermöglichkeit bei Schülerinnen und Schülern, um ihnen zu helfen, ihr Potenzial zu entfalten und in Gänze ausschöpfen zu können. Das Schulgesetz fordert in diesem Zusammenhang: „Unterricht soll die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler erhalten und weiter fördern. Er soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln.“⁵⁰⁶ Eltern und Erziehungsberechtigte und Pädagogen können dazu beitragen, indem sie positive Verstärkung und Unterstützung bieten, wenn Schülerinnen und Schüler sich Herausforderungen stellen und aus Fehlern lernen. Durch Ermutigung und Lob für harte Arbeit und Bemühungen anstatt nur für Erfolge können Schülerinnen und Schüler ein Gefühl der Selbstwirksamkeit entwickeln und ein "Growth Mindset" entwickeln.

Ein "Growth Mindset" kann den Lernprozess auf viele Arten fördern und bietet diverse Chancen für den Lernprozess, da es eine positive Einstellung zum Lernen und Wachstum fördert. Indem Schülerinnen und Schüler ein „Growth Mindset“ kultivieren, erkennen sie Rückschläge und Misserfolge als Teil des Lernprozesses an und sehen sie nicht als Abwertung ihrer Fähigkeiten. Stattdessen betrachten sie Fehler als Chancen, aus denen sie lernen können. Dies führt zu einer höheren Resilienz, da sie weniger entmutigt sind, wenn sie auf Schwierigkeiten

⁵⁰⁴ Vgl. Dweck (2009), S. 18

⁵⁰⁵ Vgl. Dweck (2009), S. 18

⁵⁰⁶ § 2 Absatz 9 Schulgesetz NRW (2005)

stoßen. Sie sind eher bereit, sich erneut zu bemühen und verschiedene Ansätze auszuprobieren, um die Herausforderungen zu bewältigen.⁵⁰⁷

Ein „Growth Mindset“ fördert zudem die Ausdauer im Lernprozess. Schülerinnen und Schüler, die davon überzeugt sind, dass ihre Bemühungen und Anstrengungen langfristig zu Verbesserungen führen, sind eher bereit, sich kontinuierlich anzustrengen, auch wenn der Fortschritt zunächst langsam erscheint. Diese Hartnäckigkeit ist entscheidend, um schwierige Konzepte zu meistern und langfristig erfolgreich zu sein.⁵⁰⁸

Zusätzlich trägt ein „Growth Mindset“ zur Entwicklung von effektiven Lernstrategien bei. Schülerinnen und Schüler mit dieser Denkweise sind eher geneigt, nach neuen Herangehensweisen zu suchen, Ratschläge anzunehmen und sich weiterzuentwickeln. Sie sehen Feedback als wertvolle Informationen zur Verbesserung, anstatt es als Kritik aufzufassen. Dies fördert die Selbstregulation und ermöglicht eine gezieltere Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten.⁵⁰⁹

Indem Schülerinnen und Schüler glauben, dass sie durch harte Arbeit und Lernen ihre persönlichen Fähigkeiten verbessern zu können, können sie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit entwickeln. Dies kann dazu beitragen, das Selbstvertrauen zu steigern und die Motivation zum Lernen zu erhöhen.⁵¹⁰

Menschen mit einem "Growth Mindset" sind oft offen für Feedback und Kritik und betrachten sie als Chance, um zu wachsen und sich zu verbessern. Sie sind auch oft bereit, anderen zu helfen und von anderen zu lernen. Dies kann zu positiven Beziehungen mit Lehrerinnen und Lehrern, anderen Lernenden und der Gemeinde führen, welches den Lernprozess unterstützt.⁵¹¹

Indem Schülerinnen und Schüler sich auf den Lernprozess konzentrieren und kontinuierlich daran arbeiten, ihre Fähigkeiten und ihr Verständnis zu verbessern, können sie schließlich bessere Leistungen erreichen. Menschen mit einem "Growth Mindset" haben oft eine höhere Leistungsbereitschaft und sind bereit, hart zu arbeiten, um ihre Ziele zu erreichen.⁵¹²

⁵⁰⁷ Vgl. Kapitel 1.3.3.4.

⁵⁰⁸ Vgl. Kapitel 1.3.3.4.

⁵⁰⁹ Vgl. Kapitel 1.3.3.4.

⁵¹⁰ Vgl. Kapitel 2.7.1.2.

⁵¹¹ Vgl. Kapitel 2.4.3.3.

⁵¹² Vgl. Dweck (2009), S. 225ff

Die Förderung eines „Growth Mindsets“ im Religionsunterricht kann durch die Betonung der persönlichen Entwicklung und Reflexion unterstützt werden. Lehrerinnen und Lehrer können den Fokus auf den Prozess des Glaubens und der spirituellen Entwicklung legen, anstatt nur auf das Erreichen bestimmter Ziele. Sie können Schülerinnen und Schüler ermutigen, über ihre eigenen Fortschritte im Verständnis von religiösen Konzepten nachzudenken und Herausforderungen als Chancen zur Vertiefung ihres persönlichen Glaubens zu sehen. Durch das Teilen von Geschichten über Persönlichkeiten aus der religiösen Geschichte, die Rückschläge überwunden und einen Weg des Wachstums beschritten haben, können Lehrkräfte ein Modell für ein „Growth Mindset“ bieten.⁵¹³ Zudem können Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten bieten, über ihre eigenen spirituellen Reisen zu reflektieren, Feedback als Mittel zur Weiterentwicklung zu betrachten und ihre Perspektiven auf den Glauben kontinuierlich zu erweitern.⁵¹⁴

Ein "Growth Mindset" ist eine positive Einstellung zum Lernen und Wachstum, die dazu beitragen kann, den Lernprozess zu fördern. Es ist jedoch nicht immer einfach, ein "Growth Mindset" zu entwickeln, insbesondere in Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler oft auf Leistungen und Noten fokussiert sind. Daher ist es wichtig, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Risiken einzugehen und zu akzeptieren, dass Fehler Teil des Lernprozesses sind. Lehrerinnen und Lehrer können Lernende dazu ermutigen, ihre Fehler zu reflektieren und daraus zu lernen, anstatt sich zu entmutigen oder aufzugeben.⁵¹⁵

Lehrerinnen und Lehrer sollten Schülerinnen und Schülern regelmäßig Feedback geben, um ihre Stärken und Schwächen aufzuzeigen und ihnen zu helfen, ihre Fähigkeiten zu verbessern. Feedback sollte konstruktiv sein und Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, sich auf Verbesserungen zu konzentrieren. Daher ist es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer Feedback ebenfalls dafür nutzen, um den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, welche Kompetenzen sie bereits erworben haben.⁵¹⁶

Darüber hinaus sollten Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen. In Gruppendiskussionen, kooperativen Projekten und Peer-Feedback-Situationen können Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Ansichten und

⁵¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 29

⁵¹⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9f

⁵¹⁵ Vgl. Spychiger, Kuster, Oser (2006), S: 87f

⁵¹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

Herangehensweisen kennenlernen, die sie dazu anregen, ihre eigenen Überzeugungen und Fähigkeiten zu hinterfragen und zu erweitern. Diese interaktiven Lernformen schaffen ein Umfeld, in dem Fehler und unterschiedliche Standpunkte akzeptiert werden, was wiederum die Wertschätzung für Anstrengung, Experimentieren und persönliches Wachstum fördert. Indem Schülerinnen und Schüler von anderen lernen, ihre Gedanken teilen und Gemeinschaftsunterstützung erfahren, wird das Vertrauen in ihre Fähigkeiten gestärkt und das Bewusstsein für kontinuierliche Verbesserung gefördert. Die Zusammenarbeit ermöglicht es ihnen, ihr Verständnis zu vertiefen und von den Fähigkeiten anderer zu profitieren. Lehrerinnen und Lehrer sollten Schülerinnen und Schüler ermutigen und mit ihnen gemeinsam, ihre Fortschritte und Erfolge zu feiern, um ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation zu stärken.⁵¹⁷

Es ist wichtig, Lernende daran zu erinnern, dass Fortschritte und Erfolge langfristige Bemühungen sind, die durch harte Arbeit und Engagement erreicht werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten Lernende mit Herausforderungen konfrontieren, die sie aus ihrer Komfortzone heraus holen und dazu zwingen, neue Fähigkeiten zu erlernen. Herausforderungen ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, ihr Potenzial zu erkennen und ihre Fähigkeiten zu erweitern.⁵¹⁸

Im schulischen Kontext können jedoch auch mehrere Hindernisse die Entwicklung eines Growth Mindsets beeinträchtigen. Eines dieser Hindernisse ist ein stark leistungsorientiertes Umfeld, in dem Noten und Ergebnisse übermäßig betont werden. Wenn Schülerinnen und Schüler hauptsächlich darauf fokussiert sind, gute Noten zu erzielen, können sie dazu neigen, Misserfolge zu meiden und Risiken zu scheuen, anstatt sich herausfordernden Aufgaben zu stellen, die ihr Wachstum fördern könnten.

Ein weiteres Hindernis kann die Art des Feedbacks sein, das Schülerinnen und Schüler erhalten. Wenn Feedback ausschließlich darauf abzielt, richtige Antworten zu bestätigen oder Fehler zu korrigieren, anstatt den Lernprozess und die Bemühungen der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen, kann dies dazu führen, dass sie eine fixe Einstellung zur eigenen Intelligenz entwickeln und annehmen, dass ihre Fähigkeiten unveränderlich sind.⁵¹⁹

Auch das Vergleichen mit anderen Schülerinnen und Schülern kann ein Hindernis sein. Wenn Schülerinnen und Schüler sich ständig mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden

⁵¹⁷ Vgl. Kapitel 1.2.4.

⁵¹⁸ Vgl. Dweck (2009), S. 299

⁵¹⁹ Vgl. Kapitel 3.1.5.

vergleichen und feststellen, dass einige scheinbar talentierter oder erfolgreicher sind, könnten sie glauben, dass ihre Fähigkeiten unzureichend sind und somit die Motivation zum Wachstum verlieren.

Die Haltung der Lehrperson und Eltern spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle. Wenn Lehrpersonen oder Eltern übermäßig auf Lob für Intelligenz oder Talent statt auf Anstrengung und Lernen setzen, können Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass sie nur dann wertvoll sind, wenn sie als "begabt" angesehen werden. Dies kann die Angst vor Fehlern verstärken und die Offenheit für Herausforderungen einschränken.⁵²⁰

Die Identifizierung mit Stereotypen kann ebenfalls hinderlich sein. Wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund von Geschlecht, ethnischen Hintergründen oder anderen Faktoren Stereotypen ausgesetzt sind, die ihre Fähigkeiten begrenzen, könnten sie dazu neigen, ein fixiertes Mindset zu entwickeln und an ihre eigenen Möglichkeiten zu zweifeln.

Insgesamt ist es wichtig, diese Hindernisse zu erkennen und anzugehen, um ein förderliches Umfeld für die Entwicklung eines „Growth Mindsets“ zu schaffen. Das Ermutigen von Anstrengung, das Betonen von Lernprozessen, das Bereitstellen von konstruktivem Feedback und das Schaffen einer Kultur des respektvollen Vergleichs können dazu beitragen, solche Hindernisse zu überwinden und die positiven Effekte eines „Growth Mindsets“ im schulischen Kontext zu fördern.

In der schnelllebigen und sich ständig verändernden Welt des 21. Jahrhunderts ist ein "Growth Mindset" unverzichtbar für das Meta-Lernen. Mit einem "Growth Mindset" können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Fähigkeiten zu verbessern und ihr Verständnis zu vertiefen, um in einer Welt zu gedeihen, in der Wissen und Fähigkeiten schnell veraltet sind. Ein "Growth Mindset" fördert die Motivation, das Selbstvertrauen und das Engagement, die alle notwendig sind, um erfolgreich zu lernen und zu wachsen. Indem Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, Risiken einzugehen, Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren und sich auf Wachstum und Verbesserung zu konzentrieren, können sie ihr Potenzial erkennen und ihre Fähigkeiten erweitern. Im Meta-Lernen ist es auch wichtig, sich auf die Entwicklung von Fähigkeiten wie kritischem Denken, Problemlösung, Zusammenarbeit und Kreativität zu konzentrieren. Ein "Growth Mindset" kann dazu beitragen, diese Fähigkeiten zu entwickeln, indem es

⁵²⁰ Vgl. Dweck (2009), S. 299

Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, neue Herausforderungen anzunehmen und ihre Fähigkeiten zu erweitern. Darüber hinaus wird erwartet, dass die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts sich in den nächsten Jahren und Jahrzehnten weiter verändern wird. Neue Technologien und Arbeitsmethoden werden die Art und Weise, wie wir leben und arbeiten, verändern, und es wird erwartet, dass sich die Anforderungen an die Menschen ändern werden. Ein "Growth Mindset" kann den Schülerinnen und Schülern helfen, sich an diese Veränderungen anzupassen und die erforderlichen Fähigkeiten zu erwerben, um erfolgreich an der Gesellschaft teilhaben zu können.

1.5. Zwischenfazit zu den vier Dimensionen der Bildung - „Neue Normalität“

Die Innovationen von heute werden häufig zur Normalität von morgen. Das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 hat einige innovative Merkmale der Bildungssysteme beobachtet, die derzeit neu entstehen, doch in den Bildungskonzepten von morgen bereits zur „neuen Normalität“ geworden sein können. Dabei meint der Begriff „neue Normalität“, „etwas, das vorher ungewöhnlich war, ist allgemein üblich geworden.“⁵²¹

Die Schaffung einer "neuen Normalität" der Bildung bezieht sich auf den Wandel in der Bildung, der aufgrund der aktuellen Herausforderungen und Veränderungen notwendig geworden ist. Die COVID-19-Pandemie hat dazu geführt, dass Schulen und Bildungseinrichtungen weltweit ihre Unterrichtsmodelle und -methoden ändern mussten, um den Anforderungen an das Fernlernen gerecht zu werden. Dies hat zu einer Diskussion darüber geführt, wie Bildungssysteme in der Zukunft gestaltet werden sollten, um den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht zu werden und sie auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

Die Schaffung einer "neuen Normalität" der Bildung bedeutet, dass Bildungssysteme sich auf die Förderung von Kompetenzen konzentrieren sollten, die auf die Anforderungen der Zukunft ausgerichtet sind. Dazu gehört die Förderung von digitalen Kompetenzen, kritischem Denken, Problemlösung, Kreativität, Zusammenarbeit und interkultureller Kompetenz. Es geht auch um die Schaffung von inklusiven Bildungssystemen, die allen Lernenden Chancengleichheit

⁵²¹ OECD (2018), S. 16

bieten und auf ihre individuellen Bedürfnisse und Potenziale eingehen und dabei die vier Dimensionen der Bildung berücksichtigen.⁵²²

Die Schaffung einer "neuen Normalität" der Bildung erfordert auch die Schaffung von flexibleren Bildungsmodellen, wie zum Beispiel dem Agilen Lernen, die den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht werden. Dazu gehört die Nutzung von Online- und Fernlernmöglichkeiten, aber auch die Schaffung von flexiblen Unterrichtsmodellen, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Lernumgebung und -methoden zu wählen.⁵²³

Insgesamt geht es bei der Schaffung einer "neuen Normalität" der Bildung darum, Bildungssysteme zu schaffen, die auf die Anforderungen der Zukunft ausgerichtet sind und den Lernenden die Kompetenzen vermitteln, die sie benötigen, um erfolgreich in der Welt von morgen auf Basis des Wissens von heute zu agieren.

Die vier Dimensionen der Bildung „Wissen“, „Skills“, „Charakter“ und „Meta-Lernen“ sollen dabei die Basis der Bildungsziele des 21. Jahrhunderts darstellen, da sie ein umfassendes und ganzheitliches Bild von Bildung abbilden, das den Anforderungen der modernen Welt gerecht wird.

Die Dimension des "Wissens" bleibt fundamental, da ein solides Verständnis von Konzepten, Ideen und Fakten die Grundlage für kritisches Denken, Problemlösung und innovative Ideen bildet. In einer sich schnell verändernden Welt ist es jedoch auch wichtig, das Konzept des Wissens zu erweitern, um kritisches Denken, Informationskompetenz und die Fähigkeit zur Anwendung von Wissen auf unterschiedliche Kontexte einzuschließen.

Die "Skills" oder Fähigkeiten, die über bloßes Wissen hinausgehen, sind ebenfalls entscheidend. Dies umfasst nicht nur technologische Fähigkeiten, sondern auch soziale, kommunikative, kreative und kollaborative Fertigkeiten. Angesichts der globalen Vernetzung und des dynamischen Arbeitsumfelds des 21. Jahrhunderts sind diese Fähigkeiten unerlässlich, um effektiv in Teams zu arbeiten, innovative Lösungen zu entwickeln und sich flexibel an neue Situationen anzupassen.

Die Dimension des "Charakters" ist von wachsender Bedeutung, da Bildung nicht nur auf die Entwicklung von Fähigkeiten abzielen sollte, sondern auch auf die Gestaltung ethischer und

⁵²² Vgl. Schleicher (2018), S. 230ff

⁵²³ Vgl. OECD (2018), S. 16

moralischer Werte sowie die Förderung von Empathie, Respekt, Resilient und Verantwortungsbewusstsein. Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts erfordern Menschen, die ethisch reflektieren und verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen können, um soziale und globale Herausforderungen anzugehen.

Schließlich ist das "Meta-Lernen" oder die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen von entscheidender Bedeutung. Lernende müssen in der Lage sein, ihre eigenen Lernprozesse zu analysieren, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen, Lernstrategien anzupassen und ihre eigenen Fortschritte zu überwachen. Dieses Bewusstsein für den eigenen Lernprozess fördert die Selbstregulation, die Anpassungsfähigkeit und die lebenslange Lernbereitschaft.

Zusammengefasst spiegeln die vier Dimensionen "Wissen", "Skills", "Charakter" und "Meta-Lernen" die breitere Palette an Kompetenzen und Qualitäten wider, die Individuen im 21. Jahrhundert benötigen. Durch die Integration dieser Dimensionen in die Bildungsziele können Schulen und Bildungseinrichtungen Lernende besser darauf vorbereiten, die Herausforderungen und Chancen der heutigen Welt zu bewältigen und eine positive und nachhaltige Zukunft mitzugestalten.

Die vorhergegangene Analyse hat gezeigt, dass der Religionsunterricht dabei einen idealen Raum schafft und schaffen kann, um diesen Bildungszielen auch auf Basis des aktuell gültigen Lehrplans der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalens nahezu gerecht zu werden.

Bei der abschließenden Betrachtung der Analyse des Lehrplans der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens mit den vier Dimensionen der Bildung und den daraus resultierenden Anforderungen an die Bildung, vor allem auch zur Schaffung einer „Neuen Normalität“, ergibt sich folgende Übersicht:

| Faktor/ Kriterium | Definition OECD | Kernlehrplan ev. Religionslehre ⁵²⁴ | Methodische Handlungsempfehlung ⁵²⁵ |
|--|--|--|---|
| WISSEN | | | |
| Traditionelles Wissen | Dies bezieht sich auf das spezifische Wissen in verschiedenen Disziplinen. Fachwissen ermöglicht es den Lernenden, die Grundlagen einer Disziplin zu verstehen, relevante Konzepte und Theorien zu kennen und die entsprechenden Methoden und Werkzeuge anzuwenden. | Allgemein Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 5 | SCRUM Problemlösendes Lernen Kooperative Lernformen Lernaufgaben |
| Modernes und fächerübergreifendes Wissen | Es ist wichtig Methoden und Herangehensweisen zu kennen, um Wissen zu erwerben, zu organisieren und anzuwenden. Dies umfasst das Verständnis von vernetzten Menschen, Organisationen und der Welt, Transhumanismus, Aufstieg von smarten Maschinen, usw. | Allgemein <i>häufig in der Gestaltungsfreiheit des Lehrenden</i> | Lernaufgaben Feedback SCRUM Kooperative Lernformen |
| Querschnittsthemen | Querschnittsthemen dienen als breites Wissensfundament, das die Lernenden befähigt, globale-, digitale- wie auch Informationskompetenzen zu entwickeln. Systeme und Entwicklungsprozesse zu verstehen, kritisch zu denken, innovative Lösungen zu entwickeln und in verschiedenen Kontexten effektiv zu handeln. | Allgemein Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 5 | SCRUM Lernaufgaben Problemlösendes Lernen Kooperative Lernformen |
| SKILLS | | | |
| Kritisches Denken | Kritisches Denken bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen zu analysieren und zu bewerten, um fundierte Entscheidungen zu treffen. | Allgemein Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 5 | Problemlösendes Lernen |

⁵²⁴ Die hier dick gedruckten Inhaltsfelder weisen eine signifikant hohe Nennung innerhalb der Kapitel auf und sind sollten aus diesem Grund bei der abschließenden Betrachtung stärker gewichtet werden.

⁵²⁵ Die hier aufgeführten methodischen Handlungsempfehlungen basieren auf dem dritten Teil dieser Arbeit und werden aufgrund der Vollständigkeit bereits an dieser Stelle der Arbeit mit integriert und berücksichtigt.

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| Kreativität | Kreativität bezieht sich auf die Fähigkeit, neue und innovative Lösungen zu finden und bestehende Probleme auf unkonventionelle Weise zu lösen. | Allgemein Inhaltsfeld 5 <i>häufig in der Gestaltungsfreiheit des Lehrenden</i> | Problemlösendes Lernen Lernaufgaben SCRUM |
| Kommunikation | Kommunikation bezieht sich auf die Fähigkeit, klar und effektiv zu kommunizieren, sowohl verbal als auch schriftlich. | Allgemein Inhaltsfeld 1 Inhaltsfeld 6 <i>häufig in der Gestaltungsfreiheit des Lehrenden</i> | Kooperatives Lernen SCRUM Feedback |
| Kollaboration | Kollaboration bezieht sich auf die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten und in einem Team zu arbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen. | Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 5 <i>Explizit auch im Schulferenzrahmen</i> | Kooperatives Lernen SCRUM |
| CHARAKTER | | | |
| Charakterbildung | Charakterbildung versetzt Schülerinnen und Schüler in die Lage, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen und ein moralisch und ethisch einwandfreies Leben zu führen | Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 5 | Kooperatives Lernen Feedback |
| Charaktereigenschaften: Neugier | eine Persönlichkeitseigenschaft, die das Interesse an Neuem, Unbekanntem und Ungewöhnlichem beschreibt | Allgemein Inhaltsfeld 5 <i>häufig in der Gestaltungsfreiheit des Lehrenden</i> | Problemlösendes Lernen Lernaufgaben SCRUM |
| Achtsamkeit | die Fähigkeit, bewusst und aufmerksam im gegenwärtigen Moment zu sein und die Umgebung sowie die eigenen Gedanken und Gefühle wahrzunehmen, ohne zu urteilen oder zu bewerten | Allgemein Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Feedback |
| Mut | die Fähigkeit, Angst zu überwinden und schwierige Herausforderungen anzunehmen | Allgemein Inhaltsfeld 1 Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 5 | Lernaufgaben Kooperatives Lernen |

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| Resilienz | die Fähigkeit einer Person, persönliche Rückschläge und Situationen von Stress ohne dauerhafte Beeinträchtigung zu überstehen | Inhaltsfeld 3 | Lernaufgaben Problemlösendes Lernen |
| Menschenführung | die Fähigkeit, andere zu beeinflussen und zu motivieren, um gemeinsame Ziele zu erreichen | - <i>Implizit im Schulreferenzrahmen</i> | Kooperatives Lernen SCRUM |
| Ethik | die Fähigkeit, moralische und ethische Prinzipien zu verstehen, zu schätzen und anzuwenden | Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 6 | |
| META-LERNEN | | | |
| Metakognition | die Fähigkeit, über unser eigenes Denken und Lernen nachzudenken, es zu beobachten, zu verstehen, zu regulieren und zu verbessern | Inhaltsfeld 2 (angedeutet) <i>im Schulreferenzrahmen</i> | Lernaufgaben Problemlösendes lernen SCRUM Feedback |
| Lernen lernen | die Fähigkeit, Lernstrategien und -techniken zu erwerben, anzuwenden und zu reflektieren, die das eigene Lernen und die eigene Entwicklung unterstützen | Allgemein Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Problemlösendes lernen SCRUM Feedback |
| Growth Mindset | eine Theorie und Philosophie, die besagt, dass unsere Intelligenz, Fähigkeiten und Talente nicht unveränderlich und statisch sind, sondern dass sie sich durch harte Arbeit, Ausdauer und gezieltes Training verbessern lassen | - <i>Implizit im Schulreferenzrahmen</i> | Lernaufgaben Problemlösendes lernen SCRUM Feedback |

Abbildung 18: Übersicht der Verknüpfung der 4 Dimensionen der Bildung mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens

Bei genauerer Betrachtung der Analyse fällt auf, dass in allen 4 Dimensionen der OECD eine Verknüpfung mit dem Allgemeinen Teil des Lehrplanes der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens stattfindet. In der Dimension „Wissen“ ist diese Verknüpfung sogar in allen aufgeführten Kriterien (Traditionelles Wissen, Modernes und fächerübergreifendes Wissen, sowie Querschnittsthemen) vorhanden.

Bei fokussierender Betrachtung der einzelnen Inhaltsfelder ist signifikant auffällig, dass das Inhaltsfeld 3 „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“ das Inhaltsfeld ist, das am häufigsten genannt wurde. Es ist daher wichtig, dass die Kompetenzen dieses Inhaltsfeldes für die zukünftige Bildung nicht weg zu denken sind. Eine höhere Gewichtung dieses Inhaltsfeldes ist für die zukünftige Ausgestaltung des Religionsunterrichts, auf Grund der sehr guten Verknüpfungsmöglichkeiten zu den Anforderungen der OECD, sogar empfehlenswert.

Dem gegenüber steht das Inhaltsfeld 4 „Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft“. Dies weist explizit keinerlei Verknüpfungspunkte mit den Forderungen der OECD hinsichtlich des „WAS“ der Bildung auf. Das Inhaltsfeld 5 „Religionen und Weltanschauungen im Dialog“ hat jedoch als Inhaltsfeld die meisten Verknüpfungspunkte. Von einem vollständigen Verzicht des Inhaltsfeldes 4 ist jedoch dennoch abzuraten, da einzelne Inhalte und Themen des Inhaltsfeldes durchaus eine Relevanz für die zukünftige Bildung haben können. Eine Verknüpfung der Inhaltsfelder 4 und 5 und eine Reduktion der Inhalte im Inhaltsfeld 4 wären aus diesem Grund meiner Meinung nach eine sinnvolle Möglichkeit, um den Lehrplan zu reduzieren und zu fokussieren, um über die fachlichen Inhalte hinaus Zeit für die Förderung des Meta-Lernens zu generieren.

Meiner Meinung nach ist es wichtig auch die Dimension des Meta-Lernens im Religionsunterricht zu fördern, obwohl aktuell eine Verknüpfung der Dimension mit dem aktuellen Lehrplan und insbesondere mit den darin enthaltenen Inhaltsfeldern des Lehrplans schwerlich möglich ist. Insbesondere die Dimension des Meta-Lernens fällt häufig in den Bereich der Gestaltungsfreiheit und der Gestaltungspflicht der Fachkonferenzen, sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Zudem betont der Lehrplan ausdrücklich, die Fokussierung auf „rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen“⁵²⁶. Dieses sollte, insbesondere mit Blick auf die immense Bedeutung der überfachlichen, sowie Persönliche- und Sozialkompetenzen, zukünftig einen höheren Stellenwert auch im Religionsunterricht erhalten.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass der Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens bereits vielen Forderungen der OECD an zukünftige Bildung nachkommt. Der evangelische Religionsunterricht ist damit ein Unterricht, der alle vier Dimensionen der Bildung in einem

⁵²⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 7

Unterrichtsfach verknüpfen kann, sofern das Meta-Lernen stärker integriert wird, und damit ein gutes Fundament für das „Was“ der zukünftigen Bildung, auch hinsichtlich einer „Neuen Normalität“, schafft.

2. TEIL 2: Lernkompass 2030 – das „Wie“

Der Lernkompass 2030 ist ein Projekt der OECD, das im Jahr 2017 gestartet wurde. Der Hintergrund des Projekts ist die Erkenntnis, dass die Bildungssysteme weltweit vor großen Herausforderungen stehen, die sich aus der zunehmenden Globalisierung, Digitalisierung und Automatisierung ergeben. Die Lebens- und Arbeitswelt verändert sich rapide, und es ist notwendig, dass die Lernenden Kompetenzen erwerben, die auf die Anforderungen der Zukunft ausgerichtet sind.⁵²⁷

Das Ziel des Lernkompasses 2030 ist es, eine Vision für eine zukunftsorientierte Bildung zu entwickeln und Empfehlungen für Bildungssysteme zu geben, um diese Vision umzusetzen. Das Projekt beruht auf der Erkenntnis, dass es in der heutigen Welt nicht mehr ausreichend ist, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, die für einen bestimmten Zeitpunkt relevant sind. Vielmehr ist es notwendig, dass Bildungssysteme Kompetenzen fördern, die Lernenden ermöglichen, lebenslanges Lernen zu betreiben, sich an Veränderungen anzupassen und ihr volles Potenzial zu entfalten. „Bei Bildung geht es nicht mehr nur darum, den Lernenden etwas beizubringen; wichtiger ist, sie zur Entwicklung eines verlässlichen Kompasses und mit Navigationsinstrumenten zu befähigen, damit sie in einer zunehmend komplexen, unbeständigen und ungewissen Welt ihren eigenen Weg finden können.“⁵²⁸

Der Lernkompass 2030 basiert auf einem partizipativen Ansatz, bei dem Vertreter aus Regierungen, Bildungsinstitutionen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft beteiligt sind. In Zusammenarbeit mit diesen Partnern hat die OECD ein Framework mit vier Dimensionen entwickelt, die für eine zukunftsorientierte Bildung von Bedeutung sind. Diese sind Wissen, Skills, Haltung und Werte, sowie Meta-Lernen.⁵²⁹

Das Ziel des Lernkompass 2030 ist es, Bildungssysteme zu unterstützen, um eine Bildung zu gestalten, die auf die Herausforderungen der Zukunft ausgerichtet ist und den Lernenden die Kompetenzen vermittelt, die sie benötigen, um ihre Ziele zu erreichen und erfolgreich in der Welt von morgen zu agieren.⁵³⁰

Dabei bietet der Lernkompass 2030 ein dynamisches Rahmenkonzept, basierend auf den vier Dimensionen der Bildung und kombiniert mit einer Zukunftsvision für Bildung. Das

⁵²⁷ Vgl. Schleicher (2018), S. 11

⁵²⁸ Schleicher (2018), S. 11

⁵²⁹ Vgl. OECD (2018), S. 5

⁵³⁰ Vgl. OECD (2018), S. 5

Rahmenkonzept bietet einen Gesamtüberblick über die Kompetenzen, die Lernende für eine erfolgreiche Entwicklung benötigen.

Der Kompass setzt sich aus den sieben Komponenten „Agency“, „Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus“, „Transformationskompetenz“, „Lerngrundlage“, „Wissen“, „Skills“, „Haltung und Werte“ zusammen.⁵³¹

Well-being 2030

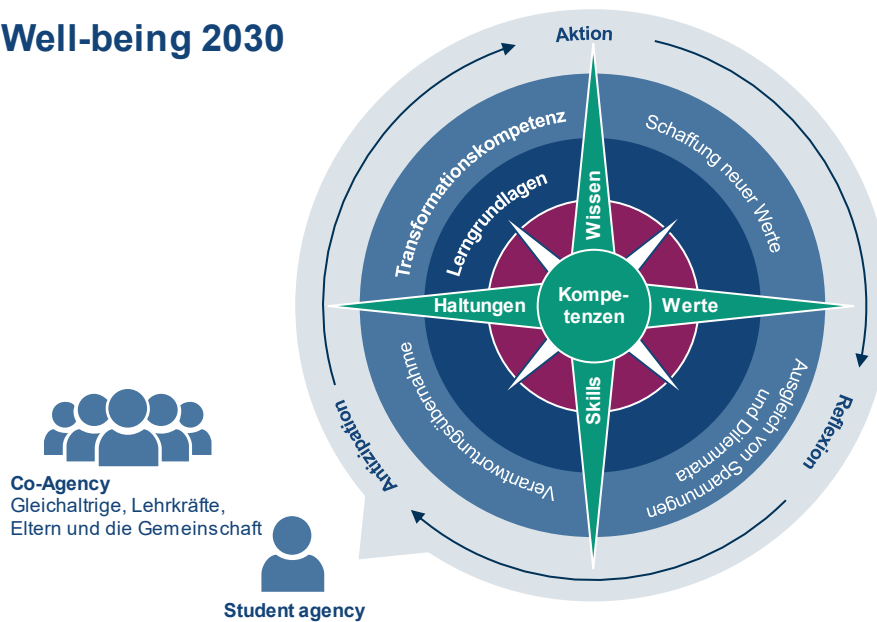


Abbildung 19: Der OECD Lernkompass 2030, (OECD (2019), S. 25)

Dabei soll die Metapher eines Lernkompasses unterstreichen, dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen, selbstständig durch unbekanntes Terrain zu navigieren. Ziel dabei ist es, das Lernende mittels des Lernkompasses ihren Weg zu einem persönlichen und gesellschaftlichen Wohlergehen finden. „Jeder und jede einzelne Lernende sollte den eigenen Lernkompass in der Hand halten. Wo jemand steht – Vorkenntnisse, Lernerfahrungen und Vorlieben, familiärer Hintergrund –, ist von Person zu Person verschieden. Daher unterscheiden sich die Lernpfade und Geschwindigkeiten, mit denen sich die Lernenden in Richtung Wohlbefinden

⁵³¹ OECD (2019), S. 23

bewegen. So viele individuelle Visionen es auch für die von uns erwünschte Zukunft geben mag – das Wohlergehen der Gesellschaft insgesamt ist ein gemeinsames Reiseziel.“⁵³²

Der Lernkompass 2030 steht in direktem Zusammenhang mit dem Framework der vier Dimensionen der Bildung der OECD, da er auf dieser Grundlage entwickelt wurde und diese Dimensionen als Leitprinzipien für die Gestaltung moderner Bildungssysteme und -praktiken verwendet.⁵³³ Das Framework der vier Dimensionen der Bildung - kognitive Fähigkeiten (Wissen), soziale und emotionale Kompetenzen (Skills), Werte und Haltungen (Charakter) sowie Lernbereitschaft und -fähigkeit (Meta-Lernen) - legt den Schwerpunkt auf eine umfassende Bildung, die nicht nur auf akademische Kenntnisse abzielt, sondern auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit, der sozialen Interaktion und der Fähigkeit, flexibel auf sich verändernde Anforderungen zu reagieren.

Der Lernkompass 2030 setzt diese Dimensionen in die Praxis um, indem er eine Orientierung für Bildungspolitik und -praxis in einer sich wandelnden Welt bietet. Der Lernkompass 2030 betont unter anderem die Bedeutung von Kompetenzen wie Kreativität, kritischem Denken, interkultureller Sensibilität und emotionaler Intelligenz, die in den Dimensionen des Frameworks der vier Dimensionen der Bildung eingebettet sind. Diese Fähigkeiten sind entscheidend, um sich in einer globalisierten, vernetzten und sich rasch verändernden Gesellschaft zu behaupten.

Die Verbindung zwischen dem Lernkompass 2030 und dem Framework der vier Dimensionen der Bildung zeigt sich auch in der Art und Weise, wie Bildungsinhalte, -methoden und -bewertungen gestaltet werden sollen. Statt ausschließlich auf traditionelle Wissensvermittlung zu setzen, sollen die Lernenden in einer Vielzahl von Kontexten und Herausforderungen lernen, um ihre Fähigkeiten in den verschiedenen Dimensionen zu entwickeln. Dieser Ansatz unterstreicht die Notwendigkeit, Lernende in die Mitgestaltung ihres Bildungsweges einzubeziehen und ihre individuellen Stärken und Interessen zu berücksichtigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lernkompass 2030 eng mit dem Framework der vier Dimensionen der Bildung der OECD verbunden ist, da er auf diesen Dimensionen aufbaut und sie als Grundlage für eine zeitgemäße Bildung sieht.⁵³⁴ Beide Konzepte betonen die

⁵³² OECD (2018), S. 28

⁵³³ Vgl. OECD (2019), S. 6f

⁵³⁴ Aus diesem Grund gibt es, sowohl in Teil 1, als auch im Teil 2 dieser Arbeit, sich stark ähnelnde Kapitel

ganzheitliche Entwicklung von Lernenden, um sie auf eine vielfältige und sich ständig verändernde Welt vorzubereiten und sie mit den Fähigkeiten auszustatten, die für persönliches Wachstum, beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe unerlässlich sind.

Im Folgenden sollen die sieben Komponenten dieses Rahmenkonzept des Lernens⁵³⁵, der Lernkompass 2030, vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Gesamtschule des Landes Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe 1 verknüpft werden, um herauszufinden, ob und in wie weit der Religionsunterricht den Anforderungen an die Bildung des 21. Jahrhunderts nach der OECD gerecht werden kann.⁵³⁶

2.1. Wissen für 2030

Der OECD Lernkompass 2030 betont die Bedeutung des Wissens als eines von sieben Schlüsselementen, die im 21. Jahrhundert von Schülern und Schülerinnen erworben werden sollten.⁵³⁷ Wissen wird definiert als das Verständnis von Fakten, Konzepten, Theorien und Prinzipien in verschiedenen Bereichen wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Technologie und Kunst. Dabei stellt der Lernkompass 2030 vier verschiedene Arten von Wissen heraus: Disziplinäres Wissen, interdisziplinäres Wissen, epistemisches Wissen und prozedurales Wissen.⁵³⁸

Im Rahmen des Lernkompasses 2030 wird betont, dass Schüler und Schülerinnen in der Lage sein sollten, Wissen nicht nur zu erwerben, sondern auch kritisch zu hinterfragen und anzuwenden. Die Fähigkeit, Wissen zu nutzen, um komplexe Probleme zu lösen und fundierte Entscheidungen zu treffen, wird als entscheidend für den Erfolg in der heutigen und zukünftigen Welt angesehen.⁵³⁹

Darüber hinaus legt der Lernkompass 2030 auch Wert darauf, dass Schüler und Schülerinnen ein breites und diverses Wissen erwerben sollten, das es ihnen ermöglicht, die komplexe und dynamische Welt zu verstehen, in der sie leben. Dies umfasst nicht nur Wissen über

⁵³⁵ Analog zum ersten Teil dieser Arbeit

⁵³⁶ Vgl. OECD (2018), S. 24ff

⁵³⁷ Vgl. OECD (2018), S. 61

⁵³⁸ Vgl. OECD (2018), S. 20

⁵³⁹ Vgl. OECD (2018), S. 62

traditionelle akademische Disziplinen, sondern auch über globale Themen wie Nachhaltigkeit, digitale Kompetenzen und interkulturelles Verständnis.

Zusammenfassend betont der Lernkompass 2030 die Bedeutung des Wissens als Grundlage für ein erfolgreiches Leben im 21. Jahrhundert. Schüler und Schülerinnen sollten nicht nur Wissen erwerben, sondern auch lernen, es kritisch zu hinterfragen und anzuwenden, um komplexe Probleme zu lösen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Dabei ist „die Entwicklung von inhaltlichem Wissen die Grundlage für den Erwerb von Skills.“⁵⁴⁰

Im Folgenden werden die vier verschiedenen Arten des Wissens, disziplinäres, interdisziplinäres, epistemisches und prozedurales Wissen vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.1.1. Disziplinäres Wissen

Disziplinäres Wissen bezieht sich auf das Verständnis von Fakten, Konzepten, Theorien und Prinzipien in verschiedenen Bereichen wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Technologie und Kunst.⁵⁴¹

Der Lernkompass hebt jedoch hervor, dass disziplinäres Wissen nicht einfach nur auswendig gelernt und reproduziert werden sollte. Vielmehr sollten Schülerinnen und Schüler das Wissen kritisch hinterfragen und anwenden können, um komplexe Probleme zu lösen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Dies bedeutet, dass sie in der Lage sein sollten, ihr Wissen auf neue Situationen und Kontexte anzuwenden und es zu integrieren, um ein besseres Verständnis der Welt zu entwickeln.⁵⁴²

Darüber hinaus betont der Lernkompass auch die Bedeutung eines breiten, diversen und disziplinären Wissens, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, verschiedene Perspektiven und Sichtweisen zu verstehen und zu schätzen. „Disziplinäres Wissen ist fundamental für das Verstehen und liefert einen Rahmen sowie ein grundlegendes Modell für die Aneignung und den Aufbau anderer Wissensformen.“⁵⁴³ Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage

⁵⁴⁰ OECD (2018), S. 62

⁵⁴¹ Vgl. OECD (2018), S. 63

⁵⁴² Vgl. OECD (2018), S. 62f

⁵⁴³ OECD (2018), S. 63

sein, ihr disziplinäres Wissen in interdisziplinären Zusammenhängen zu nutzen und so ein umfassenderes Verständnis der Welt zu entwickeln.

Der Religionsunterricht ist ein wichtiger Ort, um disziplinäres und an das Unterrichtsfach gebundenes Fachwissen zu vermitteln, um den Schülerinnen und Schülern innerhalb des Unterrichts den individuellen „Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist“⁵⁴⁴ zu eröffnen.

Zunächst einmal kann disziplinäres Wissen dazu beitragen, ein besseres Verständnis der eigenen Religion zu entwickeln. Oft haben Schülerinnen und Schüler zwar eine Vorstellung davon, was ihre Religion ausmacht, aber verfügen über keinerlei Tiefen- oder Detailwissen, die in den heiligen Schriften oder Traditionen verankert sind.⁵⁴⁵ Ein solches Wissen kann dazu beitragen, Missverständnisse zu vermeiden und ein tieferes Verständnis der eigenen Religion und eine eigene religiöse Identität zu entwickeln.⁵⁴⁶

Darüber hinaus kann disziplinäres Wissen dazu beitragen, eine größere Toleranz gegenüber anderen Religionen zu entwickeln. Wenn Schülerinnen und Schüler verstehen, wie andere Religionen aufgebaut sind, aus welchen Traditionen sie erwachsen sind und welche Überzeugungen sie haben, sind sie besser in der Lage, andere Kulturen und Perspektiven zu respektieren. Dies kann dazu beitragen interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und dazu führen, ein friedlicheres Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft zu fördern.⁵⁴⁷ Die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und anderen Religionen sowie Weltanschauungen hat für die Entwicklung einer eigenen religiösen Identität eine so hohe Relevanz, dass es im Sinne des Spiralcurriculums sowohl in den Jahrgängen 5/6⁵⁴⁸, als auch in den Jahrgängen 7 bis 10⁵⁴⁹ explizit thematisiert wird.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass disziplinäres Wissen dazu beitragen kann, religiöse Vorurteile und Stereotypen abzubauen. Oftmals basieren Vorurteile und Stereotypen auf Unwissenheit und Missverständnissen. Eine dialogische Auseinandersetzung mit den zentralen

⁵⁴⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9

⁵⁴⁵ Vgl. OECD (2015), S. 21

⁵⁴⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 14

⁵⁴⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

⁵⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 22f

⁵⁴⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 33f

Inhalten des christlichen Glaubens in ihren evangelischen Ausprägungen kann Schülerinnen und Schüler zu einem Leben in Verantwortung befähigen, so dass sie besser in der Lage sind, Stereotypen zu erkennen und zu widerlegen.⁵⁵⁰

Ein zusätzlicher Nutzen von disziplinärem Wissen im Religionsunterricht ist, dass es Schülerinnen und Schüler dazu befähigen kann, kritischer über Religion und religiöse Überzeugungen nachzudenken. Sie lernen, religiöse Ansichten zu hinterfragen und kritisch zu bewerten, anstatt sie unreflektiert als gegeben hinzunehmen. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Denken schärfen und in der Lage sind, eine fundierte Meinung zu vertreten, welches das Fundament der eigenen religiösen Identität ist.⁵⁵¹

Zusammenfassend kann disziplinäres Wissen im Religionsunterricht dazu beitragen, ein besseres Verständnis der eigenen Religion und der eigenen religiösen Identität zu entwickeln, Toleranz und interkulturelle Kompetenz zu fördern, Vorurteile und Stereotypen abzubauen und kritisches Denken zu fördern. Es ist daher von großer Bedeutung, dass der Religionsunterricht eine Vielzahl von Themen und Perspektiven anbietet, um Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, eine umfassende und differenzierte Vorstellung der eigenen, aber auch anderer Religionen und religiöser Überzeugungen zu entwickeln.

2.1.2. Interdisziplinäres Wissen

Der OECD Lernkompass 2030 versteht unter interdisziplinärem Wissen die Fähigkeit, Wissen aus verschiedenen Disziplinen und Fachbereichen miteinander zu verknüpfen, um komplexe Probleme zu lösen und neue Erkenntnisse zu gewinnen.⁵⁵²

In einer sich schnell verändernden Welt, in der komplexe Herausforderungen und Probleme immer häufiger auftreten, ist es notwendig, über ein breites Spektrum an Wissen und Fähigkeiten zu verfügen, um innovative Lösungen zu finden.⁵⁵³ Interdisziplinäres Wissen umfasst daher die Fähigkeit, Wissen und Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen wie Mathematik,

⁵⁵⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9

⁵⁵¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 14

⁵⁵² Vgl. OECD (2018), S. 62

⁵⁵³ Vgl. OECD (2018), S. 8

Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Theologie zu integrieren, um komplexe Probleme zu verstehen und Lösungen zu entwickeln.⁵⁵⁴

Interdisziplinäres Wissen ist nicht nur eine Frage des Zusammenführens von Fachwissen, sondern auch der Fähigkeit, verschiedene Perspektiven zu integrieren, um ein umfassenderes Verständnis eines Problems zu erlangen. Dies kann dazu beitragen, kreative Lösungen zu finden und innovative Ansätze zu entwickeln, die in einem engeren Fachbereich möglicherweise nicht ersichtlich sind.⁵⁵⁵

Im Religionsunterricht kann interdisziplinäres Wissen auf verschiedene Weise integriert werden, um den Schülerinnen und Schülern ein umfassenderes Verständnis von religiösen Themen und Fragen zu vermitteln. Darüber hinaus trägt das fachliche und disziplinäre Wissen des Religionsunterrichts auch mittels Querschnittsaufgaben zur „Sensibilisierung für unterschiedliche Geschlechterperspektiven, zur Werteerziehung, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur nachhaltigen Entwicklung und Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, zur kulturellen Mitgestaltung, zum interkulturellen Verständnis, sowie zur Lebensplanung und Berufsorientierung bei.“⁵⁵⁶

Beispielsweise kann interdisziplinäres Wissen durch die Verknüpfung verschiedener Fächer im fächerverbindenden Unterricht integriert werden. Im Religionsunterricht kann die Theologie mit der Philosophie verbunden werden, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen, die grundlegenden Konzepte und Überzeugungen der verschiedenen Religionen besser zu verstehen. Durch die Verbindung von Theologie und Philosophie können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie verschiedene religiöse Überzeugungen und Glaubenssysteme miteinander in Beziehung stehen und wie sie auf philosophische Fragen und Themen wie Ethik und Moral reagieren. Schülerinnen und Schüler sollen durch den evangelischen Religionsunterricht in den Klassen 7-10 dazu befähigt werden, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von ausgewählten Weltanschauungen und Weltansichten, Wahrheits- und Wirklichkeitskonzepten (u.a. Gerechtigkeit, Menschenwürde)“⁵⁵⁷ zu beschreiben. Darüber hinaus sollen sie „ausgewählte Argumente der Bestreitung oder Infragestellung Gottes bzw. der Indifferenz erläutern.“⁵⁵⁸ Diese

⁵⁵⁴ Vgl. OECD (2018), S. 64

⁵⁵⁵ Vgl. dazu auch Kapitel 1.1.3.4. als methodische Möglichkeit dies zu fördern

⁵⁵⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

⁵⁵⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 33

⁵⁵⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

Auseinandersetzung lässt sich hervorragend innerhalb eines fächerübergreifenden dialogisch geprägten Unterrichts durchführen.

Darüber hinaus spielen in einigen Religionen Naturphänomene eine wichtige Rolle. Im Religionsunterricht kann interdisziplinäres Wissen durch die Verbindung von Religion und Naturwissenschaften vermittelt werden. Die Schülerinnen und Schüler können beispielsweise lernen, wie bestimmte religiöse Überzeugungen und Praktiken mit wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Naturwelt zusammenhängen. Ein wesentlicher inhaltlicher Schwerpunkt stellt dabei auch die Schöpfungsgeschichte im Vergleich zur Evolutionstheorie dar, welcher in einem weiterführenden Schritt zur „biblisch motivierten Schöpfungsverantwortung“⁵⁵⁹ führt.

Die Geschichte der Religionen und religiösen Praktiken kann für die Schülerinnen und Schüler von großem Interesse sein. Im Religionsunterricht kann die Verbindung von Religion und Geschichte genutzt werden, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen, die Entwicklung von Religionen im Laufe der Zeit besser zu verstehen und zu lernen, wie historische Ereignisse die religiösen Überzeugungen und Praktiken beeinflusst haben. Insbesondere die Auseinandersetzung mit dem ersten Jahrhundert nach Christus ist fundamental für die Entwicklung eines Verständnisses für biblische Geschichten und deren Adaption für die eigene Lebenswirklichkeit.⁵⁶⁰

Des Weiteren eignet sich der Kunstunterricht für den Aufbau interdisziplinären Wissens. In vielen Religionen spielen Kunst und Symbolik eine wichtige Rolle. Im Religionsunterricht kann die Verbindung von Religion und Kunst genutzt werden, um den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von religiösen Symbolen, Architektur und Kunstwerken zu vermitteln. Durch die Verbindung von Religion und Kunst können die Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für die Bedeutung der verschiedenen religiösen Praktiken und Überzeugungen erlangen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit religiösen Symbolen ein wesentlicher Bestandteil der Deutungs- aber auch der Methodenkompetenz der Jahrgangsstufen 7 bis 10.⁵⁶¹

Die Kombination von Musikunterricht und Religionsunterricht bietet eine reiche Möglichkeit, interdisziplinäres Wissen aufzubauen und die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, verschiedene Aspekte des menschlichen Lebens und der Kultur zu erkunden. Musik und

⁵⁵⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 21

⁵⁶⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 17

⁵⁶¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 25ff

Religion sind beide tief in der menschlichen Erfahrung verankert und haben eine bedeutende kulturelle, emotionale und spirituelle Bedeutung. Im Musikunterricht kann die Verbindung zur Religion auf mehreren Ebenen erfolgen. Zum einen kann der Musikunterricht die historischen Verbindungen zwischen Musik und Religion beleuchten. Unterschiedliche religiöse Traditionen haben oft ihre eigenen musikalischen Ausdrucksformen entwickelt, sei es in Form von liturgischer Musik, spirituellen Liedern oder rituellen Gesängen. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die enge Beziehung zwischen Musik und spirituellen Praktiken zu verstehen. Darüber hinaus kann der Musikunterricht religiöse Themen und Geschichten durch musikalische Darstellungen vermitteln. Einige Komponisten haben religiöse Texte und Geschichten als Inspiration für ihre Werke genutzt und nutzen diese auch heute noch. Schülerinnen und Schüler können analysieren, wie Musik Emotionen und Bedeutungen in Verbindung mit religiösen Erzählungen ausdrücken kann.⁵⁶² Des Weiteren kann der Musikunterricht dazu beitragen, kulturelle Vielfalt und religiöse Toleranz zu fördern. Musik aus verschiedenen religiösen Traditionen kann den Schülern Einblicke in die Weltanschauungen, Werte und Bräuche verschiedener Kulturen geben und gleichzeitig Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen aufzeigen.⁵⁶³ Auf der anderen Seite kann der Religionsunterricht durch den Musikunterricht bereichert werden, indem er die emotionale und ästhetische Dimension von Religion betont. Religiöse Texte und Gebete können durch Musik vertieft und veranschaulicht werden. Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Arten von religiösen Gesängen und Liedern erforschen, die in verschiedenen Kulturen verwendet werden, und ihre spirituelle Bedeutung und Wirkung untersuchen.⁵⁶⁴ Zusammengefasst trägt die Verknüpfung von Musik- und Religionsunterricht dazu bei, ein tieferes Verständnis für kulturelle Vielfalt, menschliche Emotionen und spirituelle Dimensionen zu fördern. Diese interdisziplinäre Herangehensweise ermöglicht den Schülerinnen und Schülern nicht nur ein breiteres Wissensspektrum, sondern fördert auch kritisches Denken, Empathie und ein ganzheitliches Verständnis der menschlichen Erfahrung.

Der Religionsunterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten, interdisziplinäres Wissen zu integrieren und den Schülerinnen und Schülern ein umfassenderes Verständnis von religiösen Themen und Fragen zu vermitteln. Durch die Verbindung von Theologie, Philosophie,

⁵⁶² Vgl. Richter (2011), S. 11ff

⁵⁶³ Vgl. Richter (2011), S. 57ff

⁵⁶⁴ Vgl. Richter (2011), S. 5f

Naturwissenschaften, Geschichte sowie Kunst und Musik können die Schülerinnen und Schüler beispielsweise lernen, wie verschiedene Disziplinen zusammenarbeiten, um ein umfassenderes Verständnis von religiösen Überzeugungen und Praktiken entwickeln zu können.

Neben einer fächerverbindenden Verknüpfung kann interdisziplinäres Wissen auch durch die Förderung von projektorientiertem Lernen in den Religionsunterricht integriert werden.⁵⁶⁵ Projektorientiertes Lernen stellt eine wertvolle Methode dar, um interdisziplinäres Wissen im Religionsunterricht insbesondere zum Ausbau einer christlichen Handlungskompetenz zu fördern.⁵⁶⁶

Projektorientiertes Lernen bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Disziplinen zusammenzubringen, um gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten. Im Religionsunterricht können beispielsweise Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen gemeinsam an einem Projekt arbeiten, um ein tieferes Verständnis für die religiösen Überzeugungen und Praktiken zu erlangen. Projektorientiertes Lernen kann darüber hinaus den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihr theoretisches Wissen in praktischen Anwendungen nutzbar zu machen.⁵⁶⁷ Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler beispielsweise ein Projekt entwickeln, das sich mit der Anwendung von religiösen Überzeugungen auf aktuelle gesellschaftliche Themen befasst. Dabei kann projektorientiertes Lernen den Schülerinnen und Schülern helfen, kritisches Denken und Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln, da sie dazu ermutigt werden, komplexe Probleme zu analysieren und Lösungen zu finden. Zudem kann projektorientiertes Lernen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Kreativität und Innovationsfähigkeiten zu entfalten, indem sie Lösungen für komplexe Probleme entwickeln. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler beispielsweise ein kreatives Projekt entwickeln, das sich mit der Rolle von Kunst und Symbolik in verschiedenen religiösen Überzeugungen und Praktiken befasst.⁵⁶⁸

Insgesamt kann die Förderung von projektorientiertem Lernen im Religionsunterricht dazu beitragen, interdisziplinäres Wissen zu fördern, indem Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Disziplinen zusammenarbeiten, ihr theoretisches Wissen in praktischen Anwendungen

⁵⁶⁵ Vgl. OECD (2018), S. 61

⁵⁶⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 14

⁵⁶⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

⁵⁶⁸ Nähere Ausgestaltungsmöglichkeiten im Kapitel 3.1.

anwenden, kritisches Denken und Problemlösungsfähigkeiten entwickeln und ihnen ein Raum angeboten wird um ihre Kreativität und Innovationsfähigkeiten zu entfalten.

2.1.3. Epistemisches Wissen

Das OECD Learning Framework 2030 definiert epistemisches Wissen als das Wissen darüber, wie wir Wissen erwerben, wie wir es prüfen und validieren können und wie wir es anwenden können, um Probleme und Herausforderungen zu lösen. Es umfasst auch das Verständnis der Rolle von Wissen und der Wissensproduktion in verschiedenen Kontexten und Disziplinen.⁵⁶⁹

Epistemisches Wissen bezieht sich auf die Fähigkeit, kritisches Denken und Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln, indem man verschiedene Quellen und Perspektiven betrachtet und analysiert, um eine fundierte Entscheidung zu treffen oder eine Hypothese zu bestätigen oder zu widerlegen. Es geht auch darum, die Bedeutung von Evidenz und Empirie zu verstehen und zu schätzen sowie die Grenzen des eigenen Wissens und der eigenen Perspektiven anzuerkennen.⁵⁷⁰

Das Ziel des Erwerbs von epistemischem Wissen ist es, den Lernenden zu ermöglichen, ihre Fähigkeit zu entwickeln, unabhängig und effektiv zu denken, zu analysieren und zu kommunizieren und eine fundierte und kritische Perspektive auf die Welt um sie herum zu haben. Epistemisches Wissen kann dabei erweitert werden durch Fragen wie: „Was lerne ich in diesem Bereich und warum?“, „Wofür kann ich dieses Wissen in meinem Leben gebrauchen?“, „Wie denken Expertinnen und Experten aus diesem Fachgebiet?“, „Welche ethischen Verhaltenskodizes befolgen Fachleute wie Ärztinnen, Ingenieurinnen, Künstler oder Wissenschaftler?“. ⁵⁷¹

Epistemisches Wissen kann im Religionsunterricht auf verschiedene Weise integriert werden, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen, kritisch über religiöse und moralische Fragen nachzudenken und ihre Fähigkeiten zur Problemlösung und christlich fundierten Entscheidungsfindung zu verbessern.

Eine Möglichkeit, epistemisches Wissen im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten nahe zu bringen, wie sie ihre Annahmen und

⁵⁶⁹ Vgl. OECD (2018), S. 61

⁵⁷⁰ Vgl. OECD (2018), S. 66

⁵⁷¹ OECD (2018), S. 66

Überzeugungen hinterfragen und kritisches Denken anwenden können. Dies kann durch den Einsatz von Fallstudien oder historischen Ereignissen erreicht werden, die die Lernenden dazu anregen, verschiedene Perspektiven und Interpretationen von religiösen Themen zu betrachten. Durch die Diskussion von Argumenten und Gegenargumenten können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie bewerten können, was gültig und ungültig ist, und wie sie ausreichende Beweise sammeln, um eine fundierte Entscheidung im Horizont des persönlichen Gottes-, Selbst- und Weltbezuges zu treffen.⁵⁷²

Ein weiterer Ansatz zur Förderung von epistemischem Wissen im Religionsunterricht besteht darin, die Schülerinnen und Schüler in die Forschung und Analyse von religiösen Texten und Traditionen einzubeziehen. Sie können so lernen, wie man Quellen analysiert und beispielsweise mittels eines historisch-kritischen Zugangs bewertet, um zu verstehen, wie bestimmte religiöse Überzeugungen und Praktiken entstanden sind und wie sie sich im Laufe der Zeit entwickelt haben. Dies kann auch dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, eigene Fragen zu stellen und ihre eigene Perspektive auf die Welt zu entwickeln.⁵⁷³

Ein weiteres Beispiel dafür, wie epistemisches Wissen im Religionsunterricht integriert werden kann, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern beizubringen, wie sie Informationen aus verschiedenen Quellen sammeln und prüfen können. Dies kann durch die Vermittlung von Fähigkeiten zur Bewertung von Websites, Medien und anderen Informationsquellen erreicht werden, um sicherzustellen, dass die Lernenden fundierte Entscheidungen treffen und vermeiden, von Fehlinformationen beeinflusst zu werden. Der Lehrplan der evangelischen Religionslehre verankert die Vermittlung dieses Wissens innerhalb der Entwicklung der fachlich geprägten Methodenkompetenz.⁵⁷⁴

Insgesamt kann die Integration von epistemischem Wissen in den Religionsunterricht dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, kritisch zu denken⁵⁷⁵, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Diese Fähigkeiten sind von unschätzbarem Wert für das Leben der Schülerinnen und Schüler und können ihnen helfen, erfolgreich in einer sich ständig verändernden und komplexen Welt zu agieren.

⁵⁷² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

⁵⁷³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 27

⁵⁷⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 14

⁵⁷⁵ Vgl. dazu auch das Kapitel 1.2.1.

2.1.4. Prozedurales Wissen

Das OECD Learning Framework 2030 definiert prozedurales Wissen als das Wissen darüber, wie man Fähigkeiten und Techniken anwendet, um bestimmte Ziele zu erreichen oder Probleme zu lösen. Es bezieht sich auf die Fähigkeit, bestimmte Handlungen auszuführen, indem man auf bestimmte Regeln, Verfahren oder Methoden zurückgreift.⁵⁷⁶

Prozedurales Wissen kann in vielen verschiedenen Kontexten angewendet werden, einschließlich der Problemlösung, kreativen Gestaltung, technischen Anwendungen, körperlichen Fertigkeiten und sozialen Interaktionen. Es erfordert oft Übung und Wiederholung, um verbessert zu werden, und kann durch konkrete Erfahrungen und aktives Lernen erworben werden.⁵⁷⁷

Im Kontext des OECD Learning Framework 2030 wird prozedurales Wissen als wichtiger Bestandteil des 21. Jahrhunderts angesehen, da es den Schülerinnen und Schülern helfen kann, sich auf schnell verändernde und komplexe Herausforderungen vorzubereiten und anzupassen. „Prozedurales Wissen über Rahmenbedingungen, wie Systemdenken und Design Thinking kann Lernende darin unterstützen, Denkmuster und strukturierte Prozesse zu entwickeln, mit deren Hilfe sie Probleme erkennen und lösen können.“⁵⁷⁸

Im Religionsunterricht kann prozedurales Wissen auf verschiedene Weise integriert werden. Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern nicht nur das theoretische Wissen über eine bestimmte Religion zu vermitteln, sondern auch praktische Fertigkeiten und Techniken zu vermitteln, um ihre religiösen Erfahrungen und eigene religiöse Identität zu vertiefen.

Eine Möglichkeit, prozedurales Wissen im Religionsunterricht zu integrieren, ist durch die Entwicklung einer Handlungskompetenz hinsichtlich grundlegender praktischer religiöser Handlungen, wie beispielsweise dem Gebet. Die Schülerinnen und Schüler können lernen, wie man bestimmte Gebete schreibt oder rezitiert. Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler das Gebet als Methode anwenden in Situationen, wo sie den Halt oder die Kraft durch Religion benötigen können (z.B. Umgang mit Trauer, Hoffnungsspende, etc.). Durch die aktiv handelnde Auseinandersetzung mit diesen religiösen Handlungen können die Schülerinnen und

⁵⁷⁶ Vgl. OECD (2018), S. 61

⁵⁷⁷ Vgl. OECD (2018), S. 66

⁵⁷⁸ OECD (2018), S. 66

Schüler ein tieferes Verständnis für eine mögliche Bedeutung grundlegender religiöser Handlungen für ihre eigenen Lebenswirklichkeit entwickeln.⁵⁷⁹

Ein weiterer Ansatz besteht darin, den Lernenden zu zeigen, wie man religiöse Rituale oder religiöse Handlungen im Rahmen der Klasse oder dem Kurs durchführt. Dies kann die Vorbereitung von religiösen Feiern wie Weihnachten oder Ostern beinhalten, oder auch die Teilnahme an Zeremonien wie Taufen oder Konfirmation. Im schulischen Kontext eignen sich in diesem Kontext insbesondere die gemeinsame Planung und Gestaltung von ökumenischen Gottesdiensten⁵⁸⁰ für die eigene Klasse oder auch die gesamte Schulgemeinde.⁵⁸¹ In einem Gottesdienst müssen viele Prozesse und Rituale koordiniert werden, was es zu einer idealen Gelegenheit macht, um Lernenden praktische Fertigkeiten und Techniken zu vermitteln, die ihnen bei der Planung und Durchführung von religiösen Aktivitäten helfen können. Zunächst müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie den Ablauf eines Gottesdienstes planen und organisieren können. Sie müssen entscheiden, welche Gebete, Lesungen und Gesänge verwendet werden sollen und wie diese in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden können. Dabei müssen sie berücksichtigen, welche Themen oder Botschaften sie in den Gottesdienst einbeziehen möchten und wie sie diese am besten vermitteln können. Die Planung und Organisation eines Gottesdienstes im Religionsunterricht fördert prozedurales Wissen, da sie die Schülerinnen und Schüler dazu herausfordert, eine Abfolge von Schritten und Handlungen zu planen, zu strukturieren und umzusetzen. Bei der Gestaltung eines Gottesdienstes müssen die Schüler nicht nur theologisches Wissen über Rituale, Symbole und liturgische Abläufe einbeziehen, sondern auch praktische Fähigkeiten entwickeln, um den Ablauf, die Musik, die Gebete und eventuell auch künstlerische Elemente zu koordinieren. Dies erfordert das Verständnis für die richtige Reihenfolge von Handlungen, die Wahl angemessener Sprache und Musik, die Berücksichtigung der Zielgruppe und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Durch diese praktische Erfahrung lernen die Schülerinnen und Schüler, wie prozedurales Wissen im Kontext

⁵⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 20

⁵⁸⁰ Es ist jedoch zu beachten, dass der Besuch eines Gottesdienstes für viele Schülerinnen und Schüler eher ungewohnt und fremd ist und keinen aktiven Teil ihrer Lebenswirklichkeit darstellt. Dabei stellen „Schulgottesdienste wichtige Begegnungsorte mit christlicher Liturgie und allgemein mit dem Christentum gerade auch für diejenigen Menschen dar, die nicht zu den regelmäßigen Kirchgängern gehören.“ (Gojny (2021), S. 17). Es ist somit Aufgabe des Religionsunterrichts Kirche für alle Schülerinnen und Schüler als erlebbaren Raum anzubieten.

⁵⁸¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 20

religiöser Praxis angewendet wird und wie sie komplexe Abläufe strukturieren und organisieren können.⁵⁸²

Ein weiterer wichtiger Aspekt von prozeduralem Wissen im Religionsunterricht ist die Interpretation religiöser Texte. Die Schülerinnen und Schüler können lernen, wie man durch selbstständig gewählte Zugänge sich biblische und religiös relevante Texte erschließt und wie deren Bedeutung in Bezug auf ihre religiösen Überzeugungen und Praktiken angewendet werden können. Dies kann auch die Analyse von religiösen Texten und deren historischen Kontexten umfassen.⁵⁸³

Zusätzlich können auch Projekte oder Aktivitäten in den Unterricht integriert werden, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre prozeduralen Fähigkeiten zu verbessern. Ein Beispiel wäre die Organisation eines interreligiösen Dialogs oder eines Besuchs eines außerschulischen Lernortes, welcher mit religiösen Traditionen verbunden ist, so dass die Lernenden ihre Fähigkeiten zur zwischenmenschlichen Kommunikation, zum Planen und zur Umsetzung von Projekten verbessern können.⁵⁸⁴

Insgesamt ist die Integration von prozeduralem Wissen in den Religionsunterricht eine wichtige Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern praktische Fertigkeiten und Techniken näherzubringen, um ihre religiösen Verbindungen zu vertiefen und ihnen gleichzeitig Fähigkeiten zur Problemlösung, Kreativität und zwischenmenschlichen Kommunikation zu vermitteln.

2.2. Skills für 2030

Der Lernkompass 2030 definiert Skills als Fähigkeiten und Kompetenzen, Prozesse zu realisieren und das eigene Wissen verantwortungsbewusst zur Erreichung eines Zieles einzusetzen, so dass Lernende sich erfolgreich in einer sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelt zurechtfinden und integrieren können.⁵⁸⁵ „Mit der Vielfalt im Klassenzimmer und an Arbeitsplätzen wächst auch die Bedeutung von sozialen und emotionalen Skills wie Empathie und Respekt vor anderen.“⁵⁸⁶ Dabei werden drei Arten von Skills unterschieden: Kognitive und

⁵⁸² Vgl. Gojny (2021), S. 135f

⁵⁸³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 27

⁵⁸⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

⁵⁸⁵ Vgl. OECD (2018), S. 69

⁵⁸⁶ OECD (2018), S. 69

metakognitive Skills, soziale und emotionale Skills, sowie praktische und physische Skills.⁵⁸⁷ Diese drei verschiedenen Arten werden im Folgenden dargestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.2.1. Kognitive und metakognitive Skills

Das OECD Learning Framework 2030 definiert kognitive Fähigkeiten als die kognitiven Prozesse, die zum Lernen und zur Problemlösung notwendig sind. Hierzu gehören beispielsweise das Erinnern, die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung, das Denken, die Vorstellungskraft, das Argumentieren, das Entwerfen und das Schlussfolgern. Diese Fähigkeiten sind unerlässlich, um Wissen zu erwerben, es zu verstehen und anzuwenden.⁵⁸⁸

Metakognitive Fähigkeiten sind nach dem OECD Learning Framework 2030 das Wissen, die Fähigkeiten und die Überzeugungen, die das Individuum benötigt, um seine eigenen kognitiven Fähigkeiten und seine Lernstrategien zu steuern und zu regulieren. Hierzu gehören beispielsweise das Planen, Überwachen, Bewerten und Reflektieren.⁵⁸⁹ Metakognitive Fähigkeiten helfen dabei, sich selbst zu regulieren und somit effektiver zu lernen und Probleme zu lösen.

Der Schulreferenzrahmen hat als ein wesentliches Ziel, dass die von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen ihnen ein weiteres erfolgreiches Lernen ermöglichen sollen.⁵⁹⁰ Dabei hat die Schule die Aufgabe, dazu beizutragen, dass Schülerinnen und Schüler motiviert und befähigt sind, lebenslang zu lernen.⁵⁹¹ Auch der Religionsunterricht kann explizit einen Raum schaffen, indem kognitive und metakognitive Fähigkeiten ausgebaut werden können.

Am Beispiel von der Analyse von religiösen Texten soll im Folgenden eine Fördermöglichkeit für kognitive Skills im Religionsunterricht veranschaulicht werden. Grundsätzlich wird durch die Analyse von religiösen Texten das Verstehen von Inhalten gefördert. Die Analyse von religiösen Texten erfordert zunächst einmal das Verständnis der Inhalte. Schülerinnen und

⁵⁸⁷ Vgl. OECD (2018), S. 70

⁵⁸⁸ Vgl. OECD (2018), S. 71

⁵⁸⁹ Vgl. OECD (2018), S. 70

⁵⁹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 23

⁵⁹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 23

Schüler müssen in der Lage sein, die Bedeutung von Wörtern und Sätzen auf der Wort- bzw. Satzebene zu verstehen und die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Abschnitten des Textes zu erkennen. Hierbei können kognitive Fähigkeiten wie das Leseverständnis und das Verstehen von Zusammenhängen gefördert werden.⁵⁹²

Viele religiöse Texte enthalten symbolische Sprache, die eine tiefere Bedeutung hat. Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, diese Symbolik zu erkennen und zu interpretieren, um die Bedeutung des Textes zu verstehen. Hierbei können kognitive Fähigkeiten wie das Erkennen von Symbolen und das Verstehen von Metaphern gefördert werden.⁵⁹³

Die Analyse von religiösen Texten erfordert auch die Fähigkeit, Schlussfolgerungen aus dem Text ziehen zu können. Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, implizite Informationen zu erkennen und logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Hierbei können kognitive Fähigkeiten wie das kritische Denken und das logische Denken gefördert werden.⁵⁹⁴

Viele religiöse Texte sind historisch und kulturell bedingt und können nur im Kontext der Zeit und des kulturellen Hintergrunds verstanden werden. Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, den Kontext zu erkennen und zu verstehen, um den Text angemessen interpretieren zu können. Hierbei können kognitive Fähigkeiten wie das Erkennen von historischen Zusammenhängen und das Verständnis von kulturellen Unterschieden gefördert werden.⁵⁹⁵

Der Vergleich von verschiedenen religiösen Texten kann dazu beitragen, kognitive Fähigkeiten wie das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und das Verstehen von kulturellen Zusammenhängen zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie religiöse Ideen und Praktiken in verschiedenen Kulturen und Zeiten unterschiedlich interpretiert und praktiziert werden.⁵⁹⁶

Die Analyse von religiösen Texten ist ein wichtiger Bestandteil des Religionsunterrichts und bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre kognitiven Fähigkeiten zu fördern und zu entwickeln. Die Analyse von religiösen Texten kann dazu beitragen, das kritische Denken, das Leseverständnis, das Verständnis von Zusammenhängen, das Erkennen von Symbolik, das logische Denken und das Erkennen von Kontext zu fördern. Dabei erfordert die Analyse von

⁵⁹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 38

⁵⁹³ Vgl. Langenhorst (1998), S. 142

⁵⁹⁴ Vgl. Langenhorst (1998), S. 141

⁵⁹⁵ Vgl. Langenhorst (1998), S. 142

⁵⁹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 38f

religiösen Texten ein hohes Maß an kognitiver Anstrengung, da Schülerinnen und Schüler nicht nur den Text verstehen, sondern auch tiefergehende Bedeutungen erkennen und interpretieren müssen. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, implizite Informationen im Text zu erkennen und logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Sie müssen auch in der Lage sein, den Kontext zu verstehen, in dem der Text geschrieben wurde, um den Text vollständig interpretieren zu können. Durch die Analyse von religiösen Texten können Schülerinnen und Schüler auch lernen, wie religiöse Ideen und Praktiken in verschiedenen Kulturen und Zeiten unterschiedlich interpretiert und praktiziert wurden und werden. Nur so ist es ihnen möglich den religiösen Inhalt mittels Gottes-, Selbst- und Weltbezug zu beleuchten.⁵⁹⁷

Darüber hinaus kann die Analyse von religiösen Texten dazu beitragen, das Verständnis für kulturelle Unterschiede zu fördern und das Verständnis für die Vielfalt der Weltreligionen zu vertiefen, da es die Fähigkeit repräsentiert, komplexe religiöse Konzepte, Glaubensrichtungen und Praktiken zu erfassen und interkulturelle Sensibilität sowie Toleranz gegenüber unterschiedlichen Weltanschauungen zu entwickeln. Die Analyse von religiösen Texten kann auch dazu beitragen, das kritische Denken der Schülerinnen und Schüler zu fördern.⁵⁹⁸ Sie müssen in der Lage sein, den Text kritisch zu betrachten und zu hinterfragen, um zu verstehen, was der Autor zu vermitteln versucht. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für die Bedeutung von Texten und die Art und Weise, wie diese geschrieben wurden, entwickeln. Durch die Analyse von religiösen Texten können Schülerinnen und Schüler auch ihre Lesefähigkeiten verbessern.⁵⁹⁹ Sie müssen in der Lage sein, den Text genau zu lesen und zu verstehen, um ihn zu analysieren. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre kognitive Lesefähigkeiten verbessern und ihre Fähigkeit, komplexe Texte zu verstehen, stärken. Die Analyse von religiösen Texten im Religionsunterricht bietet eine Vielzahl an hervorragende Möglichkeit, kognitive Fähigkeiten zu fördern und zu entwickeln.⁶⁰⁰

Zusammenfassend lässt sich für die Analyse von Texten festhalten, dass die Analyse von religiösen Texten im Religionsunterricht eine Vielzahl von kognitiven Fähigkeiten fördern kann. Die Schülerinnen und Schüler können nicht nur ein tieferes Verständnis für religiöse

⁵⁹⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 27

⁵⁹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

⁵⁹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 38f

⁶⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 38

Überzeugungen und Praktiken entwickeln, sondern auch ihre kognitiven Fähigkeiten stärken und verbessern.

Die Anwendung von kognitiven Skills im Religionsunterricht kann dazu beitragen, kognitive Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu entwickeln. Wissen allein ist nicht ausreichend, um kognitive Fähigkeiten zu entwickeln. Vielmehr ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihr Wissen anzuwenden, um Probleme zu lösen, Zusammenhänge zu erkennen und komplexe Informationen zu verarbeiten.⁶⁰¹

Der Religionsunterricht bietet eine gute Gelegenheit, das in anderen Fächern erlernte Wissen anzuwenden und zu vertiefen bzw. den eigenen Horizont des Weltverstehens zu erweitern.⁶⁰² Durch die Anwendung von Wissen im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihr Wissen auf neue und unbekannte Situationen anwenden können.⁶⁰³ Indem sie es auf komplexe christliche Fragestellungen anwenden, können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihr Wissen bei neuen Problemen und Herausforderungen einsetzen. Sie können lernen, die Informationen, die sie gesammelt haben, kritisch zu betrachten und zu hinterfragen, um zu verstehen, was wirklich wichtig ist und welche Auswirkungen ihr persönliches Handeln in der Welt hat.⁶⁰⁴ Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler ihr Wissen auf komplexe religiöse Fragestellungen anwenden. Sie können lernen, Probleme auf eine systematische und logische Art und Weise anzugehen und verschiedene Ansätze miteinander zu verbinden, um eine Lösung für ein komplexes Problem zu finden. Dadurch können sie ihre Problemlösungsfähigkeiten verbessern und ihre Fähigkeit stärken, komplexe Probleme zu lösen.⁶⁰⁵

Die Anwendung von kognitiven Skills im Religionsunterricht kann auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstkontrolle verbessern. Indem sie ihr Wissen auf komplexe religiöse Fragestellungen anwenden, können sie lernen, ihre Gedanken und Emotionen zu kontrollieren und ihre Handlungen zu regulieren. Sie können lernen, wie sie ihre Gedanken und Emotionen kontrollieren können, um zu einem besseren Verständnis für komplexe religiöse Fragestellungen zu gelangen.

⁶⁰¹ Vgl. OECD (2018), S. 71

⁶⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9

⁶⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 38

⁶⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

⁶⁰⁵ Vgl. OECD (2018), S. 71

Eine weitere Möglichkeit, die Anwendung von Wissen im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, das erworbene Wissen auf konkrete Beispiele und Problemstellungen anzuwenden. Dies kann durch Fallbeispiele, Diskussionen, Gruppenarbeit oder Projektarbeiten geschehen. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Wissen auf neue und unbekannte Situationen anzuwenden und zu übertragen. Durch diese Anwendung können Schülerinnen und Schüler ihre kognitiven Fähigkeiten verbessern, da die Anwendung das kritische Denken, die logische Argumentation und die Fähigkeit zur Synthese von Informationen erfordern, um die Nuancen religiöser Konzepte, historischer Entwicklungen und soziokultureller Einflüsse zu erfassen.⁶⁰⁶

Des Weiteren kann die Anwendung von kognitiven Skills zum Ausbau von Wissen im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und zu reflektieren. Indem sie ihr Wissen auf verschiedene religiöse Traditionen und Überzeugungen anwenden, können sie lernen, unterschiedliche Perspektiven und Meinungen zu verstehen und zu respektieren. Hierdurch können sie ihre Empathie und Toleranz stärken und ihre kognitiven Fähigkeiten im Bereich des interkulturellen Verständnisses verbessern.⁶⁰⁷

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Anwendung von kognitiven Skills im Religionsunterricht ist die Förderung der Sprachkompetenz. Dadurch, dass Schülerinnen und Schüler ihr Wissen auf konkrete Problemstellungen anwenden und ihre Gedanken und Ideen verbal ausdrücken, können sie ihre Sprachkompetenz verbessern. Hierdurch können sie ihre Fähigkeit stärken, komplexe Gedanken und Zusammenhänge in Worte zu fassen und verständlich zu erklären. Hinzu kommt, dass der evangelische Religionsunterricht dazu verpflichtet ist durch sprachsensiblen Fachunterricht die Sprachkompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schülern zu fördern.⁶⁰⁸

Zusammenfassend lässt sich für die Anwendung von kognitiven Skills festhalten, dass dies ein wichtiger Faktor ist, um kognitive Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu entwickeln. Durch die Anwendung können sie lernen, ihr Wissen auf neue und unbekannte Situationen anzuwenden, kritisch zu denken, Probleme zu lösen, unterschiedliche

⁶⁰⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

⁶⁰⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 17

⁶⁰⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 38

Perspektiven einzunehmen und ihre Sprachkompetenz zu verbessern. Daher sollte die Anwendung von Wissen im Religionsunterricht ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein, um die kognitiven Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu stärken.

Metakognitive Fähigkeiten lassen sich im Unterricht insbesondere durch Selbstreflexion, eine gezielte Planung und Organisation und die Fähigkeit Informationen zu bewerten und zu analysieren fördern.

Bei der Selbstreflexion geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, über ihr eigenes Denken und Lernen nachzudenken und zu reflektieren. Metakognition bezeichnet somit das Wissen und die Fähigkeit, eigene Gedanken und Lernprozesse zu verstehen, zu regulieren und zu steuern.⁶⁰⁹

Eine Möglichkeit, Selbstreflexion im Religionsunterricht zu fördern, ist die Einbindung von Reflexionsphasen in den Unterrichtsverlauf. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Lernleistung und ihre Fortschritte im Lernen reflektieren und bewerten. Hierdurch lernen sie, ihre eigenen Lernprozesse besser zu verstehen und gezielt zu steuern. Eine weitere Möglichkeit, Selbstreflexion im Religionsunterricht zu fördern, ist die Vermittlung von Methoden zur Selbstreflexion. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihr eigenes Denken und Lernen strukturieren und steuern können. Indem sie beispielsweise lernen, wie sie ihre Lernziele formulieren und ihre Fortschritte im Lernen dokumentieren können, können sie ihre eigenen Lernprozesse effektiver gestalten. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbstreflexion im Religionsunterricht ist die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Indem Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und zu akzeptieren, können sie ihr Selbstvertrauen stärken und ihr Selbstbewusstsein aufbauen. Hierdurch lernen sie zudem, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen besser zu verstehen und zu berücksichtigen. Des Weiteren kann die Selbstreflexion im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Emotionen und Gedanken zu erkennen und zu steuern. Indem sie beispielsweise lernen, wie sie mit Stress oder Prüfungsangst umgehen können, können sie ihre eigenen Emotionsregulationen verbessern.⁶¹⁰

⁶⁰⁹ Vgl. OECD (2018), S. 72

⁶¹⁰ Vgl. Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts (2023), vom 10.05.2023

Für den Aspekt der Selbstreflexion im Religionsunterricht lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Selbstreflexion ein wichtiger Faktor ist, um metakognitive Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu entwickeln. Durch die Selbstreflexion lernen sie, ihre eigenen Lernprozesse besser zu verstehen und zu steuern, ihr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu stärken, ihre eigenen Emotionsregulationen zu verbessern und ihre Selbstwahrnehmung zu schärfen. Selbstreflexion sollte daher ein wichtiger Bestandteil des Religionsunterrichts sein, um die metakognitiven Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu stärken.

Planung und Organisation sind wichtige Fähigkeiten, die im Religionsunterricht geübt und angewendet werden können. Die Fähigkeit, die eigene Arbeit zu planen und zu organisieren, ist wichtiger Bestandteil der Metakognition und kann im Religionsunterricht im Bereich der Handlungskompetenz gefördert werden.⁶¹¹ Eine Möglichkeit, die Planung und Organisation im Religionsunterricht zu fördern, ist das Setzen von klaren Zielen und Prioritäten. Die Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie Ziele in kleine, erreichbare Schritte unterteilt und diese Schritte priorisieren, um das Ziel effektiv zu erreichen. Dies kann durch die Arbeit an Gruppenprojekten oder durch die Zuweisung von gezielten Aufgaben gefördert werden.⁶¹²

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Planung und Organisation im Religionsunterricht ist die Fähigkeit, die verfügbaren Ressourcen effektiv zu nutzen. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie Informationen und Materialien sammeln und organisieren, um effektiv und effizient zu arbeiten. Dies kann beispielsweise durch das Arbeiten mit verschiedenen Quellen, wie Büchern und Online-Ressourcen, erreicht werden.⁶¹³ Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie Zeitmanagement-Techniken anwenden, um ihre Arbeit zu planen und zu organisieren. Sie können lernen, wie man realistische Zeitpläne erstellt, um sicherzustellen, dass sie genug Zeit haben, um ihre Arbeit zu erledigen. Sie können auch lernen, wie sie Prioritäten setzen und Zeitverschwendung minimieren, um effektiver zu arbeiten. Die Planung und Organisation im Religionsunterricht kann auch die Fähigkeit zur Selbstkontrolle fördern. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie sich selbst motivieren und disziplinieren, um ihre Ziele zu erreichen. Sie können lernen, wie man Verantwortung für ihre Arbeit

⁶¹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

⁶¹² Vgl. Kapitel 1.4.2.3.

⁶¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

übernehmen und wie sie sich selbst überwachen, um sicherzustellen, dass sie weiterhin zielorientiert arbeiten.⁶¹⁴

Die Fähigkeit, Informationen zu bewerten und zu analysieren, ist ein wichtiger Bestandteil der Metakognition, welcher im Religionsunterricht gefördert werden kann. Im Zeitalter von Falschinformationen und Desinformation ist es entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie man Informationen kritisch bewertet und verlässliche Quellen identifiziert. Die Bewertung von Informationen im Religionsunterricht kann auf verschiedene Weise erfolgen. Eine Möglichkeit besteht darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, verschiedene Quellen zu vergleichen und zu analysieren. Dabei können sie lernen, wie sie den Unterschied zwischen verlässlichen und unzuverlässigen Quellen erkennen und wie sie die Glaubwürdigkeit von Informationen bewerten.⁶¹⁵ Ein weiterer wichtiger Aspekt der Bewertung von Informationen im Religionsunterricht ist die Fähigkeit, zwischen Fakten und Meinungen zu unterscheiden. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie Fakten von Meinungen unterscheiden können und wie sie kritisches Denken anwenden können, um zu verstehen, welche Aussagen durch den christlichen Glauben gestützt werden.⁶¹⁶ Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie Informationen auf ihre Relevanz hin bewerten. Sie können lernen, wie sie Informationen sammeln, die für eine bestimmte Frage oder ein bestimmtes Thema relevant sind, und wie sie unerwünschte oder irrelevante Informationen aussortieren. Die Bewertung von Informationen im Religionsunterricht kann auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum kritischen Denken fördern. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie ihre eigene Voreingenommenheit erkennen und wie sie diese überwinden können, um eine reflektierte Meinung zu entwickeln.⁶¹⁷ Sie können auch lernen, wie sie die Informationen, die sie erhalten, sorgfältig analysieren und bewerten, um ihre eigenen Überzeugungen und Meinungen zu modifizieren. Die Bewertung von Informationen ist ein wichtiger Bestandteil des Religionsunterrichts und kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre metakognitiven Fähigkeiten verbessern. Indem sie lernen, Informationen zu bewerten, können sie lernen, wie sie ihre eigenen Gedanken und Überzeugungen besser organisieren und verfeinern können.

