

Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht?

Zentrale Projektgruppe Katholische Religionslehre

Inhalt

1. G8 im Jahre 2011 ... einige Beobachtungen	4
2. Was ist kompetenzorientiertes Lernen im Religionsunterricht : Verschiedene Zugänge....	5
2.1. Was wollen wir im Religionsunterricht?	5
2.2. Der Bildungsplan 2004.....	7
2.3. Kompetenzorientierter Unterricht – was ist das?	9
2.3.1 <i>Eine persönliche Erinnerung vorweg</i>	9
2.3.2 <i>Die Grundlagen (1): Bildungstheoretische Begründung</i>	10
2.3.3 <i>Die Grundlagen (2): Konstruktivistische Lerntheorien</i>	13
2.3.4. <i>Was sind Kompetenzen?.....</i>	16
2.3.4.1 <i>Definitionen des Kompetenzbegriffs.....</i>	16
2.3.4.2 <i>Kompetenzstufen.....</i>	20
2.3.4.3 <i>Kompetenzen und Lernziele</i>	21
2.4 Wie es nun konkret gehen kann ... einige Zugänge.....	22
2.4.1 <i>Kompetenzexegese als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung</i>	22
2.4.2 <i>Anforderungssituationen als Ausgangspunkt des Unterrichts</i>	23
2.4.2.1 <i>Was sind Anforderungssituationen?.....</i>	23
2.4.2.2 <i>Kritische Anfragen</i>	24
2.4.2.3 <i>Fazit.....</i>	26
2.4.3 <i>Aufbaumodelle und Grundwissen</i>	27
2.4.4 <i>Kompetenzorientierung im „ganz normalen Unterricht“</i>	29
2.4.5 <i>Kompetenzorientierte Leistungsmessung</i>	31
2.4.5.1 <i>Allgemeine Probleme einer kompetenzorientierten Leistungsmessung.....</i>	31
2.4.5.2 <i>Wie man Kompetenzen messen kann – Grundlagen und drei Zugangsweisen ..</i>	32
2.4.5.3 <i>Eine grundlegende Differenzierung: Lernaufgaben und Testaufgaben.....</i>	33
2.4.5.4 <i>Überprüfung des Lernerfolgs in Klassenarbeiten</i>	33
2.4.5.5 <i>Weitere Formen kompetenzorientierter Leistungsmessung.....</i>	34
2.4.6 Binnendifferenzierung, Lernausgangslage und individuelle Förderung.....	35
3. Einige zusammenfassende Thesen	37
4. Wie sich Unterricht konkret verändern kann	39
4.1 Kriterienkataloge für kompetenzorientierten Religionsunterricht	39
4.1.1. <i>Feindt/ Projekt KompRU.....</i>	39
4.1.2 <i>Ergebnisse der ZPG Biologie.....</i>	39
4. 2 Beispiel für eine Kompetenzexegese.....	40
4.3 Anforderungssituationen.....	41
4.3.1. <i>Eine Anforderungssituation aus den Medien.....</i>	41
4.3.2 <i>Zwei fiktive Anforderungssituationen</i>	41
4.3.4 <i>Eine projektorientierte Anforderungssituation</i>	43

4.3.5 Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Anforderungssituationen	43
4.4 Beispiel für eine Lernaufgabe	44
4.5 Beispiel für Diagnostik und individuelle Förderung	45
4.6 Beispiel für ein Aufbaumodell zur Dimension: Die Frage nach Gott	47
4.7 Akzentveränderungen im normalen Unterricht.....	48
4.7.1. Sprachebene	48
4.7.2. Handlungsebene/ Arbeitsformen	48
4.7.3. Medien	51
4.7.4. Leistungsmessung	51
5. Literatur	53

1. G8 im Jahre 2011 ... einige Beobachtungen

Wer vor 10 Jahren Abitur gemacht hat und nun seine ehemalige Schule wieder betritt, erkennt oft das Gebäude und die Atmosphäre kaum wieder. Wo vor 10 Jahren noch die Schülerinnen und Schüler häufig in tristen Betonbauten aus den 70er Jahren von 8 bis 13 Uhr (und manchmal auch nachmittags) unterrichtet wurden und danach möglichst schnell nach Hause wollten, trifft man nun auf ansprechend gestaltete Lern- und Aufenthaltsbereiche, in denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen und arbeiten oder eigenständig recherchieren, und findet häufig ein reichhaltiges Betreuungsangebot in der Mittagspause und bis weit in den Nachmittag vor.

Die Schulreform ist an der Basis angekommen: Die meisten Schulen sind Ganztagschulen mit Mittagsverpflegung und Freizeitangeboten, bieten Förderunterricht an, Kolleginnen und Kollegen engagieren sich in der Evaluation oder arbeiten in Steuerungsgruppen mit.

Auch der Unterricht hat sich verändert. Präsentationen, GFS, Methodentraining, Schul- und Kerncurriculum gehören selbstverständlich zum Schulalltag, und auch das Schlagwort der Schulreform 2004 „von der *Input* zur *Output-Orientierung*“ prägt die Unterrichtspraxis: Die Lehrkräfte richten den Blick immer stärker auf das, was die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtssequenz wirklich können, auf das, was von dem erarbeiteten Stoff real „hängen geblieben“ ist. Mehr als in früheren Jahren fühlen sie sich in der Verantwortung für den real erzielten Lernerfolg, für das, was die Schülerinnen und Schüler am Ende wirklich können.

Aber das G8 ist so umstritten, dass die grün-rote Landesregierung in ihrem Koalitionsvertrag den Schulen die Möglichkeit eröffnet, in einem Schulversuch G8 und G9 nebeneinander einzuführen¹. Die Probleme des achtjährigen Bildungsgangs werden auch sieben Jahre nach seiner Einführung nicht nur in den Lehrerzimmern sondern auch in den Medien immer noch diskutiert. In einem Brief an seine Tochter Marie, stellt Hennig Sußebach in der *Zeit* vom 26.5.2011 die Frage „*Warum müssen Fünftklässler sonntags büffeln statt Freunde zu treffen? Weshalb dieser Unsinn?*“² und schildert den Alltag seiner elfjährigen Tochter, der nur von Pauken und Stress geprägt ist und in dem Spielen und Hobbies keinen Platz mehr zu haben scheinen.

Wie dieser Vater stöhnen Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer in ganz Deutschland über Nachmittagsunterricht und Stofffülle, beklagen das sinnlose Pauken für „Abfragearbeiten“ mit Unmengen an Stoff, der auswendig gelernt werden muss. Eine Reduktion des Stoffs habe nicht stattgefunden, lautet der Vorwurf in der Presse, die Schule wäre noch mehr als im G9 ein Art „Nürnberger Trichter“. Eigentlich hätten die Lehrerinnen und Lehrer lediglich den Stoff auf 8 Jahre verteilt und würden genauso weiter unterrichten, wie sie es seit langen Jahren tun würden – auf Kosten der Schülerinnen und Schüler...

Aber auch für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer ist das G 8 Stress. Manche von ihnen beklagen, dass vor allem in Kernfächern jetzt Inhalte in viel kürzerer Zeit vermittelt werden müssten und dass „*sie zusätzlich dazu, dass sie den Stoff jetzt in kürzerer Zeit machen müssen, auch noch das ganze kompetenzorientierte Zeug machen müssten ... Präsentieren, Recherche und so weiter Das ist nicht zu schaffen ...*“

¹ Vgl. *Koalitionsvertrag der grün-roten Landesregierung*, Mai 2011, <http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf>

² Sußebach, Hennig: *Liebe Marie*, in: Die *Zeit* vom 26.5.2011, download unter: <http://www.zeit.de/2011/22/DOS-G8>

Stimmt dies auch für das Fach Religion? Muss man „zusätzlich zu dem Stoff noch das ganze kompetenzorientierte Zeug machen?“ Sind Methodentraining, Plakate, GFS und Präsentationen wirklich das, was mit „kompetenzorientiertem Lernen“ gemeint ist? Reicht es, den Blick auf den „Output“, also die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu richten?






Oder ist kompetenzorientierter Unterricht noch mehr? Eine noch stärker veränderte Unterrichtskultur?

2. Was ist kompetenzorientiertes Lernen im Religionsunterricht : Verschiedene Zugänge

2.1. Was wollen wir im Religionsunterricht?

Möchte man im Religionsunterricht, die Schülerinnen und Schüler kompetent machen, muss man sich zunächst fragen, was Schülerinnen und Schüler für die religiöse Praxis möglicherweise in ihrem Leben keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt, durch den 12jährigen Besuch des konfessionellen Religionsunterrichts überhaupt lernen wollen, können oder sollen. Was sind die Ziele des Religionsunterrichts? Was ist letztlich religiöse Bildung? Was ist eine „religiöse Kompetenz“ oder eine „Kompetenz in Sachen Religion“?

Ulrich Hemel definiert bereits 1988 in seiner Habilitationsschrift die „religiöse Kompetenz“ als „erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“³, die er in fünf Dimensionen ausbuchstabiert und zwar:

-  Dimension der religiösen Sensibilität
-  Dimension der religiösen Inhaltlichkeit
-  Dimension der religiösen Kommunikation
-  Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens
-  Dimension des religiösen Ethos⁴

In den Folgejahren wurden in der religionspädagogischen Debatte zahlreiche weitere Modelle entwickelt, die die religiöse Kompetenz ebenfalls in unterschiedliche Dimensionen gliedern, zumeist jedoch in zentralen Punkten mit Hemel und untereinander übereinstimmen.

Zunächst bietet sich eine grundlegende Unterscheidung an, wie sie **Mendl**⁵ und das **Berliner Modell religiöser Kompetenz**⁶ vornehmen wenn sie zwischen „Deute-Kompetenz und Partizipationskompetenz“ unterscheiden. Sie gliedern die religiöse Kompetenz somit in die Fähigkeiten, religiös relevante Phänomene wahrzunehmen und entsprechend zu deuten und – eventuell – aktiv an religiösen Vollzügen teilzunehmen. Beide Teilkompetenzen erstrecken sich – so das Berliner Modell – jeweils auf die Bezugsreligion des Religionsunterrichts, andere Religionen und außerreligiöse Bereiche (z.B. Gesellschaft, Medien ...) und bedingen sich in ihrer Entwicklung gegenseitig.⁶

³ zitiert nach: Hemel, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts*, S. 6.

⁴ Vgl. Hemel, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts*, S. 6-8.

⁵ Vgl. Mendl, *Religionsunterricht inszenieren und reflektieren*, S. 34.

⁶ Vgl. Niklova u.a., *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz*, S. 72ff.

Englert ging 1998 von der Trias von „Fähigkeit zur religiösen Weltdeutung, Fähigkeit zur Interpretation religiöser Traditionen, Fähigkeit zur persönlichen religiösen Positionierung“⁷ aus und erweiterte dies 2007 zu einem Kompetenzmodell mit fünf Dimensionen:

- ✚ Religiöses Orientierungswissen
- ✚ Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit
- ✚ Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen
- ✚ Ethische Begründungsfähigkeit
- ✚ Lebensweltliche Applikationsfähigkeit⁸

Das Kompetenzmodell der **Kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards (2003)** unterscheidet sieben Kategorien.

- ✚ religiöse Phänomene wahrnehmen
- ✚ religiöse Sprache verstehen und verwenden
- ✚ religiöse Zeugnisse verstehen
- ✚ religiöses Wissen darstellen
- ✚ in religiösen Fragen begründet urteilen
- ✚ sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen
- ✚ aus religiöser Motivation handeln^{9, 10}

Ähnlich sind die fünf Dimensionen, die die **Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung** (2006) als Grundlage religiöser Kompetenz nennen:

- ✚ Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- ✚ Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- ✚ Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
- ✚ Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen
- ✚ Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden^{11, 12}

Die Studie des Comenius-Instituts (2005) geht ebenso von fünf Dimensionen der Erschließung von Religion aus:

- ✚ Perzeption: Wahrnehmen, Beschreiben
- ✚ Kognition: Verstehen, Deuten
- ✚ Performanz: Gestalten, Handeln
- ✚ Interaktion: Kommunizieren, Urteilen
- ✚ Partizipation: Teilhaben, Entscheiden

Diese Dimensionen zeigen sich jeweils in vier Gegenstandsbereichen, in denen den Schülerinnen und Schülern Religion begegnet: (1) Subjektive Religion, (2) Bezugsreligion des Religionsunterrichts (Christentum evangelischer Prägung), (3) andere Religionen und/oder Weltanschauungen, (4) Religion als gesellschaftliches Phänomen. Diese Bereiche werden dann für die Bewältigung konkreter Lebenssituationen konkretisiert (z.B. für ein Gespräch über persönliche Glaubensüberzeugungen (subjektive Religion) oder für die Formulierung eines Gebets bei der Vorbereitung eines Schulgottesdienstes (Bezugsreligion des Religionsunterrichts))^{13,14}.

⁷ Vgl. Mendl, *Religionsunterricht inszenieren und reflektieren*, S. 33.

⁸ Vgl. Englert, *Bildungsstandards für Religion*, S. 20.

⁹ Vgl. Sajak, in: Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 43.

¹⁰ <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-kath-theologie/db78.pdf>

¹¹ https://lehrerfortbildung-bw.de/moodle/file.php/741/Kompetenzorientierter_RU/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf,

¹² EPA katholische Religionslehre, S. 7-8.

¹³ Fischer, Elsenbastr: *Grundlegende Kompetenz religiöser Bildung*

¹⁴ Eine umfangreiche Darlegung der einzelnen Kompetenzen des Modells des Comenius Instituts findet man in: http://www.religionsunterricht-pfalz.de/bibliothek/texte/arbeitshilfe_kompetenzorientierung.pdf

Helbling (2011) definiert religiöse Kompetenz folgendermaßen: „*Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als selbstbestimmte Handlungsfähigkeit im Kontext religiöser Pluralität und beinhaltet, den eigenen religiösen Hintergrund sowie den von anderen bewusst und verantwortet wahrzunehmen, sich darin zu orientieren und sich mit anderen darüber zu verständigen*“¹⁵ Deutlich werden hier die Dimensionen der Wahrnehmung, der Orientierung und der Verständigung angestrebt.¹⁶

Schambeck (2009/2011) spricht von einer dreidimensionalen Kompetenz im Bezug auf Religion:

- ✚ Wahrnehmungskompetenz bzw. ästhetische Kompetenz
- ✚ Reflexions- und Verständigungskompetenz – hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz
- ✚ praktische Kompetenz¹⁷

Vergleicht man diese Modelle, so fällt auf, dass sie fast alle in wesentlichen Zügen übereinstimmen: Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, religiöse Phänomene überhaupt als solche wahrzunehmen (Sensibilität, Wahrnehmungskompetenz, Perzeption), religiöse Sprachformen zu verstehen und zu deuten (Kognition, hermeneutisch-reflexive Kompetenz), sich ein begründetes religiöses Urteil bilden und über dieses in einen Dialog treten zu können (religiöse Kommunikation, Urteil in religiösen Fragen, Interaktion, hermeneutisch-kommunikative Kompetenz) und schließlich auch selbst an religiösen Formen und Riten teilnehmen und sie für sich gestalten zu können (religiöses Ausdrucksverhalten, lebensweltliche Applikationsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit, Partizipation, praktische Kompetenz).

Allen Modellen ist ferner gemeinsam, dass die religiöse Kompetenz vielschichtig ist und unterschiedliche Dimensionen aufweist, die insgesamt auf einen reflektierten individuellen Umgang mit dem Phänomen Religion zielen. Diese einzelnen Kompetenzbereiche stehen dabei nicht isoliert nebeneinander sondern bedingen sich gegenseitig. Somit sind sie auch nicht isoliert zu erwerben, sondern religiös kompetent ist derjenige, der in *allen* Dimensionen gleichermaßen kompetent ist, der also nicht nur über Kenntnisse verfügt, Religion wahrnehmen und deuten kann, sondern darüber hinaus auch eine eigene begründete religiöse Praxis entwickeln kann (bzw. begründet darauf verzichtet)¹⁸.

2.2. Der Bildungsplan 2004

Der Bildungsplan 2004 sei die „kopernikanische Wende im Bildungssystem“, hieß es auf den Fortbildungen im Jahre 2004. Der zugrunde liegende Bildungsbegriff geht – wie unter 2.3.2 ausführlich dargestellt werden wird - davon aus, dass es nicht mehr nur um die Vermittlung von Sach- und Faktenwissen geht, sondern - wie Hartmut von Hentig in seinem Vorwort zum Bildungsplan schreibt – die Schülerinnen und Schüler sollen eine umfassende Bildung erlangen, die es ihnen ermöglicht, „*als Person und Bürger in ihrer Zeit zu bestehen*.“¹⁹ Die hierfür nötigen „*Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse*“ erwerben die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit in einem aktiven, handlungsorientierten und eigenverantwortlichen Bildungsprozess²⁰.

¹⁵ Helbing, *Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen*, S. 291.

¹⁶ Helbing, *Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen*, S. 294-295.

¹⁷ Schambeck, *Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?*, S.135.

¹⁸ Vgl. Schambeck, *Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?*, S. 134.

¹⁹ Einführung zum Bildungsplan 2004, S. 9.

²⁰ Vgl. Einführung zum Bildungsplan 2004, S. 11-13.

Auch in den konkreten Bildungsstandards bietet der Bildungsplan eine umwälzende Neuerung: Es wird nicht mehr – wie noch in Bildungsplänen 1994 und 2001 - der zu vermittelnde Stoff aufgeführt, sondern die Standards zeigen auf, welche Kompetenzen erreicht werden sollen, was die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Standardzeitraums können sollen. Für den katholischen Religionsunterricht werden darüber hinaus noch so genannte „Themenfelder“ mit verbindlichen Inhalten als eine Art „Kerncurriculum“ im Sinne der Klieme-Expertise ausgewiesen²¹.

Aber was zeichnet die vorliegenden Standards aus? An einigen Beispielen lassen sich wesentliche Merkmale aufzeigen:

Die Schülerinnen und Schüler

- ✚ können Vorteile und Gefahren der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nennen und beurteilen. (5/6)
- ✚ können den zentralen christlichen Festen die Ursprungsgeschichten zuordnen; (5/6)
- ✚ sind in Ansätzen befähigt zu einem Gesprächsaustausch mit Menschen islamischen Glaubens. (7/8)
- ✚ können den Grund der christlichen Hoffnung auf Auferweckung darlegen und Wiedergeburtsvorstellungen von dieser abheben.(9/10)

Bei den ausgewählten Standards fällt zunächst die unterschiedliche Komplexität auf. Während der Standard „... können Vorteile und Gefahren der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nennen und beurteilen“ (5/6) mit recht wenig Fachwissen und methodischer Kompetenz zu erreichen ist, setzt der Standard „sind in Ansätzen befähigt zu einem Gesprächsaustausch mit Menschen islamischen Glaubens.“ (7/8) nicht nur umfangreiche Kenntnisse der eigenen und der muslimischen Religion voraus, sondern erfordert auch ein hohes Maß an personaler und sozialer Kompetenz, das von einem Achtklässler nur in Ausnahmefällen erwartet werden kann.

Gleichzeitig bemerkt man, dass die Standards primär von Inhalten ausgehen, d.h. dass im Wesentlichen bewährte Inhalte mit Operatoren versehen wurden; die Erfahrung und Praxis von Religion und die Fähigkeit zu religiöser Urteilsfähigkeit fehlt in vielen Standards fast ganz²². Auch ein Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, zu den Herausforderungen, denen sie „in Sachen Religion“ gegenüber stehen könnten, ist nur in Einzelfällen erkennbar. Ferner sind einzelne Standards so wenig komplex, dass man sie fast eher als Lernziele denn als komplexe Kompetenzen bezeichnen könnte.²³

Über die einzelnen Themen hinaus erfolgt im Bildungsplan 2004 nicht durchgängig ein systematischer Kompetenzaufbau – man spürt, dass man bei der Erstellung der Standards von den Themen her dachte und die einzelnen Aspekte der (für den jeweiligen Standardzeitraum vorgesehenen) Themen mit Operatoren versehen hat. Kumulatives und nachhaltiges Lernen, d.h. also der Lernprozess über die gesamte Schulzeit hinweg, werden in den Standards nicht oder nur kaum berücksichtigt²⁴. Aus diesen Gründen erfordert die Gestaltung von aufbauendem Lernen tlw. eine Ergänzung oder Vertiefung des Standardplans.

Interessant ist in diesem Kontext, dass die Bildungsstandards zu einem Zeitpunkt erstellt wurden, als die bildungstheoretischen und religionspädagogischen Grundlagen nur anfanghaft erforscht waren und keine grundlegende Diskussion über den Kompetenzbegriff stattgefunden hatte²⁵, so

²¹ Vgl. Gnadnt, *Bildungsstandards in katholischer Religionslehre im Rahmen des Bildungsplans Baden-Württemberg 2004*, S. 55.

²² Vgl. Gnadnt, *Bildungsstandards in katholischer Religionslehre im Rahmen des Bildungsplans Baden-Württemberg 2004*, S. 61.

²³ Vgl. Rupp, *Vortrag in Karlsruhe*, 18.2.2011.

²⁴ Vgl. Klieme-Expertise, S. 25.

²⁵ Zum Entstehungsprozess des Bildungsplans 2004: Vgl. Gnadnt, *Bildungsstandards in katholischer Religionslehre im Rahmen des Bildungsplans Baden-Württemberg 2004*, S. 52, S. 59.

dass sie nicht die optimale Basis für die Entwicklung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts gemäß dem heutigen Forschungs- und Diskussionsstands sein mögen²⁶.

2.3. Kompetenzorientierter Unterricht – was ist das?

2.3.1 Eine persönliche Erinnerung vorweg ...

„Im Jahre 1983 besuchte ich die neunte Klasse eines Gymnasiums in Ratingen, einer Stadt mit damals rund 80000 Einwohnern zwischen Düsseldorf und Essen. Die Stadt ist eher kleinstädtisch geprägt und hat eine malerische Fußgängerzone mit Einzelhandelsgeschäften und zwei kleinen Kaufhäusern. Eine Werbebegegnung „City-Kauf“ trägt die Werbung und ist Veranstalter von Weihnachtsbeleuchtung, Stadtfest und Weihnachtsmarkt.

Gegen Ende des Schuljahrs hatten wir in Erdkunde Unterricht bei einem Referendar, der eine Unterrichtseinheit zum Thema „Hat Ratingen eine „City“ durchgeführt?“ Heute noch erinnere ich mich, dass wir im Unterricht Merkmale einer City kennen lernten, in der Innenstadt die Schaufensterflächen zählten und in Auswertungsbögen eintrugen und anhand dieses Kriteriums feststellten, dass Ratingen keine City habe, dass der Begriff City erst dann verwendet werden dürfe, wenn eine bestimmte Schaufensterfläche erreicht ist. Aus unseren Ergebnissen erstellten wir eine Ausstellung mit Plakaten für die Sparkassenfiliale in der Fußgängerzone. Eine heftige Debatte in der Zeitung, vor allem in den von „City-Kauf“ mitfinanzierten kostenlosen Werbeblättern war die Folge ...²⁷

Warum ist diese Erinnerung von Bedeutung? Man mag sich fragen, warum gerade diese Lerninhalte behalten wurden. Erdkunde war nicht das Lieblingsfach, der Referendar auch kein besonders beeindruckender Lehrer, das Thema eigentlich auch nicht besonders interessant. Andere Lerninhalte aus diesem Schuljahr sind im Nebel der nicht vorhandenen Erinnerungen verschwunden ...

Was war also das Besondere an dieser Unterrichtssequenz?

