

Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht?

Vortrag für ZPG Kurzfassung

0. Einleitung

Wer über den kompetenzorientierten Religionsunterricht nachdenkt und verstehen will, was damit gemeint ist, sollte sich mit vier Feldern beschäftigen:

- Die grundlegenden Voraussetzungen
- Die Unterrichtseinheit
- Die einzelne Unterrichtsstunde
- Der Aufbau des Lernens im Fachcurriculum

Genauso sollte das bei den geplanten ZPG-Veranstaltungen geschehen. Im Folgenden stelle ich den Rahmen dar und gebe einen allgemeinen Überblick, der dann im Detail bearbeitet wird.

1. Die grundlegenden Voraussetzungen

(1) Output statt Input

Der kompetenzorientierte Unterricht verändert den Blick auf den Unterricht. Nicht das, was behandelt wird, ist das Entscheidende, sondern das, was herauskommt. Es geht also um den Output. Das heißt nicht, dass der Input, der Lernprozess, das Handeln der Lehrperson und die sonstigen Rahmenbedingungen unwichtig wären, sondern nur, dass alles im Blick auf das Lernergebnis gesehen, arrangiert und bewertet werden muss.

(2) Kompetenzen

Der kompetenzorientierte Unterricht definiert ganz formal als Ergebnis des Lernens „Kompetenzen“. Was aber sind Kompetenzen und worin unterscheiden sie sich von den herkömmlichen Lernzielen?

Die Bildungsplantheoretiker für die allgemein bildenden Schulen haben sich in ganz Deutschland auf den Kompetenzbegriff von Weinert und Klieme geeinigt. Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren und von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. ¹ Allgemein formuliert geht es im schulischen Lernen um Potenziale für ein eigenständiges und verantwortliches Handeln. Es geht um den Erwerb einer differenzierten Handlungsfähigkeit. „Probleme“ sind dabei nach Klieme als „konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus“ zu verstehen.

¹ Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders., (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, 17-31. 27f.

Damit richtet der Blick des Unterrichts und selbstverständlich auch des Religionsunterrichtes über den bloßen Unterricht hinaus auf den Alltag von Menschen und die eigene Lebensführung. Es stellt sich die Frage nach der Lebensrelevanz jedes Unterrichts und somit auch des Religionsunterrichtes. Wofür braucht man eigentlich das, was da gelernt werden soll? Was kann man danach besser? Wofür muss ein Mensch beispielsweise drei Gleichnisse nacherzählen können?

Auf diesem Hintergrund gewinnen „Anforderungssituationen“ eine grundlegende Bedeutung für den Unterricht und auch für den Religionsunterricht. Sie haben die Aufgabe aufzuzeigen, in welchen Alltags- und Lebenssituationen man die zum Erwerb festgelegten Kompetenzen eigentlich braucht. Sie dienen zu allererst der Plausibilisierung der verbindlichen Kompetenzen. Dabei kann es nicht darum gehen, alle denkbaren Situationen zu bestimmen. Das ist unmöglich. Es geht vielmehr darum exemplarische Situationen zu entwerfen, um in der Lage zu sein, die Ziele des Unterrichts als Teil öffentlicher Bildung zu legitimieren. Ungeachtet weiterer sinnvoller Einsatzmöglichkeiten (s.u.), sei gesagt, dass Anforderungssituationen vor allem der Begründung des Religionsunterrichts dienen. Sie geben Hilfen für die Beantwortung der Frage „Was bringt’s?“

(3) Anderes Lernverständnis

Kompetenzen – das ist bei Weinert und Klieme eingeschlossen – sind ein Geflecht von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die nur über einen längeren Zeitraum und auch nicht bloß im Rahmen formalen Lernens erworben werden können.

Zu diesen Kompetenzen gehören auch die Einstellungen zu sich selbst wie Selbstwirksamkeit, ein positives Selbstkonzept oder Problemlösungsfähigkeit. Dazu gehören auch methodische Kompetenzen wie z.B. Schritte einer ethischen Urteilsbildung, oder die Kompetenzen zu recherchieren und zu präsentieren. Deshalb operiert kompetenzorientiertes Lernen mit einem „erweiterten Lernverständnis“. Neben die fachlichen Kompetenzen treten personale, soziale und methodische Kompetenzen, die „in, mit und unter“ der Erarbeitung fachlicher Kompetenzen erworben werden aber auch der systematischen Übung bedürfen. Man kann keinen Inhalt ohne Methode und ohne soziale Formen lernen!