⁶¹⁴ Vgl. Kapitel 1.4.1.

⁶¹⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 35

⁶¹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

⁶¹⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9f

Abschließend lässt sich sagen, dass kognitive und metakognitive Fähigkeiten im Religionsunterricht auf verschiedene Weise gefördert werden können. Eine Integration dieser Fähigkeiten ist durch den Kernlehrplan unabdingbar und kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Verständnis für religiöse Themen und Überzeugungen entwickeln, sondern auch ihre kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten stärken und verbessern.

2.2.2. Soziale und emotionale Skills

Das OECD Learning Framework 2030 definiert soziale und emotionale Fähigkeiten als Kompetenzen, die das Wohlbefinden, die persönliche Entwicklung und das zwischenmenschliche Verhalten einer Person beeinflussen. Diese Skills sind unerlässlich, um in einer zunehmend vernetzten und diversen Welt erfolgreich zu sein.⁶¹⁸

Soziale Fähigkeiten beziehen sich auf die Fähigkeit, erfolgreich in Gruppen oder Teams zu arbeiten, konstruktiv zu kommunizieren, Verantwortung zu übernehmen und Konflikte auf positive Weise zu lösen.⁶¹⁹ Diese Fähigkeiten umfassen auch die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen und Empathie zu zeigen⁶²⁰, kulturelle Unterschiede zu verstehen und zu respektieren, und zu begreifen, wie man mit anderen zusammenarbeitet, um gemeinsame Ziele zu erreichen.

Emotionale Fähigkeiten beziehen sich auf die Fähigkeit, emotionale Intelligenz zu nutzen, um erfolgreich auf sich selbst und andere zu reagieren. Sie beinhalten die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, zu verstehen und auszudrücken, Selbstkontrolle zu haben und mit Stress umzugehen. Emotionale Fähigkeiten umfassen auch die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, sich selbst zu motivieren und ein positives Selbstbild zu haben.⁶²¹

Zusammen helfen soziale und emotionale Fähigkeiten, eine Person auf ein glückliches und erfülltes Leben vorzubereiten, indem sie eine breitere Perspektive auf die Welt ermöglichen, mit anderen Menschen in Beziehung treten und erfolgreiche Beziehungen aufbauen zu können.

⁶¹⁸ Vgl. OECD (2018), S. 74

⁶¹⁹ Vgl. Kapitel 1.2.4.

⁶²⁰ Vgl. Kapitel 2.5.2.2.

⁶²¹ Vgl. OECD (2018), S. 75

Diese Fähigkeiten können auch dazu beitragen, dass eine Person produktiver und kreativer in der Arbeit wird und zu einem positiven Mitglied der Gesellschaft wird.⁶²²

„Soziale und emotionale Skills wie Empathie, Selbstwahrnehmung, Respekt gegenüber anderen Menschen ebenso wie kommunikative Skills werden mit zunehmender ethischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt in Klassenzimmern und an Arbeitsplätzen unerlässlich.“⁶²³ Der Religionsunterricht bietet eine hervorragende Möglichkeit, diese Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern.

Im Religionsunterricht kann soziales Lernen durch verschiedene Aspekte wie Teamarbeit, Diskussionen, Empathie, sowie der Betonung von Toleranz und Akzeptanz gefördert werden. Diese Aspekte werden im Folgenden näher ausgeführt.

Durch Teamarbeit und Zusammenarbeit kann soziales Lernen im Religionsunterricht gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler können gemeinsam an Projekten arbeiten, die das Verständnis für andere Kulturen und Weltanschauungen verbessern und Verständnis und Empathie für andere Religionen und Weltanschauungen entwickeln. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler „Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen für das eigene Verhalten ableiten.“⁶²⁴ Diese Auseinandersetzung und diese Aktivitäten können dazu beitragen, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, erfolgreich in Gruppen zu arbeiten, sich in andere hineinzuversetzen und mit anderen zu kommunizieren⁶²⁵.

Diskussionen im Religionsunterricht können eine effektive Möglichkeit sein, um soziale und emotionale Skills zu fördern. Durch Diskussionen haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Meinungen und Gedanken mit anderen zu teilen und dabei ihre sozialen Kompetenzen wie Empathie, Zuhören und Respekt zu verbessern. Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Diskussionen im Religionsunterricht ist eine offene, tolerante und respektvolle Diskussionskultur. Die Lehrperson sollte dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihre Meinung zu äußern, ohne diskriminiert oder abgewertet zu werden. Jede Meinung sollte gleichwertig behandelt werden, um eine angenehme Atmosphäre für die

⁶²² Vgl. Fritz-Schubert (2009), S. 94ff

⁶²³ OECD (2018), S. 75

⁶²⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 32

⁶²⁵ Vgl. Kapitel 1.2.

Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Durch Diskussionen im Religionsunterricht können auch emotionale Skills wie Selbstreflexion und Selbstbewusstsein gestärkt werden. Die Schülerinnen und Schüler können ihre eigenen Gedanken und Gefühle ausdrücken und diese durch die Diskussion mit anderen besser verstehen und einordnen. Indem sie auch auf die Meinungen anderer eingehen, können sie lernen, ihre eigenen Ansichten zu relativieren und neue Perspektiven zu entwickeln. Dies kann dazu führen, dass sie sich selbstbewusster und selbstsicherer in ihren eigenen Überzeugungen fühlen. Diskussionen im Religionsunterricht können auch helfen, die Fähigkeit zur Konfliktlösung und Zusammenarbeit zu entwickeln. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Meinungen auf eine respektvolle und tolerante Weise auszudrücken, können sie lernen, Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Durch diese Erfahrungen können sie lernen, dass unterschiedliche Meinungen und Ansichten einen wertvollen Beitrag zu Diskussionen leisten können und dass Zusammenarbeit eine wichtige Fähigkeit ist, um gemeinsam zu lernen und zu wachsen. Zusammenfassend können Diskussionen im Religionsunterricht soziale und emotionale Skills auf verschiedene Weise fördern. Sie bieten eine Möglichkeit, soziale Kompetenzen wie Empathie und Respekt zu verbessern, sowie emotionale Fähigkeiten wie Selbstreflexion und Selbstbewusstsein zu stärken. Durch Diskussionen können Schülerinnen und Schüler auch lernen, Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen und zusammenzuarbeiten, gemeinschaftliches Lernen und persönliche Entwicklung zu fördern.⁶²⁶

Die Förderung von Empathie im Religionsunterricht kann sowohl soziale als auch emotionale Skills fördern. Empathie ist die Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer Menschen hineinzuversetzen und deren Emotionen nachzuempfinden.⁶²⁷ Diese Fähigkeit ist für das zwischenmenschliche Verständnis und für eine erfolgreiche soziale Interaktion von großer Bedeutung. Im Religionsunterricht können verschiedene Methoden angewendet werden, um die Empathie der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Eine Möglichkeit ist die Betrachtung von religiösen Texten, die von Mitgefühl und Nächstenliebe handeln, wie zum Beispiel das Gleichnis vom barmherzigen Samariter oder die Bergpredigt.⁶²⁸ Hierbei können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erfahrungen und Emotionen mit den beschriebenen Handlungen und Situationen vergleichen und so lernen, sich in die Lage anderer Menschen zu versetzen. Eine

⁶²⁶ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 80

⁶²⁷ Vgl. Kapitel 2.5.2.2.

⁶²⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 29

weitere Möglichkeit zur Förderung von Empathie im Religionsunterricht sind Rollenspiele. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler die Rolle anderer Personen und deren Perspektive einnehmen.⁶²⁹ Sie können sich in verschiedene biblische Figuren hineinversetzen, wie zum Beispiel in den verlorenen Sohn oder den unter die Räuber gefallenen. Dabei lernen sie, sich in andere Menschen hineinzusetzen und deren Perspektive und Emotionen zu verstehen.⁶³⁰ Auch die Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftlichen Themen im Religionsunterricht kann dazu beitragen, Empathie zu fördern. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven lernen die Schülerinnen und Schüler, sich in die Sichtweise anderer Menschen hineinzusetzen und diese zu respektieren. Auch hier können Rollenspiele oder Diskussionen eingesetzt werden, um die Empathiefähigkeit zu stärken. Die Förderung von Empathie im Religionsunterricht hat positive Auswirkungen auf das soziale Miteinander und das individuelle Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Durch das Verständnis für die Perspektive anderer Menschen können Konflikte vermieden und Probleme gemeinsam gelöst werden.⁶³¹ Empathie trägt somit zu einer positiven und respektvollen Klassengemeinschaft bei und fördert das individuelle und soziale Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Empathie, also das Einfühlungsvermögen in die Gedanken, Gefühle und Perspektiven anderer Menschen, ist ein wichtiger Bestandteil sozialer und emotionaler Kompetenzen.⁶³²

Die Betonung der Bedeutung von Toleranz und Akzeptanz im Religionsunterricht kann sowohl soziale als auch emotionale Skills fördern. Toleranz bedeutet, dass man anderen Menschen und ihren Ansichten gegenüber respektvoll und offen ist, auch wenn man selbst eine andere Meinung hat.⁶³³ Akzeptanz bezieht sich auf die Anerkennung der Unterschiede, die Menschen voneinander haben, und das Verständnis, dass diese Unterschiede ein wichtiger Teil unserer Gesellschaft sind. Beide Konzepte sind von entscheidender Bedeutung, um eine inklusive, diverse und harmonische Gemeinschaft aufzubauen. Im Religionsunterricht kann die Betonung von Toleranz und Akzeptanz auf verschiedene Weise erfolgen. Eine Möglichkeit besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Meinungen und

⁶²⁹ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 203ff

⁶³⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 30 unter besonderer Berücksichtigung des Sondergutes des Lukas Evangeliums

⁶³¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 35

⁶³² Vgl. OECD (2018), S. 75

⁶³³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

Überzeugungen zu teilen und diese mit anderen zu diskutieren. Durch den Austausch von Ideen und Meinungen können Schülerinnen und Schüler lernen, andere Standpunkte zu respektieren und auch kritisch über ihre eigenen Überzeugungen zu reflektieren. Eine weitere Möglichkeit, Toleranz und Akzeptanz im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt der religiösen Traditionen und Glaubenssysteme aufzuzeigen. Indem sie lernen, die Unterschiede zwischen den verschiedenen Glaubensrichtungen zu verstehen und zu respektieren, können die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, tolerant und offen für andere zu sein. Darüber hinaus können Lehrkräfte im Religionsunterricht auch aktiv dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie man Diskriminierung und Vorurteilen entgegenwirken kann. Durch die Förderung von Empathie und das Verständnis der Gründe, warum Menschen aufgrund ihrer Religion oder anderer Merkmale diskriminiert werden, können Schülerinnen und Schüler lernen, wie man aktiv gegen Intoleranz vorgehen und eine inklusive Gemeinschaft aufbauen kann. Insgesamt kann die Betonung der Bedeutung von Toleranz und Akzeptanz im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler soziale und emotionale Fähigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, erfolgreich in einer globalen Gesellschaft zu agieren. Durch die Entwicklung dieser Fähigkeiten können Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst und andere besser zu verstehen, Konflikte zu lösen und eine harmonische Gemeinschaft aufzubauen.

Die Betonung der Bedeutung von Toleranz und Akzeptanz im Religionsunterricht kann dazu beitragen, soziale und emotionale Skills der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Indem sie lernen, verschiedene Glaubensrichtungen und Überzeugungen zu respektieren und zu tolerieren, entwickeln sie ein Verständnis für die Vielfalt der Menschen und lernen, mit anderen Meinungen und Sichtweisen umzugehen.⁶³⁴ Dadurch können sie ihre Fähigkeit verbessern, Konflikte zu lösen und eine offene und tolerante Haltung gegenüber anderen zu entwickeln. Eine Möglichkeit, Toleranz und Akzeptanz im Religionsunterricht zu fördern, ist die Diskussion von religiösen Themen und Überzeugungen.⁶³⁵ Die Schülerinnen und Schüler können aufgefordert werden, ihre eigenen Überzeugungen zu teilen und gleichzeitig die Überzeugungen anderer zu respektieren und zu akzeptieren. Durch die Auseinandersetzung mit den Grundstrukturen, Bekenntnissen und dem Gottesglauben in den großen Weltreligionen kann den Schülerinnen und Schülern aufgezeigt werden, wie Toleranz und Akzeptanz zu einem

⁶³⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.29

⁶³⁵ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 80

friedlichen Zusammenleben beitragen können.⁶³⁶ Darüber hinaus kann der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre eigenen Vorurteile und Stereotypen zu erkennen und zu überwinden. Indem sie lernen, die Vielfalt der Menschen zu schätzen und zu akzeptieren, können sie lernen, offen für neue Ideen und Perspektiven zu sein und ihre eigene Denkweise zu erweitern. Die Lehrkraft kann hierbei auch helfen, indem sie den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich selbst und ihre eigene religiöse Identität besser zu verstehen, zu reflektieren und zu festigen.⁶³⁷

Soziale und emotionale Skills sind wesentliche Kompetenzen, die im Religionsunterricht gefördert werden können. Durch den Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungen, Empathie, Toleranz und Akzeptanz lernen die Schülerinnen und Schüler, wie sie effektiv mit anderen kommunizieren, Konflikte lösen und in einer vielfältigen und pluralistischen Gesellschaft respektvoll zusammenleben können.

Der Religionsunterricht bietet einen Raum, in dem Schülerinnen und Schüler ihre sozialen Fähigkeiten entwickeln können, indem sie in Diskussionen und Interaktionen mit anderen ihre Meinungen ausdrücken und verschiedene Perspektiven kennenlernen. Durch die Förderung von aktiver Zuhörerschaft, Respekt und konstruktivem Feedback können die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern und effektiv mit anderen zu interagieren.

Die Förderung emotionaler Skills im Religionsunterricht kann auf vielfältige Weise erreicht werden, da Religion oft tief in emotionale Erfahrungen, Werte und zwischenmenschliche Beziehungen eingebettet ist. Im Folgenden werden einige Ansätze, wie die Reflexion über emotionale Aspekte religiöser Texte, das Teilen persönlicher Erfahrungen und das Erkundung von Ritualen und spirituellen Praktiken näher betrachtet.

Die Reflexion über emotionale Aspekte religiöser Texte im Religionsunterricht kann eine äußerst wirksame Methode sein, um emotionale Skills bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Religion ist oft tief mit Emotionen wie Glaube, Hoffnung, Angst und Trost verbunden, und die Auseinandersetzung mit diesen emotionalen Facetten kann dazu beitragen, das emotionale Bewusstsein, die Empathie und die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu entwickeln. Durch die Analyse von religiösen Texten können Schülerinnen und Schüler lernen, die tieferen emotionalen

⁶³⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

⁶³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

Botschaften und Absichten hinter den Worten zu erkennen. Dies erfordert nicht nur das Verständnis der wörtlichen Bedeutung, sondern auch das Einfühlen in die Gefühle und Gedanken, die von den Texten vermittelt werden. Indem Schülerinnen und Schüler solche Texte lesen und interpretieren, werden sie dazu ermutigt, ihre eigenen emotionalen Reaktionen auf die Geschichten und Lehren zu erkunden.⁶³⁸ Dies fördert das emotionale Bewusstsein und die Fähigkeit, die eigenen Empfindungen zu identifizieren und auszudrücken.

Darüber hinaus eröffnet die Reflexion über emotionale Aspekte religiöser Texte die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, Empathie für die Erfahrungen anderer zu entwickeln. Indem sie sich in die Lage anderer Menschen versetzen und nachvollziehen, wie religiöse Texte ihre Emotionen beeinflussen könnten, lernen sie, sensibel auf die Gefühle und Überzeugungen anderer einzugehen. Dies trägt zur Förderung von Empathie und zwischenmenschlicher Sensibilität bei, was wichtige emotionale Skills im Umgang mit verschiedenen Menschen und Kulturen sind. Durch die Beschäftigung mit religiösen Geschichten und ethischen Prinzipien lernen die Schülerinnen und Schüler zudem, sich in die Lage anderer Menschen zu versetzen und deren Perspektiven zu verstehen. Sie werden ermutigt, sich für Gerechtigkeit, Mitgefühl und Solidarität einzusetzen und Verantwortung für das Wohl anderer zu übernehmen. Die Stärkung sozialer und emotionaler Skills im Religionsunterricht ist von großer Bedeutung, da sie den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihre zwischenmenschlichen Beziehungen zu verbessern, Konflikte konstruktiv zu lösen und ein positives soziales Umfeld zu schaffen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur für ihr persönliches Wachstum und ihre Lebensqualität von Bedeutung, sondern auch für eine aktive und verantwortungsvolle Teilnahme an der Gesellschaft.

Die Analyse religiöser Texte kann auch zur Selbstreflexion anregen. Schülerinnen und Schüler könnten dazu aufgefordert werden, zu überlegen, wie ihre eigenen Emotionen und Lebenserfahrungen mit den Themen der Texte in Verbindung stehen. Dies fördert die Fähigkeit, die eigenen Gedanken und Gefühle zu hinterfragen und zu verstehen, wie diese Aspekte die eigene Sicht auf die Welt beeinflussen.⁶³⁹

Das Teilen persönlicher Erfahrungen im Religionsunterricht kann einen bedeutenden Beitrag zur Förderung von emotionalen Skills leisten, da es eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit schafft, in der Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Gefühle, Gedanken und

⁶³⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

⁶³⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

Erfahrungen im Zusammenhang mit religiösen Themen und Praktiken teilen können.⁶⁴⁰ Dies fördert emotionales Bewusstsein, Selbstreflexion, Empathie und zwischenmenschliche Fähigkeiten. Indem Schülerinnen und Schüler eingeladen werden, ihre eigenen religiösen Erfahrungen zu teilen, werden sie ermutigt, sich mit ihren eigenen Emotionen auseinanderzusetzen. Das Erkunden und Artikulieren ihrer eigenen Gefühle im Zusammenhang mit religiösen Praktiken, Glaubensfragen oder spirituellen Momenten kann ihnen dabei helfen, ein tieferes Verständnis für ihre eigenen inneren Empfindungen zu entwickeln.⁶⁴¹ Dieses Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Emotionen ist eine Schlüsselkomponente emotionaler Skills.

Gleichzeitig fördert das Teilen persönlicher Erfahrungen im Religionsunterricht Empathie und zwischenmenschliche Fähigkeiten. Wenn Schülerinnen und Schüler die Geschichten und Erfahrungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler hören, können sie sich in deren Lage versetzen und eine Verbindung zu deren Emotionen herstellen. Dies fördert die Empathie, da die Schüler lernen, die Welt aus der Perspektive anderer zu sehen und ihre Gefühle zu respektieren.⁶⁴²

Das Teilen persönlicher Erfahrungen kann auch zur Schaffung einer positiven Lerngemeinschaft beitragen, in der Schülerinnen und Schüler einander unterstützen und voneinander lernen können. Durch das Hören von Geschichten über religiöse Reisen, spirituelle Einsichten oder moralische Konflikte können Schülerinnen und Schüler verschiedene Blickwinkel kennenlernen und ihre eigenen Ansichten in einen breiteren Kontext stellen. Dies trägt zur Entwicklung von Toleranz, Offenheit und Verständnis bei.⁶⁴³

Darüber hinaus ermöglicht das Teilen persönlicher Erfahrungen im Religionsunterricht auch die Integration von emotionalen Erkenntnissen in den Lernprozess. Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf religiöse Themen diskutieren, können sie tiefer in die Materie eintauchen und komplexe emotionale Aspekte besser verstehen. Dies unterstützt die Entwicklung von kritischem Denken und analytischen Fähigkeiten.

Die Erkundung von Ritualen und spirituellen Praktiken im Religionsunterricht kann einen bedeutsamen Beitrag zur Förderung emotionaler Skills leisten, da sie eine direkte Verbindung

⁶⁴⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

⁶⁴¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

⁶⁴² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

⁶⁴³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

zwischen religiösen Erfahrungen, inneren Empfindungen und der Entwicklung von emotionaler Intelligenz herstellt. Rituale und spirituelle Praktiken sind oft mit starken emotionalen Resonanzen verbunden und bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre eigenen Emotionen zu erkunden und zu verstehen sowie Empathie für die Emotionen anderer zu entwickeln.

Die Erforschung von Ritualen und spirituellen Praktiken eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, tiefer in die Bedeutung und Symbolik dieser Praktiken einzutauchen. Indem sie die historischen, kulturellen und spirituellen Hintergründe verstehen, können sie die emotionalen Erfahrungen besser nachvollziehen, die Menschen bei der Ausübung dieser Praktiken empfinden. Dies erweitert das emotionale Bewusstsein, da die Schüler lernen, wie Rituale Gefühle wie Ehrfurcht, Gemeinschaftsgefühl oder Frieden hervorrufen können.⁶⁴⁴

Die Teilnahme an oder die Reflexion über spirituelle Praktiken ermöglicht den Schülerinnen und Schülern auch, ihre eigenen Emotionen und Reaktionen zu erkunden. Die bewusste Ausrichtung auf Rituale, Meditation oder Gebete kann eine stärkere Verbindung zu den eigenen Gefühlen und Gedanken herstellen und somit das emotionale Bewusstsein und die Selbstreflexion fördern.⁶⁴⁵

Ein wichtiger Aspekt der Erkundung von Ritualen und spirituellen Praktiken ist die Möglichkeit, Empathie zu entwickeln und sich in die Emotionen anderer hineinzusetzen. Wenn Schülerinnen und Schüler die emotionalen Erfahrungen anderer Menschen in Bezug auf Rituale oder spirituelle Praktiken kennenlernen, können sie ein tieferes Verständnis für die vielfältigen Wege gewinnen, wie Menschen ihre Spiritualität leben. Dies fördert Empathie, Toleranz und Respekt für verschiedene Glaubensrichtungen und Lebensweisen.⁶⁴⁶

Darüber hinaus kann die Erkundung von Ritualen und spirituellen Praktiken im Religionsunterricht dazu beitragen, eine Brücke zwischen persönlichen Emotionen und moralischem Wachstum zu schlagen. Viele spirituelle Praktiken betonen Werte wie Mitgefühl, Frieden und Selbstlosigkeit, die eng mit emotionalen Empfindungen verbunden sind. Schülerinnen und Schüler

⁶⁴⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

⁶⁴⁵ Vgl. Kapitel 2.4.3.

⁶⁴⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

können darüber reflektieren, wie diese Werte ihre eigenen Handlungen und Beziehungen beeinflussen können, und somit emotionale Intelligenz mit moralischem Denken verknüpfen.⁶⁴⁷

Insgesamt bietet der Religionsunterricht eine herausragende Gelegenheit, um soziale und emotionale Skills zu fördern und den Schülerinnen und Schülern die Werkzeuge zu geben, die sie brauchen, um in einer komplexen und vielfältigen Welt erfolgreich zu sein. Durch den Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungen, Empathie, Toleranz und Akzeptanz werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, ein tieferes Verständnis für sich selbst und andere zu entwickeln und ihr soziales und emotionales Wohlbefinden zu stärken.

2.2.3. Praktische und physische Skills

Das OECD Learning Framework 2030 definiert praktische und physische Fähigkeiten als Kompetenzen, die das Wissen, die Fertigkeiten und die Fähigkeiten umfassen, die notwendig sind, um praktische Herausforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen. Sie beziehen sich auf praktische und manuelle Fähigkeiten, digitale Fähigkeiten sowie körperliche Fitness und Gesundheit.⁶⁴⁸

Praktische Fähigkeiten beziehen sich auf die Fähigkeit, praktische Aufgaben und Handlungen auszuführen. Dazu gehören manuelle Fertigkeiten wie Reparaturen, Bauarbeiten, Kochen und Handwerk sowie digitale Fähigkeiten, die notwendig sind, um digitale Technologien effektiv zu nutzen.⁶⁴⁹

Physische Fähigkeiten beziehen sich auf die Fähigkeit, körperliche Aktivitäten auszuführen und den Körper fit und gesund zu halten. Dies umfasst die Fähigkeit zur körperlichen Bewegung und Aktivität, wie beispielsweise Ausdauer, Kraft, Flexibilität und Koordination, sowie das Wissen über gesunde Ernährung, körperliche Fitness und Gesundheit. Das OECD Learning Framework 2030 betont, dass praktische und physische Fähigkeiten wichtige Kompetenzen für das Leben und die Arbeit in der modernen Welt sind. Die Fähigkeit, praktische Herausforderungen zu bewältigen und körperlich fit und gesund zu bleiben, sind notwendig, um ein erfülltes und produktives Leben zu führen.⁶⁵⁰

⁶⁴⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32f

⁶⁴⁸ Vgl. OECD (2018), S. 70

⁶⁴⁹ Vgl. OECD (2018), S. 77

⁶⁵⁰ Vgl. OECD (2018), S. 76f

Praktische und physische Fähigkeiten sind im Religionsunterricht oft weniger präsent als kognitive oder soziale und emotionale Kompetenzen. Dennoch gibt es Möglichkeiten, diese Skills in den Unterricht zu integrieren.

Eine Möglichkeit dabei ist es, praktische Fähigkeiten im Zusammenhang mit religiösen Ritualen zu vermitteln. Rituale bieten Schülerinnen und Schülern die Option strukturierte Handlungen auszuführen, die Körperbewegung, Musik oder andere physische Elemente integrieren und so die Erfahrung von Gemeinschaft und spiritueller Verbundenheit fördern, welches zum Ausbau von praktischen und physischen Skills führen kann. Zum Beispiel kann der Unterricht eine praktische Einführung in die liturgischen Gesten und Symbole verschiedener Religionen bieten. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler lernen, religiöses Ausdrucksverhalten, lebensweltliche Applikationsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit, Partizipation, praktische Kompetenz auszubauen. Diese Teilhabe an religiösen Riten oder christlichen Handlungen kann dazu beitragen, das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für die Bedeutung religiöser Praktiken zu vertiefen und ihnen helfen, praktische Fertigkeiten zu erwerben.⁶⁵¹

Darüber hinaus können physische Fähigkeiten im Zusammenhang mit körperlicher Entspannung und Achtsamkeit gelehrt werden. Ein Beispiel kann die Einführung in Meditation oder Gebet sein, die in vielen religiösen Traditionen vorkommen. Solche Praktiken können helfen, Stress und Angst abzubauen und das allgemeine Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Indem der Unterricht solche Fähigkeiten vermittelt, kann er dazu beitragen, das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für ihren Körper und ihre Emotionen zu schärfen und ihnen helfen, eine positive Beziehung zu sich selbst und anderen aufzubauen.⁶⁵²

Schließlich kann der Unterricht auch praktische Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem sozialen Engagement und der Gemeinschaftsarbeit vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler können in Projekte eingebunden werden, die sich mit sozialen oder humanitären Themen befassen, wie z.B. der Unterstützung von Flüchtlingen oder der Bekämpfung von Armut und sozialer Ungerechtigkeit. Dabei nehmen die Schülerinnen und Schüler zunächst „diakonisches Handeln als Ausdruck und Gestaltung christlich motivierter Nächstenliebe“⁶⁵³ war, um angestoßen durch solche Projekte dazu ermutigt zu werden, die eigenen Fähigkeiten und Talente in den

⁶⁵¹ Vgl. Zentrale Projektgruppe Katholische Religionslehre (2004), S. 20ff

⁶⁵² Vgl. Kapitel 2.4.3.2.

⁶⁵³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

Dienst anderer zu stellen, und ihnen helfen, ein Verantwortungsgefühl für die Gesellschaft zu entwickeln. Praktische Fähigkeiten können auch dazu beitragen, das Selbstbewusstsein und das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in ihre Fähigkeiten zu stärken.⁶⁵⁴

Rituale und Gottesdienste spielen eine wichtige Rolle im Religionsunterricht und können zur Förderung praktischer und physischer Fähigkeiten beitragen. Ein Beispiel dafür ist die Einübung von Körperhaltungen und Bewegungen in einem Gottesdienst. Schülerinnen und Schüler können dabei lernen, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten und zu bewegen, um ihre Haltung zum Gebet und zur Spiritualität auszudrücken und an außerschulischen Lernorten sich „angemessen verhalten“.⁶⁵⁵ In vielen Religionen sind solche Körperhaltungen und Bewegungen Teil der traditionellen Praktiken und Rituale, wie beispielsweise das Verneigen oder Knien im christlichen Gottesdienst oder das Niederwerfen im muslimischen Gebet.

Eine weitere Möglichkeit, praktische Fähigkeiten zu fördern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, an der Planung und Durchführung von Gottesdiensten oder anderen religiösen Zeremonien mitzuwirken. Hierbei können sie lernen, wie man Rituale und Zeremonien organisiert und wie man sie in einer Gruppe ausführt. Dies kann dazu beitragen, ihre sozialen Fähigkeiten zu stärken, da sie lernen, in einer Gruppe zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen.⁶⁵⁶ In Bezug auf physische Fähigkeiten können Gottesdienste und Rituale auch die Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung fördern. Beispielsweise können meditative Übungen, wie sie in einigen buddhistischen oder hinduistischen Traditionen praktiziert werden, dazu beitragen, die Konzentration und die Fähigkeit zur Selbstregulierung zu verbessern. Auch das Singen von religiösen Liedern oder das Spielen von Musikinstrumenten kann körperliche Fähigkeiten fördern, wie beispielsweise die Koordination und das Rhythmusgefühl. Zusammenfassend können Rituale und Gottesdienste im Religionsunterricht nicht nur spirituelle Erfahrungen ermöglichen, sondern auch praktische und physische Fähigkeiten fördern. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung zu verbessern, soziale Fähigkeiten zu stärken und Verantwortung zu übernehmen. Daher können sie einen wertvollen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler leisten.⁶⁵⁷

⁶⁵⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

⁶⁵⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁶⁵⁶ Vgl. Gonjny (2021), S. 262ff

⁶⁵⁷ Vgl. Gonjny (2021), S. 103ff

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung von praktischen und physischen Skills ist der Einsatz von künstlerischen Ausdrucksformen. Beim Malen und Zeichnen lernen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Feinmotorik und Hand-Augen-Koordination. Beim Singen und Musizieren verbessern sie ihre Atmung und Stimme. Beim Theaterspielen können sie ihre körperliche Ausdrucksfähigkeit und ihre Gestik und Mimik verbessern. Künstlerische Ausdrucksformen können im Religionsunterricht nicht nur dazu beitragen, praktische und physische Fähigkeiten zu fördern, sondern auch soziale und emotionale Skills zu stärken. Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Gedanken und Emotionen auf kreative Weise auszudrücken und werden dabei gleichzeitig in ihrer Selbstreflexion, Empathie und Kreativität gefördert. Künstlerische Ausdrucksformen wie Malen, Zeichnen, Musik und Theater können im Religionsunterricht eine wichtige Rolle spielen.⁶⁵⁸ Sie bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre kreativen und gestalterischen Fähigkeiten zu entfalten und auf eine praktische Art und Weise ihre religiösen Erfahrungen und Gefühle auszudrücken. Im Bereich der bildenden Kunst können beispielsweise biblische Geschichten oder religiöse Symbole als Inspiration dienen. Die Schülerinnen und Schüler können diese Themen in eigenen Bildern umsetzen und dabei ihre künstlerischen Fähigkeiten verbessern. Sie lernen sich auf visuelle Aspekte zu konzentrieren und ihre Emotionen und Gedanken in einem Bild auszudrücken.⁶⁵⁹ Musik kann im Religionsunterricht ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Es kann beispielsweise gemeinsam gesungen oder musiziert werden, um bestimmte religiöse Themen zu vertiefen. Auch das Schreiben eigener Lieder oder das Komponieren und Analysieren von Musikstücken kann eine Möglichkeit sein, um die Schülerinnen und Schüler in den kreativen Prozess einzubeziehen. Dabei lernen sie nicht nur musikalische Fähigkeiten, sondern auch ihre eigenen Emotionen und Gedanken in musikalischer Form auszudrücken.⁶⁶⁰ Das Theater bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in Rollen zu schlüpfen und religiöse Geschichten nachzuspielen. Sie können dabei ihre schauspielerischen Fähigkeiten verbessern und gleichzeitig in die religiösen Themen eintauchen. Durch die Arbeit an einem Theaterstück lernen sie, sich in andere Personen und Perspektiven hineinzuversetzen und empathischer zu werden.⁶⁶¹

Stilleübungen sind Praktiken, die im Religionsunterricht genutzt werden können, um praktische und physische Skills zu fördern. Durch die bewusste Verwendung von Stilleübungen

⁶⁵⁸ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 145-164

⁶⁵⁹ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 145ff

⁶⁶⁰ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 47ff

⁶⁶¹ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 203

können Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit angeboten werden, Achtsamkeit und Konzentration zu entwickeln, was positive Auswirkungen auf ihre körperliche Entspannung und geistige Klarheit hat. Im Religionsunterricht können verschiedene Stilleübungen wie Sinnen- und Körperwahrnehmungen sowie Phantasie Reisen dazu beitragen, ein Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Körper und Geist zu entwickeln und den Schülerinnen und Schülern praktische Fähigkeiten zu vermitteln, die sie in ihrem täglichen Leben nutzen können.⁶⁶² Dabei lassen sich Stilleübungen in Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Gedankenübungen unterteilen.⁶⁶³ Meditation ist eine Wahrnehmungsübung zur Entspannung und zum Fokus der Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment. Im Religionsunterricht kann Meditation helfen, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie man den Geist beruhigt und aufmerksam wird. Dies kann dazu beitragen, Stress und Angst zu reduzieren und ein Gefühl von Ruhe und Gelassenheit zu fördern. Es kann auch dazu beitragen, die Konzentration und Fokussierung zu verbessern, was den Schülerinnen und Schülern in ihrem akademischen Leben zugute kommen kann. Durch die regelmäßige Praxis von Meditation können die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst besser zu kontrollieren und ihre Emotionen zu regulieren.⁶⁶⁴ Im Religionsunterricht können Stilleübungen den Schülerinnen und Schülern helfen, sich auf den gegenwärtigen Moment zu konzentrieren, ihre Gedanken und Emotionen zu kontrollieren und eine Verbindung zwischen Körper und Geist herzustellen. Durch die regelmäßige Praxis verschiedenen Stilleübungen können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre Gedanken und Emotionen besser kontrollieren und Stress abbauen können. Diese Fähigkeiten können ihnen helfen, in ihrem täglichen Leben effektiver zu sein, sowohl in akademischen als auch in persönlichen Situationen.⁶⁶⁵

Gemeinschaftliche Aktivitäten im Religionsunterricht können dazu beitragen, praktische und physische Skills bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Durch gemeinsame Aktivitäten lernen die Schülerinnen und Schüler, wie sie sich als Teil einer Gruppe verhalten, interagieren und kommunizieren können. Es gibt viele Aktivitäten, die im Religionsunterricht durchgeführt werden können, um die praktischen und physischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

⁶⁶² Vgl. Stögbauer-Elsner (2017), S. 1

⁶⁶³ Vgl. Stögbauer-Elsner (2017), S. 8f

⁶⁶⁴ Vgl. Stögbauer-Elsner (2017), S. 8

⁶⁶⁵ Vgl. Stögbauer-Elsner (2017), S. 8f

Das Planen und Durchführen von sozialen Projekten im Religionsunterricht, wie beispielsweise die Organisation von Spendenaktionen für wohltätige Zwecke, fördert praktische und physische Skills, indem es die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, organisatorische Fähigkeiten, Teamarbeit und praktische Umsetzung bei der Gestaltung von gemeinnützigen Aktionen anzuwenden. Hierbei lernen die Schülerinnen und Schüler, wie sie ihre Ideen planen und umsetzen können. Sie entwickeln Fähigkeiten im Bereich der Organisation und Koordination, indem sie Aufgaben verteilen, Zeitpläne erstellen und Prioritäten setzen. Auch körperliche Aktivitäten können im Religionsunterricht integriert werden, wie beispielsweise sportliche Spiele oder Tanzaufführungen. Durch diese Aktivitäten lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre körperliche Fitness zu verbessern und ihre koordinativen Fähigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig fördern diese Aktivitäten die Teamfähigkeit und die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe. Auch handwerkliche Aktivitäten, wie das gemeinsame Gestalten von Kunstwerken oder das Bauen von Modellen, können im Religionsunterricht durchgeführt werden. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler ihre Kreativität ausleben und ihre manuellen Fähigkeiten verbessern. Gleichzeitig lernen sie, wie sie Ideen in die Praxis umsetzen und dabei ihre Fähigkeiten verbessern können. Gemeinschaftliche Aktivitäten können somit eine wertvolle Ergänzung zum theoretischen Unterricht darstellen und dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre praktischen und physischen Fähigkeiten verbessern. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, wie sie sich als Teil einer Gruppe verhalten und ihre individuellen Fähigkeiten und Stärken in den Dienst der Gemeinschaft stellen können.⁶⁶⁶

Insgesamt bietet der Religionsunterricht eine Vielzahl verschiedenster Möglichkeiten, um praktische und physische Fähigkeiten in den Unterricht zu integrieren. Indem die Schülerinnen und Schüler praktische Fertigkeiten erwerben, können sie ihr Verständnis der eigenen religiösen Praxis vertiefen und ihre Fähigkeiten zur Selbstpflege und zum sozialen Engagement verbessern.

⁶⁶⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9f

2.3. Haltung und Werte für 2030

Der Lernkompass 2030 der OECD definiert "Haltung und Werte" als eine Schlüsselqualifikation, die die Fähigkeit eines Individuums beschreibt, die eigenen Werte und Überzeugungen zu reflektieren, zu kommunizieren und zu leben sowie sich in der Gesellschaft zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen.⁶⁶⁷ „Haltungen und Werte finden zunehmend Platz in den Rahmenlehrplänen – ein Eingeständnis, dass Kompetenzen über Wissen und Skills hinausgehen.“⁶⁶⁸

Diese Qualifikation beinhaltet auch die Fähigkeit, Empathie und Respekt für andere Menschen und Kulturen zu zeigen und eine offene und tolerante Haltung gegenüber Diversität und Pluralität zu entwickeln. Eine Person mit dieser Schlüsselqualifikation hat eine ausgeprägte ethische und moralische Grundhaltung, die es ihr ermöglicht, Entscheidungen und Handlungen zu treffen, die auf sozialer Gerechtigkeit und dem Gemeinwohl basieren.⁶⁶⁹

Darüber hinaus beinhaltet "Haltung und Werte" auch die Fähigkeit, Verantwortung für die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Umwelt und die Gesellschaft zu übernehmen und nachhaltige und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Damit ist die Dimension "Haltung und Werte" eine entscheidende Schlüsselqualifikation, die eine grundlegende Voraussetzung für eine aktive und engagierte Teilhabe an der Gesellschaft in einer zunehmend komplexen und globalisierten Welt darstellt.⁶⁷⁰

Haltung und Werte werden als integraler Bestandteil des individuellen und sozialen Wohlergehens angesehen, da sie eine grundlegende Rolle bei der Entwicklung eines starken moralischen Kompasses spielen, der es den Menschen ermöglicht, im Einklang mit ihren Überzeugungen und Werten zu handeln. Eine ausgeprägte Haltung und Werte können dazu beitragen, dass Menschen eine hohe Lebensqualität erreichen und ein erfülltes Leben führen. Darüber hinaus sind diese beiden Charakterzüge auch wichtig für das soziale Wohlergehen, da sie dazu beitragen können, dass Menschen in harmonischen Beziehungen zueinander stehen und Vertrauen, Respekt und Empathie füreinander aufbringen. Dies kann wiederum dazu beitragen,

⁶⁶⁷ Vgl. OECD (2018), S. 79

⁶⁶⁸ OECD (2018), S. 83

⁶⁶⁹ Vgl. OECD (2018), S. 80

⁶⁷⁰ Vgl. OECD (2018), S. 79

dass Gemeinschaften und Gesellschaften insgesamt stabiler und widerstandsfähiger gegenüber Herausforderungen und Krisen werden.⁶⁷¹

Haltung und Werte spielen auch eine wichtige Rolle bei der Förderung von Frieden und Stabilität in der Welt. Indem sie Empathie und Respekt für andere Kulturen und Perspektiven fördern, können Haltung und Werte dazu beitragen, dass Menschen in einer globalisierten Welt besser miteinander kommunizieren und kooperieren können. Aus diesem Grund fordert die OECD eine vermehrte Anstrengungsbereitschaft zum Aufbau eines gemeinsamen Wertegerüsts aus Respekt, Gerechtigkeit, persönlicher und sozialer Verantwortung, Integrität und Selbstwahrnehmung.⁶⁷² Diese fünf Faktoren werden im Folgenden näher dargestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.3.1. Respekt

Respekt als wesentlicher Bestandteil eines Wertegerüsts bezieht sich auf die Anerkennung und Wertschätzung der Würde, Rechte und Unterschiede anderer Menschen. Es ist die Fähigkeit, andere Meinungen, Kulturen, Traditionen und Lebensweisen zu respektieren, selbst wenn sie sich von den eigenen unterscheiden.⁶⁷³

Im Kontext der Bildung 2030 bedeutet Respekt, dass Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass jeder Mensch unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, sexueller Orientierung oder sozialem Hintergrund respektiert wird. Es geht darum, Vorurteile und Diskriminierung abzubauen und stattdessen ein Klima der Toleranz, des Verständnisses und der Inklusion zu fördern.⁶⁷⁴

Respekt beinhaltet auch die Achtung der individuellen Grenzen, der Privatsphäre und der Autonomie anderer Personen. Es bedeutet die persönlichen Rechte anderer zu respektieren und niemanden absichtlich zu verletzen oder zu diskriminieren. Respektvolles Verhalten beinhaltet Höflichkeit, Rücksichtnahme und die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen. Im Bildungskontext ist Respekt von entscheidender Bedeutung, da er die Grundlage für

⁶⁷¹ Vgl. OECD (2018), S. 81

⁶⁷² Vgl. OECD (2018), S. 81

⁶⁷³ Vgl. OECD (2018), S. 82

⁶⁷⁴ Vgl. Rösch (2018), S. 15f

ein positives Lernumfeld schafft, in dem Schülerinnen und Schüler sich sicher und geschätzt fühlen. Respekt fördert den offenen Austausch von Ideen, die Zusammenarbeit und das gegenseitige Lernen. Respekt ermöglicht es den Lernenden, Vielfalt anzuerkennen, neue Perspektiven zu gewinnen und ein umfassenderes Verständnis der Welt zu entwickeln.⁶⁷⁵

Respekt als Wertegerüst hilft den Schülerinnen und Schülern auch dabei, Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen, Verantwortung zu übernehmen und Empathie zu entwickeln. Es fördert die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, interkultureller Sensibilität und eines positiven Miteinanders.⁶⁷⁶

Insgesamt ist Respekt ein wesentlicher Bestandteil für den Aufbau eines Wertegerüsts, das integraler Bestandteil der Bildung 2030 sein soll. Die Fähigkeit, Respekt für sich selbst, andere Menschen und die Welt um uns herum zu zeigen, ist ein grundlegendes Element für die Entwicklung einer moralischen und ethischen Grundhaltung, die es den Menschen ermöglicht, in einer globalisierten Welt erfolgreich zu sein und ein erfülltes Leben zu führen.⁶⁷⁷

Respekt ist ein wichtiges Element für die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber anderen Menschen. Indem Menschen anderen Menschen Respekt entgegenbringen, zeigen sie ihnen, dass sie ihre Würde und ihr Recht auf Anerkennung und Gleichheit achten. Respekt kann dazu beitragen, harmonische Beziehungen zwischen Menschen zu fördern und dass Gemeinschaften und Gesellschaften insgesamt stabiler und widerstandsfähiger gegenüber Herausforderungen und Krisen werden.⁶⁷⁸

Respekt ist auch wichtig für die Entwicklung einer umweltbewussten Haltung. Indem Menschen die Umwelt respektieren und schützen, zeigen sie, dass sie die Verantwortung für die Auswirkungen ihres Handelns auf die Welt um sie herum übernehmen. Respekt für die Umwelt kann dazu beitragen, dass Menschen sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen und sich für den Erhalt der natürlichen Ressourcen und die Reduzierung der Umweltbelastung engagieren. Darüber hinaus kann Respekt auch dazu beitragen, dass Menschen ihre individuelle Gesundheit und ihr Wohlbefinden schützen. Indem sie sich selbst respektieren und sich um

⁶⁷⁵ Vgl. Rösch (2018), S. 16

⁶⁷⁶ Vgl. OECD (2018), S. 82

⁶⁷⁷ Vgl. OECD (2018), S. 82

⁶⁷⁸ Vgl. Strutzenberger-Reiter (2016), S. 154

ihre körperliche und geistige Gesundheit kümmern, können sie ein erfülltes Leben führen und ihre individuellen Ziele erreichen.⁶⁷⁹

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, Respekt für andere Religionen, Überzeugungen, Weltanschauungen und die Schöpfung zu zeigen. Dies kann durch den Vergleich und die Analyse verschiedener religiöser Traditionen und ihrer Werte und Überzeugungen geschehen.⁶⁸⁰ Durch den Dialog, die Auseinandersetzung und die Reflexion können Schülerinnen und Schüler „die Konsequenzen unterschiedlicher religiöser und nicht religiöser Weltdeutungen für die Lebensgestaltung beurteilen.“⁶⁸¹ Darüber hinaus lernen Schülerinnen und Schüler die dialogische Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen, „aus christlicher Perspektive zu politischen Ideologien, säkulären Weltanschauungen und den anderen Weltreligionen begründet Stellung zu beziehen.“⁶⁸² Sie entwickeln so ein Verständnis dafür, dass es verschiedene Wege gibt, die Welt und das Leben zu interpretieren, und dass diese Wege gleichermaßen respektiert werden sollten.

Durch die Methodik des Dialogs und der Reflexion können Schülerinnen und Schüler lernen, die Vielfalt der menschlichen Überzeugungen und Weltanschauungen zu schätzen und zu respektieren.⁶⁸³ Ein erster Schritt ist es, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Überzeugungen und Perspektiven zu reflektieren. Dies kann durch Fragen und Diskussionen erreicht werden, die dazu ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen und Gedanken zu teilen. Durch den Austausch und die Diskussion können Schülerinnen und Schüler lernen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, die Welt und das Leben zu interpretieren, und dass es legitim ist, unterschiedliche Ansichten zu vertreten.⁶⁸⁴

Darüber hinaus können Lehrkräfte im Religionsunterricht verschiedene religiöse Traditionen und Überzeugungen vorstellen und die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkunden. Anhand von ausgewählten Erzählungen aus der Abrahamgeschichte können Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten und die gemeinsamen Wurzeln von Judentum, Christentum und Islam erkennen. Darüber hinaus sollen sie im Religionsunterricht dazu befähigt werden, grundlegende Unterschiede und Gemeinsamkeiten im

⁶⁷⁹ Vgl. OECD (2018a), S. 4

⁶⁸⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

⁶⁸¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

⁶⁸² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

⁶⁸³ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 225ff

⁶⁸⁴ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 72

Verständnis Gottes in Judentum, Christentum und Islam zu erläutern.⁶⁸⁵ Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass der Dialog und die Reflexion im Religionsunterricht dazu beitragen können, Vorurteile und Stereotypen abzubauen. Indem die Schülerinnen und Schüler die Überzeugungen anderer verstehen und respektieren lernen, können sie auch ihre eigenen Vorurteile erkennen und überwinden. Durch den Austausch und die Reflexion können sie ein Verständnis dafür entwickeln, dass jeder Mensch einzigartig ist und jeder berechtigt ist, seine eigene Überzeugung zu haben.⁶⁸⁶

Der Religionsunterricht kann zudem dazu beitragen, Respekt für die Würde und das Recht auf freie Entfaltung des Individuums zu fördern. Indem Schülerinnen und Schüler lernen, die Vielfalt der menschlichen Identität und Erfahrungen zu schätzen, können sie ein Verständnis dafür entwickeln, dass jeder Mensch einzigartig ist und dass alle Menschen das Recht haben, respektiert zu werden.⁶⁸⁷ Dabei sollen Schülerinnen und Schüler bereits in den Jahrgängen 5/6 eine Dialogkompetenz entwickeln, die sie dazu befähigt, die religiösen Überzeugungen anderer zu achten, sich mit deren Argumenten auseinanderzusetzen und erste Ansätze für eine Verständigung zu äußern.⁶⁸⁸

Der Religionsunterricht kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, dass jeder Mensch einzigartig ist und dass alle Menschen das Recht haben, respektiert zu werden. Durch die Wahrnehmung und Anerkennung der Vielfalt menschlicher Identitäten und Erfahrungen können Lehrkräfte im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Empathie und Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln. Ein erster Schritt besteht darin, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass jeder Mensch eine einzigartige Identität hat und dass diese Identität durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, wie z.B. kulturelle, ethnische, religiöse, soziale und individuelle Faktoren. Schülerinnen und Schüler sollen zudem „die Einzigartigkeit ihrer individuellen Existenz“⁶⁸⁹ wahrnehmen. Durch den christlichen Glauben der Gleichheit des Menschen vor Gott sollen Schülerinnen und Schüler Toleranz und Respekt ihren Mitmenschen gegenüber entwickeln.⁶⁹⁰

⁶⁸⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.23

⁶⁸⁶ Vgl. Delling, Riegel (2022), S. 161f

⁶⁸⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.19

⁶⁸⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.17

⁶⁸⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.18

⁶⁹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.8

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, wie unterschiedliche religiöse Traditionen und Überzeugungen verschiedene Aspekte der menschlichen Identität und Erfahrung ansprechen. Durch die Betonung der Vielfalt menschlicher Identitäten und Erfahrungen können Lehrkräfte im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern helfen, Empathie und Toleranz gegenüber anderen Menschen zu entwickeln. Indem sie Schülerinnen und Schüler ermutigen, über die Erfahrungen anderer Menschen nachzudenken und ihre Perspektive zu verstehen, können sie ein Verständnis dafür entwickeln, dass jeder Mensch einzigartig ist und dass jeder das Recht hat, respektiert zu werden. Darüber hinaus können Lehrkräfte im Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Identitäten und Erfahrungen zu erkunden. Indem sie die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen zu teilen und die Erfahrungen anderer zu respektieren, können sie lernen, wie sie Empathie und Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln können.⁶⁹¹

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den der Religionsunterricht in Bezug auf Respekt vermitteln kann, ist die Bedeutung der Toleranz und des Mitgefühls. Schülerinnen und Schüler können lernen, ihre eigenen Überzeugungen und Werte zu reflektieren und gleichzeitig ein Verständnis für die Perspektiven und Bedürfnisse anderer zu entwickeln.⁶⁹² Durch den Dialog und die Reflexion können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie konstruktiv mit Meinungsverschiedenheiten umgehen und Konflikte lösen können, ohne dabei die Würde und den Respekt anderer gegenüber zu verletzen.⁶⁹³

Durch den Fokus auf Toleranz und Mitgefühl können Lehrkräfte im Religionsunterricht eine positive Einstellung gegenüber Vielfalt und Verschiedenheit fördern. Ein erster Schritt besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zu erklären, was Toleranz bedeutet. Sie sollten verstehen, dass Toleranz bedeutet Menschen zu akzeptieren, die anders denken, anders aussehen oder anders handeln.⁶⁹⁴ Durch Diskussionen und Reflexionen können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie in einer Gesellschaft leben, in der es Menschen mit verschiedenen Hintergründen und Überzeugungen gibt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Mitgefühl. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht dazu ermutigen, sich in die Lage

⁶⁹¹ Vgl. Strutzenberger-Reiter (2016), S. 71f

⁶⁹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁶⁹³ Vgl. Strutzenberger-Reiter (2016), S. 71f

⁶⁹⁴ Vgl. Strutzenberger-Reiter (2016), S. 71

anderer Menschen zu versetzen und Empathie für ihre Erfahrungen und Gefühle zu entwickeln. Indem sie ihnen zeigen, wie wichtig es ist, für andere da zu sein und sie zu unterstützen, können sie ein Verständnis für die Bedeutung von Mitgefühl entwickeln. Durch die Förderung von Toleranz und Mitgefühl können Lehrkräfte im Religionsunterricht ein Umfeld schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler lernen, andere Menschen zu respektieren und zu schätzen. Indem sie zeigen, wie wichtig es ist, verschiedene Meinungen und Überzeugungen zu akzeptieren. Dadurch, dass Schülerinnen und Schüler Konflikte auf eine friedliche Weise lösen können, können sie ein Verständnis dafür entwickeln, dass Vielfalt und Verschiedenheit das Leben bereichern und dass Respekt gegenüber anderen eine wichtige Grundlage für ein harmonisches Zusammenleben bildet.⁶⁹⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Respekt ein wesentlicher Bestandteil für den Aufbau eines Wertegerüsts ist, das integraler Bestandteil der Bildung 2030 sein soll. Respekt kann dazu beitragen, harmonische Beziehungen zwischen Menschen und eine umweltbewusste Haltung zu fördern. Respekt kann auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigene Gesundheit und das gesellschaftliche, wie auch ihr persönliches, Wohlbefinden schützen und ein erfülltes Leben führen. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Bildungssysteme und Gesellschaften Respekt als eine Schlüsselkomponente der Bildung 2030 anerkennen und fördern.

2.3.2. Gerechtigkeit

Gerechtigkeit ist ein wesentlicher Bestandteil für den Aufbau eines Wertegerüsts, das integraler Bestandteil der Bildung 2030 sein soll, da es ein grundlegendes Konzept ist, das sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene eine entscheidende Rolle spielt. Es geht darum, dass alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht oder ihrer sozialen Stellung die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben sollten.⁶⁹⁶

In einer von Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft werden Menschen nicht aufgrund von Merkmalen wie Herkunft, Geschlecht, sozialer Status oder Religion diskriminiert und oder oder benachteiligt. Gerechtigkeit bedeutet auch, dass Menschen für ihre Leistungen und ihr

⁶⁹⁵ Vgl. Strutzenberger-Reiter (2016), S. 92

⁶⁹⁶ Vgl. OECD (2018), S. 82

Engagement entsprechend belohnt werden sollten, unabhängig davon, wer sie sind oder woher sie stammen.⁶⁹⁷

Der Aufbau eines Wertegerüsts, das Gerechtigkeit als zentrales Konzept enthält, beginnt bereits in der frühen Kindheit. In der Schule und im Elternhaus können Heranwachsende lernen, wie wichtig es ist, gerecht und anderen Menschen gegenüber respektvoll und rücksichtsvoll zu handeln. Durch das Erlernen der Abstimmung ihrer individuellen Bedürfnisse und Wünsche mit den Anliegen anderer, können Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten entwickeln, die sie dazu befähigen, gerecht und verantwortungsbewusst zu agieren. „Es hat sich gezeigt, dass die Wertschätzung von Gerechtigkeit sowohl Toleranz erhöht als auch Vorurteile in allen Altersgruppen abbauen kann.“⁶⁹⁸

In der Bildung 2030 der OECD wird betont, dass die Förderung von Gerechtigkeit und Gleichheit ein entscheidender Bestandteil für die Schaffung einer nachhaltigen und inklusiven Gesellschaft ist. Es geht darum, sicherzustellen, dass jeder Mensch die gleichen Möglichkeiten und Chancen hat, um sein volles Potenzial auszuschöpfen. „Jugendliche, die einen Sinn für Gerechtigkeit haben, zeigen auch prosoziale Verhaltensweisen (das heißt, sie helfen, kooperieren, teilen), die wiederum mit schulischen Leistungen und erfolgreichen Schulabschlüssen verbunden sind.“⁶⁹⁹

In der Schule kann der Religionsunterricht eine wichtige Rolle dabei spielen, Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Gerechtigkeit und Gleichheit zu vermitteln. Indem sie sich mit ethischen und moralischen Fragen auseinandersetzen und darüber diskutieren, können Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, was es bedeutet, gerecht und fair zu handeln. Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, das Bewusstsein für soziale Gerechtigkeit zu fördern. Indem sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit Themen wie Armut, Rassismus und Diskriminierung auseinandersetzen, können sie lernen, wie wichtig es ist, für eine faire und inklusive Gesellschaft einzutreten.⁷⁰⁰

Die Vermittlung von Gerechtigkeit in religiösen Texten und Traditionen kann dazu beitragen, Gerechtigkeit im Religionsunterricht zu fördern. Dabei geht es darum, Schülerinnen und

⁶⁹⁷ Vgl. OECD (2018), S. 83

⁶⁹⁸ Killen, Smetana (2010), S 651

⁶⁹⁹ OECD (2018), 83

⁷⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21

Schüler für die Bedeutung von Gerechtigkeit und Fairness zu sensibilisieren und ihnen zu zeigen, wie diese Werte in religiösen Texten und Traditionen verankert sind. Ein Beispiel für die Vermittlung von Gerechtigkeit im interreligiösen Kontext findet sich im Islam. In diesem wird die Bedeutung von Gerechtigkeit und Fairness immer wieder betont, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit anderen Menschen. So steht beispielsweise in Sure 5,8 des Korans: "Seid standhaft für Allah als Zeugen für die Gerechtigkeit. Und lasst eure Abneigung gegen manche Menschen euch nicht dazu bringen, dass ihr nicht gerecht seid. Seid gerecht! Das ist näher an der Gottesfurcht."⁷⁰¹ Auch im Christentum gibt es zahlreiche Stellen, die die Bedeutung von Gerechtigkeit und Fairness betonen. Beispielsweise wird in der Bibel in Jakobus 2,1-9 die Bedeutung der Gleichbehandlung aller Menschen betont: "Meine Brüder und Schwestern, haltet den Glauben an unseren Herrn Jesus Christus, den Herrn der Herrlichkeit, ohne Ansehen der Person hoch. Wenn in eure Versammlung ein Mann mit einem goldenen Ring und in kostbarer Kleidung hereinkommt und es kommt auch ein Armer in schäbiger Kleidung, dann schaut ihr auf den, der in kostbarer Kleidung ist, und sagt: Setz dich hierherhin! Aber zum Armen sagt ihr: Stell dich dort hin, oder setz dich zu meinen Füßen! Habt ihr nicht untereinander unterschiedliche Vorurteile und urteilt ungerecht?"⁷⁰² Durch die Reflexion und Diskussion dieser und ähnlicher Texte können Schülerinnen und Schüler lernen, wie Gerechtigkeit und Fairness in religiösen Traditionen verankert sind und wie sie diese Werte in ihrem eigenen Leben umsetzen können. Dabei können auch aktuelle Themen wie soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit diskutiert werden.⁷⁰³

Ein alternativer Ansatz bei der Förderung von Gerechtigkeit wäre das Ermutigen zum Perspektivwechsel.⁷⁰⁴ Oftmals haben Schülerinnen und Schüler eine festgefahrene Meinung und sind nicht bereit, die Perspektive anderer zu verstehen oder zu akzeptieren. Dies kann zu einem Mangel an Gerechtigkeit führen, da sie nicht in der Lage sind, die Bedürfnisse und Standpunkte anderer angemessen zu berücksichtigen. Eine Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern einen Perspektivwechsel näherzubringen, besteht darin, sie dazu zu ermutigen, verschiedene Standpunkte zu untersuchen und zu diskutieren. Dabei sollten sie lernen, die Bedeutung der Gleichheit und Gerechtigkeit zu verstehen und zu schätzen. Zum Beispiel könnten sie verschiedene Perspektiven auf aktuelle Themen wie Migration, Klimawandel oder soziale Ungleichheit

⁷⁰¹ Klein (2005)

⁷⁰² Luther Bibel (2017), Jakobus 2,1-9

⁷⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

⁷⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

untersuchen und analysieren.⁷⁰⁵ Eine weitere Möglichkeit, Perspektivwechsel zu fördern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Empathie und Mitgefühl zu vermitteln. Durch die Fähigkeit, sich in die Lage anderer zu versetzen, können sie lernen, ihre eigenen Vorurteile und Stereotypen zu überwinden und andere Standpunkte besser zu verstehen. Im Religionsunterricht können dazu auch passende religiöse Texte und Traditionen genutzt werden, um Empathie und Mitgefühl zu fördern.⁷⁰⁶

Im Religionsunterricht kann die Diskussion und Reflexion von moralischen Dilemmata eine wichtige Rolle bei der Förderung von Gerechtigkeit spielen, indem sie Schülerinnen und Schüler dazu anregen, ethische Überlegungen und verschiedene Perspektiven zu reflektieren, was ihr Verständnis für faire Entscheidungsfindung und gerechtes Handeln stärkt. Moralische Dilemmata sind Situationen, in denen es schwierig ist, zwischen zwei oder mehreren moralischen Werten oder Prinzipien zu entscheiden, die im Konflikt miteinander stehen.⁷⁰⁷ In solchen Situationen müssen Schülerinnen und Schüler lernen, gerecht zu sein und eine angemessene Entscheidung zu treffen, die auf moralischen Werten und Prinzipien basiert. Eine Möglichkeit, moralische Dilemmata im Religionsunterricht zu diskutieren, besteht darin, Fallbeispiele oder Geschichten aus religiösen Texten und Traditionen zu verwenden. Die Schülerinnen und Schüler können diese Geschichten untersuchen und diskutieren, um moralische Dilemmata zu identifizieren und Lösungen zu finden, die auf Fairness und moralischen Werten basieren.

Es gibt verschiedene biblische Texte, die sich mit moralischen Dilemmata auseinandersetzen und Schülerinnen und Schüler dabei helfen können, Gerechtigkeit zu fördern. In der Bergpredigt⁷⁰⁸ (Matthäus 5-7) gibt Jesus viele Anweisungen für ein gerechtes Leben. Er betont, dass Gerechtigkeit nicht nur durch äußere Handlungen, sondern auch durch innere Haltung und Einstellung erreicht werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Fragen wie „Wie können wir anderen vergeben?“, "Wie können wir Frieden stiften?" und "Wie können wir unsere Mitmenschen so behandeln, wie wir selbst behandelt werden möchten?" auseinandersetzen.⁷⁰⁹

⁷⁰⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

⁷⁰⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷⁰⁷ Vgl. Sellmaier (2011), S. 37f

⁷⁰⁸ Vgl. Lutherbibel (2017), Matthäus 5-7

⁷⁰⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.29

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter⁷¹⁰ ist ebenfalls eine gute Basiserzählung, um sich im Religionsunterricht mit moralischen Dilemmata auseinanderzusetzen. In diesem Gleichnis beschreibt Jesus eine Situation, in der ein Mann unter die Räuber gefallen ist und von mehreren Personen ignoriert wird, bevor ein Samariter ihm hilft. Die Schülerinnen und Schüler können über Fragen wie „Was bedeutet es, barmherzig zu sein?“ und „Wie können wir anderen helfen, auch wenn es unbequem ist?“ nachdenken.⁷¹¹

In den zehn Geboten⁷¹² gibt Gott Anweisungen für ein gerechtes Leben. Schülerinnen und Schüler können über Fragen wie "Warum ist es wichtig, ehrlich zu sein?" und "Wie können wir unsere Eltern ehren?" nachdenken.

Diese und andere biblische Texte können den Schülerinnen und Schülern helfen, moralische Dilemmata zu verstehen und zu lösen, indem sie sie dazu anregen, über ethische Fragen nachzudenken und nach Wegen zu suchen, um Gerechtigkeit und Mitgefühl in der Welt zu fördern.

Eine weitere Möglichkeit, Gerechtigkeit im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von moralischen Werten und Prinzipien zu vermitteln. Dazu können sie lernen, welche Werte in verschiedenen religiösen Traditionen wichtig sind und wie sie diese Werte auf moralische Dilemmata anwenden können. Zum Beispiel kann darüber diskutiert werden, wie der Wert der Nächstenliebe in verschiedenen religiösen Traditionen auf moralische Dilemmata angewendet wird.⁷¹³

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler nicht nur theoretisch über Gerechtigkeit diskutieren, sondern auch aktiv handeln. Durch die Ermutigung zum Handeln können sie ihre Empathie und Solidarität stärken und erfahren, wie wichtig es ist, fair und gerecht zu handeln. Eine Möglichkeit, Gerechtigkeit durch Handeln zu fördern, ist die Durchführung von Service-Learning-Projekten⁷¹⁴. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise ein Projekt organisieren, um Menschen in Not zu helfen oder die Umwelt zu schützen. Dabei lernen sie nicht

⁷¹⁰ Vgl. Lutherbibel (2017), Lukas 10, 25-37

⁷¹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.20

⁷¹² Vgl. Lutherbibel (2017), 2. Mose 20, 1-17

⁷¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.29

⁷¹⁴ Service-Learning-Projekte sind pädagogische Projekte, die gemeinnützige Arbeit mit dem Lernen verbinden. In Service-Learning-Projekten haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich in ihrer Gemeinde oder in der Gesellschaft zu engagieren und gleichzeitig wertvolle Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben. Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre eigenen Interessen und Talente zu identifizieren, um dann eine gemeinnützige Arbeit zu leisten, die dazu beiträgt, gesellschaftliche Herausforderungen zu lösen oder das Leben anderer Menschen zu verbessern (Vgl. Jacoby (2014), S. 4f).

nur, wie wichtig es ist, gerecht und verantwortungsvoll zu handeln, sondern erfahren auch, wie sie aktiv einen Beitrag zur Verbesserung der Welt leisten können.⁷¹⁵ Eine weitere Möglichkeit ist das Engagement in sozialen Projekten oder Initiativen, die Gerechtigkeit fördern. Hierbei können Schülerinnen und Schüler ihre eigene Stimme erheben und sich für Gerechtigkeit und Fairness einsetzen, beispielsweise durch Teilnahme an Demonstrationen oder das Verfassen von Petitionen. Auch im schulischen Umfeld können Schülerinnen und Schüler Gerechtigkeit durch Handeln fördern. Sie können beispielsweise eine Schülerversammlung gründen, um sich für die Rechte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler einzusetzen und Diskriminierung entgegenzuwirken. Zudem können sie selbst aktiv dazu beitragen, ein gerechtes und respektvolles Miteinander im Klassen- und Schulalltag zu gestalten.⁷¹⁶ Durch die Ermutigung zum Handeln im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie selbst einen positiven Beitrag zur Förderung von Gerechtigkeit leisten können und dass ihr Handeln einen Unterschied machen kann. „Das Angenommensein von Gott befreit den Menschen und befähigt ihn zu einem Leben in Verantwortung.“⁷¹⁷ Dabei lernen Schülerinnen und Schüler nicht nur, fair und gerecht zu handeln, sondern erfahren auch, wie sie aktiv dazu beitragen können, eine bessere und gerechtere Welt zu gestalten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gerechtigkeit ein wesentlicher Bestandteil für den Aufbau eines Wertegerüsts ist, welches zu einem individuellen und sozialen Wohlergehen beiträgt.⁷¹⁸ Es geht darum sicherzustellen, dass jeder Mensch die gleichen Chancen und Möglichkeiten hat, um sein volles Potenzial auszuschöpfen. Dabei kann Gerechtigkeit sowohl aus religiösen Quellen abgeleitet werden als auch auf allgemeinen ethischen Prinzipien und menschlichen Werten basieren. Unabhängig von der Motivation erkennen viele Menschen, dass das Bemühen um Gerechtigkeit essenziell ist, um eine gerechte, inklusive und friedliche Gesellschaft zu fördern. Der Religionsunterricht kann dabei eine wichtige Rolle spielen, indem er den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Gerechtigkeit und Gleichheit vermittelt und sie dazu ermutigt, für eine gerechte und inklusive Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen.

⁷¹⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30f

⁷¹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.56f

⁷¹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

⁷¹⁸ Vgl. OECD (2018), S. 83

2.3.3. Persönliche und soziale Verantwortung

Persönliche und soziale Verantwortung spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung eines Wertegerüsts, das Teil der Bildung 2030 ist. Persönliche Verantwortung bezieht sich auf die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die eigenen Entscheidungen. Soziale Verantwortung hingegen bezieht sich auf die Verantwortung, die wir für unser Umfeld und für andere Menschen tragen.⁷¹⁹

Das Verständnis für persönliche und soziale Verantwortung ist entscheidend für die Entwicklung eines verantwortungsbewussten und nachhaltigen Verhaltens im privaten und beruflichen Leben. Indem Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen und sich ihrer Verantwortung für andere bewusst zu werden, können sie zu verantwortungsbewussten und engagierten Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen sowie für individuelles und soziales Wohlergehen beitragen.⁷²⁰

Im Hinblick auf die Entwicklung von persönlicher Verantwortung kann der Religionsunterricht dies fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihren „eigenen Standpunkt zu entwickeln, ihn zu erörtern und zu begründen“⁷²¹, so dass sie dazu befähigt werden, die Konsequenzen ihres Handelns zu tragen. Durch die Reflexion über religiöse Texte und Traditionen können sie lernen, wie persönliche Verantwortung in diesen Kontexten betrachtet wird und welche Auswirkungen das eigene (christliche) Handeln auf das individuelle und soziale Wohlergehen haben kann.⁷²²

Der Religionsunterricht kann die Übernahme von persönlicher Verantwortung fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, sich ihrer Verantwortung gegenüber anderen und der Umwelt bewusst zu werden. Durch die Reflexion über die Bedeutung von Mitgefühl, Solidarität und Empathie in religiösen Traditionen können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre Verantwortung für andere und für die Umwelt wahrnehmen und in konkrete Handlungen umsetzen können. Der Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen

⁷¹⁹ Vgl. OECD (2018), S. 81

⁷²⁰ Vgl. OECD (2018), S. 81f

⁷²¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13

⁷²² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

sieht hierfür ein gesamtes Inhaltsfeld vor: „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“⁷²³, welches im Sinne eines Spiralcurriculums wiederkehrend thematisiert wird.⁷²⁴

Darüber hinaus kann der Religionsunterricht auch die Entwicklung von Führungsqualitäten und die Stärkung des Selbstbewusstseins fördern, was zur persönlichen Verantwortung beitragen kann, indem Schülerinnen und Schüler „anhand der Frage „Wer bin ich?“ die Einzigartigkeit ihrer individuellen Existenz“⁷²⁵ inklusive ihrer eigenen Stärken und Schwächen kennen lernen. Sie können lernen, ihre Fähigkeiten zu nutzen, um anderen zu helfen, und zu verantwortungsbewussten und selbstbewussten Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen.

Der Religionsunterricht kann eine wichtige Rolle bei der Förderung von persönlicher und sozialer Verantwortung spielen, indem er die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Sie sollen dazu befähigt werden, „ansatzweise individuelle und gesellschaftliche Handlungsweisen vor dem Hintergrund christlicher Maßstäbe (zu) bewerten.“⁷²⁶ Dabei geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler sich bewusst werden, welche Auswirkungen ihr Handeln auf ihre Mitmenschen und die Welt um sie herum hat. Durch die Reflexion können sie sich darüber klar werden, welche Verantwortung sie selbst tragen und wie sie diese Verantwortung wahrnehmen können. Ein erster Schritt ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Werte und Normen zu reflektieren. Dazu kann der Religionsunterricht verschiedene Methoden einsetzen, wie zum Beispiel das Schreiben von Reflexionstagebüchern, die Diskussion von ethischen Dilemmata oder die Analyse von religiösen Texten.⁷²⁷ Diese Methoden ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sich bewusst zu werden, welche Werte und Normen sie selbst haben und wie sie diese in ihrem Handeln umsetzen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Hier kann der Religionsunterricht durch praktische Übungen beitragen, wie zum Beispiel soziale Projekte oder durch die Organisation von Veranstaltungen zur Förderung von Gemeinschaftssinn⁷²⁸. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei,

⁷²³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷²⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21f; sowie vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30ff

⁷²⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.18

⁷²⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.17

⁷²⁷ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁷²⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv für das Wohl anderer einzusetzen. Zusätzlich kann der Religionsunterricht auch das Bewusstsein für globale Zusammenhänge und globale Verantwortung fördern. Durch die Vermittlung von interkulturellem Verständnis und durch die Diskussion von globalen Herausforderungen wie Umweltproblemen oder Armut können die Schülerinnen und Schüler Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen für das eigene Verhalten ableiten⁷²⁹ und lernen, wie sie selbst einen Beitrag zur Lösung dieser Probleme leisten können.⁷³⁰

Im Religionsunterricht kann die Fokussierung auf die Gemeinschaft manifestiert durch den Satz: „Ich suche Halt in der Welt“⁷³¹ ein wichtiger Ansatzpunkt sein, um das Bewusstsein für persönliche und soziale Verantwortung zu fördern. Durch den Austausch und die Zusammenarbeit in der Gruppe können Schülerinnen und Schüler lernen, wie wichtig es ist, Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gemeinschaft zu übernehmen. Eine Möglichkeit, um die Fokussierung auf die Gemeinschaft zu fördern, ist die Arbeit an gemeinnützigen oder sozialen Projekten. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise in Zusammenarbeit mit örtlichen gemeinnützigen Organisationen oder Kirchengemeinden ein Projekt planen und umsetzen, welches einen positiven Beitrag zur Gemeinschaft leistet. Dabei lernen sie nicht nur, wie wichtig es ist, Verantwortung zu übernehmen, sondern auch, wie sie ihre Fähigkeiten und Talente zum Wohle der Gemeinschaft einsetzen können.⁷³² Darüber hinaus fördern sie ganz nebenbei ihre Fähigkeit zur Kollaboration.⁷³³

Eine weitere Möglichkeit, die Fokussierung auf die Gemeinschaft zu fördern, ist die Arbeit an interkulturellen Projekten. Diese Arbeit fördert Verantwortung, indem sie Schülerinnen und Schüler dazu anregt, sich für kulturelle Vielfalt und gegenseitiges Verständnis einzusetzen, wodurch sie ihre Verantwortung für ein harmonisches Zusammenleben in einer globalisierten Welt erkennen und stärken. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern anderer Kulturen oder Religionen ein Projekt planen und umsetzen, das dazu beiträgt, die Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen zu fördern. Dabei lernen sie nicht nur, wie wichtig es ist, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen, sondern auch, wie sie dazu beitragen können, dass eine Gesellschaft

⁷²⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

⁷³⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31f

⁷³¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷³² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁷³³ Vgl. Kapitel 1.2.4.

harmonisch und friedlich zusammenlebt.⁷³⁴ Zusätzlich kann auch die Reflexion über das eigene Handeln in der Gemeinschaft dazu beitragen, das Bewusstsein für persönliche und soziale Verantwortung zu fördern. Dabei fungieren die Sätze „Ich treffe auf andere in der Welt“⁷³⁵ und „Ich handle in der Welt“⁷³⁶ als inhaltliche Leitsätze. Schülerinnen und Schüler können unter anderem reflektieren, welche Auswirkungen ihr Handeln auf die Gemeinschaft hat und wie sie dazu beitragen können, dass die Gemeinschaft noch besser funktioniert.

Die Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern kann eine wichtige Rolle bei der Förderung von persönlicher und sozialer Verantwortung im Religionsunterricht spielen.⁷³⁷ Durch ihr eigenes Handeln und ihre Einstellung können sie den Schülerinnen und Schülern ein Beispiel geben, wie man Verantwortung übernimmt und sich für andere einsetzt. Ein erster Schritt zur Förderung von Verantwortung ist es, als Lehrerinnen und Lehrer selbst ein starkes Verantwortungsbewusstsein zu haben und dies auch zu zeigen. Das bedeutet, dass Lehrkräfte sich ihrer Rolle als Vorbilder bewusst sein und ihre Handlungen und Entscheidungen darauf ausrichten sollten.⁷³⁸ Wenn Schülerinnen und Schüler sehen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich für das Wohl der Gemeinschaft einsetzen und Verantwortung übernehmen, kann dies ein wichtiger Anstoß sein, um auch selbst Verantwortung zu übernehmen.⁷³⁹

Ein weiterer Ansatz ist es, in Diskussionen und Reflexionen über moralische Fragen und soziale Probleme die Bedeutung von Verantwortung und Handeln in der Gemeinschaft zu betonen. Durch die Auseinandersetzung mit anderen sozialemischen Positionen „vor dem Hintergrund des christlichen Ideals der Nächstenliebe“⁷⁴⁰ können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, ihre eigenen Standpunkte zu reflektieren und lernen, begründete Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz abzuleiten.⁷⁴¹

⁷³⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

⁷³⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷³⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷³⁷ Der australischen Bildungsforscher John Hattie entwickelte in seiner wegweisenden Metastudie „Visible Learning – Lernen sichtbar machen“ (2013) eine Rangliste verschiedener Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, indem er die Einflüsse aus zahlreichen Meta-Analysen in Bezug auf ihre Effektstärke untersuchte. Dabei stellte er unter anderem fest, dass die Auswirkungen von Lehrpersonen auf das Lernen komplex sind. Lehrerinnen und Lehrer tragen maßgeblich durch ihre persönliche Haltung und ihre persönlichen Werte in jedem Kontakt eine Art des Micro Teachings im sozialen Kontext. (Vgl. Gerking (2020), S. 10ff).

⁷³⁸ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 34ff

⁷³⁹ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 27ff

⁷⁴⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

⁷⁴¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

Praktisches Handeln im Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für persönliche und soziale Verantwortung entwickeln. Durch praktische Übungen und Projekte können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre eigene Verantwortung wahrnehmen und für das Wohlergehen anderer Menschen und der Gemeinschaft sorgen können indem sie Schülerinnen und Schüler aktiv in die Anwendung moralischer und ethischer Prinzipien einbeziehen, um praktische Lösungen für reale Herausforderungen zu entwickeln und so ihre Fähigkeit zur verantwortungsbewussten Handlung stärken. Dabei umfasst die Handlungskompetenz des Kernlehrplans eine „projekt-, produkt- und handlungsorientierte“⁷⁴² Umsetzung ihrer Fähigkeiten, Einsichten und Erkenntnisse.⁷⁴³ Eine Möglichkeit, persönliche und soziale Verantwortung im Religionsunterricht zu fördern, ist beispielsweise die Planung und Durchführung von Projekten, die auf soziale oder ethische Fragestellungen fokussieren. Hierbei können Schülerinnen und Schüler gemeinsam Ideen entwickeln, wie sie aktiv werden können, um eine positive Veränderung in der Gesellschaft zu bewirken. So können beispielsweise Projekte zur Unterstützung von Bedürftigen, zur Förderung von Umweltschutz oder zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund durchgeführt werden.⁷⁴⁴ Darüber hinaus kann das praktische Handeln im Religionsunterricht auch durch Übungen zur Achtsamkeit und Empathie gefördert werden.⁷⁴⁵ Durch Rollenspiele, Partnerübungen oder Gruppenaufgaben können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigene Perspektive zu verlassen und die Bedürfnisse und Gefühle anderer zu berücksichtigen⁷⁴⁶. Auch das praktische Umsetzen von religiösen Praktiken und Ritualen kann die Verantwortungsbereitschaft fördern, indem es Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, die Bedeutung von Handlungen im Kontext ihrer religiösen Überzeugungen zu verstehen und so ihre Verantwortung für ihre individuelle spirituelle Entwicklung und ihre Beziehung zur Gemeinschaft zu erkennen. So kann beispielsweise das gemeinsame Beten, Singen oder das Feiern eines Gottesdienstes dazu beitragen, ein Gefühl der Verbundenheit mit anderen zu schaffen und Verantwortung für die spirituelle Entwicklung der Gemeinschaft zu übernehmen.⁷⁴⁷ Die Einbindung von außerschulischen Lernorten, der Besuch sozialer Einrichtungen oder interreligiöse Dialoge mit Vertretern unterschiedlicher Glaubensrichtungen kann ebenfalls dazu beitragen, dass Schülerinnen und

⁷⁴² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

⁷⁴³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

⁷⁴⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷⁴⁵ Vgl. Kapitel 2.5.

⁷⁴⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

⁷⁴⁷ Vgl. Kapitel 2.4.3.3.

Schüler ein tieferes Verständnis für die Verantwortung gegenüber anderen Menschen und der Gesellschaft entwickeln.⁷⁴⁸

Die Betonung des christlichen Aspektes des Angenommenseins von Gott ist ein wichtiger Aspekt, um das Verständnis und Bewusstsein für persönliche und soziale Verantwortung im Religionsunterricht zu fördern.⁷⁴⁹ „Das Verständnis des Menschen und seiner Wirklichkeit wird in reformatorischer Tradition durch die Grunderfahrung akzentuiert, die als Rechtfertigung „allein aus Gnade“ und „allein durch den Glauben“ beschrieben wird und den Einzelnen unmittelbar zu Gott sieht.“⁷⁵⁰ Durch die Betonung der Menschlichkeit im Unterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, wie wichtig es ist, Verantwortung für ihre Mitmenschen und die Welt zu übernehmen. Eine Möglichkeit, die Idee der Menschlichkeit im Religionsunterricht zu betonen, ist die Untersuchung von religiösen Schriften und Traditionen, die sich auf das Wohlergehen des Einzelnen und der Gemeinschaft konzentrieren. Durch die Auseinandersetzung mit der Bergpredigt und Abschnitten der Passionsgeschichte als Spiegelung menschlicher Grunderfahrungen, setzen sich Schülerinnen und Schüler mit dem christlichen Ideal der Nächstenliebe auseinander und können daraus ihre persönlichen Handlungsempfehlungen ableiten.⁷⁵¹ Durch die Diskussion dieser Ideen und die Analyse von Geschichten und Texten, die die Bedeutung von Menschlichkeit hervorheben, können Schülerinnen und Schüler lernen, wie wichtig es ist, Verantwortung für ihre Mitmenschen und die Welt zu übernehmen. Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler durch praktische Aktivitäten, wie das Helfen in Wohltätigkeitsorganisationen oder das Durchführen von sozialen Projekten, lernen, wie sie ihre Verantwortung im Alltag umsetzen können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Reflexion über das eigene Handeln. Indem Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken, wie sie sich im täglichen Leben verhalten, können sie die Auswirkungen ihres Handelns auf andere und die Welt um sie herum verstehen. Sie können lernen, wie sie ihr Verhalten anpassen und verbessern können, um positive Auswirkungen auf ihre Mitmenschen und die Welt zu erzielen.⁷⁵²

⁷⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁷⁴⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

⁷⁵⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

⁷⁵¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.29

⁷⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

Insgesamt ist die Förderung von persönlicher und sozialer Verantwortung im Religionsunterricht ein wichtiger Bestandteil für den Aufbau eines Wertegerüsts, das Teil der Bildung 2030 ist. Durch die Ermutigung zum persönlichen Handeln und zur Übernahme von Verantwortung für andere können Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewussten und engagierten Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen.