- ✚ Sie ging von einer konkreten aktuellen Problematik aus, die einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hatte.
- ✚ Sie ging über den Binnenraum Schule hinaus.
- ✚ Das im Unterricht erworbene Wissen wurde auf eine konkrete Situation aus dem alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler angewendet.
- ✚ Sie hatte ein klares Ergebnis, d.h. die Schülerinnen und Schüler fanden für eine konkrete Fragestellung eine für uns nachvollziehbare Lösung.
- ✚ Die Schülerinnen und Schüler waren aktiv an der Unterrichtssequenz beteiligt und erstellten ein Produkt. Damit konnten sie selbst erfahren, dass sie etwas Neues gelernt hatten und es auch anwenden konnten.

Wenn man diese Unterrichtssequenz heute analysiert, fällt auf, dass man sie heute wohl aus „kompetenzorientiert“ bezeichnen würde.

Aber was ist nun genau „kompetenzorientierter Unterricht“? Auf welchen pädagogischen Konzeptionen beruht er?

²⁶ Vgl. die Kritik von Gnanndt an den Bildungsstandards: Gnanndt, *Bildungsstandards in katholischer Religionslehre im Rahmen des Bildungsplans Baden-Württemberg* 2004, S. 59-64.

²⁷ Erinnerung von Angelika Scholz

2.3.2 Die Grundlagen (1): Bildungstheoretische Begründung

Der Bildungsplan 2004 geht von „Bildung“ als der von der Schule zu erbringenden Leistung aus.²⁸ In seiner „Einführung in den Bildungsplan“ differenziert Hartmut von Hentig in drei Bildungsaufgaben: persönliche Bildung, praktische Bildung und politische Bildung. Seinen Ausführungen entsprechend verlangen die gesellschaftlichen Herausforderungen und Probleme um die Jahrtausendwende grundlegende Kompetenzen. Eine Kompetenz wird dabei verstanden als *„eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt und darum notwendig das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetzt.“*²⁹

Die Ziele, die die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, siedelt der Bildungsplan auf drei Ebenen an: Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse. Aufgeführt werden zunächst beispielhaft zehn Einstellungen. Sie stehen in deutlichem Bezug zu den in der bildungstheoretischen Didaktik in den vorangegangenen Jahren diskutierten epochaltypischen Schlüsselproblemen (Bewahrung der Natur, Gestaltung der Lebensverhältnisse, Frieden, Konfliktbewältigung u.a.)³⁰, deren Bewältigung von den künftigen Generationen bestimmte Schlüsselqualifikationen erfordert. In diesem Kontext wird z. B. auch die Offenheit und Entscheidungsfähigkeit gegenüber „letzten Fragen“ genannt.

Hartmut von Hentig unterscheidet zwar Fähigkeiten begrifflich von Einstellungen und Kenntnissen, weist aber darauf hin, dass angestrebte Fähigkeiten in der schulischen Praxis nicht von bestimmten Sachverhalten und bestimmten Einstellungen zu trennen sind. Seine Erläuterung des Kompetenzbegriffs ist grundlegend für den Bildungsplan und soll deshalb im Zusammenhang wiedergegeben werden:

*„Das Wort **„Kompetenz“** hat man einem internationalen Trend folgend auch in Deutschland eingeführt, gerade um die begriffliche Unterscheidung [zwischen Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen³¹] aufzuheben. Die Kompetenz „Lesefähigkeit“ beispielsweise soll erweitert werden: um Lesebereitschaft, Lesegewohnheit, Freude am Lesen, den Willen zur „Entzifferung“ der schriftlichen Botschaft, ein Bewusstsein von der allgemeinen Wichtigkeit des Vorgangs einerseits und eine „sachliche“ Vertrautheit mit den Textsorten, Darstellungs- und Wirkungsabsichten, Verdichtungs-, Verschlüsselungs-, Verfremdungstechniken, die der Schreiber verwendet, und nicht zuletzt um die Kenntnis der Hilfsmittel, die dafür zur Verfügung stehen, andererseits.*

Der Vorteil des Kompetenzbegriffs liegt in der kategorischen Entfernung von hier bloßer Stoffhuberei und da Gesinnungspflege. Er erlaubt Bildungslaufbahn- oder curriculumunabhängige Vergleiche; er bringt die Schularbeit den Lebensaufgaben näher, die in der Tat weder der Einteilung in die drei Qualifikationskategorien noch gar in die Fächer oder Kenntnisgebiete folgen.

Der Bildungsplan 2004 ... benennt die Kompetenzen, über deren Bezeichnung sich Einigkeit abzeichnet,

- personale Kompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Fach- (oder Sach-)Kompetenz,

*enthält sich aber einer Festlegung der Bestandteile und ihrer Gewichtung.“*³²

Kompetenzen sollen also Fächer übergreifend und ohne fest an Stoffe gebunden zu sein die Schularbeit den Lebensaufgaben näher bringen und eine Art Zwischenebene zwischen den Schlüsselproblemen und den einzelnen Fächern bilden.

²⁸ von Hentig, *Einführung in den Bildungsplan 2004*, S. 11.

²⁹ von Hentig, *Einführung in den Bildungsplan*, S.10

³⁰ Vgl. z.B. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim⁶2007, S. S. 56 - 69

³¹ Ergänzung von Eberhard Schwefel.

³² von Hentig, *Einführung in den Bildungsplan 2004*, S. 14

Der Bildungsplan 2004 behält die Leitvorstellung von Bildung bei. Eine solche pädagogische Zielkategorie ist notwendig, ein Äquivalent für sie ist nicht in Sicht.³³ Diese Leitvorstellung erhält durch die Kompetenzorientierung einen neuen Akzent. Bildungstheoretische Überlegungen stützen und begründen die Kompetenzorientierung.

Im Mittelpunkt bildungstheoretischer Überlegungen steht der Gedanke, dass das Subjekt sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit seiner (Um)Welt entwickelt. In den Worten Wolfgang Klafki: Bildung ist die Entwicklung des Subjekts im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit mit dem Ziel der vernünftigen Selbstbestimmung.³⁴ Dem entspricht die Betonung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler im kompetenzorientierten Unterricht. Bildung als Selbstbildung soll befähigen zur Freiheit eigenen Denkens und eigener Entscheidungen. Diese Freiheit und Selbstbestimmungsfähigkeit wird nur in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Inhalten gewonnen, die nicht dem Subjekt selbst entstammen. Das können Erkenntnisse über die Natur, den Menschen, das menschliche Zusammenleben, ästhetische Produkte, Sinndeutungen der menschlichen Existenz in Religionen, Philosophien und Weltanschauungen sein.³⁵ Auf jeden Fall sind solche Inhalte nicht verzichtbar und nicht beliebig.

Bildungsplanern stellt sich also die Frage, welche Objektivierungen der Menschheitsgeschichte am besten geeignet sind, dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Freiheit und Verantwortung aufzuschließen. Die Metapher des Schlüssels verzahnt die subjektive und die objektive Seite. Indem die (Um)Welt sich dem Menschen erschließt, wird er selbst als Person Mensch. Die Leitfrage eines an dieser Zielperspektive orientierten Unterrichts lautet: „*Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?*“³⁶

Die Heranbildung zur Individualität ist nur in Kommunikation, im Dialog mit den Mitmenschen möglich und vollzieht sich in Sprache. Insofern ist der Mensch nie nur Individuum, sondern immer auch auf Gemeinschaft bezogen, ein Gedanke, der vom biblisch-christlichen Menschenbild her geläufig ist. Dies spricht nicht gegen Differenzierung oder Ernstnehmen des Einzelnen in seinen individuellen Fähigkeiten. Im Gegenteil: Erst auf der Basis von Kommunikation und sprachlicher Aneignung kann sich der Einzelne als Individuum herausbilden.

Die bildenden Kräfte, die entsprechend dem Konzept als auszubildende Fähigkeiten/Kompetenzen gedacht werden, sind mehrdimensional. Entsprechend der Theorie der allgemeinen Bildung sollen eben „alle menschlichen Kräfte“ (Humboldt) ausgebildet werden, sollen „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) gebildet werden. Klafki unterscheidet, angelehnt an Kants Philosophie, drei Hauptdimensionen: Verantwortung/Moral (praktische Vernunft), Erkennen und Denken (theoretische Vernunft), Ästhetik (Urteilkraft). In weiterer Differenzierung spricht er von der Entwicklung von kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen und praktisch-technischen Fähigkeiten und der Möglich-

³³ So Wolfgang Klafki in *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 44. Nach Klafki sind pädagogische Handlungen und Prozesse ohne eine zentrale Kategorie nicht begründbar und verantwortbar; sie würden in ein unverbundenen Nebeneinander oder gar Gegeneinander auseinanderfallen.

³⁴ Vgl. Klafki, *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 19f

³⁵ Vgl. Klafki, *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 21

³⁶ Vgl. Klafki, *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 80

keit, das eigene Leben an ethischen und religiösen Sinndeutungen zu orientieren.³⁷ Um den Herausforderungen der Gegenwart gewachsen zu sein und „das Lernen zu lernen“, hält er darüber hinaus die Herausbildung weiterer Einstellungen bzw. methodischer Fähigkeiten für nötig, z.B. Offenheit für neue Erfahrungen; Grundkategorien, um Erfahrungen und Positionen in Frage zu stellen; Wege, Informationen einzuholen und zu verarbeiten.³⁸ Parallelen zu der Differenzierung der Kompetenzbereiche im Bildungsplan 2004 (personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Fachkompetenz) liegen auf der Hand. Im Unterschied zum Bildungsplan betont Klafki den Zusammenhang der einzelnen Kompetenzbereiche stärker und stellt die Bedeutung der moralischen, der ästhetischen und auch der religiösen Kompetenz heraus, die in der „Quadriga“ des Bildungsplans nicht explizit erfasst sind. Dies soll zusammenfassend mit einem Zitat verdeutlicht werden:

„Bildung muss m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als **Fähigkeit zur Selbstbestimmung** jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art;
- als **Mitbestimmungsfähigkeit**, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als **Solidaritätsfähigkeit**, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern auch mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“³⁹

Aus der Sicht des Religionsunterrichts fällt auf, dass diese Kompetenzbeschreibung deutlich mit den Sozialprinzipien der Kirchen, dem Personalitäts-, Solidaritäts-, Subsidiaritätsprinzip und dem Gemeinwohl korreliert.

Auch aktuelle Konzepte des kompetenzorientierten Unterrichts beziehen die Kompetenzorientierung auf den Bildungsbegriff. Abschließend sei als Beispiel auf den von Katja Faustich-Christ, Rainer Lersch und Klaus Moegling herausgegebenen Sammelband „Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis“ verwiesen.⁴⁰ Klaus Moegling geht in seinem Beitrag „Die Kompetenzdebatte zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung“⁴¹ in Anlehnung an Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki von der Leitvorstellung der Personwerdung aus. Heranwachsende sollen in Bildungsprozessen lernen, auf gesellschaftliche Anforderungen einzugehen und sich von der Gesellschaft zu distanzieren.⁴² In Bildungsprozessen gehe es um die Beförderung eines Menschenbilds und einer Persönlichkeit mit Identität, Reflexionsfähigkeit und kritischer Vernunft. Bildung sei Eigentätigkeit und selbstständiges Lernen. Eine entsprechende Didaktik weise sich durch gekonnten Wechsel von Phasen lehrergesteuerten und Phasen vorwiegend schülergesteuerten Lernens aus.⁴³ Bildungsprozesse sollten nicht nur wissenschaftlich-instrumentelles Wissen vermitteln, sondern auch zu „ethisch geleiteter Vernunft“⁴⁴ hinführen. Eine Berührung zur Bildungsplan-

³⁷ Vgl. Klafki, *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 69

³⁸ Vgl. Klafki, *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 70 - 72

³⁹ Klafki, *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 52

⁴⁰ Faustich-Christ, Katja/Lersch, Rainer/Moegling, Klaus, *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*,

⁴¹ Faustich-Christ, Lersch, Moegling, *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*, S. 11 - 30

⁴² Faustich-Christ, Lersch, Moegling, *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*, S. 17

⁴³ Faustich-Christ, Lersch, Moegling, *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*, 19

⁴⁴ Faustich-Christ, Lersch, Moegling, *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*, S. 19

entwicklung in Baden-Württemberg zeigt sich insofern, als Moegling eine Kombination von Kompetenzen und zugeordneten Standards mit Kerncurricula für notwendig hält.⁴⁵

2.3.3 Die Grundlagen (2): Konstruktivistische Lerntheorien

In der Lerntheorie hat man in den letzten Jahren wichtige neue Erkenntnisse gewonnen, die die Bildungspläne nachhaltig prägen. Lange Zeit hat man Stoff vermittelt und ging davon aus, dass „im Unterricht behandelt = gelernt = gewusst = verstanden“ sei. Fehlende Kenntnisse oder fehlende Fertigkeiten führte man auf mangelnde Begabung oder mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler zurück.

Inzwischen hat man jedoch umfangreiche Einblicke in menschliche Lernprozesse gewonnen. Sie knüpfen an die erkenntnistheoretische Annahme an, dass Menschen die Wirklichkeit nicht in der gleichen Form erleben, sondern dass Wissen im erkennenden Subjekt entsteht⁴⁶. Eine für alle Individuen gleichermaßen „objektiv erkennbare Wirklichkeit“ wird damit in Frage gestellt.⁴⁷

Jeder Mensch konstruiert sein Wissen in individueller Form selbst. Eindrücke, die er – im Alltag und in bewusst intendierten Lernprozessen – gewinnt, werden ständig neu „konstruiert“ und „dekonstruiert“, so dass der einzelne Mensch damit zu einer ganz individuellen Form der Wahrnehmung von Wirklichkeit, der Interpretation von Welt und Wissen kommt. Mehrere Schülerinnen und Schüler, die sich mit demselben Stoff beschäftigen, werden damit individuelle „Konstruktionen“ erstellen, also diesen Stoff in unterschiedlicher Weise wahrnehmen, verarbeiten und in ihre Denkstrukturen einfügen⁴⁸. Das „Wissen“ der Schülerinnen und Schüler stellt somit ein hochindividuelles Konstrukt dar, das jeder Erkennende nach seinen eigenen Bedingungen herstellt.⁴⁹ Ein gemeinsamer Lernprozess, bei der die gesamte - in sich recht homogene - Lerngruppe identische Resultate erreicht, ist damit eine Illusion, denn selbst in einem Frontalunterricht ist die jeweilige Rezeption des Stoffes hoch individuell, und die Denkkonstrukte der Schülerinnen und Schüler sind von der Lehrkraft nicht einzusehen.⁵⁰

Wie ist nun in diesem Kontext „Lernen“ zu verstehen?

Der Mensch hat – wie oben dargestellt – eine höchst individuelle Konstruktion von Wissen, die sich aus Eindrücken und Lernprozessen unterschiedlichster Art zusammensetzt. So bringen die Schülerinnen und Schüler im Fach Religion neben den Lernerfahrungen im Religionsunterricht auch die eigene religiöse Sozialisation, Diskussionen in der Familie, den Erstkommunionunterricht, die Kinderbibel, eventuell Diskussionen mit Freunden, Erfahrungen aus den Medien etc. als ihre individuellen Konstruktionen zu einem Thema in den Unterrichtsprozess bewusst oder unbewusst mit ein. Lernprozesse sind damit individuell und von der Lehrkraft nur sehr bedingt steuerbar, denn Lernen ist letztlich ein Konstruktionsprozess im Gehirn des Menschen.

Durch die Auseinandersetzung mit neuen Gegenständen, mit Problemstellungen und mit Wissen ebenso wie mit Alltagsbegegnungen, Medien und in Gesprächen werden die bisherigen Konstruktionen des Individuums zunächst „perturbiert“, in Frage gestellt. Es folgt ein Prozess der „Äquilibrierung“ zwischen den neuen Eindrücken und den alten Schemata des Denkens, der dann

⁴⁵ Faustich-Christ, Lersch, Moegling, *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*, S. 22

⁴⁶ Vgl. Mendl, *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*, S. 12, Rupp, *Lernen und Differenzierung*, S. 5.

⁴⁷ Zu den unterschiedlichen Formen von Konstruktivismus. vgl. Mendl, *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*, S. 13

⁴⁸ Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“. S. 52-53.

⁴⁹ Vgl. Hans Mendl, *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*, S. 15.

⁵⁰ Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“. S. 52.

zu neuen „viablen Theorien“ führt, mit deren Hilfe Probleme und konkrete Anforderungen bewältigt werden können.

Was heißt dies aber für den Unterricht? Wie muss ein konstruktivistisch fundierter Unterricht konkret aussehen?

Zunächst einmal ist der Lernprozess **individuell**⁵¹ und geschieht (unabhängig von der gewählten Sozialform und Methode) in einer Auseinandersetzung des Einzelnen mit den Lerngegenständen und weiteren – auch außerschulischen - Eindrücken. Die Lehrkraft muss daher bei der Vorbereitung des Unterrichts die einzelnen Schülerinnen und Schüler, ihre Vorerfahrungen, ihre Fertigkeiten und ihr Vorwissen im Blick haben, um einen möglichst individualisierten und binnendifferenzierten Unterricht gestalten zu können⁵², der aufgrund der individuellen Lernprozesse aller Lernerinnen und Lerner einer Klasse **nicht vollständig planbar**⁵³ sein kann, sondern immer offen sein muss - offen für die Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler.

Lernen ist immer ein aktiver Prozess, keine reine Präsentation von Wissen durch die Lehrkraft⁵⁴, sondern eine **aktive Auseinandersetzung** jedes einzelnen Schülers mit den Lerngegenständen und mit den individuellen Konstruktionen anderer Lerner. Dieser aktive Prozess des Individuums ist – bei aller Lenkung durch die Lehrkraft - immer **selbstgesteuert**, und dies selbst in einem „Frontalunterricht“, der einen einheitlichen Lernweg für die ganze Gruppe suggeriert – schon allein durch den bewussten oder auch unbewussten Umgang der Lerner mit den ihnen dargebotenen Lerninhalten⁵⁵. Diese Selbststeuerung und Individualität des Lernprozess zeigt sich auch in der Verantwortung, die die Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen übernehmen. Methoden der Meta-Kognition wie z.B. ein Advance Organizer und die Evaluation des eigenen Lernprozesses spielen hierbei eine wichtige Rolle⁵⁶.

Der Lernvorgang geschieht jedoch nicht nur rein individuell, sondern immer auch in sozialen Bezügen, in Interaktion mit der Lehrkraft und mit den Mitschülerinnen und Mitschülern innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, in der Familie, im sozialen Umfeld sowie in der Auseinandersetzung mit den Medien⁵⁷. Damit ist er auch ein **sozialer Prozess**⁵⁸.

Lernen ist nicht rein kognitiv, sondern in den Lernprozess, also in den individuellen Konstruktionsprozess von Wissen, fließen immer auch persönliche Erfahrungen, die Beziehung zur Lehrkraft, Gefühle, Sympathien und Antipathien ein. Lernen geschieht wesentlich auch an und aus **Erfahrungen**⁵⁹ und ist damit auch ein **emotionaler**, personaler und sozialer Prozess⁶⁰. Im Religionsunterricht muss daher immer auch die Ebene des emotionalen Zugangs und der Erfahrungen mit berührt werden – ein rein kognitiv vermittelter Stoff führt vielleicht zu (in Grundzügen) reproduzierbarem Wissen, nicht aber zu einer ganzheitlichen Aneignung⁶¹, die – wie oben dargestellt – wesentlicher Bestandteil einer religiöse Kompetenz ist.

Ferner geschieht Lernen nicht durch die Vermittlung von trägem Stoff, sondern es muss einen **Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler** haben. Gelernt wird, was einen Bezug zum

⁵¹ Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“. S. 52.

⁵² Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“. S. 53.

⁵³ Vgl. Mendl, *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*, S. 17.

⁵⁴ Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“. S. 56.

⁵⁵ Vgl. Mendl, *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*, S. 17.

⁵⁶ Vgl. Sitzberger, *Konstruktivistisch Unterricht planen*, S. 86.

⁵⁷ Vgl. Rupp, *Lernen und Differenzierung*, S. 5.

⁵⁸ Vgl. Mendl, *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*, S. 15.

⁵⁹ Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“. S. 61

⁶⁰ Vgl. Vortrag Rupp, 17.9.2010, Stuttgart, vgl. Sitzberger, *Konstruktivistisch Unterricht planen*, S. 88.

⁶¹ Vgl. performativer Religionsunterricht, der davon ausgeht, dass der Religionsunterricht Erfahrungsräume bieten muss, da sich Religion nicht rein theoretisch lernen lässt.

Vorwissen hat⁶², was in die vorhandenen individuellen Konstruktionen in irgendeiner Form eingefügt werden kann⁶³ bzw. diese perturbiert, nicht aber, wozu die Lerner keinerlei Zugang haben, oder das, was ihnen sowohl kognitiv als auch affektiv vollkommen fremd ist. Damit ist der Lernprozess **situativ**⁶⁴ und **kontextuell**⁶⁵, d.h. er geschieht immer in einer konkreten Interaktion zwischen Lernern, Lehrkraft und Lernsituation. Er sollte daher nach Möglichkeit bei der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler ansetzen⁶⁶ und die Lernausgangslage, d.h. die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sozialisation, früherem Unterricht und außerschulischen Lernerfahrungen als Ausgangspunkt des Unterrichts systematisch erheben⁶⁷.

Die behandelten **Inhalte** sind weiterhin für den Religionsunterricht konstitutiv, sie sollten allerdings so reduziert, elementarisiert und aufbereitet werden, dass sie die individuellen Lernprozesse anregen können⁶⁸. Sie sind das Medium, an dem Lernprozesse stattfinden⁶⁹, das Ziel des Unterrichts ist die individuelle Aneignung und Verarbeitung von Inhalten, nicht mehr die Reproduzierbarkeit einer großen Stofffülle. Somit sollte bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten weniger das „harte Faktenwissen“ (z.B. durch das Lesen eines beschreibenden Textes zu den Fünf Säulen des Islam) im Vordergrund stehen, sondern es muss im Unterricht auch Platz für das individuelle „Einholen“ des Gelernten sein, für die Reflexion über das Sachwissen⁷⁰ (z.B. in einer kreativen Auseinandersetzung mit gelebter Religiosität im Alltag im Islam).

In einer konstruktivistischen Didaktik ändert sich auch die **Rolle der Lehrkraft**. Einerseits ist ihre Aufgabe nicht mehr primär, den Stoff optimal zu vermitteln, sondern sie ist mehr Lernbegleiterin, ermöglicht individuelle Lernvorgänge der Schülerinnen und Schüler. Konkret kann dies zum Beispiel durch so genannte „Lernlandschaften“ oder „Lernwelten“⁷¹ geschehen, die unterschiedlichste Materialien bereitstellen und damit individuelle Lernwege ermöglichen⁷². Zum anderen ist der Lehrer/ die Lehrerin aber auch von hoher emotionaler Bedeutung für den Lernprozess, denn durch die Beziehung zu ihm/ ihr kann auch ein emotionaler Kontakt mit Lerninhalten entstehen – gerade im Fach Religion ist sie damit Lehrer/in und Modell für eine gelebte Religiosität zugleich⁷³. Unterricht ist somit als ein gemeinsamer Prozess und als Beziehungsgeschehen zwischen Schülerinnen und Schülern und der jeweiligen Lehrkraft zu verstehen⁷⁴.

Die **Ergebnisse des Unterrichts** können nicht mehr allein die Reproduktion, der Transfer und die Anwendung der vermittelten Inhalte sein (auch wenn die Bedeutung von Wissen für die Kompetenzentwicklung nicht zu unterschätzen ist (s.u.)), sondern Ziel jeglichen Unterrichts ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich in der Welt, die ihnen begegnet, zurecht zu finden⁷⁵. In der konkreten Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler anhand der

⁶² Vgl. Rupp, *Nachhaltiges Lernen in lernpsychologischer Perspektive*, Zusammenfassung von Seel, *Psychologie des Lernens*, Moodle, ev. ZPG, S. 2.

⁶³ Vgl. Sitzberger, *Konstruktivistisch Unterricht planen*, S. 88

⁶⁴ Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 24.