Damit verbunden ist ein verändertes Verständnis von Lehren. Entscheidend ist nicht das, was ich lehre oder „durchnehme“, sondern das, was Schülerinnen und Schüler sich selber aneignen und so lernen. Was sie lernen, das erarbeiten sie sich selbst. Sie sind aber dabei auf lernförderliche Anregungen und eine lernförderliche Umwelt sowie auf Lernpartner (Mitschülerinnen, Lehrende etc.) angewiesen. Lernen verstanden als Konstruktion von Wissen ist stets von Ko-Konstruktion geprägt. Hinzu kommen die emotionalen Bedingungen. Offenkundig lernen Schülerinnen und Schüler besser, wenn sie die Erfahrung von Anerkennung, Zugehörigkeit, Kompetenz, Autonomie und Eigenverantwortung machen können.²

(4) Lernpsychologische Hintergründe

Der kompetenzorientierte Unterricht wie ihn Weinert und Klieme vorschlagen konvergiert mit dem Modell der kognitiven Lerntheorie, die konstruktivistische und neurologische Erkenntnisse einbezieht. Lernen besteht danach in der Aufnahme, Verarbeitung,

² Vgl. Maslowsche Bedürfnispyramide in Seel 83

Speicherung sowie der Anwendung von Informationen in unterschiedlichen Anforderungssituationen.³ Im Zentrum dieser Lerntheorie steht die Konstruktion mentaler Modelle oder sog. „Schemata“⁴ (von subjektiven Theorien) durch das lernende Subjekt.

Der Aufbau solcher mentaler Modelle ist auf klare Instruktionen angewiesen, insbesondere auf die Präsentation didaktischer Modelle. Sie sind auf Verknüpfung mit dem eigenen Vorwissen angewiesen, auf eine eigenständige Auseinandersetzung, auf erprobende Anwendung und selbständige Darstellung sowie auf Wiederholung und Übung. Mentale Modelle sind neurologisch gesehen keine fertigen Vorstellungen, die wie ein Paket in einem Regal bereit liegen, sondern Verknüpfungen, die im Gehirn aktuell immer wieder neu hergestellt werden. Diese Verknüpfung gelingt umso sicherer, je öfter es dazu kommt. Sie gelingen vor allem dann leichter, wenn sie mit weiteren Schemata vernetzt werden und in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder „situativ“ gebraucht werden.

Aus dem Konzept der mentalen Modelle kann man den Ansatz nachhaltigen Lernens ableiten. Nachhaltig ist ein Lernen dann, wenn die aufgebauten Schemata im Langzeitgedächtnis fest verankert sowie mit möglichst vielen Aspekten verknüpft sind und so verlässlich zur Verfügung stehen. Es geht um ein „kumulatives Lernen“, „bei dem Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden.“⁵

(5) Guter Unterricht

Die lernpsychologischen Einsichten konvergieren wiederum mit den Ergebnissen von empirischer Forschungen zu einem nachhaltigen Unterricht in der Pädagogischen Psychologie und den darauf aufbauenden Konstruktionen eines „guten“ Unterrichts in der Allgemeinen Didaktik. Nach den Arbeiten von Hilbert Meyer⁶ zeigt sich guter Unterricht in zehn Merkmalen:

- Klare Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen
(z.B. verständliche Lehrersprache, klare Rollendefinition, plausible Gliederung, deutliche Markierung der Unterrichtsschritte, informierender Unterrichtseinstieg, Rituale und Regeln, Verknüpfung von Neuem mit Bekanntem)
- Intensive Nutzung der Lernzeit
(keine Störungen, nicht abschweifen)
- Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen
(Methoden passen zu den Zielen; gründliche Unterrichtsvorbereitung)
- Methodenvielfalt
(Kombination lehrgangsförmigen Lernens mit situativem Lernen)
- Intelligentes Üben
(variierendes Üben, regelmäßige Abstände, Lernkarten)
- Individuelles Fördern
(Lernstandsdiagnosen, innere Differenzierung)

³ Norbert M. Seel, Psychologie des Lernens, München 2003, 21

⁴ Seel 51ff. vgl. auch Gerd Mietzel, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen 1998, 194-213