2.3.4. Integrität

Integrität als eine moralische und ethische Tugend ist ein wichtiger Bestandteil für den Aufbau eines Wertegerüsts, das integraler Bestandteil der Bildung 2030 sein soll. Integrität ist die Fähigkeit, ehrlich und aufrichtig zu handeln und den eigenen Werten und Prinzipien treu zu bleiben, selbst in schwierigen oder herausfordernden Situationen. Es ist eine Fähigkeit, die jeder Mensch entwickeln und pflegen sollte, um in der Gesellschaft respektiert und anerkannt zu werden. In der Bildung 2030 soll Integrität eine wichtige Rolle spielen, weil sie dazu beitragen kann, eine moralisch und ethisch verantwortungsvolle Gesellschaft zu schaffen. Eine Gesellschaft, in der die Menschen sich an Regeln des gemeinschaftlichen Miteinanders halten und ehrlich und aufrichtig handeln, kann Vertrauen aufbauen und sich auf eine solide Grundlage für das Zusammenleben stützen.⁷⁵³

Im Bildungsbereich kann die Förderung von Integrität durch verschiedene Methoden erreicht werden. Eine Möglichkeit besteht darin, Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre eigenen Werte und Prinzipien zu identifizieren und zu verstehen, warum sie für sie wichtig sind. Dies kann im Religionsunterricht durch die Betrachtung von religiösen Texten und Traditionen erreicht werden, die eine ethische Grundlage für das individuelle Handeln und die Entwicklung einer persönlichen Religiosität bilden.⁷⁵⁴

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, in schwierigen Situationen ehrlich und aufrichtig zu handeln, auch wenn dies mit persönlichen Konsequenzen verbunden sein kann. Durch die Schaffung einer Umgebung, in der Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit geschätzt und Fehler als Gelegenheit zur persönlichen Verbesserung angesehen werden, kann Integrität gefördert werden.⁷⁵⁵

⁷⁵³ Vgl. OECD (2018), S. 81

⁷⁵⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9f

⁷⁵⁵ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 27f

Zusätzlich kann der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern helfen, ein Verständnis für die Bedeutung von Integrität in der Gesellschaft zu entwickeln. Indem sie die Auswirkungen von Fehlverhalten und Betrug auf die Gemeinschaft diskutieren, können Schülerinnen und Schüler lernen, wie wichtig es ist, ehrlich und aufrichtig zu handeln.⁷⁵⁶

Die Vermittlung des Wertes der Wahrhaftigkeit im Religionsunterricht kann dazu beitragen, Integrität zu fördern.⁷⁵⁷ Wahrhaftigkeit bedeutet, die Wahrheit zu sagen und ehrlich zu sein, auch wenn es schwierig ist. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, dass die Wahrhaftigkeit ein wesentlicher Bestandteil der moralischen und ethischen Werte ist. In vielen religiösen Traditionen wird betont, dass die Wahrhaftigkeit eine wichtige Tugend ist und dass ein gläubiger Mensch ehrlich und aufrichtig sein sollte. Durch die Vermittlung von Geschichten, Lehren und Texten aus verschiedenen religiösen Traditionen können Schülerinnen und Schüler verstehen, warum die Wahrhaftigkeit so wichtig ist. Sie können lernen, dass die Wahrhaftigkeit nicht nur für das eigene Leben, sondern auch für die Beziehungen zu anderen Menschen von entscheidender Bedeutung ist.⁷⁵⁸

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler auch durch einen Perspektivwechsel lernen, wie sie schwierige Situationen bewältigen können, in denen es ihnen schwer fällt, die Wahrheit zu sagen. Darüber hinaus kann der Religionsunterricht dazu beitragen, das Bewusstsein für die Konsequenzen von Lügen und Unehrllichkeit zu schärfen. Schülerinnen und Schüler können erkennen, wie Lügen und Unehrllichkeit das Vertrauen anderer Menschen zerstören können und wie dies zu Konflikten und Schwierigkeiten führen kann. Indem sie lernen, die Wahrheit zu sagen und ehrlich zu sein, können sie lernen, Vertrauen aufzubauen und Beziehungen zu anderen Menschen zu stärken.⁷⁵⁹

Im Religionsunterricht kann kritisches Denken gefördert werden, indem Schülerinnen und Schüler lernen, religiöse Texte und Traditionen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Das kritische Denken im Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigene Religiosität entwickeln, die unter anderem von Wahrhaftigkeit und Integrität geprägt sein kann. Durch das kritische Hinterfragen von Glaubenssätzen und dogmatischen Überzeugungen können Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für die Bedeutung

⁷⁵⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁷⁵⁷ Vgl. Vörckel (2020), S. 58

⁷⁵⁸ Vgl. Vörckel (2020), S. 61

⁷⁵⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

von Integrität entwickeln. Indem Schülerinnen und Schüler lernen, Quellen zu analysieren und Argumente zu prüfen, können sie eine kritische Haltung entwickeln und ihre Fähigkeit verbessern, Fakten von Fiktion zu unterscheiden.⁷⁶⁰ Ein Beispiel für die Förderung von kritischem Denken im Religionsunterricht ist, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Interpretationen von religiösen Texten diskutieren und ihre eigenen Schlussfolgerungen ziehen. Durch diese Übung können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit verbessern, Informationen zu analysieren und kritisch zu bewerten und gleichzeitig ihr Verständnis für die Bedeutung von Integrität vertiefen⁷⁶¹. Ein weiterer Ansatz zur Förderung von kritischem Denken im Religionsunterricht ist, dass Schülerinnen und Schüler „die Absichten von Elementen religionsähnlicher Weltansichten im Vergleich zur Absicht christlicher Aussagen deuten.“⁷⁶² Indem Schülerinnen und Schüler verschiedene Perspektiven einbeziehen und ihre eigenen Überzeugungen kritisch hinterfragen, können sie „Elemente religionsähnlicher Weltansichten im Alltag und deren Wirkungsabsicht im Vergleich mit christlichen Aussagen bewerten“⁷⁶³, sowie ein tieferes Verständnis für die Bedeutung von Integrität entwickeln.

Eine weitere Möglichkeit, Integrität im Religionsunterricht zu fördern, ist die Diskussion über ethische Dilemmata.⁷⁶⁴ Diese Diskussionen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre moralischen Prinzipien und Überzeugungen zu reflektieren und zu hinterfragen. Sie können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie moralische Entscheidungen treffen, indem sie verschiedene Perspektiven und Argumente berücksichtigen. Ein Beispiel für eine ethische Dilemma-Diskussion im Religionsunterricht wäre die Frage, ob es in Ordnung ist, zu lügen, um jemanden zu schützen oder zu retten.⁷⁶⁵ Die Schülerinnen und Schüler können dazu aufgefordert werden, die verschiedenen Faktoren zu berücksichtigen, die bei einer solchen Entscheidung eine Rolle spielen könnten, wie zum Beispiel die Folgen der Lüge, die Wahrhaftigkeit und der Respekt vor anderen. Während dieser Diskussionen können die Lehrerinnen und Lehrer darauf hinweisen, wie wichtig es ist, bei der Entscheidungsfindung ehrlich zu bleiben und sich an moralische Grundsätze zu halten. Sie können auch betonen, dass es nicht immer eine klare Antwort auf ethische Dilemmata gibt, sondern dass die Entscheidungen von

⁷⁶⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

⁷⁶¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.25

⁷⁶² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

⁷⁶³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

⁷⁶⁴ Vgl. auch Kapitel 2.5.2.

⁷⁶⁵ Vgl. Gress (2020), S. 2

einer Vielzahl von Faktoren abhängen und oft komplex sind. Durch solche Diskussionen können die Schülerinnen und Schüler lernen, dass Integrität nicht nur bedeutet, ehrlich zu sein. Darüber hinaus bedeutet Integrität auch, in der Lage zu sein, moralische Entscheidungen zu treffen, die mit persönlichen Werten und Überzeugungen in Einklang stehen. Diese Fähigkeit zur moralischen Entscheidungsfindung ist ein wichtiger Bestandteil der Integrität und kann im Religionsunterricht durch ethische Dilemma-Diskussionen gefördert werden.⁷⁶⁶

Das Konzept des Vertrauens spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Integrität im Religionsunterricht. In einer Welt, in der Misstrauen und Skepsis weit verbreitet sind, ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass Vertrauen und Integrität untrennbar miteinander verbunden sind.⁷⁶⁷

Im Religionsunterricht können Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern nahebringen, wie wichtig Vertrauen als Grundlage von Beziehungen ist. Sie können dies tun, indem sie auf Geschichten und Beispiele aus religiösen Texten und Traditionen verweisen, in denen Vertrauen ein zentrales Thema ist.⁷⁶⁸

Lehrerinnen und Lehrer können mit den Schülerinnen und Schülern auch über Vertrauensbrüche diskutieren und ihre Auswirkungen auf Individuen und Gemeinschaften aufzeigen. Sie können beispielsweise über Betrug, Korruption oder andere Formen von Fehlverhalten sprechen und Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven zu teilen.⁷⁶⁹

Im Religionsunterricht können Lehrerinnen und Lehrer auch die Bedeutung von Werten wie Ehrlichkeit und Verantwortung betonen, die untrennbar mit Vertrauen und Integrität verbunden sind. Sie können die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihr Verhalten in Bezug auf diese Werte zu reflektieren und zu diskutieren, wie sie diese in ihrem täglichen Leben anwenden können.⁷⁷⁰

Lehrerinnen und Lehrer können auch Vorbilder aus religiösen Traditionen oder der Gesellschaft aufzeigen, die für ihre Integrität und ihr Vertrauen bekannt sind. Sie können

⁷⁶⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.28

⁷⁶⁷ Vgl. Zierer, Hatti (2016), S. 43

⁷⁶⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.19

⁷⁶⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.28

⁷⁷⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

Geschichten und Beispiele von Personen wie Mahatma Gandhi, Martin Luther King Jr. oder anderen Persönlichkeiten teilen, die sich für Gerechtigkeit und Menschlichkeit eingesetzt haben.⁷⁷¹

Indem Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern helfen, das Konzept des Vertrauens zu verstehen und zu schätzen, können sie eine Grundlage für Integrität schaffen. Wenn Schülerinnen und Schüler das Vertrauen als Grundlage von Beziehungen schätzen und verstehen, dass Vertrauen durch Werte wie Ehrlichkeit und Verantwortung gestärkt wird, können sie lernen, integre Entscheidungen zu treffen und zu handeln.⁷⁷²

Selbstregulation und Selbstüberwachung sind wichtige Faktoren, die zur Förderung von Integrität im Religionsunterricht beitragen können, da sie die Fähigkeiten repräsentieren, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre eigenen Handlungen, Entscheidungen und Verhaltensweisen kritisch zu reflektieren, moralische Prinzipien zu internalisieren und bewusst auf eine konsistente Ausrichtung mit ihren Werten hinzuwirken, was zu einem authentischen und integren Verhalten führt, das sowohl intern als auch in der Interaktion mit anderen transparent und vertrauenswürdig ist. Die Betonung dieser Werte kann Schülerinnen und Schülern helfen, sich bewusst zu werden, dass ihre Entscheidungen und ihr Verhalten nicht nur ihre eigene Person betreffen, sondern auch Auswirkungen auf andere haben können. Eine Möglichkeit, Selbstregulation und Selbstüberwachung zu fördern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Selbstreflexion zu vermitteln. Hierbei geht es darum, dass sie sich bewusst werden, welche Faktoren ihre Entscheidungen und ihr Verhalten beeinflussen und wie sie diese beeinflussen können. Indem sie lernen, ihre eigenen Gedanken und Emotionen zu reflektieren, können sie besser verstehen, warum sie sich in bestimmten Situationen auf eine bestimmte Weise verhalten haben.⁷⁷³ Eine weitere Möglichkeit, Selbstregulation und Selbstüberwachung zu fördern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Techniken zur Emotionsregulation beizubringen. Hierbei geht es darum, dass sie lernen, ihre eigenen Emotionen zu erkennen und zu regulieren, um ihre Reaktionen auf Situationen zu steuern. Durch die Entwicklung dieser Fähigkeiten können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Impulse zu kontrollieren und bewusste Entscheidungen zu treffen. Die Betonung von Selbstregulation und Selbstüberwachung kann auch durch die Vermittlung von spirituellen Praktiken und

⁷⁷¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.29f

⁷⁷² Vgl. OECD (2018), S. 81

⁷⁷³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.38

Ritualen erfolgen.⁷⁷⁴ Diese können den Schülerinnen und Schülern helfen, sich auf ihre inneren Werte und Ziele zu konzentrieren und ihnen helfen, ihre Handlungen und Entscheidungen im Einklang mit diesen Werten zu halten. Durch die Förderung von Selbstregulation und Selbstüberwachung im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen und ihre Entscheidungen im Einklang mit ihren christlichen Werten zu treffen. Diese Fähigkeiten können auch außerhalb des Religionsunterrichts von Nutzen sein und den Schülerinnen und Schülern helfen, ihr Leben auf eine integre und ethisch verantwortungsvolle Weise zu führen.⁷⁷⁵

Insgesamt kann die Förderung von Integrität im Religionsunterricht dazu beitragen, eine Gesellschaft aufzubauen, die auf Vertrauen und Respekt basiert. Durch die Vermittlung von ethischen Werten, die Betonung der Bedeutung von Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit sowie Selbstreflexion können Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen und in ihrer Funktion als aktive Gestalter zur Schaffung einer besseren Gesellschaft beizutragen.

2.3.5. Selbstwahrnehmung

Selbstwahrnehmung ist ein wesentlicher Bestandteil für den Aufbau eines Wertegerüsts, das integraler Bestandteil der Bildung 2030 sein soll. Eine Person, die sich selbst gut kennt und versteht, ist in der Lage, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und dementsprechend zu handeln. Dies ermöglicht eine bessere Bewältigung von Herausforderungen und Konflikten und fördert ein gesundes Selbstbewusstsein.⁷⁷⁶

Im Kontext der Bildung 2030 geht es jedoch nicht nur um die individuelle Selbstwahrnehmung, sondern auch um die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen und Empathie zu empfinden.⁷⁷⁷ Dies fördert nicht nur ein besseres Verständnis anderer Menschen, sondern auch die Fähigkeit, fair und gerecht zu handeln.⁷⁷⁸

Im Religionsunterricht kann die Selbstwahrnehmung durch verschiedene Methoden und Aktivitäten gefördert werden. Eine Möglichkeit ist die Reflexion des eigenen Verhaltens und

⁷⁷⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.24

⁷⁷⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

⁷⁷⁶ OECD (2018), S. 81

⁷⁷⁷ Vgl. OECD (2018), S. 81

⁷⁷⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

Denkens in Bezug auf das persönliche Gottes-, Selbst- und Weltverständnis. Dabei können Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Erfahrungen sprechen und diese mit den Erfahrungen anderer vergleichen.⁷⁷⁹

Durch die Reflexion des eigenen Verhaltens und Denkens in Bezug auf religiöse Werte und Praktiken kann im Religionsunterricht die Selbstwahrnehmung gefördert werden. Dabei geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler sich bewusst werden, wie sie ihre religiösen Überzeugungen und Werte in ihrem Alltag leben und wie diese ihr Denken und Handeln beeinflussen. Fokus dieses Inhaltsfeldes ist der Leitsatz „Ich sehe mich um in der Welt“.⁷⁸⁰ Innerhalb des Inhaltsfeldes geht es darum, dass Menschen vielfältigen religiösen Elementen in ihrem Alltag begegnen, die es zu entdecken, wahrzunehmen und in ihrer Bedeutung für das eigene Leben zu erkennen gilt.⁷⁸¹ Um dies zu erreichen, können im Unterricht verschiedene Methoden eingesetzt werden, wie beispielsweise das Führen von Tagebüchern oder das Schreiben von Reflexionsaufgaben. Dadurch können Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse im Zusammenhang mit religiösen Praktiken und Werten festhalten und reflektieren.⁷⁸² Dabei können sie beispielsweise Fragen beantworten, wie: „Wie haben sich meine Überzeugungen im Laufe der Zeit verändert? Wie beeinflussen meine religiösen Überzeugungen mein Verhalten und meine Entscheidungen im Alltag?“

Die Lehrperson kann darüber hinaus gezielte Feedback-Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern führen, in denen sie ihre Beobachtungen und Eindrücke teilt und den Schülerinnen und Schülern Feedback zu ihrem Verhalten und ihrer Einstellung gibt. Feedback unterstützt die Selbstwahrnehmung, indem es Schülerinnen und Schülern hilft, eine realistische Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie können ihre Stärken erkennen und gleichzeitig an Bereichen arbeiten, die noch verbessert werden müssen. Durch das erhaltene Feedback lernen sie, ihre eigenen Leistungen objektiv zu bewerten und sich selbst besser einzuschätzen. Darüber hinaus trägt das Feedback im Religionsunterricht dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler sich ihrer eigenen Perspektiven und Gedanken bewusster werden. Indem sie Rückmeldungen erhalten, wie ihre Ideen von anderen wahrgenommen werden, können sie ihre eigenen Überlegungen reflektieren und ihre Selbstwahrnehmung im Kontext religiöser

⁷⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.25f

⁷⁸⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷⁸¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁷⁸² Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

Themen vertiefen. Feedback kann auch zur Förderung der Selbstverantwortung und des Eigenantriebs beitragen. Indem Schülerinnen und Schüler verstehen, dass ihr individuelles Engagement und ihre Bemühungen zur Leistungsbewertung beitragen, werden sie motiviert, sich aktiv in den Lernprozess einzubringen und sich ihrer eigenen Verantwortung für ihr Wachstum bewusst zu werden. Dabei sollte die Lehrperson darauf achten, dass das Feedback konstruktiv und unterstützend ist und die Schülerinnen und Schüler ermutigt, sich weiter zu entwickeln.⁷⁸³

Ein weiterer Ansatz ist die Vermittlung von Achtsamkeitsübungen und Gebet, die den Schülerinnen und Schülern helfen können, sich auf ihre eigene innere Stimme zu konzentrieren und ihre Gedanken und Gefühle bewusster wahrzunehmen. Dadurch können sie lernen, mit Stress und Emotionen besser umzugehen und eine positive Einstellung zu entwickeln. Die Vermittlung von Achtsamkeitsübungen und Gebet im Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Selbstwahrnehmung verbessern und ein tieferes Verständnis für sich selbst entwickeln.⁷⁸⁴ Achtsamkeit bedeutet, bewusst und wertfrei im gegenwärtigen Moment zu sein und sich auf die Empfindungen und Gedanken zu konzentrieren, die in diesem Moment auftauchen, ohne sie zu bewerten oder zu verurteilen.⁷⁸⁵ Diese Praxis kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Emotionen und Gedanken besser verstehen und akzeptieren können. Im Religionsunterricht können Lehrkräfte Achtsamkeitsübungen einführen, indem sie Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, sich auf ihren Atem und ihren Körper zu konzentrieren, während sie sich entspannen und evtl. meditieren. Lehrkräfte können auch Achtsamkeitsübungen in den Unterricht einbauen, indem sie Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, bewusst ihre Gedanken und Emotionen zu beobachten, während sie über bestimmte religiöse Themen diskutieren oder reflektieren. Durch diese Praktiken können Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst besser kennenzulernen und ihre Emotionen und Gedanken bewusster zu erleben. Dies kann dazu beitragen, dass sie ihre eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen besser verstehen und ein tieferes Verständnis für die Bedeutung von Spiritualität und religiöser Praxis entwickeln. Darüber hinaus können Achtsamkeitsübungen und

⁷⁸³ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁷⁸⁴ Vgl. auch Kapitel 2.4.

⁷⁸⁵ Vgl. Struck (2009), S. 60

Gebet auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine bessere Selbstregulation und Konzentration entwickeln und dadurch auch ihre schulischen Leistungen verbessern.⁷⁸⁶

Eine weitere Möglichkeit ist die Förderung von Gruppenarbeit und Diskussionen.⁷⁸⁷ Durch den Austausch von Ideen und Meinungen können Schülerinnen und Schüler einander besser verstehen und lernen, Perspektiven zu wechseln. Dadurch können sie ihre eigenen Vorurteile und Verhaltensweisen kritisch hinterfragen und verbessern. Die Förderung von Gruppenarbeit und Diskussionen im Religionsunterricht kann ein effektiver Weg sein, um Selbstwahrnehmung zu fördern. Indem Schülerinnen und Schüler in Gruppen arbeiten und Ideen austauschen, können sie voneinander lernen und ihre Perspektiven erweitern. Durch Diskussionen und Debatten können sie zudem lernen, ihre eigenen Überzeugungen zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren. In diesem Kontext können Lehrerinnen und Lehrer Fragen stellen, die dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ansichten und Überzeugungen besser verstehen. Zum Beispiel können sie fragen: "Wie hat deine persönliche religiöse Praxis und Erfahrung deine Sicht auf die Welt beeinflusst?"⁷⁸⁸ oder "Wie können wir als Gruppe eine positive Veränderung in unserer Gemeinschaft bewirken?"⁷⁸⁹ Es ist auch wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeiten und Diskussionen aktiv beteiligt sind. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, besteht darin, Gruppenarbeiten so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler eine Rolle übernehmen und sich an der Diskussion beteiligen müssen. Dies kann dazu beitragen, ein Umfeld zu schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler sich wohl fühlen, ihre Ideen zu teilen und ihre Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung zu verbessern. Zusätzlich können Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre Gedanken und Reflexionen in einem Tagebuch oder Reflexionsjournal zu notieren. Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Überlegungen dokumentieren und verfolgen, wie ihre Gedanken und Ansichten im Laufe der Zeit wachsen und sich verändern.⁷⁹⁰

Insgesamt kann die Selbstwahrnehmung im Religionsunterricht durch die Reflexion des eigenen Handelns, Achtsamkeitsübungen und Gebet sowie kollaborativen Arbeiten gefördert werden, um eine bessere Selbstkenntnis, Emotionsregulation, Werte, Haltung und Perspektiven

⁷⁸⁶ Vgl. Struck (2009), S. 60f

⁷⁸⁷ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 225ff

⁷⁸⁸ Diese Frage greift das Inhaltsfeld 1: Entwicklung einer eigenen religiösen Identität auf.

⁷⁸⁹ Diese Frage greift das Inhaltsfeld 3 auf: Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde

⁷⁹⁰ Vgl. Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

zu erreichen. Dies kann zu einem Wertegerüst beitragen, das auf Integrität, Gerechtigkeit und sozialer Verantwortung basiert und somit einen wichtigen Beitrag zur Bildung 2030 leistet.

2.4. Lerngrundlagen für 2030

Das OECD-Projekt "Future of Education and Skills 2030" hat auf Basis der vier Dimensionen der Bildung drei wesentliche Grundlagen des Lernens definiert, die die zunehmend komplexen Anforderungen der heutigen Welt widerspiegeln und Schülerinnen und Schüler auf ein erfolgreiches und erfülltes Leben vorbereiten⁷⁹¹:

- **Kognitive Grundlagen:** Diese Dimension umfasst die Fähigkeit, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, zu verarbeiten und anzuwenden, sowie kreativ und innovativ zu denken. Sie bezieht sich auch auf die Fähigkeit, Probleme zu lösen, kritisches Denken anzuwenden und Entscheidungen zu treffen.
- **Gesundheitliche Grundlagen:** Diese Dimension beinhaltet die physische und psychische Gesundheit und entsprechendes Wohlergehen („Well-Being“).
- **Soziale und emotionale Grundlagen:** Diese Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, zu verstehen und zu regulieren, sowie ein positives Selbstbild und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Sie bezieht sich auch auf die Fähigkeit, Stress zu bewältigen und resilient zu sein. Darüber hinaus bezieht sich diese Dimension auf die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, Empathie zu zeigen und interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Zudem bezieht sie sich auf die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren, Konflikte zu lösen und als Teil einer Gemeinschaft zu handeln.⁷⁹²

Die Lerngrundlagen des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" legt den Fokus auf die Entwicklung von Fertigkeiten, die auf die Herausforderungen der Zukunft ausgerichtet sind, wie beispielsweise die zunehmende Digitalisierung, Globalisierung und Automatisierung. Sie betonen die Notwendigkeit, dass Lernende in der Lage sein sollten, sich kontinuierlich weiter zu bilden und ihre Kompetenzen im Laufe ihres Lebens zu erweitern und zu vertiefen.

⁷⁹¹ Aus Gründen der Vollständigkeit, werde ich im Folgenden auf die innerhalb dieses Teilaspektes aufgeführten Felder der OECD noch einmal eingehen. Aufgrund der engen Verknüpfung der vier Dimensionen der Bildung und des Lernkompasses bestehen in Teilen große inhaltliche Übereinstimmungen.

⁷⁹² Vgl. OECD (2018a), S. 3

Darüber hinaus betonen sie die Bedeutung einer inklusiven Bildung, die die verschiedenen Bedürfnisse und Potenziale aller Lernenden berücksichtigt und Chancengleichheit fördert.⁷⁹³

Im Folgenden werden diese drei Lerngrundlagen näher ausgeführt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.4.1. Kognitive Grundlagen

Die kognitiven Grundlagen im Rahmen der Lerngrundlagen 2030 der OECD beziehen sich auf kognitive Fähigkeiten, die als zentral für eine erfolgreiche persönliche und berufliche Entwicklung in der heutigen Welt angesehen werden. Diese Fähigkeiten ermöglichen es Lernenden, komplexe Probleme zu verstehen, kreative Lösungen zu entwickeln und sich schnell an sich verändernde Bedingungen anzupassen.⁷⁹⁴

Die kognitiven Grundlagen umfassen folgende Fähigkeiten:

- Kritisches Denken: Kritisches Denken bezieht sich auf die Fähigkeit, Argumente zu analysieren und zu bewerten, um fundierte Entscheidungen zu treffen. Es umfasst auch die Fähigkeit, relevante Informationen aus verschiedenen Quellen zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren.⁷⁹⁵
- Problemlösung: Problemlösung bezieht sich auf die Fähigkeit, komplexe Probleme zu identifizieren, zu analysieren und effektive Lösungen zu finden. Es erfordert oft kreatives Denken und die Fähigkeit, alternative Ansätze zu entwickeln.⁷⁹⁶
- Kreatives Denken: Kreatives Denken bezieht sich auf die Fähigkeit, neue Ideen und Perspektiven zu entwickeln und unkonventionelle Lösungen zu finden. Es erfordert oft eine offene Haltung und die Fähigkeit, Risiken einzugehen.⁷⁹⁷
- Entscheidungsfindung: Entscheidungsfindung bezieht sich auf die Fähigkeit, fundierte Entscheidungen zu treffen, die auf sorgfältiger Analyse und Bewertung basieren. Es

⁷⁹³ Vgl. OECD (2018a), S. 2

⁷⁹⁴ Vgl. OECD (2018), S. 52

⁷⁹⁵ Vgl. Kapitel 1.2.1.

⁷⁹⁶ Vgl. Kapitel 1.2.2.

⁷⁹⁷ Vgl. Kapitel 1.2.2.

erfordert oft die Fähigkeit, komplexe Informationen zu verarbeiten und verschiedene Optionen abzuwägen.⁷⁹⁸

- Lernfähigkeit: Lernfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, schnell und effektiv zu lernen und Wissen zu erwerben. Es umfasst auch die Fähigkeit, das Gelernte an neue Situationen anzupassen und sich auf sich ändernde Anforderungen einzustellen.⁷⁹⁹

Diese kognitiven Grundlagen sollen sicherstellen, dass Lernende über die Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, um in einer sich schnell verändernden Welt erfolgreich zu sein. Sie ermöglichen es den Lernenden, Probleme zu lösen, Entscheidungen zu treffen und sich an Veränderungen anzupassen, um ihr volles Potenzial zu entfalten.

Der Religionsunterricht kann darüber hinaus beitragen, die kognitiven Grundlagen des Lernens zu fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu anregt, kritisch zu denken, Probleme zu lösen, kreativ zu sein und Entscheidungen zu treffen.

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, religiöse Texte und Konzepte kritisch zu analysieren und zu bewerten. Sie können lernen, Fragen zu stellen und verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, um ihre eigene Meinung zu bilden.⁸⁰⁰

Zudem kann der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler dazu anregen, komplexe ethische und moralische Probleme zu analysieren und effektive, in ihrem persönlichen christlichen Glauben verwurzelte Lösungen zu finden.⁸⁰¹ Sie können lernen, alternative Ansätze zu entwickeln und verschiedene Optionen abzuwägen.

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, neue Ideen und Perspektiven zu entwickeln und unkonventionelle Lösungen zu finden. Sie können lernen, offen zu sein und Risiken einzugehen, um innovative Lösungen zu finden, um so auch „Verantwortung für eine andere Gerechtigkeit in der Einen Welt“⁸⁰² übernehmen zu können.

Der Religionsunterricht kann zudem Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, fundierte Entscheidungen zu treffen, die auf sorgfältiger Analyse und Bewertung basieren. Sie können

⁷⁹⁸ Vgl. Kapitel 1.3.

⁷⁹⁹ Vgl. OECD (2018), S. 52f

⁸⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 13f

⁸⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 14f

⁸⁰² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 30

lernen, komplexe Informationen zu verarbeiten und verschiedene Optionen abzuwägen, so dass sie einen eigenen religiösen Standpunkt entwickeln, ihn erörtern und begründen können.⁸⁰³

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, schnell und effektiv zu lernen und Wissen zu erwerben. Sie können lernen, das Gelernte an neue Situationen anzupassen und sich auf sich ändernde Anforderungen einzustellen.⁸⁰⁴

Zusammenfassend kann der Religionsunterricht dazu beitragen, die kognitiven Grundlagen des Lernens zu fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu anregt, kritisch zu denken, Probleme zu lösen, kreativ zu sein und Entscheidungen zu treffen. Durch den Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben, die ihnen helfen können, in einer sich schnell verändernden Welt erfolgreich zu sein.

2.4.2. Soziale und emotionale Grundlagen

Der Lernkompass der OECD definiert die sozialen und emotionalen Lerngrundlagen als einen Bereich, der die Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen umfasst, die für das soziale und emotionale Wohlbefinden sowie für die zwischenmenschlichen Beziehungen von Bedeutung sind. Diese Lerngrundlagen sollen Schülerinnen und Schülern helfen, sich selbst und andere besser zu verstehen, Empathie zu entwickeln, effektiv zu kommunizieren, Konflikte zu lösen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.⁸⁰⁵

Im Kontext des Lernkompasses werden drei Hauptdimensionen der sozialen und emotionalen Lerngrundlagen hervorgehoben:

1. Verantwortliches Handeln: Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen und ethisches Verhalten zu zeigen. Es beinhaltet auch die Bereitschaft, soziale Verantwortung zu übernehmen, sich für Gerechtigkeit und Gleichheit einzusetzen und zur Gemeinschaft beizutragen.⁸⁰⁶
2. Entwicklung von Empathie: Dies umfasst die Fähigkeit, die Gefühle, Perspektiven und Bedürfnisse anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen. Es beinhaltet auch die

⁸⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 13

⁸⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 7

⁸⁰⁵ Vgl. OECD (2018), S. 52ff

⁸⁰⁶ Vgl. OECD (2018), S. 52ff; vgl. auch Kapitel 2.3.3.

Fähigkeit, positive zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, empathisch zu sein, zu kooperieren und Konflikte konstruktiv zu bewältigen.⁸⁰⁷

3. Selbstwahrnehmung zur Förderung der Reflexion: Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Stärken, Schwächen und Werte zu erkennen und zu verstehen. Es beinhaltet auch die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren, Selbstkontrolle auszuüben und angemessene Entscheidungen zu treffen.⁸⁰⁸

Die Entwicklung dieser sozialen und emotionalen Lerngrundlagen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ihr soziales und emotionales Wohlbefinden zu verbessern, positive Beziehungen aufzubauen und ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zur Bewältigung von Herausforderungen zu stärken. Dies wird als entscheidend angesehen, um erfolgreich in der Schule, im Beruf und im persönlichen Leben agieren zu können.⁸⁰⁹

Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie effektiv kommunizieren, kooperieren und in Teams kollaborieren. Sie können lernen, Empathie zu entwickeln, auf andere zu achten und positive Beziehungen aufzubauen. Die Schule als Lern- und Entwicklungsort kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Emotionen besser verstehen, ausdrücken und regulieren können. Sie können lernen, mit Stress und Konflikten umzugehen und resilienter zu sein.⁸¹⁰

Darüber hinaus kann eine gelebte Schulkultur dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für moralische und ethische Prinzipien entwickeln. Sie können lernen, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden und fundierte Entscheidungen zu treffen, die auf moralischen und ethischen Werten basieren.⁸¹¹

Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie aktiv an ihrer (Schul-)Gemeinschaft teilnehmen und Verantwortung übernehmen können. Sie können lernen, wie sie ihre Meinungen und Überzeugungen respektvoll und wertschätzend ausdrücken können und wie sie dazu beitragen können, positive Veränderungen in ihrer (Schul-)Gemeinschaft und darüber hinaus zu bewirken.⁸¹²

⁸⁰⁷ Vgl. Kapitel 2.3.

⁸⁰⁸ Vgl. Kapitel 2.3.5.

⁸⁰⁹ Vgl. OECD (2018), S. 52

⁸¹⁰ Vgl. OECD (2018), S. 54

⁸¹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 52

⁸¹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 55ff

Zusammenfassend kann im schulischen Kontext dazu beigetragen werden, die sozialen und emotionalen Grundlagen, einschließlich Moral und Ethik, zu fördern, indem Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, soziale und emotionale Kompetenzen zu entwickeln, moralische und ethische Prinzipien zu verstehen und zivilgesellschaftliche Fähigkeiten zu erwerben. Durch die Förderung dieser Grundlagen kann die Bildung dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler zu selbstbewussten, engagierten und verantwortungsbewussten Mitgliedern ihrer Gemeinschaft werden.

Der Religionsunterricht im Speziellen kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die sozialen und emotionalen Grundlagen des Lernens, einschließlich Moral, Ethik und dem christlichen Glauben als Lebensorientierung, zu fördern. Dabei bilden die Vermittlung von verantwortungsbewusstem Handeln aus der Basis ethischer, sowie christlicher Prinzipien, die Entwicklung von Empathie, sowie die Selbstwahrnehmung zur persönlichen Reflexion zentrale Möglichkeiten, wie der Religionsunterricht zur Förderung der sozialen und emotionalen Grundlagen des Lernens beitragen kann.

Im Folgenden werden diese drei wesentlichen Aspekte zur Förderung der emotionalen und sozialen Lerngrundlagen vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.4.2.1. Verantwortliches Handeln

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler die Werte und ethischen Prinzipien ihrer Religion kennenlernen und darüber diskutieren, um so reflektiert Verantwortung für ihr Handeln übernehmen zu können.⁸¹³ Dabei können sie ein Verständnis für moralische und ethische Fragen entwickeln und lernen, wie sie auf diese Fragen mittels ihres christlichen Glaubens als Lebensorientierung reagieren und Entscheidungen treffen können. Dabei gibt es verschiedene Ansätze und Methoden, die konkret umgesetzt oder eingesetzt werden können.

Ein wichtiger Aspekt sind Diskussionen und Debatten über moralische und ethische Fragen. Im Rahmen des Religionsunterrichts können Schülerinnen und Schüler verschiedene Standpunkte kennenlernen und ihre eigenen Argumente entwickeln und verteidigen. Mittels dieser dialogischen Auseinandersetzung mit diversen moralischen und ethischen Fragestellungen

⁸¹³ Ausführliche Darstellung in Kapitel 2.3.3.

wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren „eigenen Horizont des Weltverstehens“⁸¹⁴ weiter zu öffnen. Dadurch lernen sie unter anderem, ihre Meinung klar und überzeugend zu kommunizieren und respektvoll mit anderen Meinungen umzugehen.⁸¹⁵

Ein weiterer Ansatz ist die Analyse von religiösen Texten. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler religiöse Texte analysieren und interpretieren, um zu verstehen, welche Werte und ethischen Prinzipien darin vermittelt werden. Sie können auch lernen, wie diese Prinzipien in ihr eigenes Leben integriert werden können. Mittels der Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Themen sollen die Schülerinnen und Schüler Ideen zur Bewältigung dieser Lebenswirklichkeit „anhand von Deutungen zentraler biblischer Texte entfalten.“⁸¹⁶ Durch diese Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven und Werten entwickeln sie ein besseres Verständnis für die Welt und für sich selbst.

Ein dritter Ansatz ist die praktische Anwendung von Werten und ethischen Prinzipien. Der Religionsunterricht kann hierbei praktische Übungen sowie Projekte beinhalten, um Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, ihre Werte und ethischen Prinzipien in die Praxis umzusetzen. Schülerinnen und Schüler entwickeln so eine Handlungskompetenz, die sie dazu befähigt, „sich unterschiedlicher Möglichkeiten der Weltbegegnung und -gestaltung zu bedienen bzw. sich davon begründet zu distanzieren.“⁸¹⁷ Zum Beispiel können sie gemeinsam an gemeinnützigen Projekten teilnehmen⁸¹⁸ oder in einem Rollenspiel Konfliktsituationen lösen.⁸¹⁹ Dadurch lernen sie, wie sie ihre Überzeugungen konkret umsetzen können und wie sie zu verantwortungsbewussten Mitgliedern ihrer Gemeinschaft werden.

Ein weiterer Ansatz ist die Reflexion über christliche Werte und ethische Prinzipien. Der Religionsunterricht kann Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, über ihre eigenen christlich geprägten Werte und ethischen Prinzipien nachzudenken und zu reflektieren, wie sie diese in ihrem täglichen Leben anwenden können. Dadurch können sie ein besseres Verständnis für ihre eigenen Überzeugungen entwickeln und lernen, wie sie Entscheidungen treffen können, die mit diesen Werten und Prinzipien übereinstimmen.⁸²⁰

⁸¹⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9

⁸¹⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9f

⁸¹⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

⁸¹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 14

⁸¹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.30

⁸¹⁹ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁸²⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 14f

Insgesamt kann die Vermittlung von christlichen sowie christlich geprägten Werten und ethischen Prinzipien im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für moralische und ethische Fragen entwickeln und lernen, wie sie auf diese Fragen reagieren und reflektierte Entscheidungen treffen können. Dadurch können sie ein besseres Verständnis für sich selbst und andere entwickeln und zu verantwortungsbewussten Mitgliedern ihrer Gemeinde und Gemeinschaft heranwachsen.

2.4.2.2. Entwicklung von Empathie

Die Entwicklung von Empathie im Religionsunterricht ist eine wichtige Schlüsselkompetenz, um die sozialen und emotionalen Grundlagen des Lernens zu fördern. Empathie ist die Fähigkeit, die Gefühle, Gedanken und Perspektiven anderer zu verstehen und mitzufühlen. Wenn Schülerinnen und Schüler empathisch sind, können sie besser auf die Bedürfnisse anderer reagieren und sich in ihre Situation hineinversetzen, was ihnen dabei hilft, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen.⁸²¹

Dabei bezieht sich soziales und emotionales Lernen auf den Prozess des Erwerbs von Fähigkeiten, um erfolgreich mit anderen interagieren zu können und die eigenen Emotionen zu regulieren. Empathie ist eine wesentliche Komponente des Lernprozesses, weil sie den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich auf andere Menschen einzustellen und ihre Perspektiven und Bedürfnisse zu verstehen. Wenn Schülerinnen und Schüler empathisch sind, können sie besser verstehen, wie ihre Handlungen und Worte andere beeinflussen und können ihre Interaktionen entsprechend anpassen.

Empathie ist auch wichtig für die Entwicklung von moralischem Urteilsvermögen und ethischem Verhalten. Wenn Schülerinnen und Schüler sich in andere hineinversetzen können, sind sie eher geneigt, moralische Verhaltensweisen zu unterstützen und sich für das Wohl anderer einzusetzen.⁸²²

Im Folgenden wird das Modell von Marianne Rosenberg zur Entwicklung von Empathie vorgestellt und anschließend analysiert, ob und in wie weit eine Förderung von Empathie im schulischen Kontext und im Religionsunterricht möglich ist.

⁸²¹ Vgl. Miyashiro (2013), S. 38

⁸²² Vgl. Miyashiro (2013), S. 53f

Marianne Rosenberg, die Begründerin der Gewaltfreien Kommunikation, hat einen Ansatz entwickelt, um Empathie zu fördern und zu entwickeln. Hier sind die zentralen Schritte, die man nach Rosenberg unternehmen können, um Empathie zu entwickeln:

1. Beobachten: Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden Situationen objektiv beobachten zu können, ohne Bewertungen oder Interpretationen hinzuzufügen. Sie sollen beschreiben, was sie sehen und hören, ohne zu urteilen.
2. Gefühle identifizieren: Schülerinnen und Schüler sollen lernen ihre eigenen Gefühle in Bezug auf die Situation zu identifizieren. Dabei sollen sie darauf achten, dass sie diese Gefühle nicht als Reaktion auf eine bestimmte Person oder Handlung betrachten, sondern als Reaktion auf die Situation.
3. Bedürfnisse erkennen: Schülerinnen und Schüler sollen lernen ihre Bedürfnisse, die hinter Ihren Gefühlen stehen, zu identifizieren. Was möchten sie in dieser Situation erreichen? Was ist ihnen wichtig?
4. Empathie geben: Schülerinnen und Schüler können Interesse an den Gefühlen und Bedürfnissen anderer Personen zeigen. Sie können offene Fragen stellen, um zu erfahren, was sie fühlen und was ihnen wichtig ist. Dabei sollten sie darauf achten, dass sie wertfrei und ohne Kritik zuhören.
5. Empathie empfangen: Wenn jemand anders Schülerinnen und Schülern Empathie entgegenbringt, sollen diese aufmerksam zuhören und sich dafür bedanken. Dabei sollen sie dazu angehalten werden darauf zu achten, dass sie ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse in dieser Situation teilen.

Indem Lehrende diese Schritte wiederholt und regelmäßig in den Unterricht integrieren und dazu anhalten diese Schritte zu bedenken, können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur Empathieentwicklung verbessern. Die Gewaltfreie Kommunikation ist ein ganzheitlicher Ansatz, der auf einer empathischen Haltung und einer wertschätzenden Kommunikation basiert und somit das Verständnis für andere Menschen fördert.⁸²³

Die „Gewaltfreie Kommunikation“ und Empathieentwicklung nach Marianne Rosenberg kann auch in der Schule praktiziert und gefördert werden. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten dies auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb der Schule zu verankern.

⁸²³ Vgl. Rosenberg (2016), S. 21ff

Lehrkräfte können in Workshops und Schulungen lernen, wie sie Empathie und „Gewaltfreie Kommunikation“ in ihren Unterricht integrieren können. Dazu gehören auch die Entwicklung von empathischen Fähigkeiten und die Anwendung von Empathie in Konfliktsituationen.⁸²⁴

Schulen können die „Gewaltfreie Kommunikation“ als Teil ihrer Schulkultur integrieren, indem sie sie in ihre Schulprogramme aufnehmen und sicherstellen, dass alle aktiv Beteiligten am Schulleben sie ganzheitlich verstehen und anwenden. Neben einer Integration von Empathie in das Schulprogramm ist eine Inklusion der Gewaltfreien Kommunikation auch in den schulinternen Curricula der einzelnen Fächer möglich. Empathiebezogene Themen oder Inhalte, die eine Gewaltfreie Kommunikation fördern, können Schülerinnen und Schülern dabei helfen, empathische Fähigkeiten zu entwickeln und Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen und wertschätzend miteinander umzugehen. Dies kann zu einem positiven Lern- und Arbeitsklima beitragen und das Wohlbefinden aller Beteiligten verbessern.⁸²⁵

Einzelne Inhaltsfelder des evangelischen Religionsunterrichts der Sekundarstufe 1 ermöglichen in besonderer Weise die Inklusion von „Gewaltfreier Kommunikation“ und Förderung von Empathie.

Ein erster Ansatz ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Traditionen und ihren Perspektiven auf Mitgefühl und Empathie.⁸²⁶ Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, wie verschiedene religiöse Prägungen in Kultur, Gesellschaft und Staat Empathie und Mitgefühl als zentralen Bestandteil ihrer Praxis betrachten.⁸²⁷ Sie können lernen, wie diese Prinzipien in ihrem eigenen Leben und in der Gemeinschaft angewendet werden können, um so ihre eigene religiöse Identität auszubauen.⁸²⁸

Ein weiterer Ansatz ist die Vermittlung von konkreten Fähigkeiten zur Empathieentwicklung. Im Rahmen des Religionsunterrichts können Schülerinnen und Schüler verschiedene Übungen durchführen, um ihre Fähigkeit zur Empathieentwicklung zu verbessern. Zum Beispiel können sie verschiedene Rollenspiele durchführen, um Konflikte und Meinungsverschiedenheiten aus

⁸²⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.83f

⁸²⁵ Vgl. Schiermeyer-Reichel (2020), S. 27ff

⁸²⁶ Dieses entspricht der Stufe 1 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸²⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34f

⁸²⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

verschiedenen Perspektiven zu betrachten.⁸²⁹ Sie könnten auch praktische Übungen durchführen, um ihr Verständnis für die Emotionen anderer Menschen⁸³⁰ zu verbessern.⁸³¹

Ein dritter Ansatz ist die Reflexion über die eigene Empathiefähigkeit. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, über ihre eigene Empathiefähigkeit nachzudenken und zu reflektieren⁸³², wie sie diese verbessern können.⁸³³ Durch die Selbstreflexion⁸³⁴ können sie ein besseres Verständnis dafür entwickeln, wie sie auf andere Menschen reagieren und wie sie sich in deren Situation hineinversetzen können.⁸³⁵

Ein weiterer Ansatz ist die Förderung der Empathie durch gemeinschaftliches Handeln als „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“⁸³⁶. Im Rahmen des Religionsunterrichts können Schülerinnen und Schüler an gemeinnützigen Projekten teilnehmen, um ihre Empathiefähigkeit zu verbessern.⁸³⁷ Zum Beispiel können sie gemeinsam eine Spendenaktion organisieren oder an sozialen Projekten teilnehmen. Dadurch können sie ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse anderer Menschen entwickeln und lernen, wie sie aktiv zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen können.⁸³⁸

Eine weitere Möglichkeit ist es, den Schülerinnen und Schülern verschiedene religiöse Texte oder Geschichten anzubieten, in denen Mitgefühl und Empathie eine wichtige Rolle spielen.⁸³⁹ Diese können in Gruppen diskutiert werden, um zu zeigen, wie die Protagonisten in den Geschichten ihre Empathie gegenüber anderen zeigen und wie diese Aktionen zu einem besseren Verständnis und Zusammenhalt in der Gemeinschaft beitragen.⁸⁴⁰ Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler in Rollenspiele oder Simulationen einzubeziehen, die Empathie erfordern.⁸⁴¹ Zum Beispiel kann eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern die Rolle des Mannes einnehmen, der in dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter unter die Räuber gefallen ist, während eine zweite Gruppe die Rolle derjenigen die vorbeigegangen sind

⁸²⁹ Dieses entspricht der Stufe 2 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸³⁰ Dieses entspricht der Stufe 3 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸³¹ Vgl. Marz, Berg, Anderson (2018), S. 17

⁸³² Dieses entspricht der Stufe 2 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸³³ Dieses entspricht der Stufe 3 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸³⁴ Dieses entspricht der Stufe 3 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸³⁵ Vgl. Rosenberg (2016), S. 125ff

⁸³⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁸³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁸³⁸ Dieses entspricht der Stufe 4 und 5 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸³⁹ Dieses entspricht der Stufe 1 und 2 des Modells nach M. Rosenberg.

⁸⁴⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.29

⁸⁴¹ Dieses entspricht der Stufe 4 und 5 des Modells nach M. Rosenberg.

einnehmen können. Zudem kann eine dritte Gruppe die Rolle des barmherzigen Samariters einnehmen. Durch diese Erfahrung können die Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für die Herausforderungen und Probleme der damaligen Zeit, aber auch der aktuellen Leid- und Unrechtssituationen besser einschätzen und lernen, empathischer und verständnisvoller zu agieren.

Eine weitere Möglichkeit, Empathie im Religionsunterricht zu fördern, ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, sich mit den Lebensgeschichten anderer Menschen zu beschäftigen, insbesondere mit solchen, die anders sind als sie selbst.⁸⁴² Dies könnte beispielsweise durch die Lektüre von Biografien oder durch die Einladung von Gastrednern aus verschiedenen Kulturen oder Religionen erreicht werden. Durch das Hören von Geschichten aus erster Hand können die Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für die Herausforderungen entwickeln, mit denen andere konfrontiert sind, und gleichzeitig ihre Empathie und ihr Verständnis für andere Kulturen und Glaubensrichtungen verbessern. Schließlich kann die Förderung von Empathie im Religionsunterricht durch die Vermittlung von Toleranz und Respekt für die Vielfalt der Meinungen und Perspektiven erreicht werden. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, die Meinungen und Überzeugungen anderer zu respektieren, können sie ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse und Gefühle anderer entwickeln und gleichzeitig ihre eigenen sozialen und emotionalen Kompetenzen verbessern. Insgesamt bietet der Religionsunterricht eine hervorragende Gelegenheit, Empathie und andere soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern. Durch die Implementierung der oben genannten Methoden können die Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für die Perspektiven und Gefühle anderer entwickeln, was zu einem besseren Verständnis und Zusammenhalt in der Gesellschaft beitragen kann.

Insgesamt kann die Entwicklung von Empathie im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für sich selbst und andere entwickeln. Sie können lernen, wie sie Empathie und Mitgefühl in ihrem täglichen Leben anwenden können, um positive Veränderungen in ihrer Gemeinschaft zu bewirken. Dadurch können sie zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen und ihre sozialen und emotionalen Grundlagen des Lernens stärken.

⁸⁴² Dieses entspricht der Stufe 1,2 und 3 des Modells nach M. Rosenberg.

2.4.2.3. Selbstwahrnehmung zur Förderung der Reflexion

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Überzeugungen und Werte reflektieren und verstehen, warum sie glauben, was sie glauben. Die Fähigkeit einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, ihn zu erörtern und zu begründen, ist der Leitgedanke der Urteilskompetenz, die in jedem Inhaltsfeld des Religionsunterrichts eine signifikante Bedeutung einnimmt.⁸⁴³

Die Förderung der Reflexion im Religionsunterricht kann ein wichtiger Baustein sein, um die sozialen und emotionalen Grundlagen des Lernens zu fördern. Dabei geht es darum, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, über ihre eigenen Gedanken und Gefühle sowie über gesellschaftliche Themen und Fragestellungen nachzudenken und eigene Standpunkte zu entwickeln, zu erörtern und zu begründen.⁸⁴⁴

Ein erster Schritt kann dabei die Auswahl passender Themen sein, die zu Diskussionen und Reflexionen anregen. Hier kann der Religionsunterricht zum Beispiel aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimawandel, Migration oder soziale Ungerechtigkeit aufgreifen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren. Durch die Verknüpfung von aktuellen Ereignissen und christlichen Traditionen können Verknüpfungen zwischen den einzelnen Inhaltsfeldern des Lehrplans entstehen. Dabei können insbesondere die Leitsätze: „Ich habe Wurzeln in der Welt“⁸⁴⁵, „Ich treffe auf andere in der Welt“⁸⁴⁶ und „Ich handle in der Welt“⁸⁴⁷ sinnstiftend zusammengeführt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Vermittlung von fachspezifischen hermeneutischen Verfahren und Methoden, die zur Reflexion anregen.⁸⁴⁸ Hier können zum Beispiel Texte, Bilder oder Filme als Anregung dienen, die im Anschluss gemeinsam analysiert und diskutiert werden.⁸⁴⁹ Auch die Methode des kontroversen Diskutierens kann genutzt werden, um verschiedene Standpunkte zu einem Thema zu beleuchten und eigene Positionen zu entwickeln.⁸⁵⁰

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Zeit zu geben, um über ihre eigenen Gedanken und Gefühle nachzudenken. Hier können zum Beispiel

⁸⁴³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13f

⁸⁴⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13

⁸⁴⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁸⁴⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁸⁴⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

⁸⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

⁸⁴⁹ Vgl. Wendel Niehl, Thönnies (1998), S. 111ff

⁸⁵⁰ Vgl. Wendel Niehl, Thönnies (1998), S. 225ff

regelmäßige Feedback-Runden oder Tagebücher genutzt werden, um eigene Gedanken und Reflexionen zu notieren. Nur wenn Schülerinnen und Schülern der Raum und die Zeit gegeben wird, um sich Gedanken zu ihrer eigenen religiösen Identität zu machen, können sich mittels kritischen Denkens, diese entwickeln.⁸⁵¹ Vor allem der Religionsunterricht eröffnet den Raum, dass Schülerinnen und Schüler religiöse Identität als Teil der Selbstwahrnehmung bewusst entwickeln können.⁸⁵²

Abschließend kann auch die Rolle der Lehrperson nicht unterschätzt werden. Es ist wichtig, ein offenes und wertschätzendes Klima im Unterricht zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler sich trauen, ihre Gedanken und Gefühle zu äußern. Eine authentische und transparente Haltung der Lehrperson trägt dazu bei, Reflexion und Diskussion zu fördern.⁸⁵³

Insgesamt bietet der Religionsunterricht viele Möglichkeiten, um die Reflexionsfähigkeit und damit auch die sozialen und emotionalen Grundlagen des Lernens zu fördern. Durch eine gezielte Auswahl von Themen, die Vermittlung von Methoden und die Schaffung eines offenen Klimas können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, eigene Gedanken und Positionen zu entwickeln und zu reflektieren.

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie mit anderen zusammenarbeiten, kommunizieren und kooperieren können. Sie können lernen, wie sie Konflikte lösen und Verantwortung übernehmen können. Der Kernlehrplan fordert in diesem Zusammenhang, dass Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht die Kompetenz erwerben sich mit anderen zu verständigen.⁸⁵⁴

Die Vermittlung von sozialen Kompetenzen im Religionsunterricht kann auf verschiedene Weise erfolgen. Zum Beispiel können Diskussionen über moralische Fragen, Rollenspiele und

⁸⁵¹ Vgl. auch Kapitel 1.2

⁸⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

⁸⁵³ Die HATTI-Studie (Haltung von Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität und ihre Bedeutung für den individuellen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern) hat untersucht, wie die Haltung von Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität, also Unterschieden in den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern, den Lernerfolg beeinflusst. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass die Haltung der Lehrpersonen einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg hat. Eine wertschätzende Haltung der Lehrpersonen gegenüber der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler hat einen positiven Einfluss auf deren Lernleistungen. Eine reflektierte Haltung der Lehrpersonen, die ihre eigene Rolle im Umgang mit Heterogenität kritisch hinterfragen, führt zu einer höheren Lernwirksamkeit. (Lotz, Lipowski (2015), S. 127ff)

⁸⁵⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

Gruppenarbeiten den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre sozialen Kompetenzen⁸⁵⁵ zu verbessern.⁸⁵⁶

Zusammenfassend kann der Religionsunterricht eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von sozialen Kompetenzen spielen. Indem Schülerinnen und Schülern verschiedene Perspektiven vermittelt werden, ihnen geholfen wird, Konflikte gewaltfrei zu lösen und sie ermutigt werden, Empathie und Mitgefühl zu entwickeln, können sie wichtige Fähigkeiten erwerben, die ihnen in ihrem gesamten Leben helfen können und sie „zu einem Leben in Verantwortung“⁸⁵⁷ Befähigt.

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, die sozialen und emotionalen Grundlagen des Lernens, einschließlich Moral und Ethik, zu fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, Werte und ethische Prinzipien zu verstehen, Empathie zu entwickeln, ihre Überzeugungen zu reflektieren und soziale Kompetenzen zu erwerben. Durch die Förderung dieser Grundlagen kann der Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler zu engagierten und verantwortungsbewussten Mitgliedern ihrer Gemeinschaft werden.

2.4.3. Gesundheitliche Grundlagen

Die Gesundheit wird im Lernkompass 2030 der OECD als eine weitere Lerngrundlage betrachtet. Dabei geht es nicht nur um physische Gesundheit, sondern auch um psychische Gesundheit und Wohlbefinden. Die Gesundheit als Lerngrundlage zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für ihre Gesundheit entwickeln und lernen, wie sie durch eine gesunde Lebensweise ihre Gesundheit erhalten oder verbessern können.⁸⁵⁸

Dies schließt auch die Förderung von psychischen Fähigkeiten wie Stressbewältigung, emotionale Intelligenz und Resilienz ein. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, wie sie ihre Beziehungen zu anderen pflegen und aufrechterhalten können, um ihr Wohlbefinden zu verbessern. Außerdem sollen sie lernen, wie sie mit schwierigen Situationen umgehen können und wie sie um Hilfe bitten können, wenn sie diese benötigen.⁸⁵⁹

⁸⁵⁵ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung von sozialen Kompetenzen sind im Kapitel 1.2.4. nachzulesen, weswegen ich auf eine nähere Ausführung an dieser Stelle bewusst verzichte..

⁸⁵⁶ Vgl. Wendel Niehl, Thönnies (1998), S 203ff

⁸⁵⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

⁸⁵⁸ Vgl. OECD (2018), S. 52

⁸⁵⁹ Vgl. OECD (2018), S. 53ff

Im Religionsunterricht kann die Gesundheit als Lerngrundlage durch die Vermittlung von Werten und Prinzipien gefördert werden, die eine gesunde Lebensweise unterstützen, wie z.B. Achtsamkeit, Mut und Neugier.⁸⁶⁰ Darüber hinaus können Praktiken und religiöse Rituale zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden beitragen, wie z.B. durch Meditation, Gebet, Gemeinschaftsaktivitäten und Reflexion.⁸⁶¹

Im Folgenden werden diese Praktiken und religiösen Rituale kurz, unter der Fokussierung auf ihren Nutzen zur Förderung von gesundheitlichen Grundlagen, vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.4.3.1. Meditation

Meditation ist eine Praxis, bei der das Hauptaugenmerk auf der inneren Einkehr, Stille und Bewusstseinsentwicklung liegt. Während der Meditation versucht der Meditierende, den Geist zu beruhigen, Gedanken loszulassen und in einen Zustand innerer Ruhe und Klarheit zu gelangen. Meditation kann in verschiedenen Formen auftreten, darunter Atemmeditation, Achtsamkeitsmeditation oder kontemplative Meditation. Das Ziel der Meditation ist oft die Selbstverwirklichung, die Erreichung von innerem Frieden und die Erweiterung des Bewusstseins. Es ist eine Praxis, die häufig auch außerhalb religiöser Kontexte zur Förderung von Entspannung und mentaler Klarheit genutzt wird, die seit Jahrhunderten im religiösen Kontext verwendet wird, um geistige Klarheit, Achtsamkeit und Entspannung zu fördern.⁸⁶² Im Lernkompass 2030 der OECD wird Gesundheit als eine Lerngrundlage betrachtet, die sowohl die physische als auch die psychische Gesundheit umfasst. Meditation kann eine wirksame Methode sein, um das psychische Wohlbefinden und die Stressbewältigung zu verbessern, was zu einem positiven Einfluss auf die Gesundheit beitragen kann.⁸⁶³

Im Religionsunterricht kann die Vermittlung von Meditationstechniken Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Gesundheit zu fördern. Dies könnte Atemmeditation, Achtsamkeitsübungen oder Gebetsmeditation umfassen. Schülerinnen und Schüler könnten die

⁸⁶⁰ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung von sozialen Kompetenzen sind im Kapitel 1.3.2. nachzulesen, weswegen ich auf eine nähere Ausführung an dieser Stelle bewusst verzichte.

⁸⁶¹ Vgl. OECD (2018), S. 52ff

⁸⁶² Vgl. Scobel (2020), S. 10f

⁸⁶³ Vgl. Hilbrecht (2010), S. 10ff

Gelegenheit erhalten, diese Techniken auszuprobieren und ihre Erfahrungen zu reflektieren. Die Praxis der Meditation kann helfen, den Geist zu beruhigen, Stress abzubauen und innere Ruhe und Klarheit zu fördern. Diese Techniken können darüber hinaus dazu beitragen, die Selbstreflexion und Selbstkenntnis zu verbessern und die emotionale Intelligenz zu fördern.⁸⁶⁴ Die Integration von Meditation in den Religionsunterricht kann eine wertvolle Bereicherung für Schülerinnen und Schüler darstellen, unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit. Der Religionsunterricht kann die historische Verbindung zwischen Meditation und verschiedenen religiösen Traditionen beleuchten. Dies kann den Schülerinnen und Schülern helfen zu verstehen, wie Meditation in verschiedenen Glaubenssystemen verwendet wurde und wird. Meditation kann auch als Teil einer größeren philosophischen Diskussion über die Bedeutung des Lebens, die menschliche Existenz und die Suche nach spiritueller Erfüllung eingeführt werden. Dies ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, über den Rahmen ihrer eigenen religiösen Überzeugungen hinauszublicken und universelle Themen zu erkunden.⁸⁶⁵

Um Toleranz und Verständnis zu fördern, kann der Religionsunterricht Meditation als gemeinsames Element zwischen verschiedenen Religionen vorstellen. Dies kann den Schülerinnen und Schülern helfen, die Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen zu erkennen und Vorurteile abzubauen. Meditation kann in den Kontext ethischer Diskussionen eingebunden werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten darüber nachdenken, wie Meditation dazu beitragen kann, moralische Prinzipien wie Mitgefühl, Empathie und Selbstlosigkeit zu entwickeln.

Der Religionsunterricht kann Meditation als Werkzeug zur Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung einführen. Dies kann den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre eigenen Überzeugungen, Werte und spirituellen Bedürfnisse besser zu verstehen.⁸⁶⁶

Wichtig ist, dass die Einführung von Meditation im Religionsunterricht sensibel und respektvoll gegenüber den religiösen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler erfolgt. Es sollte klar gemacht werden, dass Meditation als eine Möglichkeit zur spirituellen Erforschung und persönlichen Entwicklung präsentiert wird, die nicht im Widerspruch zu religiösen Überzeugungen steht, sondern diese ergänzen kann. Dies ermöglicht es den Schülerinnen und

⁸⁶⁴ Vgl. Scobel (2020), S. 29ff

⁸⁶⁵ Vgl. Hilbrecht (2010), S. 4ff

⁸⁶⁶ Vgl. Scobel (2020), S. 29ff

Schülern, Meditation als eine wertvolle Ressource zur Verbesserung ihres spirituellen und mentalen Wohlbefindens zu nutzen, unabhängig von ihrem Glauben.

Insgesamt kann die Vermittlung von Meditationstechniken im Religionsunterricht dazu beitragen, das psychische Wohlbefinden und die Stressbewältigung zu verbessern und somit einen positiven Einfluss auf die Gesundheit zu haben. Darüber hinaus können religiöse Rituale und Praktiken, die mit Meditation verbunden sind, auch dazu beitragen, spirituelle Erkenntnisse und ein tieferes Verständnis von religiösen Prinzipien zu erlangen.

2.4.3.2. Gebet

Gebet ist im Allgemeinen eine kommunikative Handlung, bei der sich eine Person an eine höhere Macht, sei es Gott, Götter oder das Universum, wendet. Es beinhaltet oft das Sprechen von Worten oder Gedanken, in denen Bitten, Danksagungen, Anbetungen oder Gespräche mit dieser höheren Macht ausgedrückt werden. Gebete sind in vielen religiösen Traditionen tief verankert und können formell, rituell oder informell sein. Sie können in der Regel in einer Gruppe (gemeinsames Gebet) oder alleine (persönliches Gebet) ausgeführt werden. Das Hauptziel des Gebets besteht darin, eine Verbindung zu einer höheren Macht herzustellen, Führung zu suchen, Trost zu finden oder Dankbarkeit auszudrücken. Gebete können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler innere Ruhe und Frieden finden. Durch das Rezitieren von Gebeten können sie sich auf das Wesentliche besinnen und ihre Gedanken klären. Dies kann dazu führen, dass sie sich besser konzentrieren und sich auf den Unterrichtsgegenstand fokussieren können. Gleichzeitig kann das Gebet eine Quelle der Inspiration und Motivation sein, die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihr Bestes zu geben.⁸⁶⁷

Gebete können auch dazu beitragen, Stress abzubauen und innere Stärke aufzubauen. Durch das Gebet können Schülerinnen und Schüler ihre Sorgen und Ängste loslassen und sich auf das Positive konzentrieren. Dies kann dazu beitragen, dass sie ein besseres Verständnis für sich selbst und ihre Umgebung entwickeln und eine positive Einstellung zum Leben aufbauen.⁸⁶⁸

Zusätzlich können bestimmte Gebete auf körperliche Gesundheit abzielen. Zum Beispiel gibt es im Islam das Gebet "Du'a al-Shifa", das um Heilung und Schutz vor Krankheiten bittet. Im Christentum gibt es das Gebet der Heiligen Barmherzigkeit, das um Heilung und Schutz vor

⁸⁶⁷ Vgl. Esser, Petersmann (2014), S.4

⁸⁶⁸ Vgl. Orthues, Tinnefeld, Dilger (2021), S. 1

körperlichem und geistigem Leid bittet. Diese Gebete können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für ihre körperliche Gesundheit entwickeln und sich darauf konzentrieren, diese zu erhalten und zu verbessern.⁸⁶⁹

Es ist wichtig zu betonen, dass Gebete im Religionsunterricht nicht als alleinige Lösung für gesundheitliche Probleme betrachtet werden sollten. Es ist immer ratsam, bei ernsthaften gesundheitlichen Problemen einen Arzt aufzusuchen. Allerdings können Gebete als zusätzliches Angebot der Unterstützung und des Halts dienen, um das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Insgesamt kann die Integration von Gebeten im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für ihre spirituelle Gesundheit entwickeln und lernen, wie sie diese pflegen und verbessern können. Darüber hinaus können sie lernen, wie sie ihre Gedanken und Emotionen besser kontrollieren und ihre Fähigkeit zur Konzentration und Motivation verbessern können, was sich positiv auf ihre schulischen Leistungen auswirken kann.

2.4.3.3. Gemeinschaftsaktivitäten

Viele Religionen fördern die Teilnahme an Gemeinschaftsaktivitäten wie Gottesdiensten, Gebetsgruppen oder Festivals. Diese Aktivitäten können dazu beitragen, das soziale Netzwerk zu erweitern und das Gefühl der Verbundenheit mit anderen zu stärken, was sich positiv auf das psychische Wohlbefinden auswirken kann.

Der Religionsunterricht kann eine wertvolle Quelle für die Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden sein, indem er Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, die positiven Aspekte religiöser Praktiken und Rituale zu erleben. Gottesdienste oder Festivals können dabei eine wichtige Rolle spielen, da sie Schülerinnen und Schülern die Chance geben, ihre religiösen Überzeugungen und Traditionen zu feiern und sich mit anderen Gläubigen zu verbinden.⁸⁷⁰

Eine Möglichkeit, wie Gottesdienste oder Festivals zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden beitragen können, besteht darin, dass sie den Schülern eine Gelegenheit bieten,

⁸⁶⁹ Vgl. Esser, Petersmann (2014), S.4

⁸⁷⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.24

Stress abzubauen und ihre Emotionen zu regulieren. Gottesdienste können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler einen Ausgleich zu ihrem hektischen Alltag finden, indem sie sich in eine Umgebung begeben, die von Frieden und Ruhe geprägt ist.⁸⁷¹ Durch die Teilnahme an Gottesdiensten oder Festivals können Schülerinnen und Schüler sich auch mit anderen Gläubigen verbinden, was das Gefühl der Gemeinschaft stärken und die Einsamkeit verringern kann.⁸⁷²

Darüber hinaus können Gottesdienste oder Festivals auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre spirituelle Gesundheit verbessern. Religiöse Praktiken und Rituale können dazu beitragen, dass Schüler einen tieferen Sinn in ihrem Leben finden und eine Beziehung zu etwas Größerem aufbauen.⁸⁷³ Die Teilnahme an Gottesdiensten oder Festivals insbesondere auch im schulischen Kontext kann dazu beitragen, dass Schüler ihre Spiritualität vertiefen und ein tieferes Verständnis für ihre religiösen Überzeugungen entwickeln.⁸⁷⁴

Es ist wichtig zu beachten, dass die Teilnahme an Gottesdiensten oder Festivals nicht für jeden Schüler oder jede Schülerin geeignet oder von Vorteil sein kann. Einige Schülerinnen und Schüler fühlen sich möglicherweise unwohl in religiösen Umgebungen oder haben andere Bedenken. Es ist wichtig, dass im Religionsunterricht immer sensibel und respektvoll gegenüber den Überzeugungen und Bedürfnissen jedes Schülers und jeder Schülerin umgegangen wird.⁸⁷⁵

Insgesamt kann der Religionsunterricht durch die Einbeziehung von Gottesdiensten oder Festivals zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden beitragen, indem er Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre religiösen Überzeugungen und Traditionen zu feiern, Stress abzubauen, ihre spirituelle Gesundheit zu verbessern und eine Pause von der Technologie zu machen.

⁸⁷¹ Vgl. Cornehl (2006), S. 67ff

⁸⁷² Vgl. Cornehl (2006), S. 72ff

⁸⁷³ Vgl. Cornehl (2006), S. 67ff

⁸⁷⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.24

⁸⁷⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9f

2.4.3.4. Reflexion

Reflexion ist eine wichtige Komponente im Religionsunterricht, um Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihre mentale Gesundheit zu verbessern. Eine sinnvolle Reflexion kann dazu beitragen, Gedanken und Emotionen zu verarbeiten und zu reflektieren, und so zu einem besseren Verständnis von sich selbst und ihrer Umwelt beitragen.⁸⁷⁶

Im Religionsunterricht kann Reflexion auf verschiedene Weise gefördert werden. Eine Möglichkeit besteht darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, über ihre eigenen Erfahrungen und Emotionen im Zusammenhang mit religiösen oder spirituellen Themen nachzudenken. Zum Beispiel können sie durch Wissen über verschiedene Ausdrucksformen von Religion im Lebens- und Jahreslauf erlangen und diese in Bezug setzen zu ihrer eigenen religiösen Identität.⁸⁷⁷

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Schülerinnen und Schüler in Diskussionen über christliche, moralische und ethische Fragen einzubeziehen. Hierbei geht es darum, ihnen zu helfen, die Konsequenzen ihres Handelns zu verstehen und zu erkennen, wie ihre Entscheidungen und Handlungen ihr eigenes Leben und das Leben anderer beeinflussen können. Indem sie die Bedeutung von Verantwortung und Empathie verstehen, können sie lernen, sich selbst und andere besser zu schützen und zu unterstützen und sich so für Gerechtigkeit und Menschenwürde in der Welt einzusetzen.⁸⁷⁸

Auch die Anleitung zu Achtsamkeitsübungen kann eine Rolle spielen, um Reflexion im Religionsunterricht zu fördern. Achtsamkeit bedeutet, sich bewusst zu sein, was in einem Augenblick passiert, und sich darauf zu konzentrieren, ohne zu urteilen. Hier können Schülerinnen und Schüler beispielsweise durch kurze Atemübungen und Visualisierungen lernen, ihren Geist zu beruhigen und zu entspannen, was wiederum die Stressbewältigung unterstützt und das Wohlbefinden fördert.⁸⁷⁹

Insgesamt trägt die Förderung der Reflexion im Religionsunterricht zur Entwicklung der mentalen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler bei. Es ermöglicht ihnen, ihre Gedanken und Emotionen besser zu verstehen, ihre Selbstwahrnehmung zu verbessern und ihre mentalen

⁸⁷⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.41

⁸⁷⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.23f

⁸⁷⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

⁸⁷⁹ Vgl. Kapitel 1.3.2.2.

Fähigkeiten zu stärken. Es hilft ihnen auch, eine positive Einstellung gegenüber der Welt zu entwickeln und die Herausforderungen des Lebens besser zu meistern.

2.5. Transformationskompetenz für 2030

Der Lernkompass 2030 der OECD beschreibt die Schlüsselqualifikation der "Transformationskompetenz" als die Fähigkeit, komplexe Probleme in einer sich schnell verändernden Welt zu verstehen, zu analysieren und zu lösen, indem man flexibel und innovativ auf neue Situationen reagiert. Die Transformationskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Veränderungen zu erkennen, zu bewerten und zu gestalten, um sich an wandelnde Umgebungen und Anforderungen anzupassen.⁸⁸⁰

Dabei müssen Schülerinnen und Schüler die drei Transformationskompetenzen „Schaffung neuer Werte“, „Ausgleich von Spannung und Dilemmata“ sowie „Verantwortungsübernahme“⁸⁸¹ entwickeln, um eine gewünschte Zukunft entfalten zu können. Alle drei Transformationskompetenzen „können als übergeordnete Kompetenzen angesehen werden, die Lernenden in Situationen unterschiedlichster Art zu navigieren erlauben.“⁸⁸² Aus diesem Grund sind sie hochgradig transferierbar und lebenslang anwendbar.⁸⁸³

Im Folgenden werden diese drei Transformationskompetenzen vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.5.1. Schaffung neuer Werte

Die Schaffung neuer Werte bezieht sich auf die Fähigkeit, Ideen zu generieren, die einen echten Mehrwert für die Gesellschaft und die Umwelt schaffen. Dies erfordert eine offene und kreative Denkweise, die es ermöglicht, neue Perspektiven zu erkennen und innovative Lösungen zu entwickeln. Dabei geht es nicht nur darum, neue Produkte oder Dienstleistungen zu

⁸⁸⁰ Vgl. OECD (2018), S. 43

⁸⁸¹ OECD (2018), S. 20

⁸⁸² Bentley (2019), S. 7

⁸⁸³ Vgl. OECD (2018), S. 44

schaffen, sondern auch darum, neue Geschäftsmodelle, soziale Innovationen und nachhaltige Praktiken zu entwickeln.⁸⁸⁴

Die Schaffung neuer Werte ist besonders wichtig in Bereichen wie der Nachhaltigkeit, wo innovative Ansätze notwendig sind, um die Umwelt zu schützen und eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Dabei können Schülerinnen und Schüler die biblisch motivierte Schöpfungsverantwortung als eine mögliche Begründung für bewussten Umgang mit der Schöpfung im eigenen Lebensumfeld beschreiben.⁸⁸⁵ Neue Technologien und Geschäftsmodelle können dazu beitragen, Ressourcen effizienter zu nutzen, Abfall zu reduzieren und erneuerbare Energien zu fördern. Gleichzeitig können soziale Innovationen dazu beitragen, soziale Ungleichheiten zu reduzieren und ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum zu fördern.⁸⁸⁶

Die Schaffung neuer Werte erfordert auch eine Zusammenarbeit und Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren, einschließlich Regierungen, Unternehmen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und der Wissenschaft. Durch die Zusammenarbeit können verschiedene Perspektiven und Ressourcen zusammengeführt werden, um gemeinsam innovative Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Auf den schulischen Kontext bezogen bedeutet dies eine Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team. Dabei werden „an der Schule die vorhandenen Expertisen systematisch eingebunden (z.B. aus den Bereichen Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Schulseelsorge).“⁸⁸⁷

Gesellschaftlich betrachtet ist die Schaffung neuer Werte ein wesentlicher Bestandteil der Transformationskompetenz, da sie dazu beiträgt, eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung zu fördern. Die Fähigkeit, neue Werte zu schaffen, erfordert eine offene und kreative Denkweise sowie eine Zusammenarbeit und Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren. Lernende benötigen ein Empfinden von Sinnhaftigkeit gegenüber neuen Ideen, Perspektiven und Erfahrungen. Durch die Schaffung neuer Werte können innovative Lösungen gefunden werden, die einen echten Mehrwert für die Gesellschaft und die Umwelt ermöglichen. Diese Schaffung ist jedoch ein Prozess, der von den Lernenden Agilität und Anpassungsfähigkeit

⁸⁸⁴ Vgl. OECD (2018), S: 45

⁸⁸⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21

⁸⁸⁶ Vgl. OECD (2018), S. 44

⁸⁸⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.73

voraussetzt, um ihre Vorgehensweise auf Basis neuer Einsichten und Erkenntnisse ändern zu können.⁸⁸⁸

Im Folgenden werden diese vier Möglichkeiten der Schaffung neuer Werte durch die Förderung der gerade beschriebenen Sektoren dargelegt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.5.1.1. Förderung von offener Haltung und sinnhaften Empfinden

Die Schaffung neuer Werte erfordert von Lernenden eine offene Haltung und ein sinnhaftes Empfinden, da dies ermöglicht, dass sie sich auf neue Perspektiven einlassen und ein tiefes Verständnis der zugrunde liegenden Prinzipien entwickeln können. In diesem Sinne sind eine offene Haltung und ein sinnhaftes Empfinden entscheidende Faktoren für die Schaffung von Werten, die zu einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen können.⁸⁸⁹

Eine offene Haltung ist ein entscheidender Faktor, da sie es den Lernenden ermöglicht, neue Ideen und Perspektiven zu erforschen, ohne dabei von Vorurteilen oder vorgefassten Meinungen eingeschränkt zu werden. Eine offene Haltung ermöglicht es Lernenden, ihre Vorstellungen und Annahmen zu hinterfragen und neue Wege des Denkens zu erkunden. Durch die Öffnung für neue Ideen können Lernende eine größere Bandbreite an Ansätzen und Perspektiven erkunden, die bei der Schaffung neuer Werte hilfreich sein können.⁸⁹⁰

Ein sinnhaftes Empfinden ist ebenfalls von großer Bedeutung, da es den Lernenden hilft, tiefer in die Bedeutung und Relevanz von Werten einzutauchen. Wenn Lernende einen tieferen Sinn in einer Idee oder einem Wert finden, sind sie eher bereit, sich engagiert und kreativ damit auseinanderzusetzen. Ein sinnhaftes Empfinden kann Lernenden dabei helfen, Werte mit anderen Menschen zu teilen und ihre Überzeugungen und Ideen zu artikulieren. Durch ein sinnhaftes Empfinden können Lernende Werte in einem größeren Kontext betrachten und erkennen, wie diese zur Gesellschaft beitragen können.⁸⁹¹ Zudem können sie so besser die „zentralen Inhalte des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung in ihrer Bedeutung

⁸⁸⁸ Vgl. OECD (2018), S. 44

⁸⁸⁹ Vgl. Strutzenberger-Reiter (2016), S. 92

⁸⁹⁰ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 58f

⁸⁹¹ Vgl. Strutzenberger-Reiter (2016), S. 92

für den Menschen im Horizont seines Gottes-, Selbst- und Weltbezuges⁸⁹² im Unterricht hinterfragen.

Durch die aktive Teilnahme an Projekten und Aktivitäten, die auf eine bestimmte soziale oder ökologische Herausforderung ausgerichtet sind, können Schülerinnen und Schüler ihre Werte und Überzeugungen in die Praxis umsetzen. Dadurch können sie lernen, Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen für das eigene Verhalten abzuleiten. Schülerinnen und Schüler erfahren somit, wie man Wertvorstellungen in der Gesellschaft kommuniziert, diskutiert und umsetzt.⁸⁹³

Im Religionsunterricht kann eine offene Haltung und ein sinnhaftes Empfinden zur Schaffung von neuen Werten auf verschiedene Weise gefördert werden. Eine Reflexion und die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen über die eigenen Werte und Überzeugungen kann dazu beitragen, dass Lernende sich bewusst werden, woher ihre Werte stammen und wie sie diese vertreten. Dabei sollten sie dazu ermutigt werden, über ihre Werte zu sprechen und ihre Überzeugungen mit anderen zu teilen, so dass es zu einer dialogischen Auseinandersetzung führt.⁸⁹⁴ So können sie auch ihre eigenen Perspektiven erweitern und offen für neue Ideen sein. Zudem kann ein Perspektivwechsel dazu beitragen, dass Lernende verschiedene Sichtweisen kennenlernen und verstehen lernen. In einer solchen Übung können Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, sich in andere hineinzusetzen, die einen anderen kulturellen, religiösen oder sozialen Hintergrund haben. Die Schülerinnen und Schüler können dabei „die Perspektive einer anderen Religion probeweise einnehmen und durch diesen Perspektivwechsel ein vertieftes Verständnis der religiösen Praxis der anderen Religion sowie der eigenen gewinnen und die jeweiligen Perspektiven begründet vertreten.“⁸⁹⁵ So können sie ihre eigene Vorstellung von Werten hinterfragen und sich mit neuen Perspektiven und Ideen auseinandersetzen.⁸⁹⁶

Kreative Auseinandersetzung wie das Schreiben, Malen oder Theaterspielen können dazu beitragen, dass Lernende ihre eigenen Ideen und Überzeugungen ausdrücken und eine tiefere Verbindung zu ihren Werten aufbauen können. Diese fachspezifischen Ergebnisse kreativer

⁸⁹² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

⁸⁹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

⁸⁹⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

⁸⁹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

⁸⁹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

Gestaltungen können zudem als Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung herangezogen werden. Der Religionsunterricht kann zudem dazu ermutigen, neue Wege zu finden, um bestehende Werte in einer modernen Gesellschaft anzuwenden. Schülerinnen und Schüler können so „Aussagen des christlichen Glaubens mit eigenen Erfahrungen und Überzeugungen vergleichen.“⁸⁹⁷ Zudem können sie „komplexe historische und gegenwärtige religiöse Redeweisen, Gestaltungsformen und Zusammenhänge in ihren religiös-kulturellen Zusammenhang einordnen“⁸⁹⁸ und diese vor dem Hintergrund christlicher Maßstäbe für sich bewerten.

Der Religionsunterricht kann als Raum für den Dialog zwischen verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen genutzt werden, um offene Haltung zu fördern. Schülerinnen und Schüler können lernen durch die Auseinandersetzung mit den „Grundstrukturen, Bekenntnissen und Gottesglauben in den großen Weltreligionen“⁸⁹⁹ anderen Religionen mit Respekt und Toleranz zu begegnen. Dabei können Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, respektvoll mit Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu kommunizieren und Unterschiede sowie Grenzen der Kooperation zu respektieren. Weiterführend können die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, gegenüber anderen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen einen eigenen Standpunkt zu vertreten und eigene Überzeugungen von denen anderer abzugrenzen.⁹⁰⁰

Insgesamt kann der Religionsunterricht dazu beitragen, eine offene Haltung und ein sinnhaftes Empfinden bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, damit sie neue Werte schaffen und ihre bestehenden Werte erweitern können. Eine solche Bildung unterstützt auch die Schülerinnen und Schüler dabei, ein tiefes Verständnis der zugrunde liegenden Prinzipien zu entwickeln und Werte zu schaffen, die zu einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine offene Haltung und ein sinnhaftes Empfinden zwei entscheidende Faktoren sind, die Lernende benötigen, um neue Werte zu schaffen. Eine offene Haltung ermöglicht es Lernenden, neue Perspektiven und Ansätze zu erkunden, während ein sinnhaftes Empfinden ihnen hilft, tiefer in die Bedeutung und Relevanz von Werten einzutauchen. Beide Faktoren sind notwendig, damit Lernende ein tiefes Verständnis der

⁸⁹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.25

⁸⁹⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.25

⁸⁹⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33

⁹⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

zugrunde liegenden Prinzipien entwickeln und Werte schaffen können, die zu einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen.

2.5.1.2. Förderung von Kreativität und kritischem Denken

Die Schaffung neuer Werte erfordert Kreativität und kritisches Denken, da sie einen innovativen und konstruktiven Ansatz erfordern, der über das traditionale Verständnis des Denkens hinausgeht. Kreativität ist der Schlüssel zur Innovation. Um neue Werte zu schaffen, müssen Lernende in der Lage sein, neue Ideen und Konzepte zu entwickeln, die auf einer breiten Basis an Wissen und Erfahrungen aufbauen. Kreativität ermöglicht es, das Bestehende zu hinterfragen und neue Wege zu finden, um traditionelle Werte in einer modernen Gesellschaft anzuwenden.⁹⁰¹

Kreativität ermöglicht auch die Flexibilität, sich an sich verändernde Umstände und Bedingungen anzupassen. Die Welt verändert sich schnell und es ist wichtig, dass Lernende flexibel und offen für neue Ideen und Ansätze sind. Eine kreative und flexible Denkweise ermöglicht es ihnen, auf neue Herausforderungen und Veränderungen zu reagieren und neue Werte zu schaffen, die den Anforderungen der modernen Gesellschaft entsprechen.⁹⁰²

Kritisches Denken ist ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Schaffung neuer Werte. Es erfordert eine Analyse und Bewertung von Ideen und Konzepten, um eine kluge und fundierte Entscheidung zu treffen. Kritisches Denken ermöglicht es, die Vor- und Nachteile verschiedener Ansätze abzuwägen und alternative Perspektiven zu berücksichtigen. Es unterstützt auch die Fähigkeit, vermeintliche Wahrheiten kritisch zu hinterfragen und neue Lösungen zu finden.⁹⁰³

Es gibt viele Möglichkeiten, wie der evangelische Religionsunterricht Kreativität und kritisches Denken fördern kann, um die Schaffung von neuen Werten zu unterstützen. Der Religionsunterricht kann offene Diskussionen anregen, in denen Schülerinnen und Schüler verschiedene Perspektiven auf Themen und Werte diskutieren. Durch die Diskussion von verschiedenen Meinungen und Ideen lernen Schülerinnen und Schüler, wie man kritisch denkt und die Perspektiven anderer berücksichtigt.⁹⁰⁴

⁹⁰¹ Vgl. OECD (2018), S. 45

⁹⁰² Vgl. auch Kapitel 1.2.2.

⁹⁰³ Vgl. auch Kapitel 1.2.1.

⁹⁰⁴ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

Kreative Projekte, wie zum Beispiel das Schreiben von Gedichten, das Aufnehmen eines Podcast oder das Erstellen eines Instagram-Posts, können die Kreativität der Schülerinnen und Schüler anregen und ihnen helfen, neue Perspektiven auf Themen und Werte zu entwickeln. Diese Projekte können auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten, Erkenntnisse und Ideen auf neue und innovative Weise ausdrücken.⁹⁰⁵

Das Entnehmen, Wiedergeben und die Erläuterung der Wirkung von abstrakten Informationen und leitenden Aussagen aus diversen Medien können Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre kritischen Denkfähigkeiten zu entwickeln,⁹⁰⁶ indem diese sie dazu bringen, Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Der Religionsunterricht kann Bilder, Musik oder Werbung verwenden, um Schülerinnen und Schülern beispielsweise zu helfen, ethische Dilemmata zu diskutieren und zu lösen.⁹⁰⁷

Rollenspiele können eine kreative Methode sein, um Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre Perspektiven auf Themen und Werte zu erweitern. Indem sie verschiedene Rollen einnehmen, können Schülerinnen und Schüler die Perspektive von Personen einnehmen, die unterschiedliche Ansichten oder Überzeugungen haben. Dies hilft ihnen, ihre kritische Denkfähigkeit zu entwickeln, indem sie alternative Perspektiven betrachten.⁹⁰⁸

Projektbasiertes Lernen kann Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, kreativ zu sein und ihre Fähigkeit zur Schaffung neuer Werte zu entwickeln. Projekte, die sich auf die Entwicklung neuer Werte oder die Lösung von Problemen in der Gesellschaft konzentrieren, können Schülerinnen und Schüler dazu anregen, ihre kreativen und kritischen Fähigkeiten zu nutzen, um neue Lösungen zu finden.⁹⁰⁹

Im Allgemeinen sind Kreativität und kritisches Denken entscheidend für die Schaffung neuer Werte. Sie unterstützen eine flexible und innovative Denkweise, die es ermöglicht, auf Veränderungen und Herausforderungen zu reagieren. Kreativität schafft Möglichkeiten neue Ideen und Konzepte zu entwickeln, während kritisches Denken eine fundierte Entscheidungsfindung gewährt. Zusammen fördern sie die Entwicklung von Werten, die eine nachhaltige und

⁹⁰⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14, siehe auch Kapitel 3.1.

⁹⁰⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.17

⁹⁰⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

⁹⁰⁸ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁹⁰⁹ Vgl. Leisen (2010), S. 11

zukunftsfähige Entwicklung fördern. Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, diese Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern aufzubauen, indem er kreative und kritische Übungen, wie Diskussionen, anbietet, die dazu beitragen, ihre Denkweise zu erweitern und ihre Fähigkeiten zur Schaffung neuer Werte zu verbessern. Indem Schülerinnen und Schüler lernen, wie man kreativ denkt und alternative Perspektiven berücksichtigt, können sie ihre Fähigkeiten zur Schaffung neuer Werte kultivieren und eine nachhaltige und zukunftsfähige Gesellschaft aufbauen.