⁶⁵ Vgl. Mendl, *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*, S. 17.

⁶⁶ Hierbei ist zu betonen, dass „Lebenswelt“ nicht zu eng zu fassen ist. Es darf nicht nur das von Interesse für den Unterricht sein, was die Schülerinnen und Schüler in ihrem Umfeld unmittelbar erleben, sondern alle Situationen, die für sie von Interesse sein könnten, Berichte aus den Medien, die sie – ihrem jeweiligen Alter entsprechend interessieren können, ebenso wie Politik, Gesellschaft etc.

⁶⁷ Vgl. Fischer, M., *Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 1-4.

⁶⁸ Vgl. Sitzberger, *Konstruktivistisch Unterricht planen*, S. 89. Dort findet man auch Leitfragen zur Planung des Unterrichts und zur Stoffauswahl.

⁶⁹ Vgl. Berger u.a.: *Handreichung zur Unterstützung eines kompetenzorientierten katholischen Religionsunterrichts*, S.

3.1.

⁷⁰ Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“, S. 58.

⁷¹ Vgl. Rupp, Vortrag vom 18.2.2011, S. 1.

⁷² Vgl. Sitzberger, *Konstruktivistisch Unterricht planen*, S. 91.

⁷³ Vgl. Rupp, *Der Religionslehrer als exemplarischer Repräsentant christlicher Religion*, S. 68.

⁷⁴ Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 28.

⁷⁵ Vgl. Sitzberger, *Konstruktivistisch Unterricht planen*, S. 85.

Auseinandersetzung mit einer Problematik und mit entsprechenden Lerngegenständen viable Theorien entwickeln, die nicht auf richtig und falsch, sondern auf die Viabilität (= ihre Fähigkeit, auf der Basis von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen eine Lösung für die angegebene Problemsituation zu bieten) zu überprüfen sind. Lernergebnisse sind somit – abgesehen von Unterrichtsprozessen, die einen klaren Wissenszuwachs zum Ziel haben (z.B. Kenntnis der 5 Säulen des Islams), nicht klar vorherzusehen und zu planen, sondern die viablen Theorien werden auf der Basis des erworbenen Wissens entwickelt (z.B. „Welche Formen gelebter Religiosität im Alltag gibt es im Islam?“).⁷⁶

2.3.4. Was sind Kompetenzen?

2.3.4.1 Definitionen des Kompetenzbegriffs

Auf der lerntheoretischen Grundlage des Konstruktivismus erscheint nun auch der Bildungsplan 2004 in einem neuen Licht: In einem konstruktivistischen Lernprozess kann nicht mehr primär das – im Vorhinein definierte – Wissen das Ziel des Unterrichts sein, sondern es geht auch darum, im Laufe des Lernprozesses verschiedenartige „Kompetenzen“ zu erwerben, die ihnen helfen, die oben erläuterten „viablen Theorien“ zu finden. Das konkrete Fachwissen ist jedoch für den Kompetenzerwerb nicht zu unterschätzen, denn Untersuchungen haben ergeben, dass der Lernerfolg zu 50% auf Vorwissen und dessen intelligenter Anwendung und Vernetzung beruht.⁷⁷

Hartmut von Hentig entwickelt im Vorwort zum Bildungsplan 2004 die Trias von „Einstellungen“, „Fähigkeiten“ und „Kenntnissen.“, die in ihrem jeweils spezifischen Zusammenspiel die Kompetenzen bilden⁷⁸. So definiert er – wie oben dargestellt - Kompetenz als *„eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt und darum notwendig das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetzt.“*⁷⁹

Die einzelnen Bildungsstandards, die wir unter den jeweiligen Fächern finden, führen in ihrer Gesamtheit zu Kompetenzen in vier Kompetenzbereichen: der personalen, der sozialen, der methodischen und der Fachkompetenz. Für das Fach Religion spricht man auch von einer religiösen Kompetenz, die im Bildungsplan 2004 so definiert wird: *„Diese religiösen Bildungsziele strebt der katholische Religionsunterricht an, indem er unter den Rahmenbedingungen schulischen Lernens Schülerinnen und Schüler in den Bereichen der Fachkompetenz, der personalen Kompetenz, der sozialen Kompetenz und der Methodenkompetenz fördert. Religiöse Kompetenz wird hier also nicht als ein Additum, sondern als die alle Teilkompetenzen durchdringende und allen Kompetenzerwerb leitende Perspektive verstanden, die sich durch das spezifische Zusammenspiel der Kompetenzen aller vier Kompetenzbereiche ergibt.“*⁸⁰

⁷⁶ Diese Konzeption von Unterrichtsergebnissen hat weitreichende didaktische Konsequenzen. So können zum Beispiel eindeutige Deutungen (z.B. von Bibelstellen, Bildern oder Zeugnissen der Tradition) nur in Ausnahmen gemacht werden. Ein Merktext als gemeinsame Ergebnissicherung für alle kann je nach Unterrichtsthema sinnvoll sein (z.B. zum Aufbau der Bibel in Kl. 5/6) oder aber den Prinzipien des Konstruktivismus zuwiderlaufen (z.B. bei einer Stunde zum Thema: „Welche Not spricht mich an?“). Ebenso können Zusammenfassungen des Gelernten (je nach Thema) durch die Lehrkraft problematisch sein, da die individuellen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler hierbei nicht oder nur ansatzweise berücksichtigt werden.

⁷⁷ Vgl. Vortrag von Melanie Ortlieb, Akademie Bad Wildbad, 1.2.2011.

⁷⁸ Vgl. Hentig, *Einführung in den Bildungsplan 2004*, S. 14.

⁷⁹ Hentig, Hartmut (Fußn. 1), S.10

⁸⁰ zitiert nach: Vgl. Georg Gnanndt: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Download unter: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnanndt/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf . S. 7.

Beschäftigt man sich mit der pädagogischen Diskussion, die sich seit 2003 um den Kompetenzbegriff entwickelt hat, findet man verschiedene Definitionen, die jedoch zumeist in wesentlichen Aspekten übereinstimmen.

Die Definition von **F. E Weinert** bildet die Basis der Klieme-Expertise und ist damit die Grundlage zahlreicher Werke zum kompetenzorientierten Lernen, die sich an dieser Definition orientieren, sie erweitern oder vertiefen. Weinert definiert Kompetenz als: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um 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.“⁸¹

Harmut Lenhard wandelt diese Definition von Weinert etwas ab, indem er schreibt: „Kompetenzen sind Dispositionen, die dazu befähigen, unterschiedliche konkrete Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Sie stellen die Verbindung zwischen Wissen und Können her und werden daher als erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie als damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit aufgefasst.“⁸²

Georg Gnandt bringt die Definition etwas präziser und knapper auf den Punkt: „Kompetenz ist die Disposition, mit Wissen sachgerecht und situationsgerecht - deshalb auch mit einer gewissen Routine - so handelnd umzugehen, dass Probleme gelöst werden.“⁸³

Gerhard Ziener nennt in *Bildungsstandards in der Praxis* zunächst eine einfache Definition von Kompetenz als „das, was ein Mensch „kann“⁸⁴. und fügt hinzu „Kompetent ist ein Mensch, der über Sachkenntnis verfügt, mit der er umgehen und zu der er sich verhalten kann.“⁸⁵

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen definiert, was es bedeutet, eine Fremdsprache zu beherrschen und geht dabei weit über die reine Beherrschung von Vokabeln und Grammatik hinaus, indem er z.B. auf die Bedeutung interkultureller und kommunikativer Kompetenz hinweist.⁸⁶ Er definiert Kompetenz als „Wissen und Fertigkeiten, (...) persönlichkeitsbezogener Kompetenz und (...) Einstellungen sowie (...) die Fähigkeit zum Lernen. Wissen, d.h. deklaratives Wissen wird verstanden als Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen).“⁸⁷

Für die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ist er interessant, weil er Impulse gibt, die weit über den Fremdsprachenunterricht hinaus relevant sind. So entwickelt er für die menschliche Kommunikationsfähigkeit folgende Kompetenzbereiche:

- ✚ Deklaratives (Welt)Wissen (*savoir*)
- ✚ Allgemeine praktische Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir faire*)
- ✚ Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (wie Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, kognitiver Stil und viele weitere Persönlichkeitsfaktoren) (*savoir être*)

⁸¹ Zitiert nach: Kessler, Ziener: *Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen?*, S. 2, Klieme-Expertise, S. 22.

⁸² Zitiert nach Lenhard: *Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten*. Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html>, S. 8, S.12.

⁸³ Georg Gnandt: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Download unter: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnandt/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf . S. 1. Dort findet man auch interessante Ausführungen zu Disposition-Motivation und Volition.

⁸⁴ Ziener, *Bildungsstandards in der Praxis*, S. 21.

⁸⁵ Ziener, *Bildungsstandards in der Praxis*, S. 21.

⁸⁶ Vgl. Klieme-Expertise, S. 21.

⁸⁷ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen*, download unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/20101.htm> . Im Satzbau angeglichen (AS).

 **Lernfähigkeit (Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, Lerntechniken) (*savoir apprendre*⁸⁸)**

Alle Definitionen machen deutlich, dass Kompetenzen nicht nur das erworbene Faktenwissen beschreiben, sondern dass dieses Wissen auch angewendet werden muss und zu bestimmten Einstellungen und Werthaltungen führt.

In den Definitionen von Weinert, Lenhard und Gnadent zeigt sich darüber hinaus, dass für sie die in den schulischen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen im Dienst einer Problemlösung, also der Anwendung auf konkrete Situationen, stehen, für die nicht die einzelne Kompetenz ausreicht, sondern ein Bündel an einzelnen Kompetenzen notwendig ist. Kompetenzorientiertes Lernen ist damit nicht isoliertes Lernen eines Lerngegenstandes oder einer Methode, sondern aufbauendes, kumulatives Lernen⁸⁹ - es sind nachhaltige Lernprozesse, die dauerhafte Verhaltensdispositionen fördern⁹⁰.

Diese Situationen, in denen die erworbenen Kompetenzen Anwendung finden, sind nicht im Vorhinein festgelegt, sondern sie sind variabel, ergeben sich aus der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Damit reichen die in der Schule erworbenen Kompetenzen über sie hinaus, führen in ihrer Gesamtheit zu „Schlüsselkompetenzen“, die es den Schülerinnen und Schülern schließlich ermöglichen, die Anforderungen, die ihnen im Alltag und in ihrer Rolle als Staatsbürger begegnen können, zu bewältigen.^{91, 92} Letztes Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts ist somit die differenzierte Handlungsfähigkeit in konkreten Lebenssituationen.⁹³

Hier lassen sich jedoch auch kritische Anfragen machen: Lassen sich das im Religionsunterricht zu vermittelnde Wissen, die zu erwerbenden Kompetenzen wirklich auf eine mögliche Problemlösung reduzieren, auf eine Anforderungssituation im Leben des Schülers/ der Schülerin? Oder gibt es nicht vielmehr auch Wissen, das erworben wird, damit später weitere Kompetenzen darauf aufgebaut werden können?

Kann nicht die Kenntnis der eigenen Tradition auch schon eine wichtige Anforderung sein, selbst wenn es – in der momentanen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler – keine unmittelbar notwendige Problemlösung gibt? Ist nicht das Vorwissen auch die wesentliche Grundlage eines jeden Lernerfolgs?⁹⁴ Ist Religion, religiöse Praxis nicht gerade das, was den Alltag mit seinen Herausforderungen transzendiert?⁹⁵ Aus diesen Überlegungen stellt die **ZPG katholische Religion** die Definitionen von Klieme/Weinert und Lenhard zumindest teilweise in Frage und einigt sich auf folgende weite Definition: „*Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften. Sie sind Ergebnis eines längerfristigen Prozesses und können fachspezifisch und/oder fächerübergreifend sein.*“⁹⁶

Wichtig ist in diesem Zusammenhang ferner die Unterscheidung von fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen. Viele Kompetenzen sind zunächst auf ein bestimmtes Fachgebiet

⁸⁸ Vgl. Klieme-Expertise, S. 146-154.

⁸⁹ Vgl. Vortrag Rupp, 17.9.2010, Stuttgart.

⁹⁰ Vgl. Lenhard: *Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten*. Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html> , S. 9.

⁹¹ Klieme-Expertise, S. 21-22.

⁹² Vgl. Lenhard, *Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten*. Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html> , S. 9.

⁹³ Vgl. Vortrag Rupp, 17.9.2010, S. 5

⁹⁴ Vgl. Vortrag von Melanie Ortlieb, Akademie Bad Wildbad, 1.2.2011

⁹⁵ Vgl. Schambeck, *Was bedeutet „religiös kompetent zu sein?“*, S. 132-133.

⁹⁶ ZPG, katholische Religion, Bad Wildbad, 1.2.2011

bezogen, also domänenspezifisch⁹⁷. So erlernen die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zum Beispiel den Umgang mit religiöser Symbolsprache und erwerben Kenntnisse über die unterschiedlichen Gottesvorstellungen der Weltreligionen. Darüber hinaus gibt es fächerübergreifende Kompetenzen: In die Analyse der biblischen Symbolsprache bringen die Schülerinnen und Schüler ihre im Deutschunterricht erworbenen Fertigkeiten ein, für die Recherche zu einer Weltreligion benötigen sie die Fähigkeit, im Internet zu recherchieren und die Informationen zu verarbeiten. Die Präsentation von Arbeitsergebnissen vor der Klasse erfordert eine persönliche Sicherheit, die sie möglicherweise im Fach Sport oder auf einer erlebnispädagogischen Klassenfahrt erworben und weiter entwickelt haben.

Wie verhalten sich nun aber Kompetenzen zu den Inhalten? Muss man nicht durch die Umstellung der Bildungspläne auf Kompetenzen eine weitere Verflachung des Religionsunterrichts und damit der religiösen Bildung der Schülerinnen und Schüler befürchten?⁹⁸ Schon 1982 kritisierte Halfas den Zielfelderplan, der vor allem auf Operationalisierbarkeit ausgerichtet war, indem er anmerkt, dass in einem „Konzept, das dem „Stoff“ seinen Eigenwert bestreitet, um statt dessen nach seinem Funktionswert im „schülerorientierten“ situativen Zusammenhang zu fragen, (...) der Unterricht immer inhaltsloser (wird). Das ist zwangsläufig der Fall, weil sich das Interesse nicht mehr auf Sachen, sondern auf Strukturen und Lösungswege, also letztlich auf formale Prozesse richtet.“⁹⁹ Diese Beobachtung lasse sich – so die Kritiker – auch auf den kompetenzorientierten Religionsunterricht übertragen.^{100 101}

Es wäre allerdings verkürzt, Kompetenzen gegen Inhalte auszuspielen, indem man zum Beispiel die These aufstellt, nur die Kompetenzen wären letztlich wichtig, die Inhalte wären ihnen untergeordnet und dienten nur dem Kompetenzerwerb. Die Klieme-Expertise geht deswegen davon aus, dass es in jedem Fach ein Kerncurriculum geben sollte, das das „unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule bezeichnet.“¹⁰², die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung sprechen daher von der „Vermittlung theologischen Grundwissens“¹⁰³. So wird es im Religionsunterricht wie in jedem anderen Fach grundlegende Inhalte geben, die die Schülerinnen und Schüler lernen müssen, auch wenn sie nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einer übergeordneten Problemlösekompetenz stehen.¹⁰⁴ Es sind zum einen für das Verständnis des Phänomens Religion unverzichtbares Grundwissen (z.B. Aufbau der Bibel in Kl. 5/6), zum anderen eben jene Ausdrucksformen und Lehren des Glaubens, die gerade in ihrer scheinbaren Fremdheit eine Botschaft haben¹⁰⁵ und die Schülerinnen und Schüler zur eigenen Reflexion anregen.

Die Bedeutsamkeit der Inhalte lässt sich jedoch nicht nur pädagogisch, sondern auch anthropologisch und theologisch begründen, wie Hans Schmid schreibt: „Der Mensch erscheint in der Kompetenzorientierung als Problemlöser. Was aber ist, wenn der Problemlöser selbst das größte Prob-

⁹⁷ Hierin liegt – so Rothnagel (*Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik*, S. 103) ein wesentlicher Unterschied zu Klafki, der von „epochalen Schlüsselproblemen“ sprach, also von nicht domänenspezifischen Herausforderungen. Was im Religionsunterricht gelernt wird, bezieht sich also auf spezifische Anforderungssituationen aus dem Bereich der Religion.

⁹⁸ Vgl. Boehme, *Erhebliche Gefährdungen*, S. 461.

⁹⁹ Halfas, *Das Dritte Auge*, S. 30, zitiert nach: Boehme, *Erhebliche Gefährdungen*, S. 462.

¹⁰⁰ Vgl. Boehme, *Erhebliche Gefährdungen*, S. 462.

¹⁰¹ Vgl. Schmid, *Falsche Alternativen*, S. 51.

¹⁰² Klieme-Expertise, S. 97.

¹⁰³ EPA, S. 7.

¹⁰⁴ Vgl. Georg Gnant: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Download unter: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnant/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf . S. 3.

¹⁰⁵ Vgl. Schmid, *Falsche Alternativen*, S. 51.

lem darstellt? Wenn er, obwohl er vorgibt, ständig neue Probleme zu lösen, dabei in immer neue, unter Umständen sogar noch größere Probleme gerät, weil er letztlich sich nicht selbst erlösen kann und sich jenem großen Geheimnis anheimgeben muss, das wir Gott nennen?“^{106, 107}

2.3.4.2 Kompetenzstufen

Eine offene Frage des kompetenzorientierten Unterrichts sind die Kompetenzstufen. Die Klieme-Expertise unterscheidet zwischen „Mindeststandards“, die ein verbindliches Minimalniveau festlegen, das alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Altersstufe erreichen, „Regelstandards“, die durchschnittliche Schülerinnen und Schüler erreichen und Maximalstandards, die ein Ideal darstellen.¹⁰⁸

Die Klieme-Expertise plädiert zunächst dafür, Mindeststandards zu definieren, die beschreiben, „über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“¹⁰⁹, damit im Bildungssystem gerade die schwächeren Schülerinnen und Schüler im Fokus der Lehr- und Lernprozesse stehen. Bei „Regelstandards“ bestünde die Gefahr – so die Klieme-Expertise –, dass in Kauf genommen wird, dass es auch Schülerinnen und Schüler gibt, die die Standards nicht erreichen und damit zu Verlierern und Schulversagern würden.¹¹⁰

Die Standards der KMK sind jedoch „Regelstandards“, die ein mittleres Niveau beschreiben. Somit ergibt sich für die Schulen bei der Umsetzung der Bildungsstandards ein gewisser Spielraum, und die dort gewonnenen Erfahrungen können zu einem späteren Zeitpunkt in die Formulierung von Mindeststandards einfließen.¹¹¹

Bei der Erstellung des Bildungsplans 2004 hat man diese Diskussion nicht im Blick gehabt sondern sich dafür entschieden, zu den einzelnen Standards so genannte „Niveaunkretisierungen“ zu formulieren. Sie gehen von drei Niveaustufen (A, B, C) aus, die jeweils zeigen, in welcher Komplexität die Bildungsstandards von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden können. Sie gelten jedoch bereits als erfüllt, wenn die Niveaustufe A erreicht ist.¹¹²

In der (religions)pädagogischen Diskussion finden sich derzeit vor allem zwei interessante Beispiele für Kompetenzstufen.

Schambeck zeigt auf, wie sich die von ihr formulierten Dimensionen religiöser Kompetenz (Ästhetische Kompetenz, hermeneutisch-reflexive und hermeneutische-kommunikative Kompetenz und die praktische Kompetenz – s.o. S.6) in verschiedene Niveaustufen untergliedern lassen. Im Bereich der praktischen Kompetenz entwickelt sie beispielsweise eine Stufung von der „Befragung“ von Religion im Hinblick auf die eigene Lebensdeutung über die Beurteilung bis hin zum begründeten Vollzug. Sie weist aber gleichzeitig darauf hin, dass die dritte Niveaustufe, die „In-Gebrauchnahme“ von Religion nur schwerlich im Religionsunterricht im staatlichen Schulwesen geschehen kann, da sie ja im Bereich der persönlichen Religionsfreiheit jedes einzelnen liegt.¹¹³

¹⁰⁶ Schmid, *Falsche Alternativen*, S. 51.

¹⁰⁷ Vgl. hierzu auch den Ansatz von Meurer: Guter Religionsunterricht legt – so Meurer – den Akzent auf den Inhalt und mutet ihn dem Schüler in seiner ganzen Sperrigkeit zu. So geschieht ein Lernen durch Konfrontation, das den Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitert (vgl. Reese-Schnitker; Bederna, *Qualität von Religionsunterricht*, S. 141)

¹⁰⁸ Vgl. Klieme-Expertise, S. 27-28.

¹⁰⁹ Klieme-Expertise, S. 21.

¹¹⁰ Vgl. Klieme-Expertise, S. 27-28.

¹¹¹ Vgl. Klieme-Expertise, S. 138.

¹¹² Vgl. <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/niveaunkretisierungen/kR>

¹¹³ Vgl. Schambeck, *Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?*, S.136ff.

Ein nicht auf den Religionsunterricht bezogenes Beispiel ist der Europäische Referenzrahmen, der umfassende Definitionen von Kompetenzniveaus im Verlauf eines längeren Lernprozesses über mehrere Jahre aufweist. Diese Definitionen können ein wichtiger Impuls für das Formulieren von entsprechenden Kompetenzniveaus in anderen Fächern, eventuell auch im Religionsunterricht, sein und damit auch die Basis für die Planung von nachhaltigen Lernprozessen bilden.¹¹⁴

2.3.4.3 Kompetenzen und Lernziele

Ein häufig genannter kritischer Einwand gegen das kompetenzorientierte Unterrichten ist der Hinweis, dass man bereits in der auf der Curriculumtheorie basierenden lernzielorientierten Didaktik der 1970er Jahre Lernziele formuliert und damit den Fokus auf den „Output“ der Lehr-/Lernprozesse gerichtet habe. Die Kompetenzorientierung sei also eigentlich nichts „Neues“, sondern lediglich ein neuer Begriff für die Lernziele.

Wie verhalten sich aber nun Kompetenzen zu Lernzielen? Wo liegen Gemeinsamkeiten? Welche Unterschiede kann man erkennen?

Zunächst einmal richten Kompetenzen ebenso wie die Lernziele den Fokus auf die Ergebnisse der Bildungsprozesse. Insofern werden in einem lernzielorientierten Unterricht immer auch Kompetenzen gefördert und weiterentwickelt.

Trotzdem ist ein kompetenzorientierter Unterricht nicht einfach eine neue Version des lernzielorientierten Unterrichts, da sie sich in wesentlichen Punkten unterscheiden und ergänzen.

Ein grundlegender Unterschied liegt in den Zielen des Unterrichts: Die Curriculumtheorie geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler die nötigen Qualifikationen erwerben, um vorhersehbare Lebenssituationen zu bewältigen¹¹⁵, in der kompetenzorientierten Didaktik hingegen erwerben sie Kompetenzen, um offene, nicht festgelegte Anforderungssituationen adäquat lösen zu können.¹¹⁶ Ein weiterer Unterschied ist die Bedeutung der Lernwege: Während in Entwürfen der Curriculumtheorie neben den Lernzielen auch die Lernwege detailliert festgelegt werden sollten, ermöglicht der kompetenzorientierte Unterricht mehrere Wege zum Ziel, die die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ja nach den konkreten Gegebenheiten vor Ort auswählen und gestalten kann¹¹⁷.