⁵ E. Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn/Berlin 2007, 27

⁶ Eine knappe Zusammenfassung bietet Hilbert Meyer in: Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, Pädagogik 10/2003,36-43

- Lernförderliches Unterrichtsklima (Authentizität, Interessensbildung,)
- Sinnstiftende Unterrichtsgespräche (Neues mit Vorhandenem verbinden, eigene Interessen der SuS beachten)
- Schüler Feedback
(Fragebogen, Kartenabfrage, Lernjournal)
- Klare Leistungserwartungen und klare Leistungskontrollen (z.B. Lernentwicklungsberichte, Verbalbeurteilungen, Diagnosebögen, Portfolio)

2. Die Unterrichtsstunde

Auch wenn wir alle zunächst einmal in Unterrichtseinheiten denken, sei von dem Grundbaustein allen Unterrichts ausgegangen, nämlich von der Unterrichtsstunde bzw. der Doppelstunde. Folgende sechs Merkmale eines kompetenzorientierten Religionsunterrichtes seien festgehalten.

(1) Ausgang von Kompetenzen des Bildungsplans

Jede Unterrichtsstunde leistet einen Beitrag zum Erwerb von Kompetenzen. Kompetenzorientierter Religionsunterricht hat dies im Blick und kann dies darlegen. Hilfreich ist es, wenn ich für die wichtigsten Unterrichtsschritte auch angeben kann, welche elementaren Lebensfragen damit bearbeitet werden.

(2) Kompetenzanalyse

Jede kompetenzorientierte Unterrichtsstunde sollte ein Stundenziel ausweisen. Dazu bedarf es der Darstellung, was dieses Stundenziel zum Erwerb einer oder mehrerer Kompetenzen beiträgt. Dazu bedarf es wiederum einer genauen Kenntnis, was die angezielte Kompetenz meint und damit eine klare Vorstellung, was von meinem Unterricht erwartet wird. Gefordert ist also eine Art Kompetenzanalyse⁷. Nur wenn ich weiß, was ich soll, will und kann, kann ich gezielt Lernziele für einzelne Unterrichtsschritte bestimmen, Lernumgebungen gestalten und aufbauendes Lernen ermöglichen.

Folgende Schritte für eine Kompetenzanalyse bieten sich an:

Schritt 1: **Analyse** des Bildungsstandards

Leitfrage: Was ist eigentlich gemeint?

- a. Analyse und Interpretation der leitenden Begriffe
- b. Einordnung des Standards in die Befähigungsbereiche des erweiterten Lernverständnisses (kognitive, kommunikative, methodische, personale und soziale Fähigkeiten)

Schritt 2: Definition der **Voraussetzungen**

Leitfrage: Über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen müssen meine Schülerinnen und Schüler schon verfügen, um diese Kompetenz erwerben zu können?

Schritt 3: Klärung einer möglichen **Evaluation**

Leitfrage: Woran kann ich erkennen oder wie kann ich herausfinden, dass die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erworben haben?

⁷ Gerhard Ziener spricht von einer Kompetenzexegese A.a.O. 54-57

(2) Einführung eines Diagnoseschrittes

Zu möglichst jeder Doppelstunde sollte ein Element gehören, das noch einmal erkennen lässt, was Schülerinnen und Schüler schon wissen und können aber auch wie es um deren Einstellungen steht. Was wissen sie über Bonhoeffer oder von Katharina von Bora? Was interessiert sie daran? Was möchten sie lernen? Und wie möchten sie lernen? Es geht immer darum Bekanntes mit Neuem zu verbinden.

(3) Erwartungen und Vorgehen transparent machen

Eine transparente Zielsetzung und ein transparentes Vorgehen ermöglichen Mitdenken, Mitsteuern, Mitgestaltung und die eigene Einschätzung des Lernzuwachses durch die Schülerinnen und Schüler. Die Annahme ist zum einen, dass dies die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler stärkt und ihre Motivation begünstigt. Die andere Annahme ist, dass nicht bloß die Lehrenden für den Erfolg des Unterrichts zuständig sind, Mitverantwortung aber mit Mitwissen zu hat.⁸ Ein Weg besteht darin, die Kompetenzen und die Stundenziele vor Augen zu stellen, zu deren Erwerb die Stunde einen wichtigen Beitrag leistet.