2.5.1.3. Förderung von Kollaboration

Für die Schaffung von neuen Werten ist Kollaboration⁹¹⁰ ein entscheidender Faktor. Kollaboration ermöglicht es den Lernenden, unterschiedliche Perspektiven und Fähigkeiten zu nutzen und ihre Stärken zu kombinieren, um gemeinsam neue Ideen und Werte zu schaffen.⁹¹¹

Durch die Zusammenarbeit in Gruppen können Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen. So können sie einander inspirieren und ermutigen, kreativ und innovativ zu denken, was zur Entstehung neuer Werte führen kann. Dabei ist es wichtig, dass sie lernen, wie man effektiv kommuniziert und aufeinander hört, um sicherzustellen, dass alle Meinungen und Ideen berücksichtigt werden.⁹¹²

Kollaboratives Lernen fördert auch die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, wie Teamfähigkeit, Empathie und Respekt. Wenn sie gemeinsam an einem Projekt arbeiten, können sie lernen, wie sie Konflikte lösen, Kompromisse finden und sich auf gemeinsame Ziele konzentrieren können. Diese Fähigkeiten sind entscheidend, um in einer sich schnell verändernden Welt erfolgreich zu sein, in der Zusammenarbeit und Teamwork zunehmend wichtig werden.⁹¹³

Eine Möglichkeit, Kollaboration im Religionsunterricht zu fördern, ist die Arbeit in Gruppen an Projekten oder Aufgaben. Eine Möglichkeit besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zu geben, die sie in Gruppen bearbeiten können. Dabei können sie ihre unterschiedlichen Perspektiven und Fähigkeiten einbringen und gemeinsam an der Schaffung neuer Werte

⁹¹⁰ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung von Kollaboration sind im Kapitel 1.2.4. aufgeführt.

⁹¹¹ Vgl. OECD (2018), S. 45

⁹¹² Vgl. Binkel, Lösch, Krier (2021), S. 31

⁹¹³ Vgl. Binkel, Lösch, Krier (2021), S. 31

arbeiten. Hierbei ist es wichtig, dass die Gruppenzusammensetzungen abwechslungsreich gestaltet werden und dass Schülerinnen und Schüler auch lernen, wie sie effektiv kommunizieren und aufeinander hören. Ein weiterer Ansatz besteht darin, Schülerinnen und Schüler Projekte durchführen zu lassen, bei denen sie gemeinsam arbeiten und ihre Kreativität und kritischen Denkfähigkeiten einbringen können. Dabei können sie beispielsweise überlegen, wie bestimmte Werte in der heutigen Gesellschaft umgesetzt werden können oder welche neuen Werte wichtig sind. Hierbei ist es wichtig, dass sie sich auf konkrete Ziele und Ergebnisse konzentrieren und lernen, wie sie effektiv als Team zusammenarbeiten.⁹¹⁴ Die Schülerinnen und Schüler können beispielsweise gemeinsam ein Projekt zu einem bestimmten Thema durchführen, bei dem sie ihre kreativen und kritischen Denkfähigkeiten sowie ihr Wissen über die Religion einbringen. Dabei können sie ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken identifizieren und sie nutzen, um gemeinsam etwas Neues zu schaffen.⁹¹⁵

.Eine weitere Möglichkeit ist die Einbindung von Online-Tools oder Plattformen, die Kollaboration erleichtern. Hier können Schülerinnen und Schüler beispielsweise gemeinsam an Dokumenten arbeiten, Ideen austauschen oder sich gegenseitig Feedback geben. Es gibt eine Vielzahl von Tools wie Google Drive, Trello oder Slack, die sich für die Zusammenarbeit eignen. Dabei ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie man diese Tools effektiv und reflektiert nutzt und dass sie lernen, wie sie online effektiv kommunizieren können. Diese Plattformen bieten auch die Möglichkeit, mit Schülerinnen und Schülern anderer Schulen oder Länder zusammenzuarbeiten und so kulturelle Vielfalt zu fördern.⁹¹⁶

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Diskussionen und Dialoge im Klassenraum zu fördern. Dabei können Schülerinnen und Schüler über aktuelle Themen oder Fragen diskutieren, die mit den Werten und Überzeugungen der Religion zusammenhängen. Dabei ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie argumentieren und wie sie verschiedene Perspektiven berücksichtigen können. Die Schülerinnen und Schüler können so auch lernen, wie sie kontroverse Themen ansprechen und wie sie in der Gruppe zu Entscheidungen kommen können.⁹¹⁷

⁹¹⁴ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 213ff

⁹¹⁵ Vgl. Reinfried (2016), S. 6f

⁹¹⁶ Vgl. Schulz, Lea (2022), S. 263f

⁹¹⁷ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

Zusammenfassend ist Kollaboration ein wichtiger Bestandteil für die Schaffung neuer Werte. Indem Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie effektiv zusammenarbeiten und kommunizieren, können sie ihre kreativen und kritischen Fähigkeiten verbessern und gemeinsam neue Werte schaffen, die für eine bessere Zukunft von Bedeutung sind. Im Religionsunterricht gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, die Kollaboration zur Schaffung neuer Werte zu fördern. Dabei ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie effektiv kommunizieren, wie sie verschiedene Perspektiven einbeziehen und gemeinsam Ziele erreichen können.

2.5.1.4. Förderung von Agilität

Die Schaffung neuer Werte erfordert in der heutigen schnelllebigen Welt Agilität, also die Fähigkeit, schnell auf Veränderungen zu reagieren und flexibel zu sein. Diese Fähigkeit ist im Zusammenhang mit der Transformation der Gesellschaft besonders wichtig, da sie es den Lernenden ermöglicht, sich auf Veränderungen einzustellen und neue Möglichkeiten zu erkennen. Immer wieder gibt es neue Herausforderungen und Trends, die sich auf die Gesellschaft auswirken. Die Fähigkeit, schnell und flexibel auf diese Veränderungen zu reagieren, ist daher für die Schaffung neuer Werte unerlässlich. Agilität beinhaltet auch die Fähigkeit, Risiken einzugehen und ungewisse Situationen zu bewältigen, was für die Schaffung neuer Werte von entscheidender Bedeutung sein kann.⁹¹⁸

Im Religionsunterricht kann Agilität auf verschiedene Weise gefördert werden. Zum einen können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion⁹¹⁹ und zur kritischen Auseinandersetzung mit neuen Situationen zu stärken, um so eine eigene religiöse Identität auszubilden.⁹²⁰ Hierbei können unter anderem auch Übungen zur Selbstregulation und zum Stressabbau helfen, um die Resilienz und die Agilität zu erhöhen.

Ein weiterer Ansatzpunkt besteht darin, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Methoden zur Problemlösung und zur Entscheidungsfindung zu vermitteln. Hierbei können beispielsweise Gruppenarbeit, Brainstorming-Sessions oder Design Thinking-Workshops helfen, um die Fähigkeit der Lernenden zu fördern, schnell und effektiv auf Veränderungen zu reagieren.⁹²¹

⁹¹⁸ Vgl. OECD (2018), S. 45

⁹¹⁹ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung von Selbstreflexion sind im Kapitel 1.4. aufgeführt.

⁹²⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

⁹²¹ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

Entsprechend des vorangegangenen Kapitels bieten sich digitale Tools auch zur Förderung von Agilität an. So können beispielsweise Online-Plattformen genutzt werden, um die Zusammenarbeit und den Austausch zu erleichtern und die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, sich aktiv an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen.⁹²²

Lehrerinnen und Lehrer können den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Selbstreflexionsfähigkeit zu stärken und kritisch mit neuen Situationen umzugehen. Schülerinnen und Schüler können dabei „religiöse Handlungen der christlichen Tradition vor dem Hintergrund der eigenen Sozialisation mitgestalten bzw. die Teilnahme begründet ablehnen und die dabei gemachten Erfahrungen reflektieren.“⁹²³ Dies kann beispielsweise durch Feedbackgespräche oder Peer-to-Peer-Feedback erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, ihre Meinungen und Perspektiven zu teilen und sich aktiv an Diskussionen zu beteiligen.⁹²⁴

Um Agilität zu fördern, sollten Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern verschiedene Methoden zur Problemlösung und zur Entscheidungsfindung vermitteln. Hierbei können kollaborative Lernmethoden⁹²⁵, wie zum Beispiel Gruppenarbeit oder Design Thinking, hilfreich sein.⁹²⁶ Es ist auch wichtig, den Schülerinnen und Schülern den Raum zu geben, ihre eigenen Lösungen zu entwickeln und ihre Entscheidungen zu treffen.⁹²⁷

Der Einsatz von digitalen Tools kann dabei helfen, Agilität im Religionsunterricht zu fördern. Hierbei können beispielsweise Online-Plattformen genutzt werden, um die Zusammenarbeit und den Austausch zu erleichtern. Es können auch kollaborative Tools eingesetzt werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, gemeinsam an Projekten zu arbeiten und sich schnell an Veränderungen anzupassen.⁹²⁸

Agilität erfordert die Fähigkeit, Risiken einzugehen und ungewisse Situationen zu bewältigen. Lehrerinnen und Lehrer können die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, neue Dinge auszuprobieren und ihre Komfortzone zu verlassen. Dabei ist es auch wichtig, Fehler und Misserfolge als Lernchancen zu betrachten und nicht als Scheitern. In diesem Zusammenhang ist

⁹²² Vgl. Beckermann, Neumann (2022), S. 127f

⁹²³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁹²⁴ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁹²⁵ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung von Kollaboration sind im Kapitel 1.2.4. aufgeführt.

⁹²⁶ Vgl. Schulz (2022), S. 261ff

⁹²⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

⁹²⁸ Vgl. Schulz, Krstoski (2022), S. 41

Resilienz eine wichtige Fähigkeit, um Agilität im Religionsunterricht zu fördern. Lehrerinnen und Lehrer können die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, Herausforderungen anzunehmen und Schwierigkeiten zu überwinden. Hierbei können auch Übungen zur Selbstregulation und zum Stressabbau helfen, um die Resilienz und die Agilität zu erhöhen.⁹²⁹

Zusammenfassend ist es wichtig, im Religionsunterricht eine Kultur der Agilität und verschiedene Lernsetting zu schaffen, um den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, schnell und flexibel auf Veränderungen zu reagieren. Dabei sollten auch Fehler und Misserfolge als Lernchancen betrachtet und genutzt werden, um die Agilität und die Fähigkeit zur Schaffung neuer Werte zu stärken. Lehrerinnen und Lehrer sollten dabei darauf achten, eine Lernumgebung zu schaffen, die die Schaffung neuer Werte durch Agilität unterstützt. Dazu gehört auch, den Schülerinnen und Schülern den Raum zu geben, ihre Fähigkeiten und Talente zu entfalten und ihre kreativen Ideen zu verwirklichen.

2.5.2. Ausgleich von Spannung und Dilemmata

Der Ausgleich von Spannungen und Dilemmata wird als integraler Bestandteil der Transformationskompetenz für 2030 angesehen, da in der modernen Welt oft widersprüchliche und konkurrierende Interessen und Werte aufeinanderprallen. Dies kann zu Spannungen und Dilemmata führen, die Lösungen erfordern, die sowohl vielschichtig als auch komplex sind. Eine erfolgreiche Bewältigung solcher Situationen erfordert die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Perspektiven und Ansätzen zu jonglieren und sich auf komplexe Veränderungen und unerwartete Ereignisse einzustellen. Diese Fähigkeiten sind zentral für eine effektive Transformationskompetenz.⁹³⁰

Spannungen und Dilemmata können auf unterschiedliche Weise entstehen. Zum Beispiel muss eine Regierung eine Lösung finden, die sowohl die wirtschaftliche Entwicklung als auch die Umweltbelange berücksichtigt. Auch in zwischenmenschlichen Beziehungen können unterschiedliche Werte und Interessen zu Spannungen führen, die bewältigt werden müssen.⁹³¹

Ein wichtiger Aspekt der Transformationskompetenz besteht darin, wie Lernende den Ausgleich von Spannungen und Dilemmata bewältigen können. Durch die Förderung von

⁹²⁹ Vgl. Kapitel 1.3.3.4.

⁹³⁰ Vgl. OECD (2018), S. 46

⁹³¹ Vgl. OECD (2018), S. 46

kognitiver Flexibilität und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel können Lernende lernen, Konflikte und Spannungen zu erkennen und zu verstehen. Dies kann dazu beitragen, ihre Fähigkeit zu verbessern, empathisch und respektvoll mit anderen in Kontakt zu treten, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und unterschiedliche Perspektiven zur Problemlösung zu berücksichtigen.⁹³²

Weitere wichtige Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Ausgleich von Spannungen und Dilemmata ist die Fähigkeit verantwortungsbewusst zu handeln. Diese Fähigkeiten ermöglichen es den Lernenden, ihre eigenen Wertvorstellungen, Überzeugungen und Interessen zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen, um Lösungen zu finden, die sowohl ihre eigenen Bedürfnisse als auch die Bedürfnisse anderer berücksichtigen.⁹³³ Darüber hinaus wird durch die Auseinandersetzung mit Spannung und Dilemmata die Resilienzfähigkeit, sowie die Ambiguitätstoleranz der Schülerinnen und Schüler gefördert.⁹³⁴

Insgesamt ist der Ausgleich von Spannungen und Dilemmata ein integraler Bestandteil der Transformationskompetenz, da er den Lernenden hilft, auf die konfliktpotenziale der pluralen Welt, angemessen reagieren zu können. Durch die Entwicklung der sechs zentralen Fähigkeiten: „Kognitive Flexibilität und Fähigkeit zum Perspektivwechsel“, „Empathie und Respekt“, „Kreativität und Problemlösekompetenz“, „Resilienz“, „Ambiguitätstoleranz“ und „Verantwortungsbewusstsein“ im Religionsunterricht können die Lernenden lernen, komplexe Probleme zu erkennen, sie zu analysieren sowie sie vor dem Hintergrund christlicher Maßstäbe⁹³⁵ zur bewerten und innovative Lösungen zu finden, die den unterschiedlichen Interessen und Werten gerecht werden.

2.5.2.1. Kognitive Flexibilität und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel

Das Ausgleichen von Spannungen und Dilemmata erfordert von Lernenden die Fähigkeit zur kognitiven Flexibilität und zum Perspektivwechsel, da sie in der Lage sein müssen, zwischen verschiedenen Lösungsansätzen und Perspektiven zu wechseln und ihre Denkweise je nach Situation anzupassen. Dies bedeutet, dass Lernende in der Lage sein müssen, ihre Denkmuster

⁹³² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

⁹³³ Vgl. OECD (2018), S. 46

⁹³⁴ Vgl. OECD (2018), S. 46

⁹³⁵ Auf Basis des Kernlehrplanes der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens

und Perspektiven flexibel an die jeweilige Situation anzupassen. Sie müssen bereit sein, ihre eigenen Überzeugungen und Werte zu hinterfragen und offen für neue Perspektiven und Sichtweisen zu sein.⁹³⁶

Eine wichtige Voraussetzung für kognitive Flexibilität ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstkritik, da sie es einer Person ermöglicht, ihre eigenen Denkmuster und Annahmen zu erkennen und zu hinterfragen, was den Raum für neue Ideen und Herangehensweisen öffnet. Lernende müssen sich bewusst sein, dass ihre eigenen Perspektiven und Überzeugungen durch ihre Erfahrungen, Erziehung und Kultur geprägt und nicht unbedingt allgemeingültig sind. Sie müssen bereit sein, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen und neue Informationen und Erfahrungen zu integrieren.⁹³⁷

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Lernende müssen in der Lage sein, aus verschiedenen Blickwinkeln zu denken und sich in andere Menschen und Situationen hineinzusetzen. Sie müssen bereit sein, sich auf die Perspektiven anderer einzulassen und diese zu respektieren. Nur so können sie die verschiedenen Seiten eines Dilemmas verstehen und mögliche Lösungen finden, die für alle Beteiligten akzeptabel sind.⁹³⁸

Da für das Auflösen von Dilemmata Perspektivwechsel nutzbar gemacht werden können, ist das Kennenlernen verschiedener Perspektiven und Ansichten gewinnbringend. Ein multikultureller Ansatz im Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Perspektiven und Ansichten kennenlernen. Indem sie sich mit „Gemeinsamkeiten und Unterschieden von ausgewählten Weltanschauungen und Weltansichten, Wahrheits- und Wirklichkeitskonzepten⁹³⁹“ verschiedenen Religionen und Kulturen auseinandersetzen, können sie ihre eigene Perspektive erweitern. Schülerinnen und Schüler werden dazu befähigt aus christlicher Perspektive zu politischen Ideologien, säkularen Weltanschauungen und den anderen Weltreligionen begründet Stellung zu beziehen. Sie können so mehr Verständnis für andere Weltanschauungen entwickeln und anderen Religionen und Traditionen mit Respekt begegnen.⁹⁴⁰

⁹³⁶ Vgl. OECD (2018), S. 45

⁹³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

⁹³⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

⁹³⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33

⁹⁴⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

Schließlich können spezifische Problemlösungsstrategien gelehrt werden, um kognitive Flexibilität und Perspektivwechsel zu fördern. Der Bildungsforscher Jürgen Baumert definiert: „Problemlösen ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist. Die Inkongruenz von Zielen und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens.“⁹⁴¹ Die Besonderheit des Einsatzes von Problemlösestrategien im Unterricht liegt in der komplexen fachlichen Problemstellung als Ausgangspunkt von individuellen fachlichen und überfachlichen Lernprozessen, die wiederum dem Konzept des Projektunterrichts und der komplexen Lernaufgaben nahekommt.⁹⁴²

Zusammenfassend erfordert der Ausgleich von Spannungen und Dilemmata ein hohes Maß an geistiger Flexibilität, Offenheit und Toleranz. Durch die Entwicklung von kognitiver Flexibilität und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel können Lernende lernen, ihre eigenen Überzeugungen und Werte in Frage zu stellen, sich auf neue Perspektiven einzulassen und so neue Wege und Lösungen zu finden. Eine fundamentale Gelingensbedingung ist es, eine aktive, interaktive und reflexive Lernumgebung im Religionsunterricht zu schaffen, um kognitive Flexibilität und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu fördern. Durch die Verwendung verschiedener Unterrichtsmethoden und den Fokus auf Problemlösung und Reflexion können Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Überzeugungen und Annahmen hinterfragen und eine breitere Perspektive entwickeln.

2.5.2.2. Empathie und Respekt

Empathie und Respekt gegenüber Sichtweisen anderer sind wichtige Eigenschaften, um Spannungen und Dilemmata ausgleichen zu können, da sie es Lernenden ermöglichen, die Perspektiven und Meinungen anderer zu verstehen und anzuerkennen. Wenn Lernende in der Lage sind, sich in andere hineinzusetzen und ihre Standpunkte nachzuvollziehen, können sie ihre

⁹⁴¹ Baumert, u.a. (1999), S. 3

⁹⁴² Vgl. Schnack (2012), S. 8

eigenen Überzeugungen und Ansichten in einem breiteren Kontext betrachten und dadurch zu einem besseren Verständnis der Gesamtsituation gelangen.⁹⁴³

Empathie bedeutet sich in die Emotionen und Perspektiven anderer hineinversetzen zu können. Sie ist wichtig, um zu verstehen, warum jemand auf eine bestimmte Weise handelt oder denkt. Empathie ermöglicht es den Lernenden, sich mit den Gefühlen und Gedanken anderer auseinanderzusetzen und dadurch ein tieferes Verständnis für deren Handlungen und Meinungen zu entwickeln. Durch Empathie können Lernende lernen, in schwierigen Situationen aufeinander zuzugehen, statt voneinander wegzugehen.⁹⁴⁴

Respekt gegenüber Sichtweisen anderer bedeutet, die Meinungen und Überzeugungen anderer zu akzeptieren und anzuerkennen, auch wenn sie nicht mit den eigenen übereinstimmen. Es bedeutet, die Meinung anderer nicht abzulehnen oder herabzuwürdigen, sondern sie als gleichwertig zu betrachten. Respektvolles Verhalten fördert eine positive Atmosphäre und ermöglicht es Lernenden, zusammenzuarbeiten und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Darüber hinaus erlernen die Schülerinnen und Schüler „eigene Standpunkte zu menschlichen Verhaltensweisen sowie zu religiösen und ethischen Fragen und religiösen Ausdrucksformen, zur Berechtigung des Glaubens und zur Kritik an Religion“⁹⁴⁵ zu begründen und angemessen zu vertreten.

Insgesamt helfen Empathie und Respekt dabei, den Horizont des Weltverstehens der Lernenden zu erweitern, indem sie ihnen ermöglichen, die Perspektiven und Überzeugungen anderer zu verstehen und anzuerkennen.⁹⁴⁶ Diese Fähigkeiten sind entscheidend für das Ausgleichen von Spannungen und Dilemmata, da sie es den Lernenden ermöglichen, offen für alternative Lösungen zu sein und den Konsens zu fördern.

Im Religionsunterricht können Lernende diese Fähigkeiten durch eine Vielzahl von Aktivitäten und Lernmethoden entwickeln. Zum Beispiel können Diskussionen über kontroverse Themen und Meinungen geführt werden, um ein tieferes Verständnis für verschiedene Sichtweisen zu fördern.⁹⁴⁷ Rollenspiele oder Szenarien können genutzt werden, um den Lernenden die

⁹⁴³ Vgl. OECD (2018), S. 45

⁹⁴⁴ Vgl. Altmann, Roth (2014), S. 11

⁹⁴⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁹⁴⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

⁹⁴⁷ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 72

Möglichkeit zu geben, sich in die Perspektiven anderer hineinzusetzen.⁹⁴⁸ Darüber hinaus können gemeinsame Projekte oder Gruppenarbeiten dazu beitragen, dass Lernende Empathie und Respekt füreinander entwickeln und lernen, aufeinander zuzugehen. Lehrerinnen und Lehrer können positive Beispiele von Empathie und Respekt aus biblischen Erzählungen über das Leben, Handeln und die Botschaft Jesu Christi nutzen, um den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten von Christinnen und Christen zu erläutern, sich am Handeln und Auftreten Jesu zu orientieren.⁹⁴⁹ Darüber hinaus können sie ansatzweise Handlungen und Verhaltensweisen zur Wahrnehmung von Verantwortung aus christlicher Motivation prüfen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so die Möglichkeit ihre eigene Religiosität im Horizont ihres Gottes-, Selbst- und Weltbezuges zu entwickeln.⁹⁵⁰

Eine weitere Möglichkeit um Spannungen und Dilemmata im Religionsunterricht auszugleichen und Empathie und Respekt gegenüber Sichtweisen anderer aufzubauen, ist die Förderung von kooperativem Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler in Gruppen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen. Hier können die Lernenden lernen, zuzuhören, ihre eigenen Ideen zu teilen und die Ideen anderer zu akzeptieren sowie darauf zu reagieren.⁹⁵¹

Ein weiterer wichtiger Ansatz besteht darin, den Schülern und Schülerinnen zu helfen, ihre eigenen Vorurteile und Stereotypen zu erkennen und zu überwinden. Hier können Aktivitäten wie Rollenspiele und Fallstudien verwendet werden, um den Lernenden zu helfen, sich in die Lage anderer hineinzusetzen und verschiedene Perspektiven zu betrachten. Das probeweise Einnehmen der Perspektive einer anderen Religion ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ein vertieftes Verständnis der religiösen Praxis der anderen Religionen sowie der eigenen und befähigt sie dazu die jeweilige Perspektive begründet zu vertreten.⁹⁵²

Darüber hinaus ist es auch wichtig, dass die Lehrperson eine offene und inklusive Lernumgebung schafft, in der alle Schülerinnen und Schüler sich sicher und unterstützt fühlen.⁹⁵³ Die Lehrperson kann durch kontinuierliches Feedback die Schülerinnen und Schüler bei der Analyse und Reflexion ihrer Lernprozesse unterstützen, um so ihre Empathie und ihr Verständnis

⁹⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.37

⁹⁴⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.19f

⁹⁵⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

⁹⁵¹ Vgl. Kapitel 1.2.4.

⁹⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

⁹⁵³ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 27ff

für andere zu fördern, welches wiederum Auswirkungen auf die persönliche Charakterbildung der Schülerinnen und Schüler haben kann.⁹⁵⁴

Insgesamt kann die Förderung von Empathie und Respekt gegenüber Sichtweisen anderer im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler bessere Fähigkeiten entwickeln, um Spannungen und Dilemmata auszugleichen und eine inklusive und harmonische Lernumgebung zu schaffen.

2.5.2.3. Kreativität und Problemlösekompetenz

Die Fähigkeit zur kreativen Problemlösung spielt bei der Bewältigung von Spannungen und Dilemmata eine wichtige Rolle, da sie es den Lernenden ermöglicht, neue und innovative Lösungen zu finden, die möglicherweise noch nicht in Betracht gezogen wurden. Wenn es darum geht, eine komplexe Situation zu verstehen und darauf zu reagieren, können Kreativität und Problemlösekompetenzen den Lernenden helfen und alternative Ansätze zu entwickeln. Dies ist besonders wichtig in einer Welt, die sich schnell verändert und ständig neue Herausforderungen bietet.⁹⁵⁵

Kreativität und Problemlösekompetenzen sind eng miteinander verbunden, da kreative Denkprozesse oft dazu führen, dass neue Lösungen für bestehende Probleme gefunden werden. Kreativität beinhaltet das Erkennen von Mustern und Zusammenhängen, das Generieren von Ideen und das Finden von neuen und unkonventionellen Ansätzen.⁹⁵⁶ Problemlösekompetenzen umfassen das Identifizieren von Problemen, die Untersuchung von Fakten und Informationen, die Suche nach möglichen Lösungen und die Bewertung ihrer Wirksamkeit.⁹⁵⁷ Die Verbindung beider Fähigkeiten ermöglicht es den Lernenden, auf neue und innovative Weise auf komplexe Situationen zu reagieren.⁹⁵⁸

Darüber hinaus können Kreativität und Problemlösekompetenzen helfen, neue Sichtweisen und Perspektiven zu entdecken und zu schaffen. Dies kann den Lernenden helfen, ihre eigenen Ansichten zu erweitern und ein Verständnis für die Perspektiven anderer zu entwickeln. Wenn Schülerinnen und Schüler verschiedene Perspektiven und Meinungen in ihre

⁹⁵⁴Vgl. auch Kapitel 1.3.1. Charakterbildung

⁹⁵⁵ Vgl. OECD (2018), S. 46

⁹⁵⁶ Vgl. Binkle, Lösch, Krier (2022), S. 33

⁹⁵⁷ Vgl. Schnack (2012), S. 7

⁹⁵⁸ Vgl. OECD (2018), S. 43

Entscheidungsfindung einbeziehen, werden sie in der Lage sein, komplexere Situationen besser zu verstehen und auf angemessenere und differenziertere Weise darauf zu reagieren.⁹⁵⁹

Kreativität und Problemlösekompetenz gegenüber Sichtweisen anderer sind wichtige Kreativität und Problemlösekompetenz sind entscheidende Fähigkeiten im Religionsunterricht, da sie dazu beitragen, Spannungen und Dilemmata auf konstruktive Weise anzugehen. Der Religionsunterricht befasst sich oft mit komplexen ethischen, moralischen und interkulturellen Fragen, die unterschiedliche Sichtweisen und Überzeugungen involvieren. Kreativität ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, innovative Lösungen für diese Dilemmata zu finden, die über stereotype oder vorgefertigte Antworten hinausgehen. Problemlösekompetenz hilft ihnen dabei, analytisch und reflektiert mit unterschiedlichen Perspektiven umzugehen, um zu fundierten Schlussfolgerungen zu gelangen. Das Betonen von Empathie und die Fähigkeit, die Sichtweisen anderer zu verstehen, fördert zudem den respektvollen Dialog und die Toleranz im Klassenzimmer, was wiederum dazu beiträgt, Spannungen im Zusammenhang mit religiösen und kulturellen Unterschieden zu verringern. Diese Fähigkeiten können auf verschiedene Weise gefördert werden.

Der Religionsunterricht bietet Raum für offene Diskussionen über verschiedene religiöse Themen und Fragen. Durch den Austausch von unterschiedlichen Standpunkten und das Hinterfragen von Überzeugungen können Schülerinnen und Schüler ihre kritischen Denkfähigkeiten stärken und sich neue Perspektiven erschließen. Schülerinnen und Schüler können die Perspektive einer anderen Religion probeweise einnehmen und durch diesen Perspektivwechsel ein vertieftes Verständnis der religiösen Praxis anderer Religionen sowie der eigenen gewinnen und die jeweiligen Perspektiven begründet vertreten.⁹⁶⁰ Dies fördert ihre Fähigkeit, komplexe Situationen zu analysieren und kreative Lösungsansätze zu finden. Darüber hinaus schult es die Schülerinnen und Schüler, ihren Standpunkt zu religiösen, nicht religiösen und religionsähnlichen Erfahrungen und Überzeugungen zu formulieren.⁹⁶¹

Projekte oder auch Lernaufgaben ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre Kreativität und Problemlösekompetenzen in die Praxis umzusetzen. Sie können beispielsweise in Gruppen Projekte entwickeln, die sich mit ethischen Dilemmata, sozialen Herausforderungen

⁹⁵⁹ Vgl. OECD (2018), S. 45

⁹⁶⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

⁹⁶¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

oder interreligiösem Dialog befassen. Dabei sind sie gefordert, innovative Lösungen zu finden und diese kreativ umzusetzen.⁹⁶²

Der Religionsunterricht kann Raum für fachspezifische Ergebnisse kreativer Gestaltung bieten, bei denen Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken, Gefühle und Ideen beispielsweise in Form von Videos, Collagen oder Podcasts ausdrücken können. Dies fördert ihre kreative Denkfähigkeit und ermöglicht es ihnen, komplexe religiöse Themen auf persönliche und individuelle Weise zu erfassen. „Durch eine zunehmende Komplexität der oben genannten Elemente im Verlauf der Sekundarstufe 1 werden die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der nachfolgenden schulischen und beruflichen Ausbildung vorbereitet.“⁹⁶³

Künstlerische Ausdrucksformen wie Malerei, Bildhauerei oder Musik können im Religionsunterricht genutzt werden, um kreative Lösungsansätze für Spannungen und Dilemmata zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler können beispielsweise Herkunft, Absicht und Wirkung von Ritualen, religiösen Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen sowie ihre Verwendung in neuen Zusammenhängen in Gesellschaft und Kultur (u.a. Bildern, Musik und Werbung) darlegen.⁹⁶⁴

Interaktive Lernmethoden wie Rollenspiele, Simulationen oder Debatten können genutzt werden, um die kreative Problemlösungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Durch das Einnehmen unterschiedlicher Rollen und das Durchspielen von realen oder fiktiven Situationen werden sie dazu angeregt, innovative Lösungen zu finden und ihre eigenen Überzeugungen zu hinterfragen.⁹⁶⁵

Kreativität eröffnet zweifellos einen alternativen Zugang zur Bewältigung von Problemen, indem sie es ermöglicht, über traditionelle Denkmuster hinauszugehen und neue Perspektiven zu erforschen. Eine musische Auseinandersetzung, sei es durch Kunst, Musik oder andere kreative Ausdrucksformen, muss nicht zwangsläufig eine direkte Lösung für ein Problem bieten. Stattdessen kann sie als ein kraftvolles Mittel dienen, um die emotionalen und intellektuellen Dimensionen des Problems zu erkunden. Durch künstlerischen Ausdruck können Schülerinnen und Schüler ihre Gefühle und Gedanken auf eine tiefere und oft symbolische Weise

⁹⁶² Vgl. Kapitel 3.1.

⁹⁶³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.37

⁹⁶⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

⁹⁶⁵ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 203ff

verarbeiten.⁹⁶⁶ Dies ermöglicht es ihnen, eine tiefere Verbindung zu ihren eigenen Empfindungen und den Herausforderungen, denen sie gegenüberstehen, herzustellen. Letztendlich kann diese musische Auseinandersetzung nicht nur zur Problemlösung, sondern auch zur persönlichen Entwicklung und zur Entdeckung neuer Perspektiven beitragen, die den Schülerinnen und Schülern bei der Lösung des Problems unterstützen können.

Gerade der Religionsunterricht sollte den Umgang mit nichtlösbaren Problemen ermöglichen. In vielen religiösen Traditionen und Lehren finden sich Geschichten und Weisheiten, die die Komplexität menschlicher Existenz und die Existenz von unlösbaren Dilemmata widerspiegeln. Dies bietet eine einzigartige Gelegenheit, Schülerinnen und Schülern beizubringen, wie man mit Unsicherheit, Ambivalenz und moralischen Konflikten umgehen kann. Durch die Förderung von kritischem Denken und die Vertiefung in religiöse Texte und Ethik können Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für die Nuancen dieser Fragen entwickeln und lernen, ethische Entscheidungen zu treffen, die ihren Werten und Überzeugungen entsprechen. Die kreative Auseinandersetzung, die im vorherigen Absatz betont wurde, kann daher im Religionsunterricht besonders wertvoll sein, um Schülerinnen und Schülern zu helfen, mit nichtlösbaren Problemen und moralischen Dilemmata umzugehen und gleichzeitig ihre eigene geistige Reife und Reflexionsfähigkeit zu fördern.⁹⁶⁷

Kreativität und Problemlösekompetenzen sind somit wichtige Fähigkeiten für Lernende, um Spannungen und Dilemmata auszugleichen. Indem sie sich darauf konzentrieren, innovative Ansätze zur Problemlösung zu finden und neue Perspektiven zu entwickeln, können Lernenden lernen, Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und Lösungen zu finden, die das Wohlergehen aller Beteiligten begünstigt.

⁹⁶⁶ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 145

⁹⁶⁷ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung Charakterbildung sind im Kapitel 1.3.1. aufgeführt, weshalb ich auf eine nähere Ausführung an dieser Stelle bewusst verzichte.

2.5.2.4. Resilienz

Resilienz⁹⁶⁸ bezeichnet die Fähigkeit, Krisen und schwierige Situationen zu bewältigen und die eigene Persönlichkeit im Anschluss daran wieder zu erlangen.⁹⁶⁹ Im Kontext von Spannungen und Dilemmata im Religionsunterricht kann Resilienz dazu beitragen, dass Lernende besser in der Lage sind, unterschiedlichen Perspektiven und Meinungen auszuhalten, ohne sich davon entmutigen oder frustrieren zu lassen.⁹⁷⁰

Ein für den schulischen Kontext eher niederschwelliger Ansatz zur Entwicklung von Resilienz ist der Einsatz von spielerischen Aktivitäten im Unterricht.

McGonigal argumentiert, dass das Spielen von Spielen, insbesondere auch von Videospiele, positive Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler haben kann. Durch das Spielen können diese sich in einer sicheren Umgebung Herausforderungen stellen und Fähigkeiten entwickeln, die sie auf ihr reales Leben adaptieren können.⁹⁷¹

Konkret empfiehlt McGonigal, dass Schülerinnen und Schüler sich ein "Superbetter"-Spiel⁹⁷² erstellen, bei dem sie sich selbst als Spielfigur betrachten und Herausforderungen in verschiedenen Kategorien, wie beispielsweise körperliche Gesundheit, Beziehungen oder Lernort Schule, bewältigen. Die Spielerinnen und Spieler können dabei Punkte sammeln und Belohnungen für Erfolge erhalten, um sich selbst zu motivieren und positive Verhaltensweisen zu verstärken.⁹⁷³

McGonigals Ansatz zur Förderung von Resilienz durch spielerische Aktivitäten kann im Religionsunterricht auf verschiedene Weise angewendet werden, je nach den spezifischen Zielen und Schwerpunkten des aktuellen Unterrichts. Zum einen können religiöse Themen und Geschichten als Grundlage für Spiele genutzt werden. Schülerinnen und Schüler können Spiele erstellen oder spielen, die auf biblischen Geschichten oder religiösen Themen basieren. Zum

⁹⁶⁸ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung von Resilienz sind im Kapitel 1.3.3.4. aufgeführt, weshalb ich auf eine nähere Ausführung an dieser Stelle bewusst verzichte.

⁹⁶⁹ Vgl. OECD (2015), S. 158

⁹⁷⁰ Vgl. OECD (2015), S. 158

⁹⁷¹ Vgl. McGonigal (2015), S. 131

⁹⁷² Bei einem "Superbetter"-Spiel handelt es sich um eine spielerische Herangehensweise an persönliche Herausforderungen und Ziele. Spieler setzen sich selbst Ziele, um ihre Lebensqualität zu steigern, sei es durch Bewegung, soziale Interaktionen oder das Bewältigen von Ängsten und Hindernissen. Das Spiel fördert positive Emotionen, stärkt die Widerstandsfähigkeit und ermutigt die Spieler, Hindernisse als spannende Herausforderungen zu betrachten, die sie überwinden können. Insgesamt geht es darum, das Leben als ein Abenteuer zu betrachten und die eigene Gesundheit und Lebensqualität durch spielerische Elemente zu verbessern (Vgl. McGonigal (2015), S. 131ff).

⁹⁷³ McGonigal (2015), S. 131ff

Beispiel könnten sie ein Spiel erstellen, das auf der Geschichte von David und Goliath basiert, bei dem sie ihre Fähigkeiten und ihren Mut gegenüber ihren Gegnern unter Beweis stellen müssen. Alternativ können Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an bekannte Spiele, wie „Monopoly“ oder „Spiel des Lebens“, eigene Spiele zu religiösen Themen entwickeln.⁹⁷⁴

Darüber hinaus kann eine sichere Umgebung geschaffen werden, um schwierige Gespräche zu führen. Spiele und spielerische Aktivitäten können dazu beitragen, eine entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler sich sicher fühlen, um schwierige Themen zu diskutieren.⁹⁷⁵ Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um ihre Überzeugungen und Fragen im Zusammenhang mit religiösen Themen zu diskutieren.

Spiele und spielerische Aktivitäten können das Lernen unterstützen, indem sie Schülerinnen und Schüler dazu motivieren, aktiv an ihrem eigenen Lernprozess teilzunehmen. Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler ein Quizspiel spielen, bei dem sie ihr Wissen über religiöse Themen testen und vertiefen. Eine konkrete Möglichkeit dies im Religionsunterricht einzubinden, ist das Erstellen und oder Spielen von Quizspielen beispielsweise über die Quizmaker App oder kahoot.⁹⁷⁶

Es gibt viele Möglichkeiten, McGonigals Ansatz zur Förderung von Resilienz im Religionsunterricht anzuwenden. Beispielsweise kann im Religionsunterricht ein "Superbetter"-Spiel integriert werden, um die Resilienz bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, indem es religiöse Lehren und Prinzipien mit spielerischen Elementen verknüpft. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, persönliche spirituelle Ziele zu setzen, die sie im Laufe des Halbjahres erreichen möchten. Dies könnte das Studium religiöser Texte, das Üben von Meditation oder Gebet, die Teilnahme an gemeinnützigen Aktivitäten oder das Entwickeln eines tieferen Verständnisses für religiöse Werte beinhalten.⁹⁷⁷ Das Spiel kann die Schaffung einer unterstützenden Gemeinschaft fördern, in der die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig ermutigen und unterstützen können. Dies kann durch Gruppendiskussionen, gemeinsame spirituelle Aktivitäten oder das Teilen von Erfahrungen und Erkenntnissen erreicht werden. Dabei können periodische Reflexionen über den Fortschritt Teil des Spiels sein. Die Schülerinnen und

⁹⁷⁴ Vgl. Rettenmeier (2018), S. 14f

⁹⁷⁵ Vgl. Rettenmeier (2018), S. 16

⁹⁷⁶ Lauther (2022), S. 158f

⁹⁷⁷ Vgl. auch Kapitel 1.3.

Schüler könnten darüber nachdenken, wie ihre spirituellen Bemühungen ihre Resilienz gestärkt haben, wie sie mit Herausforderungen umgegangen sind und welche persönlichen Wachstumsprozesse sie erlebt haben. Der Schlüssel ist, die spielerischen Elemente in den Unterricht so zu integrieren, dass ein positives Lernumfeld geschaffen wird, das Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, aktiv an ihrem eigenen Lernprozess teilzunehmen und ihre Fähigkeit zur Resilienz zu stärken.

Eine weitere Möglichkeit, Resilienz im Religionsunterricht zu fördern, ist die Vermittlung von Kompetenzen wie Selbstreflexion und Selbstregulation. Indem Lernende lernen, sich selbst und ihre Emotionen besser zu verstehen und zu regulieren, können sie auch in schwierigen Situationen angemessen reagieren und ihre Handlungen und Reaktionen bewusster steuern.⁹⁷⁸

Eine weitere Möglichkeit ist die Stärkung von sozialen Kompetenzen wie Kommunikation und Konfliktlösung. Durch gezielte Übungen und Rollenspiele können Lernende lernen, ihre Meinungen und Bedürfnisse klar und respektvoll zu kommunizieren und gleichzeitig offen für die Perspektiven anderer zu bleiben. Hierbei können auch gezielte Übungen zur Konfliktlösung helfen, um den Lernenden Strategien zu vermitteln, wie sie mit Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Sichtweisen umgehen können.⁹⁷⁹

Zudem kann der Religionsunterricht auch dazu beitragen, die Resilienz der Lernenden zu stärken, indem er positive Werte und Handlungsweisen vermittelt. Hierbei können beispielsweise Themen wie Solidarität, Mitgefühl und Toleranz im Vordergrund stehen. Indem Schülerinnen und Schüler sich mit den zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Selbst- und Fremdverständnisses der großen Weltreligionen auseinandersetzen, lernen sie, sich auch über ihren eigenen christlichen Glauben zu identifizieren, ihre christlichen Werte in ihrem täglichen Leben umzusetzen und ihren Glauben als Quelle der Resilienz zu nutzen.⁹⁸⁰ Schülerinnen und Schüler mit einer reflektierten religiösen Identität können gestärkt und widerstandsfähiger aus schwierigen Situationen hervorgehen.⁹⁸¹

⁹⁷⁸ Vgl. OECD (2018), S. 46

⁹⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.37

⁹⁸⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.34

⁹⁸¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

Ein weiterer Aspekt der Resilienz ist die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, dass jeder selbst in der Lage ist, Probleme zu lösen und schwierige Situationen zu bewältigen. Hierbei kann der Religionsunterricht Lernende unterstützen, indem er ihnen Möglichkeiten zur aktiven Mitgestaltung und Partizipation bietet. Indem Lernende erfahren, dass ihre Meinungen und Handlungen einen Einfluss haben und sie selbst etwas bewegen können, wird ihre Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit gestärkt.⁹⁸²

Insgesamt ist Resilienz eine wichtige Eigenschaft, die Lernende benötigen, um Spannungen und Dilemmata im Religionsunterricht besser ausgleichen zu können. Neben der Stärkung individueller Kompetenzen wie Selbstreflexion und Konfliktlösung können auch positive Werte und spielerische Handlungsweisen ermöglicht oder vermittelt werden, um Lernende widerstandsfähiger zu machen. Dabei ist es wichtig, die Lernenden aktiv in den Unterricht einzubeziehen und ihnen Möglichkeiten zur Partizipation zu geben, um ihre Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit zu stärken. Indem sie lernen, ihre Perspektiven anzupassen, ihre Emotionen zu regulieren und eine positive Einstellung zu bewahren, können sie widerstandsfähiger werden und die Herausforderungen des Unterrichts und des Alltags besser bewältigen.

2.5.2.5. Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz bezeichnet die Fähigkeit einer Person, mit ambivalenten oder mehrdeutigen Situationen umzugehen und sie zu tolerieren. Dies beinhaltet, dass Lernende in der Lage sind, Widersprüche, Unsicherheiten und Unklarheiten zu akzeptieren, ohne sofort in Verwirrung oder Angst zu geraten. Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz können mehrdeutige Informationen oder Situationen leichter ertragen und sehen sie als Herausforderung oder Chance, anstatt als Bedrohung oder Stress. Sie können auch besser mit Konflikten oder Meinungsverschiedenheiten umgehen und sind offener für neue Perspektiven und Ideen. Ambiguitätstoleranz ist eine wichtige Fähigkeit im Berufs- und Privatleben, da viele Situationen und Probleme nicht eindeutig und einfach zu lösen sind.⁹⁸³ Im Bildungsbereich kann die Förderung der Ambiguitätstoleranz dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre kritischen Denkfähigkeiten und ihr Urteilsvermögen verbessern und eine positive Einstellung gegenüber

⁹⁸² Vgl. Fritz-Schubert (2017), S. 108f

⁹⁸³ Vgl. Lenz (2020), S. 13

Unsicherheit und Veränderung entwickeln. Insgesamt kann Ambiguitätstoleranz dazu beitragen, dass Menschen besser mit der Komplexität und Vielfalt der Welt umgehen können.⁹⁸⁴

Ambiguitätstoleranz ist wichtig, um Spannungen und Dilemmata zu bewältigen, da es eine Person dazu befähigt, den Zustand eines Dissens auszuhalten, verschiedene Perspektiven einzunehmen, Widersprüche zu erkennen und Kompromisse zu finden. Wenn Lernende eine geringe Ambiguitätstoleranz haben, kann dies zu einem Konflikt mit anderen Personen führen, da sie Schwierigkeiten haben, sich in andere hineinzusetzen und verschiedene Standpunkte zu akzeptieren. Eine hohe Ambiguitätstoleranz hingegen ermöglicht es Lernenden, Konflikte zu lösen und in komplexen Situationen Ruhe und Gelassenheit zu bewahren.⁹⁸⁵

Im Religionsunterricht ist Ambiguitätstoleranz besonders wichtig, da es oft um Fragen geht, die nicht immer eindeutig oder teilweise auch gar nicht beantwortbar sind. Glaubensfragen sind oft sehr komplex und beinhalten verschiedene Perspektiven und Meinungen. Die Inhalte des Religionsunterrichts „konstituieren sich durch die Verschränkung und wechselseitige Erschließung der Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler mit theologischen, religiösen und weltanschaulichen Deutungen der Wirklichkeit.“⁹⁸⁶ Eine hohe Ambiguitätstoleranz befähigt die Lernenden, die verschiedenen Standpunkte und Meinungen zu respektieren und in einen konstruktiven Dialog einzusteigen. Durch eine tolerante Haltung können Lernende lernen, auch in schwierigen Situationen, wie zum Beispiel bei interreligiösen Diskussionen, ruhig und sachlich zu bleiben.⁹⁸⁷

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um die Ambiguitätstoleranz bei Lernenden zu fördern. Eine Möglichkeit besteht darin, sie zu ermutigen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und andere Meinungen zu akzeptieren. Auch kann es hilfreich sein, die Lernenden zu ermutigen, in Diskussionen und Gruppenarbeiten offen und ehrlich zu sein und verschiedene Perspektiven zu diskutieren. Der Religionsunterricht bietet hierbei eine wunderbare Plattform, um Lernende mit unterschiedlichen Sichtweisen, Meinungen und Überzeugungen in Kontakt zu bringen und ihnen eine wertvolle Gelegenheit zu geben, Ambiguitätstoleranz zu üben und zu entwickeln.⁹⁸⁸

⁹⁸⁴ Vgl. OECD (2018), S: 46

⁹⁸⁵ Vgl. Lenz (2020), S.14

⁹⁸⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.10

⁹⁸⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33

⁹⁸⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

Im Religionsunterricht kann Ambiguitätstoleranz gefördert werden, indem Lernende dazu ermutigt werden, sich mit unterschiedlichen Perspektiven und Interpretationen von religiösen Texten und Themen auseinanderzusetzen.⁹⁸⁹ Lehrkräfte können beispielsweise offene Fragen stellen, die verschiedene mögliche Antworten und Perspektiven eröffnen, und dazu ermutigen, verschiedene Sichtweisen zu diskutieren. Es kann auch hilfreich sein, wenn Lernende in Gruppen zusammenarbeiten und dabei aufgefordert werden, gemeinsam verschiedene Perspektiven und Lösungsansätze zu erarbeiten.

Eine weitere Möglichkeit, Ambiguitätstoleranz im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, den Lernenden die Bedeutung und den Wert von Ambiguität und Mehrdeutigkeit zu verdeutlichen. Indem Lehrkräfte betonen, dass unterschiedliche Interpretationen und Perspektiven auf religiöse Themen und Texte vorhanden sind, können sie dazu beitragen, dass Lernende lernen, dass es nicht nur eine "richtige" Antwort gibt, sondern dass verschiedene Sichtweisen und Perspektiven gleichzeitig gültig sein können.

Die Begegnung mit nichtlösbaren Dilemmata im Religionsunterricht kann eine wertvolle Übung darstellen, um Schülerinnen und Schüler in Ambiguitätstoleranz zu schulen. Oftmals präsentieren sich ethische, moralische und philosophische Fragen in der Religionslehre in einer Weise, die keine eindeutigen Antworten zulässt. Dies fordert die Schülerinnen und Schüler heraus, verschiedene Perspektiven zu betrachten, kritisch zu denken und ihre eigenen Überzeugungen zu hinterfragen. In einer Welt, die von Komplexität und Vielfalt geprägt ist, ist Ambiguitätstoleranz eine wichtige Fähigkeit. Sie ermöglicht es, Unsicherheit und Uneindeutigkeit zu akzeptieren und dennoch konstruktiv damit umzugehen. Daher kann der Religionsunterricht nicht nur dazu beitragen, religiöse Themen zu verstehen, sondern auch eine grundlegende Lebenskompetenz vermitteln, die Schülerinnen und Schülern hilft, in einer vielschichtigen Welt flexibel zu denken und empathisch zu handeln.

Der Religionsunterricht kann das Verantwortungsbewusstsein aber auch durch die bewusste Reflexion der Intention einer Handlung fördern, indem er Schülerinnen und Schülern ermöglicht, tiefgründig über die moralischen und ethischen Aspekte ihres Handelns nachzudenken. Durch die Auseinandersetzung mit religiösen Lehren und ethischen Grundsätzen können Schülerinnen und Schüler lernen, dass die Absicht hinter einer Handlung oft genauso wichtig ist

⁹⁸⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.27

wie die Handlung selbst. Sie können verstehen, wie die Motivation, Gutes zu tun, und die Auswirkungen ihres Handelns auf andere miteinander verknüpft sind. Dies fördert ein tieferes Verständnis für die Bedeutung von Empathie und Mitgefühl und trägt dazu bei, moralische Integrität und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln. Die Reflexion über die Intention einer Handlung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern auch, ethische Entscheidungsfähigkeiten zu entwickeln und diese in ihrem täglichen Leben anzuwenden.⁹⁹⁰

Schließlich ist es wichtig, den Lernenden Möglichkeiten anzubieten, ihre Ambiguitätstoleranz zu üben und zu stärken. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass Lehrkräfte verschiedene Methoden zur Reflexion und Diskussion von Ambiguität und Mehrdeutigkeit einsetzen. Hierzu gehören beispielsweise Mind-Mapping, Rollenspiele und Simulationen von komplexen Situationen.⁹⁹¹ Durch diese praktischen Übungen können die Lernenden lernen, ihre Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz zu stärken und sich auf komplexe Situationen einzulassen.

Zusammenfassend ist Ambiguitätstoleranz eine wichtige Fähigkeit, um Spannungen und Dilemmata im Religionsunterricht besser ausgleichen zu können. Durch offene Fragen, Gruppenarbeit, das Verständnis der Bedeutung von Ambiguität und praktische Übungen kann Ambiguitätstoleranz im Religionsunterricht gefördert werden.

2.5.2.6. Verantwortungsbewusstsein

Verantwortungsbewusstsein bezieht sich auf die Fähigkeit, sich seiner Rolle als Mitglied der Gemeinschaft bewusst und in der Lage zu sein, auf Grundlage ethischer Grundsätze und Werte zu handeln. Es beinhaltet auch die Fähigkeit, Verantwortung für sich selbst sowie für eigene Handlungen zu übernehmen und für die Auswirkungen dieser Handlungen auf andere und auf die Umwelt verantwortlich zu sein. Darüber hinaus umfasst Verantwortungsbewusstsein die Fähigkeit, aktiv an der Lösung von Problemen und Herausforderungen in der Gesellschaft und der Welt teilzunehmen, indem Schülerinnen und Schüler sich für eine nachhaltige Zukunft einsetzen und einen Beitrag zum Gemeinwohl leisten. Insgesamt geht es bei Verantwortungsbewusstsein darum, sich seiner Wirkung auf die Welt bewusst zu sein und sich für das Wohl aller einzusetzen.⁹⁹²

⁹⁹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

⁹⁹¹ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

⁹⁹² Vgl. OECD (2018), S. 46

Verantwortungsbewusstsein ist eine zentrale Kompetenz, die für Lernende in der heutigen Zeit von großer Bedeutung ist. Es bezieht sich auf die Fähigkeit, Verantwortung für eigene Handlungen und Entscheidungen zu übernehmen und dabei auch die Konsequenzen für andere und für die Umwelt zu berücksichtigen. Im Kontext von Spannungen und Dilemmata kann Verantwortungsbewusstsein helfen, ethisch vertretbare Entscheidungen zu treffen und Konflikte auf eine friedliche Art und Weise zu lösen. „Schülerinnen und Schüler können eigene Standpunkte zu menschlichen Verhaltensweisen sowie zu religiösen und ethischen Fragen und religiösen Ausdrucksformen, zur Berechtigung des Glaubens und zur Kritik an Religion begründen und vertreten.“⁹⁹³

Das Verantwortungsbewusstsein trägt ebenfalls dazu bei, das Bewusstsein für soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu schärfen, indem es dazu auffordert, die Auswirkungen von Handlungen und Entscheidungen auf die Gesellschaft und die Umwelt zu berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler können dabei „Formen, Motive und Ziele christlicher Handlungsweisen zur Wahrung der Menschenwürde und weltweiter Gerechtigkeit prüfen und eine eigene reflektierte Haltung dazu entwickeln.“⁹⁹⁴ Lernende, die Verantwortungsbewusstsein besitzen, sind daher eher bereit, sich für die Lösung von globalen Problemen einzusetzen und zu sozial verantwortlichen Bürgerinnen und Bürgern heranzuwachsen.

Im Religionsunterricht kann Verantwortungsbewusstsein durch eine Vielzahl von Methoden und Aktivitäten gefördert werden. Diskussionen über moralische Dilemmata, die auf religiösen Überzeugungen basieren, können beispielsweise dazu beitragen, das Verständnis von ethischen Entscheidungen und Verantwortung zu verbessern.⁹⁹⁵ Projekte zur sozialen Verantwortung und Nachhaltigkeit, wie z.B. gemeinnützige Aktivitäten, können Lernenden helfen, ihre Verantwortung für die Gemeinschaft und die Umwelt zu erkennen und zu übernehmen.⁹⁹⁶

Ein erster wichtiger Schritt ist die Vermittlung von Wissen über ethische und moralische Fragen sowie über gesellschaftliche Herausforderungen. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, wie verschiedene Glaubenssysteme und Philosophien auf Fragen wie soziale Gerechtigkeit, Umweltschutz und internationale Zusammenarbeit Antworten geben.⁹⁹⁷ Durch die Diskussion

⁹⁹³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁹⁹⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

⁹⁹⁵ Vgl. Wendel Niehl, Thömmes (1998), S. 72

⁹⁹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

⁹⁹⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

solcher Fragen können sie ein tiefgreifenderes Verständnis von Verantwortungsbewusstsein und der Bedeutung von Handeln im Einklang mit den eigenen Werten und Überzeugungen entwickeln.

Darüber hinaus kann Verantwortungsbewusstsein im Religionsunterricht auch durch praktische Erfahrungen und Übungen gefördert werden. Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler Projekte durchführen, die sich auf soziale Verantwortung, interkulturellen Dialog oder Umweltschutz konzentrieren.⁹⁹⁸ Solche Projekte können dazu beitragen, das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die Bedeutung von Verantwortungsbewusstsein zu schärfen und ihnen konkrete Erfahrungen ermöglichen, wie sie zur Verbesserung ihrer Gemeinschaft beitragen können.

Eine weitere Möglichkeit, Verantwortungsbewusstsein im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, sich mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen und die Auswirkungen ihres Handelns auf andere zu berücksichtigen.⁹⁹⁹ Dazu kann die Lehrperson verschiedene Szenarien oder Dilemmata präsentieren, die verschiedene ethische und moralische Herausforderungen aufzeigen.¹⁰⁰⁰ Schülerinnen und Schüler können dann diskutieren, wie sie handeln würden, wenn sie sich in einer solchen Situation befänden, und welche Konsequenzen ihre Entscheidungen für andere haben kann.

Insgesamt kann Verantwortungsbewusstsein im Religionsunterricht gefördert werden, indem Schülerinnen und Schülern Wissen, praktische Erfahrungen und die Fähigkeit vermittelt werden, Perspektiven anderer zu berücksichtigen und die Auswirkungen ihres Handelns auf die Gemeinschaft zu verstehen. Durch die Förderung von Verantwortungsbewusstsein können die Schülerinnen und Schüler besser darauf vorbereitet werden, Spannungen und Dilemmata auszugleichen, indem sie Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen und konstruktive Lösungen suchen.

Das Ziel ist es, Lernende in die Lage zu versetzen, bewusst und verantwortungsbewusst Entscheidungen zu treffen, die auf fundierten Überlegungen basieren und den Auswirkungen auf andere und die Umwelt Rechnung tragen. Indem sie Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen und sich ihrer Rolle als Teil der Gesellschaft und der globalen sowie religiösen

⁹⁹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

⁹⁹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

¹⁰⁰⁰ Vgl. Gress (2020), S. 3ff

Gemeinschaft bewusst werden, können Lernende dazu beitragen, Konflikte zu lösen und eine bessere Zukunft für alle zu gestalten.¹⁰⁰¹

2.5.3. Verantwortungsübernahme

Verantwortungsübernahme wird als integraler Bestandteil der Transformationskompetenz für 2030 angesehen, da es sich um eine Fähigkeit handelt, die in einer Welt, die von komplexen globalen Herausforderungen geprägt ist, von entscheidender Bedeutung ist. Die Welt befindet sich in einem ständigen Wandel und mit diesem Wandel kommen auch neue Herausforderungen und Probleme auf die Menschen zu. Die Lösung dieser Herausforderungen erfordert eine neue Denkweise, die über traditionelle Denkweisen und Methoden hinausgeht. Um diese Herausforderungen zu meistern, müssen die Lernenden die Fähigkeit haben, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, um nachhaltige Lösungen zu finden, die nicht nur ihre eigenen Interessen, sondern auch die Interessen der Gesellschaft und der Umwelt berücksichtigen.¹⁰⁰²

Verantwortungsübernahme umfasst die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, die auf einem breiteren Verständnis der Konsequenzen ihres Handelns basieren. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit, Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen zu übernehmen, auch wenn sie schwierig oder unangenehm sind. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, die sozialisierende und kulturprägende Bedeutung religiös begründeter Lebensformen, ihrer Ausdrucksformen und institutionellen Gestaltung unter besonderer Berücksichtigung des evangelischen Verständnisses des Christentums erläutern und eigenen Überzeugungen in Beziehung zu können.¹⁰⁰³ Die Lernenden müssen demnach auch in der Lage sein, ihre Handlungen und Entscheidungen zu reflektieren und zu überprüfen, um sicherzustellen, dass sie im Einklang mit ihren Werten und Überzeugungen stehen.

In einer Welt, die von zunehmender Vernetzung und Interaktion geprägt ist, sind die Auswirkungen der persönlichen Handlungen und Entscheidungen weitreichender als je zuvor. Die Lernenden müssen in der Lage sein, Verantwortung für ihr Handeln und ihre Entscheidungen zu übernehmen und ihre Auswirkungen auf andere zu verstehen. Nur so können sie dazu beitragen, die Welt zu einem besseren Ort zu machen und die Herausforderungen anzugehen,

¹⁰⁰¹ Vgl. OECD (2018), S. 6f

¹⁰⁰² Vgl. OECD (2018), S: 44

¹⁰⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.25f

vor denen die Gesellschaft steht. Im Kernlehrplan ist diese Thematik durch ein eigenes Inhaltsfeld „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“ verankert. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler den Menschen und vor allem auch sich selber als Mitgestalter des andauernden Schöpfungshandelns Gottes verstehen, „das wesentlich auf Gerechtigkeit, Menschenwürde und Freiheit sowie die Bewahrung der Schöpfung zielt.“¹⁰⁰⁴

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Verantwortungsübernahme einen starken moralischen Kompass, Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität verlangt, sodass Entscheidungen auf der Grundlage davon getroffen werden, ob die daraus resultierenden Handlungen zum allgemeinen Nutzen anderer führen. Auch Mitgefühl und Respekt gegenüber anderen sowie Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung sind für diese Kompetenz wichtig. Wichtig für Verantwortungsübernahme ist zudem der vorherige Aufbau von Vertrauen. Von Gleichaltrigen, Lehrkräften und Eltern entgegengebrachtes Vertrauen veranlasst Kinder und Jugendliche eher dazu, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Über Alltagssituationen nachdenken, daraus oder auch am Beispiel anderer lernen zu können, beeinflusst die Fähigkeit zu verantwortungsvollem Handeln im starken Maße.¹⁰⁰⁵

Im Folgenden werden die folgenden vier Schlüsselbegriffe näher beleuchtet: „Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität“, „Mitgefühl und Respekt“, „Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung“, sowie „Vertrauen“ zur Verantwortungsübernahme. Diese werden mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.5.3.1. Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität

Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität sind Fähigkeiten, die im Lernkompass 2030 der OECD als integraler Bestandteil der Transformationskompetenz für das 21. Jahrhundert betrachtet werden.¹⁰⁰⁶

Unter Kontrollüberzeugung wird der Glaube, dass Ergebnisse der persönlichen Handlungen entweder von Ereignissen außerhalb der persönlichen Kontrolle bedingt werden, also von äußeren Umständen, oder dass sie davon abhängen, was Schülerinnen und Schüler selbst wollen

¹⁰⁰⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

¹⁰⁰⁵ Vgl. OECD (2018), S. 47

¹⁰⁰⁶ Vgl. OECD (2018), S. 47

und tun. Dies hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, Verantwortung für das eigene Lernen und die eigene Entwicklung zu übernehmen. Dabei geht es darum, dass Lernende das Vertrauen in ihre Fähigkeiten und die Kontrolle über ihr eigenes Lernen haben. Sie sind in der Lage, ihre Ziele zu definieren und Strategien zu entwickeln, um diese Ziele zu erreichen.¹⁰⁰⁷ Auch bei Schwierigkeiten und Rückschlägen behalten sie das Vertrauen in ihre persönlichen Fähigkeiten und arbeiten an Lösungen, um ihre Ziele zu erreichen. Eine solche Überzeugung führt dazu, dass die Lernenden eine proaktive Haltung einnehmen und ihre Handlungen und Entscheidungen aktiv steuern, um ihr Leben in die von ihnen gewünschte Richtung lenken zu können.¹⁰⁰⁸

Unter persönlicher Integrität wird die Fähigkeit verstanden, ethische Prinzipien und Werte zu erkennen und in ihrem Handeln zu berücksichtigen. „Sie besagt die fortlaufende Übereinstimmung des persönlichen Wertesystems, die ein Mensch in all seinen täglichen Handlungen ausleben soll.“¹⁰⁰⁹ Dazu gehört es, Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen und die Konsequenzen dieser Handlungen zu reflektieren. Lernende, die über eine hohe persönliche Integrität verfügen, haben ein Bewusstsein für die Auswirkungen ihres Handelns auf sich selbst und auf andere und agieren entsprechend. Sie zeigen ein hohes Maß an moralischem Urteilsvermögen und sind in der Lage, komplexe moralische Dilemmata zu erkennen und zu bewerten.¹⁰¹⁰

Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität sind wichtige Fähigkeiten für die Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Lernende, die über diese Fähigkeiten verfügen, sind in der Lage, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und ihre moralischen Werte und Überzeugungen in ihr Handeln zu integrieren.¹⁰¹¹

Um diese Fähigkeiten im Unterricht zu fördern, können verschiedene Ansätze verwendet werden. Dazu gehört zum Beispiel die Förderung von Selbstreflexion und Selbstbewusstsein, um die Kontrollüberzeugung der Lernenden zu stärken.¹⁰¹² Auch die Vermittlung von moralischen Prinzipien und Werten sowie die Einbindung von moralischen Dilemmata in den Unterricht können dazu beitragen, das Bewusstsein für persönliche Integrität zu schärfen. Der Einsatz

¹⁰⁰⁷ Vgl. auch Kapitel 1.3.3.4. und 2.5.2.4. zu dem Thema Resilienz

¹⁰⁰⁸ Vgl. Mauritz (2017)

¹⁰⁰⁹ Mauritz (2017)

¹⁰¹⁰ Vgl. Mauritz (2017)

¹⁰¹¹ Vgl. OECD (2018), S. 47

¹⁰¹² Vgl. Kapitel Selbstreflexion und Selbstbewusstsein

von Fallstudien und Diskussionen kann dabei helfen, die Fähigkeit der Lernenden zu fördern, moralische Entscheidungen zu treffen und die Konsequenzen ihres Handelns zu reflektieren.

Um Verantwortung besser übernehmen zu können, müssen die Lernenden zuerst ihre Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität entwickeln. Eine Möglichkeit, dies im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, die Lernenden dazu zu ermutigen, ihre eigenen Werte und Überzeugungen zu erkunden und zu hinterfragen. Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend dazu befähigt werden individuelle gesellschaftliche und religiöse Handlungsweisen, Überzeugungen und Institutionen vor dem Hintergrund christlicher Maßstäbe für sich selbst bewerten zu können.¹⁰¹³ Indem sie ihre moralischen und ethischen Grundsätze festigen, können sie bessere Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen, die im Einklang mit ihren persönlichen Überzeugungen stehen. Auch können Lernende ermutigt werden, in Diskussionen und Debatten ihre Meinung zu vertreten und sich aktiv an der Entscheidungsfindung zu beteiligen. Dies fördert ihre Kontrollüberzeugung und gibt ihnen die Möglichkeit, ihre Handlungen und Entscheidungen aktiv zu beeinflussen.

Darüber hinaus können Lernende auch dazu ermutigt werden, kritisch zu denken und verschiedene Perspektiven zu betrachten. Eine offene Einstellung gegenüber anderen Ansichten kann helfen, Vorurteile und Urteile zu vermeiden und dazu beitragen, dass die Lernenden ihre Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität stärken.¹⁰¹⁴ Auch können sie dazu ermutigt werden, Verantwortung in Gemeinschaftsprojekten und Aktivitäten zu übernehmen, bei denen sie lernen, wie ihre Handlungen und Entscheidungen andere beeinflussen können.¹⁰¹⁵

Der Religionsunterricht bietet eine Plattform, um moralische Werte und ethische Prinzipien zu vermitteln. Durch die Diskussion und Reflexion über religiöse Lehren können Schülerinnen und Schüler ein tiefes Verständnis für das „Gute“, das „Richtige“ und das „Falsche“ entwickeln. Dies kann ihre Kontrollüberzeugung stärken, indem sie erkennen, dass sie die Wahl haben, moralisch verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen.¹⁰¹⁶

Darüber hinaus ermutigt der Religionsunterricht zur Selbstreflexion und zur Auseinandersetzung mit persönlichen Überzeugungen und Werten. Schülerinnen und Schüler lernen, ihre

¹⁰¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

¹⁰¹⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33f

¹⁰¹⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

¹⁰¹⁶ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung von Verantwortung sind im Kapitel 2.3.3.. aufgeführt, weshalb ich auf eine nähere Ausführung an dieser Stelle bewusst verzichte.

eigenen Handlungen, Motivationen und Absichten zu hinterfragen. Dies trägt zur Entwicklung ihrer persönlichen Integrität bei, da sie lernen, im Einklang mit ihren Überzeugungen zu handeln.¹⁰¹⁷

Der Religionsunterricht kann das Verantwortungsbewusstsein fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, für ihre Handlungen und Entscheidungen Verantwortung zu übernehmen. Sie lernen, dass ihre Taten Konsequenzen haben und dass sie die Kontrolle über ihre eigenen Handlungen und Reaktionen haben.¹⁰¹⁸

Darüber hinaus kann Religionsunterricht auch die Bedeutung von Gemeinschaft und Zusammenarbeit betonen. Schülerinnen und Schüler lernen, wie ihre Handlungen und Entscheidungen nicht nur sie selbst, sondern auch die Gemeinschaft um sie herum beeinflussen. Dies fördert ein Gefühl der Verantwortung gegenüber anderen und stärkt die persönliche Integrität.¹⁰¹⁹

Insgesamt kann die Förderung von Kontrollüberzeugung und persönlicher Integrität im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler besser in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln. Durch die Reflexion eigener Überzeugungen und Werte sowie durch die Diskussion von ethischen Dilemmata und einer praktischen Auseinandersetzung können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre Kontrollüberzeugung und persönliche Integrität stärken und so zu verantwortungsbewussten Entscheidungsträgern werden können.

Demzufolge ist es wichtig, dass der Religionsunterricht den Lernenden die Bedeutung von Kontrollüberzeugung und persönlicher Integrität vermittelt und ihnen die Werkzeuge und Fähigkeiten anbietet, um diese zu entwickeln. Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Verantwortung mit Kontrolle und Integrität zu übernehmen, sind sie besser in der Lage, sich an Veränderungen und Herausforderungen anzupassen und können letztendlich dadurch zu einer positiven Transformation ihrer selbst und ihrer Gemeinschaft beitragen.

¹⁰¹⁷ Ausführliche Möglichkeiten zur Förderung Haltung und Werten sind im Kapitel 2.3. aufgeführt, weshalb ich auf eine nähere Ausführung an dieser Stelle bewusst verzichte.

¹⁰¹⁸ Vgl. auch Kapitel 2.4.2.

¹⁰¹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.33

2.5.3.2. Mitgefühl und Respekt

Im Kontext des Lernkompass 2030 der OECD bezieht sich Mitgefühl und Respekt auf die Fähigkeit, die Bedürfnisse und Perspektiven anderer zu verstehen und wertzuschätzen, sowie darauf, Empathie und Mitgefühl für andere zu entwickeln. Es geht dabei auch um die Anerkennung der Würde anderer Menschen und um den Respekt gegenüber ihren Sichtweisen und Überzeugungen.¹⁰²⁰

Diese Fähigkeiten sind wichtig, um Verantwortung übernehmen zu können, da sie es den Lernenden ermöglichen, die Auswirkungen ihres Handelns auf andere zu verstehen und auf ethische und christliche Weise zu handeln. Wenn Lernende Mitgefühl und Respekt gegenüber anderen zeigen, können sie bessere Beziehungen zu ihren Mitmenschen aufbauen und ihre sozialen Fähigkeiten stärken. Dabei ist der Umgang miteinander von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt, so dass sich alle in der Schule Beteiligten wertgeschätzt, respektiert und akzeptiert werden, sowie Anerkennung erfahren.¹⁰²¹

Im Kontext des Religionsunterrichts kann die Förderung von Mitgefühl und Respekt durch den Austausch von Erfahrungen und Perspektiven anderer Kulturen und Religionen unterstützt werden. Indem Lernende verschiedene religiöse Praktiken und Überzeugungen kennenlernen und verstehen, können sie ihre Empathiefähigkeit verbessern und ein tieferes Verständnis für die Vielfalt menschlicher Erfahrungen und Überzeugungen entwickeln. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, die Sichtbarkeit vielfältiger Lebensformen zu erkennen und sie vor dem Hintergrund der Gleichheit aller Menschen vor Gott bewerten.¹⁰²² Darüber hinaus können Diskussionen und Reflektionen über moralische und ethische Fragen dazu beitragen, dass Lernenden ihre Werte und Überzeugungen klären und ihre Fähigkeit zur persönlichen und sozialen Verantwortungsübernahme stärken.

Mitgefühl und Respekt sind wesentliche Bestandteile der Verantwortungsübernahme, da sie es den Lernenden ermöglichen, sich in die Lage anderer zu versetzen und ihre Handlungen aufgrund ihrer Auswirkungen auf andere zu reflektieren. „Schülerinnen und Schüler können Konsequenzen aus dem christlich motivierten Einsatz für die Würde des Menschen für das eigene Verhalten ableiten.“¹⁰²³ Wenn Lernende Mitgefühl zeigen und Respekt haben, können

¹⁰²⁰ Vgl. OECD (2018), S. 47

¹⁰²¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.54

¹⁰²² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.21

¹⁰²³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

sie in der Lage sein, Bedürfnisse und Perspektiven anderer zu verstehen und so Entscheidungen und Handlungen zu treffen, die für alle Beteiligten vorteilhaft sind.¹⁰²⁴

Ohne Mitgefühl und Respekt können Lernende dazu neigen, egoistische Entscheidungen zu treffen, die nur auf ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche ausgerichtet sind und die Bedürfnisse und Perspektiven anderer ignorieren. Dies kann zu Konflikten und unangemessenen Entscheidungen führen, die langfristig negative Auswirkungen auf alle Beteiligten haben können.¹⁰²⁵

Durch den Aufbau von Mitgefühl und Respekt können Lernende auch dazu befähigt werden, sich für die Rechte und Bedürfnisse anderer einzusetzen, insbesondere für diejenigen, die möglicherweise marginalisiert oder unterrepräsentiert sind. Schülerinnen und Schüler sollen zudem ein Verständnis des Einsatzes für die Gestaltung der Lebensverhältnisse aller Menschen als Konsequenz des biblischen Verständnisses von Gerechtigkeit entwickeln. In einer zunehmend globalisierten Welt ist es wichtig, dass Lernende die Bedeutung von Mitgefühl und Respekt verstehen und in der Lage sind, sich in eine Vielzahl von Perspektiven einzufühlen, um soziale Verantwortung zu übernehmen.¹⁰²⁶

Folglich ist Mitgefühl und Respekt für die Verantwortungsübernahme von grundlegender Bedeutung, da sie es Lernenden ermöglichen, sich in die Lage anderer zu versetzen und die Auswirkungen ihrer Handlungen auf andere zu verstehen. Durch die Förderung von Mitgefühl und Respekt im Religionsunterricht können Lernende wichtige Fähigkeiten entwickeln, um in einer immer komplexer werdenden Welt verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen zu können.

2.5.3.3. Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung

Unter Selbstwahrnehmung versteht man die Fähigkeit, sich selbst und die eigenen Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu verstehen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und realistisch einzuschätzen.

¹⁰²⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.32

¹⁰²⁵ Vgl. OECD (2018), S. 47

¹⁰²⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.31

Selbstwahrnehmung hilft den Lernenden, ihre persönlichen Ziele und Werte zu identifizieren und ihre Handlungen entsprechend auszurichten.¹⁰²⁷

Selbstregulierung bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Impulse und Handlungen zu steuern und zu regulieren. Dabei geht es darum, nicht impulsiv oder reflexhaft zu handeln, sondern bewusste Entscheidungen zu treffen und diese auch umzusetzen. Die Selbstregulierung umfasst darüber hinaus die Fähigkeit, mit schwierigen Situationen umzugehen und Stress zu bewältigen.¹⁰²⁸

Zusammen bilden Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung eine wichtige Grundlage für die Verantwortungsübernahme, da sie den Lernenden helfen, sich selbst und ihre Handlungen zu reflektieren und bewusst zu steuern. Dadurch können sie besser auf Situationen reagieren, Verantwortung übernehmen und Konflikte konstruktiv lösen.

Darüber hinaus sind Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung wichtige Fähigkeiten, die Lernende benötigen, um Verantwortung besser übernehmen zu können. Selbstwahrnehmung ist die Fähigkeit, seine eigenen Gedanken, Emotionen und Verhaltensmuster zu erkennen und zu verstehen. Selbstregulierung bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigenen Emotionen und Handlungen zu kontrollieren und zu lenken. Hierfür erwerben Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht die Kompetenz, wahrzunehmen, zu deuten, zu urteilen, zu gestalten und sich mit anderen zu verständigen, um so bestmöglich in dem Prozess der individuellen Identitätsentwicklung unterstützt zu werden.¹⁰²⁹

Wenn Lernende diese Fähigkeiten entwickeln, können sie besser auf schwierige Situationen reagieren und Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen. Durch die Selbstwahrnehmung können sie ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen und reflektieren, was sie in der Vergangenheit bereits gut gemacht haben und an welchen Stellen sie noch Optimierungsbedarfe ausmachen. Schülerinnen und Schüler entwickeln dabei die Fähigkeit, zu religiösen Sachverhalten und Positionen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, ihn zu erörtern und zu begründen.¹⁰³⁰ Durch die Selbstregulierung können sie ihre Emotionen kontrollieren,

¹⁰²⁷ Vgl. OECD (2018), S. 47

¹⁰²⁸ Vgl. OECD (2018), S. 47

¹⁰²⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9f

¹⁰³⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.13

rational denken und entsprechend handeln und so „vor dem Hintergrund religiöser Pluralität für eine wechselseitige Verständigung von Religionen eintreten.“¹⁰³¹

Lernende, die diese Fähigkeiten besitzen, können besser mit schwierigen und belastenden Situationen umgehen und ihre Entscheidungen auf der Grundlage ihrer Werte und Überzeugungen treffen. Sie können besser auf andere Menschen eingehen und empathischer sein. Dies ist insbesondere in zwischenmenschlichen Konflikten oder Diskussionen wichtig, bei denen Lernende ihre Meinungen vertreten müssen, aber auch die Meinungen anderer respektieren und verstehen sollten. Besonnenheit, als Mittel zur Selbstregulierung, ermöglicht es ihnen, selbst in hitzigen Debatten ruhig zu bleiben und rationale Entscheidungen zu treffen, anstatt impulsiv zu handeln oder von Emotionen überwältigt zu werden. Dies fördert nicht nur eine bessere Kommunikation und Zusammenarbeit, sondern auch eine tiefere Anerkennung der Vielfalt von Perspektiven und Meinungen in einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft.¹⁰³²

Durch die Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung im Unterricht können Lehrkräfte Lernende dabei unterstützen, Verantwortung besser zu übernehmen. Dazu können beispielsweise Übungen zur Selbstreflexion, zur Identifikation von Emotionen und zur Stressbewältigung gehören. Durch die Diskussion von moralischen Dilemmata und ethischen Fragen können Lernende lernen, wie sie ihre eigenen Werte und Überzeugungen identifizieren und sich mit ihnen auseinandersetzen können.¹⁰³³

Zusätzlich können Lehrkräfte auch Rollenspiele, Gruppenarbeiten und Feedback-Sitzungen nutzen, um Lernende dazu zu ermutigen, ihre Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung zu verbessern. Wichtig ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihre eigenen Gedanken und Emotionen analog zur Lehrperson auszudrücken und ihre Handlungen zu reflektieren, um ihre Fähigkeiten zur Selbstregulierung zu verbessern. „Schülerinnen und Schüler erhalten prozessbegleitendes und entwicklungsorientiertes Feedback über ihren Lernprozess, ihre Entwicklungspotenziale, ihre bereits erworbenen und zu erwerbenden Kompetenzen mit dem Ziel der Lernberatung und Förderung.“¹⁰³⁴ Schülerinnen und Schüler erhalten so die Möglichkeit auf Grundlage von Feedback ihr eigenes Lernen zu

¹⁰³¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

¹⁰³² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.35

¹⁰³³ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 25

¹⁰³⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.41

reflektieren und Lernstrategien zu entwickeln, welches unweigerlich zu einer Förderung der Selbstregulation führt.¹⁰³⁵

Die Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung ist ein wichtiger Bestandteil des Religionsunterrichts, um den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, ihre Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

Zunächst ist es wichtig, den Lernenden dabei zu helfen, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu identifizieren und zu verstehen. Dies kann durch die Verwendung von Reflexionsübungen und -methoden, wie beispielsweise Tagebuchschreiben oder Meditationen, erfolgen.¹⁰³⁶ Der Fokus sollte darauf liegen, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, sich bewusst zu werden, in welcher Weise die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen das eigene Selbst- und Weltverständnis erweitern kann, um so selbstreguliert religiöse, kirchliche und gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten.¹⁰³⁷

Zusätzlich kann der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern nahelegen, wie sie mit schwierigen Emotionen umgehen können, indem Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht verschiedene Bewältigungsstrategien anbieten. Diese können beispielsweise das Entwickeln von Achtsamkeitstechniken, das Erlernen von Entspannungsübungen oder das Praktizieren von Meditation oder Gebet beinhalten.¹⁰³⁸

Darüber hinaus kann der Religionsunterricht Situationen schaffen, in denen Schülerinnen und Schülern Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können. Dies kann unter anderem durch die Diskussion von moralischen und ethischen Fragen erreicht werden, bei denen Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Handlungen und Entscheidungen im Kontext ihrer persönlichen Werte und Überzeugungen zu betrachten. Auch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten zur Entwicklung exemplarischer Entwürfe zur Bewältigung der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit und deren Bedeutung für das eigene Leben kann helfen, Selbstreflexion und Selbstregulierung zu fördern.¹⁰³⁹

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung der Fähigkeit, sich selbst Ziele zu setzen und zu planen, wie diese erreicht werden können. Der Religionsunterricht kann die Schülerinnen

¹⁰³⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S.41

¹⁰³⁶ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

¹⁰³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.14

¹⁰³⁸ Vgl. Kapitel 1.3.2.2.

¹⁰³⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.26

und Schüler dabei unterstützen, realistische Ziele zu definieren, Strategien zu entwickeln, um diese Ziele zu erreichen, und ihre Fortschritte zu verfolgen.¹⁰⁴⁰ Dies kann ihnen helfen, ihre Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung zu verbessern und ihre Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

Folglich kann der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich bewusster über ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen zu sein und ihre Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Durch die Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung können sie lernen, ihre Emotionen und Gedanken zu kontrollieren, moralische und ethische Entscheidungen zu treffen und Ziele zu erreichen, die im Einklang mit ihren christlichen Werten und Überzeugungen stehen.

2.5.3.4. Vertrauen

Der Lernkompass 2030 der OECD definiert Vertrauen als die Fähigkeit, sich auf sich selbst und auf andere verlassen zu können und Vertrauen aufzubauen. Es bezieht sich auf das Vertrauen in andere, um Unterstützung und Zusammenarbeit zu erhalten, sowie auf das Vertrauen in sich selbst, um Entscheidungen zu treffen und Risiken einzugehen. Vertrauen wird auch als Grundlage für die Übernahme von Verantwortung angesehen, da es die Fähigkeit fördert, Risiken einzugehen und Entscheidungen zu treffen, die das Wohl anderer berücksichtigen.¹⁰⁴¹

In Bezug auf die Verantwortungsübernahme beinhaltet Vertrauen auch die Fähigkeit, Vertrauen zu schaffen und aufrechtzuerhalten, indem Lernende sich an Versprechen halten und Verantwortung für ihre persönlichen Handlungen übernehmen. Es geht darum, Verantwortung für die eigene Rolle in der Zusammenarbeit zu übernehmen und ein Umfeld des Vertrauens und der Offenheit zu schaffen. Demzufolge ist Vertrauen eine Schlüsselkomponente für die Übernahme von Verantwortung, da es die Fähigkeit fördert, Risiken einzugehen und Entscheidungen zu treffen, die das Wohl anderer berücksichtigen, sowie die Fähigkeit, Vertrauen aufzubauen und aufrechtzuerhalten.¹⁰⁴²

Vertrauen spielt eine wichtige Rolle bei der Verantwortungsübernahme, da es Lernenden ermöglicht, Risiken einzugehen und Entscheidungen zu treffen, die notwendig sind, um

¹⁰⁴⁰ Vgl. Kapitel 1.1.3.4.

¹⁰⁴¹ Vgl. OECD (2018), S: 47

¹⁰⁴² Vgl. OECD (2018), S. 46

Verantwortung zu übernehmen. Wenn Lernende Vertrauen in sich selbst und in ihre Fähigkeiten haben, können sie sich Herausforderungen stellen und innovative Lösungen finden, um schwierige Probleme zu lösen. Gleichzeitig ist Vertrauen in andere Menschen und in die Institutionen, die sie umgeben, wichtig, um effektive Zusammenarbeit zu fördern.¹⁰⁴³

Das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und Veränderungen herbeizuführen, hängt eng mit Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen. Wenn Lernende das Gefühl haben, dass sie in der Lage sind, Probleme zu lösen und Veränderungen herbeizuführen, können sie sich mehr zutrauen und sind eher bereit, Verantwortung zu übernehmen.¹⁰⁴⁴ Das Vertrauen in andere Menschen und Institutionen ist ebenfalls wichtig, da es die effektive Zusammenarbeit fördert. Wenn Lernende Vertrauen in ihre Mitmenschen und die Institutionen haben, die sie umgeben, können sie besser zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen.¹⁰⁴⁵

Durch den Aufbau von Vertrauen im Unterricht können Lehrerinnen und Lehrer dazu beitragen, dass Lernende Verantwortung übernehmen. Der Aufbau von Vertrauen kann durch eine positive Lernumgebung, eine offene und respektvolle Kommunikation sowie durch die Unterstützung von Lernenden bei der Überwindung von Herausforderungen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen erreicht werden.¹⁰⁴⁶ Ebenso können interaktive und kooperative Methoden wie Gruppenarbeit, Rollenspiele und Diskussionen dazu beitragen, das Vertrauen der Lernenden in ihre Fähigkeit zu stärken, Verantwortung zu übernehmen.¹⁰⁴⁷

Es ist auch wichtig, den Lernenden positive Vorbilder zu präsentieren, die Verantwortung übernehmen und Vertrauen ausstrahlen. Dies kann durch den Einbezug von Experten und erfolgreichen Persönlichkeiten in den Unterricht integriert werden. Experten können ihre Erfahrungen teilen und den Lernenden zeigen, wie sie Verantwortung übernehmen und erfolgreich sein können. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Lehrpersonen als Vorbilder hinsichtlich ihrer Haltung, Werte und Handlungen fungieren.¹⁰⁴⁸

¹⁰⁴³ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 64

¹⁰⁴⁴ Vgl. Mauritz (2018)

¹⁰⁴⁵ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 40

¹⁰⁴⁶ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 65ff

¹⁰⁴⁷ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

¹⁰⁴⁸ Vgl. Gerking (2020), S. 10ff

Der Aufbau von Vertrauen kann im Religionsunterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen und Veränderungen herbeiführen. Es ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer sich bewusst sind, dass Vertrauen ein integraler Bestandteil der Verantwortungsübernahme ist und dass sie ihre Unterrichtsmethoden und Aktivitäten so gestalten, dass sie Vertrauen fördern.¹⁰⁴⁹

Eine weitere Möglichkeit im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Vertrauen näherzubringen, geschieht im Kontext von Religion und Glauben. Ein wesentliches Ziel des Religionsunterrichts ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler erfahren, „dass der Mensch den Grund, den Sinn und das Ziel seiner Existenz allein Gott verdankt und darum sich und sein Leben nicht selbst rechtfertigen und behaupten kann und muss.“¹⁰⁵⁰ Im Unterricht kann diskutiert werden, was diese Aussage hinsichtlich Vertrauen für ihr eigenes Weltverstehen bedeutet und wie es dazu beitragen kann, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen.

