

# IMPULSE ZU EINEM (AUCH) KOMPETENZORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT

11. Mai 2010 Kloster Steinfeld

*Prof. Georg Gnanzt, Freiburg*

## 1. WAS SIND KOMPETENZEN?

Seit Beginn dieses neuen Jahrtausends sind in der Schul- und Bildungspolitik Veränderungen im Gange, in denen Manche einen Perspektivenwechsel oder gar eine kopernikanische Wende erkennen. Gemeint ist der – nicht in allem ganz neue – Versuch, Unterricht nicht länger dadurch zu steuern, dass man „to-do-Listen“ für die Lehrpersonen vorgibt, sondern dadurch, dass mit Bildungsstandards die von Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Ziele definiert werden. Der Bedarf, den „out-come“ festzuschreiben, ergab sich auch aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz, an internationalen Vergleichsstudien wie PISA teilzunehmen. Ausgehend von der Diskussion um Bildungsstandards, teilweise auch gleichzeitig, rückte die Konzeption des kompetenzorientierten Unterrichts in den Blick, wobei – zumindest in manchen Bundesländern – ein starker Impuls von den Fremdsprachenfächern, aber auch von den berufsbildenden Schulen ausging.

Die Referenzdefinition WEINERTS für Kompetenz lautet: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>1</sup>

Dies berücksichtigend definiere ich Kompetenz folgendermaßen:

*Kompetenz ist die Disposition, mit Wissen sachgerecht und situationsgerecht - deshalb auch mit einer gewissen Routine - so handelnd umzugehen, dass Probleme gelöst werden.*

Diese Definition beinhaltet verschiedene Aspekte, die unterrichtspraktisch weitergedacht nicht unbedingt einen Perspektivenwechsel, wohl aber veränderte Akzentsetzungen in der Planung und Durchführung von Religionsunterricht zur Folge haben:

### 1.1 DISPOSITON - MOTIVATION - VOLITION

Um disponent zu sein reicht es nicht aus, über Wissen und Können zu verfügen. Es müssen auch die Bereitschaft und der Wille vorhanden sein, zu handeln.

Klassische Motivationstheorien unterscheiden zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Die m.E. überaus interessante, vielfach belegte und für einen Kompetenzansatz bedeutsame „Self-Determination Theory“ von EDWARD L. DECI und RICHARD M. RYAN<sup>2</sup> verzichtet auf diese Unterscheidung. Beide Forscher der University of Rochester kennen nur das Gegensatzpaar „Motivation“ und „Demotivation“. Letzteres meint, vorhandene Lernmotivation

---

<sup>1</sup> In KLIEME (2003) 21.

<sup>2</sup> Vgl. u.a.: [www-ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/35\\_Selbstbestimmung.pdf](http://www-ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/35_Selbstbestimmung.pdf)

durch fremde Eingriffe oder Maßnahmen zu reduzieren oder negativ zu verändern - in der Regel durchaus in der Annahme, für den Lernerfolg der Lernenden das Richtige zu tun.

*These 1: Motivation kann im Anschluss an DECI und RYAN immer nur Selbstmotivation sein. Selbstbestimmte Motivation wird aber wesentlich ermöglicht durch die Erfahrung/ das Empfinden von Autonomie, von Kompetenz und von sozialer Zugehörigkeit.*

Zu beachten ist dabei zweierlei: Zum einen ist es realistisch, einschränkend immer von Teilkompetenz, Teilautonomie und teilweiser sozialer Zugehörigkeit zu sprechen. Zum anderen ist es für eine selbstbestimmte Motivation nicht ausreichend, dass jemand Autonomie, Kompetenz, soziale Zugehörigkeit etc. eingeräumt bekommt; ausschlaggebend, um Motivation und damit Arbeitsfreude zu entfalten, die trägt, ist vielmehr, dass Autonomie, Kompetenz und soziale Zugehörigkeit subjektiv als solche empfunden werden.

Daraus ergeben sich für einen kompetenzorientierten (Religions-)Unterricht weitreichende Konsequenzen in Bezug auf

*1. die Verantwortung der Lehrenden und die Autonomie der Lernenden:*

Demotivierend wirken zu enge Spielräume, detailliertes Vorschreiben und massive Kontrolle; Motivation kann entwickelt werden, wenn Wahlmöglichkeiten, Spielräume oder Ermunterungen autonomes Lernen zulassen.

*2. Struktur, Zieltransparenz und wahrgenommene Bedeutung:*

Demotivierend wirkt, wenn keine Ziele gesetzt werden oder nur solche, die vage, allgemein oder abstrakt formuliert sind. Motivation kann entwickelt werden, wenn Strukturen u.a. des Lernstoffes transparent gemacht werden und über Lehr- und Lernziele informiert wird.

*3. Anpassung an das Niveau der Lernenden:*

Demotivierend wirkt eine fehlende Passung, d.h. eine Unter- aber auch eine deutliche Überforderung der Schülerinnen und Schüler. Motivation kann entwickelt werden, wenn Fragestellungen und Anregungen zum Nachdenken den Unterricht kennzeichnen und wenn Kompetenz dadurch erfahren wird, dass die Lösung von Aufgaben gelingt.

*4. Fehlendes Zutrauen, mangelnde Kompetenz:*

Demotivierend wirkt, wenn Lehrende Lernenden kein Zutrauen entgegen bringen und sie diese defizitorientiert bewerten. Motivation kann entwickelt werden, wenn Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schüler ressourcenorientiert begegnen und ein ehrliches und konstruktives Feedback gepflegt wird.

*5. Soziale Einbindung:*

Demotivierend wirkt, wenn sich Lernende zurückgesetzt und vernachlässigt fühlen, sei es von der Lehrkraft oder von der Gruppe. Motivation kann entwickelt werden, wenn sich die Lernenden - mindestens von Seiten der Lehrkraft - akzeptiert fühlen und Wertschätzung erfahren.

In der neueren Lernforschung wird von der Motivation die Volition unterschieden. Mit Volition ist die selbstbestimmte und bewusste Einflussnahme eines Menschen auf sein Verhalten gemeint. Damit Motivation nicht nur ein kurz loderndes Strohfeuer bleibt, bedarf es des

Strategiewissens. Volition betrifft also die Realisierung gewählter Ziele durch Planung und Handlung.

## 1.2 KOMPETENZEN UND INHALTE

*These 2: Weiterhin – ja in einer Zeit, die von religiösem Analphabetismus geprägt ist, vielleicht verstärkt – müssen die Schülerinnen und Schüler über notwendiges und strukturiertes Wissen verfügen. Deshalb bleibt es eine ständige Aufgabe, Religionsunterricht so zu gestalten, dass Wissensaneignung möglichst effektiv und nachhaltig erfolgen kann.*

Bei einem kompetenzorientierten Religionsunterricht dürfen Kompetenzen nicht gegen Inhalte ausgespielt werden. Inhalte sind nicht beliebig und auch nicht beliebig austauschbar. Der Kompetenzansatz steht zu Recht in der Kritik, wenn er dies leugnet oder bei der Umsetzung zu wenig berücksichtigt<sup>3</sup>.

Die These wird gestützt durch die Ausführungen DIETRICHs, der im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Pädagogik zu bedenken gibt<sup>4</sup>:

„Zuerst einmal ist ein häufig anzutreffendes Missverständnis abzuwehren: Ein konstruktivistisches Lernverständnis schließt nicht jede Form eines nur reproduzierenden (Auswendig-)Lernens aus, im Gegenteil. Ernst von Glasersfeld, einer der wichtigsten Vertreter eines radikalen Konstruktivismus, hat sehr deutlich zwei Ebenen des Wissens und Lernens unterschieden, weil ‚gewisse Dinge, die gelernt werden sollen, keine logische Begründung haben, während andere als das Ergebnis von Denkvorgängen erklärbar sind.‘ Die erste Art von Wissen und Lernen zeichnet Glasersfeld mit anschaulichen Beispielen und drastischen Worten: ‚Daten der Geschichte, Namen der chemischen Elemente, die konventionelle Folge der Monate, Wochentage und eben auch der Zahlwörter müssen auswendig gelernt werden, denn sie lassen sich nicht durch Denken ergründen. Das heißt, die Schüler müssen abgerichtet werden, so dass sie diese Dinge parat haben und jederzeit fehlerlos hervorbringen können.‘ Wer hätte vermutet, dass ein – noch dazu: radikaler – Konstruktivist ganz im Stile der alten Paukschule vom ‚Abrichten‘ der Schüler und vom Auswendiglernen spricht! Aber dann hebt Glasersfeld natürlich sehr deutlich hervor, dass die schulische Pädagogik den zweiten, wichtigen Bereich des Lernens, das selbstständige Denken vernachlässigt. Glasersfeld nennt es ‚begriffliches Lernen‘, weil es ‚wortwörtlich mit der Tätigkeit des Begreifens zu tun‘ hat. Aufgabe der Lehrperson ist es nun, zuerst beide Wissens- und Lernarten deutlich zu unterscheiden und dann beide im Unterrichtsgeschehen zu ihrem Recht kommen zu lassen: ‚Von meinem Gesichtspunkt aus ist es unerlässlich, dass Lehrer diesen Unterschied der Wissensart in jedem Lehrstoff wahrnehmen, denn er bedingt unterschiedliche Lehrmethoden. Was konventionell ist, müssen Schüler sich sozusagen >wortgetreu< einverleiben, was auf rationalen Operationen beruht, sollten sie verstehen.““

Es scheint sinnvoll und notwendig, im Sinne der KLIEME-Studie<sup>5</sup> zukünftige Bildungspläne so zu gestalten, dass neben zu erwerbenden Kompetenzen ein verpflichtendes inhaltliches Kerncurriculum ausgewiesen wird.

---

<sup>3</sup> Gerade der Zusammenhang zwischen Kompetenz(erwerb) und (dafür notwendigen) Inhalten hätte m.E. in dem von I. BOSOLD und W. MICHALKE-LEICHT herausgegebenen Unterrichtswerk „mittendrin“ (Kösel-Verlag, München 2007 ff.) noch stärker beachtet werden sollen; vgl. zu diesem Unterrichtswerk auch SAJAK (2010).

<sup>4</sup> DIETRICH, VEIT-JAKOBUS, Hier stehe ich und kann auch anders. Kirchengeschichtliche (Re-)Konstruktionen in Theologie, Kunst und Religionspädagogik am Beispiel eines Reformators, in: BÜTTNER (2006) 34f.