(4) Ermöglichung eines eigenständigen und individuellen Lernens

Kompetenzorientiertes Lernen ist aktives, eigenständiges, individuelles und lebensbezogenes Lernen. Nur so können die Schülerinnen und Schüler eigene mentale Modelle (Schemata) aufbauen und differenzieren, die in verschiedenen Lern- und Lebenssituationen zur Anwendung kommen können.

Eine besondere Rolle spielen dabei Lernformen, die mehr Nachhaltigkeit versprechen, sowie kompetenzorientierte Lernaufgaben.

Erkennbar mehr Nachhaltigkeit versprechen **Formen kooperativen Lernens**, die sich an dem Grundmodell „Think-Pair-Share“ ausrichten. Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden einmal für sich selbst etwas erarbeiten, indem sie z.B. (1) eine Aufgabe lösen, Informationen einem Text entnehmen, einen Vergleich anstellen (Think), dann dies einem anderen erläutern, die Ergebnisse mit den eigenen vergleichen und so die eigenen weiterentwickeln (Pair). Erst danach geht es in die Gesamtgruppe und das eigene Lernergebnis wird vorgestellt, verglichen, diskutiert, differenziert (Share).⁹

Kompetenzorientierte Lernaufgaben sind Aufgaben, deren Bearbeitung zum Aufbau, zur Sicherung und zur Differenzierung von Kompetenzen und damit zum nachhaltigen Lernen beitragen. Sie sind von Diagnose- und Prüfaufgaben zu unterscheiden.

⁸ Die Diskussion zu dem sog. „Classroom Management“ bzw. zur „effektiven Klassenführung“ betont ausdrücklich, dass dieses Sache der Lehrenden und der Lernenden ja sogar auch der Eltern ist. Dazu gehört, dass Schülerinnen und Schüler erfahren was sie können und was sie noch nicht können, wenn sie Ziele Aufgaben und Regeln annehmen und weiterentwickeln, über Möglichkeit verfügen ihre Lernumgebung zu beeinflussen vgl. Gerhard Eikenbusch, Classroom Management – für Lehrer und für Schüler PÄDAGOGIK 2/09,6-10

⁹ Vgl. Friedrich Jahresheft XXVI 2008 „Individuelles Lernen-kooperativ arbeiten“ und entwurf 4/2010 Varianten von Think-Pair-Share sind Methoden wie placemat, Lernspirale, Partnercheck, Lerntempoduet, Gruppenralley und andere.

Dazu gehören. „**verständnisintensive Lernaufgaben**“¹⁰. Zu diesen zählen die sog. „ETA“, die „Erweiterten Textaufgaben“ wie sie in den EPA zu finden sind. Sie operieren im Wesentlichen mit einem Dreischritt: Reorganisieren, Vernetzen und Anwenden (durch Transfer, die Formulierung von Konsequenzen in einem vorgegebenen Fall oder in einer Gestaltungsaufgabe wie. B. dem Entwurf einer Predigt zu einem Bild). Dahinter steht die Auffassung, dass Lernende einen Sachverhalt besser lernen, wenn sie ihn nicht nur analysieren, sondern ihn auch mit anderen Wissensbeständen verbinden und ihn schließlich auf eine neue Situation anwenden.

Daneben gibt es „**selbstdifferenzierende Lernaufgaben**“¹¹. Sie bieten zu einem Text, einem Bild o.ä. ganz unterschiedliche Aufgaben an, unter denen Lernende wählen können. Die Aufgabenformen sind bekannt: einen Dialog zu inszenieren, eine Szene spielen, mit anderem vergleichen, aus einer anderen Perspektive betrachten, Begriffe definieren, Pro und Contra diskutieren, einen Spickzettel anlegen, Lernkarten entwerfen usw. Man kann Schülerinnen und Schüler auch sagen: Wählt euch vier Aufgaben aus.

