

Auf das Lernen kommt es an

Die mathetische Dimension im kompetenzorientierten RU

1. Eine eigentümliche Debatte

"Auf die Lehrer kommt es an!" Stärker denn je proklamieren die Skeptiker diverser Schul- und Bildungsreformen der letzten Jahre dieses ihr Mantra. Und nicht wenige reformmüde Kolleginnen und Kollegen an der Basis stimmen leidenschaftlich mit ein. Haben sie doch immer wieder erleben müssen, dass solche Reformen nicht selten vom grünen Tisch aus auf die Schulen losgelassen wurden, ohne dass diese angemessen vorbereitet oder gar bei den Planungen beteiligt waren. Daher ist der Slogan "Auf die Lehrer kommt es an!" sicher auch zu verstehen als ein erschöpfter Stoßseufzer traktierter Lehrerseelen, die eigentlich nichts anderes wollen als ihrem Kerngeschäft (dem Unterricht) nachzugehen. Gerne werden in diesem Zusammenhang die verschiedenen Reformen als jene Säue denunziert, die Tag für Tag aufs Neue durchs Dorf gejagt werden. Ministerielle oder bildungspolitische Reformansagen haben keinen guten Ruf und werden erst einmal negativ konnotiert.

Die Kontroverse um die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ist zu einem Gutteil auch diesen Umständen geschuldet. Lehrerinnen und Lehrer erleben die an sie gerichteten Erwartungen zumeist als eine zusätzliche Belastung neben dem, was der schulische Alltag ihnen abverlangt. Und das ist ja beileibe nicht wenig. In vielen Fällen ist es den verantwortlichen Stellen trotz vielfältiger und intensiver Maßnahmen zur Implementierung nicht oder nur kaum gelungen, die entlastenden oder hilfreichen Funktionen gerade auch des Konzeptes der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht zu kommunizieren. Das ist in gewisser Weise durchaus tragisch, denn kaum ein Projekt der Unterrichtsentwicklung der letzten Jahre enthält ein solches Entlastungspotenzial wie dieses. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und möchte dem Missverstehen entgegenwirken. Vor allem geht es um Klärungen und eine relativierende Einordnung in die bisherige Praxis bewährter Konzepte. Es ist ja durchaus nicht so, dass diese mit der Kompetenzorientierung in Bausch und Bogen über Bord geworfen würden und Unterricht nun mit einem Mal ganz neu und grundsätzlich anders zu gestalten wäre. Ein solches Ansinnen wäre nicht nur reichlich vermessen, sondern auch ziemlich borniert. Sind es doch gerade die zahlreichen Erfahrungen aus der Praxis guten Unterrichts, die gleichsam den fruchtbaren Humus bilden, auf dem das Konzept der Kompetenzorientierung wächst und

gedeiht.

Der Debatte mit dem angeführten Slogan "Auf die Lehrer kommt es an!" eignet noch ein weiterer Aspekt, der auf seine Weise nicht unproblematisch und daher hier anzusprechen ist. In der Tat ist es mehr als selbstverständlich, dass es im schulischen Unterricht ganz wesentlich auf die Lehrerinnen und Lehrer ankommt. Ist dieser doch immer und primär ein Beziehungsgeschehen, das die ganze Person der Lehrenden und Lernenden angeht. Wer das ernsthaft bestreiten wollte, wiese sich als erschreckend kenntnislos und praxisfern aus. Was also ist gewonnen mit einem polarisierenden Postulat, dessen Gehalt so banal ist wie die Feststellung, dass es beim Atmen auf die Luft oder beim Schwimmen auf das Wasser ankommt? Eine genauere Betrachtung des Subtextes dieses Slogans lässt bei manchen seiner Protagonisten ein irritierendes Rollenverständnis erkennen. Wenn Michael Felten die Interaktion im Lehr-Lern-Prozess mit der Metapher eines Leitwolfs im Rudel¹ belegt, dann tun sich hier bedenkliche Abgründe auf. Schulisches Lehren und Lernen setzen die Autonomie des Subjektes und die Integrität der Person voraus. Wer diesen bildungstheoretischen Kontext durch archaische Bilder wie die vom Wolfsrudel in Frage stellt, muss sich nach seinem pädagogischen Selbstverständnis fragen lassen.

Schließlich sei auf eine dritte Gefährdung hingewiesen, die mit der inflationären Verwendung der Formel "Auf die Lehrer kommt es an!" einhergehen kann. In dem Maße, in dem die zentrale Rolle der Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess einseitig betont wird, vollzieht sich eine unverantwortliche Verabsolutierung bzw. Überhöhung der jeweiligen Lehrpersonen. Die fatale Konsequenz dieser überzogenen Erwartungen wäre nicht nur eine Selbstüberschätzung, sondern auch eine ebenso kritische Selbstüberforderung. Denn wenn es tatsächlich (einzig und allein oder zumindest hauptsächlich) auf die Lehrenden ankäme, dann wären diese jederzeit für alles Mögliche verantwortlich, dann wären Lehrerinnen und Lehrer wie die sprichwörtlichen eierlegenden Wollmilchsäue Supermänner und -frauen, von denen dann auch zurecht alles Mögliche erwartet werden könnte. Eine groteske Vorstellung, die jeglicher Professionalität entgegensteht. Die Herausgeber der deutschen Ausgabe von John Hatties Buch "Visible Learning" schreiben dazu: "An dieser Stelle ist vor einem Fehlschluss zu warnen: Der Unbegrenztheit des Einflusses und der Wirkkraft von Lehrpersonen. Aus Hatties Hervorhebung der damit verbundenen Faktoren werden aktuell schlagkräftige Parolen abgeleitet: Die Lehrperson sei das Wichtigste. Sie trage

¹ Vgl. Michael Felten 2012, 49-58. Die programmatische Überschrift des dortigen Kapitels lautet: "Ohne Leitwolf geht es nicht!"

somit die zentrale Verantwortung für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Diese Sätze sind gefährlich. Sie überfordern die Lehrpersonen, weil auch sie nur Protagonisten im äußerst komplexen Bildungsgeschehen sind. Und sie sind falsch, weil die Lehrperson für sich genommen keine Wirkung ausüben kann. Dafür braucht es genauso die Schülerinnen und Schüler selbst (und deren Eltern, mit ihren Rechten und Pflichten). Bildung ist im Kern ein intrapersonaler Prozess und in diesem Sinn von jeder einzelnen Lernenden bzw. jedem Lernenden selbst zu verantworten. Was habe ich aus meinem Leben gemacht, ist die zentrale Frage, und nicht: Was hat man aus mir gemacht?"²