Die Thematisierung von Gottvertrauen im Religionsunterricht kann einen bedeutenden Einfluss auf die Förderung des Vertrauens im Kontext der Verantwortungsübernahme haben. Indem Schülerinnen und Schüler theologische Konzepte wie das Vertrauen auf Gott und göttliche Führung erkunden, lernen sie, wie Vertrauen in einer spirituellen Dimension praktiziert wird. Dies kann als Inspiration dienen, Vertrauen in sich selbst und andere zu entwickeln, da sie erkennen, dass Vertrauen nicht nur auf menschlichen Fähigkeiten beruht, sondern auch auf einem tieferen Glauben an eine höhere Ordnung oder höhere Macht. Dieses Verständnis kann ihnen helfen, in schwierigen Situationen oder bei der Übernahme von Verantwortung Ruhe zu bewahren und darauf zu vertrauen, dass sie die Fähigkeiten und den inneren Kompass haben, um die richtigen Entscheidungen zu treffen. Das Vertrauen in Gott kann somit als ein Modell für Vertrauen in die eigene Fähigkeit dienen, ethische und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und die Konsequenzen zu tragen.¹⁰⁵¹

Schülerinnen und Schülern können im Religionsunterricht Erfahrungen ermöglicht werden, die ihnen helfen, Vertrauen aufzubauen. Dies kann zum Beispiel durch gemeinsame Projekte und Aktivitäten geschehen, bei denen die Schülerinnen und Schüler aufeinander angewiesen

¹⁰⁴⁹ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 40

¹⁰⁵⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.9

¹⁰⁵¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.33

sind und sich gegenseitig unterstützen müssen.¹⁰⁵² Auch eine offene und vertrauensvolle Gesprächskultur im Unterricht kann dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sicher fühlen und Vertrauen aufbauen.¹⁰⁵³

Darüber hinaus kann im Religionsunterricht auch gezielt an der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden, um ihre Fähigkeit zu stärken, Vertrauen aufzubauen. Hierbei können auch Übungen zur Selbstreflexion und zur Stärkung des Selbstbewusstseins, wie Affirmationen oder Selbstbeobachtung¹⁰⁵⁴, helfen. Auch Achtsamkeitsübungen, die das Bewusstsein für die eigenen Gedanken und Gefühle stärken, können dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst und anderen gegenüber offener und vertrauenswürdiger werden.¹⁰⁵⁵

Zusätzlich können auch bestimmte Unterrichtsmethoden dazu beitragen, Vertrauen zu fördern. Beispielsweise können Gruppenarbeiten so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Entscheidungen übernehmen müssen. Hierbei ist es wichtig, dass sie genügend Freiraum und Unterstützung bekommen, um ihre Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Durch solche Erfahrungen können Schülerinnen und Schüler Vertrauen in ihre Fähigkeiten und die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler aufbauen.¹⁰⁵⁶

Insgesamt bietet der Religionsunterricht viele Möglichkeiten, um Vertrauen zu fördern und somit die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken, Verantwortung zu übernehmen. Durch eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre, gemeinsame Projekte und Aktivitäten sowie gezielte Übungen zur Persönlichkeitsentwicklung kann das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in sich selbst und in ihre Mitmenschen gestärkt werden. Dies ist ein wichtiger Schritt, um sie auf die Übernahme von Verantwortung im späteren Leben vorzubereiten.

¹⁰⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

¹⁰⁵³ Vgl. Rosenberg (2016), S. 221ff

¹⁰⁵⁴ Vgl. Bischoff, Christian (2018), S. 38ff

¹⁰⁵⁵ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 40

¹⁰⁵⁶ Vgl. Kapitel 3.1.

2.6. Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus für 2030

Der Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD „wird als eine allgemeine Heuristik mit breitem Anwendungsbereich verstanden und wurde in Verbindung mit konkreten Ansätzen aus Lehrplänen oder Lernkonzepten entwickelt“¹⁰⁵⁷, um Krisen und Konflikte zu bewältigen und zu verhindern. Er beschreibt einen Zyklus von drei Phasen, die ineinandergreifen: Antizipation, Aktion und Reaktion.¹⁰⁵⁸

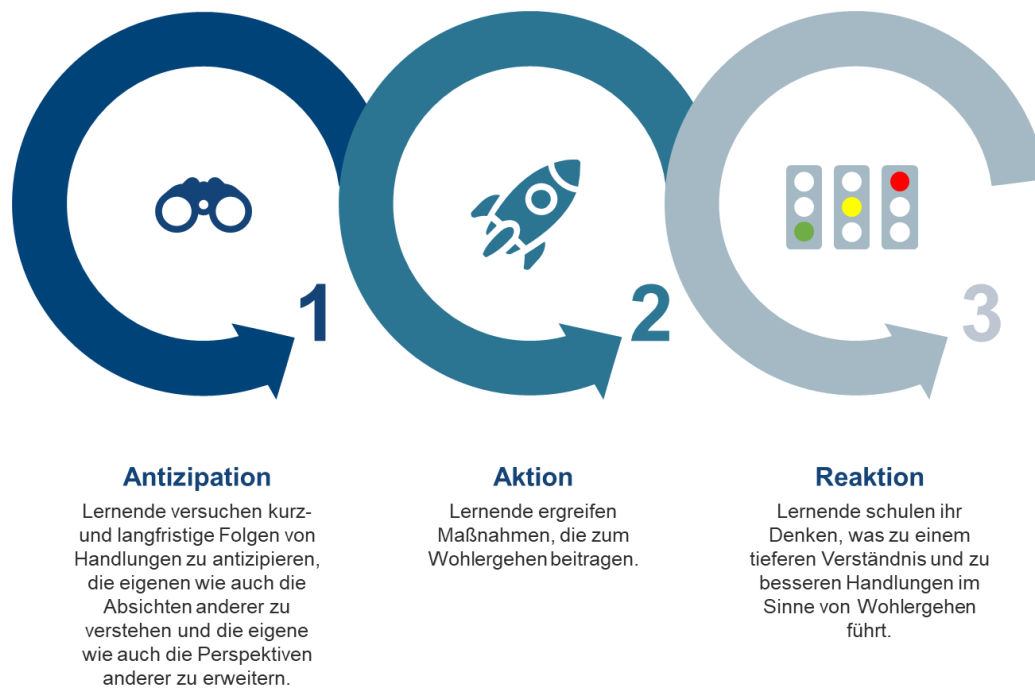


Abbildung 20: Antizipations-Aktions-Reaktions-Zyklus der OECD (Vgl. OECD (2018), S. 94)

Die Antizipationsphase bezieht sich auf die Fähigkeit, zukünftige Ereignisse oder Entwicklungen vorherzusagen und frühzeitig zu erkennen. Dies kann durch Überwachung, Analyse und Prognose von Trends sowie Entwicklungen erreicht werden. Die frühzeitige Erkennung von Risiken und Chancen ist ein wichtiger Bestandteil der Vorbereitung auf Krisen und Konflikte.¹⁰⁵⁹

In der Aktionsphase werden Maßnahmen ergriffen, um die Risiken oder Chancen, die in der Antizipationsphase identifiziert wurden, anzugehen. Dies kann die Umsetzung von Programmen und Projekten beinhalten, um Risiken zu minimieren oder Chancen zu nutzen, welches auf „Gerechtigkeit, Menschenwürde und Freiheit sowie die Bewahrung der Schöpfung

¹⁰⁵⁷ OECD (2018), S. 94

¹⁰⁵⁸ Vgl. OECD (2018), S. 93

¹⁰⁵⁹ Vgl. OECD (2018), S. 94

zielt.¹⁰⁶⁰ Die Aktionsphase erfordert eine schnelle und effektive Umsetzung, um das Potenzial für negative Auswirkungen zu minimieren.¹⁰⁶¹

Die Reaktionsphase bezieht sich auf die Maßnahmen, die ergriffen werden, um auf eine Krise oder einen Konflikt zu reagieren, die nicht rechtzeitig verhindert werden konnten. Dies kann die Bereitstellung von humanitären Hilfsmaßnahmen, Sicherheitsmaßnahmen oder diplomatischen Bemühungen umfassen, um Konflikte zu lösen. Die Reaktionsphase erfordert eine schnelle und koordinierte Reaktion, um die Auswirkungen der Krise oder des Konflikts zu minimieren.¹⁰⁶²

Der Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD kann als Katalysator für die kontinuierliche Verbesserung von Bildungsgestaltung und -umsetzung in verschiedenen Bereichen angesehen werden, da er die Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern fördert. Durch die Reflexion und Analyse vergangener Erfahrungen und der Antizipation zukünftiger Ereignisse werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihre Entscheidungen bewusster und fundierter zu treffen. Die Aktionsphase fordert sie auf, ihre Entscheidungen umzusetzen und Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen. Die Reaktionsphase bietet darauf aufbauend die Möglichkeit, aus den Ergebnissen zu lernen und diese Erfahrungen in zukünftige Entscheidungen zu integrieren.¹⁰⁶³

Durch die Förderung von Handlungskompetenz und Verantwortungsbewusstsein kann der Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus auch in anderen Bereichen des Lebens als Katalysator wirken. Schülerinnen und Schüler können lernen, Risiken abzuwägen und Entscheidungen bewusst zu treffen, was ihnen in vielen Bereichen ihres zukünftigen Lebens zugutekommen kann (wie zum Beispiel bei der Berufswahl oder der individuellen Lebensgestaltung). Der Zyklus kann auch helfen, bessere zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, da er die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihre Entscheidungen bewusster und respektvoller zu treffen.¹⁰⁶⁴

Der Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD ist ein Katalysator für die Entwicklung von Agency, da er die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, aktiv an ihrem eigenen Lernprozess

¹⁰⁶⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S.15

¹⁰⁶¹ Vgl. OECD (2018), S. 92

¹⁰⁶² Vgl. OECD (2018), S. 94f

¹⁰⁶³ Vgl. OECD (2018), S. 97

¹⁰⁶⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

teilzunehmen und Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen zu übernehmen.¹⁰⁶⁵ Agency bezieht sich auf das Gefühl der Kontrolle, das Menschen über ihr Leben haben, und darauf, wie sie ihr Handeln in einer Vielzahl von Situationen beeinflussen können.¹⁰⁶⁶

Durch die Antizipationsphase des Zyklus lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Gedanken und Vorstellungen zu reflektieren und mögliche Konsequenzen ihrer Entscheidungen und Handlungen abzuschätzen. Dadurch können sie reflektierter Entscheidungen treffen, die besser auf ihre Ziele und Bedürfnisse abgestimmt sind.¹⁰⁶⁷

Die Aktionsphase fordert die Schülerinnen und Schüler auf, ihre Entscheidungen in konkrete Handlungen umzusetzen und Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen. Dadurch lernen sie, dass ihre Handlungen Konsequenzen haben und dass sie in der Lage sind, ihre Umgebung und ihr Leben aktiv zu beeinflussen und so zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft beitragen können.¹⁰⁶⁸

In der Reaktionsphase haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, aus ihren Erfahrungen zu lernen und ihre Entscheidungen und Handlungen entsprechend anzupassen. Dadurch können sie ihr Handlungswissen und ihre Fähigkeit zur Selbstregulierung verbessern und ihre Agency weiterentwickeln.¹⁰⁶⁹

Darüber hinaus ist der Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD ebenfalls ein Katalysator für die Entwicklung von Transformationskompetenz, da er die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihre Perspektiven zu erweitern, alternative Lösungen zu finden und auf Veränderungen und Herausforderungen flexibel zu reagieren. Transformationskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, sich an Veränderungen anzupassen, komplexe Situationen zu verstehen und nachhaltige Lösungen zu entwickeln.¹⁰⁷⁰

Durch die Anwendung dieses Zyklus können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigene Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung zu übernehmen und somit zu aktiven Gestaltern ihrer eigenen Zukunft zu werden.¹⁰⁷¹

¹⁰⁶⁵ Vgl. OECD (2018), S. 97

¹⁰⁶⁶ Vgl. Kapitel 2.7.

¹⁰⁶⁷ Vgl. OECD (2018), S. 97

¹⁰⁶⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

¹⁰⁶⁹ Vgl. Kapitel 1.4.1.

¹⁰⁷⁰ Vgl. OECD (2018), S. 97

¹⁰⁷¹ Vgl. Kapitel 2.5.

Insgesamt ist der Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus ein wichtiger Rahmen für die Bewältigung von Krisen und Konflikten insbesondere auch im schulischen Kontext. Durch die Integration von Vorhersage, Handlung und Reaktion in einen kontinuierlichen Zyklus, der auch als Katalysator verstanden und genutzt werden kann, kann die schulische Gemeinschaft effektiver auf Krisen reagieren und Konflikte verhindern.

Im Folgenden sollen die drei Phasen des Antizipations-Aktion-Reaktionszyklus, sowie die Chancen und Grenzen des Zyklus als Katalysator näher beleuchtet werden. Darüber hinaus findet eine Verknüpfung der einzelnen Phasen sowie des Katalysators mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens statt.

2.6.1. Antizipationsphase

Die Antizipationsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD bezieht sich auf die Fähigkeit, Ereignisse oder Entwicklungen vorherzusagen und frühzeitig zu erkennen. Sie ist somit eine der wichtigsten Phasen des Zyklus, da eine frühzeitige Erkennung von Risiken und Bedrohungen die Basis für eine effektive Krisenprävention und -bewältigung bildet.¹⁰⁷²

In der Antizipationsphase geht es darum, systematisch und kontinuierlich Informationen und Daten zu sammeln, um potenzielle Risiken und Bedrohungen zu identifizieren. Dazu gehören beispielsweise im Allgemeinen politische Konflikte, Naturkatastrophen, wirtschaftliche Instabilität oder soziale Spannungen. Die Daten können aus verschiedenen Quellen stammen, wie beispielsweise aus öffentlich zugänglichen Informationen, Experteninterviews oder biblischen und religiös relevanten Texten.

Ein wichtiger Aspekt der Antizipationsphase ist die Analyse und Bewertung der gesammelten Daten. Hierbei werden verschiedene Methoden und Instrumente eingesetzt, um die Bedeutung und den Einfluss der gesammelten Informationen im entsprechenden Kontext zu bewerten. Hierzu gehört beispielsweise die Risikoanalyse, bei der die Wahrscheinlichkeit und Auswirkungen potenzieller Risiken bewertet werden.¹⁰⁷³

¹⁰⁷² Vgl. OECD (2018), S.94

¹⁰⁷³ Vgl. OECD (2018), S. 95

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Antizipationsphase ist die Kommunikation und Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren. Dazu gehören beispielsweise Vertreter verschiedener Religionen, internationale (Glaubens-) Organisationen oder lokale Gemeinschaften. Die Zusammenarbeit ermöglicht eine breitere Perspektive auf die Situation und unterstützt eine frühzeitige Reaktion auf potenzielle Risiken und Bedrohungen. Im schulischen Kontext ist daher die Zusammenarbeit und Kommunikation aller Beteiligten des Multiprofessionellen Teams unabdingbar.¹⁰⁷⁴

Die Antizipationsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD ist ein wichtiger Bestandteil der Krisenprävention und -bewältigung. Es ist daher von großer Bedeutung, dass diese Fähigkeit bereits in der Schule gefördert wird. In der Schule können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie Daten und Informationen sammeln und analysieren, um potenzielle Risiken und Bedrohungen zu identifizieren und sich selbst positionieren zu können. Die Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen ist ein wichtiger Bestandteil der Antizipationsphase.¹⁰⁷⁵ Es ist daher sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern beizubringen, wie sie effektiv kommunizieren und zusammenarbeiten. Hierzu gehört beispielsweise die Entwicklung von Teamfähigkeit und Empathie.¹⁰⁷⁶ Krisen können unterschiedliche Ausprägungen haben und erfordern unterschiedliche Maßnahmen. Es ist daher sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Krisenmanagementfähigkeiten zu vermitteln, wie beispielsweise die Fähigkeit zur schnellen Entscheidungsfindung, zur improvisierten Lösungsfindung und zur Selbstreflexion. Die Antizipationsphase erfordert kritisches Denken und die Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen. In der Schule können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie kritisches Denken entwickeln und wie sie Probleme systematisch und effektiv lösen.¹⁰⁷⁷

Demnach kann die Antizipationsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD in der Schule durch eine Vielzahl von Maßnahmen gefördert werden. Die Vermittlung von Analyse- und Bewertungsfähigkeiten, die Stärkung von Zusammenarbeit und Kommunikation, die Vermittlung von Krisenmanagementfähigkeiten und die Förderung von kritischem Denken und Problemlösungsfähigkeiten sind einige der wichtigsten Ansätze. Durch diese Maßnahmen

¹⁰⁷⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 73

¹⁰⁷⁵ Vgl. Kapitel 1.2.

¹⁰⁷⁶ Vgl. Kapitel 2.4.1.2.

¹⁰⁷⁷ Vgl. Kapitel 1.2.1.

können Schülerinnen und Schüler frühzeitig lernen, wie sie potenzielle Risiken und Bedrohungen erkennen und angemessen darauf reagieren.

Die Antizipationsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD kann auch im Religionsunterricht gefördert werden, da Religion und Spiritualität oft eine wichtige Rolle bei Krisenbewältigung spielen kann. Der Religionsunterricht bietet eine gute Gelegenheit, über Krisen und Konflikte in religiösen Kontexten zu diskutieren. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für die Auswirkungen von Krisen auf die Gesellschaft und auf das individuelle Leben entwickeln. Schülerinnen und Schüler können durch die Auseinandersetzung mit „Erscheinungs- und Organisationsformen von Kirche in Geschichte und Gegenwart“ Konsequenzen beurteilen.¹⁰⁷⁸ Indem die Schülerinnen und Schüler beispielsweise historische und zeitgenössische Fallstudien von religiösen Krisen und Konflikten untersuchen, können sie ein besseres Verständnis für die komplexen sozialen, kulturellen und politischen Dynamiken entwickeln, die zu solchen Konflikten führen. Dies ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, potenzielle Auswirkungen von Krisen auf die Gesellschaft und das individuelle Leben besser einzuschätzen. Darüber hinaus ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Erscheinungs- und Organisationsformen von Kirche in Geschichte und Gegenwart den Schülerinnen und Schülern, die Strukturen und Muster innerhalb religiöser Institutionen zu erkennen, was wiederum zur Antizipation von Konsequenzen in Bezug auf die Rolle der Religion in der Gesellschaft beiträgt.¹⁰⁷⁹ Insgesamt fördert diese Auseinandersetzung das kritische Denken und die Fähigkeit, sich auf mögliche zukünftige Entwicklungen vorzubereiten und angemessen zu reagieren.¹⁰⁸⁰

Religionen legen oft großen Wert auf Empathie und Mitgefühl. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie diese Fähigkeiten entwickeln und wie sie sie in der Krisenbewältigung einsetzen können. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler auch dazu befähigt werden erklären zu können, „warum sich Christinnen und Christen gegen Unrecht politisch engagieren und ggf. auch Widerstand leisten.“¹⁰⁸¹

In vielen Religionen bilden Gemeinschaft und Zusammenarbeit eine Grundlage der Glaubensgemeinschaft. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, wie man

¹⁰⁷⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 32

¹⁰⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34f

¹⁰⁸⁰ Vgl. auch Kapitel 1.2.1. zum Thema „Kritisches Denken“

¹⁰⁸¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 33

Gemeinschaft stärken und wie sie Zusammenarbeit fördern können. Dabei ist es unabdingbar „respektvoll mit Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu kommunizieren und Unterschiede sowie Grenzen der Kooperation zu respektieren.“¹⁰⁸² Dies kann helfen, dass Schülerinnen und Schüler im Falle von Krisen effektiver zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen.

Folglich kann die Antizipationsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD auch im Religionsunterricht durch eine Vielzahl von Maßnahmen gefördert werden. Die Diskussion von Krisen und Konflikten in religiösen Kontexten, die Vermittlung von Empathie und Mitgefühl, die Betonung der Bedeutung von Gemeinschaft und Zusammenarbeit, die Vermittlung von Konfliktlösungsfähigkeiten und die Entwicklung von Resilienz sind einige der wichtigsten Ansätze. Durch diese Maßnahmen können Schülerinnen und Schüler frühzeitig lernen, wie sie potenzielle Risiken und Bedrohungen erkennen und angemessen darauf reagieren und sie in Krisensituationen Gemeinschaft und Zusammenhalt aufbauen und aufrechterhalten können.

Zusammenfassend beinhaltet die Antizipationsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD die systematische und kontinuierliche Überwachung und Analyse von Daten und Informationen, um potenzielle Risiken und Bedrohungen frühzeitig zu erkennen. Die Phase erfordert eine enge Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren und die Anwendung von Methoden und Instrumenten zur Analyse und Bewertung von Risiken. Die Antizipationsphase bildet somit die Grundlage für eine effektive Krisenprävention und -bewältigung.

2.6.2. Aktionsphase

Die Aktionsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD ist die zweite Phase des Zyklus und bezieht sich auf die konkrete Umsetzung von Maßnahmen zur Bewältigung einer Krise. In dieser Phase geht es darum, schnell und effektiv auf die Krise zu reagieren, um Schäden zu minimieren und die Situation zu verbessern.¹⁰⁸³

Die Aktionsphase ist geprägt von Entscheidungen, die auf der Grundlage der in der Antizipationsphase gesammelten Informationen getroffen werden. Diese Entscheidungen umfassen die Festlegung von Prioritäten, die Zuweisung von Ressourcen und die Festlegung von

¹⁰⁸² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

¹⁰⁸³ Vgl. OECD (2018), S. 94

Maßnahmen, die ergriffen werden müssen, um die Krise zu bewältigen. Dabei ist es wichtig, dass die Entscheidungen schnell und effektiv getroffen werden, um den Schaden zu minimieren und das Risiko weiterer Schäden zu reduzieren.¹⁰⁸⁴

In der Aktionsphase werden auch Kommunikationsstrategien entwickelt und umgesetzt, um die betroffenen Parteien zu informieren und die Zusammenarbeit zu erleichtern. Hierbei müssen die Kommunikationskanäle klar definiert und die Informationen in einer klaren und verständlichen Weise kommuniziert werden, um Verwirrung und Fehlinformationen zu vermeiden.¹⁰⁸⁵

Die Aktionsphase beinhaltet auch die Umsetzung von Maßnahmen, um Krisen zu bewältigen. Hierbei können je nach Art der Krise verschiedene Maßnahmen erforderlich sein. Beispielsweise können bei der Konfrontation mit dem Tod seelsorgerische Maßnahmen ergriffen werden. Bei körperlichen Auseinandersetzungen innerhalb der Schule können Maßnahmen zur Deeskalation und zur Minimierung der Gefährdung aller getroffen werden.

In der Aktionsphase müssen auch Maßnahmen ergriffen werden, um zukünftige Krisen zu vermeiden oder zu minimieren. Hierzu können beispielsweise diverse Präventions- und Interventionsmaßnahmen getroffen, schulseelsorgerische Konzepte verfasst und alle am Schulleben beteiligten Personen angemessen geschult werden.¹⁰⁸⁶

Eine weitere Möglichkeit, die Aktionsphase in der Schule bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, ist die Durchführung von Übungen und Simulationen. In diesen Übungen können Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse erproben und erlernen, um in einer realen Krise schnell und effektiv zu handeln. Beispielsweise können Simulationen von Konfliktsituationen durchgeführt werden, um den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie in einer solchen Situation reagieren und Maßnahmen umsetzen können.

Eine weitere Möglichkeit, die Aktionsphase zu fördern, ist die Einrichtung von Schülergruppen, die für die Umsetzung von Notfallplänen oder in kleineren Konfliktsituationen verantwortlich sind. Diese Gruppen können in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulleitung Notfallpläne entwickeln und Maßnahmen zur Bewältigung von Krisen umsetzen. Die Gruppen können auch

¹⁰⁸⁴ Vgl. OECD (2018), S. 95

¹⁰⁸⁵ Vgl. Kapitel 1.2.3.

¹⁰⁸⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 55

für die Schulung von Schülerinnen und Schülern in Erster Hilfe oder Deeskalationsmaßnahmen in Konfliktsituationen und anderen Notfallmaßnahmen verantwortlich sein.¹⁰⁸⁷

Die Aktionsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD kann in der Schule durch die Durchführung von Übungen und Simulationen, die Einrichtung von Schülergruppen, die Schulung von Schülerinnen und Schülern in Notfallmaßnahmen, die Bereitstellung von Ressourcen und die Integration von relevanten Themen in die schulinternen Curricula gefördert werden.¹⁰⁸⁸

Im Religionsunterricht kann die Aktionsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus auch gefördert werden, indem Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie auf ethische und moralische Herausforderungen und Krisen reagieren können. Ein Beispiel hierfür ist das Thema Umgang mit dem Tod. Schülerinnen und Schüler können so lernen, wie sie ihr eigenes Verhalten und das ihrer Mitmenschen in schwierigen Situationen beeinflussen können, und so ihre christlichen Werte und Überzeugungen in die Praxis umsetzen. Dies kann die Diskussion über Themen wie Trauer, Mitgefühl und den Umgang mit dem Verlust eines geliebten Menschen einschließen. Durch diese Auseinandersetzung können sie nicht nur ethische Prinzipien und moralische Überlegungen verstehen, sondern auch lernen, wie sie in solchen emotional herausfordernden Situationen handeln und anderen beistehen können. Dies fördert die Anwendung ihres Glaubens in konkreten Handlungen und trägt zur Aktionsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus bei.¹⁰⁸⁹

Eine konkrete Möglichkeit, die Aktionsphase im Religionsunterricht zu fördern, ist die Durchführung von Rollenspielen und Diskussionen. Durch Rollenspiele können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie in schwierigen Situationen handeln und Entscheidungen treffen können, die mit ihren Werten und Überzeugungen übereinstimmen. Diskussionen können den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus helfen, moralische Dilemmata zu erkennen und Lösungen zu finden, die ihren ethischen Grundsätzen entsprechen.¹⁰⁹⁰

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung von Empathie und Mitgefühl. Schülerinnen und Schüler können lernen, wie sie sich in die Lage anderer Menschen versetzen und ihre

¹⁰⁸⁷ Beispiele hierfür wären unter anderem das System des Schulsanitätsdienstes (Bundesarbeitsgemeinschaft Schulsanitätsdienst e.V. (2023) und der Pausenhelfer (Verlemann, Zilske (2016))

¹⁰⁸⁸ Vgl. OECD (2018), S. 95

¹⁰⁸⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 19

¹⁰⁹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

Perspektive verstehen können. Diese Fähigkeit kann ihnen helfen, in einer Krise oder Konfliktsituation Verständnis und Empathie zu zeigen und Konflikte auf eine friedliche Weise zu lösen.¹⁰⁹¹

Es ist auch wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie sich aktiv für soziale Gerechtigkeit und Gleichheit einsetzen können. Diese Thematik ist so fundamental, dass sie in einem eigenen Inhaltsfeld „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“¹⁰⁹² im Lehrplan verankert ist. Im Sinne eines Spiralcurriculums setzen sich die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Jahrgängen mit den Motiven, Aufgaben, Chancen und Grenzen von Weltgestaltung aus biblisch-christlicher Perspektive auseinander.¹⁰⁹³ Im Religionsunterricht können sie dadurch lernen, wie sie ihre Überzeugungen in die Praxis umsetzen können, indem sie beispielsweise humanitäre Hilfe leisten, sich für die Rechte von Minderheiten einsetzen, jegliche Formen der Diskriminierung kategorisch ablehnen oder sich an Protestaktionen beteiligen.¹⁰⁹⁴

Schließlich können Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern Methoden und Techniken anbieten, wie sie in einer Krise oder Konfliktsituation positive Handlungen ergreifen und Frieden fördern können. Hierzu können sie beispielsweise den Einsatz von gewaltfreien Methoden wie gewaltfreier Kommunikation oder Konfliktlösungstraining vermitteln.¹⁰⁹⁵

Zusammenfassend ist die Aktionsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD eine kritische Phase, in der schnell und effektiv auf eine Krise reagiert werden muss. Die Phase umfasst die Umsetzung von Maßnahmen zur Bewältigung der Krise sowie die Entwicklung von Strategien zur Kommunikation und Zusammenarbeit. Dabei müssen Entscheidungen schnell und effektiv getroffen werden, um den Schaden zu minimieren und das Risiko weiterer Schäden zu reduzieren. Die Aktionsphase beinhaltet auch die Umsetzung von Maßnahmen, um zukünftige Krisen zu vermeiden oder zu minimieren.

¹⁰⁹¹ Vgl. Kapitel 2.4.1.2.

¹⁰⁹² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹⁰⁹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹⁰⁹⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹⁰⁹⁵ Vgl. Rosenberg (2016), S. 221

2.6.3. Reaktionsphase

Die Reaktionsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD beinhaltet die Bewertung und Reflexion der Ergebnisse der Handlungen, die in der Aktionsphase durchgeführt wurden. In dieser Phase geht es darum, die Wirksamkeit der Handlungen zu evaluieren und Feedback zu geben, um zukünftige Entscheidungen und Handlungen zu verbessern.¹⁰⁹⁶

Ein wichtiger Aspekt der Reaktionsphase ist das Erkennen von Chancen zur Verbesserung. Schülerinnen und Schüler sollten dazu ermutigt werden, ihre Handlungen und Entscheidungen kritisch zu hinterfragen und zu bewerten, um Bereiche zu identifizieren, in denen sie sich verbessern können. Dabei werden die „Schülerinnen und Schüler bei der Analyse und Reflexion ihrer Lernprozesse kontinuierlich durch Feedback unterstützt.“¹⁰⁹⁷ Durch dieses prozessbegleitende und entwicklungsorientierte Feedback über den individuellen Lernprozess, den individuellen Entwicklungspotenzialen und den bereits erworbenen und zu erwerbenden Kompetenzen können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit verbessern, in Zukunft effektivere und effizientere Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu ergreifen.¹⁰⁹⁸

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Reaktionsphase ist die Analyse der Konsequenzen von Handlungen und Entscheidungen. Schülerinnen und Schüler sollen dazu ermutigt werden, ihre Entscheidungen und Handlungen zu reflektieren und zu bewerten, um zu verstehen, wie diese Entscheidungen und Handlungen dazu beitragen können, bestimmte Ziele zu erreichen oder Probleme zu lösen. Dabei sollten sie auch die Konsequenzen ihrer Handlungen für andere Menschen und die Umwelt berücksichtigen und eine reflektierte Haltung entwickeln.¹⁰⁹⁹ Schülerinnen und Schüler stärken so ihre Empathie und Sensibilität für die Überzeugungen anderer und werden dadurch bestärkt, anderen Religionen mit Respekt und Toleranz zu begegnen.¹¹⁰⁰

Darüber hinaus sollten Schülerinnen und Schüler in der Reaktionsphase lernen, wie sie ihr Feedback und ihre Erfahrungen kommunizieren können. Dies umfasst sowohl die Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben als auch die Fähigkeit, Feedback von anderen anzunehmen und darauf zu reagieren. Durch die effektive Kommunikation von Feedback können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit verbessern, auf Herausforderungen zu reagieren und ihre

¹⁰⁹⁶ Vgl. OECD (2018), S. 93

¹⁰⁹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹⁰⁹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹⁰⁹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

¹¹⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

Entscheidungen und Handlungen zu verbessern.¹¹⁰¹ Eine offene Feedback-Kultur in der Schule kann dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, ihr Feedback auszudrücken und es konstruktiv zu nutzen. Lehrkräfte sollten eine sichere Umgebung schaffen, in der Schülerinnen und Schüler ihr Feedback ausdrücken können, ohne sich Sorgen über mögliche Konsequenzen machen zu müssen. Dabei sollten sie auch Feedback von anderen Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften akzeptieren und darauf reagieren können.¹¹⁰² Peer-Feedback kann eine effektive Methode sein, um Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, Feedback zu geben und zu akzeptieren. Schülerinnen und Schüler können dabei lernen, konstruktives Feedback zu geben, indem sie ihre Meinungen auf eine respektvolle und sachliche Weise ausdrücken. Sie können auch lernen, Feedback von anderen zu akzeptieren und darauf zu reagieren, indem sie ihre Handlungen und Entscheidungen verbessern.¹¹⁰³

Reflektierende Praktiken wie Tagebücher, Reflexionen und Diskussionen im Klassenraum können dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, ihre Handlungen und Entscheidungen bewusst zu machen und zu bewerten. Dabei sollten sie auch die Konsequenzen ihrer Handlungen für andere Menschen und die Umwelt berücksichtigen.¹¹⁰⁴

Problemlösendes oder projektbasiertes Lernen sowie komplexe Lernaufgaben sind effektive Methoden, um die Reaktionsphase zu fördern, da es Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre eigenen Handlungen und Entscheidungen zu planen und zu implementieren. Dabei können sie auch in der Lage sein, ihre Handlungen und Entscheidungen zu reflektieren und zu bewerten, um ihre zukünftigen Entscheidungen und Handlungen zu verbessern.¹¹⁰⁵

Eine Fehlerkultur in der Schule kann dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, ihre Handlungen und Entscheidungen zu reflektieren und zu bewerten. Dabei sollten Schülerinnen und Schüler lernen, aus ihren Fehlern zu lernen und sich auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten.¹¹⁰⁶

Zusammenfassend beinhaltet die Reaktionsphase des Antizipation-Aktion-Reaktions-Zyklus der OECD die Bewertung und Reflexion von Handlungen und Entscheidungen, das Erkennen

¹¹⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹¹⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹¹⁰³ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

¹¹⁰⁴ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

¹¹⁰⁵ Vgl. Kapitel 3.1.

¹¹⁰⁶ Vgl. Spychiger, Kuster, Oser (2006), S. 90

von Chancen zur Verbesserung, die Analyse der Konsequenzen von Handlungen und Entscheidungen sowie die Fähigkeit, Feedback effektiv zu kommunizieren und zu akzeptieren.

Im Religionsunterricht kann die Reaktionsphase auf verschiedene Weise gefördert werden. Beispielsweise ist dies möglich indem Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihr erworbenes Wissen und ihre ethischen Erkenntnisse in die Tat umzusetzen. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, sich in gemeinnützigen Aktivitäten und sozialen Diensten zu engagieren, die mit den im Religionsunterricht besprochenen ethischen Prinzipien und Werten in Einklang stehen. Dies kann die Unterstützung bedürftiger Gemeinschaften, die Teilnahme an Umweltschutzprojekten oder die Förderung von Toleranz und Verständnis in interreligiösen Dialogen umfassen.¹¹⁰⁷ Schülerinnen und Schüler können auch dazu aufgefordert werden, eigene ethische Projekte oder Initiativen zu entwickeln und umzusetzen, die auf den im Religionsunterricht erworbenen Erkenntnissen basieren. Dies kann beispielsweise die Organisation von Diskussionsforen über soziale Gerechtigkeit, die Durchführung von Spendenaktionen für wohltätige Zwecke oder die Initiierung von Aktivitäten zur Förderung des interkulturellen Verständnisses sein.

Der Religionsunterricht kann Schülerinnen und Schüler aber auch dazu ermutigen, aktiv an interreligiösen Dialogen teilzunehmen und so zur Förderung von Verständnis und Toleranz zwischen verschiedenen Glaubensrichtungen beizutragen.¹¹⁰⁸

Die Reaktionsphase ist entscheidend, um das erlernte Wissen in konkrete Handlungen umzusetzen und positive Veränderungen in der Gesellschaft zu bewirken. Der Religionsunterricht kann diesen Prozess unterstützen, indem er Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, ihre Überzeugungen und Werte in die Praxis umzusetzen und soziales Engagement zu fördern.

2.7. Student Agency und Co-Agency für 2030

Student Agency ist ein zentrales Element des OECD-Lernkompass 2030 und bezieht sich auf die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Lernprozesse aktiv zu gestalten. Es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre Lernziele zu setzen, ihre eigenen Lernfortschritte zu überwachen, ihre Lernaktivitäten zu planen und selbstständig

¹¹⁰⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 32

¹¹⁰⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

Entscheidungen über den Verlauf ihres Lernens zu treffen. „Schülerinnen und Schüler, die sich als handelnde Akteure ihres eigenen Lernens verstehen, werden auch häufiger „lernen zu lernen“ – eine unschätzbare Fähigkeit, die sie ihr ganzes Leben hindurch anwenden können.“¹¹⁰⁹ Agency bezieht sich demnach auf die Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung des Individuums. Es betont die Fähigkeit eines Individuums, bewusst Entscheidungen zu treffen, Ziele zu setzen und diese Ziele aktiv zu verfolgen. Es geht darum, dass Individuen die Kontrolle über ihr Leben übernehmen und aktiv gestalten. Dies soll dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und motiviert lernen und dadurch bessere Lernergebnisse erzielen. Student Agency zielt somit darauf ab, die Selbstregulierung und Selbstverantwortung von Schülerinnen und Schülern zu fördern, indem sie mehr Kontrolle über ihre eigenen Lernprozesse erhalten.¹¹¹⁰

Unter Co-Agency versteht die OECD die gemeinschaftliche Entwicklung von Agency zwischen Individuen und ihrer Umgebung. Im Gegensatz zur individuellen Agency, die sich auf die Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung des Individuums konzentriert, betont Co-Agency die Wechselbeziehung zwischen dem Individuum und seiner sozialen, kulturellen und ökologischen Umgebung. Co-Agency erkennt an, dass das Individuum nicht isoliert agiert, sondern in einem sozialen Kontext, der die Entwicklung von Agency beeinflusst. Der Fokus liegt auf der Zusammenarbeit, dem Austausch und der wechselseitigen Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umgebung.¹¹¹¹

Ein Beispiel für Co-Agency ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Lernenden im Klassenzimmer. Indem Lehrkräfte den Lernenden erlauben, bei Entscheidungen und Projekten mitzubestimmen, fördern sie die Entwicklung der Agency der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und zu vertreten, während sie gleichzeitig die Bedürfnisse und Perspektiven anderer berücksichtigen. Lehrende und Lernende werden zu gemeinsamen Gestaltern im Lehr- und Lernprozess.¹¹¹²

Co-Agency fördert die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein, Empathie und gegenseitigem Respekt, indem es die Schülerinnen und Schüler darin unterstützt, ihre Handlungen in

¹¹⁰⁹ OECD (2018), S. 33

¹¹¹⁰ Vgl. OECD (2018), S. 26

¹¹¹¹ Vgl. OECD (2018), S. 36

¹¹¹² Vgl. OECD (2018), S. 37

Bezug auf ihre Umgebung zu reflektieren. Co-Agency trägt auch dazu bei, eine positive Lernkultur zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler sich sicher und unterstützt fühlen, um ihre eigene Agency auszudrücken und ihre eigenen Lernziele zu verfolgen.

Student Agency und Co-Agency sind eng miteinander verbunden, unterscheiden sich jedoch in ihrem Fokus. „Eltern, Gleichaltrige, Lehrpersonen und die weitläufige Gemeinschaft beeinflussen das Empfinden von Agency eines bzw. einer Lernenden, der bzw. die wiederum umgekehrt das Empfinden von Student Agency seiner Bezugsperson beeinflusst – ein sich gegenseitig verstärkender Kreislauf mit positiver Wirkung auf die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern. In diesem Sinne steht Co-Agency (oft auch als „kollaborative Agency bzw. „collaborative agency“ bezeichnet) für den Einfluss der Umgebung auf das persönliche Empfinden von Agency.“¹¹¹³

Im Folgenden sollen die zentralen Elemente und Einflussfaktoren der Student Agency wie auch der Co-Agency vorgestellt werden und ihre Integration und ihr möglicher Nutzen für den Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens erörtert werden.

2.7.1. Student Agency

Im Lernkompass 2030 der OECD wird betont, dass Student Agency eine entscheidende Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen im 21. Jahrhundert darstellt, da es Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit vermittelt, lebenslanges Lernen zu betreiben und sich den Herausforderungen einer sich ständig verändernden Welt anzupassen. Dabei wird Student Agency als „Fähigkeit definiert, sich ein Ziel zu setzen, reflektiert und verantwortungsbewusst zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen.“¹¹¹⁴ Darüber hinaus bezieht sich Agency auf die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, aktiv an ihrem eigenen Bildungsprozess teilzunehmen und die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. In diesem Zusammenhang geht es darum, dass Lernende nicht nur passiv Wissen aufnehmen, sondern auch aktive Gestalter ihres Lernens sind.¹¹¹⁵

¹¹¹³ OECD (2018), S. 36

¹¹¹⁴ OECD (2018), S. 33

¹¹¹⁵ Vgl. OECD (2018), S. 33

Student Agency kann in Verbindung mit der Entwicklung einer Identität, im Religionsunterricht auch einer religiösen Identität, und eines Zugehörigkeitsgefühls stehen, da Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind, ihre eigenen Lernprozesse aktiv zu gestalten, sich auch stärker mit ihrem Lernumfeld identifizieren können.

Indem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lernziele setzen, ihre Lernfortschritte überwachen und selbstständig Entscheidungen über den Verlauf ihres Lernens treffen, können sie ein Gefühl der Kontrolle und Selbstbestimmung über ihre Lernumgebung entwickeln. Dies kann dazu beitragen, dass sie sich stärker mit der Schule, ihren Klassenkameraden und Lehrpersonen identifizieren und sich als Teil einer Gemeinschaft fühlen.¹¹¹⁶

Zudem kann Student Agency dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich stärker mit ihren individuellen Stärken und Interessen auseinandersetzen und diese in ihr Lernen einbeziehen. Dadurch können sie ein positiveres Selbstbild entwickeln und sich als aktive Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihres Lernens wahrnehmen.¹¹¹⁷

Insgesamt kann die Förderung von Student Agency in vier verschiedenen Bereichen des schulischen Kontextes angewendet werden: moralischer Kontext, sozialer Kontext, ökonomischer Kontext und kreativer Kontext. Diese vielfältigen Verknüpfungs- und Anwendungsmöglichkeiten können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine positive Identität und ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schule und Gemeinschaft entwickeln.¹¹¹⁸

Die Entwicklung von Student Agency ist sowohl ein Lernziel als auch ein Lernprozess, da es einerseits ein Ziel ist, das Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, andererseits aber auch ein Prozess, der im Verlauf des Lernens stattfindet und kontinuierlich weiterentwickelt werden kann.¹¹¹⁹

Als Lernziel ist die Entwicklung von Student Agency ein wichtiger Bestandteil des Bildungssystems, da sie Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, in einer sich ständig verändernden Welt erfolgreich zu sein. Ein hohes Maß an Student Agency bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und sich flexibel auf neue Herausforderungen einzustellen. Diese Fähigkeiten sind für lebenslanges Lernen und eine

¹¹¹⁶ Vgl. Kapitel 1.4.1.

¹¹¹⁷ Vgl. Kapitel 1.3.

¹¹¹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 21

¹¹¹⁹ Vgl. OECD (2018), S. 26

erfolgreiche berufliche Laufbahn von großer Bedeutung. Dabei trägt die Schule „dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler motiviert und befähigt sind, lebenslang zu lernen.“¹¹²⁰

Gleichzeitig ist die Entwicklung von Student Agency aber auch ein Lernprozess, der im Verlauf des Bildungsweges stattfindet. Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre Lernprozesse aktiv gestalten und kontrollieren können. Dies erfordert auch eine Reflexion über den eigenen Lernprozess, die eigenen Stärken und Schwächen sowie die eigenen Lernziele. Die Entwicklung von Student Agency kann demnach als ein kontinuierlicher Prozess verstanden werden, der während des gesamten Bildungsweges stattfindet und weiterentwickelt werden kann.¹¹²¹

Dabei bedarf es vier wesentliche Grundlagen, damit Student Agency optimal entwickelt werden kann: Motivation, Hoffnung, Selbstwirksamkeit und ein dynamisches Selbstbild.

Da die Entwicklung von Student Agency sowohl ein Lernziel als auch ein Lernprozess ist, erfordert es eine gezielte Förderung im Bildungssystem, um Schülerinnen und Schüler auf ein erfolgreiches Leben vorzubereiten. Im Folgenden werden sowohl die Anwendungsgebiete der Student Agency, als auch die Grundlagen zur Entwicklung vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.7.1.1. Anwendungsgebiete Agency

Die Anwendungskontexte von Agency sind sehr vielfältig und umfassen viele Bereiche des menschlichen Lebens. Unter anderem kann Agency im Kontext von Bildung und Unterricht genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre eigenen Lernziele zu setzen und selbstbestimmte Lernprozesse zu regulieren und zu reflektieren.¹¹²² Agency kann darüber hinaus auch im Arbeitskontext genutzt werden, um Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mehr Entscheidungsfreiheit und Kontrolle über ihre Arbeit zu ermöglichen und damit ihre Arbeitszufriedenheit und -motivation zu erhöhen. Im politischen Kontext kann Agency genutzt werden, um Bürgerinnen und Bürgern mehr Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungsprozesse zu geben und damit ihre politische Partizipation und ihr Engagement zu erhöhen. Agency kann in der Gesellschaft im Allgemeinen genutzt werden, um individuelle

¹¹²⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 23

¹¹²¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 40

¹¹²² Vgl. Kapitel 1.4.

Handlungsfähigkeit und Autonomie zu fördern und damit das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Menschen zu steigern. Agency kann aber auch im kreativen Kontext genutzt werden, um kreative Fähigkeiten und Perspektiven zu fördern und damit die Entfaltung von individuellen Potenzialen zu unterstützen. Im Kontext sozialen Wandels kann Agency genutzt werden, um Menschen dazu zu befähigen, Veränderungen in ihrer Umgebung aktiv mitzugestalten und damit positive gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken.¹¹²³

Im Folgenden werden die vier wesentlichen Kontexte der Agency näher vorgestellt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.7.1.1.1. Moralischer Kontext

Die Entwicklung von Agency im moralischen Kontext bezieht sich darauf, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Lage sind, ihre eigenen Lernprozesse aktiv zu gestalten, sondern auch, moralische Entscheidungen zu treffen und sich für das Gemeinwohl einzusetzen, um so an der Weltgestaltung mitzuwirken.¹¹²⁴

Eine Möglichkeit, die Entwicklung von moralischer Agency zu fördern, ist die Schaffung eines moralischen Lernumfeldes. Dieses Lernumfeld sollte Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, moralische Überlegungen in ihr Lernen und Handeln einzubeziehen. Hierfür können beispielsweise moralische Dilemmata-Situationen, Gruppendiskussionen oder andere Formen von Interaktionen verwendet werden, um Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, ihre eigenen moralischen Überzeugungen zu reflektieren und zu diskutieren.¹¹²⁵

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Entwicklung von moralischer Agency ist das Vorleben von moralischen Werten durch alle am Schulleben beteiligten Personen. Wenn Schülerinnen und Schüler sehen, dass ihre Lehrpersonen sowie alle anderen beteiligten Personen moralische Werte wie Fairness, Gerechtigkeit und Empathie in ihrem eigenen Handeln verkörpern, kann dies dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler diese Werte übernehmen und in ihr eigenes Handeln integrieren.¹¹²⁶

¹¹²³ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹²⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹¹²⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

¹¹²⁶ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S.34ff

Auch die Förderung von Empathie und Mitgefühl kann zur Entwicklung von moralischer Agency beitragen.¹¹²⁷ Wenn Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Perspektive anderer einzunehmen und sich in ihre Lage versetzen, können sie besser verstehen, welche Auswirkungen ihre eigenen Handlungen auf andere haben. Dies kann dazu beitragen, dass sie moralische Entscheidungen treffen, die das Wohl aller berücksichtigen.¹¹²⁸

Im Religionsunterricht bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, die Entwicklung von Agency im moralischen Kontext zu fördern. Der Religionsunterricht bietet eine hervorragende Gelegenheit, moralische Fragen und Dilemmata zu diskutieren und Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, ihre eigenen moralischen Überzeugungen und Werte zu reflektieren. Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, Empathie und Mitgefühl zu fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu anregt, sich in die Lage anderer zu versetzen und das Wohl anderer zu berücksichtigen. Die Lehrperson kann hierbei beispielsweise auf biblische Geschichten zurückgreifen, die von Mitgefühl und Empathie handeln.¹¹²⁹ Darüber hinaus kann der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler darin bestärken, sich in die Lage von Personen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten zu versetzen.¹¹³⁰ Der Religionsunterricht kann Schülerinnen und Schüler dazu anregen, sich für das Gemeinwohl einzusetzen und Verantwortung zu übernehmen. Die Lehrperson kann hierbei beispielsweise auf biblische Geschichten zurückgreifen, die von Verantwortung und Engagement handeln, oder Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, sich für soziale Projekte oder Initiativen für den Einsatz von Gerechtigkeit und Menschenwürde zu engagieren.¹¹³¹ Der Religionsunterricht kann zudem dazu beitragen, kritisches Denken und Reflexion zu fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu anregt, ihre eigenen moralischen Überzeugungen und Werte zu hinterfragen und zu reflektieren. Die Lehrperson kann hierbei beispielsweise auf kontroverse Themen zurückgreifen, die moralische Überzeugungen herausfordern und Schülerinnen und Schüler dazu bringen, ihre eigenen Standpunkte zu überdenken.¹¹³²

Insgesamt kann der Religionsunterricht dazu beitragen, die Entwicklung von Agency im moralischen Kontext zu fördern, indem er Schülerinnen und Schüler dazu anregt, moralische Fragen

¹¹²⁷ Vgl. Kapitel 2.5.2.

¹¹²⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

¹¹²⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 29

¹¹³⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 33

¹¹³¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹¹³² Vgl. Kapitel 2.2.

und Dilemmata zu diskutieren, Empathie und Mitgefühl sowie Engagement und Verantwortung und kritisches Denken zu fördern. Diese Strategien können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre eigenen Lernprozesse aktiv gestalten, sondern auch moralisch verantwortungsvoll handeln und sich für das Gemeinwohl einsetzen.

2.7.1.1.2. Sozialer Kontext

Die Ausübung und Förderung von "Agency" im sozialen Kontext bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, bewusst ihre Handlungen und Entscheidungen in Bezug auf ihre sozialen Beziehungen und Interaktionen zu lenken. Sie befähigt sie auch dazu, aktiv an der Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen und Interaktionen teilzunehmen, indem sie selbstbestimmt Einfluss nehmen und ihre soziale Umgebung mitgestalten können.¹¹³³

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum Selbstbewusstsein ist entscheidend für die Ausübung von Agency im sozialen Kontext. Es ist wichtig, dass Menschen sich ihrer eigenen Überzeugungen, Bedürfnisse und Wünsche bewusst sind, um in der Lage zu sein, ihre Handlungen und Entscheidungen in Bezug auf ihre sozialen Beziehungen und Interaktionen zu steuern. Die Lehrperson kann Schülerinnen und Schüler dazu anregen, sich mit Fragen wie "Wer bin ich?", "Was sind meine Stärken und Schwächen?" oder "Was sind meine Ziele und Wünsche?" zu beschäftigen. Anhand dieser Fragen können Schülerinnen und Schüler „die Einzigartigkeit ihrer individuellen Existenz wahrnehmen“.¹¹³⁴

Die Entwicklung von sozialer Kompetenz ist ein wichtiger Schritt zur Ausübung von Agency im sozialen Kontext. Soziale Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, effektiv mit anderen zu kommunizieren, Konflikte zu lösen, Empathie zu zeigen und Beziehungen aufzubauen.¹¹³⁵ Die Lehrperson kann hierbei durch Rollenspiele, Gruppenarbeit und Diskussionen dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler soziale Kompetenzen erwerben und ausbauen.¹¹³⁶

Die Ausübung von Agency im sozialen Kontext erfordert auch ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein. Es ist wichtig, dass Menschen sich bewusst sind, dass ihre Handlungen und Entscheidungen Auswirkungen auf andere haben und dass sie sich entsprechend

¹¹³³ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹³⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 18

¹¹³⁵ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹³⁶ Vgl. Kapitel 2.2.

verantwortungsbewusst verhalten. Schülerinnen und Schüler können dazu angeregt werden, sich mit Fragen wie "Wie kann ich dazu beitragen, dass die Gruppe erfolgreich ist?" oder "Wie kann ich mich verantwortungsbewusst verhalten?" zu beschäftigen. Der Leitsatz innerhalb dieses Inhaltsfeldes des Kernlehrplanes ist: „Ich handle in der Welt.“¹¹³⁷

Im Religionsunterricht werden oft ethische und moralische Fragen diskutiert, die dazu beitragen können, die Ausübung von Agency im sozialen Kontext zu fördern. Indem Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen moralischen Perspektiven und Konflikten konfrontiert werden, können sie „vor dem Hintergrund religiöser Pluralität für eine wechselseitige Verständigung von Religionen eintreten.“¹¹³⁸

Im Religionsunterricht kann die Reflexion über „Grund, Sinn und Ziel der Welt, des Menschen und der eigenen Existenz“¹¹³⁹ und darüber hinaus die Beziehungen zu anderen Menschen im Fokus stehen. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, ihre eigenen Ziele und Werte zu reflektieren und zu überlegen, wie sie ihre eigene Agency nutzen können, um positive Veränderungen in der Gesellschaft zu bewirken.¹¹⁴⁰

Ein wichtiger Aspekt der Ausübung von Agency im sozialen Kontext ist das Empfinden von Mitgefühl und Empathie für andere Menschen unter anderem auch als Voraussetzung von Student Agency im sozialen Kontext.¹¹⁴¹ Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, die Perspektive anderer Menschen zu verstehen und sich in sie hineinzusetzen, so dass sie „durch diesen Perspektivwechsel ein vertieftes Verständnis für die Bedürfnisse anderer sowie für sich selbst entwickeln.“¹¹⁴²

Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, soziales Engagement und Verantwortungsbewusstsein zu praktizieren. Indem sie beispielsweise an gemeinnützigen Projekten teilnehmen oder sich für lokale soziale Initiativen einsetzen, können sie ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency im sozialen Kontext stärken und dabei helfen, positive Veränderungen in der Gemeinschaft zu bewirken.¹¹⁴³

¹¹³⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹¹³⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

¹¹³⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 25

¹¹⁴⁰ Vgl. Kapitel 1.4.

¹¹⁴¹ Vgl. Kapitel 2.4.1.2.

¹¹⁴² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 35

¹¹⁴³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 32

Im Religionsunterricht kann auch die Förderung von Partizipation und Mitbestimmung im Fokus stehen. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, ihre Meinungen und Ideen einzubringen und sich aktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, um ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency im sozialen Kontext zu stärken und zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft beitragen.¹¹⁴⁴

Zusammenfassend bietet der Religionsunterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten, um die Ausübung und Förderung von Agency im sozialen Kontext zu thematisieren und zu fördern. Indem Schülerinnen und Schüler in ethische und moralische Fragen eingeführt werden, ihre eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren, Mitgefühl und Empathie empfinden, soziales Engagement praktizieren und sich an Entscheidungsprozessen beteiligen, können sie ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency im sozialen Kontext stärken.

2.7.1.1.3. Ökonomischer Kontext

Im ökonomischen Kontext¹¹⁴⁵ geht es bei der Ausübung von Agency darum, dass Menschen ihre Handlungen und Entscheidungen bewusst und selbstbestimmt treffen können, um ihre wirtschaftlichen Interessen zu verfolgen.¹¹⁴⁶

Im ökonomischen Kontext kann die Beteiligung an Entscheidungsprozessen dazu beitragen, die Ausübung von Agency zu fördern. Indem Menschen an Entscheidungen beteiligt werden, die ihre wirtschaftlichen Interessen betreffen, können sie ihre Fähigkeit zur selbstbestimmten Entscheidungsfindung und zur Verfolgung ihrer Ziele stärken.¹¹⁴⁷

In der Arbeitswelt kann die Förderung von Arbeitsplatzautonomie dazu beitragen, die Ausübung von Agency zu stärken. Indem Menschen mehr Freiheit haben, ihre Arbeit selbstbestimmt zu gestalten und Entscheidungen zu treffen, können sie ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency im ökonomischen Kontext stärken.¹¹⁴⁸

¹¹⁴⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

¹¹⁴⁵ Die Förderung von Agency im ökonomischen Sinne ist weder explizit im Kernlehrplan noch im Schulreferenzrahmen verankert. Die nachstehenden Verknüpfungen zum Religionsunterricht sind reine Interpretationen als Ergänzung zu den geforderten Inhalten des Lehrplans.

¹¹⁴⁶ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹⁴⁷ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹⁴⁸ Vgl. OECD (2018), S. 36

Im Religionsunterricht kann die Förderung von Verantwortungsbewusstsein im ökonomischen Kontext stattfinden. Dabei können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre wirtschaftlichen Entscheidungen im Einklang mit den Bedürfnissen und Interessen der Gesellschaft treffen können. Indem sie ihre Verantwortung als Wirtschaftssubjekte wahrnehmen, können sie ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency stärken. Im Religionsunterricht können alternative Formen des Wirtschaftens diskutiert werden, die auf Selbstbestimmung und Nachhaltigkeit ausgerichtet sind. Dabei können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie wirtschaftliche Entscheidungen treffen können, die im Einklang mit ihren moralischen und ethischen Werten stehen und gleichzeitig ökonomischen Erfolg ermöglichen. Darüber hinaus können religiöse Werte und Traditionen im Zusammenhang mit dem Wirtschaften thematisiert werden. Schülerinnen und Schüler können dabei lernen, wie sie ihre wirtschaftlichen Entscheidungen im Einklang mit ihren christlichen Werten und Überzeugungen treffen können. Indem sie ihre religiösen Werte und Traditionen in ihre wirtschaftlichen Entscheidungen einbeziehen, können sie ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency stärken.

Insgesamt gibt es verschiedene Ansätze, um die Ausübung und Förderung von Agency im ökonomischen Kontext im Religionsunterricht zu ermöglichen. Die Betrachtung ethischer und moralischer Aspekte, die Förderung von Verantwortungsbewusstsein, die Diskussion von Alternativen zum konventionellen Wirtschaften und die Diskussion von religiösen Werten im Zusammenhang mit dem Wirtschaften sind mögliche Ansätze, um die Fähigkeit zur selbstbestimmten Entscheidungsfindung und zur Verfolgung von wirtschaftlichen Zielen im Einklang mit moralischen und ethischen Werten und Überzeugungen zu stärken. Reduziert man das allgemeine wirtschaftliche System lediglich auf das System Schule und ganz konkret auf den Religionsunterricht, kann der Religionsunterricht zur Förderung der Lernautonomie und damit des selbstregulierten, selbstgesteuerten, selbstreflektierten und selbstüberwachten Lernens beitragen und so Agency im Sinne des ökonomischen Kontextes ausbauen.¹¹⁴⁹

¹¹⁴⁹ Vgl. Kapitel 1.4.1.2.

2.7.1.1.4. Kreativer Kontext

Im kreativen Kontext geht es oft darum, einen individuellen Weg zu finden und sich auszudrücken.¹¹⁵⁰ Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre eigenen Ideen und Perspektiven zu teilen und kreative Projekte zu entwickeln, die ihre einzigartige Persönlichkeit und Kreativität widerspiegeln. Dies kann dazu beitragen, ihre Fähigkeit zur selbstbestimmten Entscheidungsfindung und zur Verfolgung ihrer Ziele im kreativen Kontext zu stärken.¹¹⁵¹

Kreativität erfordert oft ein hohes Maß an Experimentierfreude und Risikobereitschaft. Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, neue Techniken und Materialien auszuprobieren und ihre kreativen Grenzen zu erweitern.¹¹⁵² Indem sie die Freiheit haben, zu experimentieren und Fehler zu machen, können sie ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency stärken.

Im kreativen Prozess ist es oft von entscheidender Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Arbeiten kritisch hinterfragen und reflektieren können. Dies erfordert nicht nur analytische Fähigkeiten, sondern auch Muße und Inspiration, die es ihnen ermöglichen, in einem Moment der Kontemplation einzutauchen. Indem sie lernen, ihre eigenen Arbeiten objektiv zu beurteilen und ihre Entscheidungen zu hinterfragen, können sie nicht nur ihre kreativen Fähigkeiten verbessern, sondern auch ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency im kreativen Kontext stärken.¹¹⁵³

Im kreativen Prozess kann Zusammenarbeit oft neue Perspektiven und Ideen hervorbringen. Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, zusammenzuarbeiten, um kreative Projekte zu entwickeln und ihre kreativen Fähigkeiten gemeinsam zu nutzen. Indem sie in der Lage sind, mit anderen zusammenzuarbeiten und ihre eigenen Ideen mit anderen zu teilen, können sie ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency stärken.¹¹⁵⁴

Im Religionsunterricht geht es oft um die Vermittlung religiöser Inhalte und Geschichten. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, sich mit diesen Inhalten kreativ

¹¹⁵⁰ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹⁵¹ Vgl. Kapitel 1.2. und Kapitel 3.1.

¹¹⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

¹¹⁵³ Vgl. Kapitel 1.2.

¹¹⁵⁴ Vgl. Sterel, Piffner, Schrödter (2022), S. 29ff

auseinandersetzen. Durch die kreative Auseinandersetzung erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit ihre Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz auszubauen.¹¹⁵⁵

Im Religionsunterricht können auch kreative Projekte umgesetzt werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre kreativen Fähigkeiten und Perspektiven auf religiöse Inhalte und Themen anzuwenden. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, ihre eigenen kreativen Projekte zu entwickeln, wie beispielsweise kreative Schreibprojekte (wie das Verfassen eines Instagram-Posts), Kunstprojekte (wie das Erstellen von Collagen) oder Audioprojekten (wie das Aufnehmen eines Podcast). Durch die Schaffung von Raum für kreative Projekte können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency im kreativen Kontext stärken.¹¹⁵⁶

Im Religionsunterricht geht es oft auch um den Dialog und die Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern, welches auch als Katalysator für kreative Prozesse verstanden werden kann. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, sich in Diskussionen und Gruppenarbeiten aktiv zu beteiligen und ihre eigenen Perspektiven auf religiöse Inhalte und Themen einzubringen. Durch die dialogorientierte Ausrichtung des Religionsunterrichts und die Zusammenarbeit können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur Ausübung von Agency stärken und lernen, ihre eigenen Ideen und Perspektiven zu vertreten.¹¹⁵⁷

Zusammenfassend gibt es verschiedene Ansätze, um die Ausübung und Förderung von Agency im kreativen Kontext im Religionsunterricht zu ermöglichen. Die Ermutigung zur kreativen Interpretation von religiösen Inhalten, die Förderung von Selbstreflexion und Selbstkritik, die Schaffung von Raum für kreative Projekte und die Ermöglichung von Dialog und Zusammenarbeit sind mögliche Ansätze, um die Fähigkeit zur selbstbestimmten Entscheidungsfindung und zur Verfolgung von kreativen Zielen im religiösen Kontext zu stärken.

¹¹⁵⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 13

¹¹⁵⁶ Vgl. Kapitel 3.1.

¹¹⁵⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 35

2.7.1.2. Grundlagen zur Entwicklung von Agency

Zur Entwicklung von Agency gibt es verschiedene Grundlagen, die vorhanden sein müssen. „Motivation, Hoffnung, Selbstwirksamkeit und ein dynamisches Selbstbild“¹¹⁵⁸ sind die wichtigsten Grundlagen, wenn Lernende Agency entwickeln,

Um Agency zu entwickeln, müssen Menschen ein gewisses Maß an Motivation haben. Sie müssen sich ihrer Fähigkeiten und Grenzen bewusst sein und sich selbst als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres Lebens wahrnehmen wollen. Eine weitere wichtige Grundlage für die Entwicklung von Agency ist die Überzeugung, dass jeder Mensch in der Lage ist, Veränderungen herbeizuführen und seine Umgebung aktiv zu gestalten. Dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit und Motivation von Menschen. Menschen müssen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und ihre eigenen Ziele zu verfolgen. Nur so können sie lebenslang lernen, Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen und ihr Potenzial stetig ausschöpfen. Die Entwicklung von Agency hängt auch von der Hoffnung der Lernenden ab. Der Glaube und die Hoffnung auf eine positive Entwicklung, auf die positive Wirkung des eigenen Handelns, kann dazu beitragen, Agency zu entwickeln und auszuüben.

Durch gezielte Förderung dieser Grundlagen kann die Entwicklung von Agency unterstützt werden.¹¹⁵⁹ Im Folgenden werden diese vier Grundlagen näher ausgeführt und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft.

2.7.1.2.1. Motivation

Motivation ist fundamental zur Entwicklung von Agency, da sie eine wichtige Rolle dabei spielt, ob Menschen sich aktiv und selbstbestimmt in ihrem Leben engagieren oder nicht. Wenn Menschen nicht motiviert sind, sich mit einer Aufgabe oder einem Problem auseinanderzusetzen, werden sie auch nicht die Energie aufbringen, um aktiv zu werden und eine Lösung zu finden.¹¹⁶⁰

¹¹⁵⁸ OECD (2018), S. 35

¹¹⁵⁹ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹⁶⁰ Vgl. Rheinberg, Volmeyer (2019), S. 14f

Motivation kann aus der Erfüllung von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen entstehen:

1. Autonomie
2. Kompetenz und
3. Verbundenheit.¹¹⁶¹

Das psychologische Bedürfnis nach Autonomie bezieht sich auf das Bedürfnis von Menschen, ihr Leben und ihre Handlungen selbst zu bestimmen und unabhängig Entscheidungen treffen zu können. Es ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das sich auf das Gefühl der Selbstbestimmung und Kontrolle über das eigene Leben bezieht.¹¹⁶²

Autonomie bedeutet, dass Menschen das Recht haben, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und für ihr Handeln verantwortlich zu sein. Es geht darum, dass Menschen ihre eigenen Werte, Überzeugungen und Ziele verfolgen und dabei ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten nutzen können. Wenn Menschen das Bedürfnis nach Autonomie erfüllen, können sie ein höheres Maß an Zufriedenheit und Wohlbefinden erleben, da sie das Gefühl haben, dass sie ihr Leben selbst in der Hand haben. Wenn sie jedoch das Gefühl haben, dass ihre Handlungsfreiheit eingeschränkt ist oder sie gezwungen werden, etwas zu tun, was sie nicht möchten, kann dies zu Frustration, Unzufriedenheit, Verweigerung und einem Verlust des Selbstwertgefühls führen.¹¹⁶³

In der psychologischen Forschung wird das Bedürfnis nach Autonomie als ein wichtiger Faktor für die menschliche Motivation und das Wohlbefinden betrachtet. Eine Unterstützung der Autonomie kann dazu beitragen, dass Menschen ihre eigenen Ziele und Interessen verfolgen, ein höheres Selbstwertgefühl und eine höhere Lebenszufriedenheit erreichen und auch besser mit Stress und Herausforderungen umgehen können.¹¹⁶⁴

Das Bedürfnis nach Autonomie im Religionsunterricht zu fördern, ist entscheidend, um die Motivation und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Durch die Bereitstellung von Autonomie im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler ein Gefühl der Selbstbestimmung und Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess entwickeln, was

¹¹⁶¹ Vgl. Wilbert (2010), S. 41

¹¹⁶² Vgl. Wilbert (2010), S. 41

¹¹⁶³ Vgl. Wilbert (2010), S. 41f

¹¹⁶⁴ Vgl. Mauritz (2018)

wiederum ihre Motivation und ihr Wohlbefinden steigern kann. Dies ermöglicht es ihnen auch, eine tiefere und persönlichere Verbindung zu den religiösen Themen herzustellen, die im Unterricht behandelt werden.

Das psychologische Bedürfnis nach Kompetenz bezieht sich darauf, dass Menschen das Bedürfnis haben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern und Herausforderungen zu bewältigen. Es ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das darauf abzielt, sich selbst zu entwickeln, zu wachsen und sich zu verbessern.¹¹⁶⁵

Das Bedürfnis nach Kompetenz ist eng mit der Selbstwirksamkeitserwartung verbunden, die sich darauf bezieht, ob eine Person glaubt, dass sie in der Lage ist, eine bestimmte Aufgabe zu bewältigen. Wenn Menschen das Gefühl haben, dass sie über die notwendigen Fähigkeiten und Ressourcen verfügen, um eine Aufgabe zu bewältigen, steigt ihre Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch ihre Motivation und Leistung.¹¹⁶⁶

Um das Bedürfnis nach Kompetenz zu erfüllen, suchen Menschen in der Regel nach Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern und neue Herausforderungen zu bewältigen. Wenn sie erfolgreich sind, steigt ihr Selbstwertgefühl und ihre Zufriedenheit. Wenn sie jedoch das Gefühl haben, dass sie nicht über ausreichende Fähigkeiten oder Ressourcen verfügen, um eine Aufgabe zu bewältigen, kann dies zu Frustration, Angst und einer Abnahme der Motivation führen.¹¹⁶⁷

In der psychologischen Forschung wird das Bedürfnis nach Kompetenz als ein wichtiger Faktor für die menschliche Motivation und das Wohlbefinden betrachtet. Eine Unterstützung der Kompetenzentwicklung kann dazu beitragen, dass Menschen ihre Ziele erreichen, ein höheres Selbstwertgefühl und eine höhere Lebenszufriedenheit erlangen und auch besser mit Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen können.¹¹⁶⁸

Im Religionsunterricht kann das Bedürfnis nach Kompetenz als wichtiger Faktor für menschliche Motivation und Wohlbefinden gefördert werden, indem verschiedene Ansätze und Praktiken angewendet werden. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise Aufgaben erhalten, die sie intellektuell und emotional herausfordern. Dies fördert ihr Streben nach

¹¹⁶⁵ Vgl. Rheinberg, Volmeyer (2019), S. 14f

¹¹⁶⁶ Vgl. Wilbert (2010), S. 42

¹¹⁶⁷ Vgl. Mauritz (2018)

¹¹⁶⁸ Vgl. Wilbert (2010), S. 42

Kompetenz, da sie sich bemühen, neue Fähigkeiten zu entwickeln und Probleme zu lösen, was zu einem gesteigerten Selbstvertrauen und Wohlbefinden führen kann. Zudem kann der Religionsunterricht eine breite Palette von Lernmöglichkeiten bieten, um verschiedene Interessen und Lernstile anzusprechen. Indem Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, auf unterschiedliche Weisen zu lernen und ihre Kompetenzen zu erweitern, steigt ihr Engagement und ihre Motivation.¹¹⁶⁹

Durch die Auseinandersetzung mit religiösen Lehren und Prinzipien können die Lernenden angeregt werden, ihre eigenen Überzeugungen und Werte zu reflektieren. Diese Selbstreflexion fördert ihre Fähigkeit, kritisch über komplexe Themen nachzudenken und ihre intellektuellen Fähigkeiten zu stärken.¹¹⁷⁰

Das psychologische Bedürfnis nach Verbundenheit bezieht sich auf den Wunsch von Menschen, soziale Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Es ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das sich auf das Gefühl der Zugehörigkeit und des Zusammenhalts bezieht. Dieses Bedürfnis nach Verbundenheit beinhaltet das Verlangen nach emotionaler Unterstützung, Akzeptanz und Wertschätzung durch andere Menschen. Es geht darum, dass Menschen das Gefühl haben, Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft zu sein und sich mit anderen verbunden zu fühlen. Wenn Menschen das Bedürfnis nach Verbundenheit erfüllen, können sie ein höheres Maß an Zufriedenheit und Wohlbefinden erleben, da sie das Gefühl haben, dass sie von anderen Menschen akzeptiert und unterstützt werden. Wenn sie jedoch das Gefühl haben, dass sie von anderen abgelehnt oder isoliert werden, kann dies zu Einsamkeit, Stress und Depressionen führen.¹¹⁷¹

In der psychologischen Forschung wird das Bedürfnis nach Verbundenheit als ein wichtiger Faktor für die menschliche Motivation und das Wohlbefinden betrachtet. Eine Unterstützung der Verbundenheit kann dazu beitragen, dass Menschen soziale Beziehungen aufbauen und pflegen, ein höheres Selbstwertgefühl und eine höhere Lebenszufriedenheit erreichen und auch besser mit Stress und Herausforderungen umgehen können.¹¹⁷²

¹¹⁶⁹ Nähere Ausführungen dazu folgen im Kapitel 3.1.

¹¹⁷⁰ Vgl. Kapitel 1.4.

¹¹⁷¹ Vgl. Wilbert (2010), S. 41

¹¹⁷² Vgl. Wilbert (2010), S. 42f

Der Religionsunterricht kann genutzt werden, um die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit der Gemeinschaft zu stärken. Gemeinsame Aktivitäten wie beispielsweise Gottesdienste, Diskussionen über religiöse Werte oder auch soziale Projekte können hierbei helfen.¹¹⁷³

Motivation ist dann am stärksten, wenn diese drei Bedürfnisse erfüllt sind. Wenn diese Bedürfnisse jedoch nicht erfüllt werden, kann dies zu geringerer Motivation, Unzufriedenheit und psychischen Problemen führen.¹¹⁷⁴

Darüber hinaus kann Motivation auch durch intrinsische und extrinsische Faktoren beeinflusst werden. Intrinsische Motivation entsteht aus dem Interesse an einer Aufgabe oder dem Vergnügen, das daraus entsteht, während extrinsische Motivation von äußeren Belohnungen oder Anreizen abhängt. Eine ausgeprägte intrinsische Motivation ist oft mit einem höheren Maß an Agency verbunden, da Menschen motiviert sind, ihre eigenen Ziele zu erreichen, unabhängig von äußeren Belohnungen oder Anreizen.¹¹⁷⁵

Die Unterstützung von Autonomie und die Förderung intrinsischer Motivation sollen dabei langfristig zu einer höheren Motivation und besseren Leistung führen. „Intrinsische Motive wirken über einen längeren Zeitraum und sind robust gegen widere Umstände.“¹¹⁷⁶ Im Gegensatz dazu kann ein übermäßiger Fokus auf Belohnungen und Strafen, ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse der Person, zu einer Abnahme der Motivation und der Qualität der Leistung führen.¹¹⁷⁷

Der Religionsunterricht kann so gestaltet werden, dass den Schülerinnen und Schülern eine gewisse Wahlmöglichkeit bei der Auswahl von Themen, Aufgaben oder Projekten angeboten wird. Dadurch können sie ihre eigenen Interessen und Ziele verfolgen und ihr Engagement steigern. Darüber hinaus sollte der Religionsunterricht so gestaltet werden, dass er den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre individuellen Fähigkeiten und ihr Wissen zu

¹¹⁷³ Vgl. Kapitel 2.4.3.3.

¹¹⁷⁴ Vgl. Wilbert (2010), S. 48f

¹¹⁷⁵ Vgl. Mauritz (2018)

¹¹⁷⁶ Wilbert (2010), S. 42

¹¹⁷⁷ Vgl. Wilbert (2010), S. 49

erweitern und ihre Kompetenz zu entwickeln. Die Planung des Unterrichts auf Basis des „Universal Design for Learning“¹¹⁷⁸ kann dabei hilfreich sein.

Eine Möglichkeit, die Motivation zu steigern, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, wie die Themen des Religionsunterrichts im Zusammenhang mit ihrem eigenen Leben stehen. Anhand ausgewählter biblischer Geschichten sollen Schülerinnen und Schüler Beispiele für verantwortungsbewusstes Handeln in der eigenen Lebenswelt entwickeln.¹¹⁷⁹ Durch die Herstellung von Relevanz können Schülerinnen und Schüler motiviert werden, ihre eigene Rolle in der Gesellschaft zu reflektieren und zu überlegen, wie sie aktiv und positiv auf ihr Umfeld einwirken können.¹¹⁸⁰

Diskussionsrunden und kooperative Lernformen können ebenfalls dazu beitragen, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Indem sie sich mit anderen austauschen und diskutieren, können sie ein tieferes Verständnis für die Themen des Unterrichts entwickeln und sich motivierter fühlen, ihre eigenen Ideen und Perspektiven einzubringen.¹¹⁸¹

Eine handlungsorientierte Herangehensweise, durch Lernaufgaben, kann ebenfalls dazu beitragen, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Durch praktische Übungen und Projekte können sie ihre Fähigkeiten und ihr Potenzial als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres Lebens erleben.¹¹⁸² Zum Beispiel können sie in Gruppen ein soziales Projekt

¹¹⁷⁸ Das Universal Design for Learning (UDL) ist ein pädagogischer Ansatz, der darauf abzielt, den Lernprozess für alle Schülerinnen und Schüler zu verbessern, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, Lernstilen oder unterschiedlichen Bedürfnissen. UDL basiert auf der Überzeugung, dass effektive Bildung für alle zugänglich sein sollte, indem verschiedene Wege zur Informationsaufnahme, zur Interaktion und zur Demonstration von Wissen angeboten werden.

Der Ansatz beruht auf drei zentralen Prinzipien:

- Multiple Repräsentationen: Informationen sollten in unterschiedlichen Formaten und Medien präsentiert werden, um den Bedürfnissen verschiedener Lernender gerecht zu werden. Zum Beispiel können Texte durch Bilder, Videos oder Audio ergänzt werden.

Verschiedene Wege zur Informationsverarbeitung: Lernende sollten verschiedene Möglichkeiten haben, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Das kann beispielsweise durch das Anbieten von Texten, Videos, Diskussionen oder praktischen Erfahrungen erreicht werden.

Unterschiedliche Möglichkeiten der Wissensdemonstration: Lernende sollten verschiedene Wege haben, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu demonstrieren. Anstatt sich ausschließlich auf schriftliche Prüfungen zu konzentrieren, können beispielsweise mündliche Präsentationen, kreative Projekte oder praktische Aufgaben als alternative Formen der Bewertung angeboten werden.

Durch die Anwendung des Universal Design for Learning können Lehrkräfte sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihr volles Potenzial auszuschöpfen und erfolgreich zu lernen. Indem sie flexiblere Lernumgebungen schaffen, fördert UDL die Chancengleichheit und Inklusion im Bildungssystem. (Vgl. CAST (2018))

¹¹⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 17

¹¹⁸⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 28

¹¹⁸¹ Vgl. Kapitel 1.2.

¹¹⁸² Vgl. Kapitel 3.1.

planen und umsetzen, das auf einer religiösen Überzeugung basiert, um ihre Fähigkeit zu stärken, positive Veränderungen in ihrer Gemeinschaft zu bewirken.¹¹⁸³

Positive Rückmeldungen und Belohnungen, als extrinsische Motivationsfaktoren, können ebenfalls dazu beitragen, die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zu steigern. Wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Beiträge wertgeschätzt werden, sind sie eher bereit, sich weiter zu engagieren und ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Potenzial als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres Lebens auszuschöpfen.¹¹⁸⁴

Es ist wichtig, dass der Unterricht eine Balance zwischen Theorie und Praxis, zwischen individuellen und gruppenbasierten Ansätzen sowie zwischen verschiedenen Lernstilen aufweist. Dabei „werden zentrale Inhalte des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung in ihrer Bedeutung für den Menschen im Horizont seines Gottes-, Selbst- und Weltbezuges zu Gegenständen des Unterrichts.“¹¹⁸⁵

Eine Kombination aus verschiedenen Methoden kann dazu beitragen, die Motivation zur Entwicklung von Student Agency im Religionsunterricht zu steigern. Durch die Stärkung von Autonomie, Kompetenzen und intrinsischer Motivation können Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Potenzial als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres Lebens ausschöpfen. Insgesamt ist Motivation ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von Student Agency, da sie die Handlungsfähigkeit und die Entschlossenheit fördert, Probleme anzugehen und eigene Lösungen zu finden. Eine hohe Motivation, insbesondere durch intrinsische Faktoren, kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigene Autonomie und Selbstwirksamkeit stärker erleben und somit die biblisch motivierte Schöpfungsverantwortung für ihr Lebensumfeld nutzen.¹¹⁸⁶

¹¹⁸³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 31

¹¹⁸⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹¹⁸⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

¹¹⁸⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 21

2.7.1.2.2. Hoffnung

Hoffnung spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Agency, da sie als treibende Kraft für das Handeln und Verhalten des Individuums dienen kann. Hoffnung ermöglicht es den Menschen, trotz schwieriger oder ungewisser Umstände zu handeln, indem sie ihnen das Vertrauen in ihre Fähigkeiten und die Überzeugung gibt, dass ihre Handlungen positive Ergebnisse erzielen können. Ohne Hoffnung könnten Menschen in passiver Resignation verharren und das Gefühl haben, dass ihre Handlungen keinen Einfluss auf ihre Umstände haben.¹¹⁸⁷

In der Resilienzforschung wirkt der Schutzfaktor Hoffnung so, dass der Mensch weniger psychopathologische Symptome wahrnimmt, er aber die Fähigkeit besitzt, auch unter widrigen Umständen Ziele zu verfolgen und diese zuversichtlich anzugehen.¹¹⁸⁸

In der Bildung kann die Förderung von Hoffnung dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Herausforderungen zu bewältigen und ihre Ziele zu erreichen. Dies kann dazu beitragen, dass sie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Vertrauens in ihre Fähigkeiten entwickeln. Darüber hinaus kann die Förderung von Hoffnung dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Interessen und Ziele erkennen und ihre eigenen Entscheidungen treffen, anstatt sich von äußeren Umständen und Erwartungen leiten zu lassen.¹¹⁸⁹

Im Religionsunterricht kann die Förderung von Hoffnung auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Mittels elementarer Zugänge zur biblischen Hoffnung durch die Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen und Psalmen können diese als Quelle der Inspiration und der Hoffnung dienen.¹¹⁹⁰

In der Bibel sind viele Erzählungen niedergeschrieben, in denen Menschen trotz schwieriger Umstände Hoffnung gefunden haben. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler „den Gehalt der Wundertaten und Gleichnisse Jesu als Hoffnungsbotschaften beschreiben“¹¹⁹¹ und eine eigene reflektierte Haltung dazu entwickeln. Darüber hinaus sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, „die Rede von der Auferweckung Jesu als Grundlage christlicher Hoffnung“¹¹⁹² zu deuten. Die Diskussion ausgewählter Geschichten kann dazu beitragen, dass

¹¹⁸⁷ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹⁸⁸ Vgl. Mauritz (2018)

¹¹⁸⁹ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹⁹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 27

¹¹⁹¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 29

¹¹⁹² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 29

Schülerinnen und Schüler lernen, sich auf ihre Stärken und Fähigkeiten zu konzentrieren, anstatt sich von äußeren Umständen entmutigen zu lassen.

Es gibt verschiedene Techniken, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen können, ihre Hoffnung zu stärken. Dazu gehören beispielsweise Techniken der Selbstreflexion und des positiven Denkens. Die Lehrerinnen und Lehrer können den Schülerinnen und Schülern Techniken und Methoden aufzeigen, wie sie ihre Gedanken und Gefühle positiv beeinflussen können, um ihre Hoffnung aufrechtzuerhalten.¹¹⁹³ Ein weiterer mögliche Ansatz ist hierbei auch das Growth Mindset.¹¹⁹⁴

Insgesamt kann die Förderung von Hoffnung im Religionsunterricht dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, Herausforderungen zu bewältigen und ihre Ziele zu erreichen. Dies kann dazu beitragen, dass sie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Vertrauens in ihre Fähigkeiten entwickeln, was wiederum zur Entwicklung von Agency beiträgt.

2.7.1.2.3. Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist fundamental zur Entwicklung von Agency, da sie eine Person dazu befähigt, ihre Umgebung und ihr Leben zu beeinflussen und zu gestalten. Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Überzeugung einer Person, dass sie in der Lage ist, eine bestimmte Handlung auszuführen und die Ergebnisse dieser Handlung zu kontrollieren.¹¹⁹⁵

Wenn eine Person an ihre Fähigkeit glaubt, eine bestimmte Handlung auszuführen, wird sie eher bereit sein eine Herausforderung anzunehmen und sich selbst herauszufordern, um ihr Ziel zu erreichen. Durch diese Selbstherausforderung kann eine Person ihre Fähigkeiten verbessern und ihr Selbstvertrauen stärken. Wenn sie erfolgreich ist, wird ihr Selbstvertrauen gestärkt und ihre Fähigkeit, zukünftige Herausforderungen anzunehmen und zu bewältigen, wird erhöht.¹¹⁹⁶

In Bezug auf die Entwicklung von Agency im Lernkontext ist Selbstwirksamkeit von entscheidender Bedeutung. Eine Person mit hoher Selbstwirksamkeit ist eher bereit, sich auf neue und

¹¹⁹³ Vgl. Schiermeyer-Reichl (2020), S. 23ff

¹¹⁹⁴ Vgl. Kapitel 1.4.3.

¹¹⁹⁵ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹¹⁹⁶ Vgl. Mauritz (2018)

herausfordernde Aufgaben einzulassen, während eine Person mit geringer Selbstwirksamkeit eher aufgibt oder vermeidet, sich Herausforderungen zu stellen.

Zur Wirkung von Selbstwirksamkeitserfahrung haben Banduras und Locke (2003) drei maßgebliche Mechanismen definiert¹¹⁹⁷:

1. Aufmerksamkeitssteuerung und ein sich selbst aufbauendes Vorgehen: Menschen mit einer hohen positiven Erwartungshaltung halten Situationen dann für bedrohlich, wenn die eigenen Kompetenzen nicht zu den angenommenen Anforderungen passen. Da sie sich aber tendenziell eine hohe Bewältigungskompetenz zuschreiben, geraten sie seltener in Situationen völliger Hilflosigkeit. Das führt zu weniger Stress und hoher Resilienz.
2. Bewältigungsverhalten: Wenn die Anforderungen einer Situation die eigenen Kompetenzen übersteigen, greifen Menschen auf aktive und problemlösungsorientierte Strategien zur Bewältigung zurück. Der Schutzfaktor sorgt also für ein besseres Coping, was die Bewältigung, bzw. den Umgang mit Problemen beschreibt.
3. Effektive Gedankenkontrolle: Eine positive Selbstwirksamkeitserwartung führt dazu, restriktive und sich selbst limitierende Gedanken zu kontrollieren und Vertrauen in die eigene Selbstregulationsfähigkeit zu setzen. Das bedeutet, resiliente Menschen lassen sich in heiklen Situationen weniger von ihren eigenen Gedanken beunruhigen und sind resistenter gegen Stress.¹¹⁹⁸

Aus den drei gerade genannten Mechanismen ergibt sich auch, dass Menschen mit positiven Überzeugungen zur eigenen Selbstwirksamkeit, die von ihnen unternommenen Bewältigungsanstrengungen als positiv bewerten. Somit bekräftigen die positiven Erfahrungen den Schutzfaktor zusätzlich und wirken positiv auf zukünftige Krisensituationen.¹¹⁹⁹

Im Religionsunterricht kann die Entwicklung von Selbstwirksamkeit gefördert werden, indem den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten gegeben werden, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen durch aktive Teilnahme zu verbessern. Zum Beispiel können Schüler ermutigt werden, selbstständig zu arbeiten und ihre eigenen Meinungen und Ideen in Diskussionen und

¹¹⁹⁷ Vgl. Banduras, Locke (2003), S. 88f

¹¹⁹⁸ Vgl. Banduras, Locke (2003), S. 87ff

¹¹⁹⁹ Vgl. Mauritz (2018)

Projekten einzubringen.¹²⁰⁰ Durch die Bereitstellung von Herausforderungen können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Fähigkeiten zu verbessern und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Lehrkräfte können den Schülerinnen und Schülern Projekte und Aufgaben geben, die ihre Fähigkeiten und ihr Wissen herausfordern und sie ermutigen, ihre Fähigkeiten zu erweitern.¹²⁰¹ Außerdem können Geschichten und Erfahrungen von Menschen, die durch ihr Handeln etwas bewirkt haben, als Inspiration dienen, um den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass sie auch in der Lage sind, ihr Leben und die Welt um sie herum zu gestalten. Dabei können Schülerinnen und Schüler die reformatorische Zuordnung von Freiheit und Verantwortung des Einzelnen vor Gott als Grundlage heutiger evangelischer Lebensgestaltung auf ihre eigene Lebenswirklichkeit übertragen.¹²⁰² Schülerinnen und Schüler können durch diese Vorbilder und Rollenmodelle inspiriert werden, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen nutzen, um positive Veränderungen in der Welt zu bewirken. Lehrkräften können Biografien und Geschichten von inspirierenden Persönlichkeiten präsentieren, die durch ihre Selbstwirksamkeit die Welt verändert haben.¹²⁰³

Eine weitere Möglichkeit, die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, besteht darin, ihnen Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu geben. Dies kann durch Gruppendiskussionen, Projekte oder Präsentationen erreicht werden. Durch die aktive Teilnahme können die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten verbessern und ihre Selbstwirksamkeit stärken.¹²⁰⁴

Feedback ist ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit. Durch konstruktives Feedback können Schülerinnen und Schüler ihre Fortschritte erkennen und ihr Selbstvertrauen stärken. Lehrerinnen und Lehrer können Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich selbst zu beurteilen und zu reflektieren, um ihr Verständnis und ihre Fähigkeiten zu verbessern.¹²⁰⁵ Indem sie ihre eigenen Fortschritte und Leistungen beurteilen, können Schülerinnen und Schüler ihre Stärken und Schwächen erkennen und ihre Fähigkeiten verbessern.¹²⁰⁶

¹²⁰⁰ Vgl. Kapitel 1.4.1.

¹²⁰¹ Vgl. Leisen (2019, S. 10f)

¹²⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 28

¹²⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 28

¹²⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

¹²⁰⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹²⁰⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

Insgesamt ist die Förderung von Selbstwirksamkeit im Religionsunterricht von großer Bedeutung für die Entwicklung von Agency. Durch aktive Teilnahme, Feedback, Herausforderungen, Vorbilder und Selbsteinschätzung können Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu nutzen, um positive Veränderungen in ihrem Leben und in der Welt um sie herum zu bewirken.

2.7.1.2.4. Dynamisches Selbstbild

Ein dynamisches Selbstbild ist eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung von Handlungskompetenz und Selbstbestimmung und für die Entwicklung von Agency fundamental.¹²⁰⁷ Ein dynamisches Selbstbild bezieht sich darauf, wie eine Person ihre Fähigkeiten, Stärken und Schwächen wahrnimmt und bewertet. Es umfasst sowohl das kognitive Wissen über sich selbst als auch das emotionale Erleben, das mit der Selbstwahrnehmung verbunden ist.¹²⁰⁸

Wenn eine Person ein dynamisches Selbstbild hat, erkennt sie, dass ihre Fähigkeiten und Stärken nicht unveränderlich sind und sie in der Lage ist, neue Fähigkeiten zu erwerben sowie sich in bestimmten Bereichen zu verbessern. Dadurch entwickelt sie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und Überzeugung, dass sie in der Lage ist, ihre Ziele zu erreichen und ihr Leben selbst zu gestalten.¹²⁰⁹

Im Kontext von Agency ist ein dynamisches Selbstbild wichtig, weil es dazu beiträgt, dass eine Person sich als aktiver Gestalter ihres eigenen Lebens sieht und nicht als passives Opfer äußerer Umstände. Es befähigt sie, Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen und auf Veränderungen zu reagieren, anstatt sich hilflos zu fühlen oder auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein.¹²¹⁰

Im Religionsunterricht kann ein dynamisches Selbstbild durch eine positive und differenzierte Auseinandersetzung mit biblischen und anderen religiösen Texten und Traditionen gefördert werden. Indem Schülerinnen und Schüler erfahren, wie andere Menschen im Glauben gelebt und gehandelt haben, können sie sich mit deren Fähigkeiten und Stärken identifizieren und ein positives Selbstbild entwickeln.¹²¹¹ Das Wissen über die Lebensweisen anderer Menschen

¹²⁰⁷ Nähere Ausführungen im Kapitel 1.4.3.

¹²⁰⁸ Vgl. OECD (2018), S. 35

¹²⁰⁹ Vgl. Dweck (2009), S. 205ff

¹²¹⁰ Vgl. Dweck (2009), S. 205ff

¹²¹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 19

im Glauben kann eine Vielzahl positiver Auswirkungen auf das persönliche Selbstbild haben. Durch das Erfahren, wie diese Individuen ihre religiösen Überzeugungen aktiv gelebt haben, können diese als inspirierende Vorbilder für Schülerinnen und Schüler dienen, die dazu ermutigen, den eigenen Glauben intensiver zu praktizieren. Die Geschichten von anderen Gläubigen können ein Gefühl der Gemeinschaft und Zugehörigkeit schaffen, indem sie verdeutlichen, dass ähnliche Werte und Überzeugungen geteilt werden. Dies kann wiederum zu einem gestärkten Selbstbewusstsein führen. Ebenso kann das Wissen um die Lebensweisen anderer den eigenen Glauben validieren und die eigene religiöse Praxis bestätigen. Diese Bestätigung kann zu einem positiven Selbstbild beitragen. Die persönliche Auseinandersetzung mit den Glaubenswegen anderer kann auch die eigene Entwicklung anregen, indem sie zur Selbstreflexion und zur Vertiefung der eigenen religiösen Praktiken anregt. Darüber hinaus kann das Verständnis für die Vielfalt der Glaubensrichtungen das Selbstbild stärken, indem es zu einem toleranteren und aufgeschlosseneren Denken gegenüber anderen Menschen führt. Insgesamt kann das Wissen um die Lebensweisen anderer im Glauben gelebter Menschen zu einem gestärkten Selbstwertgefühl und einer positiveren Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern führen, indem es Inspiration, Gemeinschaft, Validierung, persönliche Entwicklung und Toleranz fördert. Durch praktische Übungen und Projekte, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre eigenen Fähigkeiten und Talente zu entdecken und zu entfalten, können sie zudem lernen, sich selbst als aktive Gestalter ihres eigenen Lebens zu sehen.

Ein dynamisches Selbstbild kann im Religionsunterricht zudem gefördert werden, indem die Lernenden dazu ermutigt werden, sich regelmäßig zu reflektieren und ihre eigenen Handlungen und Entscheidungen kritisch zu hinterfragen. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, ist die Durchführung von Selbstreflexionsübungen, beispielsweise durch das Führen eines Lernjournals oder das Durchführen von regelmäßigen Selbstbewertungen. Dies kann den Lernenden helfen, ihre Fortschritte und Herausforderungen zu erkennen und ihre Ziele entsprechend anzupassen.¹²¹²

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung eines positiven Selbstbildes. Indem die Lernenden ermutigt werden, ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und zu schätzen, können sie ein selbstbewusstes und positives Selbstbild entwickeln.

¹²¹² Vgl. Kapitel 1.4.1.

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, indem er den Schülerinnen und Schülern positive Rollenvorbilder präsentiert, beispielsweise durch das Orientierung gebende Auftreten und Handeln Jesu.¹²¹³ Die Lernenden können auch dazu ermutigt werden, ihre eigenen positiven Eigenschaften und Leistungen zu identifizieren und zu schätzen, indem sie beispielsweise ihre eigenen persönlichen Stärken erkunden oder ihre eigenen Erfolge reflektieren.¹²¹⁴

Schließlich kann auch die Förderung eines kritischen Selbstbildes dazu beitragen, ein dynamisches Selbstbild zu entwickeln. Indem die Lernenden dazu ermutigt werden, ihre eigenen Vorurteile und Einschränkungen zu erkennen und zu überwinden, können sie ein realistisches und vielfältiges Selbstbild entwickeln.¹²¹⁵ Der Religionsunterricht kann dies erreichen, indem er den Schülern eine breite Palette von religiösen und kulturellen Perspektiven präsentiert und sie dazu ermutigt, ihre eigenen Vorurteile und Einschränkungen zu erkennen und zu überwinden.

Insgesamt kann die Förderung eines dynamischen Selbstbildes im Religionsunterricht dazu beitragen, die Entwicklung von Agency bei den Lernenden zu fördern, indem sie ihnen hilft, ihre Fähigkeiten und Einschränkungen realistisch einzuschätzen und ihr Handeln entsprechend anzupassen.

2.7.2. Co-Agency

Co-Agency bedeutet, dass Lehrkräfte und Lernende im Lehr- und Lernprozess zu gemeinsamen Gestaltern werden¹²¹⁶. Es geht dabei um die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, um eine gemeinsame Verantwortung für das Lernen und die Gestaltung des Unterrichts zu übernehmen. Dabei werden die Lernenden nicht nur als Empfängerinnen und Empfänger von Wissen und Informationen betrachtet, sondern als aktive Mitgestalterinnen und Mitgestalter des Lernprozesses.¹²¹⁷

Im Rahmen der Co-Agency arbeiten Lehrkräfte und Lernende gemeinsam daran, ein Umfeld zu schaffen, das Lernen unterstützt und fördert. Dabei kommt Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung einer Agency fördernden Lernumgebung eine Schlüsselrolle zu. Diese Rolle

¹²¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 19

¹²¹⁴ Vgl. Fritz-Schubert (2017), S. 130ff

¹²¹⁵ Vgl. Kapitel 1.2.

¹²¹⁶ Vgl. OECD (2018), S. 33

¹²¹⁷ Vgl. OECD (2018), S. 36

beinhaltet nicht nur das Lehren von Inhalten, sondern auch die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und für eine aktive Teilnahme am Unterricht erforderlich sind.¹²¹⁸

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Lernenden im Rahmen der Co-Agency führt zu einer stärkeren Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess. Sie haben die Möglichkeit, ihre Meinungen und Ideen einzubringen, gemeinsam mit den Lehrkräften Entscheidungen zu treffen und so ihre Lernumgebung aktiv mitzugestalten. Hierdurch wird das Vertrauen der Lernenden in ihre eigenen Fähigkeiten gestärkt, was wiederum zu einer höheren Motivation und zu einem größeren Engagement im Lernprozess führen kann.

Die OECD versteht unter interaktiven, sich gegenseitig unterstützenden Beziehungen im Bereich Co-Agency eine Form der Zusammenarbeit zwischen Individuen, die auf gegenseitiger Anerkennung und Respekt beruht. Co-Agency betont die Bedeutung von gleichberechtigten Beziehungen, in denen alle Beteiligten die Möglichkeit haben, ihre Perspektiven und Bedürfnisse einzubringen und zu berücksichtigen. „Co-Agency wird definiert als interaktive, sich gegenseitig unterstützende Beziehungen – mit Eltern, Lehrkräften, kommunalen Umfeld und untereinander -, die den Lernenden dabei helfen ihre Ziele zu erreichen.“¹²¹⁹

Im Bereich der Bildung kann dies bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler in einer Lerngemeinschaft arbeiten, in der sie gemeinsam Verantwortung übernehmen und sich gegenseitig unterstützen, um ihre Ziele zu erreichen. Co-Agency geht demnach über das Konzept der Einzel-Agency hinaus und betont die Bedeutung von Zusammenarbeit und Zusammengehörigkeit bei der Förderung von Selbstwirksamkeit und Agency.

In interaktiven, sich gegenseitig unterstützenden Beziehungen im Bereich Co-Agency geht es auch darum, dass jeder Einzelne nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere Verantwortung übernimmt. Dies fördert die Entwicklung von sozialer Kompetenz und Empathie, da die Schülerinnen und Schüler lernen, auf die Bedürfnisse und Interessen anderer zu achten und darauf zu reagieren. Durch diese Form der Zusammenarbeit können Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre eigenen Ziele erreichen, sondern auch zum Erfolg anderer beitragen.¹²²⁰

¹²¹⁸ Vgl. OECD (2018), S. 37

¹²¹⁹ OECD (2018), S. 33

¹²²⁰ Vgl. OECD (2018), S. 40f

Im Folgenden werden zunächst die vier Ko-Akteure der Agency: Gleichaltrige, Lehrkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie die Gemeinschaft näher betrachtet und mit dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens verknüpft. Anschließend wird das Sonnenmodell der Co-Agency und seine möglichen Einflussnahmen auf den schulischen Kontext und den Religionsunterricht analysiert.

2.7.2.1. Ko-Akteure des Co-Agency

Die Co-Agency als Teil des Lernkompass 2030 der OECD basiert auf der Idee, dass Lernende und Lehrkräfte gemeinsam an einem Lernprozess beteiligt sind und in ihrer Interaktion eine aktive und gestaltende Rolle übernehmen. Dabei geht es nicht nur um die individuelle Entwicklung von Agency, sondern auch um die Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses und eine enge Zusammenarbeit zwischen den Ko-Akteuren.¹²²¹

Die Ko-Akteure in der Co-Agency sind nicht nur die Lernenden und die Lehrkräfte. Die Lernenden sind nicht mehr nur passive Konsumenten von Wissen, sondern werden zu aktiven Gestaltern des Lernprozesses. Sie bringen ihre Erfahrungen, ihr Vorwissen und ihre Interessen in den Unterricht ein und sind damit wesentliche Akteure im Lernprozess. Die Lehrkräfte sind nicht mehr nur Vermittler von Wissen, sondern werden zu Lernbegleitern. Sie unterstützen die Lernenden dabei, ihre individuellen Ziele zu erreichen, und geben ihnen Feedback und Orientierung. Dabei achten sie darauf, dass die Lernenden die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und ihre eigenen Potenziale entfalten. Je höher der Einbezug der Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungsfindung ist, desto höher ist der Grad der Co-Agency.¹²²²

Neben den Lernenden und den Lehrkräften können auch andere Ko-Akteure in die Co-Agency einbezogen werden. Dazu gehören die Gemeinschaft, gleichaltrige Mitschülerinnen und Mitschüler, sowie Eltern und Erziehungsberechtigte. Auch sie können als Lernbegleiter oder Unterstützer des Lernprozesses fungieren und zur Entfaltung von Agency beitragen.¹²²³

Insgesamt bedeutet Co-Agency eine enge Zusammenarbeit und Interaktion zwischen den Ko-Akteuren Lehrende und Lernende im Lernprozess. Durch die Beteiligung aller an der

¹²²¹ Vgl. OECD (2018), S. 36

¹²²² Vgl. OECD (2018), S. 40f

¹²²³ Vgl. OECD (2018), S. 36

Gestaltung des Lernprozesses entsteht eine gemeinsame Verantwortung für das Lernen und die Weiterentwicklung von Agency.

2.7.2.1.1. Ko-Akteure Gleichaltrige

Gleichaltrige werden oft als wichtige Ko-Akteure der Co-Agency im Bereich Schule betrachtet. Dies liegt daran, dass sie sich in einer ähnlichen Entwicklungsphase befinden und ähnliche Erfahrungen und Herausforderungen im Schulalltag erleben.¹²²⁴

Eine besondere Bedeutung haben Gleichaltrige im sozialen und emotionalen Bereich. In non-formalen Bildungssettings¹²²⁵ fungieren Mitschülerinnen und Mitschüler als Lehrkraft für gewisse Themen aber auch als Nachhilfelehrkräfte. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es Sachinformationen, also fachliches Wissen zu vermitteln und zusätzlich die Persönlichkeitsbildung der Gleichaltrigen zu unterstützen. Es soll eine gezielte Förderung von sozialen Kompetenzen entstehen, sowohl seitens des lehrenden Akteurs aber auch der lernenden Akteure. Im Vordergrund stehen daher eher Schlüsselkompetenzen, welche für den Verlauf der weiteren schulischen Laufbahn aber auch im alltäglichen Leben wichtig sein können. Zu diesen Schlüsselkompetenzen zählen alle Kompetenzen, welche die Persönlichkeitsentwicklung betreffen, unter anderem: Kommunikationsfähigkeit, Konfliktbewältigung oder auch Teamfähigkeit und Empathie.¹²²⁶ Durch gemeinsame Projekte und Aktivitäten können Schülerinnen und Schüler lernen, in Gruppen zu arbeiten, Verantwortung zu übernehmen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Auch können sie voneinander lernen, sich gegenseitig unterstützen und motivieren.¹²²⁷

Darüber hinaus kann die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler stärken. Indem sie ihre Fähigkeiten und Talente in einer Gruppe einbringen und sich gegenseitig helfen (peer tutoring), erfahren sie Wertschätzung und Anerkennung von ihren Peers.¹²²⁸ Bei Peer-Tutoring-Methoden übernehmen die Schülerinnen und Schüler die Rolle des Lehrers und unterstützen ihre Klassenkameraden beim Lernen und Verstehen von Unterrichtsinhalten. Peer-Tutoring fördert die

¹²²⁴ Vgl. OECD (2018), S. 37

¹²²⁵ "Nonformale Bildungssettings" beziehen sich auf strukturierte Lernaktivitäten und -erfahrungen außerhalb des formalen Bildungssystems, die klare Lernziele verfolgen, aber weniger formalisiert sind als traditioneller Schulunterricht.

¹²²⁶ Vgl. Heyer (2010), S. 410

¹²²⁷ Vgl. Kapitel 1.2.

¹²²⁸ Vgl. Heuberger (2022), S. 27

Zusammenarbeit und die Entwicklung von Vertrauen unter den Schülerinnen und Schülern, was wiederum dazu beiträgt, dass sie sich gegenseitig unterstützen und ihre Lernziele erreichen.¹²²⁹

Lehrkräfte können die Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Gleichaltrigen im Rahmen der Co-Agency fördern, indem sie gezielt Gruppenarbeit und Kooperationen im Unterricht einsetzen. Auch können sie Peer-to-Peer-Feedback-Methoden einführen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen.¹²³⁰

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen nicht immer positiv verläuft. Es kann ebenso zu Konflikten und negativen Erfahrungen kommen. Daher sollten Lehrkräfte darauf achten, dass die Zusammenarbeit auf gegenseitigem Respekt und Wertschätzung basiert und die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Konflikte auf friedvolle und konstruktive Weise zu lösen.¹²³¹

Die Förderung von Co-Agency im Religionsunterricht kann durch die aktive Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht sowie durch die Schaffung einer offenen und unterstützenden Lernumgebung erreicht werden. Eine Möglichkeit zur Förderung von Co-Agency ist die Zusammenarbeit von Gleichaltrigen, die durch Gruppenarbeit oder Projekte ermöglicht wird. Durch die Arbeit in Gruppen können die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung zu teilen und zusammenzuarbeiten. Gleichzeitig können sie ihre individuellen Stärken und Schwächen erkennen und sich gegenseitig unterstützen, um ihre Ziele zu erreichen. In einer offenen und unterstützenden Lernumgebung können die Schülerinnen und Schüler auch ihre Ideen und Perspektiven teilen, um gemeinsam ein tieferes Verständnis für die Inhalte des Religionsunterrichts zu entwickeln.¹²³²

Darüber hinaus können Gleichaltrige als Ko-Akteure durch die Einbeziehung von kollaborativen Online-Tools unterstützt werden, um ihre Zusammenarbeit und ihre Fähigkeit zur gemeinsamen Gestaltung zu verbessern. Dazu gehören beispielsweise die Nutzung von Online-

¹²²⁹ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

¹²³⁰ Vgl. Kapitel 3.1.

¹²³¹ Vgl. Kapitel 2.5.2.

¹²³² Vgl. Kapitel 1.2.

Plattformen oder digitalen Werkzeugen zur Zusammenarbeit und zum Austausch von Ideen und Gedanken.¹²³³

Insgesamt kann die Förderung von Co-Agency durch die Zusammenarbeit von Gleichaltrigen im Religionsunterricht dazu beitragen, die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein zu fördern. Gleichzeitig können Schülerinnen und Schüler durch die Zusammenarbeit mit ihren Gleichaltrigen auch wichtige soziale Kompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Teamwork entwickeln.

2.7.2.1.2. Ko-Akteure Lehrkräfte

Lehrkräfte sind wichtige Ko-Akteure der Co-Agency im Bereich Schule, da sie den Lernprozess aktiv mitgestalten und unterstützen können. Sie können den Lernenden helfen, ihre Fähigkeiten und Interessen zu identifizieren und zu fördern, indem sie sie ermutigen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und ihre eigenen Ideen einzubringen.¹²³⁴

Lehrkräfte können als Vorbilder für die Schülerinnen und Schüler dienen und ihnen helfen, ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen zu entdecken, indem sie ihnen Feedback geben, sie ermutigen und unterstützen. Wenn Lehrkräfte auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen und ihnen Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Unterrichts geben, können sie das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler stärken und sie zu aktiven Gestaltern ihres eigenen Lernens machen.¹²³⁵

In Bezug auf den Religionsunterricht können Lehrkräfte als Ko-Akteure der Co-Agency den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre eigenen religiösen Überzeugungen und Werte zu entdecken und zu reflektieren, indem sie ihnen Raum und Gelegenheit geben, ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen einzubringen und diese in Bezug auf ihre persönlichen Gottes-, Selbst- und Weltbezüge zu reflektieren.¹²³⁶ Sie können auch helfen, ein respektvolles und tolerantes Klima im Klassenzimmer zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler die religiösen Überzeugungen und Werte anderer respektieren und verstehen lernen.¹²³⁷

¹²³³ Schulz (2022), S. 260

¹²³⁴ Vgl. OECD (2018), S. 37

¹²³⁵ Gerking (2020), S. 10ff

¹²³⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

¹²³⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

Lehrkräfte können auch durch die Schaffung eines partizipativen Unterrichtsklimas die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler stärken, indem sie ihnen die Möglichkeit geben, ihre eigenen Ideen und Projekte zu entwickeln und umzusetzen. Lehrkräfte können die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre religiösen Überzeugungen und Werte in praktischen Aktivitäten und Projekten im Klassenzimmer sowie beim Einsatz für weltweite Gerechtigkeit umzusetzen.¹²³⁸

Lehrkräfte spielen eine wichtige Rolle als Ko-Akteure der Co-Agency im Bereich Schule. Indem sie Schülerinnen und Schüler unterstützen, ermutigen und ihnen Raum geben, ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen zu entdecken und zu fördern, können sie dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler zu aktiven und selbstgesteuerten Lernenden werden und so eine eigene religiöse Identität im Religionsunterricht entwickeln können.

Indem Lehrkräfte sich als gleichberechtigte Partner der Schülerinnen und Schüler verstehen und ihnen Raum für Mitsprache und Mitgestaltung geben, können sie deren Agency stärken und zur Entwicklung eines kooperativen Lernklimas beitragen.¹²³⁹

Lehrkräfte können durch offene Dialoge und konstruktives Feedback eine Kultur des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung schaffen, in der sich Schülerinnen und Schüler gehört und ernst genommen fühlen. Indem sie auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen und ihnen Raum für individuelle Perspektiven geben, können sie die Co-Agency fördern. Lehrkräfte können kooperative Lernformen einsetzen, bei denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Durch die Zusammenarbeit in Kleingruppen oder Partnerarbeit können sie voneinander lernen und ihre Kompetenzen und Fähigkeiten erweitern.¹²⁴⁰

Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse einbeziehen und ihnen die Möglichkeit geben, über Themen, Methoden und Lernziele mitzuentcheiden. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich stärker mit dem Unterrichtsinhalt identifizieren und ihre Agency aktiv ausüben. Je stärker der Grad des Einbezugs der Schülerinnen und

¹²³⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 31

¹²³⁹ Vgl. OECD (2018), S. 37

¹²⁴⁰ Vgl. Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (2016)

Schüler bei Entscheidungsfindungen ist, desto stärker können diese Co-Agency und damit verbunden Selbst-Agency entwickeln.¹²⁴¹

Zusammenfassend können Lehrkräfte durch ihre Haltung und ihr Handeln dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Agency im Religionsunterricht aktiv ausüben und sich als gleichberechtigte Partner am Lernprozess beteiligen und so zunehmend Verantwortung für den individuellen Lernfortschritt übernehmen.

2.7.2.1.3. Ko-Akteure Eltern und Erziehungsberechtigte

Eltern und Erziehungsberechtigte spielen eine wichtige Rolle als Ko-Akteure der Co-Agency im Bereich Schule. Sie tragen dazu bei, dass ihre Kinder eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen entwickeln und sie bei der Entwicklung von Agency-Kompetenzen unterstützen.¹²⁴²

Eltern und Erziehungsberechtigte können dazu beitragen, dass ihre Kinder motiviert sind und sich zutrauen, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln. Sie können beispielsweise Interesse an den schulischen Aktivitäten ihrer Kinder zeigen, sich über den Unterricht informieren und sich aktiv in den Austausch mit den Lehrkräften begeben. Durch eine positive und offene Haltung können sie ihren Kindern vermitteln, dass sie Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben und sie bei ihren schulischen Herausforderungen unterstützen.¹²⁴³

Eine wichtige Rolle spielen auch die Erwartungen, die Eltern und Erziehungsberechtigte an ihre Kinder haben. Wenn diese hohe, aber realistische Erwartungen haben und ihre Kinder dabei unterstützen, diese zu erreichen, können sie dazu beitragen, dass ihre Kinder eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen entwickeln. Wenn Eltern und Erziehungsberechtigte ihre Kinder dagegen überfordern oder ihnen zu niedrige Erwartungen entgegenbringen, kann dies zu Demotivation und Resignation führen. Zudem können Eltern und Erziehungsberechtigte ihre Kinder bei der Entwicklung eines dynamischen Selbstbildes unterstützen. Indem sie ihren Kindern positive Rückmeldungen geben und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen, können sie dazu beitragen, dass ihre Kinder ein positives Bild von sich selbst entwickeln. Auch die Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen und Schwierigkeiten kann

¹²⁴¹ Vgl. OECD (2018), S. 40

¹²⁴² Vgl. OECD (2018), S. 37

¹²⁴³ Vgl. Korte (2001), S. 26f

dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Kompetenzen realistisch einzuschätzen und sich weiterzuentwickeln.¹²⁴⁴

Eltern und Erziehungsberechtigte sind wichtige Ko-Akteure in der Co-Agency im Religionsunterricht, da sie eine Schlüsselrolle bei der Förderung des Lernens und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler spielen. Indem sie sich aktiv in den Lehr- und Lernprozess einbringen und die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützen, tragen sie zur Entfaltung der Co-Agency bei.¹²⁴⁵

Ein wichtiger Schritt, um die Co-Agency von Eltern und Erziehungsberechtigten im Religionsunterricht zu fördern, besteht darin, eine offene Kommunikation zwischen Lehrkräften, Lernenden und Eltern aufzubauen. Dies kann durch regelmäßige Elternsprechtage, Elternabende und andere Veranstaltungen erreicht werden. Eltern sollten auch ermutigt werden, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, indem sie z.B. Gastredner oder Experten zu bestimmten Themen einladen, bei Projekten und Aktivitäten helfen oder gemeinsam an Gottesdiensten teilnehmen.¹²⁴⁶

Ein weiterer wichtiger Aspekt besteht darin, dass Eltern und Erziehungsberechtigte die Lernenden unterstützen und motivieren, indem sie ihnen Feedback und Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen geben. Hierbei geht es darum, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre Fähigkeiten und Talente zu entfalten und ihre Ziele zu erreichen. Eltern sollten ermutigt werden, ihre Kinder bei ihren schulischen und außerschulischen Aktivitäten zu unterstützen und ihnen bei Bedarf zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, wie z.B. Lernmaterialien oder Nachhilfe.¹²⁴⁷ Sollte dies aus persönlichen oder finanziellen Gründen nicht möglich sein, sollten Eltern und Lehrkräfte in den gemeinsamen Austausch treten und nach gemeinsamen Lösungen zum Wohle der Lernenden suchen.

¹²⁴⁴ Vgl. Korte (2001), S. 11f

¹²⁴⁵ Vgl. OECD (2018), S. 37

¹²⁴⁶ Vgl. Bundesagentur für Arbeit, SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland (Hsg) (2020), S. 56f

¹²⁴⁷ Sofern dieses aus finanziellen Gründen dem Elternhaus nicht möglich ist, bietet die Schule verschiedene außerschulische Angebote an, um eine interessenorientierte Weiterbildung im sportlichen, wie auch musischen Bereich zu fördern (Kooperationen mit städtischen Vereinen und Musikschulen). Zudem besteht die Möglichkeit Peer-Tutoring zu installieren, so dass auch eine fachliche Unterstützung am Lernort Schule ohne finanzielle Belastung des Elternhauses möglich sein sollte.

Schließlich sollten Eltern und Erziehungsberechtigte ermutigt werden, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Religionsfragen und -themen zu fördern und sie darin zu unterstützen, ihre eigene religiöse Identität zu entwickeln. Dies kann durch eine tolerante und offene Haltung der Eltern und Erziehungsberechtigten unterstützt werden. Darüber hinaus sollten Eltern und Erziehungsberechtigte ermutigt werden, auch ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten zu teilen, um die Diskussionen und Reflexionen der Schülerinnen und Schüler zu bereichern und so ihre Co-Agency im Unterricht zu fördern.

Insgesamt spielen Eltern und Erziehungsberechtigte eine wichtige Rolle als Ko-Akteure der Co-Agency im Bereich Schule. Sie können dazu beitragen, dass ihre Kinder eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen entwickeln und ihre Agency-Kompetenzen weiterentwickeln.

2.7.2.1.4. Ko-Akteure Gemeinschaft

Gemeinschaft spielt eine wichtige Rolle als Ko-Akteur der Co-Agency im Bereich Schule. Gemeinschaft bezieht sich hier auf das soziale Umfeld, zu dem Schule, Familien, Nachbarschaften und andere soziale Gruppen sowie Religionsgemeinschaften gehören. Die Einbeziehung der Gemeinschaft als Ko-Akteur in die Co-Agency eröffnet eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Stärkung der Bildungserfahrungen und des Lernens der Schülerinnen und Schüler.¹²⁴⁸

Eine starke Gemeinschaft bietet den Schülerinnen und Schülern Zugang zu vielfältigen Ressourcen, Erfahrungen und Perspektiven. Indem die Gemeinschaft als Ko-Akteur in den Bildungsprozess einbezogen wird, können Schülerinnen und Schüler von diesem breiten Spektrum an Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen profitieren. Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit „Kirchen und anderen religiösen Gemeinschaften hinsichtlich Gestalt, Funktion und religiöser Praxis vor dem Hintergrund ihres jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontextes“¹²⁴⁹ die Praxis religiöser und säkularer Gemeinschaften hinsichtlich ihres Beitrags für gelingendes Leben beurteilen.¹²⁵⁰

Darüber hinaus kann die Gemeinschaft einen unterstützenden und ermächtigenden Rahmen für Schülerinnen und Schüler schaffen. Die Stärkung der Gemeinschaftsbindung und die Förderung des sozialen Zusammenhalts ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ein

¹²⁴⁸ Vgl. OECD (2018), S. 38

¹²⁴⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 32

¹²⁵⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 33

Gefühl der Zugehörigkeit und des Engagements zu entwickeln. In einer solchen Gemeinschaft werden sie ermutigt, ihre Ideen auszudrücken, ihre Fähigkeiten einzusetzen und sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen. Durch die Zusammenarbeit mit anderen Gemeinschaftsmitgliedern können sie ihre sozialen und kommunikativen Fähigkeiten weiterentwickeln.¹²⁵¹

Die Gemeinschaft kann auch als Ressource dienen, um reale Probleme und Herausforderungen anzugehen. Durch Projekte und Initiativen, die in Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft entwickelt werden, können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre Fähigkeiten und ihr Wissen einsetzen können, um positive Veränderungen in ihrem Umfeld zu bewirken und sich so für Gerechtigkeit und Menschenwürde einsetzen.¹²⁵² Dies fördert nicht nur ihre Selbstwirksamkeit, sondern auch ihr Verantwortungsbewusstsein und ihr Engagement für das Gemeinwohl.

Die Einbindung der Gemeinschaft als Ko-Akteur der Co-Agency im Religionsunterricht trägt zur Erweiterung des Lernumfelds jenseits des Klassenzimmers bei. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Verbindung zwischen dem schulischen Lernen und der realen Welt herzustellen und ihre religiöse Bildung in einen breiteren Kontext zu stellen. Dies fördert nicht nur ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, sondern auch ihre persönliche Entwicklung, ihr soziales Bewusstsein und ihre Bereitschaft, sich aktiv für eine positive Veränderung einzusetzen.¹²⁵³

Exkursionen zu außerschulischen Lernorten wie religiösen Stätten (wie Kirchen, Moscheen, Synagogen oder Tempeln) bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, verschiedene religiöse Praktiken und Rituale persönlich mitzuerleben. Diese Besuche ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, den Glauben in einem realen Kontext zu erleben und die Bedeutung religiöser Stätten und Gemeinschaften zu verstehen.¹²⁵⁴

Der Religionsunterricht kann Projekte und Lernaufgaben initiieren, bei denen die Schülerinnen und Schüler mit der Gemeinschaft zusammenarbeiten, um soziale oder religiöse Anliegen oder Probleme anzugehen. Zum Beispiel können sie an gemeinnützigen Aktivitäten teilnehmen, wie der Organisation von Wohltätigkeitsveranstaltungen, dem Besuch von Altenheimen oder der Unterstützung von Bedürftigen. Durch solche oder ähnliche Projekte lernen Schülerinnen und

¹²⁵¹ Vgl. Kapitel 1.2.

¹²⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹²⁵³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 10

¹²⁵⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

Schüler, wie sie ihre eigenen Fähigkeiten und Ressourcen einsetzen können, um positive Veränderungen in der Gemeinschaft zu bewirken.¹²⁵⁵

Der Religionsunterricht kann den Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an Gemeinschaftsveranstaltungen ermöglichen, wie beispielsweise religiösen Festen, Feiern oder Gottesdiensten. Durch die aktive Teilnahme an solchen Veranstaltungen haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Gemeinschaft in ihrem religiösen Kontext zu erleben und sich mit den Gemeindemitgliedern zu vernetzen.¹²⁵⁶

Es ist wichtig zu betonen, dass die Einbeziehung der Gemeinschaft im Religionsunterricht als Ko-Akteur der Co-Agency einen kontinuierlichen Dialog und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit erfordert. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven einzubringen und von den Erfahrungen und Perspektiven anderer in der Gemeinschaft zu lernen. Durch den Aufbau von Beziehungen und die Pflege von Partnerschaften zwischen der Schule und der Gemeinschaft kann eine nachhaltige Zusammenarbeit entstehen, die die Co-Agency fördert.

Die Einbindung der Gemeinschaft als Ko-Akteur der Co-Agency im Religionsunterricht bietet zahlreiche Vorteile. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ein breiteres Verständnis für den religiösen Glauben zu entwickeln, verschiedene Perspektiven kennenzulernen und eine engere Verbindung zur Gemeinschaft herzustellen. Durch den aktiven Austausch und die Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft lernen Schülerinnen und Schüler, wie sie ihren Glauben im Alltag leben können und wie sie in der Gemeinschaft Verantwortung übernehmen können.¹²⁵⁷

Darüber hinaus eröffnet die Einbindung der Gemeinschaft als Ko-Akteur der Co-Agency im Religionsunterricht die Möglichkeit, soziale und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler lernen, mit Menschen unterschiedlicher religiöser Hintergründe und Traditionen umzugehen, respektvoll zuzuhören und ihre eigene Meinung zu artikulieren. Sie erfahren, wie Gemeinschaften zusammenarbeiten und wie sie gemeinsam für das Gemeinwohl wirken können.¹²⁵⁸

¹²⁵⁵ Vgl. Kapitel 3.1.

¹²⁵⁶ Vgl. Cornehl (2006), S. 67ff

¹²⁵⁷ Vgl. Kapitel 2.4.3.3.

¹²⁵⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

Die Einbeziehung der Gemeinschaft als Ko-Akteur der Co-Agency im Religionsunterricht eröffnet auch Möglichkeiten für die praktische Anwendung des Gelernten. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in realen Situationen anwenden, sei es durch gemeinnützige Projekte, interreligiösen Dialog oder Engagement in der Gemeinschaft. Dadurch werden sie ermächtigt, aktiv zu handeln und ihre eigenen Fähigkeiten zu nutzen, um eine positive Veränderung in der Gemeinschaft und der Welt herbeizuführen.

Insgesamt bietet die Einbindung der Gemeinschaft als Ko-Akteur der Co-Agency im Religionsunterricht eine ganzheitliche und bereichernde Lernerfahrung. Sie ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre eigene religiöse Identität zu erkunden, verschiedene Perspektiven kennenzulernen, soziale Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zusammenzuarbeiten. Durch diese kooperative und partizipative Lernumgebung werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, ihre eigene Co-Agency zu entwickeln und zu entfalten.

2.7.2.2. Sonnenmodell der Co-Agency

Das Sonnenmodell der Co-Agency der OECD ist ein Konzept, das die Beziehung zwischen den verschiedenen Ko-Akteuren bei der Förderung von Co-Agency im Bildungsbereich beschreibt. Das Modell wurde von Schülerinnen und Schülern auf Basis der Partizipationsleiter von Roger Hart¹²⁵⁹ entwickelt. Dabei treffen die Schülerinnen und Schüler die folgende Annahme: „Je stärker der Grad an Co-Agency ist, desto besser ist es für das Wohlbefinden“.¹²⁶⁰

¹²⁵⁹ Hart (1992), S. 8

¹²⁶⁰ OECD (2018), S. 40

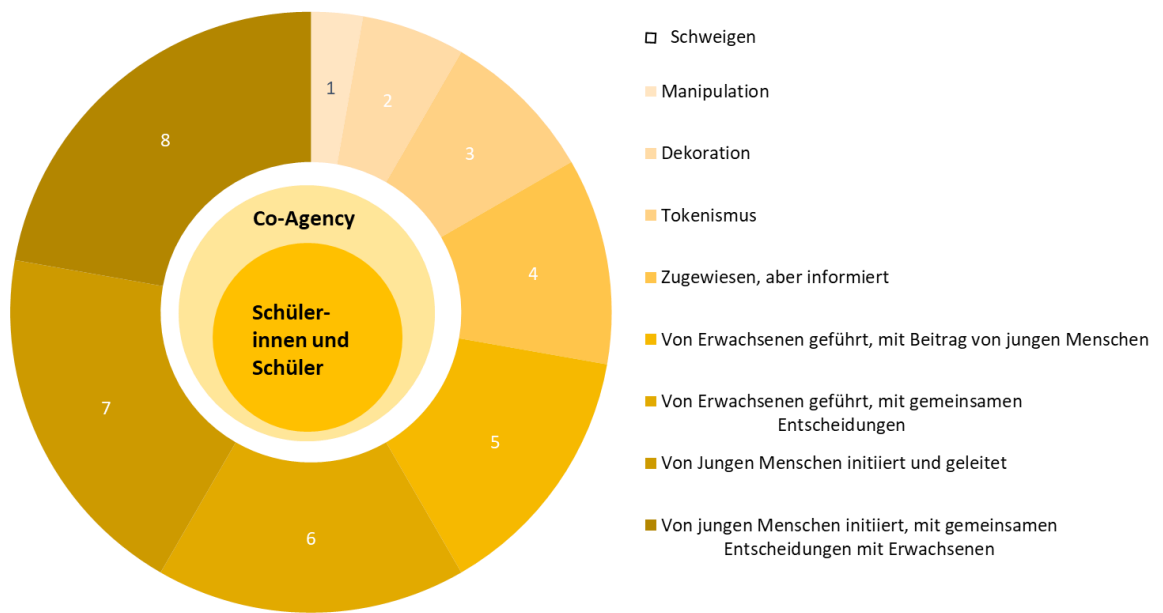


Abbildung 21: Sonnenmodell der Co-Agency (Vgl. OECD (2018), S. 40)

Die Schülerin oder der Schüler befindet sich dabei im Zentrum und wird von den engsten Ko-Akteuren umgeben, zu denen die Gleichaltrigen und die Lehrkräfte gehören. Diese Ko-Akteure haben den engsten Kontakt zur Schülerin oder zum Schüler und können somit am unmittelbarsten zur Entwicklung von Co-Agency beitragen.

Durch eine enge Zusammenarbeit und Koordination zwischen den verschiedenen Akteuren kann eine unterstützende und fördernde Lernumgebung geschaffen werden, in der Schülerinnen und Schüler ihre eigene Agency und Selbstwirksamkeit entwickeln und entfalten können.

Die Stufe "Schweigen" im Sonnenmodell der Co-Agency der OECD beschreibt eine Situation, in der Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit sehen, ihre Meinung oder Ideen zu äußern oder auszudrücken. Sie fühlen sich möglicherweise unsicher oder haben Angst vor Ablehnung oder Kritik durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrperson. Die Schülerinnen und Schüler empfinden sich möglicherweise als "Zuschauer" des Lernprozesses, anstatt aktiv daran teilzunehmen.¹²⁶¹ Das Schweigen kann aus verschiedenen Gründen auftreten, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass ihre Meinung nicht respektiert oder gehört wird, wenn sie das Gefühl haben, dass sie nicht über genügend Wissen oder Fähigkeiten verfügen, um ihre Gedanken auszudrücken, oder wenn sie sich in einer unangenehmen oder

¹²⁶¹ Vgl. OECD (2018), S. 41

ungewohnten Situation befinden.¹²⁶² Es ist wichtig, auf das Schweigen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu achten und Maßnahmen zu ergreifen, um sie zu ermutigen, ihre Gedanken und Meinungen zu äußern. Dies kann durch verschiedene Methoden erreicht werden, z.B. durch die Schaffung einer unterstützenden Lernumgebung, die Ermutigung der Schülerinnen und Schüler, ihre Meinung zu äußern, oder durch die Einführung von Aktivitäten, die die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre Ideen und Gedanken zu teilen. Indem die Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess einbezogen werden, können sie ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation steigern und ihre Fähigkeit zur Ausübung von Co-Agency verbessern.¹²⁶³

Auf der zweiten Stufe „Manipulation“ Stufe werden Ko-Akteure als bloße Werkzeuge betrachtet, die dazu benutzt werden, um die Ziele und Bedürfnisse anderer zu erreichen. Manipulation bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, die Gedanken, Meinungen oder Handlungen anderer zu beeinflussen oder zu steuern, um ihre eigenen Ziele zu erreichen.¹²⁶⁴ Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen, aber in jedem Fall hat die manipulierende Person mehr Macht und Kontrolle als die manipulierte Person. Im schulischen Kontext kann Manipulation auf verschiedene Weise auftreten. Eine Lehrperson könnte beispielsweise Schülerinnen und Schüler dazu bringen, bestimmte Meinungen oder Verhaltensweisen anzunehmen, indem sie belohnt oder bestraft werden, je nachdem, ob sie den Erwartungen entsprechen oder nicht. Dies kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigene Autonomie und Selbstbestimmung verlieren und sich stattdessen darauf konzentrieren, die Erwartungen des Lehrenden zu erfüllen. In Bezug auf die Co-Agency ist die Stufe der Manipulation problematisch, da sie eine asymmetrische Beziehung zwischen den Ko-Akteuren schafft, bei der eine Person mehr Macht und Kontrolle hat als die andere. Dies widerspricht dem Ziel der Co-Agency, eine gleichberechtigte und interaktive Beziehung zwischen den Ko-Akteuren zu schaffen, die auf gemeinsamen Zielen und Interessen basiert. Um die Co-Agency erfolgreich zu fördern, müssen die Ko-Akteure in der Lage sein, gemeinsam Entscheidungen zu treffen und gemeinsam Verantwortung zu übernehmen.

Die dritte Stufe des Sonnenmodells wird als "Dekoration" bezeichnet. In dieser Stufe sind die Schülerinnen und Schüler zwar anwesend und beteiligen sich oberflächlich am Unterricht,

¹²⁶² Vgl. OECD (2018), S. 40f

¹²⁶³ Vgl. OECD (2018), S. 40

¹²⁶⁴ Vgl. OECD (2018), S. 41

jedoch fehlt ihnen eine aktive Beteiligung und Gestaltung des Lernprozesses.¹²⁶⁵ Sie dekorieren den Unterricht gewissermaßen, indem sie ihre Anwesenheit zeigen, aber nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. In dieser Stufe können Schülerinnen und Schüler passiv und desinteressiert wirken, sie beteiligen sich jedoch gelegentlich an Gruppenarbeiten oder Diskussionen im Unterricht. Dabei geben sie jedoch nur begrenzt Input und bringen keine eigenen Ideen oder Gedanken ein. Es fehlt ihnen an Engagement und Initiative, um den Unterricht aktiv mitzugestalten. Auf dieser Stufe können Lehrkräfte versuchen, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, indem sie ihnen beispielsweise mehr Verantwortung im Unterricht übertragen und sie ermutigen, ihre Ideen und Gedanken zu teilen. Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, aktiv am Unterricht teilzunehmen und ihren Beitrag zu leisten. Dabei kann auch die Verwendung von kreativen Methoden oder Materialien sowie der Einsatz von Lernaufgaben helfen, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken und ihre aktive Beteiligung zu fördern.¹²⁶⁶

Die Stufe "Tokenismus" des Sonnenmodells beschreibt eine Situation, in der die Beteiligung von Lernenden an Entscheidungen und Gestaltungsprozessen nur symbolisch oder oberflächlich ist und keine tatsächliche Veränderung bewirkt.¹²⁶⁷ Den Lernenden wird dabei suggeriert, an Entscheidungen beteiligt zu sein, um den Eindruck von Partizipation zu erwecken, ohne dass sie tatsächlich ernsthaft in den Prozess eingebunden sind. Ein Beispiel für Tokenismus im schulischen Kontext ist, wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler in die Entscheidungsprozesse der Schule einbeziehen, aber letztendlich ihre eigenen Entscheidungen treffen, ohne die Ideen und Vorschläge der Lernenden ernsthaft zu berücksichtigen. Dies kann dazu führen, dass Lernende das Gefühl haben, dass ihre Meinungen und Ideen nicht wirklich zählen und sie nicht ernsthaft in den Entscheidungsprozess einbezogen werden. Auf der Stufe "Tokenismus" ist die Beteiligung der Lernenden also oberflächlich und ohne echte Auswirkungen. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte und andere Beteiligte im Bildungsbereich sich bewusst sind, dass Tokenismus keine echte Partizipation ist und dass die Einbeziehung der Lernenden in Entscheidungsprozesse und Gestaltungsprozesse ernsthaft und authentisch sein muss, um echte Co-Agency zu erreichen.¹²⁶⁸

¹²⁶⁵ Vgl. OECD (2018), S. 41

¹²⁶⁶ Vgl. Kapitel 3.1.

¹²⁶⁷ Vgl. OECD (2018), S. 41

¹²⁶⁸ Vgl. OECD (2018), S. 40

Die vierte Stufe des Sonnenmodells wird als "Zugewiesen, aber informiert" bezeichnet. In dieser Stufe werden Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften oder anderen Entscheidungsträgern ausgewählt, um an Entscheidungen oder Aktivitäten teilzunehmen, jedoch wird ihre Mitwirkung als rein informell angesehen und ihre Beteiligung kann von den Entscheidungsträgern ohne Konsequenzen abgelehnt werden.¹²⁶⁹ In dieser Stufe können Schülerinnen und Schüler ihre Meinung äußern und ihre Ideen einbringen, jedoch wird ihre Rolle auf die eines Beraters oder Informanten reduziert. Sie können nicht aktiv an Entscheidungen beteiligt werden und haben keine echte Entscheidungsbefugnis. Diese Art der Beteiligung kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass ihre Beiträge nicht wirklich wertgeschätzt werden oder dass ihre Meinungen nicht wirklich zählen. Um die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler auf die nächste Stufe des Sonnenmodells zu erhöhen, sollten Lehrkräfte und Entscheidungsträger Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre Meinungen und Ideen offen auszudrücken und sicherstellen, dass ihre Beiträge bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden. Eine offene und ehrliche Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden ist wichtig, um sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler verstehen, warum bestimmte Entscheidungen getroffen werden und wie sie dazu beitragen können.

Die Stufe "Von Erwachsenen geführt, mit Beitrag von jungen Menschen" ist die fünfte Stufe des Sonnenmodells der Co-Agency der OECD. In dieser Stufe wird eine höhere Beteiligung von Jugendlichen ermöglicht, indem Erwachsene bereit sind, den Beitrag der jungen Menschen anzunehmen und zu berücksichtigen. Dies bedeutet, dass die Erwachsenen immer noch die Führung in der Entscheidungsfindung haben, aber die Beiträge und Ideen der Jugendlichen mit einbeziehen.¹²⁷⁰ In diesem Stadium sind junge Menschen nicht nur Zuhörer und werden aktiv eingebunden und können ihre Meinungen, Ideen und Vorschläge in den Entscheidungsprozess einbringen. Erwachsene respektieren ihre Meinungen und beziehen sie aktiv in die Gestaltung von Projekten, Programmen oder Initiativen mit ein. Junge Menschen haben die Möglichkeit, ihre Meinungen auszudrücken und an Entscheidungsprozessen teilzunehmen, die ihre eigene Bildung und Entwicklung beeinflussen. Erwachsene schaffen ein Umfeld, in dem junge Menschen das Gefühl haben, gehört und respektiert zu werden. Dieser Ansatz fördert ein Gefühl der Zugehörigkeit und Verantwortung bei Jugendlichen, da sie sich als Teil des Entscheidungsprozesses fühlen und sehen, dass ihre Beiträge einen Einfluss haben.

¹²⁶⁹ Vgl. OECD (2018), S. 41

¹²⁷⁰ Vgl. OECD (2018), S. 41

Gleichzeitig haben die Erwachsenen weiterhin die Verantwortung für den Prozess und können sicherstellen, dass die Beiträge der Jugendlichen in angemessener Weise berücksichtigt werden. Zusammenfassend bedeutet die Stufe "Von Erwachsenen geführt, mit Beitrag von jungen Menschen", dass Erwachsene aktiv versuchen, junge Menschen in Entscheidungsprozesse einzubeziehen und ihre Beiträge zu würdigen, während sie weiterhin die Verantwortung für die Entscheidungsfindung tragen. Diese Stufe nimmt vor allem im aktuellen schulischen Kontext viel Raum ein, da die wesentlichen Lerninhalte des Lehrplans und der schulinternen Curricula vorgegeben sind und die Basis des Unterrichts bilden.

Die Stufe "Von Erwachsenen geführt, mit gemeinsamen Entscheidungen" des Sonnenmodells der Co-Agency der OECD ist die sechste Stufe und stellt eine höhere Form der Zusammenarbeit dar als die vorherigen Stufen. Hier sind junge Menschen aktiv beteiligt und haben einen echten Einfluss auf Entscheidungen.¹²⁷¹ In dieser Stufe geht es darum, dass Lehrende und Lernende gemeinsam Entscheidungen treffen und gemeinsam Verantwortung tragen. Junge Menschen werden als vollwertige Mitglieder der Lerngemeinschaft anerkannt und haben Einfluss auf Entscheidungen, die das Lernen und die Schule betreffen. Lehrende und Lernende arbeiten zusammen, um Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen, die für alle Beteiligten von Vorteil sind. Die Zusammenarbeit beruht auf einer gleichberechtigten Verteilung der Macht, auf Augenhöhe und Wertschätzung. Junge Menschen werden ermutigt, ihre Meinung zu äußern und ihre Ideen und Perspektiven einzubringen. Die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Beiträge zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen, um gemeinsam zu einer Entscheidung zu kommen. In dieser Stufe geht es nicht nur darum, dass junge Menschen gehört werden, sondern dass sie auch aktiv an der Gestaltung ihrer Lernumgebung beteiligt sind. Die Zusammenarbeit beruht auf Respekt, Vertrauen und gegenseitigem Lernen. Lehrende und Lernende arbeiten gemeinsam daran, eine offene, inklusive und partizipative Lerngemeinschaft zu schaffen, in der sich alle Mitglieder wohlfühlen und ihr Potenzial entfalten können. In dieser Stufe können bereits Lernaufgaben zum Einsatz kommen, da Lernende erstmals wirklich aktiv am Lernprozess beteiligt sind.

Die Stufe "Von jungen Menschen initiiert und geleitet" ist die zweithöchste Stufe im Sonnenmodell der Co-Agency der OECD. Hierbei geht es um die Kooperation von Erwachsenen und jungen Menschen auf Augenhöhe, bei der junge Menschen die Führung übernehmen und

¹²⁷¹ Vgl. OECD (2018), S. 41

Entscheidungen treffen.¹²⁷² In dieser Stufe werden junge Menschen als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner bei Entscheidungen und Gestaltungsprozessen angesehen. Sie haben die Möglichkeit, ihre Interessen und Perspektiven aktiv einzubringen und werden von Erwachsenen unterstützt, um ihre Visionen und Ideen umzusetzen. Gleichzeitig werden die Erwachsenen als unterstützende Partnerinnen und Partner gesehen, die ihre Erfahrungen und ihr Wissen einbringen, um die jungen Menschen bei der Umsetzung ihrer Vorstellungen zu unterstützen. Diese Stufe erfordert eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit zwischen Erwachsenen und jungen Menschen. Die Erwachsenen müssen bereit sein, ihre Macht und Kontrolle abzugeben und die jungen Menschen ermutigen, Verantwortung zu übernehmen und ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig müssen die jungen Menschen lernen, ihre Verantwortung wahrzunehmen und sich aktiv in Entscheidungsprozesse einzubringen. In dieser Stufe werden partizipative Methoden und Formen der Zusammenarbeit eingesetzt, um gemeinsam Entscheidungen zu treffen und Lösungen zu finden. Es geht um den Austausch auf Augenhöhe und die Anerkennung der Expertise und Perspektiven beider Seiten. Dies führt zu einer höheren Motivation und mehr Engagement der jungen Menschen und stärkt ihr Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Diese Stufe kann nur erreicht werden, wenn Lerngemeinschaften bereits über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten und sich ein gegenseitiges Vertrauen und eine Verlässlichkeit entwickelt haben.

Die höchste Stufe des Sonnenmodells der Co-Agency der OECD ist "Von jungen Menschen initiiert, mit gemeinsamen Entscheidungen mit Erwachsenen". In dieser Stufe arbeiten junge Menschen aktiv daran, den Lehr- und Lernprozess zu gestalten und zu leiten, während die Erwachsenen als gleichberechtigte Partner und Unterstützer agieren.¹²⁷³ Es herrscht eine echte Zusammenarbeit auf Augenhöhe, bei der alle Beteiligten ihre Kompetenzen und Erfahrungen einbringen und gemeinsam Entscheidungen treffen. Die Initiative zur Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses geht von den jungen Menschen aus, die ihre Ideen und Vorschläge in den Unterricht einbringen. Die Erwachsenen unterstützen diese Ideen und Vorschläge und tragen dazu bei, sie umzusetzen. Dabei teilen sie auch ihre eigenen Erfahrungen und Fähigkeiten mit und bringen ihr Wissen und ihre Perspektiven ein, um die Zusammenarbeit zu verbessern. Die Entscheidungen werden gemeinsam getroffen, indem alle Beteiligten ihre Standpunkte und Bedürfnisse äußern und diskutieren, um gemeinsam eine Lösung zu finden. In

¹²⁷² Vgl. OECD (2018), S. 41

¹²⁷³ Vgl. OECD (2018), S. 41

dieser Stufe der Co-Agency werden junge Menschen ermutigt, Verantwortung zu übernehmen und ihre Fähigkeiten und Talente zu entfalten. Sie lernen, wie sie effektiv in einer Gruppe arbeiten und wie sie ihre Ideen und Vorschläge präsentieren und umsetzen. Gleichzeitig lernen sie auch, wie sie auf die Meinungen und Bedürfnisse anderer hören und wie sie gemeinsam Entscheidungen treffen. Die Erwachsenen lernen wiederum, die Fähigkeiten und Stärken der jungen Menschen zu schätzen und zu nutzen und wie sie auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Insgesamt fördert die letzte Stufe des Sonnenmodells eine Kultur der Zusammenarbeit und des Respekts, bei der die Ideen und Vorschläge aller Beteiligten geschätzt und genutzt werden, um eine gemeinsame Vision zu verwirklichen. Dies führt zu einem inklusiven und partizipativen Lehr- und Lernprozess, der die Agency und das Engagement aller Beteiligten stärkt.

Das Sonnenmodell der Co-Agency der OECD bietet viele Chancen für den Religionsunterricht. Es bietet ein Rahmenwerk, um die Rolle von Schülerinnen und Schülern im Lernprozess zu stärken und ihre Partizipation und Einflussnahme auf das Lernen zu fördern. Das Modell betont, dass Schülerinnen und Schüler als Ko-Akteure und Mitgestalter des Lernprozesses betrachtet werden sollten, und bietet eine Möglichkeit, den Übergang von passivem Lernen zu aktivem und kollaborativem Lernen zu fördern.¹²⁷⁴

Durch die bewusste Reflektion des Sonnenmodells können Religionslehrerinnen und Religionslehrer dazu beitragen, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken, da sie aufgefordert werden, aktiv am Lernprozess teilzunehmen und ihre Stimme zu erheben. Die verschiedenen Stufen des Modells bieten Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eine klare Vorstellung davon, wie sie ihre Zusammenarbeit gestalten und welche Ziele sie erreichen möchten.

Darüber hinaus fördert das Sonnenmodell der Co-Agency die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Verantwortung zu übernehmen, gemeinsam zu arbeiten und Entscheidungen zu treffen. Im Religionsunterricht können sie dabei lernen, wie sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einsetzen, um gemeinsam Probleme zu lösen und Projekte zu entwickeln, die sie selbst betreffen. Durch die Beteiligung an der Gestaltung des Lernprozesses und die gemeinsame Entscheidungsfindung können Schülerinnen und Schüler auch ihr Verständnis der Lerninhalte vertiefen und ihr Engagement für das Unterrichtsfach Religionslehre steigern. Schülerinnen

¹²⁷⁴ Vgl. OECD (2018), S. 40

und Schüler können in Entscheidungsprozesse im Unterricht einbezogen werden und gemeinsam mit Lehrkräften den Unterricht gestalten. Auch können sie durch partizipative und dialogische Methoden sowie durch eine interreligiöse und interkulturelle Perspektive des Unterrichts besser in ihrer Identitätsentwicklung und kritischen Reflexion unterstützt werden.

Das Sonnenmodell der Co-Agency der OECD bietet zwar eine nützliche Orientierung für die Entwicklung von kooperativen und partizipativen Beziehungen zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungsbereich, jedoch sind seine Anwendbarkeit und Grenzen im Bereich des Religionsunterrichts zu berücksichtigen.

Einerseits kann die Anwendung des Modells im Religionsunterricht durch das spezifische Fachkonzept, die religiöse und weltanschauliche Pluralität sowie die Lehrpläne und Lehrmaterialien begrenzt sein. Insbesondere können Lehrkräfte aufgrund der institutionellen Strukturen und Vorgaben des Schulsystems sowie der Lehrpläne nur begrenzt die Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigen.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Anwendung des Modells im Religionsunterricht kontextspezifisch erfolgen und sich den spezifischen Herausforderungen und Chancen des Religionsunterrichts anpassen muss. Zudem müssen die Grenzen der Mitbestimmung und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die verfassungsrechtlich geschützte Position der Religionslehrkraft und der christlichen Tradition des Religionsunterrichts berücksichtigt werden.

Um das Sonnenmodell der Co-Agency im Religionsunterricht zu nutzen, können folgende Schritte unternommen werden:

1. Reflexion: Lehrkräfte sollten das Modell verwenden, um ihren eigenen Unterricht und die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Hierbei geht es darum, die gegenwärtige Stufe der Ko-Agency zu bewerten und zu identifizieren, wo Verbesserungspotenziale liegen.
2. Dialog: Es ist wichtig, einen offenen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern zu führen und ihre Meinungen und Ideen zu hören. Hierbei geht es um die Erörterung von Möglichkeiten, um den Unterricht und die Zusammenarbeit im Unterricht zu verbessern.

3. Entwicklung von Maßnahmen: Basierend auf den Reflexionen und dem Dialog können geeignete Maßnahmen entwickelt werden, um Ko-Agency zu fördern. Hierbei sollten alle Beteiligten, einschließlich Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte, einbezogen werden.
4. Implementierung: Die Maßnahmen sollten schließlich im Unterricht implementiert werden. Die Fortschritte sollten regelmäßig evaluiert werden, um sicherzustellen, dass die Ko-Agency weiterhin verbessert wird.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass das Sonnenmodell der Co-Agency auch Grenzen hat. Die Umsetzung des Modells erfordert Engagement und Bereitschaft von allen Beteiligten, um eine echte Partnerschaft zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Außerdem sollte der religiöse Kontext des Unterrichts berücksichtigt werden, um sicherzustellen, dass die Förderung von Ko-Agency im Einklang mit den Zielsetzungen des Religionsunterrichts stehen.

2.8. Zwischenfazit zum Lernkompass

Bei der abschließenden Betrachtung der Analyse des Lehrplans der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens mit dem Lernkompass der OECD, den daraus resultierenden Anforderungen an die Bildung und mögliche Ansätze zur Ausgestaltung des Lehr- und Lernprozesses ergibt sich folgende Übersicht:

| Faktor/ Kriterium | Definition OECD | Kernlehrplan ev. Religionslehre ¹²⁷⁵ | Methodische Handlungsempfehlung ¹²⁷⁶ |
|----------------------|---|---|---|
| WISSEN | | | |
| Disziplinäres Wissen | das Verständnis von Fakten, Konzepten, Theorien und Prinzipien in verschiedenen Bereichen | Allgemein Inhaltsfeld 5 | Lernaufgaben Problemlösendes Lernen Kooperatives Lernen |

¹²⁷⁵ Die hier dick gedruckten Inhaltsfelder weisen eine signifikant hohe Nennung innerhalb der Kapitel auf und sind sollten aus diesem Grund bei der abschließenden Betrachtung stärker gewichtet werden.

¹²⁷⁶ Die hier aufgeführten methodischen Handlungsempfehlungen basieren auf dem dritten Teil dieser Arbeit und werden aufgrund der Vollständigkeit bereits an dieser Stelle der Arbeit mit integriert und berücksichtigt.

| | | | |
|------------------------------------|--|--|--|
| Interdisziplinäres Wissen | die Fähigkeit, Wissen aus verschiedenen Disziplinen und Fachbereichen miteinander zu verknüpfen, um komplexe Probleme zu lösen und neue Erkenntnisse zu gewinnen | Allgemein Inhaltsfeld 5 | Lernaufgaben SCRUM |
| Epistemisches Wissen | das Wissen darüber, wie wir Wissen erwerben, wie wir es prüfen und validieren können und wie wir es anwenden können, um Probleme und Herausforderungen zu lösen | Allgemein | Problemlösendes Lernen SCRUM Lernaufgaben Kooperatives Lernen |
| Prozedurales Wissen | das Wissen darüber, wie man Fähigkeiten und Techniken anwendet, um bestimmte Ziele zu erreichen oder Probleme zu lösen | Allgemein Inhaltsfeld 2 | Problemlösendes Lernen Lernaufgaben |
| SKILLS | | | |
| Kognitive und metakognitive Skills | Kognitive Fähigkeiten sind Fähigkeiten, die als kognitive Prozesse, die zum Lernen und zur Problemlösung notwendig sind, verstanden werden. Metakognitive Fähigkeiten bezeichnet das Wissen, die Fähigkeiten und die Überzeugungen, die das Individuum benötigt, um seine eigenen kognitiven Fähigkeiten und seine Lernstrategien zu steuern und zu regulieren. | Allgemein Inhaltsfeld 6 | Problemlösendes Lernen Lernaufgaben SCRUM |
| Soziale und emotionale Skills | Kompetenzen, die das Wohlbefinden, die persönliche Entwicklung und das zwischenmenschliche Verhalten einer Person beeinflussen | Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 4 Inhaltsfeld 5 Inhaltsfeld 6 | SCRUM Feedback Kooperatives Lernen |

| | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Praktische und physische Skills | Kompetenzen, die das Wissen, die Fertigkeiten und die Fähigkeiten umfassen, die notwendig sind, um praktische Herausforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen | Allgemein Inhaltsfeld 3 | Problemlösendes Lernen Lernaufgaben |
| HALTUNG UND WERTE | | | |
| Respekt | die Fähigkeit, andere Meinungen, Kulturen, Traditionen und Lebensweisen zu respektieren, selbst wenn sie sich von den eigenen unterscheiden | Allgemein Inhaltsfeld 1 Inhaltsfeld 5 | Kooperatives Lernen SCRUM Feedback |
| Gerechtigkeit | Es beschreibt, dass alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht oder ihrer sozialen Stellung die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben sollten. | Allgemein Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 | Kooperatives Lernen Lernaufgaben Feedback |
| Persönliche und soziale Verantwortung | Persönliche Verantwortung bezieht sich auf die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die eigenen Entscheidungen. Soziale Verantwortung hingegen bezieht sich auf die Verantwortung, die wir für unser Umfeld und für andere Menschen tragen. | Allgemein Inhaltsfeld 1 Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 4 | SCRUM Kooperatives Lernen Lernaufgaben Problemlösendes Lernen Feedback |
| Integrität | die Fähigkeit, ehrlich und aufrichtig zu handeln, und den eigenen Werten und Prinzipien treu zu bleiben, selbst in schwierigen oder herausfordernden Situationen | Allgemein Inhaltsfeld 1 Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Kooperatives Lernen Problemlösendes Lernen Feedback |
| Selbstwahrnehmung | Eine Person, die sich selbst gut kennt und versteht, ist in der Lage, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und dementsprechend zu handeln. | Allgemein | Feedback Lernaufgaben |

| LERNGRUNDLAGEN | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Kognitive Lerngrundlagen | kognitive Fähigkeiten, die als zentral für eine erfolgreiche persönliche und berufliche Entwicklung in der heutigen Welt angesehen werden | Allgemein Inhaltsfeld 2 | Problemlösendes Lernen Lernaufgaben SCRUM |
| Soziale und emotionale Lerngrundlagen | ein Bereich, der die Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen umfasst, die für das soziale und emotionale Wohlbefinden sowie für die zwischenmenschlichen Beziehungen von Bedeutung sind | Allgemein Inhaltsfeld 1 Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 6 | Kooperatives Lernen Feedback |
| Gesundheit | Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein für ihre Gesundheit entwickeln und lernen, wie sie durch eine gesunde Lebensweise ihre Gesundheit erhalten oder verbessern können. | Allgemein Inhaltsfeld 5 Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Kooperatives Lernen Feedback |
| TRANSFORMATIONS-KOMPETENZ | | | |
| Schaffung neuer Werte | die Fähigkeit, Ideen zu generieren, die einen echten Mehrwert für die Gesellschaft und die Umwelt schaffen | Allgemein Inhaltsfeld 4 Inhaltsfeld 5 Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Problemlösendes Lernen Kooperatives Lernen SCRUM Feedback |
| Ausgleich und Spannung und Dilemmata | die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Perspektiven und Ansätzen zu jonglieren und sich auf komplexe Veränderungen und unerwartete Ereignisse einzustellen | Allgemein Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 5 Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Problemlösendes Lernen Kooperatives Lernen SCRUM Feedback |
| Verantwortungsübernahme | die Fähigkeit, Verantwortung für das persönliche Handeln zu übernehmen, um nachhaltige Lösungen zu finden, die nicht nur ihre eigenen Interessen, sondern auch die Interessen der Gesellschaft und der Umwelt berücksichtigen | Allgemein Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 4 Inhaltsfeld 5 Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Kooperatives Lernen Feedback |

| AAR-ZYKLUS | | | |
|-------------------|---|--|--|
| Antizipation | die Fähigkeit, Ereignisse oder Entwicklungen vorherzusagen und frühzeitig zu erkennen | Allgemein Inhaltsfeld 4 Inhaltsfeld 5 | Lernaufgaben SCRUM Feedback |
| Aktion | In dieser Phase geht es darum, schnell und effektiv auf die Krise zu reagieren, um Schäden zu minimieren und die Situation zu verbessern | Allgemein Inhaltsfeld 1 | Problemlösendes Lernen SCRUM |
| Reaktion | In dieser Phase geht es darum, die Wirksamkeit der Handlungen zu evaluieren und Feedback zu geben, um zukünftige Entscheidungen und Handlungen zu verbessern | Allgemein Inhaltsfeld 6 <i>Explizit im Schulreferenzrahmen</i> | Feedback |
| Katalysator | Förderung der Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern | Allgemein | SCRUM Feedback Problemlösendes Lernen |
| AGENCY | | | |
| Student-Agency | Fähigkeit, sich ein Ziel zu setzen, reflektiert und verantwortungsbewusst zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen | Allgemein Inhaltsfeld 1 Inhaltsfeld 2 Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 5 Inhaltsfeld 6 | Lernaufgaben Problemlösendes Lernen Kooperatives Lernen Feedback SCRUM |
| Co-Agency | als interaktive, sich gegenseitig unterstützende Beziehungen – mit Eltern, Lehrkräften, kommunalen Umfeld und untereinander -, die den Lernenden dabei helfen ihre Ziele zu erreichen | Allgemein Inhaltsfeld 3 Inhaltsfeld 4 Inhaltsfeld 6 | Problemlösendes Lernen Lernaufgaben SCRUM Feedback Kooperatives Lernen |

Abbildung 22: Zusammenfassende Tabelle der Verknüpfung zwischen dem Lernkompass, dem Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalen und möglichen Handlungsempfehlungen¹²⁷⁷

Bei näherer Betrachtung der vorliegenden Tabelle ist auffällig, dass alle Inhaltsfelder des Lehrplanes der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens mit den Anforderungen des Lernkompasses der OECD verknüpft

¹²⁷⁷ Innerhalb dieser Auflistung habe ich bewusst auf die Integration des Sonnenmodells verzichtet, da das Modell eigentlich nur die Idealvorstellung präsentiert, jedoch keinen direkten Handlungsempfehlungen zum Erreichen dieser anbietet.

werden können. Innerhalb der sieben Bausteine des Lernkompasses ist zudem immer der Bereich der „Aufgaben und Ziele des Faches“ sowie die allgemeinen „Kompetenzbereiche“ verzahnt. Somit ist das Fundament des Lehrplans der evangelischen Religionslehre signifikant mit dem Lernkompass und den damit verbundenen Anforderungen an die zukünftige Bildung verknüpfbar.

Betrachtet man die einzelnen Inhaltsfelder des Lehrplanes genau, so ist auffällig, dass anzunehmen ist, dass einzelne Inhaltsfelder ein höheres Verknüpfungspotential haben, als andere. So ist beispielsweise das Inhaltsfeld 6 „Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur“ am häufigsten genannt. Dies ist unter anderem damit zu begründen, dass dieses Inhaltsfeld den Leitsatz „Ich sehe mich um in der Welt“¹²⁷⁸ hat. Eine bewusste Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umgebung, auch mit seiner religiösen Prägung, ist ein, von der OECD, immer wieder betonter Faktor zur Förderung des eigenen Wohlbefindens.

Das Inhaltsfeld 4 „Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft“ findet dagegen wie auch schon bei den vier Dimensionen der Bildung, wenig Verknüpfungsmöglichkeiten. Da es aber vor allem in dem Bereich „Verantwortungsübernahme“ eine essenzielle Rolle einnimmt, ist von einem Wegfall des Inhaltsbereiches auch an dieser Stelle abzusehen. Alternativ wäre auch hier eine Verzahnung des Inhaltsfeldes 4 „Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft“ mit dem Inhaltsfeld 5 „Religionen und Weltanschauungen im Dialog“ gut denkbar.

Ebenfalls von großer Bedeutung ist das Inhaltsfeld 2 „Christlicher Glaube als Lebensorientierung“. Durch die eigene Identifikation mit ihrer eigenen Religiosität, haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, resilienter zu werden und sich selbst sowie ihre Bedürfnisse und Bedarfe besser kennenzulernen, zu äußern und sich ihrer anzunehmen. Diese Auseinandersetzung mit sich selbst, ist eine Besonderheit des Faches der evangelischen Religionslehre und findet sich, bis auf im Lehrplan der Praktischen Philosophie für die Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens¹²⁷⁹, in keinem anderen Lehrplan wieder.

Erst nachdem sich Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewussten und sich selbst besser kennenden sowie verstehenden Menschen entwickelt haben, können sie auch Verantwortung für die Gemeinschaft, in der sie leben, übernehmen. Auch dieser Bereich wird durch das Inhaltsfeld 3 „Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde“ abgedeckt und findet einen

¹²⁷⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

¹²⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008), S.17ff

hohen Grad an Verzahnung mit den Anforderungen der OECD an zukünftige Bildung. Schülerinnen und Schüler erhalten im Religionsunterricht einen geschützten Raum, in dem sie Dinge und Handlungen testen und evaluieren können. Sie sammeln Erfahrungen und entwickeln Handlungsalternativen, ohne dass sie Bedenken bzgl. der Folgen haben müssen. Dies ist ein unglaubliches Potential des evangelischen Religionsunterrichts, welches maßgeblich zu einer Förderung des langanhaltenden und zukunftsfähigen Wohlbefindens beitragen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens ein enormes Potential und viele Verknüpfungspunkte für die zukünftige Bildung, im Sinne der OECD, hat. Dieses Potential sollte jedoch auch genutzt und von den Lehrkräften ausgeschöpft werden können.

3. TEIL 3: Mögliche Auswirkungen auf den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe 1

Die bisherige Auseinandersetzung innerhalb dieser Arbeit zeigt, dass der Kernlehrplan der evangelischen Religionslehre sehr gut mit den Forderungen der OECD kompatibel ist. Das gilt hinsichtlich des „Was“, also den Arten von Kompetenzen, die Lernende heute benötigen, um sich in der Zukunft besser zurechtzufinden und dieses so zu gestalten, dass ein besseres Leben möglich und das individuelle und gesellschaftliche Wohlergehen gesichert ist. Auch für das „Wie“, also wie Lernumgebungen gestaltet werden können, die solche Kompetenzen fördern, das heißt, wie Curricula effektiv umgesetzt werden können, trifft dies zu. Im folgenden Kapitel werden noch einmal mögliche Auswirkungen konkret auf den Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 zusammengefasst, die sich durch eine solche Verknüpfung ergeben, und bereits in den vorherigen Teilen von Bedeutung waren. Es wird ein möglicher Umgang mit beispielhaften Umsetzungsmöglichkeiten geboten. Dabei findet die Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung, die Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte statt.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die tatsächlichen Auswirkungen der Berücksichtigung des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 auf den Religionsunterricht von verschiedenen Faktoren abhängen, wie z.B. dem jeweiligen Bildungssystem, den schulinternen Curricula, den Lehrmethoden und maßgeblich den Lehrkräften. Es liegt in der Verantwortung der Bildungsbehörden, Schulen und Lehrkräfte, die Prinzipien des Projekts in den Unterricht einzubeziehen und die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler entsprechend bestmöglich zu gestalten. Ziel ist es nicht nur, dass jeder SuS den für sich bestmöglichen Schulabschluss erreichen kann, sondern darüber hinaus vielmehr, dass wesentliche Kompetenzen in diversen Bereichen für das zukünftige Leben aufgebaut werden.

3.1. Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung

Das Projekt Future of Education and Skills 2030 legt einen Schwerpunkt auf übergeordnete Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeiten, Kreativität, soziale Kompetenzen und interkulturelles Verständnis. Im Religionsunterricht kann dies bedeuten, dass die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien so gestaltet werden, dass sie diese Kompetenzen gezielt entwickeln. Lehrkräfte können verstärkt interaktive, projektorientierte und diskussionsbasierte Methoden einsetzen, um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Dabei bietet der Einsatz der agilen

Lernmethode SCRUM, das Invitieren von problemlösendem Lernen, klassische kooperative Lernformen sowie die, von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landes Nordrhein-Westfalens angebotenen, Lernaufgaben und eine angemessene Feedbackkultur mögliche Ansätze fachliche Inhalte mit übergeordneten Kompetenzen zu entwickeln.¹²⁸⁰

3.1.1. SCRUM

SCRUM ist ein Projektmanagement-Framework, das ursprünglich für die Softwareentwicklung entwickelt wurde, aber auch zunehmend im schulischen Kontext Anwendung findet. Beschreiben lässt sich die Methode am besten als ein Rahmenwerk, innerhalb dessen Lernende komplexe und adaptive Aufgaben bearbeiten. Durch die Orientierung an bestimmten Regeln entstehen so in einem produktiven und kreativen Prozess Produkte in bestmöglicher Qualität. Den Kern von SCRUM bilden die Werte Selbstverpflichtung, Mut, Respekt, Fokus und Offenheit. Daneben legt das agile Manifest des Lernens¹²⁸¹ die Grundprinzipien der Methode im schulischen Kontext fest.¹²⁸²

Durch die Projektarbeit mit SCRUM können Schülerinnen und Schüler eigene Stärken erkennen und ausbauen. So lässt sich die Diversität von Schulklassen als Potential nutzen. Gleichzeitig werden die Lernenden so auf eine Welt vorbereitet, die sich durch immer schnelleren Wandel und wachsende Unbeständigkeiten auszeichnet. Denn gerade agile Arbeitsweisen berücksichtigen, dass Lern- und Arbeitsprozesse selten linear verlaufen, sondern von Höhen, Tiefen und Umwegen gekennzeichnet sind.¹²⁸³

Ähnlich wie in der Softwareentwicklung können Unterrichtsprojekte oder Lerneinheiten in Sprints organisiert werden, die kurze, festgelegte Zeiträume (z. B. eine Woche oder zwei

¹²⁸⁰ An dieser Stelle habe ich mich bewusst für die Fokussierung auf die soeben genannten möglichen methodischen Ansätze entschieden, da sie meiner Meinung nach ein breites Spektrum an Ansätzen und Möglichkeiten unterstützt und von den unterschiedlichen Bildungsakteuren präferiert werden. Dabei werden die Aspekte der Haltung und der Werte nicht explizit berücksichtigt, da eine Förderung dieser Dimensionen mittels der gewählten Methoden für Lehrerinnen und Lehrer meiner Meinung nach niederschwelliger ist. Zudem kann der gezielte Einsatz verschiedener Methoden, auch in Kombination, andere Bereiche oder Dimensionen der Bildung verknüpfen und so auch impliziert fördern.

¹²⁸¹ Vgl. Kapitel 1.4.2.3.1.

¹²⁸² Vgl. Magetich (2018), S. 47

¹²⁸³ Vgl. Mittelbach (2021)

Wochen) umfassen. Während eines Sprints arbeiten Schülerinnen und Schüler gemeinsam an spezifischen Lernzielen oder Projekten.¹²⁸⁴

SCRUM basiert auf einem iterativen Prozess, also auf einem Vorgehen, bei dem ein Arbeitsablauf regelmäßig wiederholt wird, um Fehler zu erkennen und zu beheben, Routinen zu entwickeln und sich so schrittweise dem Arbeitsziel anzunähern. Dabei spielt eine positive Fehlerkultur eine wichtige Rolle. Denn Fehler werden nicht als Scheitern begriffen, sondern als Chance für Verbesserungen. Dabei bilden die Elemente der Wiederholung, der Planung, der Umsetzung, der Rückblick und der Identifikation von Fehlern sowie die Anpassung der Strategie die Grundelemente der Methodik. Um diese Elemente in die Projektarbeit zu integrieren, werden bei Scrum ein Satz an Rollen und Begriffen genutzt.¹²⁸⁵

| SCRUM-Rollen und Begriffe | |
|----------------------------------|--|
| Stakeholder | legt das Produkt und die Projektanforderungen fest, trifft Entscheidungen über Merkmale und Implementierungsreihenfolge |
| Product Owner | übernimmt als Teil des Entwicklungsteams die Kommunikation mit dem Stakeholder, kann das Product Backlog ändern, nimmt den jeweiligen Entwicklungsstand des Produktes ab |
| Scrum Master | leitet Ablauf der Meetings, sichert Einhaltung der SCRUM-Regeln |
| Entwicklungsteam | besteht aus Ergebnisverantwortlichen, arbeitet als autarke, selbstorganisierte Einheit, setzt Produkt nach Rahmenvorgaben um |
| Sprint Planning | Abstimmung der zu erreichenden Ziele in aktueller Arbeitsphase zwischen Stakeholder und Entwicklungsteam |
| Sprint Backlog | Festhalten der im Planning festgelegten Ziele und Verantwortlichkeiten, Festhalten des Projektfortschritts |

¹²⁸⁴ Vgl. Carrera (2020), S. 46ff

¹²⁸⁵ Vgl. Mittelbach (2021)

| | |
|-----------------------------------|---|
| Produkt Backlog | dynamische und fortlaufend ergänzte Auflistung aller Anforderungen an das Endprodukt unter Verantwortung des Stakeholders |
| Daily SCRUM/Daily Stand-Up | täglicher Austausch über bisher Erreichtes, heutige Planung, Arbeitshindernisse |
| Sprint Review | Präsentation der Ergebnisse in Bezug auf Sprint-Ziel |
| Definition of Done | gemeinsames Verständnis, wenn etwas als fertig zu bezeichnen ist |
| Definition of Fun | gemeinsames Verständnis des Scrum-Teams, wie mit Freude zusammengearbeitet werden kann |

Abbildung 23: Tabellarische Übersicht der SCRUM-Rollen und Begriffe einschließlich Erläuterung (Vgl. Carrera (2020), S. 52ff)

Übertragen auf die Anwendung im Unterricht und den Einsatz von Scrum in der Projektarbeit, übernehmen die Schülerinnen und Schüler die Rolle des Entwicklungsteams. Im Idealfall bilden vier Lernende eine Gruppe, die sich selbst organisiert und gemeinsam ergebnisverantwortlich für das Projektvorhaben ist. Die Lehrkraft tritt als Stakeholder auf und erstellt und pflegt den Product Backlog. Bei der Anwendung in der Schule handelt es sich dabei um die Definition des Produktes, die User-Stories und eine Auflistung der Lernziele. Hier werden die projektbezogenen Aufgaben festgelegt und Akzeptanzkriterien definiert. Diese zeigen auf, wie am Ende der Projektphase geprüft wird und welche Erwartungen an die Lernenden gestellt werden. Ebenso bestimmt die Lehrkraft innerhalb des Entwicklungsteams den Product Owner, der die Kommunikation mit der Lehrkraft übernimmt sowie den Scrum Master. Dieser achtet auf die Einhaltung der Scrum-Regeln innerhalb des eigenen Teams und moderiert die Meetings.¹²⁸⁶

Die eigentliche Projektarbeit, in der Scrum-Terminologie als Sprints bezeichnet, beginnt mit dem Sprintplan-Meeting. Hier stimmt sich das Entwicklungsteam über die Arbeitsplanung ab. Die Schülerinnen und Schüler zeigen auf, wie sie das Projekt realisieren und die Lernziele erreichen wollen. Gemeinsam werden eindeutige Zuständigkeiten zugewiesen und einzelne Teilaufgaben festgelegt, die klar umrissen und terminiert sind. Bei der Anwendung von SCRUM in

¹²⁸⁶ Vgl. Mittelbach (2021)

der Schule bietet es sich an, die einzelnen Arbeitsphasen (Sprints) kurz zu halten, damit die Teilaufgaben bewältigbar bleiben. So kann ein SCRUM beispielsweise aus sechs Sprints zu je drei Stunden bestehen. Die Ressourcen, die den Teilaufgaben zugewiesen werden, bestimmen die Lernenden selbst. Mittels Planning Poker, einem Set an Karten mit Zahlen von ½ bis 100, bewertet jedes Teammitglied für sich die Schwierigkeit der einzelnen Teilaufgaben. Je höher die gemeinsame Zahl ist, desto mehr Ressourcen und Zeit müssen die Schülerinnen und Schüler dafür einplanen. Durch die individuelle Bewertung zeigen sich jedoch auch Stärken und Schwächen innerhalb des Teams. So ist die Person, die eine Teilaufgabe mit einer niedrigen Zahl bewertet, weil sie beispielsweise bereits Vorwissen einbringen kann, besser für die Bearbeitung geeignet als eine Person, die die Aufgabe mit der Vergabe einer hohen Zahl für sich als besonders komplex einordnet.¹²⁸⁷

So entsteht Stück für Stück ein dynamischer Plan zur Umsetzung der Projektaufgaben, der jedoch in regelmäßigen Abständen – in Daily Stand-Ups und Sprint Reviews – überprüft und angepasst wird. Leitend dabei sind die drei W-Fragen:

- Was habe ich getan, um das Team beim Erreichen des Ziels zu unterstützen?
- Was werde ich tun, um das Team beim Erreichen des Ziels zu unterstützen?
- Welche Schwierigkeiten können den Weg behindern?

Diese Fragen verdeutlichen den Fortschritt und dienen gegebenenfalls der Anpassung der Arbeitsaufträge und Zuständigkeiten. In den Sprint-Phasen kann insbesondere ein Kanban-Board dabei helfen, Arbeitsprozesse und Aufgaben zu visualisieren und agil zu bearbeiten. Dafür bietet sich beispielsweise das DSGVO-konforme Tool CryptPad an, das bereits über ein Kanban-Board als Vorlage verfügt. Die von den Lernenden gemeinsam festgelegte „Definition of Done“ legt schließlich fest, wann sie ihr Projekt als fertig und erfolgreich abgeschlossen betrachten. Damit im gesamten Arbeitsprozess jedoch auch die Freude am gemeinsamen Projekt nicht zu kurz kommt, ist es sinnvoll, ebenso Leitlinien für Spaß („Definition of Fun“) an der Arbeit festzulegen. Diese können den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, in schwierigeren Phasen motiviert zu bleiben.¹²⁸⁸

Deutlich wird, dass sich Scrum in der Schule insbesondere für Projektarbeit anbietet, bei der die Einzelleistung der Schülerinnen und Schüler nicht im Vordergrund steht, sondern die

¹²⁸⁷ Vgl. Carrera (2020), S. 55ff

¹²⁸⁸ Vgl. Carrera (2020), S. 55ff

Förderung von Zukunftskompetenzen. Regelmäßige Beobachtung der Arbeitsprozesse durch die Lehrkraft und das Einbeziehen des Endprodukts in einen individuellen Wissensnachweis stellen jedoch sicher, dass auch die Leistung der einzelnen Lernenden entsprechend wahrgenommen wird. Daily Stand-ups sind kurze tägliche Treffen, bei denen das Scrum Team den Fortschritt bespricht, Hindernisse identifiziert und die nächsten Schritte plant. Diese Treffen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, sich regelmäßig auszutauschen, Herausforderungen anzusprechen und gemeinsam Lösungen zu finden.¹²⁸⁹

SCRUM im schulischen Kontext kann dazu beitragen, die Selbstorganisation, die Zusammenarbeit und die Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es bietet eine strukturierte Methode, um den Unterricht dynamischer zu gestalten, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern und individuelles und kollaboratives Lernen zu unterstützen. Indem SCRUM-Prinzipien angewendet werden, können Lehrende und Lernende gemeinsam effektiv an Lernzielen arbeiten und den Unterricht an die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden anpassen.

3.1.1.1. Chancen von SCRUM

In der Schule kann die Anwendung von SCRUM verschiedene Vorteile bieten. SCRUM ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, ihre Projekte in kleinere, überschaubare Einheiten aufzuteilen und in sogenannten "Sprints" zu arbeiten. Dadurch wird eine klare Struktur geschaffen und ein effektiver Arbeitsfluss gewährleistet. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Projekte besser planen, Prioritäten setzen und sich auf die Umsetzung konzentrieren.¹²⁹⁰

SCRUM fördert zudem die Zusammenarbeit und das Engagement aller Teammitglieder. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten gemeinsam an einem Projekt, teilen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, und unterstützen sich gegenseitig bei der Erreichung der gemeinsamen Ziele. Durch die regelmäßige Kommunikation und Zusammenarbeit wird das Verständnis füreinander gestärkt und die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert. Diese Zusammenarbeit ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Verantwortung für ihre eigenen Aufgaben zu übernehmen. Jedes Teammitglied hat klare Rollen und Verantwortlichkeiten, und ist selbst dafür verantwortlich, seine Arbeit zu planen und umzusetzen. Dies fördert die

¹²⁸⁹ Vgl. Carrera (2020), S. 52ff

¹²⁹⁰ Vgl. Mittelbach (2023), S. 26ff

Selbstorganisation und Autonomie der Schülerinnen und Schüler, während sie gleichzeitig lernen, ihre eigenen Fortschritte zu überwachen und sich gegenseitig zu unterstützen.¹²⁹¹

SCRUM ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, flexibel auf Änderungen und neue Anforderungen zu reagieren. Durch regelmäßige Rückmeldungen und Überprüfungen können sie den Fortschritt ihres Projekts bewerten und bei Bedarf Anpassungen vornehmen. Dies fördert die Fähigkeit, sich an veränderte Umstände anzupassen und kreative Lösungen zu finden. Durch den Fokus auf kontinuierliche Verbesserung können Schülerinnen und Schüler regelmäßig ihre Arbeit reflektieren, identifizieren Stärken und Schwächen, und entwickeln Strategien zur Verbesserung. Dies fördert eine positive Feedback- und Lernkultur, in der Fehler als Möglichkeit zum Wachstum betrachtet werden.¹²⁹²

SCRUM kann als Struktur für den Religionsunterricht verwendet werden, um Schülerinnen und Schüler in die Entwicklung und das Management ihres eigenen Lernprozesses einzubeziehen. Im SCRUM-Framework gibt es drei Rollen: den Product Owner, den SCRUM Master und das Entwicklungsteam. In der Schule können diese Rollen wie folgt umgesetzt werden: Der Product Owner kann eine Lehrkraft oder ein Schüler sein, der für die Festlegung der Lernziele und den Inhalt des Unterrichts verantwortlich ist. Der Product Owner definiert die Anforderungen und Ziele des Unterrichts und priorisiert sie entsprechend. Der SCRUM Master ist in der Schule in der Regel der Lehrer oder die Lehrerin, der oder die für die Einhaltung des SCRUM-Prozesses und für die Unterstützung des Entwicklungsteams verantwortlich ist. Der SCRUM Master sorgt dafür, dass der Unterrichtsprozess klar und strukturiert ist, unterstützt das Entwicklungsteam bei der Organisation und hilft bei der Lösung von Problemen. Das Entwicklungsteam besteht aus den Schülerinnen und Schülern, die gemeinsam an der Erreichung der Lernziele arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sind selbstorganisiert und eigenverantwortlich und arbeiten in einem Team zusammen, um die Ziele des Unterrichts zu erreichen.¹²⁹³

SCRUM definiert drei Artefakte, die für das Projekt wichtig sind. Das Product Backlog enthält alle Anforderungen des Projekts, priorisiert vom Product Owner. Das Sprint Backlog enthält

¹²⁹¹ Vgl. Mittelbach (2023), S.26

¹²⁹² Vgl. Carrera (2020), S. 46ff

¹²⁹³ Vgl. Biegemann (2020), S. 150ff

die vom Team ausgewählten Aufgaben für den aktuellen Sprint. Und das Inkrement enthält den Stand des Produkts nach Abschluss des aktuellen Sprints.¹²⁹⁴

SCRUM umfasst auch verschiedene Artefakte, die in der Schule verwendet werden können, um den Lernprozess zu unterstützen. Ein Beispiel ist das Product Backlog, das eine Liste der Lernziele und -anforderungen enthält. Die Schülerinnen und Schüler können gemeinsam entscheiden, welche Lernziele sie als nächstes angehen möchten und diese in Form von User Stories auf das Product Backlog setzen.¹²⁹⁵

Ein weiteres Artefakt ist das Sprint Backlog, das eine Liste der Aufgaben enthält, die während eines bestimmten Zeitraums erledigt werden müssen. Schülerinnen und Schüler können das Sprint Backlog gemeinsam erstellen und sich darauf einigen, welche Aufgaben innerhalb des Zeitrahmens erledigt werden müssen. Am Ende jedes Sprints können die Schülerinnen und Schüler ihr Inkrement präsentieren und Feedback von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie dem Lehrer oder der Lehrerin erhalten.¹²⁹⁶

SCRUM kann zudem maßgeblich das Meta-Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern. Durch das regelmäßig¹²⁹⁷ Abhalten von Stand-up-Meetings, in denen jeder im Team seinen Fortschritt und mögliche Hindernisse teilt, fördert SCRUM Transparenz. Meetings fördern die Reflexion und Analyse des eigenen Fortschritts, und die Diskussion von Herausforderungen, was eine Gelegenheit bietet, um von anderen Teammitgliedern zu lernen und Lösungen gemeinsam zu finden. SCRUM bietet regelmäßiges Feedback durch Sprint-Reviews und Retrospektiven. Sprint-Reviews bieten eine Gelegenheit, das Ergebnis des Sprints zu präsentieren, Feedback von den Stakeholdern einzuholen und zu evaluieren, was gut und was nicht so gut funktioniert hat. Retrospektiven bieten die Gelegenheit, den eigenen Arbeitsprozess und die Zusammenarbeit im Team zu reflektieren und gemeinsam Verbesserungen zu finden. Durch regelmäßiges Feedback und Reflexion können Lernende ihre Lernstrategien optimieren und anpassen, um ihre Fähigkeiten zu verbessern. SCRUM fördert, wie bereits beschrieben, die Zusammenarbeit innerhalb des Teams und bietet Gelegenheit für gemeinsames Lernen. Die Selbstorganisation des Teams erlaubt es den Teammitgliedern, ihre Stärken und Schwächen

¹²⁹⁴ Vgl. Magetich (2018), S. 152ff

¹²⁹⁵ Vgl. Mittelbach (2023), S. 27

¹²⁹⁶ Vgl. Mittelbach (2023), S. 26f

¹²⁹⁷ Bzw. das in jeder Stunde ritualisierte Wiederholen dessen

zu erkennen und ihre Rollen entsprechend anzupassen. Durch die Zusammenarbeit können Lernende voneinander lernen, Ideen austauschen und Probleme gemeinsam lösen.

SCRUM bietet eine Umgebung, in der Experimentieren erlaubt ist und sogar gefördert wird. Kurze Iterationen und sogenannte "Spikes" erlauben es dem Team, neue Ideen und Technologien auszuprobieren und aus Fehlern zu lernen. Diese Experimente bieten eine Möglichkeit für Lernende, ihre Grenzen zu erkennen und ihre Fähigkeiten zu verbessern. Im Religionsunterricht können Schülerinnen und Schüler verschiedene Ansätze ausprobieren und ihre Ideen testen, ohne Angst vor Fehlern zu haben. Im Religionsunterricht fördert dies das kritische Denken und die Problemlösungsfähigkeiten, sowie die Entwicklung einer eigenen religiösen Identität.¹²⁹⁸

SCRUM hat viele Vorteile gegenüber traditionellen Projektmanagement-Ansätzen. Es ist flexibler, reaktionsfähiger und ermöglicht es Teams, schneller auf Änderungen zu reagieren. SCRUM fördert auch die Zusammenarbeit und Selbstorganisation im Team und ermöglicht es den Teammitgliedern, ihre Fähigkeiten und Stärken besser zu nutzen. Ein weiterer Vorteil von SCRUM ist, dass es das Meta-Lernen fördern kann. Durch die Förderung von Transparenz, Feedback, Zusammenarbeit, Experimentieren und Fokussierung, bietet SCRUM eine Umgebung, in der Lernende ihre Lernprozesse optimieren und verbessern können. SCRUM ermutigt Lernende, aus Fehlern zu lernen und ihre Arbeitsweise anzupassen, um ihre Fähigkeiten zu verbessern.

3.1.1.2. Grenzen von SCRUM

Obwohl SCRUM in vielen Situationen erfolgreich angewendet werden kann, hat es auch einige Grenzen hinsichtlich der Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030.

Das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 zielt darauf ab, langfristige Bildungsziele zu definieren und eine Vision für die zukünftige Bildung und Fähigkeitenentwicklung zu fördern. SCRUM hingegen konzentriert sich auf kurzfristige Planung mit Hilfe von Sprints, die normalerweise eine Dauer von zwei bis vier Wochen haben. SCRUM bietet keine spezifischen

¹²⁹⁸ Vgl. Reuter (2020), S. 90ff

Mechanismen, um eine langfristige Vision zu entwickeln und sicherzustellen, dass alle Aktivitäten auf diese Vision ausgerichtet sind.¹²⁹⁹

SCRUM legt den Schwerpunkt auf die flexible Anpassung von Anforderungen und Prioritäten während des Projekts, wohingegen das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 eine effektive Ressourcenplanung erfordert, um die langfristigen Ziele zu erreichen. Dies kann zu Herausforderungen bei der Ressourcen- und Budgetplanung führen, da SCRUM keine festen Scope- oder Kostenvereinbarungen vorsieht. Es kann schwierig sein, langfristige Projekte mit begrenzten Ressourcen und einem festen Budget im schulischen Kontext mit SCRUM zu verwalten.

Das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 erfordert eine effektive Governance-Struktur¹³⁰⁰, um sicherzustellen, dass die Projektaktivitäten den definierten Zielen entsprechen und die Qualität der Ergebnisse gewährleistet ist. SCRUM bietet keine explizite Governance-Struktur und verlässt sich stattdessen auf selbstorganisierte Teams. Obwohl SCRUM Mechanismen wie die Definition of Done enthält, um die Qualität zu gewährleisten, können Governance und Qualitätssicherung im größeren Maßstab eine Herausforderung darstellen.

Das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 betont die Bedeutung des Stakeholder-Engagements, um verschiedene Perspektiven einzubeziehen und eine breite Akzeptanz zu erreichen. SCRUM hat zwar einen Mechanismus für die Stakeholder-Beteiligung durch den Product Owner, aber die Kommunikation und Zusammenarbeit mit einer großen Anzahl von Stakeholdern kann schwierig sein. SCRUM ist eher auf die Zusammenarbeit im kleineren Teammaßstab ausgelegt.

Das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 erfordert eine kontinuierliche Evaluation der Bildungspraktiken und eine Anpassung der Strategien im Laufe der Zeit. SCRUM bietet zwar regelmäßige Rückblicke am Ende jedes Sprints, um das Vorgehen zu bewerten und anzupassen, aber es gibt keine expliziten Mechanismen, um eine kontinuierliche Evaluation und Anpassung auf strategischer Ebene zu ermöglichen. SCRUM konzentriert sich mehr auf die operative Ebene der Projektumsetzung und die Verbesserung der Teamleistung, anstatt auf die kontinuierliche Überprüfung und Anpassung von langfristigen Bildungsstrategien.

¹²⁹⁹ Vgl. Reuter (2020), S. 90ff

¹³⁰⁰ Dies bezieht sich in diesem Kontext auf die Organisation und die Entscheidungsfindung innerhalb des Bildungsprozesses.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass SCRUM einige Grenzen gesetzt sind, wenn es um die Erfüllung der Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 geht. Die langfristige Planung und Vision, Ressourcen- und Budgetmanagement, Governance und Qualitätssicherung, Stakeholder-Engagement sowie kontinuierliche Evaluation und Anpassung sind Aspekte, die in SCRUM nicht explizit berücksichtigt werden. Es ist wichtig, alternative Ansätze oder ergänzende Frameworks zu betrachten, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden und die Ziele des OECD-Projekts erfolgreich umzusetzen.

3.1.1.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von SCRUM

Die Implementierung von SCRUM im Religionsunterricht kann sowohl auf die Chancen als auch auf die Grenzen reagieren, um den Anforderungen des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" gerecht zu werden. Dabei bedarf diese Implementierung in der Schule jedoch auch einige Überlegungen und möglicherweise Anpassungen auf unterschiedlichen Ebenen.

Lehrkräfte müssen mit den Grundlagen von SCRUM vertraut und in der Lage sein, die Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung des Frameworks zu unterstützen. Dies kann Schulungen oder Weiterbildungen für Lehrkräfte erforderlich machen, um sicherzustellen, dass sie die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten haben, um das SCRUM-Modell effektiv umsetzen zu können.

Die Einführung von SCRUM erfordert möglicherweise Anpassungen des schulinternen Curriculums, um Platz für Projektarbeit, Sprints und Reflexionsphasen zu schaffen. Es ist wichtig sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl die erforderlichen Fachkenntnisse als auch die Fähigkeiten im agilen Projektmanagement entwickeln können. Die Integration von SCRUM in die schulinternen Curricula oder sogar in den Kernlehrplan erfordert möglicherweise eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Bildungsbehörden.

Die Anwendung von SCRUM erfordert aber auch geeignete Ressourcen und Infrastruktur. Dies kann die Verfügbarkeit von Arbeitsräumen, digitalen Tools, Projektmanagement-Software oder anderen Materialien umfassen, die für die Umsetzung von SCRUM erforderlich sind. Es ist wichtig sicherzustellen, dass diese Ressourcen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, um effektiv arbeiten zu können. Aus diesem Grund ist eine Absprache mit dem

Schulträger unumgänglich, da dieser für die räumliche Ausstattung und damit die Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit verantwortlich ist.¹³⁰¹

Wie bei jeder Unterrichtsmethode ist es wichtig, die Anwendung von SCRUM zu überwachen und zu evaluieren. Dies kann Feedback von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und gegebenenfalls externen Expertinnen und Experten umfassen. Die Ergebnisse der Evaluation können genutzt werden, um den Einsatz von SCRUM weiter zu optimieren und mögliche Herausforderungen anzugehen.

Insgesamt bietet die Anwendung von SCRUM in der Schule zahlreiche Vorteile, indem sie eine aktive, kollaborative und selbstorganisierte Lernumgebung schafft. Durch die Entwicklung von Fähigkeiten wie Teamarbeit, Zeitmanagement, Kommunikation und Problemlösung können die Schülerinnen und Schüler besser auf die Anforderungen der modernen Arbeitswelt vorbereitet werden. Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass die Implementierung von SCRUM sorgfältig geplant und an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und des Lehrplans angepasst wird, um maximale Effektivität und Nutzen zu erzielen.

3.1.2. Problemlösendes Lernen

Problemlösendes oder auch problemorientiertes Lernen ist eine pädagogische Methode, bei der Schülerinnen und Schüler aktiv an der Lösung von realen oder fiktiven Problemen arbeiten. Anstatt Wissen passiv aufzunehmen, werden die Lernenden dazu ermutigt, ihre kognitiven Fähigkeiten einzusetzen, um Herausforderungen zu analysieren, Lösungsstrategien zu entwickeln und praktische Lösungen zu finden.¹³⁰²

Beim problemlösenden Lernen steht nicht nur das Ergebnis im Vordergrund, sondern auch der Prozess des Denkens und der Problemlösung. Es geht darum, das kritische Denken, die Kreativität, die Zusammenarbeit und die Kommunikationsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern.¹³⁰³

Die Lernenden werden mit realen oder fiktiven Problemen oder Dilemmata konfrontiert, die einen Bezug zur realen Welt haben und sie dazu anregen, relevante Fähigkeiten und Kenntnisse anzuwenden. Probleme haben eine objektive und eine subjektive Seite. Sie können für

¹³⁰¹ Vgl. Schulverwaltungsgesetz §2

¹³⁰² Vgl. Schnack (2012), S. 7

¹³⁰³ Vgl. Schnack (2012), S. 7f

unterschiedliche Lerner von unterschiedlicher Bedeutung und daher auch von unterschiedlichem Interesse sein. Was für den einen eine Herausforderung, einen Lernanreiz darstellt, kann für den anderen von geringem oder sogar gar keinem Interesse sein. Die Lehrperson darf somit bei der Auswahl und Konstruktion von Problemen nicht nur die objektive Sache fokussieren, sondern muss auch die Interessen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler kennen und berücksichtigen. In der motivierenden und gleichzeitig herausfordernden Konstruktion von adäquaten Problemen besteht eine große Schwierigkeit für die Lehrerinnen und Lehrer. Probleme müssen so gestellt werden, dass sie für möglichst viele Schülerinnen und Schüler einen starken Impuls zum Lernen darstellen und zugleich die Entwicklung der gewünschten Fachkenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen.¹³⁰⁴

Schülerinnen und Schüler werden aktiv in den Lernprozess einbezogen und sind verantwortlich für die Identifizierung, Analyse und Lösung des Problems. Sie sind keine passiven Empfänger von Wissen, sondern werden zu aktiven Problemlösern. Dabei zielt problemlösendes Lernen darauf ab, das kritische Denken der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Sie werden ermutigt, das Problem zu analysieren, Informationen zu sammeln, verschiedene Lösungsansätze zu bewerten und fundierte Entscheidungen zu treffen. Oft werden Schülerinnen und Schüler in Gruppen organisiert, um Probleme gemeinsam zu lösen. Dies fördert die Zusammenarbeit, den Austausch von Ideen und die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten wie Kommunikation und Teamarbeit. Nach der Lösung des Problems werden die Ergebnisse und der Lernprozess reflektiert. Die Schülerinnen und Schüler denken über ihre Vorgehensweise nach, analysieren Stärken und Schwächen, ziehen Schlussfolgerungen und identifizieren Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung.

Problemlösendes Lernen bietet mehrere Vorteile für die Schülerinnen und Schüler. Es fördert ihr kritisches Denken, ihre Problemlösungsfähigkeiten und ihre Kreativität. Durch die Arbeit an realen Problemen entwickeln sie eine bessere Verbindung zwischen dem Gelernten und der realen Welt und können ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in authentischen Situationen anwenden. Darüber hinaus stärkt das problemlösende Lernen auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler, da sie aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt sind und ein Gefühl der Erfüllung und Selbstwirksamkeit erleben können.

¹³⁰⁴ Vgl. Schnack (2012), S. 7f

Es ist wichtig zu beachten, dass die Lehrperson beim problemlösenden Lernen die Rolle eines Mentors oder Facilitators einnimmt, der die Schülerinnen und Schüler unterstützt, anleitet und ihnen Feedback gibt, anstatt ihnen die Lösungen vorzugeben. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, ihr eigenes Wissen und ihre Fähigkeiten im problemlösenden Kontext einzusetzen und ihre Selbstständigkeit zu entwickeln.

Auch wenn problemlösende Unterrichtsvorhaben sehr unterschiedlich gestaltet werden können und müssen, so lassen sich aus Lernericht einige typische Phasen des Umgangs mit einem Problem benennen. Dabei ist zunächst bedeutsam, dass problemlösendes Lernen in aller Regel in Kleingruppen stattfindet. Dies hat nicht nur arbeitsökonomische Gründe, sondern fördert auch die Entwicklung von Strategien zur Problemlösung, weil die Schülerinnen und Schüler in der Gruppenarbeit immer auch andere Ideen und Ansätze kennenlernen und in ihre Arbeit einbeziehen können. Nachfolgend werden die typischen fünf Phasen nach Schmidt zum Umgang mit Problemen kurz skizziert:

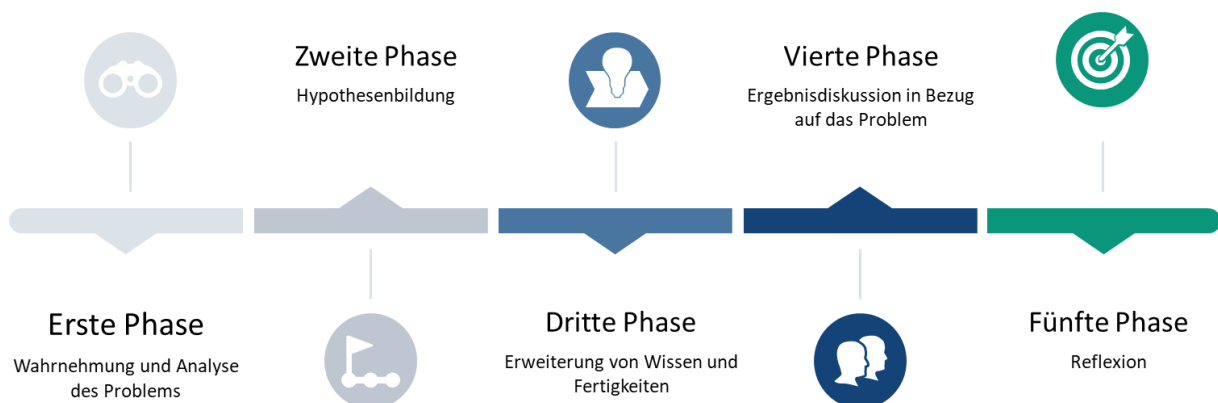


Abbildung 24: Die 5 Phasen des Problemorientierten Lernens (Vgl. Schmidt (1983) S. 13 ff)

In der ersten Phase geht es darum, dass die Gruppe das Problem – das in aller Regel schriftlich vorliegt – in seiner Komplexität kennenlernt und seine Tragweite und Bedeutung erfasst. Möglicherweise müssen Begriffe geklärt werden. Wenn es sich um ein komplexes Problem handelt, kann diese Phase einige Zeit beanspruchen.¹³⁰⁵

Die zweite Phase beschäftigt sich mit der Hypothesenbildung. Diese Phase schließt unmittelbar an die erste Phase an, ist aber gesondert zu betrachten. Jetzt geht es darum, Ideen und

¹³⁰⁵ Vgl. Schmidt (1983), S. 13ff

Hypothesen für die Lösung des Problems zu entwickeln. Im Mittelpunkt stehen folgende Fragen:

- Auf welche Weise könnte das Problem gelöst werden?
- Welche Informationen sind bereits vorhanden, welche Informationen werden noch benötigt?
- Wie können diese Informationen beschafft werden?

Offene Fragen und offensichtliche Wissenslücken werden somit festgehalten. Über die Beschäftigung mit diesen Fragen formulieren die Lernenden implizit ihre eigenen Lernziele und formulieren selbstgesteuert ihren individuellen Lernweg.¹³⁰⁶

In der dritten Phase verschaffen sich die Lernenden die Informationen, von denen sie glauben, dass sie für die Lösung des Problems bedeutsam sind. In dieser Phase können die Lernenden zumeist arbeitsteilig vorgehen; die Informationsbeschaffung kann aber auch in der Gruppe stattfinden. Die Art der erforderlichen Informationen hängt stark vom Charakter der Problemstellung ab. Aus diesem Grund sind in dieser Phase sehr verschiedene Vorgehensweisen möglich, die vom Literaturstudium über Experteninterviews bis zur Durchführung von wissenschaftlichen Experimenten reichen können. Ein wichtiger Nebeneffekt ist das Erlernen eines effektiven Umgangs mit Quellenmaterial, denn Quellen müssen später aufgeführt werden. Gleichzeitig müssen Schülerinnen und Schüler lernen, das Erarbeitete zu strukturieren und wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden.¹³⁰⁷

In der vierten Phase geht es darum, die erarbeiteten Informationen zusammenzuführen und gemeinsam zu prüfen, was sie zur Lösung des Problems beitragen können. Dazu werden die in der zweiten Phase aufgestellten Hypothesen mittels der Informationen überprüft und gegebenenfalls modifiziert. Wenn sich die Hypothesen als vielversprechend erwiesen haben, wird abschließend ein gemeinsamer Lösungsvorschlag entwickelt und vorgetragen. Im anderen Fall müssen die Phasen zwei bis vier mittels des Misserfolgs erneut absolviert werden.

Wenn die vorherigen vier Phasen erfolgreich absolviert wurden, wird das problemorientierte Unterrichtsvorhaben mit einer Reflexion der gewählten Problemlösestrategie abgeschlossen. Im Mittelpunkt stehen jetzt metakognitive Fragen, z. B.:

¹³⁰⁶ Vgl. Schnack (2012), S. 7f

¹³⁰⁷ Vgl. Schmidt (1983), S. 13ff

- Konnte das Problem zu Beginn angemessen erfasst werden? Wenn nein: Worin lag die Ursache?
- Wurde die richtige Strategie zur Lösung des Problems entwickelt? Wenn nein: Welche Fehler haben wurden gemacht und was kann beim nächsten Mal optimiert werden?
- Hat die Zusammenarbeit geklappt? Wie kann sie noch weiter verbessert werden?¹³⁰⁸

Insgesamt haben die Phasen des problemorientierten Lernens eine bedeutende Auswirkung auf die Unterrichtsgestaltung. Sie fördern ein aktives, eigenständiges und kollaboratives Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihre kognitiven Fähigkeiten entwickeln, kritisches Denken anwenden und ihre Problemlösungskompetenzen stärken können. Die Unterrichtsgestaltung in jeder Phase erfordert eine klare Struktur, den Einsatz geeigneter Ressourcen und die Unterstützung durch die Lehrkraft, um den Lernprozess zu unterstützen. Durch die Integration problemorientierten Lernens können Schülerinnen und Schüler ihre Lernerfahrungen auf authentische Weise erweitern und auf reale Situationen anwenden, was zu einem tieferen Verständnis und einer besseren Vorbereitung auf die Herausforderungen der modernen Welt führen kann.

3.1.2.1. Chancen des problemlösenden Lernens für zukünftige Bildung

Das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 zielt darauf ab, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, in einer komplexen und dynamischen Welt erfolgreich zu sein. In diesem Kontext bietet das problemlösende Lernen zahlreiche Chancen, um diesen Forderungen auch im Religionsunterricht gerecht zu werden.

Zum einen fördert das problemlösende Lernen die Entwicklung von übergeordneten Kompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität, Problemlösungsfähigkeiten und Zusammenarbeit. Durch die aktive Auseinandersetzung mit realen oder fiktiven Problemen werden Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, komplexe Situationen zu analysieren, verschiedene Lösungsansätze zu erforschen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Dies unterstützt ihre Fähigkeit, Probleme in der realen Welt zu identifizieren, zu verstehen und effektive Lösungen zu entwickeln.

¹³⁰⁸ Vgl. Schnack (2012), S.8

Zum anderen bietet das problemlösende Lernen die Möglichkeit die Betonung der Bedeutung des Lernens in authentischen Kontexten durch die OECD umzusetzen, indem es den Schülerinnen und Schülern anbietet, Probleme zu bearbeiten, die eine direkte Relevanz für ihre Lebenswelt haben. Sie können ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in realen Situationen anwenden und dadurch einen tieferen Einblick in die Bedeutung des Gelernten gewinnen. Durch die Gestaltung eigener Projekte beispielsweise im diakonischen Handeln oder auf Basis der Nächstenliebe können Schülerinnen und Schüler in authentischen bzw. realen Kontexten Probleme identifizieren und Lösungen finden.¹³⁰⁹

Drittens betont das OECD-Projekt auch die Notwendigkeit, soziale und emotionale Kompetenzen zu entwickeln. Durch das problemlösende Lernen werden Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit und kooperativen Lernaktivitäten einbezogen. Dies fördert die Zusammenarbeit, den Austausch von Ideen und die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten wie Kommunikation, Teamarbeit und Empathie. Darüber hinaus bietet das Lösen von Problemen auch Möglichkeiten zur Reflexion über persönliche Werte, Ethik und Verantwortung, was zur Entwicklung der moralischen Dimension beiträgt. Die Auseinandersetzung mit Dilemmata im Religionsunterricht bietet zahlreiche Chancen für problemlösendes Lernen. Durch die Analyse und Abwägung verschiedener Argumente und Perspektiven werden kritisches Denken und analytische Fähigkeiten gefördert. Zudem wird die Reflexion von Ethik und Werten sowie den Erwerb von Entscheidungsfähigkeiten ermöglicht. Die Vielfalt an Perspektiven und die Anwendung von theoretischem Wissen auf konkrete Situationen unterstützen zudem das Verständnis von Religionsinhalten. Es ist wichtig, dabei die Sensibilität und den Respekt gegenüber den unterschiedlichen religiösen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler zu wahren und den Fokus auf die individuelle Reflexion und Wertentwicklung zu legen.

Problemlösendes Lernen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, verschiedene Lösungsstrategien zu erforschen, kreativ zu denken und alternative Ansätze zu betrachten. Dadurch werden sie ermutigt, sich neuen Herausforderungen anzupassen, innovative Lösungen zu finden und sich auf kontinuierliches lebenslanges Lernen einzustellen.

Darüber hinaus unterstützt das problemlösende Lernen auch die Entwicklung von intrinsischer Motivation und Selbstwirksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern. Wenn sie aktiv an der

¹³⁰⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 15

Lösung von Problemen beteiligt sind und ihre eigenen Lösungen entwickeln, erfahren sie ein Gefühl der Erfüllung und des eigenen Einflusses. Dies stärkt ihr Vertrauen in ihre Fähigkeiten, ihre Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit und ihre Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen.

3.1.2.2. Grenzen des problemlösenden Lernens für zukünftige Bildung

Obwohl das problemlösende Lernen viele Vorteile und Chancen bietet, gibt es auch einige Grenzen zu beachten, wenn es um die Erfüllung der Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 geht.

Eine Herausforderung besteht darin, dass das problemlösende Lernen zeitintensiv sein kann. Die Analyse und Lösung komplexer Probleme erfordern Zeit und Engagement von den Schülerinnen und Schülern. Dies kann zu einer begrenzten Abdeckung des Lehrplans führen, insbesondere wenn es viele zu behandelnde Themen gibt. Lehrkräfte müssen sorgfältig planen und den Unterricht so gestalten, dass genügend Zeit für das problemlösende Lernen zur Verfügung steht, ohne andere wichtige Inhalte zu vernachlässigen.

Ein weiterer Aspekt ist die Herausforderung der individuellen Betreuung und differenzierten Unterstützung. Da das problemlösende Lernen auf eigenständiges und kollaboratives Arbeiten setzt, kann es schwierig sein, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Lehrkräfte müssen ihre Rolle als Lernbegleiter nutzen, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler angemessene Unterstützung erhalten und ihr volles Potenzial entfalten können.

Des Weiteren kann die Integration von problemlösendem Lernen in den Lehrplan eine Herausforderung darstellen. Die Entwicklung und Implementierung von problemorientierten Unterrichtseinheiten erfordert Zeit, Fachkenntnisse und Ressourcen. Lehrkräfte müssen möglicherweise zusätzliche Schulungen erhalten und auf geeignete Ressourcen zugreifen können, um das problemlösende Lernen effektiv umzusetzen. Dies erfordert auch die Unterstützung der Schulverwaltung und die Bereitstellung von angemessenen Rahmenbedingungen durch den Schulträger.

Eine weitere Grenze besteht darin, dass das problemlösende Lernen nicht für alle Lerninhalte und -ziele geeignet ist. Es ist wichtig, einen ausgewogenen Ansatz zu finden, der sowohl den

Erwerb von grundlegendem Wissen als auch die Entwicklung von übergeordneten Kompetenzen berücksichtigt. Einige Inhalte erfordern möglicherweise einen direkteren Lehransatz, um ein solides Verständnis zu gewährleisten, bevor Schülerinnen und Schüler komplexe Probleme angehen können.

Darüber hinaus kann die Bewertung im problemlösenden Lernen eine Herausforderung darstellen. Die traditionellen Bewertungsmethoden sind möglicherweise nicht immer gut auf die Erfassung der entwickelten übergeordneten Kompetenzen ausgerichtet. Die Beurteilung von kreativem Denken, Zusammenarbeit und Problemlösung kann subjektiv sein und erfordert möglicherweise alternative Bewertungsformen wie Portfolios, Präsentationen oder mündliche Beurteilungen.

Schließlich ist es wichtig zu bedenken, dass das problemlösende Lernen nicht als alleinige Methode für den Unterricht angesehen werden sollte. Es sollte in Verbindung mit anderen Lehr- und Lernansätzen verwendet werden, um ein umfassendes Lernerleben zu ermöglichen.

Zudem ist wichtig anzumerken, dass die Grenzen des problemlösenden Lernens nicht als unüberwindbare Hindernisse betrachtet werden sollten. Vielmehr sollten sie als Herausforderungen angesehen werden, die angegangen und durch kontinuierliche Anpassungen und Verbesserungen überwunden werden können. Indem Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Gemeinschaften zusammenarbeiten, können die Chancen des problemlösenden Lernens maximiert und die Grenzen minimiert werden, um eine effektive Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Zukunft gemäß den Forderungen des OECD-Projekts zu gewährleisten.

3.1.2.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung des problemlösenden Lernens für zukünftige Bildung

Wenn das problemlösende Lernen weiterhin in Schulen implementiert wird, sollten einige Aspekte berücksichtigt werden.

Um die Grenzen des problemlösenden Lernens zu überwinden, ist eine umfassende Ausbildung und Unterstützung der Lehrkräfte erforderlich. Dies umfasst Schulungen zur effektiven Integration des problemlösenden Lernens in den Unterricht, zur individuellen Betreuung der Schülerinnen und Schüler und zur Bewertung der erworbenen Kompetenzen. Lehrkräfte

müssen auch Zugang zu kontinuierlichen Fortbildungen haben, um ihre Fähigkeiten im problemlösenden Lernen weiterzuentwickeln. Lehrkräfte benötigen diese angemessenen Fortbildungen, um ihre Fähigkeiten im Bereich des problemlösenden Lernens zu entwickeln. Die Fortbildungen könnten darauf abzielen, Lehrkräfte mit den notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten, um Probleme in den Unterricht zu integrieren, Lernumgebungen zu schaffen und die Rolle des Lernbegleiters einzunehmen.

Das Engagement der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie der Gemeinde spielt eine wichtige Rolle, um die Grenzen des problemlösenden Lernens zu überwinden. Eltern und Erziehungsberechtigte sollten in den Lernprozess ihrer Kinder einbezogen werden und die Bedeutung des problemlösenden Lernens verstehen. Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde und der Schulgemeinschaft kann den Schülerinnen und Schülern reale Probleme und Herausforderungen bieten, an denen sie arbeiten können, und ihnen helfen, ihre erworbenen Kompetenzen in realen Kontexten anzuwenden.

Das problemlösende Lernen bietet die Möglichkeit, fachübergreifende Zusammenarbeit zu fördern. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und sich mit verschiedenen Fachgebieten auseinanderzusetzen. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen könnte ebenfalls verstärkt werden, um komplexe Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

Darüber hinaus ist die Verfügbarkeit angemessener Ressourcen und Infrastruktur entscheidend, um die Grenzen des problemlösenden Lernens zu überwinden. Dies beinhaltet den Zugang zu geeigneten Materialien, Technologien und Lernumgebungen, die das problemlösende Lernen unterstützen. Schulen und Bildungsbehörden müssen sicherstellen, dass diese Ressourcen vorhanden sind und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Die Integration von Technologie kann dabei das problemlösende Lernen unterstützen und erweitern. Digitale Tools und Plattformen können den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, Informationen zu sammeln, Forschung durchzuführen, Ideen zu präsentieren und Zusammenarbeit zu ermöglichen. Lehrkräfte können auch Lernmanagementsysteme verwenden, um den Lernfortschritt zu verfolgen und Rückmeldungen zu geben.¹³¹⁰

¹³¹⁰ Vgl. Schulz (2022), S. 108ff

Die Fortführung von Forschung und Entwicklung im Bereich des problemlösenden Lernens ist entscheidend, um die Grenzen zu überwinden und die Wirksamkeit dieses Ansatzes weiter zu verbessern. Durch die Erforschung neuer Lehrmethoden, die Identifizierung bewährter Praktiken und die Entwicklung neuer Tools und Ressourcen kann das problemlösende Lernen weiterentwickelt und an die sich wandelnden Anforderungen angepasst werden. Eine fortlaufende Forschung und Evaluierung des problemlösenden Lernens kann helfen, Best Practices zu identifizieren und die Wirksamkeit dieser Ansätze zu bewerten. Die Ergebnisse könnten verwendet werden, um Lehrmethoden weiter zu verbessern und Empfehlungen für Schulen und Bildungsbehörden zu geben.

Eine verstärkte Integration des problemlösenden Lernens könnte zu einer Überarbeitung des Lehrplans führen. Der Fokus könnte stärker auf die Entwicklung übergeordneter Kompetenzen gelegt werden, wobei die Inhalte so strukturiert werden, dass sie authentische Probleme, Anwendungen und Diskussionsanlässe ermöglichen und zudem fachliche Inhalte nicht an Bedeutung verlieren. Um die Chancen des problemlösenden Lernens voll auszuschöpfen, ist es wichtig, dass dieses in den Lehrplan integriert wird. Dies erfordert eine enge Abstimmung zwischen den Lehrplänen, den Zielen des OECD-Projekts und den Unterrichtsstrategien der Lehrkräfte. Die Entwicklung von geeigneten Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen, die problemlösendes Lernen einbeziehen, kann dazu beitragen, eine kohärente und durchgängige Umsetzung zu gewährleisten.

Es ist wichtig zu beachten, dass die erfolgreiche Umsetzung des problemlösenden Lernens von verschiedenen Faktoren abhängt, darunter auch die Unterstützung der Schulleitung, die Verfügbarkeit von Ressourcen und die Einbindung der Gemeinschaft. Durch kontinuierliche Anpassungen und Weiterentwicklung können die Chancen und Potenziale des problemlösenden Lernens optimal genutzt werden, um die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Zukunft vorzubereiten.

3.1.3. Kooperative Lernformen

Kooperative Lernformen sind Methoden des Unterrichts, bei denen Schülerinnen und Schüler in Paaren oder Gruppen zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen, Wissen zu konstruieren und voneinander zu lernen. Im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht,

bei dem der Fokus auf der Lehrkraft liegt, liegt der Schwerpunkt beim kooperativen Lernen auf der Interaktion und Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern.¹³¹¹

Es gibt verschiedene Formen des kooperativen Lernens, die insbesondere im schulischen Kontext einsetzbar sind. Beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Jedes Gruppenmitglied übernimmt eine spezifische Aufgabe oder Rolle und trägt zur Erreichung des Ziels bei. Durch die Zusammenarbeit und den Austausch von Ideen können Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und ihr Verständnis vertiefen. Auch die Reduktion auf zwei Schülerinnen oder Schüler, die zusammenarbeiten, um eine Aufgabe zu lösen oder ein Projekt zu bearbeiten, ist möglich. Sie können sich gegenseitig unterstützen, Ideen austauschen und sich bei der Problemlösung helfen. Die Partnerarbeit fördert die Kommunikation, das gegenseitige Verständnis und die Zusammenarbeit. Dabei können Schülerinnen und Schüler auch die Rolle des Lehrenden übernehmen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein Thema oder eine Aufgabe erklären. Durch das Unterrichten anderer lernen Schülerinnen und Schüler selbst tiefer und festigen ihr Wissen. Peer Teaching fördert auch das Vertrauen, die sozialen Fähigkeiten und das Verantwortungsbewusstsein.¹³¹²

Vor allem fünf Basiselemente machen kooperatives Lernen aus. Von der Umsetzung dieser Merkmale kann der Lernerfolg beim kooperativen Lernen maßgeblich abhängen.

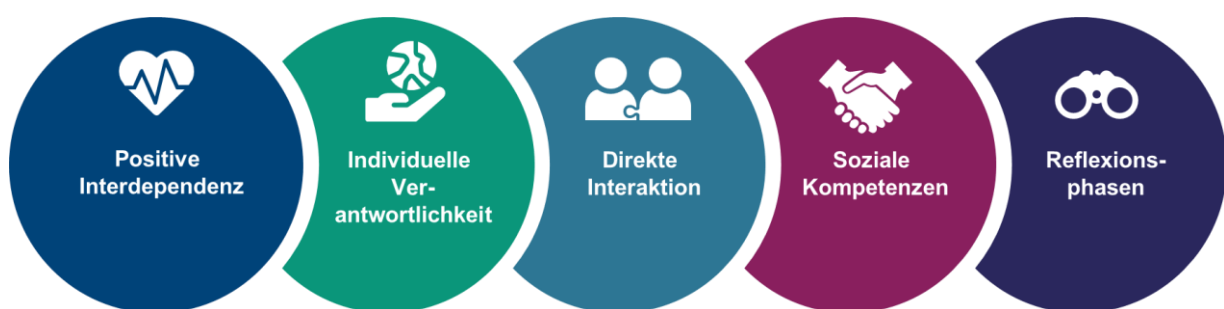


Abbildung 25: Basiselemente des kooperativen Lernens (Vgl. Adl-Amini, Völlinger (2021), S. 6ff)

Die positive Interdependenz beschreibt die positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder zum Lösen der Gruppenaufgabe. Einzelne können nur erfolgreich sein, wenn andere es auch sind,

¹³¹¹ Vgl. Norm, Green (2004), S. 2

¹³¹² Vgl. Kuhn (2022), abgerufen am 02.06.2023

und sie müssen ihre Bemühungen und Arbeitsweisen koordinieren, um sicherzustellen, dass jedes Gruppenmitglied sein spezifisches Ziel erreicht, damit die Gruppenaufgabe gelöst wird. Dabei ist zusätzlich die gemeinsame Identität einer Gruppe wichtig.

Einerseits sind alle gemeinsam für das Erreichen des Ziels verantwortlich. Andererseits ist aber auch jedes Gruppenmitglied individuell dafür verantwortlich, dass dieses Ziel erreicht wird. Dazu gehört nicht nur, dass jedes Gruppenmitglied für die Erledigung der eigenen Aufgabe verantwortlich ist, sondern auch dafür, dass die anderen ihre Aufgabe erledigen können und erledigen. Jedes einzelne Gruppenmitglied muss seinen essentiellen Beitrag leisten und dieser sollte klar identifizierbar und überprüfbar sein.

Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig bei ihrer Arbeit in der direkten Interaktion. Sie bieten Informationen und Hilfe an, geben konstruktives Feedback, um die Leistung zu verbessern, und gewähren Zugang zu Ressourcen und Materialien, die zur Erledigung von Aufgaben benötigt werden.¹³¹³ Es kommt darauf an, dass sich Schülerinnen und Schüler über den Inhalt der Aufgabe austauschen. Dieses fällt Schülerinnen und Schülern im Unterricht jedoch häufig schwer. Schülerinnen und Schüler sprechen in einer Gruppe zwar häufig über die Organisation und off-task – also über Dinge, die den eigentlichen Unterrichtsgestand nicht tangieren und weniger über die Aufgabeninhalte. Aber gerade der inhaltliche Austausch, die Rückfragen sowie das Feedback sind das Lernförderliche am kooperativen Lernen.¹³¹⁴

Für die gute Zusammenarbeit innerhalb einer Gruppe sind Kompetenzen der Kommunikation in der Gruppenführung wichtig. Hierzu zählen zwischenmenschliche und Kleingruppen-Fähigkeiten, wie z. B. aktives Zuhören, konstruktive Kritik äußern und Konflikte lösen, Aufgaben aufteilen oder die Perspektive anderer einnehmen. Soziale Kompetenzen sind nicht nur Lernziel, sondern gleichzeitig auch Voraussetzung für kooperatives Lernen. Denn soziale Kompetenzen benötigen Schülerinnen und Schüler, um miteinander zu kommunizieren, ihr Lernen in der Gruppe zu regulieren und gemeinsam zu einem Ergebnis zu kommen.¹³¹⁵

Es ist wichtig, Zeiten einzubauen, in denen die Gruppe darüber spricht, welche Prozesse lernförderlich waren, was das Lernen vielleicht erschwert hat und was verbessert werden könnte, um als Gruppe produktiver sein zu können. Dabei ist die Reflexion von Zusammenarbeit und

¹³¹³ Vgl. Adl-Amini, Völlinger (2021), S. 7

¹³¹⁴ Vgl. Kuhn (2022), abgerufen am 02.06.2023

¹³¹⁵ Vgl. Adl-Amini, Völlinger (2021), S. 8

Arbeitsergebnissen wichtig für positive Effekte kooperativen Lernens. Denkbar sind Gespräche in der Klasse, aber auch in den Kleingruppen. Ergänzt werden sollte dies durch individuelle Reflexionen. Struktur kann durch den Einsatz von Reflexionsbögen (z. B. mit Leitfragen wie „was möchte ich vertiefen?“) oder Abstimmungsmethoden gegeben werden. Dazu sollte explizit Zeit eingeplant werden. Nur dann werden Reflexionsprozesse auch von den Schülerinnen und Schülern als bedeutsamer Teil kooperativen Lernens wahrgenommen.¹³¹⁶

Diese Basiselemente sind essenziell für kooperatives Lernen und gleichzeitig auch fundamental für seine Wirksamkeit. Sie können in der Praxis beispielsweise anhand von Strukturhilfen wie Rollen, Regeln und Redeskripten umgesetzt werden.¹³¹⁷

Durch die Umsetzung verschiedener Maßnahmen können kooperative Lernformen erfolgreich in den Religionsunterricht integriert werden, beispielsweise bei der gemeinsamen Bearbeitung und Auseinandersetzung mit religiösen Texten oder Diskussionen. Die Lehrkraft spielt dabei eine zentrale Rolle bei der Schaffung eines positiven Lernumfelds, in dem die Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen, Zusammenarbeit und soziale Kompetenzen entwickeln können und theologische Konzepte besser verstehen. Indem die Lehrkräfte die Chancen und Grenzen kooperativer Lernformen im Religionsunterricht berücksichtigen und geeignete Maßnahmen ergreifen, können sie eine dynamische und interaktive Lernumgebung schaffen, in der die Schülerinnen und Schüler aktiv teilnehmen, voneinander lernen und ihre individuellen und kollektiven Fähigkeiten weiterentwickeln können. Dies fördert nicht nur das Verständnis für religiöse Inhalte und die Reflexion über eigene Glaubensüberzeugungen, sondern trägt auch zur Förderung von Empathie, interkulturellem Verständnis und dialogischer Kompetenz bei, die für die Bewältigung der Anforderungen des 21. Jahrhunderts und einer globalisierten Welt unerlässlich sind.

Es ist jedoch auch wichtig zu beachten, dass kooperative Lernformen nicht in allen Situationen und für alle Lernziele geeignet sind. Es kann sinnvoll sein, kooperative Lernaktivitäten mit anderen Unterrichtsmethoden und -strategien zu kombinieren, um ein ausgewogenes Lernumfeld zu schaffen.

¹³¹⁶ Vgl. Kos (2023), S. 43f

¹³¹⁷ Vgl. Adl-Amini, Völlinger (2021), S. 9

3.1.3.1. Chancen von kooperativen Lernformen

Kooperative Lernformen bieten eine Reihe von Chancen im Hinblick auf die Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030.

Kooperative Lernformen legen einen starken Fokus auf die Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern.¹³¹⁸ Durch die Zusammenarbeit in Gruppen lernen sie, effektiv zu kommunizieren, konstruktiv zusammenzuarbeiten, Empathie zu zeigen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Diese sozialen und emotionalen Kompetenzen sind entscheidend für das individuelle Wohlbefinden, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Zusammenarbeit in der zukünftigen Arbeitswelt. Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihre eigene Rolle in der Gruppe zu übernehmen, sich auf gemeinsame Ziele zu fokussieren und effektiv zusammenzuarbeiten. Diese Fähigkeiten sind von großer Bedeutung, da die moderne Arbeitswelt zunehmend auf Teamarbeit und Kooperation setzt.¹³¹⁹

Durch die Zusammenarbeit in Gruppen lernen Schülerinnen und Schüler zudem, Verantwortung für ihre eigene Lernleistung zu übernehmen und aktiv zum Erfolg der Gruppe beizutragen. Sie entwickeln ein Gefühl der Eigeninitiative und Motivation, da sie ihre eigenen Ideen und Beiträge einbringen können. Dies fördert die Selbstregulierung und das eigenständige Lernen sowie die Selbstwirksamkeit, welches wiederum den Anforderungen einer zunehmend selbstgesteuerten und lebenslangen Lernumgebung entspricht.¹³²⁰

Kooperative Lernformen ermutigen Schülerinnen und Schüler, gemeinsam Herausforderungen anzugehen und Lösungen für komplexe Probleme zu finden. Sie lernen, kritisch zu denken, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, kreative Lösungsansätze zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen. Diese Fähigkeiten sind in einer zunehmend komplexen und sich schnell verändernden Welt von großer Bedeutung. Durch die aktive Teilnahme an kooperativen Lernaktivitäten werden Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihre Kreativität und ihr kritisches Denken einzusetzen. Sie lernen, verschiedene Perspektiven zu betrachten, alternative Lösungen zu generieren und innovative Ansätze zu entwickeln. Das gemeinsame Arbeiten in Gruppen ermöglicht es ihnen, von den Ideen und Erfahrungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu profitieren und ihre eigenen Denkweisen zu erweitern.¹³²¹

¹³¹⁸ Vgl. Kapitel 1.2.4.

¹³¹⁹ Vgl. Schöler, Schabinger (2017), S. 90f

¹³²⁰ Vgl. §2 Absatz 6 des Schulgesetzes NRW

¹³²¹ Vgl. Kuhn (2022), abgerufen am 02.06.2023

Des Weiteren fördert kooperatives Lernen die Entwicklung sozialer Intelligenz, da Schülerinnen und Schüler lernen, effektiv zu kommunizieren, zuzuhören, zu kooperieren und Konflikte zu lösen.¹³²² Sie lernen, ihre eigenen Standpunkte zu vertreten und gleichzeitig die Meinungen und Bedürfnisse anderer zu respektieren. Dies trägt zur Entwicklung einer positiven und inklusiven Lernumgebung bei, in der Vielfalt geschätzt wird und alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich einzubringen und zu lernen. Kooperative Lernformen bieten somit eine ideale Gelegenheit, die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler zu würdigen und zu nutzen. Durch die Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern unterschiedlicher kultureller, sozialer und sprachlicher Hintergründe lernen Schülerinnen und Schüler, Wertschätzung, Toleranz und Respekt für andere zu entwickeln. Sie entwickeln interkulturelle Kompetenzen, die in einer globalisierten Welt von großer Bedeutung sind.¹³²³

Kooperative Lernformen fördern das Lernen als gemeinschaftlichen Prozess, bei dem Schülerinnen und Schüler ihr Wissen teilen, sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen.¹³²⁴ Sie lernen Wissen und Informationen kritisch zu hinterfragen, gemeinsam neue Erkenntnisse zu generieren und ihr Lernen in einem kooperativen Kontext zu vertiefen. Dies steht im Einklang mit dem zunehmenden Bedarf an kollaborativem Lernen in der modernen Lebens- und Arbeitswelt.¹³²⁵

Insgesamt unterstützen kooperative Lernformen die Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030, indem sie überfachliche Kompetenzen fördern und den Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre individuellen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Sie bieten einen Rahmen, in dem Schülerinnen und Schüler aktiv, kollaborativ und reflektiert lernen können. Durch die Integration kooperativer Lernformen in den Unterricht können Schulen dazu beitragen, ihre Schülerinnen und Schüler besser auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten und ihnen die Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, die sie für ein erfolgreiches und erfülltes Leben benötigen.

¹³²² Vgl. Kapitel 2.2.2.

¹³²³ Vgl. Schöler, Schabinger (2017), S. 90f

¹³²⁴ Vgl. Kapitel 2.7.2.

¹³²⁵ Vgl. Kapitel 1.2.4.

3.1.3.2. Grenzen von kooperativen Lernformen

Obwohl kooperative Lernformen viele Vorteile und Potenziale haben, gibt es auch einige Grenzen, die im Hinblick auf die Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 berücksichtigt werden sollten.

Die Implementierung kooperativer Lernformen erfordert oft mehr Zeit als traditionelle Unterrichtsmethoden. Die Zusammenarbeit in Gruppen bedarf zusätzliche Zeit für Planung, Organisation und Durchführung. Dies kann zu einer Herausforderung werden, insbesondere wenn der Lehrplan bereits eng gestaltet ist, Unterricht gekürzt wurde und umfangreiche Lehrinhalte abgedeckt werden müssen.

Innerhalb von Gruppen kann es darüber hinaus zu Unterschieden in den individuellen Fähigkeiten, dem Engagement und den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler kommen. Einige Schülerinnen und Schüler könnten sich zurückhalten und von anderen abhängig sein, während andere möglicherweise dominanter sind und die Zusammenarbeit delegieren. Dies kann zu Ungleichgewichten führen und die individuelle Beteiligung beeinflussen. Dieses Ungleichgewicht in der Gruppe kann zu sozialen Konflikten führen. Insbesondere wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Meinungen, Perspektiven oder Kommunikationsstile haben ist das Konfliktpotenzial nicht zu unterschätzen. Konflikte können die Effektivität der Zusammenarbeit beeinträchtigen und das Lernklima belasten. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Konflikte zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, um ein konstruktives Lernumfeld aufrechtzuerhalten.¹³²⁶

Die individuelle Bewertung der Leistung der Schülerinnen und Schülern innerhalb kooperativer Lernformen kann eine Herausforderung darstellen. Es ist wichtig, die individuellen Beiträge angemessen anzuerkennen und zu bewerten, während gleichzeitig die Zusammenarbeit und Interaktion in der Gruppe berücksichtigt wird. Eine faire und gerechte Bewertung der individuellen Leistungen kann schwierig sein und erfordert klare Kriterien und transparente Verfahren.¹³²⁷

Es ist wichtig zu betonen, dass diese Grenzen nicht bedeuten, dass kooperative Lernformen grundsätzlich im schulischen Kontext nicht umsetzbar sind. Vielmehr sollten sie als Herausforderungen angesehen werden, die durch eine sorgfältige Planung, Schulung der Lehrkräfte und

¹³²⁶ Vgl. Norm, Green (2004), S. 2ff

¹³²⁷ Vgl. Kuhn (2022), abgerufen am 02.06.2023

angemessene Unterstützung überwunden werden können. Durch eine bewusste Gestaltung und Umsetzung können diese Grenzen minimiert und die Vorteile kooperativer Lernformen maximiert werden. Es ist auch wichtig, dass Lehrkräfte flexibel sind und alternative Methoden anwenden können, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert und gefordert werden.

3.1.3.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von kooperativen Lernformen

Die Implementierung kooperativer Lernformen im Religionsunterricht kann durch verschiedene Maßnahmen erleichtert werden, um die Chancen der kooperativen Lernformen bestmöglich zu nutzen und die Grenzen zu überwinden.

Es ist wichtig, klare Ziele für den Einsatz kooperativer Lernformen im Religionsunterricht zu definieren. Dies kann beinhalten, dass Schülerinnen und Schüler in Gruppen arbeiten, um bestimmte theologische Konzepte und Texte zu erforschen, gemeinsam ethische Dilemmata zu diskutieren oder soziales Engagement und Zusammenarbeit in gemeinnützigen Projekten zu fördern. Dabei sollten Lehrkräfte klare Richtlinien und Erwartungen für die Zusammenarbeit in Gruppen setzen und kommunizieren. Dies umfasst die Definition von Rollen und Verantwortlichkeiten, die Festlegung von Zeitplänen und Meilensteinen sowie die Bereitstellung von klaren Kriterien für die individuelle Bewertung.¹³²⁸

Im Rahmen kooperativen Lernens sind verschiedene Ansätze der Leistungsbewertung möglich. So können Lernergebnisse nach sozialen, individuellen oder kriterialen Bezugsnormen bewertet werden. Dabei bezieht sich die soziale Bezugsnorm auf den Vergleich der Ergebnisse zwischen den Kleingruppen. Die individuelle Bezugsnorm fokussiert die Beachtung der Leistungsentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler oder der Kleingruppen, wohingegen die kriteriale Bezugsnorm die Leistungen von Kleingruppen oder einzelner Schülerinnen und Schüler anhand eines zuvor festgesetzten Kriteriums bzw. einer bestimmten Kompetenzstufe einordnet. Häufig ist eine Kombination der drei Bezugsnormen sinnvoll.¹³²⁹

Lehrkräfte sollten die Gruppen sorgfältig zusammenstellen, um eine ausgewogene Mischung von Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeiten zu gewährleisten. Dies kann dazu beitragen,

¹³²⁸ Vgl. Norm, Green (2004), S. 3

¹³²⁹ Vgl. Adl-Amini, Völlinger (2021), S. 12

ungleiche Verteilung der Arbeit und Dominanz einzelner Schülerinnen und Schüler zu minimieren. Das Bilden von heterogenen Gruppen fördert zudem den Austausch und das Lernen voneinander. Schülerinnen und Schüler sollten dabei auch in sozialen Kompetenzen geschult werden, um Konflikte konstruktiv lösen, effektiv kommunizieren und Empathie entwickeln zu können. Lehrkräfte können dazu beitragen, ein positives Lernklima zu schaffen, indem sie Konfliktlösungsstrategien vermitteln und gegebenenfalls als Vermittler fungieren.¹³³⁰

Die Lehrkraft sollte den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Reflexion und zum Austausch über den Lernprozess bieten. Dies kann durch regelmäßige Reflexionsphasen, Gruppendiskussionen oder individuelles Feedback erfolgen, um den Lernfortschritt zu fördern und mögliche Probleme zu identifizieren. Die Integration von Reflexionsphasen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre Zusammenarbeit zu verbessern und ihre Lernerfahrungen zu vertiefen.¹³³¹

Innerhalb des gesamten Lernprozesses kann die Lehrkraft eine Rolle als Moderator oder Moderatorin und Begleiterin oder Begleiter einnehmen, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Dies beinhaltet die Bereitstellung von klaren Anweisungen, die Überwachung des Gruppenfortschritts, das Geben von Feedback und die Unterstützung bei der Lösung von Konflikten.¹³³²

Lehrkräfte sollten die Möglichkeit haben, sich fortzubilden und weiterzuentwickeln, um die Implementierung kooperativer Lernformen erfolgreich umzusetzen. Dies kann durch Fortbildungen, Workshops oder den Austausch mit anderen Lehrkräften erfolgen, um bewährte Praktiken und neue Ideen zu teilen. Dies beinhaltet darüber hinaus die Kenntnis verschiedener kooperativer Methoden, das Verständnis für die Dynamik von Gruppenarbeit und die Fähigkeit, individuelle Leistungen innerhalb eines kooperativen Rahmens zu bewerten.¹³³³

Lehrkräfte sollten in der Lage sein, auf die Bedürfnisse und Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und gegebenenfalls alternative Methoden anwenden zu können. Dies kann bedeuten, dass kooperative Lernformen nicht in jedem Unterrichtsabschnitt oder in jeder Situation verwendet, sondern gezielt und sorgfältig eingesetzt werden.¹³³⁴

¹³³⁰ Vgl. Norm, Green (2004), S. 2ff

¹³³¹ Vgl. Adl-Amini, Völlinger (2021), S. 9

¹³³² Vgl. Adl-Amini, Völlinger (2021), S. 10ff

¹³³³ Vgl. Norm, Green (2004), S. 1

¹³³⁴ Vgl. Norm, Green (2004), S. 3

Durch die Berücksichtigung dieser Maßnahmen können die Grenzen kooperativer Lernformen minimiert werden. Es ist wichtig zu betonen, dass kooperative Lernformen zwar Herausforderungen mit sich bringen, aber auch große Potenziale haben, die Lernenden auf die Anforderungen einer sich wandelnden Welt vorzubereiten. Indem Schülerinnen und Schüler durch kooperative Lernformen Zusammenarbeit, soziale Kompetenzen und kritisches Denken entwickeln, werden sie besser in der Lage sein, den zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden und ihre individuelle und kollektive Entwicklung zu fördern.

3.1.4. Lernaufgaben

Lernaufgaben sind spezifische, geplante Aktivitäten oder Projekte, die dazu dienen, bestimmte Lernziele oder Kompetenzen zu erreichen. Im Gegensatz zu reinen Wissensinhalten, die lediglich Informationen vermitteln, sollen Lernaufgaben die Lernenden dazu bringen, aktiv zu werden und ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in praktischen Anwendungen zu demonstrieren und zu vertiefen.¹³³⁵

Gute und interessante Lernaufgaben unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernprozess. Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler eigenständige, produktive Lösungen erarbeiten. Gute Lernaufgaben bieten den Lernenden durch offene Aufgabenstellungen eine individuelle, kreative Herangehensweise und ermöglichen weitgehend selbstständige und eigenverantwortliche Lernaktivitäten. Bei einer guten Lernaufgabe steht im Mittelpunkt das Ziel, zu einem inhaltlich sinnvollen, individuellen Ergebnis zu kommen und dabei das Fachwissen zu verwenden.¹³³⁶

In den Handreichungen zu den Bildungsstandards wird konkretisiert, was gute Aufgaben leisten sollen. "Gute Lernaufgaben

- sind herausfordernd auf unterschiedlichem Anspruchsniveau
- fordern und fördern inhalts- und prozessbezogene sowie übergreifende Kompetenzen
- knüpfen an Vorwissen an und bauen das zu erwerbende Wissen kumulativ (vernetzt) auf
- sind in sinnstiftende Kontexte eingebunden

¹³³⁵ Vgl. Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule, abgerufen am 02.06.2023

¹³³⁶ Vgl. Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule, abgerufen am 02.06.2023

- sind vielfältig in den Lösungsstrategien und Darstellungsformen
- stärken das Könnensbewusstsein durch erfolgreiches Bearbeiten."¹³³⁷

Dabei können Lernaufgaben an verschiedenen Stellen des Lernprozesses eingesetzt werden, wodurch sich eine Klassifizierung der Lernaufgaben ergibt. Beispielsweise gibt es Übungs-, Wiederholungs- und Vernetzungsaufgaben, die in unterschiedlichen Lernsituationen zum Einsatz kommen und sich hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades stark unterscheiden. Es lassen sich in etwa vier Bestandteile einer Lernaufgabe bestimmen, die allerdings nicht immer gleich ausgeprägt sind. Der Informationsteil ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung hinsichtlich Anforderungen und möglichen Zielerwartungen zu haben. Der Aufforderungsteil beinhaltet explizite Arbeitsanweisungen, die beispielsweise durch Operatoren ausgedrückt werden. Der Unterstützungsteil gibt den Schülerinnen und Schülern Tipps und Hilfen für den individuellen Lernweg und der Lösungsteil legt die Ziele und Erwartung fest.¹³³⁸

In der Regel folgt nach der Aufgabeneinführung im Klassenplenum die Bearbeitungsphase in der jeweiligen Sozialform. Die Lehrkraft bietet dabei Hilfestellungen an, wo sie benötigt werden und übernimmt damit eine „aktive lernprozessbegleitende Rolle“.¹³³⁹ Daran anschließend erfolgt die Präsentation der jeweiligen Arbeitsergebnisse, in der das erarbeitete Lernprodukt (z. B. ein Plakat oder ein Instagram-Post oder Lernprojekt) der übrigen Lerngruppe zugänglich gemacht wird und damit im letzten Schritt die Aufgabenreflexion stattfinden kann, in der über die Relevanz des Themas, das Zustandekommen der eigenen Ergebnisse und die ggf. anderen Ergebnisse der Mitschülerinnen und Mitschüler reflektiert werden kann.¹³⁴⁰

Lernaufgaben können dazu beitragen, das Lernen interessanter und motivierender zu gestalten, da sie einen praktischen Nutzen und einen direkten Bezug zur Realität haben. Sie können auch dazu beitragen, das Verständnis und die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten zu vertiefen und zu festigen.

¹³³⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008), S. 13f

¹³³⁸ Vgl. Köster (2021), S. 40f

¹³³⁹ OECD (2018), S. 37

¹³⁴⁰ Vgl. Köster (2021), S. 86

3.1.4.1. Chancen von Lernaufgaben

Lernaufgaben sind in der Regel darauf ausgerichtet, übergeordnete Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösung, Kreativität, Zusammenarbeit und Kommunikation zu entwickeln. Das OECD-Projekt betont die Bedeutung dieser Skills als eine der vier Dimensionen¹³⁴¹ der Bildung für die Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts.¹³⁴² Lernaufgaben bieten dabei Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, diese Kompetenzen in authentischen Situationen und Projekten anzuwenden und zu entwickeln. Lernaufgaben können so gestaltet werden, dass sie kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeiten und analytische Fähigkeiten entwickeln. Durch anspruchsvolle Anwendungsaufgaben, bei denen Lernende das Gelernte auf neue Situationen anwenden müssen, werden sie ermutigt, ihr Wissen zu vertiefen und Zusammenhänge zu erkennen.

Lernaufgaben bieten die Möglichkeit, die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Indem verschiedene Zugangswege, Materialien oder Arbeitsformen angeboten werden, können Lehrkräfte sicherstellen, dass die Lernaufgaben auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind. Dies fördert die Individualisierung des Lernens und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, in ihrem eigenen Tempo und auf ihre eigene Art und Weise zu lernen.

Viele Lernaufgaben bieten zudem die Möglichkeit zur Zusammenarbeit und fördern somit die Entwicklung von Teamarbeit, Kommunikation und sozialen Fähigkeiten. Zum Beispiel können Projekte, die Lernende zur Lösung eines komplexen Problems zusammenbringen, die Kooperationsfähigkeit stärken und sie darauf vorbereiten, in Teams zu arbeiten. Durch die Zusammenarbeit in Gruppen oder die Arbeit an Projekten können Schülerinnen und Schüler lernen, effektiv zu kommunizieren, Konflikte zu lösen, Perspektiven anderer zu verstehen und interkulturelle Sensibilität zu entwickeln.¹³⁴³

Syntheseaufgaben ermutigen Lernende, verschiedene Ideen und Informationen zusammenzuführen, um etwas Neues zu schaffen. Dies ermöglicht ihnen, ihre kreativen Denkprozesse zu entfalten und innovative Lösungen zu entwickeln. Solche Aufgaben können auch Raum für Experimente und das Erkunden unkonventioneller Ansätze bieten. Das OECD-Projekt betont die Bedeutung von Kreativität und Innovation für die zukünftige Arbeitswelt. Lernaufgaben

¹³⁴¹ Vgl. Kapitel 1.2.

¹³⁴² Vgl. OECD (2015), S. 123ff

¹³⁴³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, kreative Lösungsansätze zu entwickeln, neue Ideen zu generieren und innovative Lösungen für komplexe Probleme zu finden.¹³⁴⁴ Durch den Einsatz offener und herausfordernder Lernaufgaben können Lehrkräfte die Kreativität der Lernenden stimulieren und ihre Fähigkeit zur Innovation fördern.

Lernaufgaben, die Reflexion und Selbstbewertung erfordern, bieten Lernenden die Möglichkeit, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und zu verbessern. Sie werden ermutigt, sich selbst Ziele zu setzen, ihre Fortschritte zu überwachen und geeignete Lernstrategien anzuwenden. Dies fördert nicht nur ihre Selbstständigkeit, sondern auch ihre Fähigkeit zur Selbstregulierung und zum eigenständigen Lernen sowie zur Metakognition.

Im Rahmen des Projekts "Future of Education and Skills 2030" wird betont, dass Lernende digitale Kompetenzen benötigen, um in der modernen Welt erfolgreich zu sein. Lernaufgaben können digitale Werkzeuge und Technologien einbeziehen, um die Lernenden beim Erwerb dieser Kompetenzen zu unterstützen. Zum Beispiel könnten Aufgaben die Recherche im Internet, die Erstellung digitaler Präsentationen oder die kollaborative Nutzung von Online-Plattformen beinhalten.¹³⁴⁵

Lernaufgaben, die relevante und interessante Themen behandeln und den Schülerinnen und Schülern eine gewisse Autonomie und Mitbestimmung ermöglichen, können das Engagement und die Motivation der Lernenden steigern und so eine Verbindung zwischen Schule und Alltag herstellen. Schülerinnen und Schüler können während der Auseinandersetzung mit Lernaufgaben erkennen, dass Lernen über den schulischen Kontext hinausgeht und ein lebenslanger Prozess ist. Lernaufgaben bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Lernstrategien, ihre Reflexionsfähigkeit und ihre Fähigkeit zur Selbstbewertung zu verbessern. Durch die Arbeit an herausfordernden Lernaufgaben werden sie dazu ermutigt, ihre Lernprozesse zu reflektieren, Feedback zu nutzen und ihre Lernstrategien anzupassen, was ihnen dabei hilft, lebenslanges Lernen zu praktizieren.

Insgesamt bieten Lernaufgaben die Chance, eine breite Palette von Kompetenzen zu entwickeln, die den Anforderungen des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" gerecht werden. Durch die Gestaltung von Lernaufgaben, die kognitive, kollaborative, kreative, selbstregulatorische und digitale Kompetenzen fördern, können Lernende in einer sich schnell

¹³⁴⁴ Vgl. OECD (2018), S. 78ff

¹³⁴⁵ Vgl. Schulz, Krstoski (2022), S. 33

verändernden Welt besser auf die Herausforderungen vorbereitet werden. Darüber hinaus unterstützen Lernaufgaben den Übergang von der reinen Wissensvermittlung hin zu einem aktiven, konstruktiven Lernprozess. Indem Lernende aktiv an Aufgaben arbeiten, werden sie zu eigenständigem Denken, Problemlösung und kritischem Urteilsvermögen angeregt. Sie lernen ihr Wissen in verschiedenen Kontexten anzuwenden und Verbindungen zwischen verschiedenen Konzepten herzustellen.

Um die volle Wirkung von Lernaufgaben zu entfalten, ist es wichtig, dass sie sorgfältig geplant, strukturiert und unterstützt werden. Lehrende spielen eine entscheidende Rolle dabei, den Lernprozess zu begleiten, Feedback zu geben und die Lernenden zu ermutigen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Insgesamt bieten Lernaufgaben eine aufregende Möglichkeit, die Lernlandschaft zu transformieren und Lernenden die notwendigen Kompetenzen für die Zukunft zu vermitteln. Indem sie auf die Vielzahl von Forderungen des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" reagieren und diese Chancen nutzen, können Lernaufgaben eine positive Wirkung auf das Lernen und die Entwicklung von Lernenden haben.

3.1.4.2. Grenzen von Lernaufgaben

Obwohl Lernaufgaben viele Chancen bieten, um den Anforderungen des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" gerecht zu werden, gibt es auch einige Grenzen und Herausforderungen im Schulalltag, die berücksichtigt werden sollten.

Das OECD-Projekt betont die Bedeutung von Kompetenzentwicklung und individuellem Lernen. Lernaufgaben bieten zwar die Möglichkeit zur individuellen Anpassung, jedoch kann die Standardisierung und Bewertung solcher Aufgaben eine Herausforderung darstellen. Es kann schwierig sein, eine einheitliche Beurteilung von komplexen Aufgaben durchzuführen, insbesondere wenn es um die Bewertung von übergeordneten Kompetenzen wie kritischem Denken, Problemlösung oder Teamarbeit geht. Traditionelle Bewertungsmethoden wie Tests und Klausuren sind möglicherweise nicht ausreichend, um die Fähigkeiten und das Potenzial der Lernenden in Bezug auf diese Kompetenzen angemessen zu erfassen. Lehrkräfte müssen

alternative Bewertungsmethoden¹³⁴⁶ entwickeln und Feedbackprozesse implementieren, um den Lernenden konstruktives Feedback zu geben und ihre Fortschritte zu unterstützen.

Die Gestaltung und Umsetzung von qualitativ hochwertigen Lernaufgaben erfordert oft erhebliche Ressourcen und Zeit. Lehrkräfte müssen möglicherweise zusätzliche Materialien, Technologien oder Unterstützung bereitstellen, um anspruchsvolle Aufgaben zu ermöglichen. Dies kann zu Herausforderungen führen, insbesondere in Schulen oder Bildungseinrichtungen mit begrenzten Ressourcen. Ohne ausreichende Unterstützung und Ressourcen könnten Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, Lernaufgaben effektiv umzusetzen und die gewünschten Ziele zu erreichen.

Die Einführung von Lernaufgaben erfordert oft eine Veränderung in der Unterrichtskultur und den Lehrmethoden. Nicht alle Lehrkräfte sind bereit oder in der Lage, sich auf diese Veränderungen einzulassen. Es kann Widerstand gegenüber neuen Ansätzen geben, sei es aus Unsicherheit, fehlender Unterstützung oder der Sorge um die eigene Kontrolle über den Unterricht. Die Akzeptanz und Implementierung von Lernaufgaben erfordert daher ein Umdenken und eine Kultur des offenen Lernens und der Kooperation. Der Übergang zu einem aufgabenorientierten Lernansatz erfordert somit eine Veränderung der Lehrerrolle von einem reinen Wissensvermittler hin zu einem Begleiter und Unterstützer des Lernprozesses.¹³⁴⁷ Dies erfordert neue Kompetenzen und Kenntnisse bei Lehrkräften, um Lernaufgaben effektiv zu entwerfen, anzuleiten und zu bewerten. Die Schulung von Lehrkräften in diesem Bereich kann eine Herausforderung darstellen.

Lernaufgaben sollten idealerweise auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden abgestimmt sein. Dies kann jedoch eine Herausforderung darstellen, insbesondere in größeren Klassen, in denen die Lernenden unterschiedliche Lernstände, Interessen und Präferenzen haben. Die Anpassung von Lernaufgaben an eine heterogene Lerngruppe erfordert eine differenzierte Unterrichtsgestaltung und die Berücksichtigung individueller Unterstützungsmaßnahmen. Bei der Entwicklung von Lernaufgaben ist es daher wichtig, sicherzustellen, dass sie für alle Lernenden zugänglich und gerecht sind. Dies bedeutet, dass mögliche Barrieren wie sprachliche Unterschiede, Förderbedarfe und unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden müssen. Die individuelle Unterstützung und Anpassung von

¹³⁴⁶ Vgl. Institut für alternative Prüfungskultur (2021), abgerufen am 02.06.2023

¹³⁴⁷ Vgl. OECD (2018), S. 33

Lernaufgaben kann eine Herausforderung sein, um sicherzustellen, dass alle Lernenden die gleichen Chancen haben.

Obwohl Lernaufgaben das Potenzial haben, das Lernen zu bereichern, kann die Umsetzung in der Praxis eine Herausforderung darstellen. Es erfordert eine sorgfältige Planung, Organisation und Unterstützung seitens der Schulen und Bildungseinrichtungen. Zeitliche Beschränkungen im Lehrplan, Klassen- oder Gruppengrößen sowie andere organisatorische Faktoren können die erfolgreiche Umsetzung von Lernaufgaben beeinträchtigen. Insbesondere die schulinternen Curricula stellen dabei eine große Herausforderung dar. Schulinterne Curricula sind oft mit verschiedenen Inhalten und Themen gefüllt, was dazu führen kann, dass es schwierig ist, ausreichend Zeit für die Durchführung von Lernaufgaben zu finden. Lehrkräfte stehen unter Druck, den vorgeschriebenen Lehrplan abzudecken und Lernziele zu erreichen, was dazu führen kann, dass Lernaufgaben nur begrenzten Raum im Unterricht einnehmen. Dies könnte die Qualität und Effektivität der Lernaufgaben beeinträchtigen und dazu führen, dass sie als zusätzliche Belastung empfunden werden.

Trotz dieser Grenzen können Lernaufgaben, wenn sie angemessen geplant und umgesetzt werden, immer noch einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen gemäß den Anforderungen des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" leisten. Es ist wichtig, diese Grenzen zu erkennen und kontinuierlich nach Lösungen zu suchen, um diese Herausforderungen zu überwinden.

3.1.4.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von Lernaufgaben

Die Implementierung von Lernaufgaben im schulischen Kontext und damit auch im Religionsunterricht kann durch eine Reihe von Maßnahmen erfolgen, die aus den Chancen und Grenzen resultieren.

Lehrkräfte sollten Lernaufgaben entwickeln, die spezifisch auf die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts zugeschnitten sind. Dabei sollten sie die Chancen und Grenzen von Lernaufgaben berücksichtigen. Die Aufgaben sollten relevant, ansprechend und authentisch sein und die Entwicklung übergeordneter Kompetenzen wie kritisches Denken, interkulturelles Verständnis und ethische Reflexion fördern. Gleichzeitig sollten sie auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingehen. Zum Beispiel könnten Lernaufgaben im Religionsunterricht auf komplexe religiöse Fragen oder moralische

Dilemmata abzielen, bei denen die Lernenden ihre Meinungen reflektieren und begründen müssen. Lehrkräfte können die Lernenden ermutigen, verschiedene Perspektiven einzunehmen, zu betrachten und ihre Argumentationsfähigkeiten zu entwickeln.¹³⁴⁸

Darüber hinaus bietet der Religionsunterricht die Möglichkeit, Lernaufgaben zu gestalten, die die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Lernenden fördern. Zum Beispiel könnten Gruppenprojekte durchgeführt werden, bei denen die Lernenden gemeinsam religiöse Texte analysieren, ethische Fragen diskutieren oder soziale Projekte planen. Durch die Zusammenarbeit lernen die Lernenden, verschiedene Standpunkte zu respektieren und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.¹³⁴⁹

Der Religionsunterricht behandelt oft ethische Fragen, unterschiedliche Glaubensvorstellungen und kontroverse Themen. Bei der Entwicklung von Lernaufgaben ist es wichtig, diese Aspekte angemessen zu berücksichtigen und einen respektvollen und offenen Dialog zu fördern. Lehrkräfte sollten sicherstellen, dass die Aufgaben die verschiedenen Perspektiven und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler respektieren und sie ermutigen, ihre eigenen Standpunkte zu hinterfragen, zu reflektieren und zu entwickeln.¹³⁵⁰

Auch kreative Fähigkeiten können mittels Lernaufgaben im Religionsunterricht gefördert werden, um religiöse Konzepte auszudrücken oder alternative Zugänge zur Religionspraxis zu erforschen. Dies könnte die Erstellung von Kunstwerken, die Inszenierung von Szenen oder die Entwicklung von neuen Ritualen umfassen. Solche Aufgaben fördern die Vorstellungskraft der Lernenden und eröffnen neue Wege des religiösen Ausdrucks.¹³⁵¹

Durch Lernaufgaben können Selbstreflexion, Selbstregulation und Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Im Religionsunterricht können Lernaufgaben so gestaltet werden, dass die Lernenden ihre persönlichen Überzeugungen und Werte reflektieren und ihre Lernprozesse selbstständig steuern. Beispielsweise können sie aufgefordert werden, ein spirituelles Tagebuch zu führen oder ein Projekt zu wählen, das ihren individuellen Interessen entspricht. Die Lehrkraft kann die Lernenden bei der Festlegung von Lernzielen unterstützen und ihnen helfen, ihre Fortschritte zu überwachen. Dabei sollten die Lernaufgaben so flexibel

¹³⁴⁸ Vgl. um für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 35

¹³⁴⁹ Vgl. um für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

¹³⁵⁰ Vgl. um für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 26

¹³⁵¹ Vgl. um für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

gestaltet werden, dass sie den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Lehrkräfte sollten verschiedene Zugangswege, Materialien und Arbeitsformen als Wahlmöglichkeiten anbieten, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden und eine differenzierte Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen, welches wiederum die Motivation und das Engagement der Schülerinnen und Schüler fördern kann.¹³⁵²

Der Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, die Verbindung zur Ortsgemeinde und zu religiösen Institutionen herzustellen. Lehrkräfte können Lernaufgaben entwickeln, die die Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich mit religiösen Gemeinschaften auszutauschen, Interviews zu führen oder an gemeinnützigen Aktivitäten teilzunehmen. Dadurch wird der Religionsunterricht mit der realen Welt verbunden und die Schülerinnen und Schüler können praktische Erfahrungen sammeln und ihre Verbindung zur religiösen Praxis vertiefen, welches die Entwicklung einer eigenen Religiosität berücksichtigt.¹³⁵³

Die Bewertung von Lernaufgaben im Religionsunterricht erfordert eine differenzierte Herangehensweise. Traditionelle Bewertungsmethoden wie Tests oder Klausuren können möglicherweise nicht das volle Potenzial von Lernaufgaben erfassen. Um eine angemessene Bewertung der Lernaufgaben im Religionsunterricht zu gewährleisten, können alternative Bewertungsmethoden wie Portfolios, Präsentationen, schriftliche Reflexionen oder mündliche Diskussionen eingesetzt werden.¹³⁵⁴ Lehrkräfte sollten klare Kriterien und Rubriken entwickeln, um die Leistung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die übergeordneten Kompetenzen zu bewerten. Darüber hinaus ist es wichtig, den Lernenden konstruktives Feedback zu geben, um ihre Stärken und Entwicklungsbereiche aufzuzeigen und sie bei ihrem Lernprozess zu unterstützen.

Es wäre jedoch auch sinnvoll, den Lehrplan des Religionsunterrichts und die schulischen Curricula anzupassen, um Lernaufgaben als integralen Bestandteil des Unterrichts zu berücksichtigen. Der Lehrplan sollte klare Ziele und Kompetenzen definieren, die durch Lernaufgaben erreicht werden können, und Raum für eine flexible Gestaltung des Unterrichts lassen. Dadurch wird sichergestellt, dass Lernaufgaben im Religionsunterricht einen festen Platz haben und gezielt eingesetzt werden können.

¹³⁵² Vgl. CAST (2018)

¹³⁵³ Vgl. um für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 22

¹³⁵⁴ Vgl. um für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 37

Darüber hinaus sollten Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich in Bezug auf die Planung, Umsetzung und Bewertung von Lernaufgaben im Religionsunterricht fortzubilden. Fortbildungen können helfen, das Verständnis für die Ziele und Methoden von Lernaufgaben zu vertiefen und den Lehrkräften die notwendigen Fähigkeiten und Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, um Lernaufgaben effektiv einzusetzen. Lehrkräfte sollten die Möglichkeit haben, sich innerhalb und außerhalb der Schule zu vernetzen und mit anderen Religionslehrkräften zusammenzuarbeiten, um den Austausch von bewährten Methoden und Materialien zu erleichtern. Der Austausch von Ideen, Erfahrungen und Ressourcen kann dazu beitragen, die Qualität und Vielfalt der Lernaufgaben zu verbessern. Plattformen für den Austausch, Schulnetzwerke oder regionale Arbeitsgruppen können solche Kooperationsmöglichkeiten bieten.

Es ist wichtig, dass die Implementierung von Lernaufgaben im Religionsunterricht kontinuierlich überprüft und evaluiert wird, um ihre Wirksamkeit zu gewährleisten. Lehrkräfte sollten offen sein für Feedback von Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern, um die Lernaufgaben kontinuierlich zu verbessern und den Anforderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 gerecht zu werden.¹³⁵⁵ Durch eine reflektierte und angepasste Umsetzung können Lernaufgaben im Religionsunterricht dazu beitragen, die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ihre Kompetenzen zu entwickeln und sie auf die Anforderungen einer sich wandelnden Welt vorzubereiten.

3.1.5. Feedback und Feedbackkultur

Feedback ist ein zentraler Bestandteil des Unterrichts und gilt als einer der stärksten Einflussfaktoren für das schulische Lernen. Dabei können eine gelungene Feedbackkultur und ein individuelles und verständlich formuliertes Feedback positive Wirkungen sowohl auf individuelle Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern wie auch auf ihr selbstreguliertes Lernen haben.¹³⁵⁶

Jedoch ist die Qualität des Feedbacks entscheidend, da die erwünschten Wirkungen auf das Lernen sowohl von der Gestaltung wie auch von der Rezeption des Feedbacks abhängen.¹³⁵⁷

¹³⁵⁵ Vgl. um für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹³⁵⁶ Vgl. Hatti, Timberley (2007), S. 82ff

¹³⁵⁷ Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 5

Nach einer Übersichtsstudie von Hattie und Timperley ist Feedback vor allem dann effektiv, wenn es Lernende über

- ihren aktuellen Lernstand („How am I going?“),
- das angestrebte Lernziel („Where am I going?“) und
- die nächsten Schritte zum Lernziel („Where to next?“) informiert.¹³⁵⁸

Dies bedeutet auch, dass Feedback, das lediglich die Information „wahr“ oder „falsch“ enthält, für die Lernenden vergleichsweise wenig hilfreich ist. Auch die bloße Nennung des korrekten bzw. erwarteten Ergebnisses beinhaltet für die Lernenden noch relativ wenige Informationen. Dagegen hat Feedback dann meist einen positiven Effekt, wenn es den Lernenden Informationen auf verschiedenen Ebenen liefert, die ihnen dabei helfen, ihre Leistung und ihr Lernen zu verbessern.¹³⁵⁹

Diese Ebenen des Feedbacks können auf verschiedenen Stufen des Lernprozesses angesiedelt sein, von der Wahrnehmung der Aufgabe bis hin zur Überprüfung des Lernfortschritts. Feedback auf der Ebene der Aufgabenwahrnehmung bezieht sich auf das Verständnis der Aufgabe oder des Problems, das die Schülerinnen und Schüler zu lösen haben. Es hilft den Lernenden, die Anforderungen der Aufgabe besser zu verstehen und Klarheit über die Erwartungen zu gewinnen. Feedback zu Strategien und Herangehensweisen konzentrieren sich auf die Vorgehensweise der Lernenden bei der Bewältigung der Aufgabe. Es hilft den Schülerinnen und Schülern, ihre Strategien zu überdenken und alternative Ansätze oder effektivere Methoden zu erkunden. Auf der Ebene der Prozessüberwachung bezieht sich Feedback auf die Fähigkeit der Lernenden, ihren eigenen Lernprozess zu überwachen und zu regulieren. Es unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, ihr eigenes Denken und ihre eigenen Lernstrategien zu reflektieren und anzupassen, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Feedback auf der Ebene der Selbstregulation bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, ihre eigene Motivation, Anstrengung und Ausdauer zu steuern. Es hilft den Schülerinnen und Schülern, ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstvertrauen zu entwickeln und zu stärken. Diese Feedbackebenen basieren zum einen auf einer kriterienbezogenen Bezugsnorm, welche den Vergleich des aktuellen Lernstandes mit einem inhaltlich definierten Lernkriteriums versteht und zum anderen

¹³⁵⁸ Vgl. Hattie, Timberley (2007), S. 86

¹³⁵⁹ Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 5

auf einer individuumsbezogenen Bezugsnorm, welche den Vergleich des aktuellen Lernstandes mit dem vorausgegangenem Lernstand des jeweiligen Schülers oder der jeweiligen Schülerin vergleicht. Beide Ebenen sind förderlich für die Leistung und Motivation des Lernenden.¹³⁶⁰

Das Feedback zur Leistungsevaluation auf die Bewertung der tatsächlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler beinhaltet häufig eine soziale Bezugsnorm. Dieses Feedback umfasst zunächst einmal nur Informationen darüber, wie gut die Schülerinnen und Schüler die gestellte Aufgabe bewältigt und inwieweit sie die gewünschten Lernziele erreicht haben. Jedoch werden diese in der Praxis häufig im Vergleich des aktuellen Lernstandes mit dem aktuellen Lernstand der Bezugsgruppe (beispielsweise der Vergleich von Noten) betrachtet.¹³⁶¹

Darüber hinaus sollte Feedback positiv und unterstützend sein, um das Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken und sie zur weiteren Verbesserung zu ermutigen. Konstruktives Feedback bietet konkrete Anleitungen, alternative Herangehensweisen und Ressourcen, um den Lernenden dabei zu helfen, ihre Fähigkeiten und Ergebnisse zu verbessern. Indem Lehrerinnen und Lehrer effektives Feedback auf verschiedenen Ebenen des Lernens bereitstellen, können sie den Schülerinnen und Schülern helfen, ein tieferes Verständnis zu entwickeln, ihre Lernstrategien zu optimieren, ihren Lernfortschritt zu überwachen und ihre Gesamtleistung zu verbessern.¹³⁶²

Zusätzlich zur Feedbackebene, muss auch die Feedbackrezeption auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beachtet werden. Damit Lernende die erhaltenen Rückmeldungen und Hilfestellungen für künftige Aufgabenstellungen nutzen können und auch nutzen, müssen sie das Feedback verstehen, akzeptieren und für sich selbst aktiv verarbeiten.¹³⁶³

Neben der gelebten Wertschätzung durch alle Beteiligten in der Schule spielt hierbei auch die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Nützlichkeit des Feedbacks eine wichtige Rolle. So wird Feedback, das sachbezogen formuliert ist, Lernende über ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf das angestrebte Lernziel informiert und sie durch konkrete Handlungsstrategien dabei unterstützt, die nächsten Schritte in Richtung Lernziel bewältigen zu

¹³⁶⁰ Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 9

¹³⁶¹ Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 9f

¹³⁶² Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 7f

¹³⁶³ Vgl. Müller (2022), S. 97

können, von Schülerinnen und Schülern nützlicher wahrgenommen als eine Rückmeldung in Form von Noten.¹³⁶⁴

Dies hat zur Folge, dass nicht nur das Geben von Feedback, sondern auch das Annehmen von Feedback von Schülerinnen und Schülern gelernt werden muss. Für die Etablierung einer lernförderlichen Feedbackkultur im Unterricht ist neben den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auch eine positive (d. h. offene und von gegenseitigem Vertrauen geprägte) Beziehung der Lernenden zu ihren Lehrenden wie auch untereinander wichtig. Darüber hinaus kann Feedback an sich auch eine positive Wirkung auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden haben. Ein wertschätzendes Feedback wird den Lernenden deutlich machen, dass die Lehrkraft sich für den individuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler interessiert und so die individuellen Lernfortschritten und Fähigkeiten fokussierter wahrnehmen kann.¹³⁶⁵

3.1.5.1. Chancen von Feedback und einer Feedbackkultur

Feedback und eine Feedbackkultur bieten eine Vielzahl von Chancen hinsichtlich der Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030. „Mit dem Geben und Annehmen von Feedback sind vielfältige Chancen verbunden. Und so gehört die Fähigkeit, Feedback wohlwollend, verkraftbar, präzise und entwicklungsförderlich zu geben, gleichermaßen zu den Kernkompetenzen pädagogischen Handelns wie Führens.“¹³⁶⁶

Wohlwollendes, ehrliches, durchaus auch einmal konfrontierendes, Feedback ermöglicht es den Lernenden, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und ihr Lernen gezielt zu verbessern. Durch konstruktives Feedback erhalten sie Informationen über ihre Leistungen und können ihre Kenntnisse und Fähigkeiten besser einschätzen sowie Veränderungsmöglichkeiten eröffnen. Dies fördert die Selbstreflexion und ermutigt Schülerinnen und Schüler, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen.¹³⁶⁷

Durch differenziertes Feedback kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Lehrkräfte können gezielt auf

¹³⁶⁴ Vgl. Rakoczy, Schütze (2019), S. 237ff

¹³⁶⁵ Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 10

¹³⁶⁶ Sommer (2012), S. 28

¹³⁶⁷ Vgl. Sommer (2012), S. 28

individuelle Stärken und Schwächen hinweisen und spezifische Empfehlungen zur weiteren Verbesserung geben.¹³⁶⁸ Dies ermöglicht eine individuelle Förderung und unterstützt das Konzept des personalisierten Lernens, das im OECD-Projekt wiederkehrend betont wird.

Darüber hinaus unterstützt Feedback die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten, indem es den Schülerinnen und Schülern hilft, ihr eigenes Lernen zu analysieren und zu reflektieren. Sie lernen, ihre Lernstrategien zu überprüfen, ihre Ziele zu setzen und den eigenen Fortschritt zu bewerten. Diese metakognitiven Fähigkeiten sind entscheidend für lebenslanges Lernen und die Bewältigung der Herausforderungen einer sich schnell verändernden Welt.¹³⁶⁹

Feedback bietet die Möglichkeit für einen dialogischen Austausch zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern selbst.¹³⁷⁰ Durch Peer-Feedback lernen die Lernenden voneinander, verbessern ihre kommunikativen Fähigkeiten und entwickeln ein besseres Verständnis für unterschiedliche Perspektiven. Dies fördert den Aufbau von Empathie, Toleranz und interkulturellem Verständnis.¹³⁷¹

Konstruktives Feedback kann die Motivation der Schülerinnen und Schüler steigern, da es ihnen das Gefühl gibt, dass ihre Anstrengungen wahrgenommen und geschätzt werden. Es stärkt ihr Selbstvertrauen und ermutigt sie, sich weiterhin anzustrengen und ihre Ziele zu verfolgen. Dies ist besonders wichtig, um die intrinsische Motivation der Lernenden zu fördern und ihre Lernfreude aufrechtzuerhalten.¹³⁷²

Um diese Chancen zu nutzen, ist es wichtig, eine positive Feedbackkultur zu etablieren. Dazu gehört die Schaffung eines sicheren und unterstützenden Lernumfelds, in dem konstruktives Feedback als normaler Bestandteil des Lernprozesses angesehen wird. Lehrkräfte sollten Feedback gezielt einsetzen, klare Kriterien und Erwartungen kommunizieren und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten zur Beteiligung am Feedbackprozess geben.

¹³⁶⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹³⁶⁹ Vgl. Kapitel 1.4.

¹³⁷⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹³⁷¹ Vgl. Müller (2022), S. 149

¹³⁷² Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 10

3.1.5.2. Grenzen von Feedback und einer Feedbackkultur

Obwohl Feedback und eine Feedbackkultur zahlreiche Chancen und Vorteile bieten, gibt es auch einige Grenzen und Herausforderungen, die im Zusammenhang mit den Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 berücksichtigt werden sollten.

Die Implementierung einer effektiven Feedbackkultur erfordert Zeit und Engagement seitens der Lehrkräfte und der Lernenden. Feedback muss sorgfältig vorbereitet, gegeben und reflektiert werden. Dies kann eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte darstellen, insbesondere wenn sie eine hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern unterrichten. Zudem kann der Prozess der Rückmeldung und Reflexion zeitaufwendig sein, was sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden möglicherweise zusätzliche Arbeit auferlegt.¹³⁷³

Feedback kann subjektiv sein und von den persönlichen Überzeugungen, Erfahrungen und Vorlieben der Feedbackgeber beeinflusst werden. Dies kann zu Inkonsistenzen und Unsicherheiten führen, insbesondere wenn verschiedene Feedbackgeber unterschiedliche Einschätzungen geben. Die Schülerinnen und Schüler können sich dadurch verunsichert fühlen und Schwierigkeiten haben, die richtige Interpretation und Umsetzung des Feedbacks zu bestimmen.¹³⁷⁴

Einige Schülerinnen und Schüler können Angst vor negativem Feedback haben und es als Kritik an ihrer Person oder Leistung interpretieren. Dies kann zu einem Verlust an Motivation und Selbstvertrauen führen und die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung am Feedbackprozess verringern. Es ist wichtig, eine sichere und unterstützende Lernumgebung zu schaffen, in der konstruktives Feedback als Chance zur Verbesserung wahrgenommen wird.¹³⁷⁵

Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende benötigen angemessene Schulungen und Unterstützung, um effektives Feedback geben und empfangen zu können. Es erfordert bestimmte Kompetenzen, um konstruktives Feedback zu formulieren, klare Kriterien zu verwenden und die richtige Balance zwischen positiven und konstruktiven Aspekten zu finden. Fehlende Schulungen und Ressourcen können die Umsetzung einer effektiven Feedbackkultur behindern.¹³⁷⁶

¹³⁷³ Vgl. Sommer (2012), S. 29f

¹³⁷⁴ Vgl. Sommer (2012), S. 29f

¹³⁷⁵ Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 10

¹³⁷⁶ Vgl. Dimanski (2022), S. 365ff

In multikulturellen Klassen können kulturelle und sprachliche Unterschiede die Interpretation und den Austausch von Feedback beeinflussen. Unterschiedliche kulturelle Werte und Normen können dazu führen, dass Feedback anders verstanden und gewichtet wird. Sprachliche Barrieren können die Kommunikation und die Genauigkeit des Feedbacks beeinträchtigen. Es ist wichtig, diese Unterschiede zu berücksichtigen und eine inklusive Feedbackkultur zu fördern.¹³⁷⁷

Trotz dieser Grenzen können durch gezielte Maßnahmen und Unterstützung die Potenziale von Feedback und einer Feedbackkultur maximiert werden. Die Schulung von Lehrkräften in Feedbackmethoden, die Schaffung einer vertrauensvollen Lernumgebung, die Förderung einer positiven Haltung gegenüber Feedback und die Berücksichtigung kultureller Unterschiede können dazu beitragen, diese Grenzen zu überwinden. Zusätzlich können technologische Lösungen wie digitale Feedback-Tools¹³⁷⁸ eingesetzt werden, um den Feedbackprozess effizienter und transparenter zu gestalten.

Darüber hinaus ist es wichtig, die Rolle des Feedbacks im Kontext des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 kritisch zu reflektieren. Während Feedback ein wertvolles Instrument zur Unterstützung des Lernprozesses ist, darf es nicht als alleinige Lösung für die Erfüllung der Anforderungen des OECD-Projekts betrachtet werden. Das Projekt betont eine Vielzahl von Kompetenzen und Qualitäten, die über das Feedback hinausgehen, wie Kreativität, kritisches Denken, Zusammenarbeit und interkulturelle Sensibilität. Es ist wichtig, dass diese Aspekte ebenfalls in den Bildungsprozess integriert und nicht vernachlässigt werden, während man sich auf Feedback konzentriert.

Insgesamt bieten Feedback und eine Feedbackkultur wichtige Möglichkeiten, die Lernprozesse zu verbessern und die Anforderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 zu erfüllen. Dennoch sollten die oben genannten Grenzen berücksichtigt werden, um sicherzustellen, dass Feedback effektiv eingesetzt wird und die Lernenden in ihrer Entwicklung unterstützt. Eine ausgewogene und umfassende Bildungsstrategie, die verschiedene Lehr- und Lernmethoden, pädagogische Ansätze und Kompetenzen integriert, ist erforderlich, um den vielfältigen Anforderungen des modernen Bildungssystems gerecht zu werden.

¹³⁷⁷ Vgl. Müller (2022), S. 97f

¹³⁷⁸ Vgl. Dimanski (2022), S. 371

3.1.5.3. Mögliche Maßnahmen zur Implementierung von Feedback und einer Feedbackkultur

Basierend auf den Chancen und Grenzen, die im Zusammenhang mit Feedback und einer Feedbackkultur im schulischen Kontext identifiziert wurden, ergeben sich verschiedene Maßnahmen zur Implementierung einer solchen Kultur in den Religionsunterricht. Dabei kann eine Feedbackkultur auf verschiedene Weise in der Schule und im Unterricht umgesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer können beispielsweise den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Feedback zu ihren Leistungen geben, sei es durch mündliche Rückmeldungen oder schriftliche Kommentare. Diese Feedbacks sollten dabei möglichst konkret und konstruktiv sein, um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Leistungen zu verbessern und ihre Führungsfähigkeiten zu entwickeln.

Darüber hinaus können Lehrerinnen und Lehrer Feedbackübungen und -spiele in den Unterricht integrieren, um Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Feedback zu geben und zu empfangen. Durch diese Übungen können Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie Feedback geben, das auf Fakten und Beobachtungen basiert, und wie sie Feedback empfangen, ohne defensiv oder emotional zu reagieren.¹³⁷⁹

Eine Feedbackkultur kann auch dazu beitragen, ein positives Klima in der Klasse oder dem Kurs zu schaffen, indem Schülerinnen und Schüler offen und ehrlich kommunizieren können. Indem Lehrerinnen und Lehrer eine sichere Umgebung schaffen, in der Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Ideen teilen können, können sie das Vertrauen und die Zusammenarbeit in der Klasse stärken. Eine positive und unterstützende Lernumgebung ist entscheidend, um eine effektive Feedbackkultur aufzubauen. Lehrkräfte sollten ein Klima schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler sich wohl fühlen, ihre Gedanken und Ideen zu teilen, und in dem sie konstruktives Feedback als hilfreiches Werkzeug zur Verbesserung ihres Lernens und ihrer Entwicklung betrachten. Dies kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie in einer Gruppe kommunizieren und wie sie die Meinungen und Perspektiven anderer respektieren. Wenn Schülerinnen und Schüler lernen, Feedback zu geben und zu empfangen, können sie auch wertvolle Soft Skills wie Empathie, Respekt und Verständnis entwickeln. Diese Fähigkeiten sind nicht nur in der Schule und im Berufsleben von Vorteil, sondern auch im Alltag, insbesondere bei der Bewältigung von Herausforderungen des Lebens.¹³⁸⁰

¹³⁷⁹ Vgl. Müller (2022), S. 149ff

¹³⁸⁰ Vgl. Winter (2021), S. 7

Lehrkräfte sollten klare Ziele und Erwartungen für den Religionsunterricht festlegen und diese den Schülerinnen und Schülern kommunizieren. Eine gemeinsame Festlegung der Erwartungen und Ziele mit den Schülerinnen und Schülern wäre hinsichtlich der zunehmenden Verantwortung der Lernenden wünschenswert.¹³⁸¹ Eine Transparenz hinsichtlich der Erwartungen und Ziele unterstützt die Lernenden, Feedback besser einzuordnen und ihre Leistung an den definierten Kriterien zu messen. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler verstehen, worauf sie sich konzentrieren sollen und welche Standards sie erreichen sollen.¹³⁸²

Feedback sollte nicht als einmaliges Ereignis betrachtet werden, sondern als kontinuierlicher Prozess. Lehrkräfte sollten regelmäßig Feedback geben und Gelegenheiten für Schülerinnen und Schüler schaffen, ihr eigenes Feedback zu geben. Dies kann durch individuelle Besprechungen, Gruppen- und Selbstreflexionen oder peerbasiertes Feedback erfolgen. Eine regelmäßige Feedbackpraxis ermöglicht es den Lernenden, ihr Wachstum und ihre Fortschritte im Laufe der Zeit zu verfolgen.¹³⁸³

Um Feedback richtig geben, sowie Schülerinnen und Schüler darin unterstützen zu können, Feedback anzunehmen, müssen Lehrkräfte im Bereich der Feedbackkompetenz geschult werden. Lehrkräfte können gezielt in Feedbackmethoden und -techniken geschult werden, um ihre Fähigkeiten im Umgang mit Feedback zu verbessern. Dies umfasst die Fähigkeit, konstruktives und spezifisches Feedback zu geben, klare Kriterien und Erwartungen zu kommunizieren und den Schülerinnen und Schülern bei der Interpretation und Umsetzung des Feedbacks zu helfen.¹³⁸⁴ Die Schulung der Feedbackkompetenz bei den Lernenden selbst ist ebenfalls wichtig, um sie zu befähigen, effektiv Feedback zu geben und anzunehmen.¹³⁸⁵

Schülerinnen und Schüler erhalten zudem durch Peer-Feedback die Möglichkeit sich gegenseitig zu ihren Lernfortschritten, -schwierigkeiten und -prozessen Feedback zu geben.¹³⁸⁶ Peer-Feedback bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, voneinander zu lernen und unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. Lehrkräfte können kooperative Lernformen

¹³⁸¹ Vgl. OECD (2018), S. 39ff

¹³⁸² Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 10f

¹³⁸³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

¹³⁸⁴ Vgl. Müller (2022), S. 49

¹³⁸⁵ Vgl. Käfer, Herbelein, Fauth (2021), S. 10f

¹³⁸⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 41

und Peer-Assessment-Methoden¹³⁸⁷ einsetzen, um den Schülerinnen und Schülern Peer-Feedback zu ermöglichen. Dies fördert die Zusammenarbeit und den Austausch untereinander und stärkt das Verständnis für verschiedene Standpunkte.

Lehrkräfte sollten Schülerinnen und Schülern Zeit und Raum geben, um das erhaltene Feedback zu reflektieren und für sich selbst bewerten zu können. Dies kann in Form von Selbstreflexionsaufgaben, Lernjournals oder Portfolio-Arbeit erfolgen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, ihr eigenes Lernen zu überwachen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und ihre Lernziele anzupassen.¹³⁸⁸

Technologische Lösungen können den Feedbackprozess im Religionsunterricht unterstützen und vereinfachen. Lehrkräfte können digitale Tools und Plattformen nutzen, um Feedback zu sammeln, zu organisieren und zu teilen. Diese Tools ermöglichen eine effiziente Kommunikation und Rückmeldung, insbesondere bei der Zusammenarbeit und dem Austausch von Feedback in virtuellen Lernumgebungen.¹³⁸⁹

Im Religionsunterricht treffen Lernende mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und diversen religiösen Vorerfahrungen aufeinander. Lehrkräfte sollten sich der kulturellen Vielfalt bewusst sein und diese in den Feedbackprozess einbeziehen. Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede und religiöse Pluralität hilft, Missverständnisse zu vermeiden und sicherzustellen, dass das Feedback angemessen und respektvoll ist.

Die Entwicklung einer Feedbackkultur ist ein kontinuierlicher und nicht endender Prozess. Daher sollten Lehrkräfte regelmäßig die Wirksamkeit ihrer Feedbackpraktiken evaluieren und anpassen. Dies kann durch Feedback von den Schülerinnen und Schülern selbst, kollegiale Zusammenarbeit oder externe Beratung erfolgen. Die Feedbackkultur sollte als dynamischer Prozess betrachtet werden, der sich stetig weiterentwickelt und verbessert.

Die Implementierung einer Feedbackkultur im Religionsunterricht erfordert eine proaktive Herangehensweise der Lehrkräfte und eine offene Einstellung aller Beteiligten gegenüber Feedback. Durch die gezielte Umsetzung der genannten Maßnahmen können Lehrkräfte die Chancen von Feedback und einer Feedbackkultur nutzen, um den Lernprozess zu verbessern,

¹³⁸⁷ Peer-Assessment-Methoden sind Bewertungstechniken, bei denen Schülerinnen und Schüler die Arbeiten ihrer Mitschüler beurteilen und Feedback geben, um die Lernprozesse und die Entwicklung von Fähigkeiten zu fördern (Vgl. Marz, Berg, Anderson (2018), S. 13).

¹³⁸⁸ Vgl. Marz, Berg, Anderson (2018), S. 13

¹³⁸⁹ Vgl. Dimanski (2022), S. 371

die individuelle Entwicklung der Lernenden zu fördern und den Anforderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 gerecht zu werden.

3.2. Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler

Das OECD-Projekt "Future of Education and Skills 2030" zielt darauf ab, die zukünftigen Herausforderungen in Bezug auf Bildung und Fähigkeiten zu identifizieren und Bildungssysteme darauf vorzubereiten. Es betont die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler auf eine sich verändernde und unsichere Zukunft vorzubereiten, in der komplexe Problemlösungsfähigkeiten, Kreativität, kritisches Denken, soziale Kompetenzen und interkulturelles Verständnis von großer Bedeutung sind.

Der Religionsunterricht könnte sich stärker darauf konzentrieren, übergeordnete Fähigkeiten zu entwickeln, die im Projekt betont werden. Dazu gehören kritisches Denken, kulturelle Sensibilität, Empathie, interkulturelle Kommunikation oder auch ethisches Entscheiden. Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, über religiöse Überzeugungen hinauszudenken und ein breiteres Verständnis von Weltanschauungen und Werten zu entwickeln, welches für „den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist.“¹³⁹⁰

Die Betonung übergeordneter Kompetenzen im Religionsunterricht ermöglicht eine ganzheitliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Neben dem Erwerb von theologischem Wissen haben sie die Möglichkeit, ihre sozialen, emotionalen, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Dies fördert ihre Persönlichkeitsentwicklung und bereitet sie besser auf die Herausforderungen des Lebens vor, da sie so fachliche Inhalte mit persönlichen Erfahrungsbereichen vernetzen.¹³⁹¹

Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Traditionen und Weltanschauungen wird die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gestärkt. Sie lernen, kulturelle Vielfalt zu schätzen, Vorurteile abzubauen und respektvoll mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen umzugehen. Der Kernlehrplan der evangelischen Religionslehre weist innerhalb dieses Kontextes gleich zwei Inhaltsfelder auf. Zum einen das Inhaltsfeld 3: „Einsatz

¹³⁹⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9

¹³⁹¹ Vgl. Birkenbihl (2007), S. 12f

für Gerechtigkeit und Menschenwürde“ und zum anderen Inhaltsfeld 5: „Religionen und Weltanschauungen im Dialog“. Durch diese Dopplung wird von Seiten des Ministeriums bereits auf die zunehmend globalisierten Anforderungen und Berührungspunkte reagiert. Dabei ist die Entwicklung von Respekt und Toleranz anderen Menschen, Weltanschauungen und Religionen gegenüber essenziell.¹³⁹²

Die Entwicklung übergeordneter Kompetenzen im Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, ethische Fragen zu diskutieren und moralische Entscheidungen zu reflektieren. Schülerinnen und Schüler können ihre eigenen Wertvorstellungen hinterfragen und lernen, ethische Prinzipien wie Toleranz, Gerechtigkeit und Mitgefühl zu schätzen. Der Schulreferenzrahmen fordert die Auseinandersetzung und den Umgang mit Werten und Normen zur Wertereflexion und zur Auseinandersetzung mit demokratischen, ethischen und sozialen Aspekten.¹³⁹³ Dies trägt zur Entwicklung einer verantwortungsbewussten und werteorientierten Persönlichkeit bei.

Indem der Religionsunterricht übergeordnete Kompetenzen wie kritisches Denken fördert, werden Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, religiöse Überzeugungen und Traditionen zu hinterfragen. Sie lernen, Argumente zu analysieren, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und ihre eigenen Standpunkte zu reflektieren. Dies trägt zu einer offenen und toleranten Denkweise bei und fördert intellektuelle Autonomie.

Jedoch stellt die „im Kernlehrplan vorgenommene Fokussierung auf rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen“¹³⁹⁴ auch Schwierigkeiten für die Fokussierung auf überfachliche Kompetenzen dar. Eine verstärkte Betonung übergeordneter Kompetenzen kann zuweilen eine religiöse Sensibilität erfordern. Es ist wichtig sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler ihre religiösen Überzeugungen frei äußern können, ohne dass diese infrage gestellt oder kritisiert werden. Der Religionsunterricht sollte daher einen respektvollen Raum für den Dialog und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Ansichten bieten. Mit dieser Sensibilität „sichert der evangelische Religionsunterricht nach Art. 7 GG in Verbindung mit Art. 4 GG das Recht auf positive Religionsfreiheit des Einzelnen.“¹³⁹⁵

¹³⁹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 34

¹³⁹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), S. 52

¹³⁹⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 7f

¹³⁹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), S. 9

Um übergeordnete Kompetenzen im Religionsunterricht zu fördern, benötigen Lehrkräfte eine entsprechende Ausbildung und eigene Kompetenz in den relevanten Bereichen. Sie sollten in der Lage sein, den Unterricht interaktiv zu gestalten, kreative Methoden einzusetzen und Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Sie sollten das Wissen und ein Bewusstsein dafür haben, welche Anforderungen an ihre Schülerinnen und Schüler zukünftig gestellt werden. Nur so können Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern und fordern. Dies erfordert zusätzliche Fortbildungen und Unterstützung für die Lehrkräfte, um sicherzustellen, dass sie die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse haben, um übergeordnete Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler effektiv zu entwickeln.

Eine verstärkte Fokussierung auf übergeordnete Kompetenzen kann dazu führen, dass weniger Zeit für den Erwerb theologischen Fachwissens bleibt. Religiöse Traditionen, Schriften und Rituale könnten möglicherweise nicht in der Tiefe behandelt werden, was zu einem begrenzteren Verständnis der spezifischen religiösen Inhalte führen kann. Es ist wichtig, einen ausgewogenen Ansatz zu finden, der sowohl die übergeordneten Kompetenzen als auch das theologische Fundament berücksichtigt. Eine verstärkte Betonung übergeordneter Kompetenzen im Religionsunterricht könnte zudem von einigen Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie Gemeindemitgliedern kritisch betrachtet werden. Sie könnten Bedenken äußern, dass die religiösen Inhalte vernachlässigt oder bestimmte Werte und Überzeugungen infrage gestellt werden. Eine offene Kommunikation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten sowie eine klare Darlegung der Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts können helfen, Missverständnisse zu vermeiden und das Vertrauen der Gemeinde zu gewinnen.

Die Bewertung von übergeordneten Kompetenzen im Religionsunterricht kann eine Herausforderung darstellen. Da es sich um komplexe Fähigkeiten handelt, die nicht immer eindeutig messbar sind, könnte es schwierig sein, objektive und standardisierte Bewertungsmethoden anzuwenden. Es erfordert möglicherweise alternative Bewertungsansätze wie Portfolios, mündliche Präsentationen oder Projektaufgaben, um die Entwicklung übergeordneter Kompetenzen angemessen zu bewerten.¹³⁹⁶

¹³⁹⁶ Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, wurde das Institut für zeitgemäße Prüfungskultur gegründet. Das Institut für zeitgemäße Prüfungskultur schafft einen Rahmen, um diesen Veränderungsprozess verantwortungsvoll mitzugestalten. Dabei ist das Ziel Expertise zu bündeln, Diskussionen anzuregen, Umdenken zu bewirken, die Entwicklung neuer Prüfungsformate und neuer Formen der Leistungserfassung zu erproben und zu begleiten. Es soll eine lernförderliche Prüfungskultur etabliert werden, die auch auf rechtlicher

Es ist wichtig, die Chancen und Grenzen der Entwicklung übergeordneter Kompetenzen im Religionsunterricht sorgfältig abzuwägen. Ein ausgewogener Ansatz, der sowohl theologisches Wissen als auch übergeordnete Kompetenzen berücksichtigt, kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler sich ganzheitlich entwickeln können und sowohl ihre religiösen als auch ihre lebenspraktischen Fähigkeiten stärken.

3.3. Auswirkungen auf die Lehrkraft

Die Forderungen des OECD-Projekts "Future of Education and Skills 2030" können erhebliche Auswirkungen auf Lehrkräfte haben. Diese Auswirkungen können sowohl die Unterrichtsgegenstände betreffen, also das „Was“, welches die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, als auch die Unterrichtsgestaltung, also das „Wie“ Lehrerinnen und Lehrer diese Unterrichtsgegenstände vermitteln können.

Die Forderungen des OECD-Projekts betonen die Notwendigkeit einer stärkeren Fokussierung auf die Entwicklung von übergeordneten Kompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität und Zusammenarbeit. Dies könnte zu einer Veränderung der Rolle der Lehrkräfte führen, weg von der traditionellen Wissensvermittlung hin zu einer stärkeren Betonung des Lernens als Prozess und der Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung dieser übergeordneten Kompetenzen. Dies hat auch Auswirkungen auf das Rollenverständnis von Lehrkräften. Diese müssen sich möglicherweise von einer traditionellen Rolle als Wissensvermittler hin zu einer Rolle als Lernbegleiter und Facilitator entwickeln. Statt nur Informationen zu präsentieren, werden Lehrkräfte ermutigt, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler aktiv ihr Wissen aufbauen und ihre Kompetenzen entwickeln können. Dies erfordert zwangsläufig ein Umdenken in Bezug auf die Lehrmethoden und die Art und Weise, wie Unterricht gestaltet wird.¹³⁹⁷

Das OECD-Projekt betont auch die Bedeutung individualisierter Lernansätze, die auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, verschiedene Lernwege anzubieten und den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden anzupassen.¹³⁹⁸ Dies erfordert eine enge

Ebene eine Verankerung findet, damit sie in der Breite der Bildungsinstitutionen rechtssicher verwirklicht werden kann. (Vgl. Institut für alternative Prüfungskultur (2021))

¹³⁹⁷ Vgl. OECD (2018), S. 33ff

¹³⁹⁸ Vgl. CAST (2018)

Beobachtung und Diagnose der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Lernmaterialien und -aktivitäten anzubieten.

Die Forderungen des OECD-Projekts legen nahe, dass Lehrkräfte die Lernenden dabei unterstützen sollten, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Dies erfordert eine Verschiebung von einem lehrerzentrierten Ansatz hin zu einem schülerzentrierten Ansatz, bei dem die Lernenden aktiv in den Unterricht einbezogen werden, ihre eigenen Lernziele setzen und ihre Fortschritte zunehmend selbst überwachen.¹³⁹⁹

Lehrkräfte müssen in der Lage sein, digitale Tools und Ressourcen sinnvoll in den Unterricht zu integrieren, um den Unterricht zu bereichern, den Zugang zu Informationen und Ressourcen zu erleichtern und die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Lernenden zu fördern. Dies erfordert ein gewisses Maß an technischer Kompetenz und die Fähigkeit, digitale Ressourcen kritisch zu bewerten und auszuwählen. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die reflektierte Nutzung von digitalen Medien im geschützten Raum des Unterrichts innerhalb ihres Lernprozesses unterstützt und so auf die Anforderungen der digitalen Welt vorbereitet. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich kontinuierlich in der Nutzung digitaler Medien weiterbilden, um selbst eine reflektierte Nutzung zu praktizieren. Nur so können Lehrkräfte selbst über die Kompetenzen verfügen, die sie bei den Lernenden entwickeln sollen. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, ihre eigenen Fähigkeiten im Bereich der Kreativität, des kritischen Denkens, der digitalen Technologien und des interkulturellen Verständnisses weiterzuentwickeln. Dies erfordert zwingend eine kontinuierliche Weiterbildung und die Bereitschaft, neue Ansätze und Methoden zu erlernen.

Die Forderungen des OECD-Projekts betonen die Bedeutung der kontinuierlichen Evaluation und Reflexion des Unterrichts. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, ihre eigenen Praktiken zu überprüfen, ihre Wirksamkeit zu bewerten und ihre Unterrichtsmethoden entsprechend anzupassen. Dieses erfordert eine kritische Selbstreflexion und die Bereitschaft, Feedback von Kollegen, Schulleitungen und den Lernenden selbst anzunehmen. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, ihre Unterrichtsziele zu überprüfen, ihre Methoden anzupassen und neue Ansätze zu entwickeln, um den Anforderungen des sich wandelnden Bildungsumfelds gerecht zu

¹³⁹⁹ Vgl. OECD (2018), S. 35

werden. Eine kontinuierliche Reflexion über ihre eigene Unterrichtspraxis und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung erfordert eine offene und lernbereite Haltung sowie den Zugang zu professioneller, auch fachlicher Weiterbildung und Unterstützung. Diese Umsetzung der Transformation sollte sinnvollerweise bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erfolgen, da sie so bestmöglich und nachhaltig im Bildungssystem inkludiert werden kann.

Um diesen Auswirkungen gerecht zu werden, ist es wichtig, dass Lehrkräfte Zugang zu professioneller Entwicklung und Unterstützung haben. Schulen und Bildungseinrichtungen sollten gezielte Fortbildungsprogramme anbieten, die Lehrkräfte bei der Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen unterstützen. Dies kann sowohl formelle Schulungen als auch den informellen Austausch und Mentoring umfassen. Darüber hinaus ist eine Kultur der Zusammenarbeit und des Austauschs innerhalb der Schule oder des Schulteams wichtig, um voneinander zu lernen und bewährte Praktiken zu teilen. Die Schulleitung sollte die Initiative ergreifen, um eine unterstützende Umgebung zu schaffen, in der Lehrkräfte ihre Erfahrungen teilen können und die Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden gefördert wird. Aber auch die Zusammenarbeit mit externen Experten und religiösen Gemeinschaften kann wertvolle Einblicke und Ressourcen explizit für den Religionsunterricht bieten. Die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren im Bildungssystem erfordert die Bereitschaft, in professionellen Netzwerken zu arbeiten und an Fortbildungen und Konferenzen teilzunehmen.

Das OECD-Projekt betont auch die Bedeutung des interreligiösen Dialogs und des Verständnisses verschiedener religiöser Traditionen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollten Möglichkeiten schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche religiöse Perspektiven kennenlernen und respektvoll miteinander kommunizieren können. Dies erfordert eine offene und inklusive Unterrichtsgestaltung sowie die Förderung von Toleranz und interkultureller Sensibilität. Darüber hinaus sollten Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, religiöse Vorstellungen und Praktiken zu hinterfragen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und ein Bewusstsein für die Vielfalt religiöser Ausdrucksformen zu entwickeln. Dies erfordert die Schaffung eines sicheren und respektvollen Unterrichtsumfelds, in dem unterschiedliche Meinungen und Glaubensrichtungen akzeptiert werden.

Insgesamt bieten die Forderungen des OECD-Projekts Future of Education and Skills 2030 Religionslehrerinnen und Religionslehrern die Chance, ihren Unterricht zu innovieren und effektiver auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Durch eine Veränderung

des Rollenverständnisses, die Entwicklung übergeordneter Kompetenzen, die Förderung von interreligiösem Dialog, kritischer Reflexion und Pluralismus, die Integration digitaler Technologien, Reflexion und vor allem Weiterentwicklung können Religionslehrerinnen und Religionslehrer einen positiven Beitrag zur Bildung der Schülerinnen und Schüler leisten.

Indem sie die religiöse Bildung als integrativen Bestandteil einer umfassenden Bildung verstehen und die Forderungen des OECD-Projekts berücksichtigen, können Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ein tieferes Verständnis religiöser Fragen und deren Bedeutung für das eigene Leben und die Gesellschaft zu entwickeln und so dazu beitragen, die Bildung der Lernenden an die Anforderungen einer sich wandelnden Welt anzupassen und sie auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

4. Schlussworte

Die wachsende Komplexität der aktuellen und zukünftigen Arbeits- und Lebenswelt hat zunehmend veränderte Anforderungen an die Bildung im 21. Jahrhundert gestellt. Dinge, die einfach zu unterrichten und abzufragen sind, können auch leicht digitalisiert und automatisiert werden. Aus diesem Grund ist das ausschließliche Vermitteln von Wissen und fachlichen Inhalten zu reduktiv. Vielmehr müssen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, ihr Wissen anwenden zu können. Schülerinnen und Schüler müssen dazu qualifiziert werden, ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werte zu verknüpfen, um so ein stabiles Fundament für das Handeln und ein verantwortungsvolles Miteinander zu entwickeln.

Der evangelische Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen bietet dafür einen geschützten Raum. Schülerinnen und Schüler können sich im Religionsunterricht frei entfalten. Der Unterricht bietet einen Raum, in dem sie ihre eigene Persönlichkeit und ihre eigenen Ansichten entwickeln und festigen können. Dabei übernimmt der Religionsunterricht eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Werten, ethischen Prinzipien und dem Verständnis für Vielfalt, insbesondere religiöse Vielfalt. Er soll Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung unterstützen. Gleichzeitig hat die Förderung von Bildung als Grundlage für menschliches Handeln und verantwortungsbewusstes Miteinander eine hohe Relevanz im Schulsystem.

Der Lehrplan der evangelischen Religionslehre der Sekundarstufe 1 des Landes Nordrhein-Westfalen bietet zahlreiche Möglichkeiten der Verknüpfung mit den Anforderungen der OECD. Eine gewinnbringende und sinnvolle Umsetzung dieser Anforderungen kann aber nur dann gelingen, wenn sich alle am Lernprozess Beteiligten sich ihrer Verantwortung und ihren Aufgaben bewusst sind. So ist es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler zunehmend Verantwortung für sich und ihren Lernprozess zu übernehmen. Die Aufgabe und Pflicht der Lehrerinnen und Lehrer darin besteht, die geforderten Lerninhalte im Unterrichtsgeschehen bestmöglich anzubieten. Neben dem Vermitteln von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, wie es der Lehrplan fordert, ist eine Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer essenziell. Nur wenn Lehrkräfte ebenfalls bestmöglich auf die zukünftigen Anforderungen an die Bildung im 21. Jahrhundert vorbereitet sind, können sie dies mit ihren Schülerinnen und Schülern teilen.

Der Religionsunterricht kann jedoch nur dann auf die zukünftigen Herausforderungen adäquat reagieren, wenn er so aufgebaut und strukturiert ist, dass alle Lernenden barrierefrei und auf die individuellen Bedürfnisse und Bedarfe angepasst an ihm und seinen Lerninhalten teilhaben können. Zudem ist es wichtig, dass der Religionsunterricht die Lernenden dazu befähigt, einen verlässlichen Kompass und zuverlässige Navigationsinstrumente zu entwickeln, damit sie in einer zunehmend komplexen, unbeständigen und ungewissen Welt ihren eigenen Weg finden können.

Durch die Fokussierung auf die am besten miteinander verknüpfbaren Lehrplaninhalte, die den Anforderungen der OECD entsprechen – nämlich "Religion und Weltanschauungen im Dialog", "Religiöse Phänomene im Alltag und in der Kultur" sowie "Christlicher Glaube als Lebensorientierung" – kann der Religionsunterricht, allein durch die gezielte Wahl von Themen und eine ausgewogene, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung für ihren individuellen Lernprozess übernehmen können. Dies wiederum kann maßgeblich dazu beitragen, dass sich die Lernenden zu eigenverantwortlichen und sozial kompetenten Individuen entwickeln, welche ihre eigenen Fähigkeiten schätzen und gleichzeitig die Meinungen und Ansichten anderer respektieren sowie tolerieren.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens erwartet, dass der Religionsunterricht durch die Vermittlung von ethischen sowie durch das Christentum geprägten Werten, sozialen Kompetenzen und interreligiösem Verständnis einen Beitrag zur Bildung als Fundament für menschliches Handeln und verantwortungsbewusstes Miteinander leistet. Zudem wird erwartet, dass der Religionsunterricht unter anderem auch durch einen lernförderlichen Aufbau einen positiven Einfluss auf das persönliche Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in ihrer aktuellen und zukünftigen Lebenswelt hat. Diese Erwartungen kann der Religionsunterricht aktuell und zukünftig erfüllen, sofern Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich dieser Verantwortung bewusst sind und sich mit den gestellten Anforderungen reflektiert auseinandersetzen.

Durch die Stärkung der Bildung als maßgebliches Fundament für das menschliche Handeln und die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Miteinanders kann der evangelische Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens einen positiven Beitrag zur aktuellen und zukünftigen Gesellschaft leisten und ist damit ein

zentraler und nicht wegdenkbarer Bestandteil des aktuellen und zukünftigen Fächerkanons der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalens.

Literaturverzeichnis

- (BAGSSD), B. S. (2023). *Schulsanitätsdienst*, abgerufen am 20.05.2023:
<https://www.schulsanitaetsdienst.online/> abgerufen
- Abrami, P. B., Borokhovski, R., Waddington, E., Wade, D., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, S. 275–314.
- Accenture. (2020). *Accenture Technology Vision 2020: Trend 2 - From Me to We: The Rise of the Intelligent Enterprise*. Von <https://www.accenture.com/us-en/insights/technology/technology-vision-2020/trend-2-intelligent-enterprise> abgerufen
- Adl-Amini, K., & Völlinger, V. (2021). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 4*. Von Institut für Bildungsanalyse Baden-Württemberg, abgerufen am 02.06.2023:
https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1682780820/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW-WU04_Kooperatives%20Lernen_Web.pdf abgerufen
- Adler, R., Elmhorst, J., & Lucas, K. (2019). *Communicating at Work.Principles and Practices for Business and the Professions (12. Ausgabe)*. New York City: McGraw-Hill Education.
- Altmann, T., & Roth, M. (2014). *Mit Empathie arbeiten - gewaltfrei kommunizieren. Praxistraining für Pflege, Soziale Arbeit und Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Anderssohn, & Stefan. (2016). *Handbuch Inklusiver Religionsunterricht: Ein didaktisches Konzept: Grundlagen - Theorie - Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Anger, C., Geis, W., Plünnecke, & Alex. (18. August 2021). Von https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf abgerufen am 20.05.2023
- Anhalts, P.-T. I. (2023). *Religion unterrichten - ein Handbuch für die Ausbildung*. Von <https://handbuch-ru.pti-ekmd.de/unterricht-reflektieren/> abgerufen am 12.03.2023
- Arand, B., Reber, K., & Schlamp-Diekmann, F. (2018). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.
- Asmuth, C. (2011). *Bilder über Bilder, Bilder ohne Bilder - Eine neue Theorie der Bildlichkeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baer, U., & Frick-Baer, G. (2022). *Das große Buch der Gefühle*. Weinheim Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). *Journal of Applied Psychology* 88, S. 87-99.
- Bastian, J. (17. Juni 2015). Lernprozessorientiertes Feedback. *Pädagogik*, S. 74-79.
- Baumert, J., & u.a. (1999). *Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA*, https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103567_4/component/file_2103566/content abgerufen am 18.05.2023
- Beckermann, T., & Neumann, D. (2022). Beispiele für digitale Individualisierung im Unterricht. In L. Schulz, I. Krstosku, M. Lüneberger, & D. Wichmann, *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 115-133). Dornstadt: Visual Ink Publishing UG.

- Bentley, T. (2019). *Conceptual Learning Framework: Transformative Competencies for 2030*. Von https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf abgerufen am 18.05.2023
- Bertram, D., Fröhle, D., & Reese-Schnitker, A. (2022). Zum Potential von Unterrichtsgesprächen
Zentrale Erkenntnisse der Kasseler Studie . In D. Fröhle, D. Bertram, & A. Reese-Schnitker, *Gespräche im Religionsunterricht: Einblicke - Einsichten - Potenziale* (S. 503-528). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH,.
- Biegemann, W. (2020). Die wichtigsten Begriffe von Scrum im Überblick. In T. Mittelbach, *Scrum in die Schule!* (S. 150-152). Dornstadt: Visual Ing. Publishing.
- Bildung, M. f. (September 2017). *Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung: Runderlass "Religionsunterricht an Schulen"*. Von: <https://bass.schul-welt.de/17242.htm> abgerufen am 05.08.2023
- Bildung, M. f. (Juni 2020). *Schulentwicklung NRW*. Von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/index.php?bereich=1165> abgerufen am 05.08.2023
- Binkel, B., Lösch, M., & Krier, A. (Dezember 2021). Ein didaktisches Konzept für eine neue Schulform. *Pädagogik*, S. 29-34.
- Birkenbihl, V. F. (2007). *Trotzdem Lehren*. München: Münchener Verlagsgruppe GmbH.
- Birkenbihl, V. F. (2007). *Wie Lernen gelingt*. München: mvg Verlag.
- Bischoff, C. (2018). *Unbesiegbar. 55 Geheimnisse, wie Du alle anderen überflügelst*. München: Ariston.
- Blasberg-Kuhnke, C., & Schaede, S. (2003). *Bilder und Symbole im Religionsunterricht*. Würzburg: Echter.
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2012). *Educating for Global Competence, Preparing our Youth to Engage the World*. New York: Council of Chief State School Officers.
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Böttinger, T., & Schulz, L. (05. August 2021). *Universal Design for Learning inklusiv*. Von: <http://diklusion.com/diklusion-in-der-schule/udl-diklusiv/> abgerufen am 29.05.2023
- Brinkmann, F. T. (2013). *Religionspädagogik - Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brown, T. (Juni 2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, S. 84-92.
- Buhren, C. G. (2018). *Selbstevaluation in der Schule*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Bundesagentur für Arbeit, S. D. (2020). *Eltern ins Boot holen*. Von: <https://www.schulewirtschaft.de/wp-content/uploads/2020/11/schulewirtschaft-eltern-ins-boot-holen.pdf> abgerufen am 21.05.2023
- Bundeswehr. (17. Mai 2021). *Human Augmentation - Die Verbindung von Mensch und Maschine*. Von <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/weitere-bmvg-dienststellen/planungsamt->

der-bundeswehr-/human-augmentation-verbinding-mensch-maschine-planungsamt-5016384 abgerufen am 12.03.2023

- Büttner, G., & Reis, O. (2020). *Modelle als Wege des Theologisierens - Religionsunterricht besser planen und durchführen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Caduff, C., Pfiffner, M., & Bürgi, V. (2018). *Lernen*. Bern: Eine Publikation der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Carrera, F. (2020). Edu-Scrum - eine Variante für die Schule. In T. Mittelbach, *Scrum in die Schule!* (S. 46-59). Dornstadt: Visual Ink Publishing.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning*. Von abgerufen am 20.05.2023: <http://udlguidelines.cast.org> abgerufen
- Cornehl, P. (2006). *Der Evangelische Gottesdienst - Biblische Kontur und neuzeitliche Wirklichkeit. Band 1: Theologischer Rahmen und biblische Grundlagen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Delling, S., & Riegel, U. (2022). *Religionsunterricht planen: Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde (3.Auflage)*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Deloitte. (2020). *Technology Trends 2020*. Von <https://www2.deloitte.com/global/en/insights/topics/technology/technology-trends-2020.html> abgerufen am 14.03.2023
- Diehl, A. (01.. April 2023). *Agiles Arbeiten – Du kannst es nicht erklären, Du musst es erleben*. Von: <https://digitalneuordnung.de/blog/agiles-arbeiten/> abgerufen am 05.07.2023
- Dimanski, B. (2022). Formatives Feedback mit Plickers. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger, & D. (. Wichmann, *Diklusive Lernweltem. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 365-371). Dornstadt: Visual Ink Publishing.
- Dorner, E. (15. September 2021). *Die 10 besten Lernstrategien für Prüfungen, Schule & Studium*. Von <https://insights.gostudent.org/lernstrategien> abgerufen am 05.07.2023
- Dweck, C. (2009). *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt (4. Auflage)*. München: Piper Verlag.
- e.V., I. f. (kein Datum). *Zeitgemäße Prüfungskultur*. Von: <https://pruefungskultur.de/#concept> abgerufen am 31.05.2023
- Edelstein, W. (1987). Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule, Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 185-206.
- Eichhorn, C. (2013). *Chaos im Klassenzimmer: Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elberth, M. (11. Mai 2022). *doodleteacherblog*. Von <https://www.doodleteacherblog.de/post/smart-e-ziele> abgerufen am 31.05.2023
- Engelhardt, M. (2013). *Bild und Religion: Zur Verwendung von Bildern im Religionsunterricht*. Berlin: LIT-Verlag.
- Englert, R. (2008). *Religionspädagogische Grundfragen - Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Englert, R. (2013). *Religion gibt zu denken - Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München: Kösel-Verlag.
- Eschelmüller, M. (2015). Lerncoaching in Unterrichtsteams. In H.-G. Rolff, *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 576-594). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Esser, S., & Petersmann, L. (2014). *Sprechen mit Gott. Werkstatt zum Thema "Beten und Gebet" für den Religionsunterricht in den Klassen 5 bis 7*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Facione, P. A. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Von: <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf> abgerufen 13.03.2023
- Fischer, K., Maurer, D., Tomerl, M.-L., & Vucetic, D. (2023). *Bildungserver Baden Württemberg: LehrerInnen Fortbildung in Badenwürttemberg. Gesprächsregeln*. Von: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_berufsbezogen/profil/esg/fb3/umaterial/lpe9/m15/ abgerufen am 06.08.2023
- Floridi, L. (Mai 2019). Translating principles into practices of digital ethics: five risks of being unethical. *Philosophy and Technology*, S. 185-193.
- Foundation, K. W. (20. September 2010). *Forecast 2020*. Von Future of Learning: <https://knowledgeworks.org/resources/2020-forecast/> abgerufen am 17.03.2023
- Fraillon, J., Ainley, John, Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for Life in an digital World: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Fritz-Schubert, E. (2017). *Lernziel Wohlbefinden: Entwicklung des Konzeptes "Schulfach Glück" zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Fritz-Schubert, E. (4. Auflage 2009). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.
- Gartner. (2020). *Gartner Top Strategic Technology Trends for 2020*. Von <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/gartner-top-10-strategic-technology-trends-for-2020/> abgerufen am 19.03.2023
- Gerking, J. (Oktober 2020). Hattie in der Schule: Unterrichtsentwicklung nach wissenschaftlichen Erkenntnissen. *Pädagogik*, S. 10-13.
- Glatz, A., & Müller-Nilsson, A. (26. November 2020). Kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung im Schulnetzwerk. *Pädagogik*, S. 31-33.
- Glatz, A., & Müller-Nilsson, A. (2020). Kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung im Schulnetzwerk. *Pädagogik 12/20*, S. 31-33.
- Gloeman, D. (1996). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gloger, B., & Margetich, J. (2018). *Das Scrum-Prinzip. Agile Organisationen aufbauen und gestalten 2. Auflage*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Gloy, H. (2021). *Die religiöse Ansprechbarkeit und Dialog - Texte zum Religionsunterricht aus vier Jahrzehnten*. Münster: Waxmann.

- Gojny, T. (2021). *Schulgottesdienste in der Pluralität - Theoretische Grundlegung, konzeptionelle Bestimmungen und Handlungsorientierungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Goodman, D. (04. Januar 2023). *Feedback ist die Bezeichnung für die Mitteilung von Reaktionen, wie ein Vorschlag, eine Handlung oder eine Veränderung aufgenommen wurde. Es dient dazu, Verbesserungen zu ermöglichen*. Von: <https://www.mendix.com/de/blog/agile-prozesse-darum-benotigen-sie-feedbackschleifen-waehrend-und-nach-sprints/> abgerufen am 17.07.2023
- Graf, N., Gramß, D., & Edelkraut, F. (2022). *Agiles Lernen: Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext (3. Auflage)*. Freiburg: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Gress, M. (2020). *Ich und die anderen: Das Gewissen - die wichtigste moralische Instanz im Menschen*. Stuttgart: RAABE.
- Grümme, B., & Pirner, M. L. (2023). Einführung. In B. Grümme, & M. L. Pirner, *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 10-14). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P., & Scherr, A. (2013). *Pädagogik der Anerkennung : Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Hahn, I., Schöps, K., Rönnebeck, S., Martensen, M., Hansen, S., Saß, S., . . . Prenzel, M. (Volumen 5 2013). Assessing scientific literacy over the lifespan – A description of the NEPS science framework and the test development. *Journal for Educational Research Online*, S. 110-138.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From tokenism to citizenship*. Von: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf abgerufen am 23.05.2023
- Hatti, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH.
- Hatti, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH.
- Hatti, J., & Timberley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), S. 81-112.
- Heidenberger, B. (27. 03 2023). *Leichter lernen & merken*. Von: <https://www.zeitblueten.com/news/mnemotechniken-wie-mehr-merken/> abgerufen am 29.05.2023
- Heislbetz, E., & Miederer, G. (2015). Lernprozesse reflektieren und planen. Argumente – Instrumente – Anforderungen. *Pädagogik. Heft 3*, S. 8-13.
- Henn, S. (06. Februar 2021). Die (Selbst)Reflexion und das professionelle Subjekt. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, S. 149-167.
- Heuberger, C. M. (August 2022). *Auswirkungen von Peer-Beziehungen auf den Lernerfolg*. Von: <https://epub.jku.at/obvulihs/download/pdf/7980753?originalFilename=true> abgerufen am 21.05.2023
- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In M. Harring, B. K. O., C. Rohlf, & C. Palentien, *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 408-421). Wiesbaden: Springer.
- Heymann, H. W. (2015). Selbstständigkeit erwächst aus Selbsttätigkeit und Selbstvertrauen. Was Lehrer im Unterricht dafür tun können. *Pädagogik. Heft 2*, S. 6-9.

- Hidi, S. K. (41 (2) 2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, S. 111-127.
- Hilbrecht, H. (2010). *Meditation und Gehirn (Wissen & Leben). Alte Weisheit und moderne Wissenschaft*. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Hirnich, J., & Miller-Beigl, A. (30. April 2020). Mut zur Erziehung. *Pädagogik*, S. 10-13.
- Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung (2. überarbeitete Auflage)*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Iskenius-Schuppert, U. (April 2006). Die Psychologie der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg. *ZTA Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, S. 205-235.
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), S. 26-35.
- Jürgens, E. (13. März 2015). Standards für schulische Bildung? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, S. 26-31.
- Jurkoeski, S. (2016). Kooperative Lehr-/ Lernformen. *Pädagogik* 11/16, S. 50-53.
- Jurkowski, S., & Schlömerkemper, J. (18. Oktober 2016). Kooperative Lehr-/Lernformen. *Pädagogik*, S. 50-53.
- Käfer, J., Herbein, E., & Fauth, B. (2021). *Formatives Feedback. Wirksam Unterrichten Band 5*. Von Institut für Bildungsanalyse Baden-Württemberg, Von: <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht> abgerufen am 02.06.2023
- Kaiser, M. (26. Januar 2022). *Kognitive Lernstrategien: Definition, Beispiele & Anwendung*. Von <https://insights.gostudent.org/kognitive-lernstrategien> abgerufen
- Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim Basel: Beltz.
- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule: Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Weinheim Basel: Beltz.
- Kaltwasser, V. (01. Oktober 2021). Achtsamkeit im Unterricht. *Pädagogik*, S. 18-22.
- Kelley, D., & Kelley, T. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential within Us All*. Ideo: Harpercollins Uk.
- Kensington, M. (2023). *Achtsamkeit - Wie Du Im Gegenwärtigen Moment Lebst Und Dein Leben Verbesserst*. Von: <https://de.scribd.com/read/654786043/Achtsamkeit-Wie-Du-Im-Gegenwartigen-Moment-Lebst-Und-Dein-Leben-Verbesserst> abgerufen am 29.06.2023
- Kilian. (08. Februar 2021). *Was ist Self-Supervised Learning? Eine verständliche Definition*. Von <https://datadrivencompany.de/self-supervised-learning/> abgerufen am 14.03.2023
- Killen, M., & Smetana, J. (2010). Future Directions: Social Development in the Context of Social Justice. In J. Willey, *Social Development, Band 19* (S. 642-657). Oxford: Blackwell Publishing.

- Kimbell, L. (November 2011). Rethinking Design Thinking: Part I. *Design and Culture*, S. 285-306.
- Klein, H. P. (2005). *islam.de*. Von: <https://islam.de/13827.php?sura=5> abgerufen am 14.05.2023
- Klingen, N. (2021). *Let`s ACT (Leben Lernen, Bd. 327)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klippert, H. (2016). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Knauth, T. (2017). Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation? In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki, & E. Narath, *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 193-212). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Koch, H. (2023). *Agiles Manifest*. Von <https://synapsenstau.de/agiles-manifest/> abgerufen am 21.06.2023
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kopp, B., & Mandl, H. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Korte, J. (2001). *Aktivierende Elternarbeit in der Schule. Notwendigkeiten, Ziele und Möglichkeiten*. Von: [file:///C:/Users/Ina-2/Downloads/Korte_2001_AktivierendeElternarbeit%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ina-2/Downloads/Korte_2001_AktivierendeElternarbeit%20(1).pdf) abgerufen am 21.05.2023
- Körtner, U. H., & Janssen, C. (2005). *Bilder im Religionsunterricht: Theorie und Praxis*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener-Verlag.
- Kos, T. (2023). Wie können kooperative Lernstrategien vermittelt werden? *Pädagogik 2/2023*, S. 42-45.
- Kos, T. (26. Januar 2023). Wie können kooperative Lernstrategien vermittelt werden? *Pädagogik*, S. 42-45.
- Kos, T. (26. Januar 2023). Wie können kooperative Lernstrategien vermittelt werden? *Pädagogik*, S. 42-45.
- Köster, M. (2021). *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Wochenschau Verlag.
- Kratz, H.-J. (2021). *Aus Fehlern wird man gut: Warum Irren menschlich ist und was Führungskräfte daraus lernen können*. Wallhaller: metropolitan in Walhalla Fachverlag.
- Kröllken, N. (2021). *Kindliche Sprachförderung im Alltag : starke und selbstbewusste Kinder durch hohe Sprachkompetenz : inkl. 100 spielerischer Übungen – praxiserprobt und kinderleicht*. Dresden : Ding Verlag.
- Krotz, F., & Hepp, A. (2012). *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Kommunikationswissenschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, A. (11. Februar 2022). *Wie kann kooperatives Lernen gelingen?* Von Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Von: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-kann-kooperatives-lernen-gelingen/> abgerufen am 02.06.2023
- Kunstmann, J. (2004). *Religionspädagogik: eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Kunstmann, J. (2021). *Religionspädagogik, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: Francke.

- Landesinstitut, N. (kein Datum). *Kits: Kompetent in Technik und Sprache*. Von <https://kits.blog/tools/> abgerufen am 21.06.2023
- Langenhorst, G. (2016). *Literarische Texte im Religionsunterricht: Ein Handbuch für die Praxis*. Freiburg: Verlag Herder.
- Langenhorst, G. (Heft 4/ 1998). Vom Umgang mit Texten im Religionsunterricht: Notwendiges Übel oder Chancen zur kreativen Gestaltung? *ru ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht*, S. 140-144.
- Lauther, K. (2022). Individuelle Quiz erstellen. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger, & D. Wichmann, *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 158-162). Dornstadt: Visual Ink Publishing UG.
- Leisen, J. (2010). Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Unterricht Physik*, S. 9-13.
- Leisen, J. (Mai 2019). Das Prinzip der kalkulierten Herausforderung. *Schulmagazin 5-10*, S. 10-13.
- Lenz, C. (2020). Ambiguitätstoleranz - ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften. *Educational Briefing 2020. Gleichheit, Unterschiedlichkeit, Mehrdeutigkeit - Kompetenz und Haltung für den Umgang mit Diversität in Bildungsprozessen*, S. 12-20.
- Leonhard, S. (2006). *Leiblich lernen und lehren - Ein religionsdidaktischer Diskurs*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Libraries, A. o. (11. Januar 2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Von https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf abgerufen am 14.03.2023
- Lotz, M., & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. (. Mehlhorn, K. (. Schöppe, & F. (. Schulz, *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97-136). München: kopaed.
- Lutherbibel. (Ausgabe 2017). *Die Bibel*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Magetich, J. (2018). Scrum. In B. Gloger, & J. Margetich, *Das Scrum-Prinzip. Agile Organisationen aufbauen und gestalten. 2. Auflage* (S. 47-122). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Martins, J. (28. Juni 2022). *Asana*. Von <https://asana.com/de/resources/smart-goals> abgerufen am 30.05.2023
- Marz, I., Berg, M., & Anderson, A. (August 2018). *Methodenpool. 55 Beispielmethode mit Kurzerläuterungen für unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsbereiche in sozialpädagogischen Einrichtungen*. Von abgerufen am 31.05.2023: https://www.bbs-ehs-trier.de/schulformen/fs/fss/fss_Methodenpool_Sozialpaedagogik.pdf abgerufen
- Masten, A. S. (2016). *Resilienz: Modelle, Akten & Neurobiologie: Das ganz normale Wunder entschlüsselt*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Mauritz, S. (08. Februar 2018). *Motivation*. Von zuletzt aktualisiert am 28.12.2022,; <https://www.resilienz-akademie.com/motivation/> abgerufen am 20.05.2023
- Mauritz, S. (20. Juni 2018). *Schutzfaktor Hardiness*. Von zuletzt aktualisiert am 28.11.2022: <https://www.resilienz-akademie.com/schutzfaktor-hardiness/> abgerufen am 19.05.2023

- Mauritz, S. (18. Juli 2018). *Schutzfaktor Hoffnung*. Von aktualisiert am 08.03.2012, <https://www.resilienz-akademie.com/schutzfaktor-hoffnung/> abgerufen am 19.05.2023
- Mauritz, S. (17. Juni 2018). *Schutzfaktor Kontrollüberzeugungen*. Von zuletzt aktualisiert 28.11.2022;: <https://www.resilienz-akademie.com/schutzfaktor-kontrollueberzeugungen/> abgerufen am 19.05.2023
- Mauritz, S. (29. Juni 2018). *Schutzfaktor Selbstwirksamkeitserwartung*. Von zuletzt aktualisiert am 21.04.2021: <https://www.resilienz-akademie.com/schutzfaktor-selbstwirksamkeitserwartung/> abgerufen am 19.05.2023
- McGonigal. (2015). *Superbetter: A Revolutionary Approach to Getting Stronger, Happier, Braver and More Resilient--Powered by the Science of Games*. London: HarperCollins.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Von <https://research.fit.edu/media/site-specific/researchfitedu/coast-climate-adaptation-library/climate-communications/psychology-amp-behavior/Meadows-2008.-Thinking-in-Systems.pdf> abgerufen am 14.03.2023
- Mietzl, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. Weinheim. Weinheim: BeltzPVU.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW, M. (23. Juni 2020). *Schulentwicklung NRW*. Von Schulreferenzrahmen: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/index.php?bereich=1165> abgerufen am 14.03.2023
- Mittelbach, T. (2021). *SCRUM in der Schule. Bildung digital*. Von: <https://www.bildung.digital/artikel/scrum-der-schule> abgerufen am 19.07.2023
- Mittelbach, T. (März 2023). Agile Teamarbeit mit Scrum. *Pädagogik 4/23*, S. 25-29.
- Miyashiro, M. R. (2013). *Der Faktor Empathie - Ein Wettbewerbsvorteil für Teams und Organisationen*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Müller, S. (2022). *Kreative Lernarrangements. Wege zu einem motivierenden und zielführenden Unterricht*. Weinheim, Basek: Beltz Verlagsgruppe.
- Müller-Hartmann, A., & · Schocker von Ditzfurth, M. (Januar 2011). Mit Lernaufgaben Kompetenzen entwickeln. *Lernaufgaben: Kompetenzen entwickeln - Unterricht Englisch Nr. 109/2011*, S. 2-9.
- Münster, B. (2022). *Die 7 Säulen der Resilienz und ihre genaue Erklärung*. Von: <https://dailymentor.de/psychologie/die-7-saeulen-der-resilienz/> abgerufen am 19.05.2023
- Münster, B. (2022). *Persönliche Integrität: Als wichtiger Bestandteil der persönlichen Entwicklung*. Von: <https://dailymentor.de/persoennes-wachstum/persoennes-integritaet-defintion/> abgerufen am 19.05.2023
- Niggli, A. (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie - Empirie - Konzepte - Praxis*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Nordrhein-Westfalen, M. f. (2013). *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein- Westfalen: Evangelische Religionslehre*. Düsseldorf: Schulministerium NRW.
- Nordrhein-Westfalen, S. f. (2005). *Schulgesetz NRW*. Düsseldorf.

- Nordrhein-Westfalens, M. f. (2008). *Kernlehrplan Sekundarstufe 1 in Nordrhein-Westfalen - Praktische Philosophie*. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH.
- Nordrhein-Westfalens, M. f. (Juni 2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW - Schule in NRW Nr. 9051*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes.
- Norm, G. (2004). *Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit*. Von: http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf abgerufen am 02.06.2023
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD-Publishing.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Von [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) abgerufen am 12.03.2023
- OECD. (2018a). *The Future of Education and Skills 2030*. Von [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) abgerufen am 14.03.2023
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Lernkompass 2030*. Von OECD Future of Education and Skills 2030 - OECD Lernkompass 2030 - Rahmenkonzept des Lernens: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/German_Translation_LC_May_2021.pdf abgerufen am 23. Februar 2023
- OECD, L. C. (2019). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. Von https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compact_2030_Concept_Note_Series.pdf abgerufen am 24.02.2023
- Orthues, K., Tinnefeld, H., & Dilger, U. (2021). *Wie geht beten?* Von RPI Virtuell: <https://material.rpi-virtuell.de/material/wie-geht-beten/> abgerufen am 20.05.2023
- Oser, F., & Althof, W. (1994). *Moralische Selbstbestimmung - Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich - Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *Kritisches Denken: Begriffe und Instrumente - ein Leitfaden im Taschenformat*. Von: https://www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf abgerufen am 14.06.2023
- Pfeffer, S. (2012). *Soziale-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Pfiffner, M., Saskia, S., & Hassler, D. (2021). *4K und digitale Kompetenzen: Chancen und Herausforderungen*. Bern: hep verlag.
- Pfiffner, M., Sterel, S., & Caduff, C. (2022). *Kritisches Denken und Problemlösen: Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Bern: hep verlag.
- Pfister, S., & Matthias, R. (2015). *Fachdidaktische Orientierungshilfe für den Religionsunterricht*. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Pierre-Yves, M., & Nicolaisen, T. (2015). Einführung und Grundlagen. In M. Pierre-Yves, & T. Nicolaisen, *Lernstrategien fördern: Modelle und Praxiszenarien* (S. 9-69). Weinheim: Beltz Juventa.
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. J. (2011). *Design Thinking: Understand, Improve, Apply*. Berlin: Springer-Verlag.
- Rademacher, H. (2021). *Konfliktkultur in der Schule entwickeln*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Rakoczy, K., & Schütze, B. (2019). Feedback im Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. (. Sandfuchs, *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 237-248). Stuttgart: UTB Verlag.
- Reinfried, S. (Heft 223/ 38. Jahrgang 2016). Kompetenzorientierte Lernaufgaben - mehr als alter Wein in neuen Schläuchen? *Geographie aktuell und Schule*, S. 4-14.
- Religionslehre, Z. P. (2004). *Kompetenzorientierter Religionsunterricht in BW – Theoretische Grundlagen: Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht?* Von a: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1_theorie/was_ist_kompetenzorientierter_ru.pdf abgerufen am 10.05.2023
- Rettenmaier, L. (Juni 2018). Mit Spielen Teambuilding unterstützen. Übungen aus dem Bereich der Erlebnispädagogik. *Pädagogik*, S. 14-16.
- Rettenmaier, L. (17. Mai 2018). Mit Spielen Teambuilding unterstützen: Übungen aus dem Bereich der Erlebnispädagogik. *Pädagogik*, S. 14-16.
- Reuter, A. (2020). Warum Scrum in der Schule. In T. Mittelbach, *Scrum in die Schule!* (S. 89-105). Dornstadt: Visual Ink Publishing.
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation - 9. erweiterte und überarbeitete Auflage*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Richter, C. (2011). *Musik und Religion - Oberstufe Musik*. Handorf: Lugert Verlag.
- Rohwetter, A. (2020). *Nur Mut! Vom Umgang mit Ängsten*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Roose, H. (2022). *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Rösch, A. (20.. Dezember 04/2018). Was Respekt eigentlich bedeutet und wozu wir ihn brauchen. *Ethik und Unterricht*, S. 15-19.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation - Eine Sprache des Lebens (12. überarbeitete und erweiterte Ausgabe)*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenstock-Huessy, E. (1957). *Fünf Vorlesungen über das Verhältnis von Bildung und Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, G., & Koop, M. (2022). *Schule mit Köpfchen: Erkenntnisse aus der Hirnforschung für den Unterricht nutzen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Sajak, C. P. (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: WBG.
- Sander, W., & Igelbrink, C. (2015). *Wie Lernen gelingt: Individuelle Förderung und Selbstbestimmung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Schiermeyer-Reichl. (2020). *Neue Autorität in der Grundschule - Innere Stärke entwickeln, beharrliche Haltung zeigen, zuverlässig Beziehung gestalten*. Hamburg: Persen Verlag.
- Schleicher, A. (2015). Vorwort - Warum es so wichtig ist das WAS in der Bildung neu zu denken. In C. Fadel, M. Bialik, & B. Trilling, *Die vier Dimensionen der Bildung - Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen* (S. 1-5). Hamburg: Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Schleicher, A. (2018). *World Class - How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development OECD.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based Learning: Rationale and Description. *Medical Education Heft 1*, S. 11-16.
- Schnack, J. (2012). Alles Leben ist Problemlösen. Problemlösendes Lernen in der Schule. *Pädagogik*, S. 7-8.
- Schöler, T., & Schabinger, V. (2017). Individuelles und gemeinsames Lernen. In J. Zylka, *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens. Mit Online-Materialien* (S. 82-93). Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Schratz, M. (2013). *Pädagogisches Leadership*. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Schreiner, P. (2008). *Bild, Religion, Kunst - Grundlagen und Perspektiven eines theologischen Bildbegriffs*. München: Fink.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik. Neue theologische Grundrisse*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik. Neue theologische Grundrisse. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schule, Q. u.-L. (2008). *Gute Lernaufgaben*. Von: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktische-grundlagen-des-egs/basics/gute-lernaufgaben.html> abgerufen am 02.06.2023
- Schulz von Thun, F., Ruppel, J., & Stratmann, R. (2003). *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*. Hamburg: Rowohlt.
- Schulz, L. (2022). Lernen mit Medien zur Kooperation/Kollaboration. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger, & D. Wichmann, *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 260-265). Dornstadt: Visual Ink Publishing UG.
- Schulz, L., & Krstoski, I. (2022). Diklusion. In L. Schulz, I. krstoski, M. Lüneberger, & D. Wichmann, *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 33-47). Dornstadt: Visual Ink Publishing UG.
- Scobel, G. (2020). Bildung, Neuoliberalismus, Meditation. Das Projekt einer neuen Aufklärung als Transformationsprojekt. In R. Frey, *Meditation und die Zukunft der Bildung. Spiritualität und Wissenschaft* (S. 10-36). Weinheim: Beltz- Juventa.
- Seifert, A., Zentner, S., & Nagy, F. (2019). *Praxisbuch Service-Learning. "Lernen durch Engagement" an Schulen*. Weinheim Basel: BELTZ Verlag.

- Sellmaier, S. (2011). *Ethik der Konflikte - Über den angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata (2. durchgesehene Auflage)*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Siewert, J. (Dezember 2021). 4K - Skills für das 21. Jahrhundert? *Pädagogik*, S. 6-9.
- Smolka, D. (13. März 2005). PISA- Konsequenzen für Bildung und Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, S. 21-25.
- Snack, J. (2012). Alles Leben ist Problemlösen. Problemlösendes Lernen in der Schule. *Pädagogik*, S. 7-8.
- Sommer, A. (2012). Wertschätzendes Feedback in Schulen. *Lernschachen* 86, S. 28-32.
- Spychiger, M., Kuster, R., & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28, S. 87-110.
- Stary, J. (2012). *Die Jigsaw-Methode*. Von: <http://userpage.fu-berlin.de/~stary/NHHSL%20JSM.pdf> abgerufen am 02.06.2023
- Steinbach, J. (2016). *Selbstreguliertes Lernen in der Grundschule*. Regensburg: Logos Verlag.
- Steinherr, E. (2017). *Werte im Unterricht: Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Sterel, S., Pfiffner, M., & Schrödter, S. (2022). *Kreativität und Innovation - Kreativität Kapazitäten in Schule und Unterricht nutzen und erweitern*. Bern: hep verlag.
- Stögbauer-Elsner, E. (2017). *Stilleübungen*. Von: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Stille%C3%BCbungen__2018-09-20_06_20.pdf abgerufen am 10.05.2023
- Stresel, S. P., & Caduff, C. (2018). *Ausbilden nach 4K - Ein Bildungsschritt in die Zukunft*. Bern: hep verlag.
- Struck, P. (2009). *Lernen lernen: Bildung und Erziehung nach PISA*. Darmstadt: Primusverlag.
- Strutzenberger-Reiter, E. (2016). *Religion in der Schulentwicklung - eine empirische Studie*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- T., G., & Nett, U. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz, A. Frenzel, M. Dresel, & R. Pekrun, *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen* (S. 143–184). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Thiel, B. (2009). Dialogisches Lernen im Unterricht. *SPRECHEN. Heft 47*, S. 55-65.
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (Januar 2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, S. 7-20.
- Tilbury, D. (01. Juni 2003). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Cambridge: International Union for Conservation of Nature and Natural Rescources.
- Tillich, P. (1962). *Die verlorene Dimension - Not und Hoffnung unserer Zeit*. Hamburg: Furchel-Verl.
- Tredop, D. (30. September 2022). Kooperative Lernsituationen lernwirksam umsetzen. *Pädagogik*, S. 54-57.

- Tredop, D. (2022). Kooperative Lernsituationen Lernwirksam umsetzen. *Pädagogik* 10/2022, S. 54-57.
- UNESCO. (2014). *Die Entwicklung globaler Kompetenz ist entscheidend, um Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen einer globalisierten Welt vorzubereiten. Es ist wichtig, dass Schulen und Lehrerinnen und Lehrer diese Kompetenz in ihre Lehrpläne und Praktiken integrieren.* Von <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf> abgerufen am 15.03.2023
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action.* Von https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf abgerufen am 12.03.2023
- Varesi, A. (2023). *Die Design Thinking Methode - in sechs Phasen zu erfolgreichen Innovationen.* Von [file:///C:/Daten/uni/Education%202030/Design%20Thinking%20Methode_AkademieHerkert_2021\[15681\].pdf](file:///C:/Daten/uni/Education%202030/Design%20Thinking%20Methode_AkademieHerkert_2021[15681].pdf) abgerufen am 15.03.2023
- Vechta, M. E. (2016). *Methodenkartei.* Von abgerufen am 17.05.2023: <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/hashtag/reflexion/> abgerufen
- Verlemann, S., & Zilske, T. (10. März 2016). *Das Pausenhelferkonzept.* Von abgerufen am 20.05.2023: [file:///C:/Users/Ina-2/Downloads/830230_3.4.1_Pausenhelfer_Konzept_Marienschule_Emsdetten%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ina-2/Downloads/830230_3.4.1_Pausenhelfer_Konzept_Marienschule_Emsdetten%20(1).pdf) abgerufen
- Vörckel, K. (01/2020). Wahrhaftigkeit. Die Masse der Daten und die Wahrheit des Menschen im Religionsunterricht der Oberstufe. *RU heute*, S. 58-63.
- Waddock, S., & Bodwell, C. (2004). Managing responsibility: What can be learned from the quality movement? *California Management Review*, S. 25-37.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought.* Kent: Solis Press.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology . Expanding the Space of Learning.* New York: Springer.
- Weinhardt, J., Pemsel-Maier, S., & Weinhardt, M. (2011). *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung: Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium.* Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Wendel Niehl, F., & Arthur, T. (1998). *212 Methoden für den Religionsunterricht.* München: Kösel-Verlag.
- Werber, N. (2009). *Religion - Bilder - Medien: Theologische und mediendidaktische Reflexionen.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiater, W. (2012). *Unterrichtsprinzipien - Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik.* Donauwörth: Auer Verlag.
- Wilbert, J. (2010). *Förderung der Motivation bei Lernstörungen.* Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Winter, F. (Mai 2021). Welches Feedback ist lernförderlich? *Pädagogik: Lernförderliches Feedback*, S. 6-11.
- Zierer, K., & Hatti, J. (12/ 2016). Entwickle positive Beziehungen! Serie: Hattie praktisch. 4. Folge. *Pädagogik*, S. 42-47.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| ABBILDUNG 1: DAS CCR-FRAMEWORK ((OECD (2015), S. 77)..... | 15 |
| ABBILDUNG 2: TABELLARISCHE AUFLISTUNG DER TRADITIONELLEN FÄCHER DER MEISTEN BILDUNGSSYSTEME WELTWEIT, (OECD (2015), S. 89)..... | 17 |
| ABBILDUNG 3: TABELLARISCHE DARSTELLUNG DER ZU ENTWICKELNDEN METHODENKOMPETENZEN DES LEHRPLANS (VGL. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN- WESTFALEN (2013), S.17F; 27)..... | 23 |
| ABBILDUNG 4: TRENDS DER KNOWLEDGE FORECAST 2020 (VGL. KNOWLEDGE WORKS FOUNDATION: FORECAST 2020 (2010))..... | 29 |
| ABBILDUNG 5: QUERSCHNITTSTHEMEN DER OECD (VGL. OECD (2015), S. 112FF)..... | 37 |
| ABBILDUNG 6: TABELLARISCHER VERGLEICH DER VIER BEREICHE DER GLOBALEN KOMPETENZ IN DEN INHALTSFELDERN DES LEHRPLANS (VGL. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2013), S.14; OECD (2015), S. 113FF)..... | 40 |
| ABBILDUNG 7: DESIGN THINKING-PROZESSMODELL FÜR EIN CURRICULUM (VGL. VARESI (2023))..... | 45 |
| ABBILDUNG 8: 4K-MODELL (VGL. PFIFFNER, STEREL, HASSLER (2021), S. 29)..... | 49 |
| ABBILDUNG 9: PAUL-ELDER-MODELL DES KRITISCHEN DENKENS (VGL. PAUL, ELDER (2003), S. 2)..... | 51 |
| ABBILDUNG 10: VIER-PHASEN-MODELL NACH WALLAS (VGL. WALLAS (1926), S. 131FF)..... | 61 |
| ABBILDUNG 11: SPRACHKOMPETENZBEREICHE (VGL. KRÖLLKEN (2021), S. 15FF)..... | 67 |
| ABBILDUNG 12: WESENTLICHE CHARAKTEREIGENSCHAFTEN UND DER DAMIT VERBUNDENEN EIGENSCHAFTEN (OECD (2015), S. 150)..... | 90 |
| ABBILDUNG 13: 4 PHASEN MODELL DER INTERESSENTWICKLUNG (VGL. NIGGLI (2013), S. 225F)..... | 93 |
| ABBILDUNG 14: WERKZEUGE UND FÄHIGKEITEN ZUR ENTWICKLUNG DER CHARAKTEREIGENSCHAFT MUT (VGL. ROHWETTER (2020), S. 153)..... | 109 |
| ABBILDUNG 15: STUFEN DER MORALISCHEN ENTWICKLUNG (VGL. OSER/ALTHOF (1994) S. 64F)..... | 131 |
| ABBILDUNG 16: ÜBERSICHT UND BEDEUTUNG DER SMARTEN-ZIELE (VGL. ELBERTH (2022), ABGERUFEN AM 29.03.2023)..... | 151 |
| ABBILDUNG 17: IN ANLEHNUNG AN LEITSÄTZE DES AGILEN MANIFESTS (VGL. GRAF, GRAMß, EDELKRAUT (2022), S. 38F)..... | 157 |
| ABBILDUNG 18: ÜBERSICHT DER VERKNÜPFUNG DER 4 DIMENSIONEN DER BILDUNG MIT DEM LEHRPLAN DER EVANGELISCHEN RELIGIONSLEHRE DER SEKUNDARSTUFE 1 DER GESAMTSCHULEN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALENS..... | 181 |
| ABBILDUNG 19: DER OECD LERNKOMPASS 2030, (OECD (2019), S. 25)..... | 185 |
| ABBILDUNG 20: ANTIZIPATIONS-AKTIONS-REAKTIONS-ZYKLUS DER OECD (VGL. OECD (2018), S. 94)..... | 315 |
| ABBILDUNG 21: SONNENMODELL DER CO-AGENCY (VGL. OECD (2018), S. 40)..... | 366 |
| ABBILDUNG 22: ZUSAMMENFASSENDE TABELLE DER VERKNÜPFUNG ZWISCHEN DEM LERNKOMPASS, DEM LEHRPLAN DER EVANGELISCHEN RELIGIONSLEHRE DER SEKUNDARSTUFE 1 DES LANDES NORDRHEIN- WESTFALENS UND MÖGLICHEN HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN..... | 378 |
| ABBILDUNG 23: TABELLARISCHE ÜBERSICHT DER SCRUM-ROLLEN UND BEGRIFFE EINSCHLIEßLICH ERLÄUTERUNG (VGL. CARRERA (2020), S. 52FF)..... | 384 |
| ABBILDUNG 24: DIE 5 PHASEN DES PROBLEMORIENTIERTEN LERNENS (VGL. SCHMIDT (1983) S. 13 FF)..... | 394 |
| ABBILDUNG 25: BASELEMENTE DES KOOPERATIVEN LERNENS (VGL. ADL-AMINI, VÖLLINGER (2021), S. 6FF) | 402 |

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich gemäß §12 der Promotionsordnung:

- a. dass die vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde;
- b. dass die Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde;
- c. ob bereits früher oder gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt wurde, gegebenenfalls nebst vollständigen Angaben über dessen Ausgang.

Ort, Datum

Unterschrift