Daneben gibt es „**offene Lernaufgaben**“, die ein projektartiges Lernen nahe legen und dazu auffordern sich selber eine Erarbeitungsstrategie zurecht zu legen. „Erstellt eine Zeitschrift zu vier ethischen Ansätze der Gegenwart.“ „Entwerft eine kirchliche Stellung zum Thema Mobbing in der Schule.“ Zu den offenen Lernaufgaben kann man auch „problemorientierte Aufgaben“ im Gefolge Wagescheins zählen.¹² „Sind Globalisierungsgegner Chaoten?“¹³

Immer mehr setzen sich **kombinierte Lernformen** durch. Heinz Klippert empfiehlt eine **Lernspirale** mit einem Wechselspiel von Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum, von differenzierten Aufgaben und Instruktionen.¹⁴ Annemarie von der Groeben, die vormalige Leiterin der Laborschule in Bielefeld, und Ingrid Kaiser empfehlen einen Unterricht mit **Rampe, Fächer, Blüten und Gerüst**¹⁵. Der Unterricht geht aus einer gemeinsamen Rampe, die einerseits gemeinsame Grundlagen legt, andererseits motiviert. Im Fächer erhalten die Lernenden unterschiedliche Lernaufgaben, unter denen sie wählen können. Dabei wird darauf geachtet, dass unterschiedliche Intelligenzformen zum Zuge kommen können. Bei der Blüte zeichnen sich die Lernaufgaben durch ansteigende Schwierigkeitsgrade aus. Gerüste geben Hinweise auf methodische Realisationen. „Ihr könnt das Leben von Katharina Bora als Ehefrau Martin Luthers auch zur Darstellung bringen, indem ihr einen Tag in ihrem Leben beschreibt.“

(5) Evaluation

Zu jeder abgeschlossenen Lernsequenz gehört zumindest eine kurze Evaluation.¹⁶ Diese wird vor allem als Selbstevaluation durchzuführen sein und bezieht sich grundsätzlich auf

¹⁰ Der Begriff ist dem Begriff des verständnisintensiven Lernens von Annemarie von der Groeben/Ingrid Kaiser, Herausfordern und Lernwege anbieten (2), in: PÄDAGOGIK 3/11, 45 nachempfunden

¹¹ Dieser Begriff findet sich in Annemarie von der Groeben/ Ingrid Kaiser, Erschließen, Anwenden, Vertiefen. Aufgabendifferenzierung (2) in: PÄDAGOGIK 5/11,44

¹² Eine typische Aufgaben von Wageschein lautet: Wie weit ist der Mond von der Sonne entfernt?

¹³ Es könnte sein, dass sie eine Welt vor Augen haben, die dem Reich Gottes gleicht!

¹⁴ PÄDAGOGIK 5/10, 39

¹⁵ Annemarie von der Groeben, Ingrid Kaiser, Rampe, Fächer, Blüte, Gerüst. Aufgabendifferenzierung (1), PÄDAGOGIK 4/11, 40-45

¹⁶ Zum Begriff Barbara Asbrand, Evaluation im Kontext der Unterrichtsentwicklung, in: U. Klinger (Hrsg.), Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Verlag EINS, Speyer, o.J. 55-67 Evaluation meint den Prozess des

verschiedene Dimensionen: auf den Lernzuwachs, die Beziehungen untereinander, die Lehr- und Lernformen, das Lehrverhalten. Eine solche Selbstevaluation kann auch durch die Schülerinnen und Schüler in Form eines Feedbacks oder einer Metakognition durchgeführt werden. Sie kann auch in der Selbstreflexion der Lehrperson bestehen¹⁷. Ziel einer solchen Evaluation ist die Verbesserung des Unterrichtes und die bessere Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

4. Die Unterrichtseinheit „Was ändert sich?“

Jede Unterrichtsstunde ist Teil einer Unterrichtseinheit, wie lange sie auch immer ist. Wie zeigt sich hier der kompetenzorientierte Religionsunterricht? Folgende Merkmale lassen sich benennen.

(1) Kompetenzen im Bildungsplan sind Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung

Der erste Schritt besteht darin sich klarzumachen, welche Kompetenzen im Bildungsplan zu einem Thema aufgeführt sind. Das Kirchenjahr begegnet zum Beispiel in ganz verschiedenen Dimensionen. Wenn man das macht, wird man feststellen, dass sich unter Umständen sieben, acht Kompetenzen nahelegen, vor allem auch dann wenn man die übergreifenden Kompetenzen einbezieht.