<sup>5</sup> KLIEME (2003).

### 1.3 SACHGERECHTE UND SITUATIONSGERECHTE ANWENDUNG VON WISSEN

*These 3: Lernen und Kompetenzerwerb bedeuten, den Ist-Zustand in eine Richtung zu überwinden, die in einer bestimmten Bandbreite auch immer normiert ist.*

Nicht jede Betriebsamkeit ist bereits ein kompetentes Handeln. Ein Gütekriterium für einen guten kompetenzorientierten Religionsunterricht ist, dass mit Wissen sach- und situationsgerecht umgegangen wird. Auch im kompetenzorientierten Religionsunterricht ist deshalb die Korrektur der Lehrerin/ des Lehrers nicht zu ersetzen. Die Funktion der Lehrkraft kann sich damit also nicht darauf beschränken, Lernarrangements bereitzustellen oder Vorgänge zu moderieren.

### 1.4 ROUTINE

*These 4: Kompetenz braucht ein gewisses Maß an Routine. Routineerwerb macht es notwendig, dass im Religionsunterricht sinnvoll, also unter Berücksichtigung lernpsychologischer Kriterien, geübt wird und Transfer trainiert wird.*

Weiterhin gilt für alle Lernvorgänge die alte Weisheit: „repetitio est mater studiorum“. Für den Religionsunterricht wäre es zu wenig, Routine auf die Fähigkeit zu beschränken, Bibelstellen zu finden. Unter anderem gehört auch dazu, auf Informationen zugreifen und Recherchiertes bewerten zu können, vor allem aber, auf Schülerniveau Schritte eines theologischen Gedankengangs entwickeln zu können. Dafür ist es nötig, sprachfähig zu werden und zu lernen, in religiösen und ethischen Fragestellungen sachgemäß zu argumentieren.

### 1.5 HANDELN UND PROBLEME LÖSEN

Wenn Kompetenz so definiert wird, dass sie auf Handeln zielt, so muss der Handlungsbegriff dabei nicht allein auf produktorientierte Verfahren begrenzt bleiben. Fasst man z.B. im Anschluss an J. ERPENBECK<sup>6</sup> den Begriff weiter - neben instrumentellen Handlungen (manuelle Verrichtungen, Produktionsaufgaben) listet ERPENBECK auch geistige Handlungen (Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse), kommunikative Handlungen (Gespräche, Beratungen) und reflexive Handlungen (Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen) auf -, dann gewinnt der Handlungsbegriff durchaus auch im Zusammenhang mit einem kompetenzorientierten Religionsunterricht Relevanz.

*These 5: Kompetenzorientierter Religionsunterricht zielt letztendlich auf Problemlösung. So besteht eine entscheidende Akzentverlagerung darin, die Lehr-Lernprozesse immer wieder schülerorientiert von Anforderungssituationen und daraus abgeleiteten Lernanlässen her zu konzipieren. Dies darf aber nicht dazu führen, dass Unterricht nur noch verzweckt wird.*

Der Kompetenzansatz zielt auf problemlösendes Handeln - und verrät damit seine ursprüngliche Herkunft aus dem berufsbildenden Bereich. Diese Zielsetzung weckt Kritiker und lässt berechnete Einwände gegen die Kompetenzorientierung laut werden: Handelt es sich dabei nicht um ein utilitaristisches Modell? Führt das nicht dazu, dass nur noch für die Überprüfung gelernt und gelehrt wird (teaching/ learning to the test)? Solche Einwände sind ernst zu

---

<sup>6</sup> J. ERPENBECK (1999).

nehmen<sup>7</sup>. Allerdings: die Frage, warum sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Frage/ einem Gegenstand beschäftigen sollen, gehört immer schon zur didaktischen Analyse und zu den Prinzipien einer Korrelationsdidaktik. Deshalb vertritt der Kompetenzansatz nicht eine gänzlich neue Position und war bisheriger Religionsunterricht nicht rundum erneuerungsbedürftig.

Der Zielsetzung „Problemlösung“ ist durchaus Positives abzugewinnen, zwingt sie Lehrkräfte doch verstärkt, die Relevanz der Inhalte und Fragestellungen des katholischen Religionsunterrichts für Jugendliche und junge Erwachsene immer wieder zu klären. Aber auch weiterhin werden Religionslehrerinnen, Religionslehrer und hoffentlich auch Schülerinnen und Schüler Freude haben an einem denkerischen und zweckfreien Ringen mit dem „nichtigen Nichts“ und dem „Nichts der Verbergung“ in BERNHARD WELTES sog. Gottesbeweis oder mit Gedanken über das Schiff des Theseus. Und auf Ästhetik und Kunst, die auf keine Anwendung zielen, soll auch in Zukunft im Religionsunterricht nicht verzichtet werden.

Von daher ist die Einschränkung bei der Themenstellung – Impulse zu einem (*auch*) kompetenzorientierten Religionsunterricht – zu verstehen.

## 2 KOMPETENZMODELLE

Bei der Antwort auf die Frage, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht erwerben sollen, werden unterschiedliche Modelle verfolgt.

Die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung im Fach Katholische Religionslehre“ (EPA) der Kultusministerkonferenz definieren bewusst inhaltsunabhängige Kompetenzbereiche, welche die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe erwerben bzw. ausbauen<sup>8</sup>:

- Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:
  - Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen
  - religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken
  - religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wieder erkennen und einordnen
  - ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen.
- Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:
  - in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen (Literatur, Bildern, Musik, Werbung, Filmen) Antwortversuche auf menschliche Grundfragen entdecken und fachsprachlich korrekt darstellen

---

<sup>7</sup> Vgl. für einen vergleichbaren Zusammenhang: BECK (2010).

<sup>8</sup> EPA katholische Religionslehre 7f.:

[www.kmk.org/fileadmin\\_veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-kath.Religion.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin_veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-kath.Religion.pdf)

- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen deuten
- biblische, lehramtliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen
- Glaubensaussagen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.
- Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen:
  - Sach- und Werturteile unterscheiden
  - Ansätze und Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten
  - Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden
  - Antinomien sittlichen Handelns wahrnehmen, im Kontext ihrer eigenen Biografie reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Glauben und Leben setzen
  - Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede darstellen und aus der Perspektive des katholischen Glaubens bewerten
  - im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.
- Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen:
  - die Perspektive eines anderen einnehmen und dadurch die eigene Perspektive erweitern
  - Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Dialog argumentativ verwenden
  - sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen
  - Kriterien für einen konstruktiven Dialog entwickeln und in dialogischen Situationen berücksichtigen
- Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden:
  - typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren
  - Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen kreativ Ausdruck verleihen
  - die Präsentation des eigenen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten
  - im Gespräch Beiträge anderer aufgreifen, den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache entwickeln und angemessen darstellen
  - über Fragen nach Sinn und Transzendenz angemessen sprechen.

Im Bildungsstandardplan 2004 in Baden-Württemberg wurde ein herkömmliches Modell übernommen und zwischen Fachkompetenz, personaler Kompetenz, sozialer Kompetenz und Methodenkompetenz unterschieden.

Weiterhin uneinheitlich gelöst wird bei den für den Religionsunterricht relevanten Modellen die Frage nach der „religiösen Kompetenz“, mit der das Proprium des Faches erfasst werden soll<sup>9</sup>. Ein Problem besteht m.E. vor allem in der Trennschärfe zwischen religiöser und perso-

---

<sup>9</sup> Z.B. HANS MENDL: „Lernende werden ‚in Sachen Religion‘ kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt vom Deutungsangebot christlicher Tradition ein ‚selbstständiges und vor der Vernunft verantwortbares Urteil in Fragen der Religion‘ sowie je eigene religiöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz); dieser Prozess lässt sich in Teilbereichen auch operatio-

ner Kompetenz, insbesondere wenn man von einer anthropologisch gewendeten Theologie ausgeht. Im Standardplan für die allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg ist deshalb das, was mit religiöser Kompetenz gemeint ist, mit Formulierungen des Synodenbeschlusses (1974) beschrieben<sup>10</sup> und im Anschluss daran festgelegt: 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.

### 3 KOMPETENZEN DEFINIEREN – ERWERBEN – ANWENDEN – PRÜFEN

Beim Kompetenzansatz sind vier Aspekte zu unterscheiden<sup>11</sup>:

1. KOMPETENZ / STANDARD: Was sollen Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn oder eines Standardzeitraums wissen und können?
2. ERWERB: Wie erwerben Schülerinnen und Schüler das, was sie wissen und können sollen?
3. PERFORMANZ: Wo und wie zeigen Schülerinnen und Schüler das, was sie wissen und können? (Anwendung, Transfer)
4. QUALITÄT: Wie wird kriteriengeleitet bewertet, was Schülerinnen und Schüler wissen und können?

Diese vier Dimensionen sind in Theorie und Praxis voneinander zu trennen.

Das, was Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen, festzulegen (1), ist Aufgabe der für den Religionsunterricht Verantwortlichen. Bleibt man innerhalb des schulischen Kontexts, in dem Wirklichkeit immer hermeneutisch vermittelt ist, werden Kompetenzerwerb (2) und Performanz (3) enger beieinander liegen. Streng davon zu trennen ist aber die Bewertung (4).

---

nalisieren und evaluieren.“ In: BÜTTNER (2006), 57 (unter Bezug auf: Sekretariat der dt. Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10, S.7).

<sup>10</sup> „Der Schwerpunkt des Erziehungs- und Bildungsauftrages des katholischen Religionsunterrichtes liegt darin, junge Menschen im Bereich der religiösen Kompetenz zu fördern. So werden den im Synodenbeschluss beschriebenen Zielen des Religionsunterrichtes entsprechend (2.5.1) Schülerinnen und Schüler darin unterstützt, die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen wach zu halten und zu reflektieren, um eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche zu ermöglichen. Sie werden unterstützt, mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt, vertraut zu werden und den Glauben denkerisch zu verantworten. Sie werden befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und werden gefördert, Entscheidungen anderer zu verstehen und zu tolerieren. Schülerinnen und Schüler werden zu religiösem Leben und verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motiviert.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium, 38).