2. Zum Verhältnis von Didaktik und Mathematik

Unterricht ist ein hochdynamischer und komplexer Interaktionsprozess der beteiligten Akteure. Im Lehr-Lern-Prozess sind idealerweise das Lehren der Lehrerinnen und Lehrer sowie das Lernen der Schülerinnen und Schüler geprägt durch eine dialogische Interdependenz. Der Alltag schulischen Unterrichts sieht jedoch oftmals anders aus. Empirische Untersuchungen weisen nach, dass Unterricht jedweder Fachrichtung in aller Regel durch die Lehrenden deutlich dominiert wird, indem sie zum Beispiel zwei Drittel der Sprechzeit für sich in Anspruch nehmen. Die 25-30 Lernenden müssen sich mit einem Drittel der Zeit begnügen. Es hat den Anschein, dass die Professionalität der Lehrenden durch einseitige Schwerpunktsetzungen im Bereich der Didaktik gekennzeichnet ist. Dafür gibt es sicher viele gute Gründe. Im Referendariat wird die anspruchsvolle Kunst des Unterrichtens intensiv und meist nachhaltig geübt. Diese Kompetenz drängt sich in der Praxis in den Vordergrund. Doch ist die Kunst des Lehrens nicht um ihrer selbst willen da, vielmehr soll sie dem Lernen der Schülerinnen und Schüler dienen. Diese Zweckbestimmung wird nicht selten übersehen. Lehrende sind Meister ihres Faches, wenn es darum geht, ihren Unterricht und sich selbst auf diesen vorzubereiten. Die Leitfragen dabei lauten: Was werde ich morgen in der Klasse XY machen? Welche Ziele setze ich mir? Welchen Stoff bzw. welche Inhalte werde ich durchnehmen? Welche Methoden bzw. Medien werde ich einsetzen? Welche einzelnen Schritte werde ich im Unterricht gehen? Das alles sind wichtige und bedeutsame Fragen, die wohl bedacht und geklärt sein wollen. Gleichwohl sind sie oftmals merkwürdig "schülervergessen". So sehr eine solche Vorbereitung didaktisch versiert ist, so sehr greift sie mathetisch zu kurz.

Mit seinem Werk "Lernen sichtbar machen" hat John Hattie den Fokus der Aufmerksamkeit auf das Lernen gerichtet. Die Lehrenden müssen den Unterricht immer mit den Augen der

² Wolfgang Beywel und Klaus Zierer 2013, XXIf.

Lernenden sehen. Bereits Johann Amos Comenius (1592 - 1670) hat diese Perspektive stark gemacht. Er hat es als eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts verstanden, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen bzw. kompetent zu machen, sich die Inhalte, die unter didaktischen Gesichtspunkten als wichtig erachtet werden, intensiv und nachhaltig aneignen zu können. Unterricht dieser Art nimmt die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernens ernst und zielt auf deren autopoietisches Potenzial des Lernens – die Konstruktion. In der Tradition des pädagogischen Denkens über Schule und Unterricht hat dieses Konzept leider wenig Resonanz gefunden. Die Engführung und Reduktion des Unterrichtens primär als didaktisches Unterfangen geht wohl auch auf Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) zurück. In dieser Vorstellung von Unterricht ist die aktive oder gar eigenständige Lerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler sekundär. Wichtiger ist vor allem, dass die Lehrenden ihren Unterricht klar gliedern und strukturieren, so dass die didaktischen Entscheidungen gut nachvollziehbar sind. Auf diese Weise werden den Schülerinnen und Schülern die ausgewählten Inhalte und Gegenstände beigebracht. Unterricht dieser Art ist Unterrichtung und Belehrung – Instruktion.

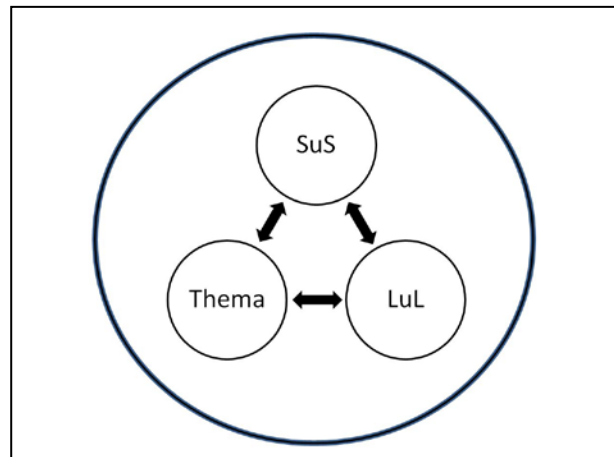
Nun wäre es fatal, die eine Perspektive gegen die andere auszuspielen³, sind doch beide konstitutiv für den Unterricht. Neben die didaktische Kompetenz muss die mathetische treten. Didaktik als die Theorie des Lehrens und Mathetik als die Theorie des Lernens stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Die Kunst des Lehrens wie auch die Kunst des Lernens sind aufeinander verwiesen. Die Kritiker der Kompetenzorientierung werden das sicher nicht bestreiten. Was sie jedoch übersehen, sind die empirischen Fakten. Realexistierender Unterricht blendet nicht selten sehr wohl die Mathetik aus und verfängt sich in den Bemühungen der Didaktik. Paradebeispiel hierfür sind die aufwändigen Vorbereitungen von Unterrichtsbesuchen bzw. Lehrproben sowie die Zulassungsarbeiten bzw. Unterrichtsdokumentationen im Referendariat. Ein kritischer Blick auf diese Verfahren aus größerer Distanz lässt danach fragen, inwieweit die potemkinschen Dörfer, die hier nicht selten errichtet werden, zu einem didaktischen Reduktionismus ganz eigener Art führen.

Das hier vertretene Konzept der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht lädt daher ein, die Perspektive der Mathetik und somit die der Schülerinnen und Schüler deutlicher in den Blick zu nehmen, als das in der Regel geschieht. Weder geht es um antiautoritäre

³ Nicht wenige Kritiker der Kompetenzorientierung tapen in diese Falle, so jüngst Hans Schmid in seinem Beitrag "Die Welt in Kinderhände?" (Hans Schmid 2013)

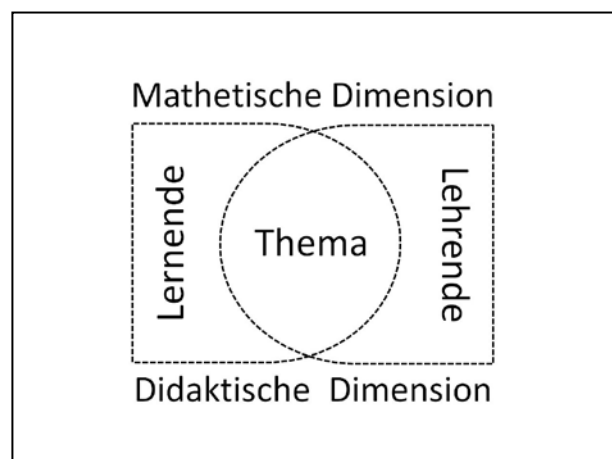
Gefechte vergangener Dekaden, noch um eine radikale Individualisierung oder postmoderne Monadisierung, wie polemisch behauptet wird (vgl. Schmid 2013, 127 und 133). Die deutliche Betonung der mathetischen Dimension des Unterrichts geschieht zunächst vordergründig auch aus strategischen Gründen, um einen Akzent gegenüber einem Unterrichtskonzept zu setzen, das einseitig die Instruktion fokussiert. Entscheidend ist jedoch, dass es hierbei gerade nicht um eine spezifische Methodik geht, sondern um die gewandelte Beziehung der Akteure im Lehr-Lern-Prozess. Zentraler Ansatzpunkt des hier vertretenen Konzeptes eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts ist die Haltung der Lehrenden, die darin zum Ausdruck kommt, dass diese ihren Blick auf den Unterricht verändern, eine andere Perspektive einnehmen und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler schauen.

Im Grunde knüpft diese Sichtweise an das basale Strukturmodell von Unterricht an, das die drei Konstituenten Thema (Inhalt), Schüler und Lehrer benennt (siehe Abbildung "Didaktisches Dreieck 1"). Diese hat in den vergangenen Dekaden jedoch zu einseitigen Interpretationen geführt. Eine starke Betonung der Inhalte wie in materialkerygmatischen Konzepten



oder in der Curriculumdiskussion der 1960er Jahren ist ebenso einseitig wie eine schlichte Schülerorientierung, die in manchen Varianten des problemorientierten Religionsunterrichts in den 1980er und 1990er Jahren wahrzunehmen ist. Auch die einseitige Perspektive auf die Lehrenden (s.o.) wird dem Unterricht als komplexen Lehr-Lern-Prozess nicht gerecht.

Ein anderer Blick auf das Unterrichtsgeschehen ließe sich so darstellen, dass Lernende und Lehrende aus ihren je eigenen Perspektiven und mit ihren spezifischen Herangehensweisen an das Thema (Konstruktion und Instruktion) sowohl die mathetische als auch die didaktische Dimension des Unterrichts



öffnen (siehe Abbildung "Didaktisches Dreieck 2"). Zugleich kommt die Beziehungsdimension des Unterrichts zum Tragen, da Lehrende und Lernende in engem Kontakt zueinander und zum Thema stehen.

3. Kerngeschäft ist der Unterricht

Das hier vorgestellte Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts auf dem Wege des didaktischen Perspektivenwechsels ist ein niederschwelliges Angebot, da es am konventionellen Unterricht ansetzt. Kaum ein Lehrer oder eine Lehrerin wird sich auf unterrichtliche Veränderungsprozesse einlassen unter der Maßgabe, alles Bisherige für nichtig erklären und aufgeben zu müssen. Einmal ganz abgesehen davon, dass ein solches Ansinnen reichlich überheblich daherkäme. Gleichwohl erfahren und deuten viele Lehrerinnen und Lehrer die Impulse der Unterrichtsentwicklung auf diese Weise. Der didaktische Perspektivenwechsel hingegen lädt ein zu einer schrittweisen und evolutiven Veränderung der Unterrichts- und Lernkultur. Darin liegt seine große Stärke. Es wird auch künftig nicht darum gehen, alles neu oder anders zu machen. Vielmehr kommt es darauf an, das Bisherige mit anderen Augen zu sehen, die eigene Haltung zu prüfen und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu schauen.

Die Qualität von Schule hängt an der Qualität des Unterrichts. Hier findet das von vielen schulischen Akteuren gerne so genannte Kerngeschäft statt. Nachhaltige Schulentwicklung ist nur auf dem Wege der Unterrichtsentwicklung zu erreichen. Die Bildungsforscher Jürgen Oelkers und Kurt Reusser haben in einer Expertise zum Instrument der Bildungsstandards im Jahre 2008 genau dies hervorgehoben: "Kern pädagogischer Qualitätsentwicklung bilden Lehren und Lernen. Steuerungsmaßnahmen in Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards werden nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, sie für die Entwicklung des Unterrichts fruchtbar zu machen. Entsprechend müssen Instrumente, welche der Rückübersetzung von Output in Input- und Prozessqualitäten dienen, den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick haben."⁴ Indem sie das zentrale Ergebnis der Forschung von John Hattie gleichsam vorwegnehmen, weisen sie darauf hin, wie wichtig die Professionalisierung der Lehrenden im Blick auf deren Reflexionskompetenz in diesem Sinne ist. "Ausgehend von Befunden zur Unterrichtsentwicklung wird bewusst, dass der Reflexion des eigenen Unterrichts angemessene Bedeutung zukommen muss. Bildungsstandards sind immer auch als Prozessstandards zu verstehen und stehen in engem Zusammenhang mit Maßnahmen,

⁴ Jürgen Oelkers / Kurt Reusser, 2008, 18.

welche den Unterricht nachhaltig beeinflussen und zu seiner kriteriumsbezogenen Qualitätsentwicklung beitragen. Dies wiederum macht deutlich, in welchem hohem Maße sie von der Akzeptanz durch die Lehrpersonen als den hauptbetroffenen Akteuren abhängen. Insbesondere gilt dies für innovative Formen der unterrichtsbezogenen Fort- und Weiterbildung, wie sie etwa das Coaching des pädagogisch-fachdidaktischen Handelns von Lehrpersonen oder die videobasierte Analyse und Reflexion von Unterricht darstellen. Obwohl aufwändig, bieten sie die Möglichkeit, Lehrpersonen für die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren und Veränderungen des professionellen Handelns in Gang zu setzen."⁵

4. Subjekte des Lernens

Nachdem zu Beginn des 21. Jahrhunderts ausgehend von der Klieme-Studie⁶ bundesweit das Konzept der Bildungsstandards mit dem Ziel der Verbesserung des Bildungsmonitorings etabliert wurde, ist in den vergangenen Jahren in vielen Bundesländern die Unterrichtsentwicklung verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Das baden-württembergische Kultusministerium hat dazu ein Grundsatzpapier veröffentlicht, in dessen Zentrum das sogenannte BBBB-Konzept steht, "Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung - Individuelles Fördern durch Beobachten - Beschreiben - Bewerten - Begleiten"⁷. Erklärtes Ziel der darin beschriebenen Maßnahmen ist die Entwicklung einer "neuen" Lernkultur. Diese ist freilich so neu nicht, nimmt sie doch zahlreiche Impulse der sogenannten Reformpädagogik der vergangenen Jahrzehnte auf. Auch wird hier den relevanten Einsichten aus der Lernforschung Rechnung getragen. Unterricht wird als ein kommunikatives Lehr-Lern-Geschehen gesehen, das auf verlässliche Beziehungen, positive Emotionen, Entscheidungsspielräume, Formen der Aktivierung und Selbststeuerung, Lerntechniken und Lernstruktur sowie eine ausgewiesene Feedbackkultur baut. Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Heterogenität und Diversität als Subjekte bzw. Expertinnen und Experten ihres Lernens ernst genommen. Lehrende wiederum verstehen sich als Begleiterinnen und Begleiter, deren Haltung von Wertschätzung gegenüber den Lernenden und deren Stärken und Ressourcen geprägt ist. Dieser Ansatz wird auf breiter Basis in allen schulischen Fächern aller Schularten etabliert. Der fachspezifischen Debatte um die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht eignet

⁵ Jürgen Oelkers / Kurt Reusser, 2008, 19.

⁶ Vgl. Eckhard Klieme, 2003.

⁷ Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg, 2009.

bisweilen eine gewisse religionspädagogische Engführung. Ein Blick über den Tellerrand des eigenen Faches hinaus weitet den Horizont. Der Religionsunterricht wird sich den Einsichten der allgemeinen Pädagogik nicht verschließen, will er auf der Höhe der Zeit und anschlussfähig bleiben. Zumal viele der genannten Impulse im Religionsunterricht der letzten Jahre schon immer ansatzweise oder verstärkt umgesetzt wurden. Das ist ja eines der "Markenzeichen" des Religionsunterrichts. Dadurch, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer als aktive Protagonisten an der Unterrichts- und Schulentwicklung mitwirken, wurden nicht selten die Grenzen des konventionellen Unterrichts geweitet oder überschritten.⁸ Das hat den Schulen in der Vergangenheit ebenso gut getan wie dem Fach selbst. Den Lernenden wird es künftig gut tun, wenn die Lehrenden ihnen die Verantwortung für ihr Lernen sukzessive überlassen und diese sie tatsächlich übernehmen. Es gilt, Schülerinnen und Schüler zur Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme zu ermächtigen. „Lehren heißt demnach: Lernen möglich machen, anregen, herausfordern, begleiten. Die Professionalität der Lehrenden erweist sich gerade darin, dass sie den Blick vor allem auf das Lernen der Lernenden richten.“⁹

5. Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer

Diese veränderte Sicht, der Perspektivenwechsel auf Unterricht wird zweifelsohne nicht möglich sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich selbst und ihr Handeln nicht immer wieder überdenken und dahingehend verändern, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler und damit diese selbst stark machen. Solch eine Ermächtigung ist der eigentliche Sinn pädagogischer Macht. Die zunehmende Bereitschaft dazu sollte als zentrale Kompetenz geradezu eine unterscheidende Signatur der Professionalität im Lehrberuf sein. John Hattie hat mit einer Folgepublikation zu "Visible Learning" aufgezeigt, welche Auswirkungen seine Forschungsergebnisse auf die Unterrichtspraxis haben sollten. Der Titel "Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning"¹⁰ ist zugleich Programm. "Für Lehrerinnen und Lehrer ergibt sich nach Hattie bei der Gestaltung des Unterrichts, wenn sie nachhaltige Wirkungen auf die Lernenden haben wollen, nicht nur eine begleitende, sondern eine aktiv gestaltende Aufgabe. Entscheidend ist dabei weniger die jeweilige Lehrerpersönlichkeit, sondern vielmehr das konkrete Lehrerhandeln. Im Zentrum der Schlussfolgerungen aus seinen Forschungsbefunden stehen folgende Themenkomplexe: (1) Unterrichtsplanung in kollegialer Kooperation aus der Perspektive

⁸ Vgl. Achim Battke u.a., 2002.

⁹ Von der Groeben, 2013, 7.

¹⁰ Vgl. John Hattie, 2012.

der Lernenden, (2) Diagnose, Evaluation, Feedback, (3) komplexe Verstehensleistungen durch die Verwendung wirksamer Lern- und Lehrstrategien sowie (4) Qualität der Unterrichtsformen und des unterrichtlichen Handelns der Lehrpersonen."¹¹ Die seit langem etablierte Qualifizierung des Unterrichts als eines dynamischen Lehr-Lern-Prozesses wird in der Praxis nur dann eingeholt, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem professionellen Selbstverständnis als Lernende begreifen, die auch bei ihren Schülerinnen und Schülern in die Schule gehen. Notwendige Begleiter auf diesem Weg sind eine ausgewiesene Beziehungskompetenz sowie eine ausgeprägte Feedbackkultur.

6. Praxisbeispiel

Für die konkrete Arbeit in der unterrichtlichen Praxis des kompetenzorientierten Religionsunterrichts hat sich ein Schema bewährt, das zehn Aspekte nennt, die bei der Planung und Durchführung kompetenzorientierter Lernsequenzen relevant sind.¹² Dabei ist jedoch wichtig zu betonen, dass dieses Modell sich nicht als ein hermetisches Konzept versteht, das wie ein Rezept eins zu eins umzusetzen wäre. Schon gar nicht bildet es eine konsistente Didaktik ab. Vielmehr wollen die zehn Gesichtspunkte die Dimension des Lernens im Kontext des Lehr-Lern-Prozesses fokussiert in den Blick nehmen und hervorheben. Selbstverständlich verlangen die zehn Aspekte in ihrer Darstellung auch keine konsekutive Abfolge, die zwingend einzuhalten wäre, wenngleich sie durchaus einer gewissen Sachlogik folgen. An dieser Stelle wird exemplarisch eine Lernsequenz aus dem Religionsunterricht der Jahrgangstufe 9 am Goethe-Gymnasium Freiburg vorgestellt.

Thema

Jede kompetenzorientierte Lernsequenz braucht ein Thema, denn Unterricht findet in aller Regel themengeleitet statt. Ausgangspunkt der Planung sind also nicht die Kompetenzformulierungen des Bildungsplans. Wenn Schülerinnen und Schüler zum Beispiel ihren Eltern erzählen, was sie am Vormittag in der Schule gemacht haben, dann werden sie sicher nicht sagen: „Wir haben unsere hermeneutische Kompetenz geschult.“ Vielmehr werden sie selbstverständlich das Thema benennen, das sie bearbeiten. In unserem Beispiel einer Klasse 9 lautet es: „Projekt Jahresringe“. Mit dieser Themenformulierung ist zunächst das methodische Vorgehen der Projektarbeit angesprochen. Die inhaltliche Konkretisierung des Themas ist zugleich Gegenstand der ersten Lernschritte.

¹¹ Dieter Höfer / Ulrich Steffens, 2013, 36.

¹² Vgl. Wolfgang Michalke-Leicht, 2013a, 78-83 und 2013b, 139-152.

Lernanlass

Gabriele Obst¹³ hat das Instrument der „Anforderungssituationen“ in die Konzepte des kompetenzorientierten Unterrichts eingetragen. Damit sind Problemstellungen gemeint, die geeignet sind, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutsamkeit der zu erwerbenden Kompetenzen einsichtig zu machen. Auf diesem Wege können sie mit dem Thema in Kontakt zu kommen. Im Schema der hier vorgestellten Lernsequenz wird von Lernanlässen gesprochen, um deutlich zu machen, dass damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf den Weg gebracht werden soll. Zum Projekt Jahresringe bietet sich folgender Lernanlass an.

"An der Schule findet eine Veranstaltung statt, in der die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangstufe 8 über ein Sozialpraktikum informiert werden, das sie im kommenden Schuljahr absolvieren sollen. Du als Schülerin bzw. Schüler der Jahrgangstufe 9 hast die Aufgabe übernommen, den 8-Klässlern die Lebenswirklichkeit alter Menschen vorzustellen und dafür zu werben, dass Schülerinnen und Schüler ihr Praktikum in einer Einrichtung für Menschen im Alter absolvieren."

Die konkrete Jahrgangstufe 9 hatte tatsächlich bereits zu Beginn des Schuljahres ein solches Sozialpraktikum absolviert. Von den 22 Schülerinnen und Schülern waren allerdings nur drei in einer Einrichtung für Menschen im Alter. Insofern knüpft dieser Lernanlass einerseits an Vorerfahrungen an, andererseits weist er aber auch deutlich darüber hinaus, indem er mit der Problemstellung "Planung einer Informationsveranstaltung" die Kompetenzen in die Blick nimmt, die von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Damit sind wir beim nächsten Planungsaspekt.

Lernvorhaben

Eine konventionelle Unterrichtsvorbereitung wird an dieser Stelle nach den Zielen fragen, welche die Lehrenden mit ihrem Unterricht erreicht wollen. In der kompetenzorientierten Lernsequenz geht es allerdings um die Intentionen der Lehrenden im Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, daher wird die Rede vom Lernvorhaben bevorzugt. Die Abgrenzung zur klassischen Lernzielformulierung wird deutlicher erkennbar, wenn die Lehrenden sich der Frage stellen, welche Kompetenzen ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernsequenz erworben haben sollen? In der Regel finden sich die maßgeblichen Kompetenzerwartungen im Bildungsplan. Bei der Auswahl ist es hilfreich, die Anzahl der

¹³ Vgl. Gabriele Obst, 2008, 146-153.

erwarteten Kompetenzen zu reduzieren. In unserem Beispiel sind die Kompetenzformulierungen dem baden-württembergischen Bildungsplan der Jahrgangstufen 9/10 (2004) entnommen und lauten: Die Schülerinnen und Schüler

- verstehen, dass es zum Menschsein gehört, sich entscheiden zu müssen und zu Entscheidungen zu stehen;
- verstehen, dass menschliches Leben begrenzt ist, zum Beispiel durch Leid, Krankheit und Tod;
- können aufzeigen, wie Menschen versuchen sich in unterschiedlichen Ausdrucksweisen der Wirklichkeit Gottes anzunähern.
- können an konkreten Beispielen die diakonische, missionarische und kritische Funktion der Kirche in der Gesellschaft darstellen;

Selbstverständlich werden im Laufe der Lernsequenz auch noch andere Kompetenzen von den Lernenden erarbeitet bzw. vertieft. Im Sinne einer besseren Handhabung und Überprüfung bzw. Evaluation ist es jedoch ratsam sich zu beschränken, um sich selbst und die Lernenden nicht zu überfordern. Sollte die Anzahl der erwünschten Kompetenzerwartungen dennoch höher sein, empfiehlt es sich, eine Priorisierung dahingehend vorzunehmen, welche Erwartungen im Zentrum stehen und welche lediglich partiell bedient werden. Gerhard Ziener¹⁴ hat zu Recht darauf hingewiesen, dass zahlreiche Kompetenzerwartungen, wie sie beispielsweise im inzwischen in die Jahre gekommenen baden-württembergischen Bildungsplan von 2004 formuliert sind, quasi einer exegetischen Analyse bedürfen. Lehrende sollten sich bei der Planung vergewissern, was genau sie von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten wollen bzw. können.

Lernarrangement

Die Gesamtanlage der Lernsequenz wird als Lernarrangement bezeichnet. Die Lehrkraft wird in groben Zügen klären müssen, innerhalb welcher Rahmenbedingung die Schülerinnen und Schüler die gewünschten Kompetenzen erwerben sollen. Zur Veranschaulichung bietet sich das Bild einer Reise an. Wer eine solche unternimmt, wird sich genau überlegen, was auf ihn zukommt, und sich entsprechend vorbereiten. Bei Pauschalreisen ist der Aufwand sicherlich geringer als bei Individualreisen. Eine Lernsequenz lässt sich in gewisser Weise mit einer Kreuzfahrt vergleichen. Da gibt es die Tage auf See und die Tage an Land. Die Einführung und Unterweisung durch Reiseleiter

14 Ziener 2008, 33

und andere Experten (Instruktion) einerseits und die eigenen Beobachtungen, Entdeckungen und Erfahrungen (Konstruktion) andererseits gehen ein produktives Wechselverhältnis ein. Auch der gemeinsame Austausch über das Gelernte ist wichtig. Einzelne Strukturelemente des Lernarrangements können sein: das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion, Zeitplan, Raumsituation, Sozialformen, Recherchemöglichkeiten, Quellenlage, Materialaufwand, Dokumentation von Absprachen und Ergebnissen, Hausaufgaben, Format und Kriterien der Leistungsbewertung usw. Die Vergewisserung bei der Planung sollte den Prozesscharakter des Lernens berücksichtigen und daher flexibel ausgerichtet sein. Deswegen ist von einer Klärung in groben Zügen die Rede, die nicht mit einem Unterrichtsentwurf verwechselt werden sollte.

Im Rahmen der gegebenen Lernsequenz zum "Projekt Jahresringe" bietet es sich darüber hinaus an, auf der Basis der Methode Advanced Organizer den Schülerinnen und Schülern nicht nur einen Überblick über das Lernfeld zu geben, sondern zusammen mit ihnen das Lernarrangement zu verabreden. Auf diese Weise können Vorkenntnisse ausgelotet und mit den zu erwerbenden Kompetenzen verknüpft werden.

Lerngegenstände

Das Lernarrangement korrespondiert mit dem Aspekt der Inhalte, hier Lerngegenstände genannt. Für das "Projekt Jahresringe" bieten sich die folgenden Lerngegenstände an: Erfahrungen aus der eigenen Kindheit, das Leben heutiger Jugendlicher, alt sein heute, for ever young – Jugendkult und Jugendwahn, Entwicklungspsychologie, Lebensalterstufen, Kindheit im 18. und 19. Jahrhundert, Alter und Jugend in der Bibel, Grenzen des Alters, Wohnen im Alter, Lebensabend, Alt und Jung miteinander, Mehrgenerationenhaus usw. Bei der Auswahl ist zweierlei zu bedenken. Zum einen sollten die Schülerinnen und Schüler als Subjekte im Lernprozess einbezogen werden. Zum anderen ist zu beachten, welche curricularen Entscheidungen auf Schulebene getroffen wurden. Kompetenzorientierte Bildungspläne weisen zwar in der Regel optionale Inhalte (Lerngegenstände) aus, wobei immer auch ein mehr oder weniger klar bestimmter Kernbestand benannt wird oder im Blick sein sollte. Am besten ist es jedoch, wenn sich die Kolleginnen und Kollegen einer Schule (Fachschaft) auf der Basis der im Bildungsplan gesetzten Vorgaben verständigen, welche Lerngegenstände von allen Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Klassenstufen quasi als Minimalerwartung bearbeitet werden sollen. Ein solcher Minimalkonsens sollte realistisch sein. Der Erfahrung lehrt, dass zu hohe Erwartungen zu Frustrationen und Konflikten führen. Deswegen ist es wichtig, sich regelmäßig zu

vergewissern, ob und inwieweit die getroffenen Absprachen Geltung haben. In dem Maße, in dem in diesem wie auch in anderen Feldern die Kooperation gelingt, wird die Qualität des Unterrichts steigen.

Lernwege

Im kompetenzorientierten Religionsunterricht sollen die Lernenden die Möglichkeit haben, eigene Lernentscheidungen zu treffen und dabei eigene Wege zu gehen. Erneut kann das Bild der Reise hilfreich sein. Wie das Erkunden einer Landschaft bei verschiedenen Ausflügen und auf unterschiedlichen Wegen erfolgen kann, so geschieht die Erschließung einer Lernlandschaft auf individuell ausgewählten Lernwegen. Aufgabe der Lehrenden ist es daher, Lernenden differenzierte Lernangebote vorzulegen, aus denen sie wählen können. Dabei ist es gar nicht so wichtig, möglichst viele Angebote zu machen. Wichtiger ist, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Wahl haben und eigene Entscheidungen treffen können, denn auf diese Weise werden sie als Subjekte des Lernens ernst genommen und erfahren, was Partizipation konkret bedeutet. So wird der Unterricht tatsächlich zu einem Lehr-Lern-Prozess, in dem die Akteure gemeinsam unterwegs sind. Selbstverständlich ist mit diesem Vorgehen kein „Laissez faire“ im Sinne eines „wie es euch gefällt“ gemeint, wie von manchen Kritikern der „Schülerorientierung“ hartnäckig behauptet wird, so als ob die Lernenden tun und lassen könnten, was sie wollten. Die Lehrenden werden bei der Vorbereitung und Auswahl der Lernwege genau schauen, welche geeignet und zielführend sind und welche nicht, und sie werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend beraten und begleiten. Das ist eine zentrale Scharnierfunktion im kompetenzorientierten Unterricht. Solche Art Adaption bzw. Binnendifferenzierung wird daher das gemeinsame Lernen mehr und mehr prägen müssen. Wobei es bei allen individuellen Lernwegen dann und wann auch wichtig sein wird, gemeinsame Eckpunkte der Instruktion und des Austausches zu setzen.

Lernaufgaben

Allem Anschein nach sind Lernaufgaben der didaktische Schlüssel des kompetenzorientierten Unterrichts. Ihre Qualität bestimmt den zu erwartenden Lernerfolg. Deswegen ist bei der Formulierung solcher Aufgaben eine besondere Sorgfalt angesagt. Lernaufgaben sind Aufforderungen an Schülerinnen und Schüler aktiv zu werden. Daher werden in der Regel Operatoren verwendet, die genau bezeichnen, was von Lernenden erwartet wird, was sie erarbeiten und wie sie dabei konkret vorgehen sollen. Die KMK hat für alle schulischen Fächer verbindliche Operatoren festgelegt. Diese beziehen sich auf die drei Anforderungsebenen „Reproduktion, Reorganisation und Beurteilung“ und weisen

damit aus, welche Qualität die jeweilige zu erbringende Lernleistung haben soll. Die kenntnisreiche Analyse und Bewertung von Sachverhalten hat eine deutlich höhere Qualität als die reine Wiedergabe von Fakten. In der konkreten Praxis sollte darauf geachtet werden, dass in den Lernaufgaben stets alle drei Anforderungsebenen angesprochen werden. Zugleich sollten Lernaufgaben nicht eindimensional sein, sondern einen größeren Lernraum eröffnen, indem sie Hinweise zum Sachverhalt, auf geeignetes Material und entsprechende Strategien geben. Das kann beim "Projekt Jahresringe" zum Beispiel wie folgt aussehen:

- Versetze dich in deine Kindheit (mit 4-6 Jahren) zurück. Beschreibe ausführlich einen exemplarischen Tagesablauf. Gehe auf Deine Familien- und Wohnsituation ein, auf die Kleidung, die Ernährung, die Freizeitgestaltung, die Kirchengemeinde, den Kindergarten, den Spielplatz usw. Suche danach eine möglichst alte Person (in deinem Bekanntenkreis oder darüber hinaus) auf und befrage sie nach ihrem Leben als Kind. Stelle deine und ihre Kindheitserinnerungen tabellarisch einander gegenüber. Kennzeichne die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede. Vergleiche deine Ergebnisse mit zwei Personen aus deiner Lerngruppe und formuliere zusammen mit ihnen Vermutungen zu euren Erkenntnissen mit der Überschrift "Kindheit damals und heute".
- Das sogenannte "Mehrgenerationenhaus" gilt als ein Zukunftsmodell für das Zusammenleben von Jung und Alt. Erkundige dich an deinem Wohnort oder in der nächst größeren Stadt nach konkreten Beispielen. Recherchiere das Konzept solcher Wohngemeinschaften. Verfasse einen Text für einen Werbeflyer, mit dem du für die Gründung eines Mehrgenerationenhauses in deiner Straße wirbst.

Lernoptionen

Schülerinnen und Schüler sind verschieden. Eine der wichtigen Einsichten der Lernforschung lautet, dass Lernen auf unterschiedlichen Wegen, in verschiedenen Modi und Tempi geschieht. Diese Diversität der Lernenden gilt es als Ressource zu lesen. Um das Anliegen der Adaption (auch geläufig als Binnendifferenzierung oder Passung) stark zu machen, wurde der Aspekt „Lernoptionen“ in das Planungsschema aufgenommen. Bei der Planung und Vorbereitung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts sollten die Lehrenden daher ein besonderes Augenmerk auf die Passung legen. Auch hier geht es nicht um ein Feuerwerk an Ideen, sondern (vor allem anfangs) um eine niederschwellige und behutsame Herangehensweise, um Materialschlachten und Überforderung zu vermeiden.

Dabei „kommt es weniger auf das OB an, sondern auf das WIE, insbesondere darauf, ob

- Dosierung und Timing angemessen sind;
- die Lehrer hohe Erwartungen haben und die Aufgaben herausfordernd und anspruchsvoll sind;
- die Lehrperson eine positive Einstellung zu den Grundgedanken der Individualisierung hat und sich intensiv engagiert, um in die Lernprozesse ihrer Schüler Einblick zu nehmen;
- das Lernen in einem von Respekt, Wertschätzung und Fehlerfreundlichkeit gekennzeichneten Klima stattfindet und vielfältige Angebote zur kognitiven und sozialen Schüleraktivierung gemacht werden;
- die Unterrichtszeit effizient für das Lernen genutzt wird.“¹⁵

Lernerfolg

Schülerinnen und Schülern als Expertinnen und Experten des Lernens ernst zu nehmen und ihnen mit Respekt zu begegnen bedeutet auch, ihnen in angemessener Weise zu spiegeln, welche Qualität ihre Leistungen haben, das heißt ihre Stärken und Ressourcen zu würdigen und ihre Defizite als Herausforderungen zu begreifen. In diesem Zusammenhang wird gerne von der Pflege einer Fehlerkultur gesprochen, in der die produktive Kraft des Fehlers als Lernanlass stark gemacht wird. Im alltäglichen Unterricht wird die Rückmeldung zur individuellen Leistung vor allem durch regelmäßige Begleitung und Beratung, durch Nachfragen, Anleitung und Unterstützung geschehen. Im Rahmen der hier vorgestellten Lernsequenz „Projekt Jahresringe“ kann das so aussehen, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn einen Bewertungsbogen erhalten, auf dem die Kriterien für die Leistungsbewertung präzise aufgeführt sind. Im Laufe der Arbeit – bei Zwischenschritten oder Reflexionsphasen – kann die Lehrperson immer wieder darauf Bezug nehmen. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl besonders auch innovativer Modelle und Verfahren, den Lernprozess wie den Lernerfolg für Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen.¹⁶

Vor allem auch in diesem Zusammenhang ist die Beziehungskompetenz der Lehrenden und Lernenden gefragt. Im schulischen Kontext – gerade auch im Religionsunterricht – sollte eine Kultur der Wertschätzung gepflegt werden, bei der z. B. Person und Sache klar

¹⁵ Helmke 2013, 36

¹⁶ Winter 2012, Gndt/Michalke-Leicht 2010.

voneinander unterschieden werden. Dieses Klima kann nur von allen am Unterricht Beteiligten geschaffen werden. Die Lehrenden haben die besondere Verantwortung, das Anliegen im Auge zu behalten und zu befördern, indem sie z. B. die Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion (TZI) immer wieder ins Spiel bringen.

Die Ergebnisse der Studie von John Hattie zeigen sehr eindrücklich, wie wichtig es ist, im Unterrichtsgeschehen eine Feedbackkultur zu etablieren, die sich vor allem auch explizit auf den Lehr-Lern-Prozess bezieht.¹⁷ Es geht um das Einüben von Metakognition. Auf die eigenen Lernwege und Lernstrategien zu reflektieren und die Einsichten für das weitere Vorgehen nutzbar zu machen, sollte für Schülerinnen und Schüler mehr und mehr eine Selbstverständlichkeit sein. In dem Maße sie diese Kompetenz erwerben und vertiefen, werden sie ihre Lernentscheidungen zunehmend eigenständiger und verantwortlicher treffen können.

Lernquellen

Kompetenzorientierter Unterricht, so wie er hier vorgestellt wird, basiert zu einem nicht geringen Teil auch auf geeigneten Lernquellen, mit denen die Lernenden weitestgehend selbständig arbeiten können. Dazu zählen ausgewiesene kompetenzorientierte Unterrichtswerke wie MITTENDRIN, Lernlandschaften Religion¹⁸ für die Sekundarstufe I oder Vernünftig glauben¹⁹ für die Sekundarstufe II. Aber auch solche Schulbücher, die konventionellen Unterrichtsansätzen folgen (z. B. Trutwin 2000) oder Halbfas 2005ff.), sind interessant. Diese bieten sich quasi als lexikalischer Fundus an, da sie in ihren Texten eine Fülle von gut ausgewählten Informationen bereithalten.

Selbstverständlich spielen verantwortlich ausgewählte Internetressourcen eine große Rolle. In der Regel benötigen die Lernenden jedoch gezielte Hinweise. Die eigenverantwortliche Auswahl von Lernquellen aus dem Internet setzt eine weit überdurchschnittliche Kompetenz voraus. Die wenigsten Schülerinnen und Schüler haben den fachlichen Überblick, um qualifiziert beurteilen zu können, welche Ressourcen tatsächlich geeignet sind und welche nicht. Für die Lernsequenz "Projekt Jahresringe" eignen sich die folgenden Links:

- Immer wieder anregend sind die Seiten der verschiedensten Museen mit ihren

¹⁷ vgl. Berger u.a. 2013.

¹⁸ Bosold/Michalke-Leicht 2007, MITTENDRIN, Lernlandschaften Religion, Bände 1-3, München 207ff.

¹⁹ Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. Oberstufe. Paderborn, 2011. (Michalke-Leicht/Sajak 2011)

Sonderausstellungen, die oft auch museumspädagogische Beiträge bieten, wie zum Beispiel das Museum für Kunst und Technik des 19. Jahrhunderts in Baden-Baden www.la8.de/de/museum.html zu seiner Ausstellung "Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts" oder das Deutsche Historische Museum www.dhm.de/ausstellungen/lebensstationen/startseite.htm.

- Ebenso bieten die Portale <http://museen.de/>, www.deutsche-museen.de oder www.kunst-und-kultur.de einen enormen Fundus, aus dem Lernende schöpfen können. Unter www.alter-und-jugend.de, www.mehrgenerationenhaeuser.de, www.miteinander-der-generationen.de, www.miteinander-saar-louis.de, <http://stuttgart.de/generationen>, www.fgw-ev.de oder www.montessori-muenchen.de/?seite=werkstatt_allgemein werden verschiedene Konzepte, Modelle und Projekte zum Miteinander der Generationen vorgestellt.
- Darüber hinaus ist es immer spannend, wenn die Lernenden über den Tellerrand des Religionsunterrichts hinausschauen und anderer Fächer in den Blick nehmen. Es bieten sich vor allem die Fächer Geschichte und Ethik an (z. B. www.segu-geschichte.de oder <http://wiki.zum.de/Ethik>). Aber auch Kunst (<http://kunst.zum.de/>) und Musik (<http://wiki.zum.de/Musik>) sind affine Fächer, die für das Lernen im Religionsunterricht eine große Bereicherung darstellen.

Schließlich sind für das "Projekt Jahresringe" die lokalen oder regionalen Altenwohn- und Pflegeheime als Lernorte außerhalb der Schule sehr hilfreich. Eigene Lernwege zu gehen bedeutet eben auch, das Schulgebäude zu verlassen, sich im näheren Lebensraum umzuschauen und auf die Menschen zuzugehen, um von ihnen zu lernen.

7. Dokumentation aus der Klassenstufe 9

Das angeführte Praxisbeispiel wurde am Ende des Schuljahres 2012/2013 im Rahmen des katholischen Religionsunterrichts am Goethe-Gymnasium Freiburg in sechs Modulen (Doppelstunden) durchgeführt. Die 22 Schülerinnen und Schüler haben sich über einen Zeitraum von sechs Wochen mit dem Thema auseinandergesetzt. Die SuS bearbeiten die von ihnen gewählten thematischen Aspekte primär während der Unterrichtszeit; ein Teil der Arbeit wird in Teams außerhalb des Unterrichts geleistet. Als Grundlage der Lernsequenz dienen sechs Doppelseiten (152-163) aus dem Unterrichtswerk MITTENDRIN, Lernlandschaften Religion Band 3 (JgSt 9/10).

Modul 1: Die SuS verschafften sich zunächst einen Überblick über die Lernsequenz (Advanced Organizer). Hier hat auch die Anforderungssituation ihren Platz, ebenso die

Bearbeitung der kreativen Aufgabe "Meine Jahresringe" (inhaltlicher Aspekt: Blick zurück) von der Eingangsdoppelseite aus dem Unterrichtswerk. Die SuS planen ihren persönlichen Lernweg (allein oder im Team), dabei werden sie vom Lehrer ausführlich beraten. Es finden sich acht Teams, die zu den Aspekten Lebensrückblick, Jugendwahn, Aktion 72 Stunden, alles hat seine Zeit, Alterssimulation, Würde im Alter, Lebensformen im Alter sowie Füreinander und Miteinander arbeiten wollen.

Modul 2: Gemeinsamer Beginn mit einem Ausschnitt (20 Minuten) aus dem Film "Life of Pi" (inhaltlicher Aspekt: Blick nach vorn). Anschließend erfolgt die individuelle Bearbeitung der gewählten thematischen Aspekte. Die Lerngruppe verabredet, bis zum nächsten Termin einen Zwischenstand der eigenen Arbeit zu geben.

Modul 3: Zwischenbericht aus den Teams zum Stand des Arbeitsprozesses. Fortführung der individuellen Bearbeitung bzw. Teamarbeit. Gemeinsame Bearbeitung des Aspektes "Lebensalterstufen" im letzten Drittel der Doppelstunde. Verabredungen für die Präsentation der Ergebnisse; pro Doppelstunde werden je zwei bis drei Teams ihre Ergebnisse (videografische Interviews mit Passanten oder alten Menschen, videografische Dokumentation des "Alterssimulators", Folien oder Plakate) vorstellen.

Modul 4-6: Die Teams stellen ihre Ergebnisse vor. Die Lerngruppe gibt ein Feedback und reflektiert auf Lernweg und thematische Aspekte. Abschließend erfolgt eine individuelle Reflexion bzw. persönliche anhand von Leitfragen (MITTENDRIN, Band 3, 162).

Ergebnisse der Metakognition

Der Schüler Fabrizio (15 Jahre) beschreibt seine Erfahrungen im "Alterssimulator" wie folgt:

- Was hat mich berührt? Welche Erfahrung möchte ich festhalten? *Mich hat der krasse Unterschied von jung zu alt überrascht und berührt. Ich möchte die Erfahrung, eingeschränkt zu sein, festhalten.*
- Wo wurde ich gebremst? Was fiel mir schwer? *Ganz klar waren die ganzen Aufgaben, die ich [im Alterssimulator] bewältigen musste, schwer. Des weiteren war es auch schwer mich einzukleiden und manche Kleidungsstücke waren auch etwas schmerzhaft.*
- Was hat mir nicht gefallen? *Manche der Kleidungsstücke - z. B. Hanteln - taten etwas weh.*
- Wo bin ich gewachsen? *Ich habe viel gelernt und habe einige Erfahrungen gemacht,*

wie schwer manche Situationen im Alter sein können.

- *Was war neu und überraschend? Das neue Lebensgefühl, als wäre man einige Jahre älter.*
- *Wie war die Arbeitsweise? Die Arbeit lief gut, alle haben mitgearbeitet und ihren Beitrag geleistet, vor allem bei der Ideenfindung und Materialbeschaffung. Teilweise gab es jedoch Probleme in Sachen Planung, was wir dann spontan – und auch gut – gelöst haben.*
- *Was / wer gab dir Halt und Sicherheit? Meine Kollegen haben mich unterstützt und mir geholfen, da ich schon sehr gehandicapt war.*

Literatur

- Battke, Achim / Fitzner, Thilo / Isak, Rainer / Lochmann, Ullrich (2002): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft. Freiburg.
- Beywel, Wolfgang / Zierer, Klaus (2013): Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe von "Visible Learning" (John Hattie). Baltmannsweiler, VI-XXVI.
- Felten, Michael (2012): Schluss mit dem Bildungsgerede. Gütersloh.
- Gandt, Georg / Michalke-Leicht, Wolfgang (2010): Leistungsmessung im Religionsunterricht. Handreichung hgg. vom IRP Freiburg. Juli 2007 (überarbeitete Neuauflage 2010) Freiburg.
- Hattie, John (2009): Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating on achievement. London.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning. London.
- Höfer, Dieter / Steffens, Ulrich (2013): Lernprozesse sichtbar machen. In: Pädagogik 10/2013, 36-38.
- Klieme, Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2009): Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern durch Beobachten - Beschreiben - Bewerten - Begleiten. Stuttgart.
- Michalke-Leicht, Wolfgang (2013a): Unterrichtsvorbereitung: Den Perspektivwechsel einüben. In: Sajak, Clauß Peter (2013): Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen. Seelze, 139-152.
- Michalke-Leicht, Wolfgang (2013b): Mit den Augen der Anderen sehen. Religion lehren und lernen im Religionsunterricht. In: Herder Korrespondenz spezial: Glauben lehren. Zur Zukunft des Religionsunterrichts. Freiburg 2013, ((XX-YY))
- Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.) (2011, ²2013): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München.
- Obst, Gabriele (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen.
- Oelkers, Jürgen / Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27 (Kurzfassung). Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung Bonn und Berlin.
- Sajak, Clauß Peter (2013): Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen. Seelze.
- Schmid, Hans (2013): Die Welt in Kinderhände? Die Rede vom 'selbstgesteuerten Lernen' im Unterricht. In: Altmeyer, Stephan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim (Hrsg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. Stuttgart 2013, 127-137.
- Von der Groeben, Annemarie (2013): Mit den Augen der Lernenden sehen. Individualisierung als didaktische Herausforderung. In: Pädagogik 2/2013, 6-19.
- Winter, Felix (2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler.
- Ziener, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze.

*Dr. Wolfgang Michalke-Leicht
Religionslehrer und Schulleiter
am Goethe-Gymnasium Freiburg*