(2) Bestimmung einer Anforderungssituation

Zu jeder Unterrichtseinheit gehört zumindest eine Anforderungssituation, die verständlich macht, wofür man die Schwerpunktkompetenz(en) im Leben eigentlich braucht. Anforderungssituationen sind demnach Alltags- und Lebenssituationen, deren Bewältigung die Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen „anfordert“ und deren Erwerb im Religionsunterricht unterstützt werden. An ihnen kann zum einen gezeigt werden, dass der Religionsunterricht lebensrelevant ist. An ihnen kann aber auch sichtbar werden, wie es um den Kompetenzstand steht (Lernstandsdiagnose), man kann mit ihnen aber auch herausfinden, zu welchem Ergebnis der Unterricht geführt hat (Schlussevaluation).

Solche Anforderungssituationen zu formulieren ist gar nicht so einfach. Entweder man findet sie oder man muss sie sorgfältig konstruieren. Zwischenzeitlich werden sie in verschiedenen Veröffentlichungen vorgestellt und diskutiert (entwurf). Eine wunderschöne Anforderungssituation habe ich in dem neuen Heft Religion 5-10 gefunden.

„Die junge Familie ist gerade umgezogen, der Garten noch nicht angelegt, und so sieht man eines Morgens aus dem Fenster blickend den Gärtner dort stehen, wie er mit prüfendem Blick auf Erdaushub und unstrukturiert Wachsendes Vorschläge zur Gestaltung entwickelt und einen Mitarbeiter für die ersten Schritte der Umsetzung anweist. In der typischen leichten Körperfülle von Menschen „mittleren Alters“ steht er da, lockig das leicht ergrauende Haar und mit einem stattlichen Vollbart. Die fünfjährige Lena versetzt dieser Anblick in tiefe, ernsthafte Aufregung, die sie flüstern lässt: „Ist das der liebe Gott?“¹⁸

systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen, um Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz beruhen.

¹⁷ Andreas Helmke, Unterrichtsqualität, Seelze-Velber 2004, 156.173

¹⁸ Ulrike Link-Wieczorek Wer ist das eigentlich-Gott? Eine religionspädagogische Annäherung, in: Religion 5-10, 1/2011, S.4

Die Aufgabe bestünde darin, dazu einen Kommentar zu schreiben. Dabei würde sich herausstellen, welche Bilder von Gott Schülerinnen vor Augen haben und ob sie in der Lage sind, zwischen Gott selbst und den Vorstellungen von Gott zu unterscheiden sowie die Fähigkeit Bilder für das Reden von Gott angemessen einzuschätzen und zu gebrauchen.

Die Auseinandersetzung mit solchen Anforderungssituationen lässt auch die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler erkennen, ihre unterschiedliche religiöse Prägung, ihre unterschiedlichen Lernstände und ihre unterschiedlichen Lernstrategien. Sie haben darüber hinaus motivierenden Charakter, denn sie können dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler selber entdecken, was sie gerne besser können wollten. Von hieraus kann ich eine Unterrichtseinheit noch einmal neu und anders planen.

(3) Eingangsdiagnose

Zu jeder Unterrichtseinheit gehören eine Eingangs- bzw. eine Lernstandsdiagnose.¹⁹ Diese kann z.B. in einem informellen Test bestehen, in der Bearbeitung von Anforderungssituationen, in einem eigenen Mindmap zum Thema und dessen Erläuterung.²⁰

Ein einfaches, aber aussagekräftiges Diagnoseschema findet sich in der Reformationseinheit:

Was ich schon weiß	Was ich genauer kennen lernen möchte	Wie ich lernen will

Ich plädiere für Verfahren, die einen genaueren Blick auf einzelne Schülerinnen und Schüler erlauben. Nur so wird es möglich sein, individuelles Lernen zu eröffnen und sich von der Orientierung an einem „Mittelkopf“ zu entfernen.

(4) Aufbau einer Sequenzlogik

Wenn man weiß, wo man startet und weiß wo man hin will, kann man einen Lernweg aufbauen und sorgfältig gliedern. Angesichts individueller Lernstände stellt sich jedoch die Aufgabe, für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler individuelle Lernwege zu eröffnen und so eine neue Form von Binnendifferenzierung einzuführen.²¹ Interessant ist das Modell „Rampe und Fächer“ bzw. „Basislager und Expeditionen“.

(5) Advance organizer

Advance organizer sind vorausgehende Lernhilfen. Sie bestehen meist in didaktischen Modellen, mit denen es den Lernenden leichter fallen soll, sich neue Informationen anzueignen und miteinander zu vernetzen.