<sup>11</sup> Bezogen auf die Referendarsausbildung: <http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/11%20Lehrerausbildung/01%20Das%20Koblenzer%20Modell.pdf>

*These 6: Für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht ist in besonderer Weise darauf zu achten, dass Lernsituationen von Leistungssituationen unterschieden werden und dass diese Unterscheidung für alle Beteiligten transparent ist.*

#### 4 KOMPETENZ UND KOMPETENZERWERB

Kompetenzerwerb ist – so wie jedes Lernen – immer ein individueller Vorgang. Kompetenzen können nicht „vermittelt“, sondern immer nur in Selbsttätigkeit angeeignet und entfaltet werden.

Es gibt keinen Unterricht, der Schüler/-innen *nicht* darin fördert, Kompetenzen zu erwerben oder auszubauen. Im Anschluss an J. LEISEN<sup>12</sup> kann aber zu Recht zwischen „kompetenzangereichertem“ und „kompetenzorientiertem“ Unterricht unterschieden werden:

KOMPETENZANGEREICHERTER UNTERRICHT	KOMPETENZORIENTIERTER UNTERRICHT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wird von der fachstrukturellen Abfolge der Inhalte her konzipiert, vom Fach ausgehend geplant</li> <li>• bewirkt, dass Inhalte mit Kompetenzen angereichert werden</li> <li>• zielt auf Bewältigung fachlicher Problemstellungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wird von den kompetenzfördernden Lernprozessen her konzipiert</li> <li>• ist so angelegt, dass Kompetenzen im „handelnden“ Umgang mit Inhalten erworben werden</li> <li>• stellt die Bewältigung (authentischer) Anforderungssituationen ins Zentrum</li> <li>• wird vom Lernprozess ausgehend geplant</li> </ul>

*These 7: Damit im Religionsunterricht Kompetenzen erworben und/ oder ausgebaut werden, sind m. E. notwendig: 1. eine Kompetenzexegese; 2. Vormachen und (reflektiertes) Nachmachen; 3. Selbstständiges Handeln mit Selbst- und Fremdkritik 4. Üben, Wiederholen und Verketten.*

##### 1. Kompetenzexegese:

Will ein ambitionierter junger Hochspringer im kommenden Jahr die Höhe von 1,80m meistern (= Kompetenz), so wird die Übung nicht darin bestehen, sich täglich an dieser Höhe zu versuchen. Ein verantwortungsvoller Trainer wird vielmehr mit Weitblick und orientiert an der individuellen Ausgangslage den Sportler Schnelligkeit, Sprungkraft und Technik - also einzelne Bewegungsabläufe - mit geeigneten Methoden üben lassen.

Um den Solopart in Mozarts Violinkonzert Nr. 3, G-Dur KV 216 aufführen zu können, sind über Jahre hinweg Fingersätze und Lagenwechsel zu lernen, Etüden, Tonleitern, Stricharten zu üben. Der Instrumentallehrer wird all das im Blick haben und – gelegentlich mit Nachdruck – einfordern, weiß er doch, dass das komplexe technische Können, das in zahlreichen

<sup>12</sup> Zuletzt LEISEN (2010) 55ff.



Einzelschritten erarbeitet und in vielen Stunden eingeübt wird, *conditio sine qua non* ist für die musikalische Interpretation.

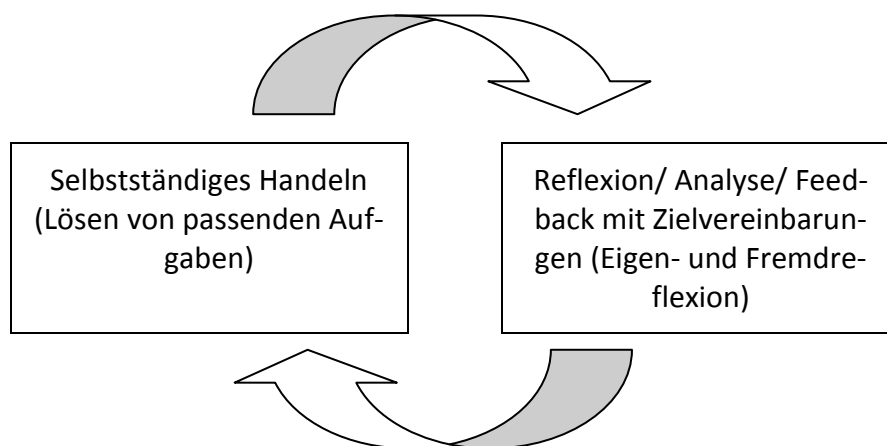
Analog ist zu entschlüsseln, was eine Schülerin/ ein Schüler wissen und können muss, um z.B. zwei kontrastierende theologische Deutungen des Todes Jesu miteinander vergleichen zu können, ehe darüber nachzudenken ist, wie dieses so Exegetisierte im Religionsunterricht erworben kann.<sup>13</sup>

## 2. *Vormachen und (reflektiertes) Nachmachen*

„Viele Fähigkeiten lernt man besser, wenn man sieht, wie sie von anderen, die sie schon beherrschen, ausgeführt werden. [...] Spiele lernen wir selten allein durch die Lektüre der Regeln; meist gucken wir ein neues Spiel von Leuten ab, die es von anderen Leuten abgeguckt haben. Im Unterricht ist es sinnvoll, dass den Schülern ein Lied, das sie lernen sollen, zunächst einmal vorgesungen wird – ‚vorgemacht‘ – wird. Ebenso ist es bei englischen Wörtern: man macht den Schülern die Aussprache vor und bittet sie sogar, den Mund des Lehrers im Auge zu behalten, wenn er den Laut ‚th‘ bildet. [...] Lehrer können ihren Schülern demonstrieren, wie man sich zu einem Text Notizen macht ...“<sup>14</sup>

## 3. *Selbstständiges Handeln mit Selbst- und Fremdkritik*

Kompetenzen werden erworben und ausgebaut durch den permanenten und individuellen Lernkreislauf von selbstständigem Handeln → Reflexion/ Analyse/ Kritik in Eigen- und Fremdtätigkeit → Feedback mit Zielvereinbarungen → erneutes selbstständiges Handeln:



Dafür ist es notwendig, an den Schulen eine Feedbackkultur zu entwickeln, die ressourcenorientiert ist, und – noch einmal sei darauf hingewiesen – zwischen Lern- und Leistungssituationen deutlich zu trennen. Kompetenzerwerb braucht die Möglichkeiten, unbedarft Fehler machen zu dürfen.

<sup>13</sup> Vgl. ZIENER (2006), ZIENER (2009).

<sup>14</sup> GRELL/ GRELL (<sup>11</sup>1996) 191f. Vgl. im Sinne des „Vormachens“ den Versuch GNANDT (2007c).

#### 4. Üben, Wiederholen und Vernetzen.

Für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht wird intensiv und neu darüber nachzudenken sein, wie Nachhaltigkeit erworben werden kann<sup>15</sup>, wie sinnvolles Üben und Wiederholen in die Planung und Gestaltung des Unterricht einzubauen sind und wie dem oft empfundenen Patchwork-Eindruck<sup>16</sup> dadurch entgegen gewirkt werden kann, dass Vernetzungen verdeutlicht werden und Zusammenhänge erkannt werden können<sup>17</sup>. Erste Beispiele dazu werden unten angeführt (6.2 und v.a. 6.6).

### 5 ANDREAS FEINDT: MERKMALE GUTEN KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTS

Diese Überlegungen werden gestützt durch Ergebnisse von ANDREAS FEINDT<sup>18</sup>, die Bezüge zu HILBERT MEYERS<sup>19</sup> bekannten Kriterien für guten Unterricht aufweisen. Auf die berechnete Frage von Lehrkräften „*Wie geht kompetenzorientierter Unterricht?*“ antwortet FEINDT mit sechs Merkmalen von Unterricht, die er beim Blick in vorliegende Veröffentlichungen über Fächergrenzen hinweg entdeckt. Demnach ist kompetenzorientierter Unterricht gekennzeichnet durch:

#### 1. Individuelle Lernbegleitung

„Anhand empirisch fundierter Modelle wird der Aufbau einer Kompetenz in verschiedenen, qualitativ unterscheidbaren Stufen beschrieben. Hat der Lehrer erkannt, auf welcher Kompetenzstufe ein/e Schüler/-in arbeitet, kann er gezielter *Lernangebote identifizieren*, die zum Erwerb der nächsten Kompetenzstufe passen.“<sup>20</sup>

#### 2. Metakognition

„Kompetenzorientierter Unterricht rückt den individuellen Kompetenzerwerb der Schüler/-innen in den Mittelpunkt. Für die Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies, dass es neben Phasen der direkten Instruktion Phasen einer individuellen Bearbeitung von (speziell ausgewählten) Lernangeboten geben muss. Für die Schüler/-innen bedeutet dies, dass sie in den individualisierten Phasen des Lernens selbstgesteuert arbeiten müssen.“<sup>21</sup>

#### 3. Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten

„Der nachhaltige Kompetenzaufbau braucht sowohl eine *vertikale* wie eine *horizontale* Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten. Den Schüler/-inne/n müssen die übergreifenden Zusammenhänge und Leitideen eines Faches deutlich werden. Mit vertikaler Vernetzung ist gemeint, dass im Unterrichtsgang deutlich werden muss, wie einzelne Wissensfelder und Können systematisch aufeinander aufbauen. [...]

---

<sup>15</sup> GNANDT (2007b).

<sup>16</sup> Vgl. KLIEMANN/ RUPP (2000) und MICHALKE-LEICHT/ STÄBLER (2002).

<sup>17</sup> RUPP (2009).

<sup>18</sup> FEINDT in: FEINDT et al. (2009), 11-16. FEINDT (2010).

<sup>19</sup> MEYER, HILBERT, Was ist guter Unterricht? Berlin <sup>6</sup>2009.

<sup>20</sup> FEINDT et al. (2009), 13.

<sup>21</sup> Ebd.