Darüber hinaus entwickelt die lernzielorientierte Didaktik verschiedene Ebenen von Zielen (z.B. Richtziele, Grobziele, Feinziele), so dass für eine Unterrichtsstunde in der Regel mehrere Lernziele ausgewiesen werden, die in den einzelnen Unterrichtsschritten erreicht werden und operationalisierbar sind¹¹⁸. Kompetenzen hingegen werden nicht in einer einzelnen Stunde erworben, sondern der Kompetenzaufbau geschieht langfristig und kumulativ, nicht selten auch im Zusammenspiel mehrerer Fächer. Ferner sind Kompetenzen nicht auf einzelne Kompetenzbereiche (wie z.B. der personalen Kompetenz) beschränkt, sondern entstehen im Zusammenspiel von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, während die Lernziel Didaktik bewusst einzelne kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele unterscheidet und differenziert ausweist¹¹⁹.

Der kompetenzorientierte Unterricht ist nun aber nicht das Ende der Lernziele. Vielmehr wird es in der Unterrichtspraxis darum gehen, den Kompetenzaufbau langfristig zu planen und für die Unterrichtspraxis Teilkompetenzen (oder auch Lernziele) zu formulieren. Wenn die Schülerinnen und

¹¹⁴ Vgl. Klieme-Expertise, S. 146-154.

¹¹⁵ Vgl. Adam, *Lehrpläne des Religionsunterrichts*, in: Adam/ Lachmann, *Religionspädagogisches Kompendium*, S. 199.

¹¹⁶ Vgl. Schmoll, „Kompetenzorientierung“, in: „Fast wie im richtigen Leben...“, S: 5.

¹¹⁷ Vgl. Schmoll, „Kompetenzorientierung“, in: „Fast wie im richtigen Leben...“, S: 5.

¹¹⁸ Vgl. Adam, *Lehrpläne des Religionsunterrichts*, in: Adam/ Lachmann, *Religionspädagogisches Kompendium*, S. 204.

¹¹⁹ Vgl. Adam, *Lehrpläne des Religionsunterrichts*, in: Adam/ Lachmann, *Religionspädagogisches Kompendium*, S. 207.

Schüler beispielsweise *den zentralen christlichen Festen die Ursprungsgeschichten zuordnen können* (Standards 5/6) sollen, müssen sie über folgende Teilkompetenzen verfügen:

- ✚ Sie kennen die wesentlichen christlichen Feste
- ✚ Sie kennen die Ursprungsgeschichten.
- ✚ Sie können Ursprungsgeschichten und christliche Feste in Verbindung bringen.
- ✚ Sie können Feste und die jeweiligen Ursprungsgeschichten zusammenhängend darstellen.

An diesen Teilkompetenzen erkennt man, dass sie sich jeweils auch als Lernziele für eine oder mehrere Unterrichtsstunden eignen. Kompetenzorientierter Unterricht kann also auf Lernziele nicht verzichten, wenn er den Kompetenzaufbau systematisch fördern möchte¹²⁰.

2.4 Wie es nun konkret gehen kann ... einige Zugänge

Welche Konsequenzen können sich nun aus der Kompetenzorientierung für die Unterrichtspraxis ergeben?

Hierfür formuliert die ZPG katholische Religionslehre folgende Grundsätze:

„Ein Unterricht, der auf den Erwerb von Kompetenzen zielt

- ✚ wird von seinem langfristigen Ziel her konzipiert und gestaltet,
- ✚ orientiert sich an der Schülerin / am Schüler,
 - bezieht sich, wenn immer möglich, auf die Lebenswelt der Schülerin/des Schülers
 - nimmt die Schülerin / den Schüler als Subjekt des Lernprozesses ernst und unterstützt das eigenverantwortliche Lernen
 - ermöglicht der Schülerin/dem Schüler den eigenen Kompetenzzuwachs zu erkennen
- ✚ fördert Nachhaltigkeit durch Vernetzung und eine Wiederholungskultur
- ✚ überprüft den Zuwachs an Kompetenzen.“¹²¹

Wesentliche Aspekte einer Unterrichtsplanung, die diese Aspekte berücksichtigt, sollen nun in den folgenden Kapiteln ausgeführt werden: Die langfristigen Ziele des Unterrichts werden unter anderem in einer Kompetenzexegese (2.4.1) ermittelt, der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann sich in einer Anforderungssituation als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung zeigen (2.4.2), Aufbaumodelle und Grundwissen (2.4.3) bieten die Möglichkeit eines nachhaltigen und vernetzenden Kompetenzerwerbs, eine kompetenzorientierte Leistungsmessung (2.4.5) und binnendifferenzierte Lernangebote (2.4.6) bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit den eigenen Kompetenzzuwachs zu erkennen und eigenverantwortlich zu arbeiten. Nicht zuletzt ist Kompetenzorientierung vorrangig jedoch ein durchgängiges Prinzip in jedem, noch so „alltäglichen“ Unterricht (2.4.4).

2.4.1 Kompetenzexegese als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung

Bei der Einführung 2004 wurde den Fachschaften die Aufgabe gestellt, anhand der Standards, der verbindlichen Themenfelder und des Schulprofils Schul- und Kerncurricula zu erstellen. Diese an sich reizvolle Aufgabe barg jedoch ein Risiko: Sie lud dazu ein, die Standards einfach wieder in die bewährten Inhalte umzusetzen, die die Lehrerinnen und Lehrer wie vor der Bildungsplanreform in ihrem Unterricht vermitteln. Aus dem Standard *„Die Schülerinnen und Schüler sind in Ansätzen befähigt zu einem Gesprächsaustausch mit Menschen islamischen Glaubens. (7/8)“* könnte dann – zugegebenermaßen stark karikiert – der Inhalt: „Muslimisch-christlicher Dialog“ werden, der in ei-

¹²⁰ Rupp macht in seinem Vortrag vom 18.2.2011 zu Recht darauf aufmerksam, dass einzelne Standards des Bildungsplans 2004 für den evangelischen Religionsunterricht eigentlich eher Lernziele als komplexe Kompetenzen sind. Dies dürfte auch auf einzelne Standards für den katholischen Religionsunterricht zutreffen.

¹²¹ Vgl. Diskussion in der ZPG, 1.2.2011.

ner einzelnen Stunde mit einem Text über eine Begegnung von Christen und Muslimen behandelt wird. Damit werden jedoch letztlich die Anforderungen des Bildungsplans nicht erfüllt, denn durch das gemeinsame Lesen eines solchen Textes wären die Schülerinnen und Schüler ja nicht zwingend in der Lage, selbst einen solchen Dialog zu führen.

Am Anfang der Planung einer kompetenzorientierten Unterrichtssequenz muss daher ein (oder mehrere) Standard(s) ausgewählt werden, der in den folgenden Stunden im Mittelpunkt steht und damit den hermeneutischen Schlüssel zur Planung der Sequenz bildet¹²². Diese/r Standard(s) soll nun in einer „Kompetenzexegese“ ausführlich analysiert werden, d.h. die Lehrkraft (oder die Fachschaft an der Schule) muss sich fragen, was ein Schüler kann, der diesen Standard erfüllt¹²³. In unserem Beispiel müssten die Schülerinnen und Schüler neben Grundkenntnissen über die eigene Religion und über den Islam auch über soziale (Empathiefähigkeit, Toleranz), über methodische (Dialogfähigkeit, Kommunikation) und über personale Kompetenzen (Reflexion der eigenen Religiosität, Vertreten eigener Positionen) verfügen. Dieser Bildungsstandard wäre damit also nur durch vielschichtige und längere Unterrichtsprozesse zu erreichen.

2.4.2 Anforderungssituationen als Ausgangspunkt des Unterrichts

2.4.2.1 Was sind Anforderungssituationen?

Wie wird ein Schüler/ eine Schülerin kompetent? Wie erreicht er/sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihm /ihr ermöglichen, mit den Anforderungen, die das Leben an ihn/ sie stellt, umzugehen? Wie müssen Lernprozesse aussehen, die diese Kompetenzen entwickeln? Wie können Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie die im Bildungsplan ausgewiesenen Bildungsstandards auch wirklich erreichen, über die dort beschriebenen Kompetenzen verfügen?¹²⁴

In der Klieme-Expertise heißt es: *„Kompetenz kann nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden. Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können (...) her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete **Anforderungssituationen** beziehen.“*¹²⁵ und an anderer Stelle:

*„Die Verknüpfung von Wissen und Können darf also nicht auf Situationen „jenseits der Schule“ verschoben werden. Vielmehr ist bereits beim Wissenserwerb die Vielfalt möglicher Anwendungssituationen mit zu bedenken.“*¹²⁶

Was kann dies aber für die Unterrichtspraxis heißen? Wie lässt sich Unterricht von diesen „konkreten Anforderungssituationen“ her denken und gestalten?

In ihrem Buch *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* entwirft Gabriele Obst einen idealtypischen kompetenzorientierten Unterrichtsverlauf. Den Ausgangspunkt bildet eine „Anforderungssituation“, die Lenhard folgendermaßen definiert: *„...alltägliche oder herausgehobene Konstellationen, Fälle, Lagen und Momente, in denen der Einzelne sich zu konkreten Her-*

¹²² Vgl. Rupp, Vortrag vom 18.2.2011.

¹²³ Vgl. Georg Gnanndt: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Download unter: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnanndt/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf . S. 9.

¹²⁴ Zur Problematik der Performanz: Vgl. Georg Gnanndt: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Download unter:

http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnanndt/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf . S. 8

¹²⁵ Klieme-Expertise, S. 73.

¹²⁶ Klieme-Expertise, S. 79.

ausforderungen verhalten oder in denen er selbst handeln muss.¹²⁷ Dies ist damit in der Regel eine Situation aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bzw. aus dem aktuellen Tagesgeschehen.

Zunächst wird dann bei der Planung einer Unterrichtssequenz die Bedeutung dieser Anforderungssituation für die Lebens- und Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler analysiert, und ihre Vorkenntnisse und ihre Vorerfahrungen werden erhoben. In einem weiteren Schritt ermittelt die Lehrkraft die fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung dieser Anforderungssituation benötigen, und plant Lernprozesse, die zum Erwerb dieser Kompetenzen führen können. Den Abschluss bildet die Lernerfolgskontrolle, die – nach Möglichkeit – auch kompetenzorientiert ist, d.h. die Schülerinnen und Schüler wieder mit einer konkreten Problemstellung konfrontiert, für die sie aufgrund der erworbenen Kompetenzen Lösungsansätze aufzeigen können.¹²⁸

Als idealtypisches Beispiel für eine Anforderungssituation nennt Gabriele Obst den Streit um die Mohammedkarikaturen. Der Lernprozess nimmt seinen Ausgangspunkt an dem Konflikt des Jahres 2006, der von den Schülerinnen und Schülern in seinem Verlauf und vor allem in den zugrundeliegenden Ursachen aufgearbeitet und schließlich erläutert werden soll.

Das Modell von Gabriele Obst illustriert in deutlicher und klarer Form, wie die theoretischen Ansätze z.B. der Klieme-Expertise im konkreten Unterricht umgesetzt werden können. Die Anforderungssituationen erfordern nicht isoliertes Wissen sondern ein Bündel von Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen, z.B. der Fachkompetenz, der methodischen und der sozialen Kompetenz¹²⁹. Damit werden hiermit äußerst komplexe Lernprozesse in Gang gesetzt.

Vor allem aber aufgrund seiner Lebensrelevanz für die Schülerinnen und Schüler ist dieser Ansatz zunächst äußerst überzeugend. Der Religionsunterricht behandelt Themen, die aus ihrer Lebenswelt stammen und leistet damit einen erkennbaren Beitrag zu ihrer „Lebensführungskompetenz“, hat also eine hohe Relevanz für ihr alltägliches Leben. Die konkrete Anforderungssituation als Ausgangspunkt eines – von den Schülerinnen und Schüler selbst organisierten und eigenverantwortlich durchgeführten – Lernprozesses ist zudem außerordentlich motivierend, weil die Schülerinnen und Schüler für sie selbst relevante Fragestellungen erarbeiten. Der Religionsunterricht hat damit etwas mit dem Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen zu tun und wird so dem Bildungsauftrag der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen und auf ihre Verantwortung in Staat und Gesellschaft vorzubereiten, in hohem Maße gerecht.¹³⁰

2.4.2.2 Kritische Anfragen

Bei allen Vorzügen, die das Modell von Gabriele Obst aufweist, hat dieser Ansatz auch Schwachpunkte, die im Folgenden diskutiert werden sollen:

2.4.2.2.1 Reale Anforderungssituationen und Lerngegenstände

Plant man den Unterricht ausschließlich ausgehend von realen Anforderungssituationen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, reduzieren sich die Inhalte auf das, was „für das Leben

¹²⁷ Lenhard: *Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten?* Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html> , S. 13.

¹²⁸ Vgl. Obst, *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht*, S. 137.

¹²⁹ Vgl. Rupp, Vortrag in Stuttgart, 17.9.2010.

¹³⁰ Vgl. Beispielsequenz bei: Lenhard: *Was heißt: kompetenzorientiert unterrichten.* Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html> , S. 15 ff.

der Schülerinnen und Schüler relevant“ ist. Inhalte, die für sie nicht relevant sind (oder scheinen), müssen nicht mehr erarbeitet werden, Fragen oder Probleme, die ihnen vielleicht irgendwann in der Zukunft begegnen, im Moment aber noch nicht von Bedeutung scheinen, könnten ebenfalls herausfallen.

Gerade in einer säkularen Gesellschaft, in der die Bedeutung von Religion und christlichem Glauben für die Schülerinnen und Schüler in ihrem heutigen Lebenskontext und auch in der persönlichen Zukunft eher gering ist, dürften daher viele Inhalte, die aus der Sicht des christlichen Glaubens und der Theologie unverzichtbar sind, unbehandelt bleiben. Die Folge könnte sein, dass aus diesem mangelnden Wissen auch ein Mangel an Interesse entsteht, denn für Interesse und Sensibilität für eine Thematik bedarf es eines Grundverständnisses.¹³¹

Letztlich schimmert hier die Debatte um materiale und formale Bildungstheorien durch: Sind nur diejenigen Inhalte sinnvoll, die zur Menschenbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen und ihnen helfen, gegenwärtige oder zukünftige Herausforderungen zu bewältigen, oder gibt es Inhalte, die zu einem klassischen Wissenskanon gehören und damit für den Bildungsprozess relevant sind, selbst wenn sie – für die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Jahrgangsstufe – nur einen schwachen Bezug zum eigenen Leben aufweisen?

Die einseitige Fixierung auf die Anforderungssituationen birgt also letztlich das Risiko, dass der Unterricht nur noch von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler her geplant wird. Damit entspräche er in wesentlichen Zügen dem problemorientierten Unterricht, dessen Schwachpunkte ja hinlänglich diskutiert worden sind. Er muss also sowohl durch Elemente des Wissens (Kerncurriculum nach Klieme) wie auch des performativen Religionsunterrichts ergänzt werden, um auch die Bewältigung zukünftiger, aus der momentanen Interessenslage der Schülerinnen und Schüler nicht vorhersehbarer - Anforderungssituationen zu gewährleisten.

2.4.2.2.2. Die Suche nach Anforderungssituationen

Eine typische aktuelle Anforderungssituation ergab sich nach den Anschlägen auf das World Trade Center im September 2001. In den folgenden Tagen stellten sich wohl alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht und darüber hinaus die Frage, ob der Islam eine Religion des Terrorismus sei, ob jeder Muslim ein Terrorist sei. Das Erdbeben in Japan im März 2011 warf die Frage auf, woher solches Leid kommt und ob Gott Leid nicht verhindern kann oder will. Aus solchen Ereignissen ergeben sich hochmotivierende Unterrichtssequenzen, nicht nur im Religionsunterricht.

Nun ergeben sich solche hochaktuelle und für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Anforderungssituationen (zum Glück!) äußerst selten, und der Regelfall dürfte eher die mühsame Suche nach Situationen oder kurzen Erlebnissen sein, die sich als Ausgangspunkt einer Unterrichtssequenz eignen.

Ferner lässt sich - wie schon oben dargestellt - nicht jeder Inhalt, der auf Dauer für die Schülerinnen und Schüler relevant sein kann oder der auch nur zu einem sinnvollen Bildungskanon gehört, mit einer realen Anforderungssituation aus ihrer Lebenswelt in Verbindung bringen. Lehrerinnen und Lehrer mögen nun in die Versuchung kommen zu versuchen, zu jedem Unterrichtsinhalt einen Lebensweltbezug zu finden, auch wenn dieser eigentlich nicht mehr gegeben ist. In Extremfall würde dann jede Stunde mit dem Satz beginnen: „Stellt euch mal vor ...“. Letztlich würden dann die Anforderungssituationen aus den Standards wieder abgeleitet und als fiktive Situationen von der Lehrkraft konstruiert.

¹³¹ Vgl. Diskussion in der ZPG katholische Religion, 1.2.2011.

Abgesehen von der unfreiwilligen Komik dieses didaktischen Prinzips widerspricht es auch zutiefst den Grundlagen des Bildungsplans 2004: die Schülerinnen und Schüler sind hier nicht Subjekte ihres Lernprozesses, sondern Adressaten eines Lernarrangements, das ihnen lediglich eine Schülerorientierung suggeriert, die aber letztlich Teil eines von der Lehrkraft geplanten Prozesses ist. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler könnte somit zur „Abschussrampe“ für Lernprozesse dienen, deren Inhalte eigentlich von der Lehrkraft (oder einem verbindlichen Wissenskanon) schon festgelegt wurden.¹³²

Ein weiteres Problem dürfte sich aus der Komplexität lebensnaher oder realer Anforderungssituationen ergeben. Anforderungssituationen aus den Medien oder dem aktuellen Tagesgeschehen (z.B. der Konflikt um die Mohammedkarikaturen 2006 oder der Missbrauchskandal 2010) sind hochkomplex und erfordern eine sehr hohe Abstraktionsfähigkeit, die in der Kursstufe sicher gegeben ist, in den unteren Jahrgangsstufen jedoch fehlt. So dürfte es vor allem für die unteren Klassen des Gymnasiums schwierig sein, authentische Anforderungssituationen zu finden.

Einen interessanten Ansatz liefert hier Helbling. Anders als in dem Werk von Gabriele Obst bittet er junge Menschen in Interviews, Situationen zu benennen, die sie als religiöse Herausforderungen erlebt haben. Aus diesen Erfahrungen, die persönlich-existentieller (z.B. die Erfahrung des Todes eines Menschen oder eine Katastrophe) oder gesellschaftlicher Natur (Zusammenleben mit Muslimen) sein können oder auch durch Anfragen an das eigene Selbstverständnis durch Ausgrenzung (z.B. aufgrund von Homosexualität in der katholischen Kirche) entstehen, können sich dann Lernprozesse entwickeln.¹³³

Dieser Ansatz ist subjekt- und damit schülerorientiert und damit sicher für die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße motivierend. Allerdings bemerkt Helbling selbst, dass er sich – ähnlich wie das Modell von Obst - kaum als alleiniges Prinzip für den Religionsunterricht eignet, da sich auch hier die Unterrichtsinhalte auf das beschränken würden, was für die Schülerinnen und Schüler eine aktuelle Herausforderung darstellt. Gleichzeitig kann dieser Zugang eine rein fachwissenschaftliche Vorgehensweise korrigieren und ergänzen¹³⁴.

2.4.2.3 Fazit

Anforderungssituationen sind für die Schülerinnen und Schüler in höchster Form motivierend. Eine Unterrichtssequenz, die von einer realen – am besten aktuellen oder für die Schülerinnen und Schüler existentiellen – Anforderungssituation ausgeht, kann einen Lernprozess in Gang bringen, der den Schülerinnen und Schülern einen nachhaltigen Kompetenzzuwachs ermöglicht. Damit bildet sie eine idealtypische Form des kompetenzorientierten Unterrichts.

Gleichzeitig muss man aber um die begrenzte Anzahl wirklich guter und tragfähiger Anforderungssituationen wissen, die sich aus der aktuellen Politik, den aktuellen Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler am Schulort oder aus alltäglichen Erlebnissen ergeben.

Selbst erstellte Anforderungssituationen sollten kritisch auf ihre Komplexität und ihre Sinnhaftigkeit überprüft werden, da sie leicht eher zu einem didaktischen Prinzip denn zu einer echten Anforderungssituation werden können.

¹³² Vgl. Berger u.a.: *Handreichung zur Unterstützung eines kompetenzorientierten katholischen Religionsunterrichts*, S. 3.2.

¹³³ Vgl. Helbling, *Wo bleibt das Subjekt in der Kompetenzorientierung*, S. 292-293.

¹³⁴ Vgl. Helbling, *Wo bleibt das Subjekt in der Kompetenzorientierung*, S. 294.

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht kann sich also nicht allein auf die Unterrichtsplanung -ausgehend von Anforderungssituationen- stützen, sondern muss darüber hinaus gehen. Die Kompetenzorientierung muss sich auch in einer grundlegenden Schülerorientierung, in der Nachhaltigkeit des Lernens und in einer Konzeption von langfristigen Zielen her zeigen. So wird die Kompetenzorientierung in jeder einzelnen Unterrichtsstunde deutlich.

2.4.3 Aufbaumodelle und Grundwissen

Eine ganz normale 10. Klasse: In einer Unterrichtssequenz zum Thema Werte und Normen kommt man auf die Bergpredigt zu sprechen. Die Lehrkraft fragt, wer denn die Bergpredigt kenne ... Schweigen. Ein Schüler erinnert sich an Mose: „Da war doch was auf dem Berg...“

Im konkreten Unterrichtsgeschehen machen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler immer wieder die Erfahrung, dass fachliche und methodische Kompetenzen, die in den vergangenen Schuljahren erworben wurden, kaum oder nicht mehr verfügbar sind. Die Erhebung der Lernausgangslage zu Beginn einer Unterrichtssequenz zeigt häufig deutlich, dass ein nachhaltiger Wissenserwerb in der Schullaufbahn nur in Einzelfällen stattfindet und dass Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten (wie z.B. das Aufschlagen einer Bibelstelle) nicht sicher beherrscht werden.

Doch worin liegen hier die Gründe?

Das Fach Religion hat – wie viele andere Fächer auch – in seiner Geschichte und in der didaktischen Reflexion kaum eine Wiederholungskultur entwickelt, so dass Kenntnisse und Fertigkeiten aus den vorhergehenden Jahren kaum noch vorhanden sind. Ferner gibt es häufig Differenzen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern einer Schule über verbindliche Inhalte und methodische Kompetenzen. In der Planung eines Schuljahres oder eines Standardzeitraums wird der Religionsunterricht häufig als eine Art „Bachbettpädagogik“ konzipiert¹³⁵, unterschiedlichste Unterrichtssequenzen folgen nahezu unverbunden aufeinander – man beginnt das Schuljahr mit dem Buddhismus, dann folgt eine Unterrichtssequenz zu Werten und Normen, und schließlich wird die Kirche in der NS-Zeit behandelt. Die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus früheren Jahren und aus ihrer Sozialisation werden bei dieser Form der Unterrichtsplanung kaum in den Blick genommen¹³⁶, eine Verknüpfung der Unterrichtssequenzen und eine Wiederholung und Festigung der erworbenen Fachkompetenz finden nicht statt.

Dies hat mehrere Konsequenzen: Zum einen verfügen die Schülerinnen und Schüler durch die mangelnde Wiederholungskultur kaum über Grundwissen zu grundlegenden Fragen des Religionsunterrichts, z.B. zu ihrer eigenen Religion oder zu den Weltreligionen. Auch elementare Bibelstellen sind in der Regel kaum bekannt, häufig eher aus dem Erstkommunionunterricht oder der Kinderbibel als aus dem Religionsunterricht.

Darüber hinaus gibt es durch den mangelnden Konsens zwischen den Religionslehrerinnen und Religionslehrern an einer Schule häufig kaum verbindliches Wissen, das in allen Lerngruppen gleichermaßen vermittelt wird.

Schließlich geschieht durch die isolierte Behandlung einzelner Themen kaum ein aufbauendes Lernen und damit kein systematischer Kompetenzaufbau. Grundlegende Fertigkeiten (z.B. der Umgang mit biblischer Symbolsprache) werden häufig nicht altersgemäß vertieft und weiterentwickelt. Oft bleibt Wissen in den einzelnen Themenbereichen isoliert, wird nicht vernetzt und dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend vertieft, erweitert und kritisch reflektiert.

¹³⁵ Vgl. Rupp, Vortrag in Stuttgart, 17.9.2010. S. 17.

¹³⁶ Vgl. Fischer, M., *Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 1.

In der Diskussion um den kompetenzorientierten Religionsunterricht wird zuweilen gerne ein Gegensatz zwischen Wissen und Kompetenzorientierung konstruiert: Kompetenzen scheinen wichtiger als Wissen, die konkreten Unterrichtsgegenstände erschließen sich nur von den zu erwerbenden Kompetenzen. Dies ist jedoch nur scheinbar ein Gegensatz: Wissen ohne Kompetenz ist träges Wissen und damit nutzlos, Kompetenzen ohne Wissen sind inhaltsleer und damit ebenfalls nutzlos. Somit bedingen sich Wissen und Kompetenzen gegenseitig, Wissen macht die Anwendung von Kompetenzen erst möglich und Kompetenzen ermöglichen erst den intelligenten Umgang mit dem erworbenen Wissen, machen es für die Schülerinnen und Schüler lebensrelevant¹³⁷. Daher ist ein Konsens über zu vermittelndes Grundwissen für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht unerlässlich, denn nur mithilfe eines solchen Wissens ist es möglich, überhaupt in Fragen der Religion zu kommunizieren, sich auszudrücken und urteilen zu können¹³⁸.

Für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht wäre also zu beachten, dass zum einen dieser Konsens über grundlegendes Wissen erstellt und nachhaltig unterrichtet wird (Wiederholungskultur), zum anderen zentrale Kompetenzen über die gesamte Schullaufbahn altersgemäß aufgebaut und erweitert werden. Damit muss der Religionsunterricht nicht nur in grundlegenden Fertigkeiten (wie z.B. dem Aufschlagen von Bibelstellen), sondern auch im Bereich des Fachwissens (z.B. Grundlagen der Botschaft Jesu), der sozialen Kompetenz (z.B. Arbeit im Team) und der Methodik (sachgemäßes theologisches Argumentieren) eine gewisse Routine vermitteln.¹³⁹

Letztlich stellt sich hiermit die Frage, was im Religionsunterricht auf jeden Fall gelernt werden muss, welches Wissen unverzichtbar ist, damit sich eine religiöse Kompetenz überhaupt entwickeln kann.¹⁴⁰

Doch welche Inhalte sind dies? Rupp plädiert für einen Konsens darüber, „*was alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I auf jeden Fall draufhaben sollen*“¹⁴¹. Diese „Basics“ sind für ihn Kenntnisse und Einstellungen, die ein grundlegendes Verständnis des Christentums und anderer Religion ermöglichen, für die eigene Wahrnehmung von Selbst, Welt, Leben und bei der Bewältigung des Alltags sinnvoll und nützlich sind und die vor allem im Religionsunterricht auch erworben werden können.¹⁴² Aus diesen Forderungen entwickelt er im Bereich der Kenntnisse 12 biblische Basisthemen¹⁴³, anhand derer die Schülerinnen und Schüler Grundlagen des christlichen Glaubens kennenlernen, die für die eigenen elementaren Lebensfragen ebenso von Bedeutung sind wie für das Verständnis der christlichen Kultur und den Dialog zwischen den Weltreligionen. Ebenso sollten die Schülerinnen und Schüler Basics aus dem Bereich des konfessionell geprägten Glaubens kennen wie z.B. das Kirchenjahr, einzelne Gebete und Lieder sowie ein Verständnis von Kirchenräumen¹⁴⁴ und hierdurch die Fähigkeit zur Partizipation an religiösen Handlungen erwerben.

¹³⁷ Vgl. Michalke-Leicht; Sajak: *Bitte nüchtern bleiben*, S. 589.

¹³⁸ Vgl. Grill-Ahollinger, *Konzentration und langer Atem: „Grundwissen“ aufbauen*, in: „*Fast wie im richtigen Leben...*“, S. 8.

¹³⁹ Vgl. Georg Gnannt: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Download unter: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnannt/Kompetenzorientierter_RU.pdf . S. 4.

¹⁴⁰ Vgl. Michalke-Leicht; Sajak: *Bitte nüchtern bleiben*, S. 590.

¹⁴¹ Rupp, Vortrag in Mühlacker, 25.3.2010, S. 2.

¹⁴² Vgl. Rupp, Vortrag in Mühlacker, 25.3.2010, S. 2.

¹⁴³ Rupp nennt hier folgende Themen: Schöpfung, Abraham, Mose und die Zehn Gebote, Propheten: Amos, Psalm 23, Weihnachten, Wunder: Bartimäus, Barmherziger Samariter, Gleichnisse vom Verlorenen, Bergpredigt mit Vater Unser, Passion und Auferstehung, Pfingsten (Vgl. Rupp, Vortrag in Mühlacker, 25.3.2010, S. 4)

¹⁴⁴ Vgl. Rupp, Vortrag in Mühlacker, 25.3.2010, S. 7.

Grundlegende, basale Fähigkeiten sind für ihn beispielsweise die Kompetenz, biblische Texte in Grundzügen auslegen zu können.

Für die konzeptionelle Arbeit in der Lehrerfortbildung und in Fachkonferenzen wird es darum gehen, in den Bildungsstandards 2004 „Aufbaumodelle“ zu entdecken, die deutlich machen, wie innerhalb einer Dimension ein systematischer Kompetenzaufbau intendiert wird, im Rahmen dessen auch eine Wiederholungs- und Vertiefungskultur ihren Platz haben kann. Dies wird jedoch dadurch erschwert, dass der Bildungsplan tlw. – wie oben dargestellt - recht stark von den Themenfeldern ausgeht, d.h. ein aufbauendes Lernen in dieser Form nicht die ursprüngliche Intention war.

In der Unterrichtsgestaltung ist darauf zu achten, dass innerhalb eines Schuljahres, eines Standardzeitraums und auch über die ganze Schullaufbahn hinweg aufbauendes und vernetztes Lernen stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler sollen – ähnlich wie in einer Fremdsprache – lernen, die „*Sprache der jüdisch-christlichen Religion*“ mit ihren Denk- und Deutungsmodellen immer besser zu verstehen und selbst anzuwenden¹⁴⁵. Dies könnte zum einen durch systematische Wiederholung und Festigung von grundlegenden Kompetenzen, durch zentrale Jahrgangsthemen im Schulcurriculum (ähnlich wie im Bildungsplan 1994), durch Leitmotive innerhalb eines Jahrgangs, durch Transfer von zu früheren Momenten im Schuljahr Gelerntem in der neuen Situation, durch zentrale Medien, die immer wieder aufgegriffen werden oder auch durch einen Advance Organizer für das gesamte Schuljahr geschehen.¹⁴⁶, ¹⁴⁷, ¹⁴⁸

2.4.4 Kompetenzorientierung im „ganz normalen Unterricht“

Es wurde bereits dargelegt, dass Anforderungssituationen zwar ein idealtypischer Zugang zum kompetenzorientierten Religionsunterricht sein können, dass sie sich aber kaum als didaktisches Leitprinzip für den alltäglichen Unterricht eignen. So stellt sich die Frage, wie nun der Alltag in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht aussehen kann, was ihn auszeichnet.

Ein wesentliches Merkmal ist - wie oben dargestellt - dass kompetenzorientierter Unterricht immer von seinem langfristigen Ziel her konzipiert wird, also den Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn verfügen sollen. Für die konkrete Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies, dass er sich primär am Schüler/ an der Schülerin, nicht – wie im Lehrplan 1994 beispielsweise noch selbstverständlich gefordert – am Stoff orientiert. Der Schüler/ die Schülerin steht mit seinen/ ihren – möglicherweise individuellen Schwächen und Stärken – im Mittelpunkt des Planungsprozesses. Bei seiner/ ihrer Lebenswelt sollte der Unterricht anknüpfen und sie/ ihn zum Subjekt des Lernprozesses machen, d.h. er/ sie sollte lernen, eigenverantwortlich den eigenen Lernprozess zu gestalten und zu steuern und den eigenen Zuwachs an Kompetenzen zu erkennen. Durch eine Vernetzung zwischen unterschiedlichen Themenfeldern und einer Wiederho-

¹⁴⁵ Vgl. Grill-Ahollinger: *Konzentration und langer Atem: „Grundwissen“ aufbauen*, in: *„Fast wie im richtigen Leben...“*, S 10.

¹⁴⁶ Vgl. Rupp, Vortrag in Karlsruhe, 18.2.2011, S. 12.

¹⁴⁷ Vgl. hierzu Anregungen bei Gndt, *Standards in der Praxis*, S. 229. Er nennt unter anderem folgende Möglichkeiten: Wiederholter Einsatz von bestimmten Medien wie Bildern, Texten, Gedichten, Gebeten; Psalmversen, die wiederholt eingesetzt werden, ein Hauptmedium für einen ganzen Standardzeitraum, wiederkehrende Leitmotive (z.B. „Blind sein – sehen lernen“ in Kl. 5/6)

¹⁴⁸ Vgl. Grill-Ahollinger: *Konzentration und langer Atem: „Grundwissen“ aufbauen*, in: *„Fast wie im richtigen Leben...“*, S 11

lungskultur erfolgt ein nachhaltiger Kompetenzerwerb, der in Klassenarbeiten, Tests, in der Evaluation und in anderen Diagnoseverfahren erkannt werden kann.¹⁴⁹

Wie sich diese Forderungen im alltäglichen Unterricht konkret umsetzen lassen, erläutert Gerhard Ziener in seinem Buch „Bildungsstandards in der Praxis“. Er nennt vier Bereiche, in denen sich die Kompetenzorientierung des Unterrichts vor allem zeigt: Die **Sprachebene**, die **Handlungsebene**, die Ebene der **Medien** und der **Umgang mit Schülerleistungen**¹⁵⁰.

Auf der **Sprachebene** muss sich die Lehrkraft die Frage stellen, ob im Unterrichts jedes beliebigen Fachs eine gezielte Förderung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler geschieht. Diese Förderung zeigt sich u.a. darin, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen die Gelegenheit erhalten, z.B. in der Darstellung von Unterrichtsergebnissen ihre Gedanken zusammenhängend auszudrücken und damit der Redeanteil der Lehrkraft möglichst gering ist.

Auf der **Handlungsebene** sollte der Unterricht als ein gemeinsamer Prozess geplant werden, den die Schülerinnen und Schüler aktiv mitbestimmen können. Anhand einer Erhebung der Lernausgangslage¹⁵¹ wird eine zentrale Fragestellung festgelegt, die die Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit in einer für sie z.B. durch einen Advance Organizer transparenten Unterrichtssequenz¹⁵² selbständig anhand unterschiedlicher Lernangebote erarbeiten. Hierbei werden bereits erworbene fachliche und methodische Kompetenzen weiterentwickelt und vertieft, soziales Lernen geschieht in entsprechenden Lernformen wie z.B. im kooperativen Lernen¹⁵³.

Bei der Verwendung von **Medien** sollte sich die Lehrkraft die Frage stellen, ob Medien nur der Illustration oder der Vermittlung von Sachwissen dienen oder die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Medien erwerben, indem sie z.B. Medien analysieren und kritisch hinterfragen.

Im **Umgang mit Schülerleistungen** sollten die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur durch die Lehrkraft bewertet werden, sondern die Schülerinnen und Schüler sollten dabei die Kompetenz erwerben, ihre eigenen Arbeitsergebnisse einzuschätzen, zu bewerten und zu verbessern. Hierbei ist nicht nur eine transparente Leistungsbewertung bei Klassenarbeiten, GFS etc. von Bedeutung, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen sich auch in der Diagnose des eigenen Lernfortschritts anhand für sie nachvollziehbarer Kriterien üben. Dies kann z.B. durch eine systematische Erhebung der Lernausgangslage¹⁵⁴, die in einer Schlussevaluation noch einmal aufgegriffen wird¹⁵⁵, geschehen, aber auch durch Methoden, die die Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen und reflektierten Arbeitsprozess anregen, wie z.B. Lerntagebücher und Portfolios.

Die Leistungsrückmeldung sollte – auch bei Klassenarbeiten und anderen traditionellen Formen der Leistungsmessung - nicht nur rein produktorientiert sein, sondern auch den Fortschritt des einzelnen Schülers/ der einzelnen Schülerin berücksichtigen und gezielte Hilfestellungen für den weiteren Lernfortschritt geben.

Man erkennt, dass es hier nicht darum geht, Unterricht insgesamt „vollkommen anders“ zu gestalten, sondern dass hier letztlich eine Akzentverschiebung gefordert wird: Auch im alltäglichen Un-

¹⁴⁹ Ergebnisse der Diskussion in der ZPG katholische Religion, 1.2.2011.

¹⁵⁰ Gerhard Ziener: *Bildungsstandards in der Praxis*. Wenn nicht anders angemerkt, stammen die folgenden Impulse aus diesem Werk!

¹⁵¹ Vgl. Fischer, M., *Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 2.

¹⁵² Vgl. hierzu: Rupp, Vortrag vom 18.2.2011, S. 7.

¹⁵³ Tschekan, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 58.

¹⁵⁴ Vgl. Fischer, M., *Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 1-3..

¹⁵⁵ Vgl. hierzu: Rupp, Vortrag vom 18.2.2011, S. 6.

terricht sind die Schülerinnen und Schüler nicht mehr reine Adressaten eines von der Lehrkraft nahezu perfekt geplanten Unterrichts sondern gestalten ihre Lernprozesse aktiv mit, sind Subjekte der Lernprozesse und übernehmen hierfür die Verantwortung.

Wo die Lehrkraft früher ihren Unterricht minutiös vorbereitete, den Fokus auf die genaue Planung der einzelnen Schritte des Lernwegs der Schülerinnen und Schüler legte, muss sie sich nun auch noch stärker fragen, durch welche Methoden und Hilfestellungen sie die Schülerinnen und Schüler dazu anregen kann, verantwortungsbewusst zu lernen, ihren Lernprozess selbst zu gestalten und zu beurteilen.

2.4.5 Kompetenzorientierte Leistungsmessung

2.4.5.1 Allgemeine Probleme einer kompetenzorientierten Leistungsmessung

Wie können Kompetenzen überhaupt gemessen werden? Wenn man eine Kompetenz – gemäß den dargestellten Definitionen – als ein komplexes Zusammenwirken von Wissen, Können und Einstellungen sieht, ergibt sich die Frage, ob sie überhaupt vollkommen gemessen werden kann. Daher betont die Literatur die Unterscheidung zwischen Kompetenz und ihrer Performanz¹⁵⁶. Ob die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Kompetenz erworben haben, ist nur erkennbar, wenn sie diese Kompetenz auch anwenden, also in der Performanz. Streng genommen kann man also keine Kompetenzen, sondern nur deren Performanz messen¹⁵⁷.

Wenn man aber nun die Performanz der komplexen Kompetenzen in gängigen Formen der Leistungsmessung wie Klassenarbeiten oder GFS misst, kann die dahinter stehende Kompetenz nur ansatzweise erfasst werden.

Gleichzeitig sind die rechtlichen Rahmenvorgaben für die Leistungsmessung in diesem Zusammenhang recht „konservativ“, d.h. Klassenarbeiten und (nur in einzelnen Fächern angefertigte) GFS bilden immer noch die Grundlage der Leistungsbewertung, andere – kompetenzorientierte – Formate können hinzukommen, erhalten aber in der Regel nicht das gleiche Gewicht für die Ermittlung der Zeugnisnote¹⁵⁸. Auch die Aufgaben in zentralen Abschlussprüfungen prüfen primär die fachliche, in einzelnen Bereichen die methodische Kompetenz, die anderen Kompetenzbereiche werden lediglich in der Präsentationsprüfung berücksichtigt.

Ein zweites Problemfeld ergibt sich aus den Dimensionen der religiösen Kompetenz. Gerade hier scheint Leistungsmessung besonders problematisch, denn Dimensionen wie die Fähigkeit zur Partizipation (Comenius) oder die Gestaltungsfähigkeit (EPA)¹⁵⁹ lassen sich nur in Ausnahmefällen messen. Auch die Dialogfähigkeit (EPA) bzw. die Fähigkeit zur Interaktion (Comenius)¹⁶⁰ können im schulischen Kontext nahezu nur in künstlichen „Laborsituationen“ wie Rollenspielen o.ä. überprüft werden, so dass der Aspekt der authentischen Kommunikation wegfallen muss. Das „Handeln aus religiöser Motivation“ wie es die Kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards vorsehen¹⁶¹, verweist ebenfalls auf die lebensweltliche Anwendung (auch) außerhalb der Schule und entzieht sich damit auch der Überprüfung in authentischen Situationen.

¹⁵⁶ Vgl. Schmidt: *Kompetent in Religion? – was heißt das?/ wer ist das?*, S. 5.

¹⁵⁷ Vgl. Dressler, *Performanz und Kompetenz*, S. 27.

¹⁵⁸ Vgl. Bohl, *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*, S. 44.

¹⁵⁹ EPA katholische Religionslehre, S. 7-8.

¹⁶⁰ Vgl. Fischer, Elsenbast: *Grundlegende Kompetenz religiöser Bildung*

¹⁶¹ Vgl. Sajak, in: Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 43.

Es lässt sich somit erkennen, dass die Leistungsmessung in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht nicht unproblematisch ist. Welche Zugänge bieten sich aber nun an? Welche Anforderungen kann man an eine Leistungsmessung im kompetenzorientierten Religionsunterricht stellen?

2.4.5.2 Wie man Kompetenzen messen kann – Grundlagen und drei Zugangsweisen

Jede Leistungsmessung im kompetenzorientierten Unterricht sollte nicht nur den klassischen Gütekriterien der Leistungsmessung wie Validität, Reliabilität und Objektivität genügen, sondern aufgrund der individuellen und selbst organisierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler äußerst transparent sein. Die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, nach welchen Kriterien bewertet wird und möglicherweise in die Notengebung durch Selbsteinschätzung oder Stellungnahme mit einbezogen werden.

Ferner ist es wichtig, dass die Note nicht nur erteilt wird, sondern mit einer Diagnostik und mit Impulsen für den weiteren Lernprozess verbunden ist. Nicht nur das zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegende Produkt sollte bewertet werden sondern auch der Lernprozess der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Somit kann die Leistungsmessung mit einer Lernbegleitung einhergehen, können anhand der erbrachten Leistungen Stärke-Schwächen-Analysen und Planungen für den weiteren Lernweg erfolgen.¹⁶²

Für die konkrete Gestaltung der Leistungsmessung im kompetenzorientierten Religionsunterricht bieten sich drei mögliche Ansatzpunkte an:

(1) Vor allem Thorsten Bohl hat die Bewertung ausgehend vom erweiterten Lernbegriff (Klippert) entwickelt. Er betont, dass hierbei dann nicht nur die fachliche Kompetenz sondern auch die methodische und – soweit möglich – auch die soziale und personale Kompetenz überprüft werden müssen¹⁶³. Hierfür entwickelt er ein umfangreiches Instrumentarium zur Bewertung von Arbeits- und Sozialverhalten, Gruppenprozessen und methodischer Kompetenz, die auch die kriteriengestützte und transparente Bewertung von Projektunterricht und Freiarbeit ermöglichen.

(2) Ein weiterer Ansatzpunkt wäre die Definition von Kompetenz nach Klieme/ Weinert, in der die Kompetenzen im Dienst der Lösung eines konkreten Problems stehen. Damit müsste auch Leistungsmessung möglichst einen Lebensweltbezug haben und ebenfalls – soweit möglich – auf eine konkrete Anwendungssituation bezogen sein. Für die Bewältigung dieser Anforderungssituation müssen wiederum verschiedene Lösungswege möglich sein, die von der Lehrkraft dann entsprechend gewürdigt und bewertet werden.¹⁶⁴

(3) Eine dritte Möglichkeit wäre, kompetenzorientierte Leistungsmessung von den Dimensionen der religiösen Kompetenz her zu definieren. Es müssten also Aufgabenformate gefunden werden, die alle Dimensionen der religiösen Kompetenz, also Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit^{165, 166} berücksichtigen.

¹⁶² Vgl. Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 72.

¹⁶³ Vgl. Bohl, *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*, S. 41.

¹⁶⁴ Vgl. Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 72.

¹⁶⁵

https://lehrerfortbildung-bw.de/moodle/file.php/741/Kompetenzorientierter_RU/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf,

¹⁶⁶ EPA katholische Religionslehre, S. 7-8.

gen¹⁶⁷.

Es wird allerdings kaum möglich sein, all diese Dimensionen in einer einzelnen Aufgabe oder Klassenarbeit zu berücksichtigen, so dass immer eine Auswahl zu treffen sein wird.

2.4.5.3 Eine grundlegende Differenzierung: Lernaufgaben und Testaufgaben

In der Literatur wird wiederholt darauf hingewiesen, dass zwischen Lern- und Testaufgaben zu unterscheiden ist. Lernaufgaben sind beispielsweise konkrete Anforderungssituation (z.B. wie bei Gabriele Obst dargestellt – die Unruhe nach dem Erscheinen der Mohammedkarikaturen) und dienen der Planung und Strukturierung des Lernprozesses, an dessen Ende die Bewältigung der Lernaufgabe stehen sollte. Testaufgaben hingegen überprüfen den Kompetenzerwerb (als Klassenarbeit oder auch als Teil einer Evaluation des Lernerfolgs).

Die Gestaltung einer Lernaufgabe, die eine kompetenzorientierte Unterrichtssequenz strukturieren könnte, ist ein komplexes Vorgehen. Eine solche Aufgabe muss nicht nur für die Schülerinnen und Schüler motivierend sein sondern sich durch einen hohen Grad an Komplexität auszeichnen, um genügend unterschiedliche Lernwege und Lernerfahrungen zu ermöglichen. Ferner muss sie offen und herausfordernd sein, verschiedene Lösungswege zulassen, verschiedene Kompetenzen fordern und auch Raum lassen, über den Religionsunterricht hinaus erworbene Kompetenzen einzubringen¹⁶⁸.

Die folgende Unterrichtssequenz könnte einen hohen Grad an Schülerorientierung aufweisen: die Schülerinnen und Schüler ermitteln gemeinsam mit der Lehrkraft die Kompetenzen, die sie zur Bewältigung der Lernaufgabe brauchen, und legen die Lernwege selbst mit fest. Am Ende könnte eine Evaluation des Lernerfolgs stehen, indem sich die Schülerinnen und Schüler Rechenschaft darüber geben, ob die festgelegten Kompetenzen erreicht wurden.

Im optimalen Fall lässt sich die Einführung einer solchen Lernaufgabe mit einer Einstiegsdiagnose verbinden: in den ersten Überlegungen der Schülerinnen und Schüler zu einer möglichen Lösungsstrategie dürfte sich zeigen, über welche fachlichen, methodischen und sozialen Vorkenntnisse sie verfügen.

2.4.5.4 Überprüfung des Lernerfolgs in Klassenarbeiten

Klassenarbeiten sind und bleiben für die Lehrkräfte ebenso wie für die Schülerinnen und Schüler die wichtigste Form der Leistungsbewertung. Gleichzeitig beschränken sie sich häufig auf die fachlich-inhaltliche Dimension und haben sich in ihrer konkreten Gestaltung im Schulalltag in den letzten Jahren nur wenig weiterentwickelt¹⁶⁹.

Betrachtet man die oben dargestellte veränderte Lern- und Unterrichtskultur in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht, ergeben sich zwei wesentliche Konsequenzen:

Zum einen müssen sich die Formulierungen der Aufgaben ändern. Die in Klassenarbeiten häufig verwendeten W-Fragen müssten – wie in den EPA – durch Operatoren ersetzt werden, die Reproduktion von Unterrichtsstoff müsste zugunsten von Aufgabenstellungen aus den verschiedenen

¹⁶⁷ Einige Beispiele für Aufgaben zur Überprüfung einzelner Dimensionen religiöser Kompetenz: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit: Beschreibung und Deutung des Bilds eines Fußballfans mit gefalteten Händen im Stadion (vgl. Feindt/Lamprecht, Von Fußballfans und Fischen, S. 16); Deutungsfähigkeit: Umgang mit religiöser Symbolsprache, z.B. Arbeitsauftrag zu Psalm 23: „Sind Christen Schafe?“; Gestaltungsfähigkeit: Vorbereitung eines Schulgebets zu einem aktuellen Anlass (z.B. zum Thema Tod).

¹⁶⁸ Vgl. hierzu: Rupp, Vortrag vom 18.2.2011, S. 9.

¹⁶⁹ Vgl. Bohl, *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*, S. 44; S. 50.

Anforderungsebenen reduziert werden. Darüber hinaus sollten Aufgaben auch die Gelegenheit bieten, im Laufe der vergangenen Schuljahre erworbenes Grundwissen zu integrieren¹⁷⁰.

Neben dieser veränderten Aufgabekultur ergibt sich aus der Kompetenzorientierung des Unterrichts eine weitere Veränderung der Aufgaben in Klassenarbeiten. Wenn der Unterricht nach Möglichkeit von der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und – soweit vorhanden – von konkreten Anforderungssituationen ausgeht, liegt es nahe, dass dies auch bei der Leistungsmessung der Fall sein sollte. Aufgaben in Klassenarbeiten könnten also – ganz oder teilweise – von konkreten (evtl. lebensnahen) *Problemstellungen* ausgehen, für deren Bewältigung die im Unterricht erworbenen fachlichen, methodischen und evtl. auch sozialen Kompetenzen benötigt werden. Dies könnten zum Beispiel aktuelle Ereignisse (Presseberichte, Fotos etc.), Karikaturen etc. sein. So wäre es denkbar, den Schülerinnen und Schülern die Berichterstattung über ein konkretes Ereignis vorzulegen und sie zu bitten, einen Leserbrief zu schreiben, der aus der Sicht des christlichen Glaubens Stellung zu dem Ereignis bezieht.¹⁷¹ Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern könnte die Klassenarbeit aus der Bewältigung einer (fiktiven) Situation bestehen.

Hierbei ist natürlich darauf zu achten, dass alle Anforderungsebenen berücksichtigt werden und auch die unteren Anforderungsebenen wie Reproduktion und Reorganisation weiterhin abgeprüft werden und mit einem entsprechenden Gewicht in die Gesamtbewertung eingehen.¹⁷²

Diese Form der Leistungsmessung und die damit verbundene Entwicklung von Niveaustufen der unterschiedlichen Bereiche der erworbenen Kompetenzen¹⁷³ – wird noch ausführlich zu entwickeln sein. Man kann jedoch schon sagen, dass solche kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben – ähnlich wie die Lernaufgaben – komplex sein sollten und verschiedene Lösungswege zulassen. Gleichzeitig müssen sie allerdings so präzise gestellt sein, dass eine Bewertung anhand klarer, für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbarer Kriterien möglich ist¹⁷⁴.

2.4.5.5 Weitere Formen kompetenzorientierter Leistungsmessung

Weitere Formen kompetenzorientierter Leistungsmessung können GFS, Portfolios, Lernplakate, Flyer, Gruppenarbeiten etc. sein, bei denen die Schülerinnen und Schüler sich eigenständig mit einer Thematik auseinandersetzen und eigenständig Informationen recherchieren und aufbereiten. Da die Qualität hier auch für die Schülerinnen und Schüler deutlich schwerer zu erfassen ist als bei einer „normalen“ (=wissensorientierten) Klassenarbeit, sollten Qualitätsmerkmale und Bewertungskriterien ausführlich im Unterricht erarbeitet werden¹⁷⁵.

Aber was sind diese Bewertungskriterien? Aus der eigenständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler ergibt sich zunächst, dass es nicht „eine richtige Lösung“ geben kann, also eine Lösung, die richtig oder falsch, vollständig oder unvollständig ist, sondern dass der individuelle Lernweg der Schülerinnen und Schüler, die Tiefe ihrer eigenen Auseinandersetzung mit der Thematik und eventuell die eigene „viabile Theorie“ (s.o.) bewertet werden müssen. Ferner müssen hier verschiedene

¹⁷⁰ Vgl. Grill-Ahollinger: *Konzentration und langer Atem: „Grundwissen“ aufbauen*, in: „Fast wie im richtigen Leben...“, S. 18.

¹⁷¹ z.B. zum Thema Todesstrafe, Menschenwürde: Stellungnahme aus der Sicht der DBK zum Tod von Osama Bin Laden (Anfang Mai 2011).

¹⁷² Vgl. EPA, S. 10: „das Schwergewicht der zu erbringenden Prüfungsleistungen im Anforderungsbereich II (mit ca. 40%) liegt und daneben die Anforderungsbereiche I und III (mit je ca. 30%) berücksichtigt werden, und zwar Anforderungsbereich I in höherem Maße als Anforderungsbereich III.“

¹⁷³ Vgl. Nikolova u.a., *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz*, S. 81. Dort findet sich auch ein Beispiel für Niveaustufen zur Hermeneutischen Kompetenz.

¹⁷⁴ Vgl. hierzu: Rupp, Vortrag vom 18.2.2011, S. 9.

¹⁷⁵ Vgl. Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 76.

Ebenen der Bewertung unterschieden werden: bewertet werden können – mit den jeweils dafür notwendigen Kompetenzen - der Lernprozess, die Präsentation und/oder das Produkt¹⁷⁶.

Bei GFS, Flyern, Portfolios, Plakaten etc. ist neben der fachlichen auch die methodische Kompetenz gefragt: Fachwissen muss recherchiert und selbständig aufgearbeitet werden, die Präsentation sollte auch optisch ansprechend und adressatenorientiert sein. Somit spielt die methodische Kompetenz bei der Bewertung eine große Rolle.

Viele dieser Produkte von Schülerinnen und Schülern werden über einen längeren Prozess in Partner- oder Gruppenarbeit hergestellt. Daher ist es unerlässlich, auch den Arbeitsprozess zu bewerten, die Zusammenarbeit in der Gruppe ebenso wie das Zeitmanagement und den Umgang mit Feedback zu Zwischenergebnissen. Hierfür müssen die Lehrkräfte jedoch umfangreiche Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur punktuell sondern systematisch zu beobachten, sicher einzuschätzen und zu bewerten.¹⁷⁷

Ferner müssen Kriterien gefunden und weiterentwickelt werden, die neben dem (fachlichen) Ergebnis auch die methodische, personale und soziale Kompetenz in für die Schülerinnen und Schüler transparenter Form bewerten.¹⁷⁸ Es bietet sich auch an, diese Kriterien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu festzulegen und sie bewusst im Unterricht zu schulen.

2.4.6 Binnendifferenzierung, Lernausgangslage und individuelle Förderung

Lange ging man in der Unterrichtsplanung von einem „imaginären Durchschnittsschüler“, und damit von einer in Alter und Vorkenntnissen homogenen Lerngruppe¹⁷⁹ aus. Heutzutage weiß man, dass die Klassen und Kurse teilweise eine große Heterogenität in Alter¹⁸⁰ und Sozialisation aufweisen, so dass ein „einheitlicher Unterricht für alle“ fast nicht möglich ist¹⁸¹. Viel stärker als in anderen Fächern ist im Religionsunterricht die Prägung durch eine religiöse oder eher kirchendistanzierte Erziehung und Sozialisation von hoher Bedeutung: neben Schülerinnen und Schüler, die biblische Geschichten und kirchliche Glaubenspraxis selbstverständlich kennen und hierzu einen emotionalen Bezug haben, steht eine große Anzahl getaufter oder auch konfessionsloser Schülerinnen und Schüler, in deren Familien Glaube keine Rolle spielt und die daher weder über Grundkenntnisse verfügen noch einen emotionalen Zugang zu Religion haben.

Vor allem aber hat die Darstellung der Ergebnisse der neueren Lerntheorie deutlich gemacht, dass Lernen ein individueller Vorgang ist, der – schon allein aufgrund des Vorwissens und der vorhandenen individuellen Konstruktionen¹⁸² - nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen abläuft¹⁸³. Hieraus ergibt sich auch, dass der Lernprozess nicht für alle gleich sein kann, sondern dass die Entwicklung von Kompetenzen ein individueller kumulativer Prozess ist, der von der jeweiligen Lehrkraft beobachtet und begleitet werden muss, der aber letztlich von den Schülerinnen und Schülern jeweils selbst verantwortet wird.¹⁸⁴ Matti Meri formuliert eindrücklich: „Das ist das

¹⁷⁶ Vgl. Bohl, *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*, S. 89.

¹⁷⁷ Vgl. Bohl, *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*, S. 90; S. 92 Bohl legt hier die Kriterien und Vorgehensweise bei der Beobachtung und Bewertung ausführlich dar.

¹⁷⁸ Vgl. Michalke-Leicht, *Kompetenzorientiert unterrichten*, S. 73.

¹⁷⁹ Vgl. LSE, *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten*, S. 1, S. 10.

¹⁸⁰ Ein konkretes Beispiel aus der Kursstufe 1 im Schuljahr 2010/2011: Die ältesten Schüler sind bei Eintritt in die Kursstufe 1 neunzehn Jahre alt (Wiederholer aus Kl. 12), die jüngsten werden gegen Ende des Jahres 2010 sechzehn (auf Antrag eingeschulte Schülerinnen und Schüler aus Kl. 11)

¹⁸¹ Vgl. Pirner, *Heterogenität und Differenzierung*, S. 6.

¹⁸² Vgl. Rupp, *Lernen und Differenzierung*, S. 5.

¹⁸³ Vgl. Rupp, *Lernen und Differenzierung*, S. 5.

¹⁸⁴ Vgl. LSE, *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten*, S. 2.

*Entscheidende guten Unterrichts: Jeden Einzelnen zu betrachten.*¹⁸⁵ und man kann hinzufügen „und sie oder ihn für seinen eigenen Lernprozess verantwortlich, zum Experten für sein eigenes Lernen zu machen.“¹⁸⁶ Jede Leistung, ob sie nun innerhalb eines Lernprozesses oder in einer Leistungsmessung erbracht wird, kann damit zum Ausgangspunkt für die Diagnose und die individuelle Förderung eines Schülers/ einer Schülerin werden. Somit gehören die Erhebung der individuellen Lernausgangslage, Binnendifferenzierung und individuelle Förderung konstitutiv zum Unterricht.

Für die konkrete Unterrichtsarbeit können sich nun folgende Konsequenzen ergeben:.

(1) Zu Beginn einer Unterrichtssequenz ist eine Lernstandserhebung von hoher Bedeutung. Hierbei sollte nicht nur Vorwissen abgefragt werden, sondern die Aufgabenstellung einer Lernstandserhebung sollte neben den kognitiven auch affektive Dimensionen berühren und damit die individuellen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen¹⁸⁷.

Die Interpretation der Äußerungen der Schülerinnen und Schüler erfordert von der Lehrkraft eine hohe Analysekompetenz, vor allem im Bereich der religiösen Kompetenz, z.B. bei der Analyse von Gottesbildern der Schülerinnen und Schüler¹⁸⁸. Gleichzeitig sollten aber nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler interpretieren und daraus Konsequenzen ziehen, sondern die Ergebnisse sollten auch die Basis für eine gemeinsame Planung des Unterrichtsprozesses bilden, der die Fragen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt nehmen kann.

(2) Dieser gemeinsam geplante Unterricht sollte – nach Möglichkeit – Elemente der Binnendifferenzierung aufweisen. Dies kann z.B. durch die Bereitstellung unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien und methodischer Impulse geschehen, durch Erarbeitung von Themenbereichen in Gruppen, die ihre Arbeit selbständig unter Berücksichtigung der Stärken und Schwächen der Gruppenmitglieder organisieren oder durch zusätzliche Aufgabenstellungen, die gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler fördern¹⁸⁹. Binnendifferenzierung geschieht aber auch dort, wo innerhalb einer Unterrichtssequenz unterschiedliche Zugänge zu einem Themenbereich geschaffen werden (z.B. durch Bild, durch Text, durch Musik) oder wo für die guten Schülerinnen und Schüler zusätzliche Aufgaben bereit gestellt werden.

(3) Ein dritter wichtiger Aspekt der Binnendifferenzierung ist die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Stärken und Schwächen, die die Lehrkraft aus schriftlichen Arbeiten, Unterrichtsbeiträgen oder aber auch aus der Lernstandserhebung ersehen kann.

Ein systematisches Modell für die individuelle Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler stellt die Veröffentlichung des Landesinstituts für Schulentwicklung *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten* vor. Es geht davon aus, dass die Förderung in vier Schritten erfolgen kann: die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen werden zunächst vom Fachlehrer (evtl. auch in Kooperation mit seinem Kollegen) *beobachtet*¹⁹⁰, dann z.B. anhand von vorliegenden Kompetenzrastern *beschrieben*, Defizite

¹⁸⁵ zitiert nach: LSE, *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten*, S. 11.

¹⁸⁶ Vgl. LSE, *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten*, S. 19; S. 51.

¹⁸⁷ Vgl. Fischer, M., *Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 2.

¹⁸⁸ Vgl. Fischer, D., *Religiöse Kompetenz bei Schülerinnen und Schüler erkennen*, S.7.

¹⁸⁹ Vgl. LSE, *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten*, S. 7.

¹⁹⁰ Die gezielte Beobachtung dürfte im Religionsunterricht deutlich komplexer und schwieriger sein als in anderen Fächern. Feindt/ Lamprecht zeigen in ihrem Aufsatz *Von Fußballfans und Fischen* wie eine solche Diagnostik anhand von

und Förderbedarf wird ermittelt, die Leistungen werden also *bewertet* und die weitere Kompetenzentwicklung wird individuell *begleitet*.¹⁹¹

Im Religionsunterricht zeigt sich häufig, dass die Schwächen und der Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler neben spezifischen Mängeln in der religiösen Kompetenz (z.B. durch ein infantiles Gottesbild) auch fachübergreifende Kompetenzen betreffen (z.B. Umgang mit Texten, Arbeitsverhalten, Ausdruck in der Muttersprache). Daher ist eine individuelle Lernbegleitung in Kooperation mit anderen Fächern wünschenswert, indem zum Beispiel Kompetenzraster im Idealfall von den Lehrkräften affiner Fächer gemeinsam erstellt werden. Dies dürfte nicht nur die individuelle Förderung erleichtern sondern möglicherweise auch die Akzeptanz dieser Förderung im „Nebenfach“ Religion erhöhen.

3. Einige zusammenfassende Thesen

1. Der Religionsunterricht zielt darauf, die Schülerinnen und Schüler „in Sachen Religion kompetent“ zu machen. Hierzu gehören die Fähigkeit, religiöse Phänomene wahrzunehmen, zu verstehen und zu deuten, die Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen Fragen sowie die Fähigkeit, an religiösen Feiern und Riten teilzunehmen und der eigenen Religion Ausdruck zu verleihen. All diese Kompetenzen müssen im Religionsunterricht geschult werden.
2. Die Bildungstheorie macht deutlich, dass sich Kompetenzen in einem ganzheitlichen Bildungsprozess entwickeln, in dem der Bildende sich mit konkreten Aspekten und Inhalten seiner (Um)Welt auseinandersetzt.
3. Aus der konstruktivistischen Lernforschung lässt sich schlussfolgern, dass Lernen immer ein aktiver und individueller Prozess ist, der von der Lehrkraft zwar begleitet, nicht aber vollständig kontrolliert werden kann. Die Lehrerrolle im kompetenzorientierten Religionsunterricht muss sich also verändern, der Lehrer initiiert und begleitet vielfältige eigene Lernprozesse und ist dabei Vorbild, Modell und Ansprechpartner zugleich.
4. Aus der konstruktivistischen Pädagogik ergibt sich ferner die Bedeutung von ganzheitlichen Lernerfahrungen, die für einen nachhaltigen Lernprozess konstitutiv sind. Der Religionsunterricht muss daher immer auch performative Elemente enthalten.
5. Kompetenzen werden nicht in einer einzelnen Stunde oder Unterrichtssequenz erworben sondern in einem langen, mehrjährigen Prozess. Daher sind die Erhebung der jeweiligen Lernausgangslage¹⁹², Aufbaumodelle, nachhaltiges Lernen und eine Wiederholungskultur unerlässlich.¹⁹³
6. Reale Anforderungssituationen bieten die Möglichkeiten für einen idealtypischen kompetenzorientierten Religionsunterricht. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass alle Inhalte, die im Sinne

Lernaufgaben aussehen kann und weisen beispielsweise unterschiedliche Bearbeitungsstrategien der Aufgabe nach, auf die dann ein individuelles Lernangebot folgen kann (vgl. Feindt/ Lamprecht: *Von Fußballfans und Fischen*, S. 12-15)

¹⁹¹ Vgl. *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten*, S. 29-49.

¹⁹² Vgl. Fischer, M., *Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 1.

¹⁹³ Vgl. Lernhard: *Was heißt: Kompetenzorientiertes Lernen*, Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html>, S. 13.

eines verbindlichen Kerncurriculums sinnvoll sind, über Anforderungssituationen zu vermitteln sind. Daher wird es immer auch Unterrichtssequenzen und –stunden geben, die sich aus den Standards des Bildungsplans oder einem zu vermittelnden Grundwissen herleiten.

Es scheint jedoch nicht sinnvoll, die Arbeit mit Anforderungssituationen zu einem grundsätzlichen methodischen Axiom zu erheben.

7. Kompetenzorientierung zeigt sich nicht nur in der Lösung konkreter Probleme sondern auch als durchgängiges Prinzip eines normalen Unterrichts. Hierfür sind die von Ziener erstellten Anregungen besonders hilfreich.

8. Konkrete Unterrichtsentwürfe werden sich also daran messen lassen müssen, ob sie

→ sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren

→ unterschiedliche Lernwege ermöglichen

→ in den Arbeitsformen, den Medien, auf der Sprachebene und in der Leistungsmessung einen langfristigen Kompetenzaufbau im Blick haben.

→ ein nachhaltiges Lernen ermöglichen, d.h. Kompetenzen, die in früheren Jahren erworben wurden, vertiefen und Anschlussmöglichkeiten in späteren Lernsequenzen bieten.

9. In einem kompetenzorientierten Religionsunterricht muss sich auch die Leistungsmessung verändern. Zum einen müssen weitere kompetenzorientierte Formate der Leistungsmessung eingeführt und vertieft werden, zum anderen sollte sich langfristig die Aufgabenkultur in Klassenarbeiten verändern.

10. Schülerinnen und Schüler weisen individuelle Stärken und Schwächen auf. Die Kompetenzentwicklung kann daher nicht nur im Klassenverband erfolgen sondern muss durch individuelle Förderung ergänzt werden.

4. Wie sich Unterricht konkret verändern kann ...

4.1 Kriterienkataloge für kompetenzorientierten Religionsunterricht

4.1.1. Feindt/ Projekt KompRU

Feindt nennt auf der Basis der aktuellen Literatur sechs Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts, die auf den „Merkmale guten Unterrichts“ von Hilbert Meyer aufbauen.¹⁹⁴

Diese Merkmale sind:

Individuelle Lernbegleitung: Die Schülerinnen und Schüler werden deutlich stärker als bisher in ihrem individuellen Lernprozess wahrgenommen und begleitet. Hierzu gehören die bewusste Wahrnehmung der Lernausgangslage (Vorwissen, Kompetenzen, persönlicher Bezug zur Thematik, subjektive Theorien) und passende, individuelle Lernangebote sowie die sorgfältige Beobachtung jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin im Laufe des Lernprozesses.

Metakognition: Die Metakognition, also die bewusste Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Lernprozesses ist ein wesentliches Element eines selbst gesteuerten, individuellen Lernprozesses. Die Schülerinnen und Schüler üben sich darin, ihre eigenen Stärken und Schwächen bewusst einzuschätzen und Lernschritte zur Verbesserung ihrer Kompetenzen zu planen.

Vernetzung: Über die Schuljahre hinweg erfolgt ein systematischer Aufbau von Wissen und Können (vertikale Vernetzung). Ferner wird erworbenes Wissen immer auch auf andere Kontexte übertragen (horizontale Vernetzung)

Übung/ Überarbeitung: Unterrichtsstoff wird nicht einmal behandelt, sondern er wird regelmäßig geübt und Ergebnisse aus dem Unterricht werden – z.B. in späteren Sequenzen – überarbeitet und vertieft.

Kognitive Aktivierung: Der Unterricht aktiviert immer bereits vorhandenes Wissen und bereits vorhandene Kompetenzen und verlangt ihren Transfer und ihre Verwendung in einer neuen Anforderungssituation. Wissen und Kompetenzen werden damit gefordert – und ihre Weiterentwicklung wird gefördert.

Lebensweltliche Anwendung: Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zeigen sich in konkreten Anwendungssituationen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.¹⁹⁵

4.1.2 Ergebnisse der ZPG Biologie

Die ZPG Biologie entwickelt folgende Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts, die in weiten Teilen auch auf den Religionsunterricht übertragen werden können.

„**Exemplarisches Arbeiten:** Welches grundlegende Beispiel eignet sich zum Kompetenzerwerb?

Problemorientierung: Geht die Unterrichtseinheit/Unterrichtsstunde von einer möglichst motivierenden Problemstellung aus, die dann von den Schülerinnen und Schüler bearbeitet wird?

Handlungsorientierung: Werden die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv?

Eigenständigkeit: Werden Schülerinnen und Schüler nicht nur informiert, sondern erhalten sie, auch im Sinne der Prozessorientierung, die Gelegenheit, ihren Kompetenzzuwachs altersgemäß selbstständig zu gestalten und zu verantworten? (Selbstkonstruktion statt Instruktion)

Kontextbezug: Hat die Thematik einen motivierenden Bezug zu der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und weckt so ihr Interesse?

¹⁹⁴ Vgl. Sajak, *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht*, S. 54.

¹⁹⁵ Vgl. Feindt/ Herbig: *Hosentaschen-Skript zum kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 1-8.

Vernetzung: Stehen Zusammenhänge im Vordergrund? Werden die grundlegenden biologischen Prinzipien genutzt, um die biologischen Inhalte zu strukturieren und zu vernetzen? Werden fächerübergreifende Aspekte aufgenommen?

Intelligentes Üben und Anwenden: Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre erworbenen Fähigkeiten zu festigen und auf unbekannte Sachverhalte zu übertragen?

Differenzierung: Werden die Schülerinnen und Schüler individuell gefordert und gefördert, z. B. durch Phasen eigenständigen Erarbeitens und Übens, durch gestufte Lernhilfen oder Aufgabenstellungen?

Diagnose und Förderung: Findet ein Überprüfen der Fähigkeiten und Fertigkeiten (der Performanz) der Schülerinnen und Schüler statt? Haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Lücken zu schließen?

Transparenz: Ist den Schülerinnen und Schülern bewusst, welche Ziele zu erreichen sind und welche Fortschritte sie bereits gemacht haben?¹⁹⁶

4. 2 Beispiel für eine Kompetenzexegese

„Die Schülerinnen und Schüler können anhand einer Weisung der Bergpredigt die Relevanz der Botschaft Jesu für heute aufzeigen.“ (Standards Klasse 10)

Damit Schülerinnen und Schüler dies können, müssen sie m.E. über folgendes Wissen und Können verfügen:

- ✚ Sie finden den Text der Bergpredigt in der Bibel, kennen zentrale Inhalte und eine Gliederung des Textes.
- ✚ Sie wissen, dass es sich bei Mt 5-7 um eine vom Evangelisten vorgenommene redaktionelle Zusammenstellung von (zumeist) ursprünglichen Jesusworten handelt.
- ✚ Sie können Gestaltungselemente (der Berg, Jesus als Lehrer) vor dem alttestamentlichen Hintergrund und unter Berücksichtigung der Eigenart des Evangeliums und der Adressaten des Matthäus deuten.
- ✚ Sie können exemplarisch aufzeigen, zu welchen Problemen ein oberflächliches Textverstehen führen kann, und kennen aus der neueren Christentumsgeschichte z.B. drei Positionen in Bezug auf die Umsetzung der Forderungen Jesu.
- ✚ Sie können eine der Weisungen Jesu, die das Handeln betreffen (Mt 5,21-26; 5,27-30; 5,31f.; 5,33-37; 5,38-42; 5,43-48), sachgemäß erklären,
- ✚ in Bezug setzen zu einer aktuellen Fragestellung und so
- ✚ exemplarisch die Relevanz dieser Weisung und damit die Relevanz der Botschaft Jesu aufzeigen.¹⁹⁷

¹⁹⁶ freundlicherweise zur Verfügung gestellt von der ZPG Biologie.

¹⁹⁷ Kompetenzexegese übernommen aus: Georg Gnant: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Download unter: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnant/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf

4.3 Anforderungssituationen

Grundsätzlich gibt es für die Gestaltung von Anforderungssituationen zwei mögliche Ausgangspunkte:

Sie können aus dem politischen Tagesgeschehen, aus den Medien oder aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stammen (z.B. Streit um die Mohammedkarikaturen, Tod Bin Ladens, Bau einer Moschee am Schulort) oder aber – ausgehend von einem oder mehreren Standards – von der Lehrkraft selbst erstellt werden, z.B. in einer fiktiven Situation. Für beide Formen von Anforderungssituationen sollen hier Beispiele genannt werden.

4.3.1. Eine Anforderungssituation aus den Medien

Lernanlass: Ein Mörder, der nach Strafe sucht ...

Kurzzusammenfassung:

Adolfo Francisco Scilingo war ein hochrangiger Militär der Escuela de Mecanica, eines berüchtigten Folterzentrums. Während der Militärdiktatur in Argentinien (1976-1983) war er als Marineoffizier an Folterungen und vor allem auch an den sogenannten „vuelos“ beteiligt, Todesflügen, bei denen bewusste Gefangene ins Meer geworfen wurden. Bereits unmittelbar nach dem Ende der Militärdiktatur kämpfte er für die Aufarbeitung der Verbrechen – ohne Erfolg. Anfang der Neunziger Jahre begann Scilingo seine Verbrechen öffentlich zu machen, indem er sich an den Chef einer großen Tageszeitung wandte, der seine Geständnisse 1995 als Buch¹⁹⁸ veröffentlichte. In der Folge wurde er wegen eines angeblichen Scheckverbrechens verhaftet, stellte sich dann nach seiner Entlassung 1997 der spanischen Justiz, von der er 2007 letztinstanzlich zu insgesamt 1084 Jahren Gefängnis wegen schwerer Verbrechen gegen die Menschheit verurteilt wurde.

Daraus abgeleitete Anforderungssituation:

Bei der Recherche für eine Präsentation im Spanischunterricht über die argentinische Diktatur stößt du auf gemeinsam mit einem Freund/ einer Freundin auf diesen alten Spiegelartikel (<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8810398.html>.) über die Lebensgeschichte des Marineoffiziers Adolfo Francisco Scilingo. Dein/e Freund/in kann das Verhalten Scilingos nicht verstehen – eigentlich sollte er doch froh und erleichtert sein, dass er ohne Strafe davonkommt – wer geht schon gerne ins Gefängnis? Wie man sich selbst anzeigen kann, scheint ihm/ihr ein Rätsel zu sein. Ihr diskutiert lange über diesen Mann und du fragst dich, wie man seine wiederholten Versuche der Selbstanzeige, seine Sehnsucht nach einem Prozess erklären kann

4.3.2 Zwei fiktive Anforderungssituationen

Ein ungetaufter Junge in einer katholischen Familie (Kl. 5/6)

Max lebt in Magdeburg und besucht dort die fünfte Klasse. Weder er noch seine Eltern sind getauft, er hat noch nie den Religionsunterricht besucht und hat auch nur wenige Kirchen besichtigt. Niemand in seiner Familie interessiert sich für Religion und Kirche. Dies ist in den neuen Bundesländern keine Seltenheit, da die Religionsausübung zu DDR-Zeiten von der Regierung behindert wurde.

¹⁹⁸ Horacio Verbitsky: *El vuelo* (Span) bzw. *Confessions of an Argentine Dirty Warrior: A Firsthand Account of Atrocity* (engl., leider nur auf Englisch oder Spanisch erhältlich)

Anfang September erkrankt die Mutter von Max schwer und muss für mehrere Monate in eine Klinik – voraussichtlich bis zum Ende des Schuljahrs. Da der Vater viel beruflich unterwegs ist und in Magdeburg keine weiteren Verwandten leben, erklärt sich die Cousine der Mutter aus Oberschwaben spontan bereit, Max für das ganze Schuljahr – und wenn nötig auch länger - in ihre Familie aufzunehmen, zumal ihr Sohn Leon genau gleich alt ist und die beiden Jungen sich auf Familienfesten immer sehr gut verstanden haben.

Max kommt also in die oberschwäbische Kleinstadt Hohenstetten¹⁹⁹ und nimmt dort am Leben von Leons Familie teil. Mit Leon versteht er sich super, in der Schule läuft es auch gut. Aber: Die Familie ist sehr religiös, sehr aktiv in der Kirchengemeinde. Leon ist Ministrant, man besucht regelmäßig den Sonntagsgottesdienst, betet am Tisch und abends, feiert die Feste des Kirchenjahres, gestaltet Advent und Fastenzeit bewusst. Leon hat natürlich eine Kinderbibel, und ein Gebetbuch, in seinem Zimmer hängt das Bild seines Namenspatrons und das Kreuz, das er zur Kommunion bekommen hat.

Max ist zunächst ein wenig überrascht, aber er interessiert sich für die Religion seines Großcousins und seiner Familie und möchte so in dem Jahr Grundlagen der christlichen Religion kennen lernen.

Du übernimmst die Rolle von Leon und erläuterst Max im Laufe des Schuljahres, das er bei dir verbringt, die Bedeutung von christlichen Festen, von Gottesdiensten – und vermittelst ihm Grundkenntnisse über den christlichen Glauben.²⁰⁰

Ein junger Hindu in Deutschland (Kl. 5/6)

„Der 12 jährige Chenna stammt aus Indien und ist seit einem Jahr in Deutschland. Er kam mit seiner Mutter und seinem Vater, einem Informatiker, hierher und geht ins Gymnasium. Er spricht perfekt Englisch und hat in kürzester Zeit Deutsch gelernt. Alle bewundern ihn deshalb. Chenna ist Hindu. Eines Tages geht er auf einen seiner Mitschüler/innen zu und sagt:

„Eines verstehe ich nicht so ganz. Wenn im Kalender Weihnachten steht, kauft ihr grüne Bäume, stellt sie in eure Wohnung, stellt kleine Figuren darunter und macht euch Geschenke und am Karfreitag schließen die Geschäfte, Fußballvereine dürfen nicht spielen und die Kinos haben geschlossen. An Ostern suchen Kinder im Garten lustig bemalte Eier und an Pfingsten habe ich vor einigen Häusern, zu denen ihr Kirche sagt, grüne Birken gesehen. Was macht ihr da eigentlich? Was steckt da dahinter?“

Wie könnte eure Antwort lauten?“²⁰¹

¹⁹⁹ Hohenstetten = fiktive schwäbische Kleinstadt, irgendwo in Oberschwaben ...

²⁰⁰ Quelle: Angelika Scholz

²⁰¹ Quelle: Vortrag Rupp, 18.2.2011, S. 4

4.3.4 Eine projektorientierte Anforderungssituation

Wir erstellen einen Kirchenführer der Kirchen vor Ort für Kinder (5/6)

Die katholische und die evangelische Kirche am Schulort wollen einen Kirchenführer für Kinder herausgeben, der nicht nur die Bauten sondern auch die Glaubenspraxis der jeweiligen Konfession mit Bildern erläutert.

Erstellt in kleinen Gruppen diese Kirchenführer, in denen ihr die Kirchen und die Gottesdienste kindgerecht erklärt.²⁰²

4.3.5 Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Anforderungssituationen

Authentizität:

- Handelt es sich um eine authentische bzw. Anforderungssituation?
- (falls die Anforderungssituation von der Lehrkraft erstellt wird): Ist die Anforderungssituation realistisch? Könnte sie so (oder ähnlich) passieren? Oder spürt man, dass es sich um eine „didaktisierte“ Situation handelt?

Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler:

- Entspricht die Situation der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bzw. ist sie für sie nachvollziehbar?
- Entspricht sie regionalen Gegebenheiten?

Exemplarischer Charakter

- Sind die aus der Anforderungssituation sich ergebenden Fragestellungen exemplarisch?
- Lassen sich an dieser Anforderungssituation Kompetenzen erwerben bzw. schulen, die auch für andere (reale) Anforderungssituationen benötigt werden?

Relevanz:

- Ist die Anforderungssituation und die sich daraus ergebende Fragestellung für die Schülerinnen und Schüler relevant und motivierend?

Vielschichtigkeit:

- Bietet die Anforderungssituation vielfältige Lernmöglichkeiten?
- Bieten sich vielfältige Lerngegenstände und Lernwege an?

Förderung des eigenverantwortlichen Lernens

- Ergeben sich aus der Anforderungssituation Lernwege, die die Schülerinnen und Schüler selbständig und eigenverantwortlich gehen können?

Förderung unterschiedlicher Kompetenzbereiche:

- Lassen sich in der Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation unterschiedliche Kompetenzbereiche fördern?

²⁰² Quelle: Angelika Scholz

4.4 Beispiel für eine Lernaufgabe

(Kurstufe. Ethische Konfliktfälle)

Spätabtreibung – ja oder nein²⁰³

Christina (35 Jahre) ist seit zwei Jahren verheiratet und hat im letzten Sommer ihr erstes Kind bekommen. Seit ihrem 4. Lebensjahr ist sie selbst fast blind, hat aber – mit einem kleinen Sehrest - an einer normalen Schule Abitur mit Durchschnitt von 1,0 gemacht, anschließend in Göttingen evangelische Theologie studiert und arbeitet als Pfarrerin der Landeskirche, ist allerdings zurzeit im Erziehungsurlaub. Sie wohnt mit ihrem kleinen Sohn und dem Mann, der auch Pfarrer ist, im Pfarrhaus, die beiden teilen sich normalerweise eine Stelle, wegen ihres Erziehungsurlaubs arbeitet ihr Mann zur Zeit 100%.

Nach dem Studium und dem Vikariat sind sie bewusst wieder nach Goslar, in ihre Heimatstadt gezogen, in der auch ihre zwei Jahre jüngere unverheiratete Schwester und ihre – noch sehr rüstige – Mutter leben, ihr Vater ist vor 2 Jahren plötzlich gestorben. Die Schwester arbeitet als Grundschullehrerin, die Mutter war nicht berufstätig, sondern hat sie während ihrer Schulzeit und ihres Studiums mit großem Engagement unterstützt. Die Mutter ist finanziell sehr gut gestellt, da sie mehrere Mieteinnahmen aus mehreren großen Immobilien am Ort hat. Ein jüngerer Bruder (26 Jahre) studiert in Berlin Wirtschaftsinformatik und lebt dort mit seiner Freundin zusammen. Er bereitet sich gerade auf die Abschlussprüfungen vor und ist daher nur selten in Goslar.

Die Mutter und die Schwester sind ebenfalls in der Kirchengemeinde verwurzelt, Christina selbst setzt sich auch neben ihrem Beruf häufig mit religiösen Fragen auseinander und nimmt regelmäßig an Stillen Tagen und Exerzitien teil.

Durch Mobilitätstraining und Blindenhund ist sie sehr mobil und kann ihre alltäglichen Besorgungen bis auf wenige Ausnahmen gut alleine bewältigen.

Als ihr Sohn gerade ein gutes halbes Jahr alt ist, merkt sie, dass sie wieder schwanger ist. Sie verzichtet – wie auch schon bei der ersten Schwangerschaft - auf pränataldiagnostische Untersuchungen (z.B. zur Feststellung des Downsyndroms). Im siebten Schwangerschaftsmonat stellt der Arzt fest, dass das ungeborene Kind, ein Junge, auffallend klein ist und schickt sie zu weiteren Untersuchungen zu einem Spezialisten. Dieser diagnostiziert Trisomie 13, ein Gendefekt, der in der Regel zu einer extrem kurzen Lebenserwartung und zu sehr starken Behinderungen führt. Die Indikation für eine Spätabtreibung ist eindeutig gegeben.²⁰⁴



²⁰³ Quelle: Bei diesem Fall handelt es sich um einen konkreten Fall aus dem privaten Umfeld, der - unter Verwendung einer ARD-Dokumentation – anonymisiert wurde. Es sind hier zwei Biographien vermischt: Die Erfahrungen einer blinden Frau aus dem privaten Umfeld und die in der Dokumentation porträtierte blinde Frau. (Dokumentation: Blind – nicht blöd, ARD, November 2009).

²⁰⁴ Quelle: Angelika Scholz

4.5 Beispiel für Diagnostik und individuelle Förderung

Wie Diagnostik und individuelle Förderung im Unterrichtssalltag, z.B. in der Kursstufe aussehen kann, soll folgendes Beispiel eines fiktiven Oberstufenkurses (Jahrgangsstufe 1) zeigen:

Beobachtungen bei der Korrektur von schriftlichen Arbeiten²⁰⁵:

- ✚ *Lisa und Lara haben Schwierigkeiten, den Gedankengang eines Textes knapp in eigenen Worten wiederzugeben, sondern paraphrasieren den Text Satz für Satz*
- ✚ *Kevin und Leon können das im Unterricht vermittelte Sachwissen nicht zusammenhängend darstellen sondern schreiben lediglich einige Stichworte des Tafelanschriebs hin.*
- ✚ *Theresa und Lena haben offensichtlich alle im Unterricht behandelten Texte auswendig gelernt und möchten ihr gesamtes Wissen „loswerden“. Dass vieles von dem, was sie schreiben, mit der Fragestellung nicht viel zu tun hat, bemerken sie nicht.*
- ✚ *Daniel und Tobias sind nicht in der Lage, bei einer Stellungnahme Unterrichtswissen in die Darstellung mit einzubeziehen.*
- ✚ *Die Arbeit von Benjamin, verrät, dass er die theologischen Fragestellungen, die im Unterricht behandelt wurden, nicht verstanden hat, sondern sich in seiner Argumentation auf das Wissen aus Erstkommunionunterricht und Kinderbibel stützt. Seine religiöse Entwicklung scheint auf dem Stand eines 11-12 Jährigen zu sein.*
- ✚ *Marvin hat offensichtlich den Unterrichtsstoff überhaupt nicht gelernt, kann aber mit dem vorgelegten Text sehr gut umgehen.*
- ✚ *Nathanael kann mit dem vorgelegten Text und dem Unterrichtsstoff souverän umgehen, kann sich sehr gut ausdrücken, seine Ausführungen verraten jedoch ein historisierend-fundamentalistisches Bibelverständnis.*
- ✚ *Die Klausuren von Tina und Andreas enthalten zahlreiche R- und Z-Fehler und sind zudem in einem sehr problematischen Stil verfasst. Die Arbeit von Andreas ist ferner kaum zu entziffern.*

Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler

- ✚ *Lisa und Lara müssten die Zusammenfassung von Texten üben, evtl. auch in Kooperation mit anderen Fächern (D/Ge).*
- ✚ *Kevin und Leon müssten sich darin üben, das im Unterricht vermittelte Sachwissen zusammenhängend darzustellen, z.B. durch mündliche Zusammenfassungen im Unterricht oder durch Stundenprotokolle.*
- ✚ *Theresa und Lena müssten lernen, die Fragestellung der Klausur zunächst genau zu analysieren und anhand einer Gliederung ihrer Argumentation relevanten und irrelevanten Unterrichtsstoff zu trennen.*
- ✚ *Daniel und Tobias müssten trainieren, Fragestellungen in Klausuren auf ihren Bezug zum Unterrichtsstoff zu hinterfragen und Gelerntes sinnvoll in die Argumentation einzubeziehen.*
- ✚ *Benjamin müsste im Unterricht und in Hausaufgaben sensibel zu einer Reflexion seines Kinderglaubens hin geführt werden.*
- ✚ *Marvin sollte sein Lernverhalten verbessern.*

²⁰⁵ Beobachtungen aus dem Religionsunterricht in der Kursstufe am Gymnasium Ochsenhausen. Den Schülerinnen und Schülern wurden hier bewusst fiktive Namen gegeben, um im weiteren Verlauf den potentiellen Förderbedarf darzustellen.

- ✚ Nathanael ist möglicherweise Mitglied einer fundamentalistischen Gemeinde (z.B. Freikirche). In Gesprächen und Diskussionen müsste sein Bibelverständnis hinterfragt werden, damit er entweder einen Zugang zur historisch-kritischen Exegese bekommt oder aber sein Bibelverständnis argumentativ darlegen kann.
- ✚ Tina und Andreas haben wahrscheinlich auch große Probleme im Fach Deutsch. In Kooperation mit dem Deutschlehrer könnten sie dazu angehalten werden, ihre Rechtschreibung, Zeichensetzung und ihren Stil zu verbessern. Andreas muss sich ferner in der Darstellung und Präsentation seiner Ergebnisse üben.

Beispiele für Diagnostik:

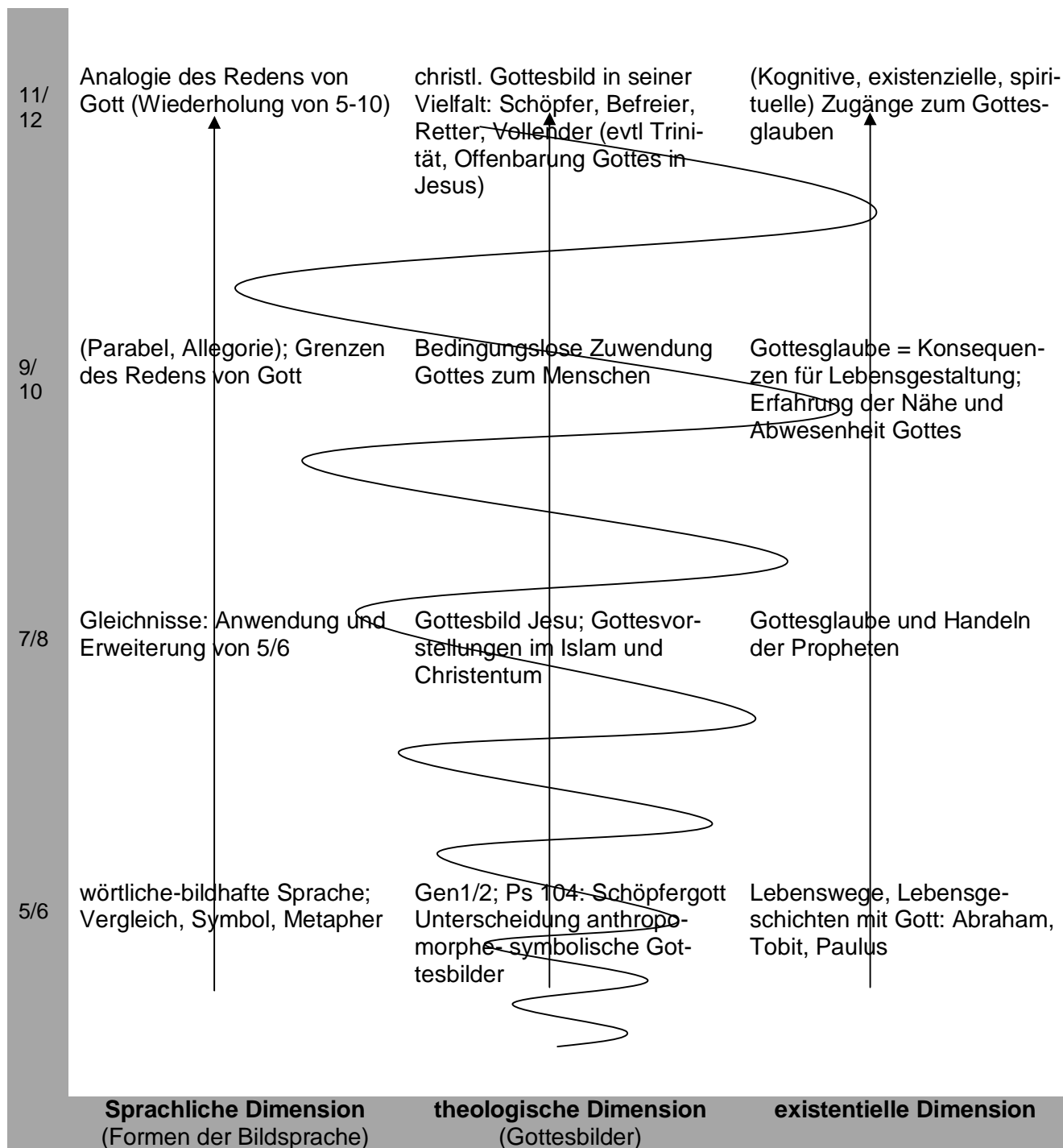
- ✚ Erstellung von Beobachtungsbögen, die den Aufbau einer Teilkompetenz systematisch erfassen können²⁰⁶
- ✚ Fehleranalyse bei der Rückgabe der Arbeiten und Klausuren (z.B. als Formblatt mit einem Kompetenzraster und konkreten Lerntipps), so dass die Schülerinnen und Schüler sich individuelle Ziele setzen und an den eigenen Schwächen arbeiten können.
- ✚ „Kompetenzkonferenzen“ für jede Klasse, in denen gezielt die Beobachtungen der Fachlehrer/innen zu den einzelnen Kompetenzbereichen ausgetauscht und fächerübergreifende Förderpläne erstellt werden

Beispiele für binnendifferenzierte, individuelle Förderung

- ✚ gezielte Zusatzaufgaben zur Förderung einer bestimmten Kompetenz, z.B.
 - Lisa und Lara: schriftliche Zusammenfassung eines Textes
 - Kevin und Leon: Ergebnisse der Stunde schriftlich zusammenfassen
 - Theresa und Lena: Erstellen von Gliederungen zu Übungsaufgaben
 - Benjamin: Schreiben einer kurzen eigenen Stellungnahme²⁰⁷
- ✚ während des Unterrichts: gezielte Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler in den jeweils noch zu entwickelnden Kompetenzbereichen
 - Lisa und Lara: mündliches Vortragen der Zusammenfassung eines im Unterricht gelesenen Textes
 - Benjamin: sensibles Nachfragen der Lehrkraft bei Äußerungen im Unterricht, die auf seine kindlichen Überzeugungen schließen lassen

²⁰⁶ Vgl. Feindt/ Lamprecht, *Von Fußballfans und Fischen*, S. 11.

²⁰⁷ Vgl. Feindt/ Lamprecht, *Von Fußballfans und Fischen*, S. 11.

4.6 Beispiel für ein Aufbaumodell zur Dimension: Die Frage nach Gott ²⁰⁸

²⁰⁸ Siehe auch unterrichtspraktisches Modul: Von Gott reden

4.7 Akzentveränderungen im normalen Unterricht

Vorbemerkung:

Gegenüberstellungen von früherer und „neuer“ Unterrichtspraxis erwecken schnell den Eindruck, früher, vor der Schulreform, „sei alles schlecht gewesen“ und alles müsse nun anders gemacht werden. Für den kompetenzorientierten Unterricht trifft dies nicht zu. Zu jeder Zeit, in jedem Unterricht wurden Kompetenzen gefördert und weiterentwickelt, es ist nahezu unmöglich, nicht kompetenzorientiert zu unterrichten.

Die unten aufgeführten Akzentverschiebungen sollen jedoch den Fokus darauf richten, wie durch oft kleine Veränderungen im alltäglichen Unterricht die Selbsttätigkeit und die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden können und damit eine noch stärkere Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen geschehen kann.

4.7.1. Sprachebene

Unterrichtselement	Typische Unterrichtspraxis 2001	Impulse aus dem kompetenzorientierten Unterrichten	Sinn
Präsentation von Arbeitsergebnissen	im Lehrer-Schüler-Gespräch, Lehrer lenkt das Gespräch, Schülerinnen und Schüler geben Antworten in Einzelwörtern oder kurzen Sätzen	zusammenhängende Präsentation der Ergebnisse evtl. mit Ergebnisfolie/ Tafelanschrieb	Förderung der sprachlichen Kompetenz und der personalen Kompetenz
Beispiel:	<i>Aufgabenstellung bei einer GA zu einem theologischen Text in der Kursstufe</i> 1. Lest den Text und fasst die Position des Autors in 2-3 Sätzen zusammen! 2. Diskutiert die Thesen des Autors und formuliert eine Stellungnahme! 3. Fasst eure Ergebnisse in einem Tafelbild zusammen! 4. Bestimmt 2-3 Personen, die die Ergebnisse vor der Klasse präsentieren und an die Tafel schreiben!		
Ergebnissicherung	Lehrer notiert an der Tafel die Ergebnisse eines fragend-entwickelnden Gesprächs	Schülerinnen und Schüler formulieren selbst Ergebnisse für die Tafel gemeinsame Korrektur sprachlicher Unsauberkeiten (z.B. in der Fachsprache)	Förderung der sprachlichen Kompetenz Berücksichtigung der individuellen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler

4.7.2. Handlungsebene/ Arbeitsformen

Unterrichtselement	Typische Unterrichtspraxis 2001	Impulse aus dem kompetenzorientierten Unterrichten	Sinn
Stundeneinstieg	Abfragen von Vorwissen der Schülerinnen und Schüler	Gestaltung einer konkreten, lebensnahen Anforderungssituation	Lernen an konkreten Situationen (→ Konstruktivismus)
Beispiel	<i>Islam, Kl. 8, Thema Kopftuch</i> „Du triffst deine türkische Grundschulfreundin in der Stadt. Sie trägt ein Kopftuch. Du möchtest nun wissen, was es mit diesem Kopftuch auf sich hat, was es bedeutet und warum Frauen es tragen.“		
Erhebung der Lernausgangslage der	kaum oder nur in Ansätzen durchgeführt (z.B. durch die	Erhebung der Lernausgangslage als Grundlage eines	Erhebung des Vorwissens und der Einstellung der

Unterrichtselement	Typische Unterrichtspraxis 2001	Impulse aus dem kompetenzorientierten Unterrichten	Sinn
Schülerinnen und Schüler ²⁰⁹	Frage „Was wisst ihr schon zu?“ als Einstieg in eine Unterrichtssequenz)	Lernprozesses, kann z.B. durch kreative Aufgaben geschehen Aufgrund der Ergebnisse kann der Unterricht gemeinsam geplant werden. Überprüfung des Wissenszuwachses am Ende der Unterrichtssequenz	Schülerinnen und Schüler als Basis für die Planung des Unterrichts Lernen als individuelle Konstruktion auf der Basis der schon vorhandenen Konstruktionen zu einer Thematik
Beispiel	<i>Islam, Kl. 8: Aufgabe zu Beginn der Unterrichtssequenz</i> „Das Nachbarhaus steht zum Verkauf. Ihr erfahrt, dass eine streng gläubige muslimische Familie das Haus gekauft hat. Schreibe einen Dialog am Abendbrottisch über dieses Thema, in dem ihr über eure Erwartungen und Befürchtungen sprecht!“		
Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Arbeitsplanung	Unterricht = Arrangement, das der Lehrer/ die Lehrerin vorbereitet, genaue Planung des Lernwegs der Schülerinnen und Schüler	Planung des Arbeitsprozesses gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern (zumindest bei größeren Projekten) Zielklarheit auch für die Schülerinnen und Schüler	Förderung der methodischen Kompetenz: Arbeitsplanung, Recherche etc.
Beispiel:	<i>Gemeinsame Überlegungen:</i> Welche Materialien brauchen wir? Woher bekommen wir sie? Wie müssen wir uns die Zeit einteilen?		
Transparenz der Erwartungen	Unterricht = für den Schüler/ die Schülerin nicht durchschaubar, Lernprozess wird allein durch den Lehrer gesteuert („Heute machen wir mal ...“	Präsentation der zu erreichenden Kompetenzen zu Beginn einer Unterrichtssequenz/ Stunde, Überprüfung der Kompetenzen am Stundenende	Transparenz Lernerautonomie
Freiräume für die Lernenden	Unterricht als minutiös geplanter Lernprozess, Unterrichtsgespräche werden mit Impulsfragen und möglichen Schülerantworten geplant	Raum für eigene Entscheidungen, alternative Angebote in Medien, Aufgabenstellungen und Produkten ²¹⁰	Motivierend lässt Raum für die eigenen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler
Präsentation von Wissen	evtl. Lehrervortrag	eigenständige Recherche, Schülervortrag bei Lehrervortrag: Anleitung zum Mitschreiben, ggf. Ergebnisblatt	Förderung der methodischen Kompetenz
Beispiel:	<i>Methodenblatt zum Thema. „Mitschreiben bei einem Lehrervortrag oder einer GFS“</i>		
Umgang mit gelerntem Faktenwissen	Vermittlung des Faktenwissens, Abfragen in KA oder im Unterricht	Vermittlung des Faktenwissens, individuelle Verarbeitung und Reflexion	individuelle „Andockstellen“ an gelerntes Wissen
Beispiel:	Vermittlung der Fünf Säulen des Islams (z.B. mit einem darstellenden Text), anschließend schreiben die Schülerinnen und Schüler einen Brief/ eine Mail an einen jungen Muslim ihres Alters und schildern ihre Eindrücke. ²¹¹		
Gruppen-/Teamarbeit	„Macht das mal in Gruppen...“	Erstellung von Gruppenregeln Reflexion des Gruppenprozesses Reflexion der Rolle des Ein-	Förderung der sozialen Kompetenz

²⁰⁹ Vgl. Fischer, M., *Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 1-2.

²¹⁰ Vgl. Gnannt, *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*, http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnannt/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf

²¹¹ Vgl. Vgl. Eggerl, „*Alles bleibt anders*“. S. 59.

Unterrichtselement	Typische Unterrichtspraxis 2001	Impulse aus dem kompetenzorientierten Unterrichten	Sinn
		zelschülers in Gruppen (Kooperatives Lernen) ²¹²	
Vermittlung von Methoden	„Macht das mal ...“ „Lernt mal die Vokabeln“ ...	Vermittlung von Lerntechniken, Angebot unterschiedlicher Lernwege	Förderung der methodischen Kompetenz, Anregung zur Erarbeitung eigener Lernstrategien
Beispiel:	<i>Erstellung von Methodenzetteln/ Karten zu wesentlichen Methoden Kooperation mit dem schulischen Methodencurriculum</i>		
Leitmedium/ Advance Organizer	Die Stundenthemen folgen in für die Schülerinnen und Schüler nicht einsichtiger Form aufeinander	zu Beginn der Unterrichtssequenz wird (z.B. bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung mit den Schülerinnen und Schülern) eine Übersicht über die Einheit erstellt	Die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Funktion die einzelnen Lerngegenstände im Gesamt der Unterrichtssequenz, evtl. zur Beantwortung einer Leitfrage haben
Beispiel	Zur Anforderungssituation Ein ungetaufter Junge in einer katholischen Familie (s. 4.1.2) wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Übersicht über die Themen erstellt, die Leon seinem Großcousin erklären muss. Hieraus erstellt der Lehrer einen fiktiven Jahresablauf von Max („Was er im Laufe des Schuljahres alles erlebt“), den er den Schülerinnen und Schülern als Kopie ausgibt. Aus diesem Jahresablauf ergeben sich die einzelnen Themen.		
Überarbeitung eigener Arbeitsergebnisse	in der Regel werden Arbeitsergebnisse nach Abschluss der Unterrichtssequenz oder nach der Benotung nicht noch einmal angeschaut.	Überarbeitung der Ergebnisse auf der Basis der erworbenen oder vertieften Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler werden für ihre eigenen Lernfortschritt sensibilisiert und evaluieren ihren Lernzuwachs
Beispiel	Die Unterrichtssequenz geht von einer Lernaufgabe aus, für die die Schülerinnen und Schüler zunächst einen spontanen Lösungsvorschlag machen. Am Ende der Sequenz überarbeiten sie diesen Vorschlag und erstellen eine verbesserte Version. ²¹³		
Wiederholungskultur/ nachhaltiges Lernen/ Vernetzung ²¹⁴	einmaliges Durchnehmen wesentlicher Themen, evtl. Wiederholung	regelmäßige systematische Wiederholung wesentlicher Aspekte, Anleitung zum eigenständigen Wiederholen, Anwendung des Gelernten (auch einige Jahre später) Vernetzung von neuem Wissen mit Wissen und Kompetenzen auf früheren Schuljahren ²¹⁵	nachhaltiges Lernen
Beispiel:	a) Anlage einer „Kartei mit Basiswissen“ über mehrere Schuljahre hinweg (z.B. Merkmale symbolischer Sprache, einzelne biblische Sprachformen, „Was ist ein Prophet?“, wichtige Stationen und Personen der Kirchengeschichte ...) b) Thema Propheten, Kl. 7: Was ist ein Prophet, Kl. 8 Islam: Wiederholung: Merkmale eines Propheten, Vergleich mit Mohammed		

²¹² <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html> , http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf

²¹³ Vgl. Feindt/ Herbig: *Hosentaschen-Skript zum kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 4.

²¹⁴ Vgl. hierzu die Ideen bei Georg Gnandt: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*, http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule-hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnandt/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf.

S. 19

²¹⁵ Vgl. Feindt/ Herbig: *Hosentaschen-Skript zum kompetenzorientierten Religionsunterricht*, S. 5.

4.7.3. Medien

Unterrichtselement	Typische Unterrichtspraxis 2001	Impulse aus dem kompetenzorientierten Unterrichten	Sinn
Unterrichtsmaterialien	Lehrbuch, Kopien aus anderen Unterrichtswerken und –hilfen → Leitfrage: „Wo ist der Stoff optimal aufbereitet?“	möglichst authentische Medien (auch aus Lehrbuch) „Lernlandschaften“: breite Auswahl an Medien, die unterschiedliche Lernwege ermöglichen	Lernen an authentischen Situationen
Beispiel:	<i>Islam, Kl. 8, Thema Kopftuch:</i> Lebenszeugnisse von Frauen, die sich bewusst für das Kopftuch entschieden haben, Songs von Ammar ²¹⁶		

4.7.4. Leistungsmessung

Unterrichtselement	Typische Unterrichtspraxis 2001	Impulse aus dem kompetenzorientierten Unterrichten	Sinn			
Leistungsmessung	KA; mündliches Abfragen Reproduktion, Transfer, problemlösendes Denken	weiterhin KA; aber Akzent auf Aufgaben, die eine Anwendung des Wissens in möglichst authentischen Situationen erfordern	Ziel des Lernens: Individuelle Theorien, die viabel sind und sich bei der Bewältigung von Realsituationen bewähren			
Beispiel:	(einzige) Aufgabe in KA zu Buddhismus: <i>Deine (sehr konservativ-katholische) Tante hat versprochen, dir nach dem Abi 1500 Euro für eine Bildungsreise zu schenken. Du möchtest einige Wochen in einem buddhistischen Kloster meditieren. Nun schreibst du eine Mail an deine Tante, in der du deine Motivation darlegst, wesentliche Züge des Buddhismus erklärst, erläuterst, warum dich der Buddhismus anzieht und ihn mit dem Christentum vergleichst.</i>					
Heftführung	Heft = Mitschrift des Unterrichts + eingeklebte Blätter	Heft = individuelles Lernprotokoll+ Mitschrift des Unterrichts + Materialien → Einüben ins Führen eines Lernprotokolls	Förderung der Reflexion des eigenen Lernprozesses			
Bewertung der Heftführung	Note 1 für das Heft: Vollständig und schön geschrieben, farbige Zeichnungen	Note 1 für das Heft: optimale Reflexion des Lernprozesses, eigenständige Aufbereitung des Unterrichtsstoffs, Formulieren eigener Fragen	s.o.			
Rückmeldung über den Leistungsstand	Note bei KA, mündliche Note	Note + Stärken/ Schwächen-Analyse, Tipps zur Weiterentwicklung Berücksichtigung einer individuellen Bezugsnorm	Förderung der methodischen Kompetenz: Einschätzung der eigenen Leistung und der selbständigen Arbeit			
Beispiel	<i>schriftliche Bekanntgabe der mündlichen Note mit folgenden Kategorien:</i>					
		--	-	0	+	++
	<i>Reproduktion von Wissen (aus aktuellem Unterricht und den vorgehenden Schuljahren)</i>					
	<i>Anwendung von Wissen und Positionen</i>					
	<i>Diskussionsfähigkeit:</i> → <i>Mitdenken und Verfolgen der Diskussion</i> → <i>Qualität eigener Beiträge</i>					

²¹⁶ <http://www.ammar114.de/>, neue Website ab Oktober 2010, Stand: 27.9.2010









Unterrichtselement	Typische Unterrichts- praxis 2001	Impulse aus dem kom- petenzorientierten Un- terrichten	Sinn
	→ Umgang mit Äußerungen von Mitschüler/innen		
	Fähigkeit zur kritischen Reflexion und Hinterfragen von Positionen		
	Ausdrucksfähigkeit, Fachsprache		
	Gesamtnote:		
	Entwicklung seit der letzten mündlichen Note:		
	Tipps für die weitere Arbeit:		
Umgang mit Fehlern	„Falsch – wer hat etwas anderes?“	Besprechung des Fehlers, Bewusstmachen des falschen Denkweges	„Fehler als Lernchance“
Beispiel:	Islam, Kl. 8: Ein Schüler sagt: „Die Islamis haben alle immer eine Waffe dabei.“ Reaktion des Lehrers/ der Lehrerin: Wie kommst du darauf? Woher hast du dieses Wissen?		
Erstellung von Plakaten	„Macht mal ein Plakat dazu...!“	Reflexion guter und schlechter Plakate Erstellung von Merkmalen guter Plakate gemeinsame Bewertung der Plakate	Förderung der methodischen Kompetenz: Erstellen von Plakaten, Schulung der Reflexionsführung
Beispiel:	Methodenzettel zur Erstellung von Plakaten, vor Beginn der GA besprechen		
Rückgabe einer KA	Diktieren/ Anschreiben der richtigen Lösungen	eigenständige Erarbeitung der KA durch die Schülerinnen und Schüler, Formulieren von Fragen	Förderung der Reflexion der eigenen Schwierigkeiten „Fehler als Lernchance“
Beispiel:	Mittelstufe, Fremdsprache: erneutes Lösen der KA in kleinen Gruppen, Sammeln von Fragen, gemeinsames Klären der Fragen anhand von Lehrbuch/ Grammatik/ Aufschrieb/ Korrektur mit Lösungsblatt oder durch Lehrer, Präsentation der Ergebnisse und der schwierigen Aspekte vor der Klasse oder in Arbeitsgruppen, Erstellen von Lerntipps		

5. Literatur

-  **Adam, Gottfried:** Lehrpläne des Religionsunterrichts, in: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer: Religionspädagogisches Kompendium, S. 194-221.
-  **Arbeitsgruppe Kompetenzorientierung der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz:** Kompetenzorientierung im Evangelischen Religionsunterricht Eine Arbeitshilfe für die Orientierungs- und Sekundarstufe in Rheinland-Pfalz, download unter: http://www.religionsunterricht-pfalz.de/bibliothek/texte/arbeitshilfe_kompetenzorientierung.pdf
-  **Berger, Andrea u.a.:** Handreichung zur Unterstützung eines kompetenzorientierten katholischen Religionsunterrichts und zur Gestaltung der neuen Reife- und Diplomprüfung. Download unter: <http://katamt.kirchen.net/LinkClick.aspx?fileticket=Xu9SpkOfcNU%3D&tabid=180&language=de-AT> .
-  **Bildungsplan 2004:** Allgemein bildendes Gymnasium
-  **Boehme, Katja:** Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: Herder Korrespondenz 9/2010. S. 460-464.
-  **Bohl, Thorsten:** Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht.
-  **BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg:** Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg. Baden-Württemberg 2011 – 2016. Download unter: <http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf>
-  **Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. („Klieme-Expertise)
-  **Die deutschen Bischöfe:** Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) 23. September 2004)
-  **Dressler, Bernhard:** Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Theo-Web. 6 (2007), S. 27-31. Download unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/4.pdf>
-  **Eggerl, Hans-Peter:** „Alles bleibt anders“. Die Folgen einer konstruktivistischen Unterrichtskultur für den Aufbau einer Religionsstunde, in: Mendl, Hans (Hrsg): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. S. 51-62.
-  **Englert, Rudolf:** Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Sajak, Clauß Peter: Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrumentarium im Religionsunterricht. S.9-28.
-  **Faustich-Christ, Katja; Lersch, Rainer; Moegling, Klaus,** Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis (Schriftenreihe zur Theorie und Praxis der Schulpädagogik Bd. 9, 2010)
-  **Feindt, Andreas; Lamprecht, Heiko:** Von Fußballfans und Fischen, in: Entwurf 4/2010, S. 10-17.
-  **Feindt, Andreas; Herbig, René:** Hosentaschen-Skript zum kompetenzorientierten Religionsunterricht, Vortrag in Bad Wildbad, 3.5.2011.
-  **Fischer, Dietlind, Eisenbarst, Volker:** Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Ab-

- schluss der Sekundarstufe I. Download unter <http://www.sander-gaiser.de/Bildungsstandardscomenius.pdf>
-  **Fischer, Dietlind:** Religiöse Kompetenz bei Schüler/innen erkennen, in: Religion unterrichten Januar 2009. S.6-9. Download unter: http://www.bistum-hildesheim.de/bho/dcms/sites/bistum/bildung/schule/religionsunterricht/dok/religionunterrichten_1_09.pdf
 -  **Fischer, Michael:** Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht. Download unter: http://www.rpz-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/schoenberger_hefte/2011/Heft_2/23-26_Fischer_LA.pdf
 -  **Gnandt, Georg:** Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht, download unter: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/erzbistum/schule/hochschule/religionspaedagogik/steinfeld/vortraege/2010/gnandt/GNANDT_Kompetenzorientierter_R_U.pdf.
 -  **ders:** Modell 2: Bildungsstandards in katholischer Religion im Rahmen des Bildungsplans Baden-Württemberg 2004, in: Sajak, Clauß Peter: Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrumentarium im Religionsunterricht. S. 51-66.
 -  **ders:** Standards in der Praxis, in: rhs 4/2005. S. 226-231.
 -  **Green, Norm:** Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besteht in den 5 grundlegenden Elementen. Download unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf
 -  **Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten, Broszat, Katrin:** Kurzversion des Forschungsberichts „Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Sekundarstufen I und II“ (Landesinstitut für Schulentwicklung). Download unter: <http://www.juergenkalb.de/bohl.pdf>
 -  **Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern:** Handreichung: „Fast wie im richtigen Leben...“ Kompetenzorientiert lernen und prüfen im evangelischen Religionsunterricht.
 -  **Halbfas, Hubertus:** Das Dritte Auge.
 -  **Helbling, Dominik:** Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen?, in: Katechetische Blätter 4/2011. S. 290-295.
 -  **Hemel, Ulrich:** Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts. Download unter: http://institut-fuer-sozialstrategie.org/sites/default/files/upload/dokumente/rel_vortrag_religioese_kompetenz.pdf
 -  **von Hentig, Hartmut:** Einführung in den Bildungsplan 2004, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.), Bildungsplan 2004 Allgemeinbildendes Gymnasium, 2004, S.9-21.
 -  **Kessler, Matthias; Ziener, Gerhard:** Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? Download unter: http://www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/RS-kompet-or_Unterrichten_02.pdf
 -  **Klafki, Wolfgang:** Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme.

-  **Kultusministerkonferenz:** Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung katholische Religionslehre (EPA). Fassung vom 16.11.2006
-  **Landesinstitut für Schulentwicklung:** Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten.
-  **Lenhard, Hartmut:** Was heißt: Kompetenzorientiertes Lernen, Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html> .
-  **ders:** Kompetenzorientierung. Neuer Wein in alten Schläuchen? Download unter: <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html>
-  **Mendl, Hans:** Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: ders. (Hrsg): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. S. 9-28.
-  **Ders:** Religionsunterricht inszenieren und reflektieren, in: Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, Ludwig (Hrsg): Mehr als reden über Religion ..., S. 10-39.
-  **Michalke-Leicht, Wolfgang; Sajak, Claus-Peter:** Bitte nüchtern bleiben. Ein Plädoyer gegen die Überforderung des Religionsunterrichts, in: Herder Korrespondenz 11/2010. S. 588-592.
-  **Michalke-Leicht, Wolfgang:** Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht.
-  **Moegling, Klaus:** Die Kompetenzdebatte – Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung, in: Schulpädagogik heute 1(2010), S. 1-16. Download unter: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/artikel-111.html>.
-  **Niklova, Roumiana; Schluß, Hennig; Weiß, Thomas; Willems, Joachim:** Das Berliner Modell religiöser Kompetenz, in: theo-web 6/2007. Download unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf>
-  **Obst, Gabriele:** Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht.
-  **Pirner, Manfred:** Heterogenität und Differenzierung, in: Entwurf 4/2010, S. 6-9.
-  **Reese-Schnitker, Annegret; Bederna, Katrin:** Qualität von Religionsunterricht. Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung, in rhs 3/2010. S. 140-148.
-  **Reich, Kersten:** Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool.
-  **Rothnagel, Martin:** Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik, Loccumer Pelikan 2/09, S. 103-106. Download unter: http://www.rpi-loccum.de/theo_rothgangel.html
-  **Rupp, Hartmut:** Vortrag bei der Fachberaterdienstbesprechung am 17.9.2010 in Stuttgart.
-  **ders:** Lernen und Differenzierung, in: entwurf 4/2010, S. 5-6
-  **ders:** Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht? Vortrag Karlsruhe, 18. Februar 2011.
-  **ders:** Theologische Basics und ihre didaktische Umsetzung. Vortrag in Mühlacker, 25.3.2010.

-  **ders:** Der Religionslehrer als exemplarischer Repräsentant christlicher Religion, in: Loccumer Pelikan 2/11. S. 68.
-  **Sajak, Clauß-Peter:** Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand in der Diskussion, in: rhs 1/2010. S. 50-57.
-  **Schambeck, Mirjam:** Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, in: Katechetische Blätter 2/2011. S. 132-140.
-  **Schmid, Hans:** Falsche Alternativen. Welche Ziele kann Religionsunterricht realistisch erreichen? in: Herder Korrespondenz 1/2011. S. 49-51
-  **Schmidt, Joachim:** Referat im Bistum Speyer: „Kompetent in Religion? – was heißt das? / wer ist das?“. Download unter: <http://www.kibor-tuebingen.de/index.php?id=26>
-  **Sitzberger, Rudolf:** Konstruktivistisch Unterricht planen, in: Mendl, Hans (Hrsg): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. S. 83-103.
-  **Tschekan, Kerstin:** Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik.
-  **Ziener, Gerhard:** Bildungsstandards in der Praxis.