¹⁹ Vgl. Helmke a.a.O. 45 „die fortlaufende Diagnostik der jeweiligen Kompetenzverteilung...(stellt) einen Dreh- und Angelpunkt kompetenzorientierten Unterrichts dar.“

²⁰ Vgl. auch G. Obst Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 156-165

²¹ Es lassen sich derzeit mehrere Formen der Differenzierung unterscheiden: Äußere Differenzierung in Schularten, innere Differenzierung mit Tages- und Wochenplänen, individuelle Differenzierung durch Neigungsaufgaben oder Zusatzaufgaben sowie eine innere Differenzierung aufgrund einer Lernstandsdiagnose mithilfe von Kompetenzraster. Letzteres wird für den Religionsunterricht erst versuchsweise entwickelt, ist aber in den Fremdsprachen eingeführt. Interessant ist das Modell Rampe und Fächer bzw. Basislager und Expeditionen.

Eine wichtige Lernhilfe sind grafische Modelle, die einen Sachverhalt strukturieren und es erlauben neue Informationen einzuordnen. Sie können als geistige Gerüste angesehen werden, die die Aufnahme und Speicherung von Informationen erlauben.

Lernhilfen könnten z.B. die Symbole des Kirchenjahres sein, Bilder zu den Wundergeschichten Jesu oder elementare Lebensfragen. Hilfreich ist es den Weg einer Unterrichtseinheit möglichst anschaulich darzustellen und immer darauf hinzuweisen. Die Passions- und Ostergeschichte könnte man mit Kreuzwegstationen darstellen, Lebensstationen Luthers mit einer Gitarre, mit einem Bild von Lucas Cranach, einer Bibel, mit Eheringen und einem Katechismus.

(6) Schlussevaluation

Zur Unterrichtseinheit gehört aber dann auch eine **Schlussevaluation**. Es geht um die Einschätzung des Lernzuwachses der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers. Das können auch Präsentationen sein. Wiederum geht es dabei nicht um eine Fremdevaluation, sondern um eine Selbstevaluation²² (Handreichung RPI/PTZ) durch die Lernenden und die Lehrenden selbst. Dazu gehören auch Fragen oder Items zur Metakognition. Fiel es mir schwer, der Unterrichtseinheit zu folgen? Fiel es mir leicht? Was habe ich gut verstanden? Wo habe ich mich schwer getan? (vgl. Kursbuch 1). Items würden mit Ratingskalen vorgeben.

(6) Sicherung der entscheidenden Lerninhalte

Zu einer Unterrichtseinheit gehört m.E. auch die Definition dessen, was im Rahmen dieser Einheit unbedingt wichtig ist und angesichts des erwartbaren Vergessens möglichst nicht vergessen bzw. immer wieder wiederholt werden soll. Dazu kann man z.B. Lernkarten anlegen. Sie erzeugen den heilsamen Zwang, sich noch einmal klar zu machen, was den Kern der Einheit ausmacht. Dazu kann auch eine Methode gehören. Eine Alternative zu den Lernkarten ist die Anlage eines Portfolios²³ oder eines Lerntagebuches²⁴. Hier legen Schülerinnen und Schüler ein, was sie selber als wichtig erachten und immer wieder nachgeschlagen und reflektiert werden kann.

Zu jeder Unterrichtseinheit gehört darüber hinaus die Klärung, was im Verlauf dieser Einheit wiederholt werden kann. Denn: Zum kompetenzorientierten Lernen gehört regelmäßige und systematische Wiederholung und die Übung der Kompetenzen.

In der Lernpsychologie findet man die Unterscheidung von erhaltender und erarbeitender Wiederholung²⁵. Die erhaltende Wiederholung findet sich in Lernkarten (so in Unterrichtsideen, Kursbuch Lehrerhandbuch oder bei Georg Gnanzt) und in Lernspielen

²² Zum Begriff Helmke a.a.O. 57 „Von Selbstevaluation spricht man, wenn die Person oder die Personen, die für die Durchführung einer Maßnahme...verantwortlich ist bzw. sind, diese selbst evaluieren.“