Unter horizontaler Vernetzung wird der anwendungsbezogene Transfer erworbenen Wissens und Könnens auf andere Bereiche verstanden.“<sup>22</sup>

#### 4. Übung und Überarbeitung

„Von Kompetenzen kann man erst sprechen, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihr kognitives Wissen auch in unbekanntem Situationen anwenden können (und wollen). Kompetenzen entwickeln sich nicht theoretisch, sondern erst, wenn sie „in Fleisch und Blut“ übergehen. Wenn man an Sport oder Musik oder auch Computerspiele denkt, dann wird man erkennen, dass Übung und Training eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenzen ist.“<sup>23</sup>

#### 5. Kognitive Aktivierung

„Die empirische Forschung zur Unterrichtsqualität hat verdeutlicht, dass ein Unterricht, der die Schüler/-innen dazu herausfordert, bereits vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einzusetzen, ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg ist. Für den kompetenzorientierten Unterricht gilt dies in besonderem Maße, weil Kompetenzen explizit auf die Bearbeitung von unbekanntem Anforderungssituationen bezogen sind. Wenn man also den Erwerb von Kompetenzen befördern will, dann gelingt dies nicht, wenn man die Schüler/-innen hauptsächlich mit Routine- oder Standardaufgaben konfrontiert. Vielmehr müssen im Unterricht aber immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen gezielt eigene Entdeckungen gemacht werden können. Die Herausforderung im kompetenzorientierten Unterricht besteht darin, Aufgaben zu finden, bei denen die Schüler/-innen gefordert sind, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise miteinander zu verbinden.“<sup>24</sup>

#### 6. Lebensweltliche Anwendung

„Didaktische Anregungen werden sich [...] daran messen lassen müssen, ob es mit ihnen gelingt, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu befördern. Um diese Frage zu beantworten, braucht es im Unterricht immer wieder Anforderungssituationen, die zugleich Anwendungssituationen sind, in denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenz zeigen müssen. Kompetenz zeigt sich als Performanz, wenn Wissen, Können und Wollen aktiviert werden, um Anforderungssituationen selbstständig und kreativ zu bearbeiten. [...] Hinsichtlich der Qualität der Anwendungssituationen wird in der Literatur immer wieder darauf verwiesen, dass die unmittelbare Umwelt der Schüler/-innen eine Vielzahl von Anforderungssituationen bereithält. Bei der Konzeption entsprechender Aufgaben kann man sich daher gut durch die in der Lebenswelt anzutreffende Religion inspirieren lassen.“<sup>25</sup>

Fachspezifisch ist einzuschränken: Wie weit eine individuelle Lernbegleitung in dem „kleinen“ Fach Religionslehre Platz bekommen kann, muss in Zukunft sorgfältig beobachtet und bedacht werden. Wichtig ist immer wieder darauf zu achten, dass die Lerngrup-

---

<sup>22</sup> Ebd. 14.

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> Ebd. 15.

<sup>25</sup> Ebd. 15f.

pen im Religionsunterricht häufig in vielfacher Hinsicht heterogen sind<sup>26</sup>. Systematische Lernstandsdiagnosen, die über die grobe Erhebung der Schülerausgangslage hinausgehen<sup>27</sup>, und eine darauf basierende Binnendifferenzierung<sup>28</sup> spielen im Religionsunterricht bislang kaum eine Rolle. Dass dies so ist, ist möglicherweise aber durch fachspezifische Gründe mitbedingt. Denn ein gewisses aufbauendes Lernen mag es noch bei der Methodenkompetenz und bedingt auch bei der Fachkompetenz geben. In den anderen für den Religionsunterricht relevanten Kompetenzbereichen ist dies m.E. jedoch kaum oder gar nicht möglich.

## 6 BEISPIELE

Die folgenden Beispiele haben vielfach noch Werkstattcharakter, müssen weiter erprobt und modifiziert werden. Sie können aber exemplarisch verdeutlichen, wie das oben Ausgeführte praxisrelevant werden kann. Damit sollen neue Akzentsetzungen aufgezeigt werden. Zugleich soll beruhigt werden: denn kompetenzorientierter Religionsunterricht ist nicht in jeder Hinsicht völlig neuer Unterricht!

### 6.1 DIAGNOSE UND VERBESSERUNG DER LESEKOMPETENZ: VOM ETHIKUNTERRICHT LERNEN

Aufbauender individueller Kompetenzerwerb wird, wie oben angedeutet (vgl. 5), in Bezug auf das Gesamt des im Religionsunterricht Intendierten wohl kaum möglich sein. Anders verhält es sich für die Bereiche methodische Kompetenz und Fachkompetenz. Für den Teilbereich „Lesekompetenz“ liegt ein praktikabler Vorschlag für den Ethik-Unterricht vor, der m. E. modifiziert auch im Religionsunterricht der Oberstufe mit Gewinn eingesetzt werden kann<sup>29</sup>. Die Anleitung macht das Vorgehen deutlich:

„Lesekompetenz setzt sich aus verschiedenen Aspekten zusammen, die mit Hilfe des Lesekompetenztests ermittelt werden können: Lesestrategien, themenbezogenes Vorwissen, metakognitive Kompetenzen.

Ausgangspunkt ist ein unbekannter Sachtext (hier Hannah Arendt: Macht und Gewalt). Die Schüler erhalten den Auftrag, den Text zu lesen und mit Hilfe der dem Text entnommenen Informationen eine aktuelle Frage zu beantworten. Hier werden ihre Lesestrategien und ihr Textverständnis überprüft. Durch die aktuelle Fragestellung kann der unbekannte Text in themenbezogenes Vorwissen integriert und so das Leseverständnis erleichtert werden.

Nachdem sie ihren Aufsatz geschrieben haben, erhalten die Schülerinnen und Schüler zu dem bereits bekannten Text einen *Multiple-Choice-Test*. Einige Behauptungen sind direkt dem Text entnommen, andere ein wenig ‚um die Ecke‘ gedacht. Dieser Test zwingt noch einmal zum präzisen Lesen und Durchdenken des Ausgangstextes. Ist der Test abgeschlossen, werden die Schüler aufgefordert, ihren Aufsatz noch einmal kritisch zu lesen und zu reflektieren, Änderungen und Ergänzungen sollen nicht direkt in den Aufsatz eingefügt, sondern separat notiert werden, um den Arbeits- und Reflexionsprozess transparent zu machen.

---

<sup>26</sup> Vgl. GENSICKE (2006).

<sup>27</sup> JENDORFF (1993) 82-99.

<sup>28</sup> Erste Überlegungen zur Binnendifferenzierung im Religionsunterricht vgl. GNANDT (2008c).

<sup>29</sup> EU. Ethik & Unterricht 1/2010. Material-Extra.

Der *Selbsteinschätzungsbogen* zum Leseverhalten dient dazu, mit der Lerngruppe über das Leseverhalten und den Umgang mit unbekanntem Texten ins Gespräch zu kommen.

Die Rückgabe des Tests erfolgt mit Hilfe eines Rückmeldebogens, der die verschiedenen Ebenen der Lesekompetenz berücksichtigt und Stärken und Schwächen ausweist.

Der Test dient nicht der Benotung!

Mithilfe eines Portfolios, in dem das eigene Leseverhalten reflektiert wird und Arbeitsproben gesammelt werden, kann die Textarbeit im Anschluss an den Test vertiefend geübt werden.“<sup>30</sup>

Gut vorstellbar ist es, ausgehend von einem für den Religionsunterricht spezifischen Text in ähnlicher Weise die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und differenziert Hilfe und Unterstützung anzubieten für den individuellen Kompetenzaufbau.

## 6.2 AUFBAU EINER BIBLISCH-HERMENEUTISCHE KOMPETENZ

Für Teilkompetenzen ist es sinnvoll, zu reflektieren und zu definieren, welche Kompetenzentwicklung angestrebt wird, die ja nicht der Beliebigkeit überlassen werden soll (vgl. 1.3). Dies ist im Folgenden für die biblisch-hermeneutische Kompetenz versucht<sup>31</sup>, wobei die vorgesehene Spalte der Bibeltexte mit Blick auf die unterschiedlichen Vorgaben in einzelnen Bundesländern offen gelassen wurde. Wenn erwartet wird, dass Schülerinnen am Ende von Klassenstufe 10 ein „Analyseprogramm für erzählende und nicht-erzählende biblische Texte“ kennen und anwenden können, so ist dabei z.B. an eine Hilfestellung wie die von G. MILLER gedacht, die im Anschluss abgedruckt ist.

---

<sup>30</sup> Ebd. 4.

<sup>31</sup> Anregungen dafür gehen zurück auf Prof. HARTMUT RUPP, Karlsruhe.

Stufen	Schüler/-innen kennen		Schüler/-innen können	Schüler/-innen verstehen:	Bewerten / In-Beziehung-Setzen / Zu- und Anspruch
	Bibeltexte	Bibelkunde			
Ende der 6. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau der Bibel (AT - NT, einzelne Bücher)</li> <li>• Entstehungsprozess (von der mündlichen Überlieferung zur schriftlichen)</li> <li>• Schreiben und Schreibmaterial</li> <li>• Wie Bibelstellen angegeben werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erzählende biblische Texte sinnverstehend lesen und nacherzählen</li> <li>• an Beispielen verdeutlichen, dass die Bibel in Bildern spricht (metaphorische Redeweise)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Bibel spricht davon: es gibt mehr als das, was mit unseren Sinnen erfasst werden kann</li> <li>• Jesus zeigt und erläutert, wie und wer Gott JHWH ist</li> </ul>	<p>Dass nichts selbstverständlich ist, Welt und Mensch grundsätzlich abhängig und bezogen sind, muss nicht erschrecken, denn: der gute Gott JHWH ist das Wovonher dieses Abhängigseins und das Woraufhin dieses Bezogenseins.</p>
Ende der 8. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grunddaten der biblischen Geschichte und Geographie</li> <li>• Entstehung der synoptischen Evangelien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur- und Gestaltungselemente biblischer Texte entdecken, beschreiben, vergleichen</li> <li>• Gattungen unterscheiden und für die Deutung nutzbar machen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblische Texte sind keine Berichte, die Wirklichkeit abbilden, sondern Glaubenszeugnisse.</li> <li>• „Man kann die Bibel wörtlich nehmen – oder ernst“ (P. LAPIDE)</li> <li>• Um einen Text zu verstehen, ist es wichtig, etwas über dessen Ursprungssituation zu kennen.</li> </ul>	<p>Dass prophetische Menschen sich von der biblischen Botschaft herausgefordert fühlen/ fühlen, kann – ebenso wie Jesu Lehre und Leben - Vorbild und Provokation sein für die eigene Lebensgestaltung.</p>
Ende der 10. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein „Analyseprogramm“ für erzählende und nichterzählende Texte (z.B. G. MILLER, S.U.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein Analyseprogramm anwenden (z.B. von G. MILLER, S.U.)</li> <li>• mit Unterstützung Texte aus ihrer Ursprungssituation heraus lesen und verstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblische Texte sind Auseinandersetzungsliteratur: Autoren setzten sich mit Fragen ihrer Zeit auseinander.</li> <li>• Zeit- und situationsabhängige Aussage eines Textes und seine „bleibende Wahrheit“ sind zu unterscheiden.</li> <li>• Biblische Texte ernst nehmen heißt nicht, der Aufklärung zu entfliehen.</li> </ul>	<p>Biblische Texte bezeugen: Bei allem Fragmentarischen des Lebens steht hinter allem Sinn – bis über den Tod hinaus</p>
Ende der 12. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiedliche exegetische Methoden</li> <li>• Ästhetik biblischer Sprache (der Mehrwert unterschiedlicher Übersetzungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• synchrone und diachrone Textzusammenhänge bei der Deutung mitberücksichtigen</li> <li>• Texte mit Hilfe von Erläuterungshilfen (z.B. aus der Halbfas-Bibel oder aus dem Stuttgarter AT/ Stuttgarter NT) sachgemäß erklären mit Texten nach dem Prinzip des „umkreisendes Verstehens“ (NIEHL) umgehen und in der Mehrdeutigkeit, die keine Beliebigkeit ist, einen Gewinn sehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblische Texte können und dürfen nicht auf eine Aussage reduziert werden.</li> <li>• Die Bibel ist ein Buch „des Lernens und nicht der Lehre“ (BALDERMANN).</li> <li>• Die Vielfalt biblischer Zeugnisse spiegelt Versuche wider, Gotteserfahrungen und Jesusdeutungen in jeweilige Denk- und Sprachräume zu inkulturieren.</li> </ul>	<p>Die Bibel ist eine Zu-Mutung für heute: sie bewahrt davor, „im Hier und Jetzt mit Haut und Haaren aufzugehen“ (SAFRANSKI). An ihr und mit ihr lässt sich lernen, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf die Welt, wie Gott sie will (Reich Gottes), gehofft werden darf und an ihr mitzuarbeiten ist</li> <li>• nicht alles von uns Menschen abhängt</li> <li>• nicht das wahr sein muss, was die meisten/ was alle machen</li> <li>• es mehr als alles gibt</li> <li>• der Mensch sich nicht selbst erlösen kann</li> <li>• ...</li> </ul>

## EINE „ANALYSEPROGRAMM“ FÜR ERZÄHLENDE UND NICHTERZÄHLENDE BIBLISCHE TEXTE<sup>32</sup>

Die Wirklichkeit eines Textes, seine „Welt“ lässt sich unter gewissen Gesichtspunkten erschließen und ordnen. Für erzählende Texte kann man sich „für den Hausgebrauch“ auf folgende Kriterien beschränken:

- Der Raum: räumliche Dimensionen – Orte – Weg – Richtungen – vorne/hinten – nah/fern – oben/unten – links/rechts. Räumliche Dimensionen werden oft nur durch wenige Worte angedeutet (Verben der Bewegung!).
- Die Zeit: früher – später – damals – dann – nach einiger Zeit – als es Abend geworden war. Manchmal ist der Zeitpunkt ganz knapp, manchmal ist eine Aussage zeitlos (Bekenntnis!), manchmal ist der Zeitraum weit gespannt.
- Die Akteure und ihre Beziehungen: handelnde Personen, gelegentlich auch unpersönliche Kräfte (Sturm – Esel – Stern). Akteure stehen in gewissen Beziehungen: zum Beispiel Gegnerschaft – Verhältnis von Herr und Knecht – helfende Zuwendung – wechselseitige Zuordnung.
- Erwartungen: Es kommt darauf an, was ein Mensch für wahrscheinlich – unwahrscheinlich – möglich – unmöglich – notwendig – zufällig hält. Davon lässt er sich in seinen Absichten bestimmen. Enttäuschungen und Überraschungen spielen eine Rolle. Die Erwartungen und Intentionen der verschiedenen Akteure und die des Schreibers korrespondieren nicht immer.
- Werte: Wo Menschen ihre Welt wahrnehmen, nehmen sie Stellung, gibt es für sie Gutes und Schlechtes. Die Wertordnungen der Akteure eines Textes entsprechen sich nicht immer, im Gegenteil, sie dienen manchmal widersprechenden Zielen.

Bei nicht-erzählenden Texten (Briefe – Prophetenrede – Psalmen usw.) kann der Inhalt nur selten (bzw. nur teilweise) mit den eben genannten Kriterien erschlossen werden. Es geht viel mehr um die zugrunde liegende kommunikative Beziehung, dass jemand so und auf diese Art zu einem anderen spricht. Oft gibt ein Text unmittelbar nur über die verhandelte „Sache“ Aufschluss (oft nicht einmal über den Sprecher). Über den intendierten Hörer kann man nur vorsichtige Schlüsse ziehen. Texte dieser Art können nach folgenden Gesichtspunkten befragt werden:

- Was lässt sich über den Sprecher/Schreiber herauslesen? Wer ist er? Was sagt er über sich? Seine Persönlichkeit, seinen Beruf, sein Selbstbewusstsein?
- Wer sind die Adressaten? Was erfahren wir über sie? Was sagt der Schreiber direkt über sie? Welche Schlüsse über ihre Eigenart sind zu ziehen?
- Wie sind die Beziehungen zwischen Schreiber und Adressaten? Kennen sie sich? Welche Absichten, Motive hat der Schreiber? Was will er erreichen? Welche Erwartungen setzt er bei den Adressaten voraus? Welches literarische Genus benützt der Schreiber? Sprachliche Taktik? Rhetorik? Ist der Text einheitlich? Woran sind eventuelle Bruchstellen zu erkennen?
- Werden im Text noch andere Akteure (außer den Adressaten) genannt? Was ist über sie zu erfahren? In welcher Beziehung stehen sie zum Schreiber? Zu den Adressaten?
- Welche Wertvorstellungen spielen im Text eine Rolle? Gibt es konkurrierende? Einander überbietende? In welchem Verhältnis stehen sie zur möglichen Absicht des Schreibers?
- Welche theologischen Begriffe spielen im Text eine Rolle? Stehen sie isoliert? Lassen sie sich aus dem Textabschnitt selber erklären? In welchen anderen Bibeltexten (desselben Autors/ eines anderen, früheren, späteren?) spielen sie eine Rolle?

### 6.3 BEISPIEL EINER KOMPETENZ- UND STANDARDEXEGESE

Die von den für den Religionsunterricht Verantwortlichen definierten Kompetenzen und Standards<sup>33</sup> führen nicht auf direktem Wege zu Lehr-Lernprozessen. Dem Unterricht voraus-

<sup>32</sup> MILLER, GABRIELE, in Materialbrief RU 4/1991, 3.

<sup>33</sup> Im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 für die allgemein bildenden Gymnasien werden für das Fach Katholische Religionslehre mit Standards vorwiegend operationalisierbare Anteile von Kompetenzen beschrieben (vgl. ebd. 39).

gehen muss eine sorgfältige Kompetenz- und Standardexegese, die Beantwortung der Frage also, was eine Schülerin/ ein Schüler wissen und können muss, um diese Kompetenz zu besitzen, diesen Standard zu erfüllen. Erst daraus lassen sich Zielsetzung, Planung und Durchführung von Unterricht ableiten.

Für die Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Gymnasien ist beispielsweise für Ende der Klassenstufe 10 festgelegt:

*„Die Schülerinnen und Schüler können anhand einer Weisung der Bergpredigt die Relevanz der Botschaft Jesu für heute aufzeigen.“<sup>34</sup>*

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, Jesu 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.

Bei all dem ist bei den Lehr-Lernprozessen zusätzlich zu bedenken, welche Unterrichtsarbeit durch den (in den EPA definierten) Operator „aufzeigen“ eingefordert wird und wie der Aspekt der Nachhaltigkeit sinnvoll berücksichtigt werden kann.

Ein solch exemplarischer Versuch deutet die Komplexität an, die sich hinter einfachen Formulierungen verbergen kann, lässt die unterrichtlichen Konsequenzen erahnen - und sollte deshalb die für Bildungspläne Verantwortlichen vorsichtig machen.

#### 6.4 SELBSTORGANISIERTES LERNEN IN DER PROJEKTARBEIT<sup>35</sup>

Projektarbeit ist eine Arbeitsform, die in einer effektiven Weise Kompetenzen entwickeln lässt, bzw. Möglichkeiten bietet, dass Schüler/-innen zeigen, was sie wissen und können (Performanz). Prozess- und produktorientiert arbeiten Kleingruppen weitgehend eigenständig mehrere Unterrichtsstunden an vereinbarten Themen. Die Themenwahl und die Gestal-

---

<sup>34</sup> Ebd. 45.

<sup>35</sup> GNANDT (2003); Klippert (<sup>8</sup>1998) 236.



tung des Arbeitsprozesses bieten zahlreiche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Um Effektivität zu gewährleisten und damit Schülerinnen und Schülern die Erfahrung von Kompetenz zu ermöglichen (vgl. 1.1), wird der Prozess vor allem mit Hilfe eines Arbeitsplanes sorgfältig und möglichst selbstständig organisiert und immer wieder reflektiert. Der Kompetenzzugewinn besteht somit nicht nur im Fachlichen, sondern mindestens ebenso im Strategielernen. Bei der Erstellung dieser Arbeitspläne sind zumindest bei den ersten Versuchen das Vormachen und die Begleitung durch die Lehrkraft wichtig, ebenso aber die regelmäßige Selbst- und Fremdkontrolle am Ende jeder Unterrichtsstunde, wobei Prozesse und Pläne durchaus modifiziert werden dürfen, sollte sich dies als notwendig erweisen.

ABLAUF:

#### *Vorbereitungsphase*

1. Ideen zur Themenbearbeitung sammeln (Brainstorming)
2. Arbeitsvorschläge sortieren und gewichten (Metaplantchnik)
3. Konkrete Arbeitsaufgaben verbindlich vereinbaren, Bewertung regeln und Bewertungskriterien transparent machen
4. Gruppenbildung für die Einzelaufgaben

#### *Arbeitsplanung*

5. Detaillierte Zeit- und Arbeitsplanung in den Einzelgruppen: Übersicht über die anfallende Arbeit und die Arbeitsschritte von der Recherche bis zur Präsentation/ Schriftliche Erstellung eines Arbeitsplanes. d.h.: Verteilung der Arbeitsschritte auf die zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden und Delegation von Teilarbeiten an einzelne Gruppenmitglieder/ Berücksichtigung eventuell auftretender Probleme (z.B. Erkrankung eines Gruppenmitglieds).

Der schriftliche Arbeitsplan bleibt in der Gruppe und liegt als Kopie der Lehrkraft vor.

#### *Arbeitsphase*

6. Produktorientiertes Arbeiten: Während der Einarbeitungsphase Formulierung der Leitfrage, die am Ende beantwortet werden muss; jeweils Kontrolle bzw. Modifikation des Arbeitsplanes (Überprüfung nach jeder Unterrichtsstunde).
7. Aufbereitung der Projektergebnisse unter Berücksichtigung der Leitfrage (aus den Einzelbeiträgen ein Gruppenprodukt erstellen): Einzelbeiträge in der Kleingruppe vorstellen, diskutieren, modifizieren; Projektergebnis(se) aufbereiten: Wer fasst zusammen? Wer erstellt die digitale Fassung der Ergebnisse? Wer überprüft, ob die erwarteten Standards für die äußere Form (z.B. Zitationsregeln) eingehalten sind?
8. Vorbereitung der Präsentation: Wer erarbeitet die Präsentationsfassung, erstellt die Folien, die Power-Point-Präsentation? Wer erarbeitet ein zusammenfassendes Übersichtsblatt als Ergebnissicherung für alle? Wer präsentiert? Bei arbeitsteiliger Präsentation: wer übernimmt welchen Part?

#### *Präsentation*

9. Präsentation der Projektergebnisse (mögliche Foren: Mitschüler/-innen, Schulgemeinschaft, Eltern, Homepage etc.)

*Reflexion, Bewertung*

- 10. Reflexion: Prozess, Produkt, Präsentation: Bei der Reflexion des Prozessverlaufs ist der Arbeitsprozess der ganzen Gruppe und der einzelnen Gruppenmitglieder zu berücksichtigen. Vergleich des tatsächlichen Prozesses mit dem Arbeitsplan, Eigenbeobachtungen und Beobachtungen von außen (Lehrkraft) miteinander vergleichen.
- 11. Bewertung nach Kriterien, die von Anfang an bekannt sind
- 12. Schlussfolgerungen und Vorschläge für ein nächstes Projekt

ARBEITSPLAN

Gruppenteilnehmer/innen: Thema: Leitfrage:			
<b>Welche Arbeiten fallen an?</b> Materialbeschaffung/ -sichtung/ -auswahl: Inhaltliche Bearbeitung: u.a. Lesen/ markieren/ exzerpieren/ Themeneingrenzung/ Leitfrage Darstellen/ Zusammenhänge erstellen/ vergleichen/ beurteilen/ Stellungnahme Produkt erstellen: Schreibarbeiten/ formatieren/ mailen/ ... Präsentation vorbereiten: u.a. Welche Art der Darstellung?/ Welche Kompetenzen, welche technische Möglichkeiten stehen zur Verfügung?			
Wer	macht wann	was?	Wurde die Arbeit wirklich erledigt?
Gruppenmitglied 1			
Gruppenmitglied 2			
Gruppenmitglied 3			
gemeinsam			
Mögliche Probleme: z.B. Wie können wir bei Krankheit eines Gruppenmitglieds reagieren?			

Beispiele für Projektarbeit zum Thema „Kreuz“:

- Kreuze im Freiburger Augustinermuseum aus unterschiedlichen Epochen: kunstgeschichtliche Betrachtung und theologische Aussage
- Die Christusfigur von FRANZ GUTMANN in der Freiburger Universitätskirche
- Das Kreuz als Modeschmuck Jugendlicher
- Der Kreuzweg der St. Elisabethenkirche in Basel zu Orten, wo Menschen „ihr Kreuz zu tragen haben“ (Krankenhaus, Gefängnis, Unfallort etc.)
- Straßenkreuze markieren das Ende eines Lebens
- Projekt „Isenheimer Altar“ (fächerverbindend Religion – Bildende Kunst - Musik).

## 6.5 ÜBEN UND NACHHALTIGKEIT IM RELIGIONSUNTERRICHT

Üben und Wiederholen nehmen im Mathematik- und Fremdsprachenunterricht oder beim Erlernen eines Instruments einen selbstverständlichen Raum ein. Anders ist dies im Religionsunterricht, für den vermutlich immer noch weithin gilt, dass in jeder Stunde ein neuer Inhalt behandelt wird, wobei ein neues Medium und immer wieder auch eine neue Methode oder Arbeitsform zum Einsatz kommen. So war zwar Religionslehre im Fächerkanon lange Zeit höchst innovativ, wichtige Erkenntnisse der Lernpsychologie blieben dabei aber unberücksichtigt.

Wenn Kompetenzerwerb mit dem Erwerb einer gewissen Routine korreliert (vgl. 1.4), dann müssen auch für den Religionsunterricht Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten bedacht werden und ist der Aspekt der Nachhaltigkeit mitzuplanen<sup>36</sup>.

Üben kann unterstützt werden durch eine „Lernkartei“, mit der Unterricht nicht ersetzt, wohl aber effektiv vor- und nachbereitet werden kann<sup>37</sup>.

Wiederholung, Abwandlung und Transfer des Gelernten können ganz bewusst in der langfristigen Planung des Religionsunterrichts Berücksichtigung finden, damit nachhaltig gelernt wird:

- So können während einer zweijährigen Unterrichtsarbeit bewusst einige wenige Bilder, Texte, Bibeltex te, Gedichte, Gebete wiederholt eingesetzt werden. Es ist wichtig, dies bereits zu Beginn festzulegen und didaktisch-methodisch sinnvoll einzuplanen.
- Ein Hauptmedium begleitet die zweijährige Unterrichtsarbeit: Zu überprüfen wäre z.B., ob vielleicht einmal ein Evangelium ein roter Faden für die Unterrichtsarbeit sein könnte.
- Ein Künstler, ein Theologe, Denker, Philosoph kommt wiederholt zum Einsatz.
- Ein Text- oder Bild-Motiv taucht immer wieder auf.
- Ein Leit-Motiv wird in der Unterrichtsarbeit von zwei Jahren wiederholt aufgegriffen.

---

<sup>36</sup> GNANDT (2007b). RUPP (2009).

<sup>37</sup> GNANDT (2009). Zur didaktischen Reflexion der Lernkartei vgl. GNANDT (2008b).

## 6.6 ZUSAMMENHÄNGE SEHEN LERNEN

Nach Vorgabe der Deutschen Bischöfe ist es eine der drei Aufgaben des Katholischen Religionsunterrichtes, strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln<sup>38</sup>. Wenngleich der kirchliche Grundlagentext in den Ausführungen nicht immer einheitlich ist, wird Wichtiges gefordert. Da verlangt ist, dass dieses zu vermittelnde Grundwissen nicht nur strukturiert, sondern auch lebensbedeutsam sein muss, ist es mit Blick auf die Adressaten nicht ausreichend, auf die Glaubensbekenntnisse zu verweisen. Und auch die Bemühungen um „Kurzformeln des Glaubens“ (RAHNER, BLEISTEIN, STORCK) sind wohl für viele der Schülerinnen und Schüler für einen Erstzugang zu konfessorisch geprägt.

In Anlehnung an andere Versuche<sup>39</sup> entstanden die im Anschluss abgedruckten „10 Säulen des Christentums“. Sie dienten in einem Oberstufenzeitraum als roter Faden durch den Unterricht. Zu Beginn der 11. Klasse wurden sie den Schülerinnen und Schülern in die Hand gegeben, die sie sogar auswendig zu lernen hatten. In der Folgezeit wurde die Unterrichtsarbeit konsequent immer wieder an diese Aufstellung angebunden, deren Einzelaussagen damit im Laufe von zwei Jahren mehr und mehr erschlossen und vertieft wurden.

---

<sup>38</sup> Die deutschen Bischöfe (2005), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Nr. 3.1.

<sup>39</sup> U.a. BLEISTEIN, ROMAN, Kurzformel des Glaubens. 2 Bde., Würzburg 1971. BUBOLZ, GEORG, Christentum, Berlin 2003 (= Cornelsen SCRIPTOR). CLAUSSEN, JOHANN HINRICH, Die 101 wichtigsten Fragen. Christentum, München 2007. IX, ILSETRAUD / KALDEWEY, RÜDIGER, Was in Religion Sache ist. Lern- und Lebenswissen, Düsseldorf 2007. KALDEWEY, RÜDIGER / NIEHL FRANZ W., Grundwissen Religion. Neuausgabe. Begleitbuch für Religionsunterricht und Studium, München 2009. KARRER, LEO, Der Glaube in Kurzformeln. Zur theologischen und sprachtheoretischen Problematik und zur religionspädagogischen Verwendung der Kurzformeln des Glaubens, Mainz 1978. MILLER, GABRIELE, Was ist das Unverzichtbar-Christliche? Eine Verständigungshilfe, München 2003. NIEHL, FRANZ W., Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: HILGER, GEORG/ REILLY, GEORGE (Hg.), Religionsunterricht im abseits?, München 1993, 93-95. STOCK, ALEX, Kurzformeln des Glaubens, Zur Unterscheidung des Christlichen bei Karl Rahner, Zürich/ Einsiedeln/ Köln 1971 (= Theologische Meditationen Bd. 26).

## 10 SÄULEN DES CHRISTENTUMS

Grundaxiom des christlichen Selbstverständnisses: Nichts ist selbstverständlich! Alles könnte auch nicht sein! Welt und Mensch sind nicht aus sich heraus und genügen sich nicht selbst, sondern:

1. Welt und Mensch sind restlos abhängig und sind restlos bezogen.
2. Das, was Gott genannt wird, ist das sich grundsätzlich von Welt und Mensch unterscheidende Wovonher dieses Abhängigseins und das Woraufhin dieses Bezogenseins.

*Mit all ihren Schwächen glauben, vertrauen, hoffen Christinnen und Christen:*

3. Trotz der fraglichen Wirklichkeit gibt es Sinn: in allem und hinter allem steht der eine, »unwelthafte« Gott JAHWE, der jedem Menschen bedingungslos zugeneigt bleibt.
4. Jeder Mensch ist gewollt und geliebt und nicht Produkt des Zufalls. Jeder Mensch kann deshalb frei von der Angst um sich selbst sein, muss sich nicht um jeden Preis absichern und hat Zukunft bis über den Tod hinaus.
5. Durch Jesus können Menschen erfahren, wie und wer Gott ist.
6. Christinnen/ Christen besitzen nicht die ganze Wahrheit Gottes, sondern sind mit anderen auf dem Weg zur Wahrheit. Am Ende der Geschichte steht das Reich Gottes, in das alle Religionen und Kirchen eingehen werden.
7. Leben kann gelingen: Das Gute ist stärker als das Böse und bei allem Versagen gibt es immer wieder einen Neuanfang.
8. Nicht alles hängt am Menschen und seiner Leistung.
9. Leben gibt es nicht ohne Leiden, Verzicht und Zurücknahme eigener Interessen - aber solche Erfahrungen können zu einem Gewinn an Menschlichkeit führen.
10. Alle tragen gemeinsam Verantwortung für die Zukunft der Menschen und der Schöpfung.

*Christinnen und Christen feiern und bekräftigen ihren Glauben in der Gemeinschaft der Kirche, die immer Kirche in der Welt und für die Welt ist.*

### 6.6 UNTERRICHT AUSGEHEND VON LERNANLÄSSEN

Eine herkömmliche Oberstufen-Unterrichtseinheit zum Thema „Jesus Christus“ kann folgendermaßen gegliedert sein:

- Der historische Jesus
- Reich-Gottes-Botschaft Jesu – Bergpredigt – Gleichnisse
- Wunder Jesu als Zeichenhandlungen
- Jesu Tod und Auferweckung
- Inkulturation der Jesus-Erfahrung in neue Denk- und Sprachräume

Eine solche Sequenz ist stimmig und sachlogisch an der Exegese und der Fachsystematik orientiert. Kaum lässt sie aber erkennen, *wozu* sich Schülerinnen und Schüler heute, die eine

große Bandbreite an Einstellungen und Haltungen zu religiösen Fragen mitbringen<sup>40</sup>, mit diesen theologischen Themen beschäftigen sollen.

Ziel kompetenzorientierter Unterricht auf problemlösendes Handeln (vgl. 1.5) und ist nach ANDREAS FEINDT eines seiner Gütekriterien die „lebensweltliche Anwendung“ (vgl. 5), so muss Religionsunterricht immer wieder (auch) von Anforderungssituationen und Lernanlässen her geplant und durchgeführt werden.

Für die Beschäftigung mit dem Thema „Religionskritik“ hat GABRIELE OBST dies exemplarisch aufgezeigt und gehaltenen Unterricht reflektiert<sup>41</sup>. Ihrer Meinung nach eignet sich der „Begriff der ‚Anforderungssituation‘ [...] als didaktischer Widerhaken für die Planung des Unterrichts in besonderer Weise. Er unterstellt die allgemeine Erfahrung, dass sich jeder Mensch Zeit seines Lebens unterschiedlichen Aufgaben ausgesetzt sieht, für deren Bewältigung er sich gezielt und systematisch – also nicht nur auf dem Wege impliziten, beiläufigen Lernens – bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben muss.“<sup>42</sup>

Die Planung von Unterricht, der von Anforderungssituationen ausgeht, berücksichtigt folgende Stufen<sup>43</sup>:

### *1. Anforderungssituationen identifizieren – und daraus einen Lernanlass ableiten*

Beispiel: *Anforderungssituation*: Das Erscheinen des Kinderbuches »Wo bitte geht’s zu Gott? fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen«<sup>44</sup> und die sich anschließende öffentliche Diskussion. *Davon abgeleiteter Lernanlass*: „Stell Dir vor, Du hättest ein Patenkind, das in diesem Monat seinen achten Geburtstag feiert. Du weißt noch nicht ganz genau, was du ihm schenken könntest. Ein Freund erzählt dir, dass er neulich ein interessantes Kinderbuch im Buchladen entdeckt habe: ‚Wo bitte geht’s zu Gott? fragte das kleine Ferkel.‘ Du bedankst dich für den Tipp willst aber noch nicht sofort Geld ausgeben, sondern dich erst einmal erkundigen.“<sup>45</sup>

### *2. Die Bedeutung für die Lebens- und Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler analysieren*

Die Relevanz der Anforderungssituation und des Lernanlasses wird geprüft; denn nur dann, wenn der Lernanlass Lebensrelevanz für die Schülerinnen und Schüler hat, sie diesen wahrnehmen und einschätzen können, werden sie sich auf die Lernprozesse einlassen.

### *3. Lernausgangslage erheben*

Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Lernanlass werden erfasst.

---

<sup>40</sup> GENSICKE, THOMAS (2006). Vgl. auch das Themenheft KatBl 5/2001 „Jesus ohne Christus?“

<sup>41</sup> KEYMER/ OBST (2010).

<sup>42</sup> OBST (2008) 136.

<sup>43</sup> Nach OBST (2008) 136-143.

<sup>44</sup> SCHMIDT-SALOMON, MICHAEL/ NYNCKE, HELGE, Wo bitte geht’s zu Gott? Fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen, Aschaffenburg 2007.

<sup>45</sup> KEYMER/ OBST (2010) 48.

#### 4. *Erforderliche Kompetenzen bestimmen*

Geklärt wird, welches Wissen und welches Können die Schülerinnen und Schüler benötigen, um mit der Anforderungssituation/ dem Lernanlass sachgemäß umgehen zu können.

#### 5. *Kompetenzförderliche Lehr- und Lernprozesse planen*

Schließlich werden Lehr-Lernprozesse so gestaltet, dass sie zum Aufbau der notwendigen Kompetenzen beitragen können.

Mögliche Anforderungssituationen, aus denen Lernanlässe zu christologische Fragestellungen gewonnen werden können und von denen ausgehend Unterricht - mehr oder weniger umfangreich - zu konzipieren ist, können u.a. sein:

##### 1. *Kreuzigung Jesu im Koran:*

„Und (weil sie) sagten: ‚Wir haben Christus Jesus, den Sohn der Maria und Gesandten Gottes getötet.‘ – Aber sie haben ihn (in Wirklichkeit) nicht getötet und (auch) nicht gekreuzigt. Vielmehr erschien ihnen (ein anderer) ähnlich, (so dass sie ihn mit Jesus verwechselten und töteten). (Sure 4:157 Übersetzung: RUDI PARET)

##### 2. *Wahrheit im Kindermund?*

Der Sohn eines französischen Kollegen meinte, als sie in Freiburg-Ebnet an einem Wegkreuz mit Christusfigur vorbeifuhren: »Gell, der Mann muss böse gewesen sein, weil sie ihn aufgehängt haben!«

##### 3. *Skrupel*

Zuhause liegt ein kitschiges altes Plastikkreuz mit Korpus, das ein Bekannter einmal aus Medjugorje mitgebracht hat. Darf dieses Kreuz einfach über den Hausmüll entsorgt werden?

##### 4. *Popularwissenschaftliche Artikel über Jesus*

Regelmäßig erscheinen in Zeitschriften wie Focus, Stern etc. zu Weihnachten oder Ostern popularwissenschaftliche Artikel u.a. über Jesus. Solche Zeitschriften blättern (bisweilen) auch Schüler/innen durch.

##### 5. *WILLIAM PAUL YOUNG, Die Hütte*

Das Buch von »WILLIAM PAUL YOUNG, Die Hütte. Ein Wochenende mit Gott«<sup>46</sup> ist auch in Deutschland ein großer Verkaufserfolg. Ich wurde von einer Schülerin auf das Buch angesprochen.

##### 6. *Turiner Grabtuch*

Am 10. April 2010 wurde nach 10 Jahren das Turiner Grabtuch wieder ausgestellt. Im Internet sind darüber zahlreiche Beiträge zu finden, Zeitschriften berichteten darüber, u.a. die Osterausgabe des FOCUS-Heftes.

---

<sup>46</sup> YOUNG, WILLIAM PAUL, Die Hütte, Berlin 2009. Rezension: LUTTERBÜSE, KLAUS, Eine unfreiwillige Dreifaltigkeitsparodie? Rezension zu dem Buch »Die Hütte« von William Paul Young, in: rhs 1/2010, 60.

## 7. Religiöse Motive in Filmen

Kinofilme oder Kurzfilme greifen immer wieder religiöse Themen (z.B. aktuell: JESSICA HAUSNERS Film „Lourdes“<sup>47</sup>) oder religiöse Motive (z.B. das Motiv des Erlösers) auf<sup>48</sup>.

## 8. Provokationen

Provokationen – antichristliche Darstellungen – Werbung und Religion: Der MTV-Sender plante mit einem Plakat für seine Sendung „Popetown“ zu werben, das den gekreuzigten Jesus fröhlich im Vordergrund sitzend zeigte und die Überschrift trug: „Lachen statt rumhängen“.

## 9. Bibel-Bild-Text-Projekte

BETTINA RHEIMS / SERGE BRAMLY, I.N.R.I.<sup>49</sup>; „Jesus an der Ruhr“<sup>50</sup>

## 10. NAVID KERMANI

Der Streit um NAVID KERMANI, der Vorwurf der Gotteslästerung und die Aberkennung des Hessischen Kulturpreises (2009)

## 11. Die Indien-Theorie

Immer wieder einmal wird die Theorie vorgebracht, dass Jesus seine Kreuzigung überlebte und danach nach Indien ausgewandert sei<sup>51</sup>.

## 12. Musikwerke

Ort- und zeitnahe Aufführungen (bisweilen sogar vom eigenen Schulchor, -orchester) z.B. von JOHANN SEBASTIAN BACHS Weihnachtsoratorium, Matthäuspassion, Johannespassion; KRZYSTOF PENDERECKI, Passio et mors Domini nostri Jesu Christi secundum Lucam; FRANK MARTIN, Golgotha; LLOYD WEBBER/ TIM RICE, Jesus Christ Superstar.

Ausgehend von einer Anforderungssituation sind dann folgende Schritte zu bedenken,

- ob und wie für die konkrete Lerngruppe aus der jeweiligen Anforderungssituation ein Lernanlass formuliert werden kann/ Lernanlässe formuliert werden können
- was Schülerinnen und Schüler wissen und können müssen, um sachgemäß mit diesem Lernanlass/ diesen Lernanlässen umgehen zu können
- wie Schülerinnen und Schüler sich dieses Wissen und Können aneignen können, d.h. wie Unterricht konkret zu gestalten ist.

---

<sup>47</sup> Zu JESSICA HAUSNERS Lourdesfilm vgl. Christ in der Gegenwart 15/2010, 166.

<sup>48</sup> Tiemann (2002).

<sup>49</sup> FENDRICH, HERBERT, Geht da noch was? Das Fotoprojekt I.N.R.I., in: KatBl 5/2001, 339-344,

<sup>50</sup> »Jesus an der Ruhr«. Begegnungen mit Jesus heute: Ein Fotoprojekt der Jugendkirche TABGHA in Kooperation mit einem katholischen Religionskurs der Stufe 10 des Elsa-Brändström-Gymnasiums Oberhausen. Die beiden Begleiter des Projekts, OLIVER HECK und MICHAEL KOWERTZ, berichten, in: KatBl 1/2003, 33-38.

<sup>51</sup> Vgl. dazu auch: SCHOLL, NORBERT, Ein Bestseller entsteht: Das Matthäus-Evangelium, Regensburg 1998, 108-117.



## 7 ZUSAMMENFASSUNG: WAS IST NEU AN EINEM KOMPETENZORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT?

Ähnliche Zusammenstellungen aufgreifend<sup>52</sup> sei abschließend festgehalten und mit Blick auf Unterricht zusammenfassend konkretisiert:

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht heißt unter anderem:

1. immer wieder und systematisch die unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen (auch) auf übergreifende Kompetenzen ausrichten, Unterricht von diesen „Fernzielen“ her planen<sup>53</sup>;
2. Nachhaltigkeit des Unterrichts erwirken durch Üben und Wiederholen, durch Selbstbeteiligung und – so weit möglich - aufbauendes Lernen;
3. verstärkt auf Verzahnungen und Vernetzungen achten;
4. einzelne Etappen des Kompetenzerwerbs für die Schüler/innen erkennbar machen: im Vorhinein durch transparente Zielsetzung, begleitend durch Ausstellungen und Visualisierungen im Klassenraum oder individuell durch Portfolioarbeit;
5. Unterricht so anlegen, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler selbstbestimmte Motivation und Arbeitsfreude entwickeln können, weil sie immer wieder Autonomie, Kompetenz und soziales Eingebundensein erleben;
6. die Lernkultur immer wieder daraufhin überprüfen, ob sie selbstbestimmte Motivation ermöglicht und ob Lernsituationen für alle klar erkennbar von Leistungssituationen unterschieden werden;
7. exemplarisch arbeiten, weniger thematisieren und diese Konzentration mit der Wiederholung von Themen, Medien, Inhalten verbinden;
8. „träges Wissen“ (FREINET) vermeiden und erworbenes Wissen und Können in Bezug setzen zu Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler begegnen oder begegnen können;
9. durch Vormachen der Lehrkraft, durch Selbstversuche der Schülerinnen und Schüler und durch Reflexion auf der Metaebene drauf hin wirken, dass die Jugendlichen ein Repertoire an Vorgehensweisen und ein Strategiewissen sich aneignen, um mehr und mehr eigenständig verantwortet mit religiösen Fragen umgehen zu können und argumentations- und sprachfähig zu werden;
10. immer wieder mit Formen einer bewertungsfreien Evaluation den Ist-Stand der oder des Einzelnen erheben, aber mit diesem Instrument auch den Unterricht prüfen, wie weit er tatsächlich den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler fördern kann;
11. den Schülerinnen und Schülern immer wieder den „roten Faden“ verdeutlichen, der selbstbewusst das Unverwechselbare des christlichen Selbstverständnisses und des katholischen Religionsunterrichts in den Blick nehmen darf.

---

<sup>52</sup> Das Folgende v.a. in Anlehnung an: Kompetenzorientierung im Evangelischen Religionsunterricht. Eine Arbeitshilfe für die Orientierungs- und Sekundarstufe in Rheinland-Pfalz, 2007, 10: [http://religionsunterricht-pfalz.de/bibliothek/texte/arbeitshilfe\\_kompetenzorientierung.pdf](http://religionsunterricht-pfalz.de/bibliothek/texte/arbeitshilfe_kompetenzorientierung.pdf)

<sup>53</sup> GNANDT (2008b).

## LITERATUR:

- BECK, ULRICH (2010), Humboldt – nicht McKinsey! Welche Universität wollen wir? Die Losung: Je billiger die Bildung, desto besser, ist schlichtweg falsch. In: Seminar 1/2010, 149-151.
- BERG, MARLIES/ EISELE, MARKUS/ GNANDT, GEORG/ MARTIN, FRANZ (<sup>2</sup>2009), Religion in der Kursstufe (RIK): Jesus Christus (LPE 2). Erläuterungen – Methodische Anregungen – Materialien für den Unterricht, überarbeitete Auflage (Institut für Religionspädagogik, Freiburg).
- BÜTTNER, GERHARD (Hg.) (2006), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006.
- DAUSNER, RENÉ/ GNANDT, GEORG (2010), Gott vor Augen, den Menschen im Blick, in: Hirschberg 4/2010, 230-237.
- ERPENBECK, J. (1999), Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster u.a.
- EU. ETHIK & UNTERRICHT. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/ Werte und Normen/ LER/ Praktische Philosophie 1/2010 (Themenheft „Kompetenzorientiert unterrichten“).
- FEINDT, ANDREAS/ ELSNBAST, VOLKER/ SCHREINER, PETER/ SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.) (2009), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a.
- FEINDT, ANDREAS (2010), Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit, in: Friedrich Jahreshefte XXVIII, 85-89.
- GENSICKE, THOMAS (2006), Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt, 203-239.
- GNANDT, GEORG (2003), Selbstorganisiertes Lernen im Projektunterricht, in: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen Heft 2/ 2003, 24-28.
- GNANDT, GEORG (2005), Standards in der Praxis, in: rhs 4/ 2005, 226-232.
- GNANDT, GEORG (2007a), Bildungsstandards in Katholischer Religionslehre im Rahmen des Bildungsplanes Baden-Württemberg 2004, in: SAJAK, CLAUß PETER (Hg.). Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster (= Religionsdidaktik konkret 2), 51-66.
- GNANDT, GEORG (2007b), „Exodus – das war der Auszug der Christen aus Rom“. Zur Nachhaltigkeit im Religionsunterricht, in: notizblock 41/2007, 58-61.
- GNANDT, GEORG (2007c), Kompetenzerwerb im Religionsunterricht. Deutungsfähigkeit: Wie kann man eine Karikatur interpretieren? In: IRP Impulse Herbst 2007, 44-46.
- GNANDT, GEORG (2008a), Kartei für den Religionsunterricht. Didaktisch-methodische Überlegungen, in: entwurf 2/2008, 54f.
- GNANDT, GEORG (2008b), Kompetenzen – Standards – Lernziele im Religionsunterricht, in: notizblock 44/ 2008, 53-55.
- GNANDT, GEORG (2008c), Binnendifferenzierung und Doppelstundendidaktik, in: JAKOBS, MARIA/ BOSOLD, BERNHARD/ GNANDT, GEORG (Hg.), RIS. Religion in der Sekundarstufe 9/10, Freiburg (Institut für Religionspädagogik), 4-8.
- GNANDT, GEORG (<sup>2</sup>2009), Kartei für den Religionsunterricht. 704 Karteikarten fürs Gymnasium mit didaktisch-methodischen Hinweisen, Freiburg (Institut für Religionspädagogik, Freiburg).
- GRELL, JOCHEN/ GRELL, MONIKA (<sup>11</sup>1996), Unterrichtsrezepte, Weinheim / Basel.
- JENDORFF, BERNHARD (<sup>2</sup>1993), Religion unterrichten - aber wie? Vorschläge für die Praxis, München.
- KLIEMANN, PETER/ RUPP, HARTMUT (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.
- KLIEME, ECKHARD et al. (<sup>2</sup>2003), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin <sup>2</sup>2003.
- KEYMER, STEFAN/ OBST, GABRIELE (2010), Für alle, die sich nichts vormachen lassen wollen ... Ein Unterrichtsvorhaben zum fundamentalistischen Atheismus aus theologischer und philosophischer Perspektive, in: entwurf 1/2010, 45-49.
- KLIPPERT, HEINZ (<sup>8</sup>1998), Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim.
- LEISEN, JOSEF (2010), Die Kompetenzorientierung – die doppelte Aufgabe der Ausbildung, in: Seminar 1/2010, 40-57.
- LENHARD, HARTMUT (2007), Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 88-103.
- LENHARD, HARTMUT/ OBST, GABRIELE (2006), Kompetenzen und Standards. Was zeichnet einen kompetenz- und standardorientierten Evangelischen Religionsunterricht aus? Thesen zu einem notwendigen Perspektivenwechsel, in: entwurf 2/2006, 55-58

- MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG/ STÄBLER, WALTER (Hg.), Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000-2001), Münster 2002 (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik Bd. 19).
- OBST, GABRIELE (2008), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.
- RUPP, HARTMUT (2008), Kompetenzorientiertes Unterrichten, in: Unterrichtsideen Religion neu 5/8, Stuttgart 2008, 5-12.
- RUPP, HARTMUT (2009), Verarbeiten, Vernetzen, Wiederholen, Üben, in: FEINDT, ANDREAS/ EISENBAST, VOLKER/ SCHREINER, PETER/ SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.) (2009), 211-221.
- SAJAK, CLAUß PETER (2010), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand der Diskussion, in: rhs 1/2010, 50-56.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2008), Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen 2008.
- TIEMANN, MANFRED (2002), Jesus comes from Hollywood. Religionspädagogisches Arbeiten mit Jesus-Filmen, Göttingen.
- ZIENER, GERHARD (2006), Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber.
- ZIENER, GERHARD (2009), Kompetenzorientierten Unterricht vorbereiten: „Kompetenzexegese“ als Kern der didaktischen Reflexion, in: FEINDT, ANDREAS/ EISENBAST, VOLKER, SCHREINER, PETER/ SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.) (2009), 165-179.

*Prof. Georg Gnant arbeitet am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (allgemein bildende Gymnasien) in Freiburg als Fachleiter für katholische Religionslehre und leitet dort den Bereich 1: Bildende Kunst, Ethik, Musik, Pädagogik, Religion*