²³ Portfolios ist in klassischer Form eine zielgerichtete und systematisch angelegte Sammlung von Arbeiten oder eine Mappe, die die Arbeitsergebnisse eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin festhält und Arbeitsergebnisse dokumentiert. Vgl. Thomas Häcker, Der Portfolioansatz- die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Die Deutsche Schule 2002, H. 2, 204-216

²⁴ Andere Namen für das Lerntagebuch sind Forschungstagebuch, Profiltagebuch, Reisetagebuch, Arbeitsheft/Lernheft, Lernjournal oder Lern- und Emotionstagebuch. Im Grunde bedeuten alle, dass die schreibenden Personen sich mit ihrem Tun, ihrem Lernen und ihren Gedanken schriftlich auseinandersetzen. Vgl. z.B. Ziener a.a.O. 93

²⁵ Mietzel 188ff.

(Arbeitsgruppe Baden). In der erarbeitenden Wiederholung wird das Gelernte mit neuen Informationen verknüpft und dabei erweitert und neu vernetzt. Wer nach Amos auf Jesus eingeht, kann sich einmal darüber Gedanken machen, ob und inwiefern Jesus ein Prophet ist. Wer sich Gandhi beschäftigt, kann immer wieder nach Parallelen in der Bergpredigt fragen. Jedes Mal werden bestimmte Schemata gebraucht.

5. Aufbauendes und vernetzendes Lernen im Fachcurriculum

Kompetenzorientiertes Lernen ist aufbauendes sowie vernetzendes Lernen über Jahre hinweg. Dazu gehört vor allem die vertikale Vernetzung innerhalb des Faches und der Fachinhalte, aber auch die horizontale Vernetzung über die Fächergrenzen hinweg.

Dahinter steht die Einsicht, dass die im Religionsunterricht intendierten Kompetenzen über Jahre hinweg aufgebaut werden. Das kann man sich gerade an Ethik klar machen. Die Fähigkeit, zentrale ethischen Aussagen in eine normenkritische Urteilsbildung einzubringen, ist nicht das Ergebnis von sechs Wochen, sondern von mehreren Schuljahren.

Doch gerade das bereitet gegenwärtig Schwierigkeiten. Die Bildungsstandards 1 bis 4 und 5 bis 10 sind nicht explizit aufbauend bestimmt worden. Dennoch zeigen sich Ansätze eines aufbauenden Lernens (vertikale Vernetzung), die Beachtung verdienen. Ein weisheitliches Wissen um den Lernaufbau wird man dem Bildungsplan nicht bestreiten können.

Aufbauendes Lernen setzt die Entwicklung eines Aufbaumodells vor. In dieses gehören folgende Elemente:

- (1) Formulierung der Zielkompetenzen. In unserem Falle finden diese sich in dem Bildungsplan für die 10. Klasse. Die Frage ist: Was sollen die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Bereich kennen, können und beherrschen?²⁶
- (2) Definition, welche Kompetenzen an welchen Inhalten in den einzelnen Schulstufen erworben werden können und sollen. Leitend für diese Definition ist einmal der Bildungsplan für die Klassen 6 und 8, aber auch entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie die Berufserfahrung.
- (3) Hilfreich und anzuraten ist die Bestimmung von Etappenzielen in Verbindung mit Evaluationsformen, die erkennen lassen, wie es mit dem Lernfortschritt steht.
- (4) Festlegung was in den einzelnen Schulstufen immer wieder wiederholt und eingeübt werden muss. Dazu gehört in der Regel auch die Sicherung von fundamentalen Inhalten oder Methoden.
- (5) Schließlich gilt es festzulegen wie das Ergebnis eines solchen kumulativen Lernprozesses erhoben und gewürdigt werden kann. Das haben wir erreicht!

²⁶ Mit dieser Frage nimmt der Bildungsplan Baden-Württemberg das Gespräch mit dem CI Papier und dem Kerncurriculum der EKD für die Sekundarstufe I auf.

Die Entwicklung eines solchen Aufbaumodells bedarf sorgfältiger Überlegung. Teamarbeit ist deshalb hilfreich. Ganz entscheidend ist aber, dass sich die Fachkonferenz ein solches Modell zu eigen macht und es als verbindlich erklärt. Wenn es bei Schülerinnen und Schülern einen Lernvertrag gibt, so könnte es auf bei einer Fachkonferenz um gemeinsame Zielvereinbarungen geben.

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit.