

7.7.2 Religion zeigen

Dass immer mehr Schülerinnen und Schüler, die durchaus mit Interesse am Evangelischen RU teilnehmen, keine Erfahrungen mit gelebter Religion haben, fordert die Religionspädagogik in besonderer Weise heraus. Vieles, was im RU vermittelt werden soll, bleibt ohne diesen Erfahrungshintergrund blass und theoretisch, manches ist sogar ganz und gar unverständlich. Auf diese Situation reagiert u.a. das Konzept eines performativen Unterrichts (vgl. Dressler 2002; Leonhard/Klie 2003), das in unterschiedlichen Varianten vorgetragen wird.

So geht es etwa Bernhard Dressler (vgl. Dressler 2005) weniger um didaktisch-methodische Fragen als um die bildungstheoretisch begründete Fähigkeit zum „Perspektivenwechsel“ (Dressler 2005, 54), die sich im RU darin zeige, dass Schülerinnen und Schüler probeweise eine religiöse Perspektive einnehmen können. Ingrid Schoberth stellt die sprachliche Gestaltungskompetenz in den Mittelpunkt der Performanz: „Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen.“ (Schoberth 2002, vgl. Schoberth 1998, bes. 287–294) und greift katechetische Traditionen der Vergegenwärtigung biblischer Texte auf.

Offenbar hat der bislang eher unbestimmte Begriff des performativen RUs eine so hohe Integrationskraft, dass sich unter ihm die unterschiedlichsten theologischen und religionspädagogischen Ansätze versammeln können.

Ein wesentliches Merkmal des performativen Unterrichts ist die Forderung, Religion müsse im Unterricht zu allererst „gezeigt“ werden (vgl. Dressler/Meyer-Blank 1998; Dressler 2002, 13). Gezeigt werden soll „Religion als eine eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation“ (Dressler 2002, 13), die in ihren Vollzügen, gemeint sind dabei ihre liturgischen und narrativen Formen, erkennbar wird. „Zeigen“ wird hier deshalb im Sinne von „Darstellen“ und „Inszenieren“ gelebter Religion verstanden: Religion soll „leiblich und räumlich in Szene“ gesetzt werden (Leonhard/Klie 2003, 7). Schülerinnen und Schüler übernehmen zeitweilig, probeweise und unter den künstlichen Bedingungen von Schule religiöse Rollen. Religiöse Ausdrucksformen rücken in den Mittelpunkt der religionspädagogischen Aufmerksamkeit.

Ob eine solche Inszenierung von Religion unter den besonderen Bedingungen des RUs am Lernort einer öffentlichen Schule religionspädagogisch zu rechtfertigen ist, ist strittig (vgl. Englert 2002; 2006; Obst 2007b). Wohl aber ist die im Konzept der performativen Religionsdidaktik beschriebene Aufgabe des RUs, „Religion zu zeigen“, als didaktische Kategorie für kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse angesichts von Traditionsabbruch und Pluralismus fruchtbar zu machen. Ich fasse daher das „Zeigen“ als eine basale pädagogische Operation auf, die prinzipiell alles Lehren und Lernen bestimmt (vgl. zum Folgenden ausführlicher Obst 2007b).

Mit dem Tübinger Erziehungswissenschaftler Klaus Prange (Prange 1995; Prange 2005, vgl. auch Fuhr 1999; Koring 1999) ist grundsätzlich nach der Bedeutung des Zeigens für pädagogische Prozesse zu fragen. Es geht Prange nicht um das Zeigen als eine bestimmte Lehrform bzw. Unterrichtsmethode, sondern darum, auf die Zeigestruktur der Erziehung generell aufmerksam zu machen. „Zeigen“ ist für Prange die „operative Basis der pädagogischen Kompetenz“ (Prange 1995, 145), die Grundoperation, die „aller Erziehung eingeschrieben ist“ (Prange 2005, 65). „Zeigen“ ist für Prange also keine weitere Aufgabe des Lehrers neben dem Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren, ebenso wenig eine weitere pädagogische Kompetenz im breiten Spektrum pädagogischer Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer haben müssen. Schon gar nicht präjudiziert das Zeigen eine bestimmte Unterrichtsmethode.

Eine erzieherische Bedeutung gewinnt das Zeigen erst in seiner Verbindung zum Lernen, dadurch „dass den Adressaten des Zeigens ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht wird“. Dass ein Schüler bzw. eine Schülerin auf etwas hingewiesen und auf etwas aufmerksam gemacht wurde, sagt noch lange nicht, dass er oder sie auch etwas gelernt hat. Zum Zeigen muss das Lernen hinzutreten und das heißt mindestens, dass das Gezeigte einen Namen erhält und bezeichnet wird, so dass es erläutert werden kann und anschlussfähig ist an das, was der Lernende bereits mitbringt. Zeigen und Lernen müssen ineinander greifen wie zwei

gegeneinander laufende [...] Zahnräder [...], rechtsdrehend nach vorwärts und zurück das Zeigen, links- und entgegengedrehend das Lernen. Sie

kommen zusammen und treten wieder auseinander im besten Falle so, dass das, was der eine kann und weiß, dann auch von dem anderen geteilt wird. (Prange 2005, 118)

Für den RU gilt es, die bislang eher vernachlässigte unterrichtliche Grundform des Zeigens wiederzugewinnen (vgl. Weniger 1964; Nipkow 2005). Karl Ernst Nipkow hält sie für eine der „angemessensten Handlungsformen des RUs in der Zukunft“ (Nipkow 2005, 346), da sich beim Zeigen einerseits der Lehrende selbst nicht in den Vordergrund dränge, andererseits die Schülerinnen und Schüler nicht vereinnahmt werden, die selbst entscheiden können, welche Bedeutung sie dem Gezeigten in ihrem Leben zumessen wollten. Das Zeigen entspricht darüber hinaus als Haltung grundsätzlich der Sache, um die es im RU geht: Der Glaubende weist von sich weg auf den, der Grund und Ziel seines Glaubens ist. Das Zeigen ist deshalb für den RU keineswegs bloß eine Methode, sondern Ausdruck seiner inneren Struktur.

Religion zeigen – das heißt: die *Wahrnehmungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern* im Blick auf religiöse Phänomene zu schulen. Dabei müssen Differenzierungs- und Deutungskategorien erarbeitet werden, die langfristig zu einem realistischen (vgl. Weinrich 2003, 40) Umgang mit Religion und Religionen führen.

Auch *Schülerinnen und Schüler zeigen Religion*, sie sind nicht oder nur ganz selten a-religiös. Sie bringen ihre Religion, d.h. ihr Konzept der Lebens- und Weltdeutung mit in den RU hinein. Lehrerinnen und Lehrer müssen die Religionen ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, sie aufgreifen und mit den Lerngegenständen verschränken.

„Religion zeigen“ bedeutet aber im Evangelischen RU in erster Linie zu zeigen, *was es heißt, als evangelischer Christ in einer pluralen Gesellschaft zu leben*. Religionslehrer und Religionslehrerinnen fungieren als eine Art „Reiseführer“ (Link-Wieczorek 2003; 2006), die die Schüler an die Hand nehmen und ihnen möglichst verschiedene Räume des christlichen Glaubens aufschließen. Christsein zeigen heißt: Lernsituationen schaffen, in denen Schülerinnen und Schülern vielfältigen Formen christlichen Lebens und Denkens begegnen. Der RU lebt von „originalen Begegnungen“ (Roth 1969, 109), spielt aber

Erfahrung und Reflexion, Leben und Nachdenken, christliche Praxis und christliche Theologie nicht gegeneinander aus. Ein solches Zeigen lädt Schülerinnen und Schüler dazu ein, selbst als Christ zu leben, und zielt darauf, ihnen dafür notwendige Voraussetzungen zu vermitteln (vgl. Grethlein 2005, 271–275; Grethlein 2006; Grethlein/Lück 2006, 102); allerdings ist die Realisierung dieser Möglichkeit nicht das planbare Ergebnis des schulischen RUs.

Ein Beispiel aus der Arbeit mit einer Jahrgangsstufe 11: Müssen evangelische Christen fasten?

Ein großes Plakat der diesjährigen Fastenaktion „7-Wochen-ohne“ hängt an der Tafel. Kaum ein Schüler kennt die Initiative. Vielen erscheint diese Form christlicher Praxis, der sie im Unterricht erstmalig begegnen, fremd: Fasten – das ist doch was für Katholiken (früher) und Muslime (heute). Einige muslimische Schülerinnen und Schüler des Kurses berichten über ihre eigene Fastenpraxis. Andere Schüler können nur von Fastenkuren zum Abnehmen berichten. Das Plakat und das Motto der diesjährigen Fastenaktion sprechen aber alle an und provozieren eine Reihe von Fragen, die gemeinsam systematisiert werden und den Weg des Lernens strukturieren helfen.

Ein religiöses Phänomen muss also zunächst einmal gezeigt werden, damit es bearbeitet werden kann. In der Auseinandersetzung mit der Fastenaktion erwerben die Schülerinnen und Schüler eine Reihe von Kompetenzen, die angeregt und gelenkt werden durch das „Zeigen“ der Lehrkraft. – Die Schüler können

- über die Aktion „7-Woche-ohne“ umfassend Auskunft geben (Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit),
- das Motto der Fastenaktion 2008 („Verschwendung! 7-Wochen ohne Geiz“) deuten (Deutungsfähigkeit),
- religiöse Fastenpraxis vor dem Hintergrund biblischer Fastenkritik beurteilen und das Motto der Fastenaktion 2008 bewerten (Urteilsfähigkeit),
- ein Motto für die Fastenaktion 2009 finden und ein Plakat gestalten (Gestaltungsfähigkeit).

7.7.3 Selbstständiges Lernen ermöglichen

Das Leitziel eines jeden Lehrers und einer jeden Lehrerin ist, sich selbst überflüssig zu machen. Dies gelingt nur, wenn Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sich nicht nur fortschreitend mehr und komplexere Kompetenzen aneignen, sondern auch nach und nach größere Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. dazu Dubs 2005, 263ff.). Dazu bedarf es zum einen der pädagogischen Grundeinstellung seitens der Lehrkräfte, auf die Stärken ihrer Schülerinnen und Schülern zu setzen und ihnen zuzutrauen, eigene Lernwege zu suchen und zu beschreiten.

Zum anderen müssen sie aber auch Wege zum selbstständigen Lernen und Arbeiten eröffnen und gleichzeitig Lernhilfen bereitstellen, die den jeweils nächsten Entwicklungsschritt provozieren und begleiten. Drittens sind konkrete methodische Verfahren zu erlernen, die die eigenständige Bearbeitung von Problemen und Aufgaben ermöglichen. Schließlich brauchen die Schülerinnen und Schüler eine kontinuierliche Anleitung und Gelegenheiten, ihre Lernwege auf einer metareflexiven Ebene planen und durchdenken zu können.

Der Weg in die Selbstständigkeit des Lernens ist langwierig, mit vielen guten Vorsätzen gepflastert und kostet auf beiden Seiten viel Kraft, weil es häufig bequemer ist, als Lehrkraft „Stoff zu vermitteln“ und als Schüler „Inhalte zu rezipieren“. Für die Lehrkräfte stellt sich die Aufgabe, Unterricht sehr viel komplexer zu konzipieren, als dies bei schlichten instruktionalen Modellen üblich ist. Schülerinnen und Schüler werden durch ein auf selbstständiges Arbeiten zielendes Unterrichtskonzept herausgefordert, Zeit, Ausdauer und Engagement zu investieren – allerdings auch mit der Aussicht belohnt, selbst etwas geschafft zu haben.

Seit der ersten PISA-Studie wird das selbstständige Lernen konzeptionell auch unter dem Begriff „selbstreguliertes Lernen“ diskutiert, der in der internationalen pädagogischen Forschung bereits seit längerem eingeführt war. Das PISA-Konsortium versteht darunter folgendes:

Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken

und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie. Die Selbstregulation des Lernens beruht demnach auf einem flexibel einsetzbaren Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse. Ergänzt werden diese Form der Informationsverarbeitung durch motivationale Prozesse wie beispielsweise Techniken der Selbstmotivierung und der realistischen Zielsetzung. (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 271)

Der Pädagoge Rolf Dubs hat diese schwierige Definition in ein plausibles Aktionsschema übersetzt:

Wesentlich am selbstregulierten Lernen ist, dass die Schülerinnen und Schüler erstens lernen, eine gestellte Aufgabe oder Problemstellung zu analysieren und sich ein Ziel zu setzen. Dazu müssen sie motiviert sein und über ein Wissen über sich selbst (Selbstkonzept) und ihr eigenes Lernen verfügen. Zudem muss aus früherem Lernen ein fachspezifisches Wissen (Vorwissen) und Problembewusstsein vorhanden sein. Zweitens wählen sie eine Denk- oder Lernstrategie aus, von der sie annehmen, dass sie sich zur Zielerreichung (Problemlösung) eignet. Dazu sollten sie auf ein Repertoire von bereits erarbeiteten Denk- und Lernstrategien zurückgreifen können. Allenfalls erkennen sie, dass sie die gewählte Strategie anpassen oder gar eine neue entwickeln müssen. Drittens beobachten sie ihren Denk- oder Lernprozess fortwährend im Hinblick auf die Zielsetzung und nehmen im Falle von Abweichungen und Schwierigkeiten beim Fortgang des Lernens Anpassungen vor. Diese drei Schritte lassen sich aber nicht in abstrakter Form erlernen, sondern sie sind immer im Zusammenhang mit konkreten Lerninhalten zu entwickeln: Begriffswissen zu konkreten Lerninhalten sowie Denk- und Lernstrategien sind also immer gleichzeitig zu konstruieren. (Dubs 1997, 84f.)

Dubs warnt allerdings eindringlich davor, die Komplexität selbstregulierten Lernens zu unterschätzen. Die skizzierten Schritte seien so anspruchsvoll, dass die wenigsten Schülerinnen und Schüler in der Lage seien, sie ohne Weiteres selbst zu erlernen. Notwendig sei vielmehr die Hilfe der Lehrkraft, die die Lernenden mit gezielten Lernhilfen unterstützt, wenn sie mit ihrem Denken nicht mehr weiterkommen. Dazu müsse eine Brücke zwischen schon vorhandenem Wissens- und Könnensstand und einem nächsten, noch unverstandenen Lernschritt gebaut werden:

Es ist also ein verbales Lehrerverhalten, das zu weiterem Denken anregt: Ein Problem aufwerfen; die Aufmerksamkeit auf einen Widerspruch, Konflikt oder auf unterschiedliche Meinungen lenken; Präzisierungen verlangen; Belege und Erklärungen oder Begründungen verlangen; zu Stellungnahmen und weiteren Interaktionen auffordern; zum Thema zurückrufen; zum Reflektieren des eigenen Lern- und Denkprozesses auffordern; zum Anpassen der Zielsetzung oder der gewählten Denk- und Lernstrategie herausfordern usw. (Dubs 1997, 85)

Die Warnung Dubs' richtet sich gegen eine Unterschätzung des Schwierigkeitsgrades des selbstregulierten Lernens, wie sie in unterschiedlichen Modifikationen beobachtet werden kann (vgl. auch Dubs 2005, 267f.). So werden häufig Schülerinnen und Schüler durch Aufgaben überfordert, für die ihnen die notwendigen Vorkenntnisse ebenso fehlen wie die Erschließungsmethoden oder die metareflexiven Strategien.

Umgekehrt werden Lernprozesse als selbstständiges Lernen ausgegeben, bei denen sich die Lehrer-Instruktion nur unter genau festgelegten direktiven Aufgaben versteckt. Schließlich wird – im Zuge der inzwischen abklingenden Euphorie über das „Lernen des Lernens“ – übersehen, dass es nicht genügt, fachunabhängige Methoden etwa im Bereich der Lesekompetenz zu erlernen, sondern dass jedes Fach seine spezifischen Erschließungsverfahren benötigt. Die Unterstreichung von Schlüsselwörtern in einem Sachtext über Maulwürfe ist etwas anderes als die Entschlüsselung von Metaphern in einem Barockgedicht, die Strategie zur Analyse einer historischen Quelle unterscheidet sich von der Rekonstruktion eines Gedankengangs bei einem theologischen Fachtext.

Es empfiehlt sich, auch für den RU – wenn möglich in Absprache mit anderen Fachvertretern – Schritte in der schulinternen Bildungsgangplanung zu verabreden, wie die Selbstständigkeit der Schüler gezielt gefördert werden kann. Dies ist nur langfristig möglich und muss zu einem integralen Bestandteil des Unterrichts in den verschiedenen Fächern werden.

Wie selbstständiges Lernen initiiert und unterstützt werden kann, soll an einem Beispiel gezeigt werden: Für die Jahrgangsstufen 5/6 ist in vielen Lehrplänen eine Unterrichtsreihe über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der evangelischen und der katholischen Kirche vorgesehen. Themenbezogene Kompeten-

zen, die einem solchen Thema zugeordnet werden könnten, lauten:

Die Schülerinnen und Schüler

- können die Hauptunterschiede und Gemeinsamkeiten im äußeren Erscheinungsbild, im Aufbau und in der kirchlichen Praxis der evangelischen und katholischen Kirche benennen und erläutern,
- können erklären, worin das Trennende zwischen den Konfessionen besteht,
- können begründen, warum die verschiedenen Konfessionen dennoch zu der einen Ökumene christlicher Kirchen gehören,
- können Stellung beziehen zu der Frage, ob sie am Gottesdienst der jeweils anderen Konfession teilnehmen würden.

Die konkrete Anforderungssituation besteht zum einen darin, dass immer noch viele Schülerinnen und Schüler selbst einer christlichen Konfession angehören und sich in der Regel erst im RU mit ihrer Kirche genauer beschäftigen und lernen, über ihre Konfession Auskunft zu geben. Zum anderen kennen Kinder ohne kirchlichen Hintergrund Kirchen oft nur als Gebäude, ohne über eine Anschauung von kirchlichem Leben zu verfügen. Schließlich bieten parallele evangelische und katholische Lerngruppen die Chance, dieses Thema im Dialog aufzuarbeiten, so dass etwa die katholischen Schüler sich mit der evangelischen Kirche befassen und umgekehrt. Voraussetzung dafür ist eine projektförmige Anlage des Unterrichts, die auf ein gemeinsames Produkt – also etwa auf eine Ausstellung oder eine mediale Präsentation – zuläuft. Auch eine Internetrallye bietet sich an (vgl. z.B. Oberhuemer 2004).

7.7.4 Kompetenzorientierte Lernaufgaben formulieren

Das ursprünglich aus der beruflichen Bildung stammende Konzept der Lernaufgaben hat seit langem auch Eingang in die allgemeine Didaktik gefunden (vgl. Witzgall 1997; Grell 2006, 232–273; Dubs 2005, 276ff. zum problemorientierten Lernen).

Lernaufgaben zu formulieren, gehört zum anspruchsvollsten, aber auch zum ertragreichsten Teil der Lehrerfunktion „Unter-

richten“ (vgl. Aufgabenkultur 2008). Allerdings lauern hier auch die größten Tücken. Gerade Anfänger neigen etwa dazu, unter dem Motto des „selbstständigen Lernens“ ihre Lehrerrolle in vorgefertigte Aufträge hineinzuverlagern und die Impulse, Fragen und Aufgaben, die sie sonst im Frontalunterricht den Schülern präsentiert hätten, in Form von Arbeitsblättern und Folien auszuhändigen. Die beobachtbaren Schüleraktivitäten verleiten dann dazu, die Lehrerrolle als rein moderierend zu beschreiben, statt sie als eine andere Form instruktionalen Unterrichtshandelns zu bewerten. Wer Lernaufgaben stellt, sollte sich also über seine Funktion als Arrangeur und Steuerer des Unterrichts – sei es auch über das Medium von Aufgaben – nicht täuschen.

Neben dieser konzeptionellen Selbsttäuschung lehrt die Erfahrung, dass Lernaufgaben oft daran krankten, dass sie relativ einfalllos und schematisch formuliert sind und sich vielfach auf schlichte reproduktive Tätigkeiten beschränken. Nur selten sind sie so angelegt, dass differenzierte Leistungen erbracht werden können und dass sie die einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweils unterschiedlichen Lernfortschritt fördern. Vor allem aber beziehen sich viele Lernaufgaben auf Operationen, die die Schülerinnen und Schüler vollziehen sollen, bei denen aber noch keineswegs gesichert ist, ob aus diesen Handlungen auch Kompetenzen erwachsen oder unterstützt werden. Sie dienen oft nur der Umwälzung und vielleicht noch der Einübung bereits angeeigneter Erkenntnisse, setzen aber nicht den Erwerb neuen Wissens und Könnens im Prozess der Aufgabenbearbeitung voraus.

Ergebnisse, die die Lehrkräfte von der Abarbeitung der Lernaufgaben erwarten, sind in der Regel materialer Art und sollen anschließend in einer variablen Präsentationsform der Lerngruppe zur Kenntnis gegeben werden. Schließlich ist zu beobachten, dass Lernaufgaben häufig nicht zusammenhängen, sondern isoliert formuliert sind und daher vernetztes Lernen nicht oder nur unzureichend unterstützen. – Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht

- setzen bei einer herausfordernden, hinreichend komplexen Problemlage an, die möglichst auf die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Kinder und Jugendlichen bezogen ist (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2004, 83f.; Grell 2006, 246ff.)

- erschließen einen größeren Sachzusammenhang in exemplarischer Weise,
- zielen darauf, dass fachspezifische Kompetenzen bei der Bewältigung der Aufgabe erworben oder ausdifferenziert werden können,
- bieten die Chance, dass das dafür erforderliche Wissen von den Schülern möglichst eigenständig beschafft, angeeignet und angewendet werden kann, (vgl. Grell 2006, 236ff.)
- machen den Schülerinnen und Schülern den Zusammenhang von Aufgabe und Lösungsweg deutlich
- befähigen die Schülerinnen und Schülern, unterschiedliche Leistungsniveaus zu erreichen,
- ermöglichen den Schülern die Kontrolle, ob sie bei der Bearbeitung erfolgreich gewesen sind (vgl. Dubs 2005, 266)

Bei den Aufgaben, die sich in besonderer Weise zur Anregung des Lernprozesses eignen, lassen sich folgende Typen unterscheiden, die allerdings fachspezifisch ausgefächert werden müssen:

- komplexe Probleme, für die Lösungswege und Lösungen bzw. Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden sollen,
- komplexe Entscheidungsfälle, bei denen unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien Handlungsmöglichkeiten zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen sind,
- komplexe Gestaltungsaufgaben, wobei die Gestaltung einer Situation, eines Verfahrens oder eines Produkts gefordert sind und dabei gedanklich erarbeitete Handlungsmöglichkeiten bzw. Entscheidungen in angemessener Form umgesetzt werden müssen,
- komplexe Beurteilungen verschiedener Problemlösungen, Entscheidungen oder Gestaltungsergebnisse, wobei verschiedene Kriterien zur Bewertung zu erarbeiten, zu diskutieren und anzuwenden sind. (Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2004, 83)

Lernaufgaben sollten in einer methodisch reflektierten Weise in den Unterricht eingebracht werden. Dabei ist folgendes idealtypische Verlaufsschema hilfreich (in Anlehnung an Witzgall 1997, 14):

PHASE	LERNER-AKTIVITÄT	LEHRER-AKTIVITÄT
1. Vorstellung der Problemsituation	Die Schüler prüfen, welche bekannten und unbekanntem Aspekte die Aufgabe enthält, und stellen Fragen zum Verständnis und zum Vorgehen.	Die Lehrkraft stellt das Problem vor, benennt die Ziele der Lernaufgabe und die Bedingungen ihrer Bearbeitung.
2. Vorbereitung der Aufgabebearbeitung	Die Schüler machen sich klar, welches aufgabenrelevante Wissen und Können sie mobilisieren können und welche Strategien sie verfolgen können, um notwendiges Wissen zu erarbeiten und zur Lösung des Problems anzuwenden.	Die Lehrkraft erörtert gemeinsam mit den Schülern mögliche Vorgehensweisen bei der Lösung und ggf. auch zu erwartende Schwierigkeiten. Sie bietet Hilfestellung an (z.B. Hilfekarten, Hinweise auf Wissensquellen, unterstützende Maßnahmen).
3. Bearbeitung der Lernaufgabe	Die Schüler wählen einen Lösungsweg, beschaffen sich die notwendigen Kenntnisse und wenden sie methodisch reflektiert an.	Der Lehrer lässt die Schüler eigenständig arbeiten, ist jedoch für unterstützende Hilfe („scaffolding“) ansprechbar.
4. Kontrolle und Vertiefung	Die Schüler überprüfen ihre Lösung anhand der Aufgabenstellung, präsentieren ihre Resultate und diskutieren Alternativen und Verbesserungsmöglichkeiten.	Die Lehrkraft stellt die Lösungswege und Resultate zur Diskussion und gibt ggf. ergänzende und vertiefende Informationen. Gemeinsam mit den Schülern wird festgehalten, welche neuen Kenntnisse und Kompetenzen erworben wurden.
5. Festigung und Verallgemeinerung	Die Schüler üben das neue Wissen und Können mittels variabler Aufgabenstellungen ein.	Die Lehrkraft organisiert Übungs- und Transferaufgaben und leistet ggf. Hilfestellung.

Im Folgenden werden drei Beispiele für Lernaufgaben geboten, die sich auf die Entwicklung der subjektiven Religion, auf Kerninhalte der christlichen Tradition und auf christliche Spuren

in unserer gegenwärtigen Kultur beziehen. Dass alle Lernaufgaben von Bildern ausgehen, soll die Vielfalt möglicher Lernanlässe im RU nicht einschränken, sondern die Breite von visuellen Impulsen beim Lehren und Lernen veranschaulichen.

Beispiel 1:

Die Lernaufgabe bezieht sich auf eine Unterrichtssequenz über das Thema „Warum Christinnen und Christen die Geburt Jesu feiern“ im Rahmen einer Reihe über „Jesus Christus – woher Christinnen und Christen ihren Namen haben“ in den Jahrgangsstufen 5/6. Die Lernaufgabe steht am Anfang der Sequenz, da durch sie die notwendigen Grundkenntnisse über die synoptische Weihnachtstradition erworben werden sollen.

Im Blick auf das Raster der Comenius-Gruppe (vgl. Kap. 4.5) trägt die Lernaufgabe zu folgenden Kompetenzen bei:

- Grundformen religiöser Sprache kennen, unterscheiden und deuten.
- Über das Christentum evangelischer Prägung Auskunft geben.
- Grundformen religiöser Praxis beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.
- Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.

Thema der Reihe: „Jesus Christus – woher Christinnen und Christen ihren Namen haben“

Unterrichtseinheit: „Warum Christinnen und Christen die Geburt Jesu feiern“

Lernaufgabe:

Die meisten von euch werden sich sicher auf das Weihnachtsfest freuen. Die Straßen sind hell erleuchtet, in den Wohnungen brennen Kerzen, der Verkauf der Tannenbäume hat schon eingesetzt – allerdings machen auch viele Menschen gerade in dieser Zeit einen sehr gehetzten Eindruck, weil es noch so viel zu erledigen und einzukaufen gibt. Wenn aber der Heiligabend da ist und die heiß ersehnten Geschenke endlich ausgepackt sind, ist der Trubel vergessen. Übrigens: Sogar viele Muslime, die in unserer Stadt wohnen, feiern Weihnachten.

Ein solches weltweit bekanntes und gefeiertes Fest hat einen besonderen Ursprung. Es ist ein bisschen wenig, wenn man dazu nur die Auskunft geben kann: „Man feiert, weil Jesus geboren ist.“ Deshalb wollen wir diesem Ursprung des Festes genauer auf den Grund gehen. In der Dorfkirche des Ortes Koserow auf der Insel Usedom, die aus dem 13. Jahrhundert stammt, habe ich ein kerzenbeleuchtetes Transparent entdeckt, das zu Weihnachten auf dem Altar steht. Vielleicht habt ihr ein ähnliches Transparent auch schon in der Christvesper in eurer Kirche gesehen. Es erzählt die Weihnachtsgeschichte in einer anschaulichen Bilderfolge.



Grundlegende Aufgaben für alle:

1. Betrachtet das Transparent zu zweit und stellt die Szenen zusammen, die erzählt werden (Wer kommt vor, was tun die Personen, welche Details sind erkennbar?).
2. Sucht in der Bibel die Passagen heraus, auf die das Transparent sich bezieht. Ein Tipp: Ihr findet sie im Matthäus- und im Lukas-Evangelium!
3. Was wird in der Bibel *nicht* erzählt? Warum hat die Künstlerin diese Details trotzdem in ihr Transparent aufgenommen?
4. Versucht eine Antwort auf die Frage zu finden, warum für die frühen Christinnen und Christen die Geburt Jesu so wichtig war. Schreibt euch die gefundenen Hinweise in den biblischen Geschichten auf und fügt jeweils eine kleine Erläuterung dazu an.
5. In Gruppen: Sucht euch eine Geschichte aus und übt sie so ein, dass ihr sie sinnhaft und ausdrucksvoll vorlesen könnt. Ihr könnt sie auch mit verteilten Rollen lesen.

Zusatzaufgaben zur Vorbereitung unserer weiteren Arbeit (falls ihr Zeit dazu habt):

6. Der Pfarrer der Gemeinde hat das Transparent nicht etwa unter dem prächtigen Weihnachtsbaum platziert, sondern merkwürdigerweise direkt unter der Kreuzigungsszene des Altars. Welche Gründe könnte er dafür haben?

7. Häufig werden auch „Ochs und Esel“ als Zeugen der *Bild* Geburt in den Transparenten, Weihnachtskrippen und *einfügen* Bildern aufgeführt. Wieso?

8. In eurer Klasse habt ihr auch muslimische Mitschülerinnen und Mitschüler. Führt ein Interview mit ihnen, ob und ggf. wie und warum sie Weihnachten feiern. Vielleicht wissen sie oder können sich erkundigen, was im Koran über Jesus steht.

Beispiel 2:

Diese Lernaufgabe steht im Kontext einer Unterrichtsreihe zum Thema „Wofür ist das Christentum gut?“ in den Jahrgangsstufen 9/10. Im Rahmen dieser Reihe wird in einer Sequenz auch die Frage der Funktionalisierung christlicher Symbole und Glaubensinhalte für Werbungszwecke thematisiert.

Die in der Lernaufgabe angesprochenen Kompetenzen (vgl. Kap. 4.5) sind:

- Grundformen religiöser Sprache kennen, unterscheiden und deuten.
- Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären.

Thema der Reihe: „Wofür ist das Christentum gut?“

Unterrichtseinheit: „Sehnsüchte und Kommerz – Religion in der Werbung“

Lernaufgabe:

Religiöse Motive begegnen uns in der Werbung überall – wenn man genau hinsieht und sich in religiösen Traditionen und Symbolen auskennt. Was steckt eigentlich hinter dieser Benutzung der Religion für kommerzielle Zwecke? Warum eignet sich vielleicht die Religion – auch und gerade das Christentum – besonders gut, um Kauflust anzuregen? Diesem Problem wollen wir auf die Spur kommen.

Im Folgenden findet Ihr zwei Werbeanzeigen, die denselben Begriff verwenden: glauben.



In Zusammenarbeit mit dem Evangelischen Zentrum für Medien und Kultur (EZMK) der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und dem Evangelischen Medienzentrum (EMZ) der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)



nicht glauben, wissen.tv

www.wissen.tv

Der **Lernweg**, den die folgenden Aufgaben vorschlagen, besteht aus mehreren Schritten: Zunächst geht es darum, die beiden Anzeigen genau wahrzunehmen und erste Vermutungen über ihre Intention anzustellen. Im zweiten und dritten Schritt werden dann diese Beobachtungen und Vermutungen anhand eines medienpsychologischen Konzeptes und einer lexikalischen Begriffsbestimmung überprüft und erweitert. Da sich die Anzeigen auf einen theologischen Zentralbegriff beziehen, kommt im vierten Schritt ein biblischer Text ins Spiel, zu dem die bisherigen Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden. Schließlich sollen alle Ergebnisse in einen Zusammenhang gestellt und so aufbereitet werden, dass die Beziehung zwischen den einzelnen Erkenntnissen deutlich wird. Auf dieser Grundlage kann dann auch eine kreative Auseinandersetzung mit den Anzeigen erfolgen.

Selbstverständlich könnt ihr auf diesem Lernweg weitere selbst gewählte Schritte gehen oder Umwege beschreiten und erproben.

Basisaufgaben für alle:

1. Bitte notiert euch zunächst in Einzelarbeit, was euch beim genauen Betrachten auffällt: Unterscheidet dabei zwischen Beobachtung und Deutung!
2. Arbeitet dann zu zweit: Ordnet eure Beobachtungen den vier Funktionen der Werbung zu! Falls ihr euch dabei nicht auskennt, recherchiert im Internet zu dem Akronym (? Nachschauen!) AIDA.
3. Welche Bedeutungen für das Wort „Glaube“ geben die Wörterbücher und Lexika an, die ihr im Lernzentrum findet?
4. Vergleicht das Verständnis des Begriffs „Glaube“ in den Werbetexten und in den Lexika mit einer Geschichte aus der Bibel: Mk 10,46–52 und beurteilt die Werbetexte aus christlicher Perspektive.
5. Stellt eure Ergebnisse in einer anschaulichen Skizze zusammen, die die Beziehungen zwischen euren Erkenntnissen verdeutlicht. Bereitet euch darauf vor, eure Ergebnisse den anderen Schülern zu präsentieren und zu erläutern.

Zusatzaufgabe zur Vorbereitung unserer weiteren Arbeit (falls ihr Zeit dazu habt):

6. Gestaltet selbst eine Anzeige, in der der Glaube im Mittelpunkt steht. Ihr könnt dabei Werbung verfremden, also in kritische Distanz zur kommerziellen Benutzung des Glaubensmotivs treten, oder das christliche Verständnis des Glaubens positiv darstellen.

Beispiel 3:

In Kapitel 6.3 findet sich eine Skizze der Anforderungssituation zu einer Oberstufen-Sequenz „Vom Kinderglauben zum erwachsenen Glauben – Wie entwickelt sich die Gottesvorstellung im Lebenslauf?“. In der Sequenz kommt es darauf an, dass Schüler Formen und Implikationen von Gottesvorstellungen in der eigenen Entwicklung, aber auch in der Biographie von Menschen kritisch analysieren, auf ihre Funktion hin überprüfen und sie vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse einordnen und bewerten.

Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen formulierten Kompetenzen (vgl. EPA ER 2006, 8f.)

- Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit:
 - religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken,
 - grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen.
- Deutungsfähigkeit:
 - religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen,
 - theologische Texte sachgemäß erschließen.

Als themenbezogene Konkretionen dieser Kompetenzen lassen sich folgende Ziele formulieren: Schülerinnen und Schüler

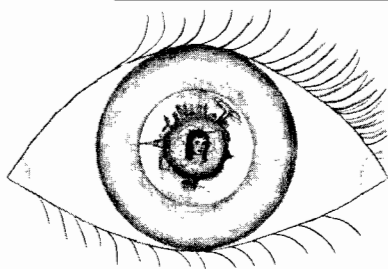
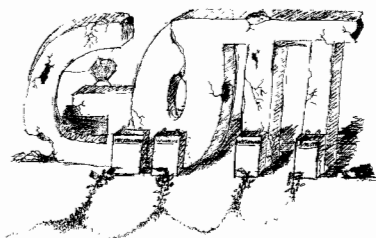
- kennen entwicklungspsychologisch bedingte Formen von Gottesvorstellungen und können ihre Funktion im Laufe der Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beschreiben
- können entwicklungsbedingte Krisen des Gottesglaubens und ihre Ursachen benennen und ihre Chancen für die Ausbildung eines erwachsenen Glaubens darlegen.

Thema der Reihe: „Was heißt es, von Gott zu reden?“

Unterrichtseinheit: „Vom Kinderglauben zum erwachsenen Glauben
– Wie entwickelt sich die Gottesvorstellung im Lebenslauf?“

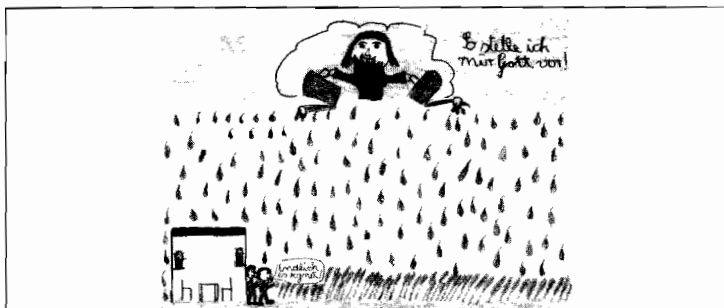
Lernaufgabe:

Wir haben uns im Unterricht mit religiösen Erfahrungen befasst, die Menschen in ihrer Lebensgeschichte geprägt und begleitet haben. Nicht jeder Mensch macht solche Erfahrungen, aber viele verbinden schon als Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Wort „Gott“ bestimmte gedankliche Assoziationen und Gefühle. Sie finden im Folgenden vier Zeichnungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters. Sie sind nicht nach dem Alter der Zeichner/innen geordnet.



Ich stelle mich nur Gott vor.





Leitfrage unserer Untersuchung ist das Problem, ob es bestimmte Stufen in der menschlichen Entwicklung gibt, in denen Gottesvorstellungen jeweils spezifische **Ausprägungen** haben und charakteristische **Funktionen** wahrnehmen.

Basisaufgaben für alle:

1. Geben Sie sich zunächst selbst Rechenschaft darüber, woran Sie denken, wenn Sie das Wort „Gott“ hören. Fertigen Sie dazu eine kleine Skizze oder ein Bild.

Arbeiten Sie bitte anschließend mit Ihrem Tischnachbarn/Ihrer Tischnachbarin zusammen.

2. Analysieren Sie die Bilder im Blick auf die oben genannte Leitfrage.

3. Stellen Sie Vermutungen über eine Alters- bzw. Entwicklungsfolge bei den Bildern an und begründen Sie diese!.

4. Versuchen Sie, Ihre Vermutungen über Entwicklungsstufen zu stützen oder zu widerlegen. Recherchieren Sie dazu im Internet zu den Namen James W. Fowler und Fritz Oser/Paul Gmünder.

5. Erstellen Sie ein Lernplakat, auf dem Sie die Ergebnisse Fowlers oder Osers/Gmünders übersichtlich darstellen und mit dessen Hilfe Sie Ihre Analyseergebnisse zu den Bildern den anderen Schülern erläutern können.

Zusatzaufgabe zur Vorbereitung unserer weiteren Arbeit (falls Sie Zeit dazu haben)

6. Das erste Bild enthält implizit eine ausgeprägte Vorstellung über die Funktion von Religion allgemein. Visualisieren Sie diese Vorstellung in einem abstrahierenden Schema.

7.7.5 Kompetenzförderliche Lehr- und Lernformen einsetzen

Kaum ein Bereich des Unterrichts ist in den letzten Jahren so ausgiebig und vielfältig ausgearbeitet worden wie der Bereich der Methodik, unter den sowohl die Formen des Lehrens als auch die des Lernens subsumiert werden können. Eine Unzahl an Methodenhandbüchern, Anleitungen, Tipps und Ratgebern für die praktische Unterrichtstätigkeit ist erschienen – freilich nicht ohne dass sich in weiten Teilen Überschneidungen und Wiederholungen finden.

Auch die religionspädagogische Fachdidaktik hat dieses früher eher stiefmütterlich behandelte Terrain entdeckt und es inzwischen umfassend abgedeckt (vgl. Grom 1988; Rendle 1996; Kliemann 1997; Niehl/Thömmes 1998; Verweyen-Hackmann/Weber 1999; Grethlein 2000; Adam/Lachmann 2002; Bosold/Kliemann 2003). Der Grund für diesen Boom der Methodensliteratur liegt sicherlich einerseits in einem unabweisbaren Bedarf der Praktiker, andererseits aber in dem Versuch, Unterricht – auch vor dem Hintergrund neurobiologischer Erkenntnisse – neu zu definieren und dabei die Rolle des informationsverarbeitenden Subjekts anders zu verstehen.

Dabei kommt der Frage vorrangige Bedeutung zu, wie eine verbreitete rezeptiv-passive Haltung von Schülerinnen und Schülern vermieden und wirksames und nachhaltiges Lernen begünstigt werden kann. Ein Ziel dieses Ansatzes ist die verstärkte Förderung des einzelnen Schülers und die Ausschöpfung seiner Lernpotentiale. Dieses berechtigte Anliegen, eine noch immer schwerpunktmäßig von erarbeitenden Plenargesprächen beherrschte Unterrichtskultur durch effizientere Formen des Lehrens und Lernens abzulösen, hat jedoch nicht nur in verbreiteten populären Publikationen (vgl. Klippert 2006), sondern auch in realisierten Unterrichtsszenarien, schulbezogenen Methodentrainings, landesweiten Unterrichtsentwicklungskonzepten und sogar Qualitätsanalyse-Szenarien (etwa in NRW) zu einem Übergewicht der Methode geführt, angesichts derer der traditionelle Primat der Didaktik in Bedrängnis geraten ist.

Auch wenn die Zauberformel vom „Lernen des Lernens“ sich inzwischen als Rezept mit begrenzter Haltbarkeit erwiesen hat und immer stärker fachspezifische Methoden in den Vorder-

grund des Interesses rücken, scheint es notwendig zu sein, daran zu erinnern, dass Lehr- und Lernformen immer nur in einem Interdependenzzusammenhang mit anderen Entscheidungen funktionale Relevanz haben: Sie orientieren sich an der Sache, um die es im Unterricht geht, und strukturieren das Lehren und Lernen in einer dem Gegenstand und den Schülerinnen und Schülern angemessenen Weise; sie sind aber als fachspezifische Erschließungsverfahren auch selbst Gegenstand des Unterrichts, nicht als isoliert zu erwerbende Fähigkeiten, sondern in, mit und unter der unterrichtlichen Arbeit an Themen und Problemen des RUs.

Im kompetenzorientierten RU tritt zu den allgemeinen Kriterien für den Einsatz von Methoden ein weiteres hinzu: Trägt die gewählte Lehr- und Lernform dazu bei, dass Wissen erworben und im Sinne der fachlichen Kompetenzen strukturiert, vernetzt und anwendungsbezogen erprobt werden kann? Leistet das geplante Verfahren einen Beitrag zum Erwerb, zur Ausdifferenzierung, zur Niveausteigerung und zur Festigung von Kompetenzen?

Natürlich ist dabei keine Methode von vornherein ausgeschlossen, wohl aber sind alle Methoden im RU diesem Prüfkriterium zu unterwerfen. Festzuhalten ist, dass es zwar Lehr- und Lernformen gibt, die sich als mehr oder weniger kompetenzförderlich erweisen, dass es aber keine Alternative zu einer didaktisch begründeten Methodenvielfalt gibt, bei der auch der viel geschmähte Frontalunterricht eine wichtige Funktion einnimmt.

Auch wenn am Ende des gesamten Lernens bestimmte Kompetenzen nachgewiesen werden sollen, wird damit keineswegs ein bestimmtes methodisches Lehr-Lern-Konzept (etwa das des offenen Unterrichts!) zwingend vorgegeben, denn zwischen den Lehraktivitäten des Lehrers, den Lernvorgängen bei den Schülern und dem tatsächlichen Lerneffekt gibt es keine einlinige Entsprechung, sondern Brechungen und Mediationsvorgänge.

Jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte aufgrund ihrer bzw. seiner professionellen Expertise in der Lage sein, die Lerngelegenheiten sowie die Lehr- und Lernformen in Abhängigkeit von den Lerngegenständen der konkreten Lernsituation der einzelnen Schüler so anzuschmiegen (zu adaptieren), dass kompetenzförderliches Lernen möglich wird. „Jenseits pädagogischer Moden

und Trends und der gerade dominierenden *herrschenden Meinung*“, so der Unterrichtsforscher Andreas Helmke, sind „Ausgewogenheit und Balance zu suchen: zwischen direkter und indirekter Instruktion, zwischen lehrer- und schülergesteuertem Unterricht, zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen, zwischen lerntheoretischen, kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Prinzipien.“ (Helmke 2003, 14)

Es würde zu weit führen, die einzelnen Lehr- und Lernformen an dieser Stelle auf das oben genannte Kriterium hin zu überprüfen. Daher beschränke ich mich auf eine summarische Übersicht, der das um die Partizipationskompetenz erweiterte Tableau der Einheitlichen Prüfungsanforderungen zugrunde liegt:

▪ *Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben*

Der gegenwärtige, auch durch Medien wie das Internet und den Computer provozierte Trend, Sachverhalte nur oberflächlich und flüchtig zur Kenntnis zu nehmen und lediglich eine rudimentäre Informationsentnahme anzustreben, wirkt sich im Blick auf die Wahrnehmungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern katastrophal aus, wie sich etwa an den Ergebnissen zur Lesefähigkeit zeigt. Zusätzlich wird dieser Trend durch Methodentrainings etwa zum schnellen, diagonalen Lesen mit selektiver Informationsentnahme unterstützt. Die Wahrnehmungskompetenz fördern dagegen alle Lehr- und Lernformen, die eine Verlangsamung der Rezeptionsvorgänge zum Ziel haben, also das genaue Hinsehen, Lesen, Hören und Beobachten begünstigen.

Die reproduktiven Leistungen sind zu Unrecht in Verruf geraten, bilden sie doch die Basis für komplexere Kompetenzen. Die Darstellungsfähigkeit wird daher durch Methoden gestärkt, die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, Vorgänge genau zu erzählen und zu schildern, Gegenstände präzise zu beschreiben und Texte detailliert wiederzugeben und zu erzählen.

▪ *Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten*

Die Deutungsfähigkeit wird durch Lehr- und Lernformen entwickelt, die zum einen allgemeine und fachspezifische

textanalytische Fähigkeiten ausbilden und die Schülerinnen und Schüler zum anderen mit der Bedeutung religiöser Sprachformen vertraut machen. Deshalb benötigen Schülerinnen und Schüler ein methodisches Instrumentarium, das eine differenzierte Texterschließung ermöglicht, darüber hinaus aber auch Fragehaltungen, die den Zusammenhang von religiöser Erfahrung, theologischer Deutung, sprachlicher Artikulation und Tradition entschlüsseln.

- *Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen*
Dieser Kompetenzbereich wird durch Lehr- und Lernformen gefördert, die die Ausbildung eigener Positionen und deren begründete und plausible Darstellung zum Ziel haben. Hier sind Methoden gefragt, die die Schülerinnen und Schüler anleiten, nicht nur eine vordergründige, vorgefasste Meinung zu äußern, sondern sich mit Problemen fundiert auseinander zu setzen, eine eigenständige Stellungnahme zu entwickeln und diese auch vor anderen begründet zu vertreten.
- *Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen*
Gesprächsformen nehmen im Unterricht traditionell eine bedeutende Stellung ein. Allerdings sind diese eher darauf gerichtet, Sachverhalte diskursiv zu erarbeiten, und haben daher primär eine didaktische Funktion. Die Dialogfähigkeit setzt jedoch das Gespräch zwischen mindestens zwei Partnern voraus, die unterschiedliche Auffassungen bei religiös relevanten Fragen äußern und sich miteinander verständigen wollen. Daher sind hier Methoden angebracht, die das Gespräch der Schüler untereinander in Gang bringen, aber auch solche, die sie befähigen, mit Gesprächspartnern außerhalb der Schule einen kundigen, sachlich informierten Dialog zu führen.
- *Gestaltungsfähigkeit – religiöse bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden*
Der RU kann nicht religiöse Praxis in der öffentlichen Schule sein oder auch nur probenhalber simulieren. Wohl aber bietet er gestalterische Möglichkeiten, sich mit religiös bedeutsamen Sachverhalten auseinander zu setzen. Dazu gehören Lernformen, in denen Texte bearbeitet, gegen den Strich ge-

lesen, verfremdet oder selbst verfasst werden, Werbeanzeigen umgetextet, Filmsequenzen erstellt, Ausstellungen projiziert oder künstlerische Inszenierungen eingeübt werden.

- *Partizipationsfähigkeit – am religiösen und kulturellen Leben teilnehmen und mitentscheiden können*

Diese Kompetenz zielt darauf, dass das Lernen in der Schule den Schülerinnen und Schülern schon jetzt, aber auch nach ihrer Ausbildung eine verantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Im RU steht dabei das religiöse und religiös geprägte kulturelle Leben im Vordergrund. Da kompetenzorientierter RU davon ausgeht, dass Lernen in Anforderungssituationen das didaktische Schlüsselprinzip des Unterrichts ist, ist die auf Transfer und Anwendung zielende Auseinandersetzung mit religiös qualifizierten Problemen die Grundform eines solchen Unterrichts und verlangt nach entsprechenden Methoden. Daher sind alle Lehr- und Lernformen betroffen, die Situationen antizipieren oder nachbilden, in denen Schülerinnen und Schüler Anforderungen mit religiösen Implikationen meistern müssen.

Die einübende, von der Lehrkraft eingeplante Verwendung von Lehr- und Lernformen mit dem Ziel, die Kompetenzen religiöser Bildung zu fördern, genügt allerdings nicht. Vielmehr müssen Schülerinnen und Schüler selbst fachspezifische Methoden beherrschen, die sie in Stand setzen, selbstständig mit religiös geprägten Situationen umzugehen.

Es empfiehlt sich, in der Fachschaft Religion Absprachen zu treffen, wann welche Verfahren vorgestellt, eingeübt und verfügbar gemacht werden sollen. Dabei ist zu bedenken, dass bestimmte Verfahren im Laufe des Unterrichts auf unterschiedlichen Niveaustufen wiederkehren und daher als Spiralcurriculum aufgefasst werden sollten, das bereits in der Grundschule mit elementaren Zugängen beginnt und entweder in der 10. Jahrgangsstufe abschließt oder bis zum Abitur auf wissenschaftspropädeutischer Ebene weitergeführt wird.

Eine Idee, wie ein solches Methodencurriculum realisiert werden könnte, stellt eine Methodenkartei dar, die sukzessive angelegt und über den Unterricht in den verschiedenen Jahrgängen hinweg weitergeführt werden könnte. Sie besteht aus lami-

nierten Karten, die jeweils eine Beschreibung des methodischen Schwerpunkts enthält und auf der Rückseite ein Beispiel anführt. Für die Einführung in biblische Texte könnten etwa folgende Karten mit den Schülern erarbeitet werden:

- Wie finde ich mich in der Bibel zurecht?
- Was kann ich mit einer Konkordanz anfangen?
- Was leistet die Online-Recherche bei <http://www.bibleserver.com/index.php> oder bei <http://www.die-bibel.de>?
- Wie kann ich ein Bibellexikon sinnvoll verwenden?
- Welche soliden Informationsmöglichkeiten über biblische Sachverhalte gibt es im Internet?
- Wie kann ich etwas über den sozialgeschichtlichen Hintergrund und die Entstehungsgeschichte von biblischen Texten erfahren?
- Was muss ich über den/die Verfasser eines biblischen Buches wissen?
- Wie kann ich biblische Texte sinnvoll gliedern?
- Welche biblischen Schlüsselbegriffe sind zu beachten?
- Welche Rolle spielt der Kontext eines biblischen Textes?
- Wie kann ich die Intention eines Textes ermitteln?
- Was ist bei der Deutung von biblischen Texten zu beachten?
- Wie gehe ich an biblische Erzähltexte heran?
- Wie geht man mit Gleichnissen methodisch gesichert um?
- Was ist ein synoptischer Vergleich und wie gehe ich dabei vor?
- Wie untersucht man Psalmentexte?
- Worauf muss man bei lehr- und predigthaftern Texten der Bibel achten?
- Wie kann ich mir durch einen allgemein verständlichen Bibelkommentar zusätzliche Informationen beschaffen?
- Wie führe ich in einem Bibelprojekt ein Bibellesetagebuch?

7.7.6 Nachhaltiges Lernen unterstützen

Kompetenzen können nur in einem nachhaltigen Prozess aufgebaut werden. Nachhaltig ist der Kompetenzerwerb, wenn Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen nicht nur punktuell und

aktuell abrufbar sind, sondern langfristig verankert werden. Voraussetzung eines solchen Prozesses ist, dass ein Lernkontinuum im RU besteht, das auf den folgerichtigen Aufbau der Kompetenzen auf unterschiedlichen Stufen ausgerichtet ist und auf die Verbindlichkeit des Gelernten Wert legt. Lernprozesse im Unterricht sind daher nicht isoliert zu betrachten, sondern als spiralförmiger, sequenzieller Arbeitsprozess mit einer konstanten, einübenden und wiederholenden Vernetzung von Wissen und systematischen Verankerung von Fähigkeiten anzulegen. Dabei kommt es weniger auf Quantität an, als auf die Durchdringungstiefe, die Verfügbarkeit des Gelernten und dessen Transferfähigkeit. Lernen im RU braucht Zeit und Nachdenklichkeit.

In der Kompetenz-Debatte wird für den Begriff der Nachhaltigkeit oft der Ausdruck „kumulatives Lernen“ verwendet (z.B. Klieme et al. 2003, 23 u.ö.). Die Klieme-Expertise bezeichnet dies als ein Merkmal guter Bildungsstandards und führt dazu aus:

Es geht eben gerade nicht darum, dass Inhalte für eine Klassenarbeit gelernt und wieder vergessen werden, sondern dass übergreifende Kompetenzen in grundlegenden Bereichen aufgebaut werden und überprüfbar über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen. Damit zielen Bildungsstandards auf das „kumulative Lernen“, bei dem Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden. (Klieme et al. 2003, 26f.)

So sehr es einleuchtet, dass der Bildungsgang als strukturiertes Ganzes zu begreifen ist und daher Lernvorgänge zueinander in einer Sukzession stehen, so missverständlich ist der Begriff „kumulativ“, wenn damit die Bedeutung „anhäufen“ verbunden ist. Kompetenzorientiertes Lernen vollzieht sich nicht einfach als Addition von Wissens-elementen und Teilfähigkeiten, auch nicht schlicht linear, sondern in entwicklungspsychologisch bedingten Stufen, mit Brüchen und Transformationen.

„Kumulatives Lernen“ ist daher – recht verstanden – zunächst einmal ein polemischer Begriff, der sich gegen das von Schülerinnen und Schülern praktizierte, aber auch durch entsprechende Lernarrangements begünstigte segmentierte, punktuelle Lehren und Lernen richtet. Er grenzt das Lernen gegen aktualistische Fehlformen ab und betont die Kohärenz, die Komplexität und die Interdependenz des Lernprozesses.

Kernelement nachhaltigen Lernens ist zum einen das Wiederholen, das die beiden Lernvorgänge Einprägen und Üben einschließt. Beim Einprägen soll die Wiederholung zur Sicherung von Informationen, Wissen, Fakten, Kenntnissen, Einsichten und Zusammenhängen führen, welche dadurch im Gedächtnis abrufbar verankert sind. Beim Üben stehen Abläufe, Wege, Methoden und Prozesse im Vordergrund der Wiederholung, also Können, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsvollzüge (vgl. Köck 1995, 269).

In der Unterrichtspraxis kommt dieses konstitutive Element des Unterrichts viel zu kurz, weil es ständig überlagert wird durch Stoffdruck und den Zwang, in kurzen 45-Minuten-Stunden immer wieder Neues „durchzunehmen“. Außerdem sind die gängigen Verfahren zur Wiederholung des Gelernten nicht gerade als einfallsreich zu bezeichnen, sondern verleiten eher dazu, diese Einstiegsphase möglichst schnell hinter sich zu lassen.

Auch die unzulässige Gleichsetzung des Übens mit äußerem Zwang, sturem Drill und fehlender Selbstbestimmung trägt dazu bei, dass das Üben im Schulalltag eher ein Schattendasein fristet. Übung, Einprägen, Umwälzen und Transferieren findet – wenn überhaupt – meist nur in Hausarbeit statt, aber auch hier sind die Lernmöglichkeiten und -anregungen oft unzureichend. Gefragt sind also intelligente Übungen, die Wissen langfristig verfügbar machen und Können dauerhaft ausbilden. „Intelligent“ werden Übungen „durch eine überlegte mehrdimensionale Passung, und zwar

- an den Gegenstand bzw. die angezielten Kompetenzen: Was soll geübt werden?
- an die Lernenden: Wer soll etwas üben, was bringt er/sie an kognitiven/emotionalen/motivationalen/sozialen Voraussetzungen mit?
- im Hinblick auf die Sinnstiftung: Warum und wozu soll geübt werden, wie lässt sich ein Motivationshorizont aufbauen, wie die Einzelübung in einen sie transzendierenden Sinn- und Zielzusammenhang einbetten?
- im Hinblick auf die didaktisch-methodische und soziale Gestaltung: Wann, wie und mit wem soll geübt werden, in welchem Rahmen, unter Nutzung welcher Ressourcen, wel-

cher Gesetzmäßigkeiten des Lernens, welcher didaktischen Ideen, welcher sozialen Randbedingungen?

- im Hinblick auf die angezielten und erreichten Ergebnisse: Wie kann der Zugewinn an Können, die gelingende Aneignung von Kompetenzen, erkannt werden – vom Lehrer wie vom Schüler?“ (Heymann 2005, 7)

Ausgehend von diesem Frageraster lassen sich intelligente, variantenreichen Übungsaufgaben entwickeln, die in Schülerinnen und Schüler nicht nur Übungsbereitschaft wecken, sondern sie auch vor möglichst wirklichkeitsnahe Transferprobleme stellen, die ihnen den Sinn des Erlernten erschließen.

Ein Beispiel:

In einer Jahrgangsstufe 5 bzw. 6 haben Schülerinnen und Schüler sich mit der gegenwärtigen Praxis der drei Religionen Judentum, Christentum und Islam befasst und Grundelemente erarbeitet. Dabei wurde besonderes Gewicht auf zentrale Gegenstände, Riten und Feste gelegt, deren Benennung, Bedeutungsgehalt und Gebrauch erläutert und miteinander verglichen wurden. Kompetenzen nach dem Comenius-Raster (vgl. Kap. 4.5) waren:

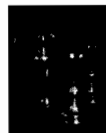
- Grundformen religiöser Praxis (z.B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren
- Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.

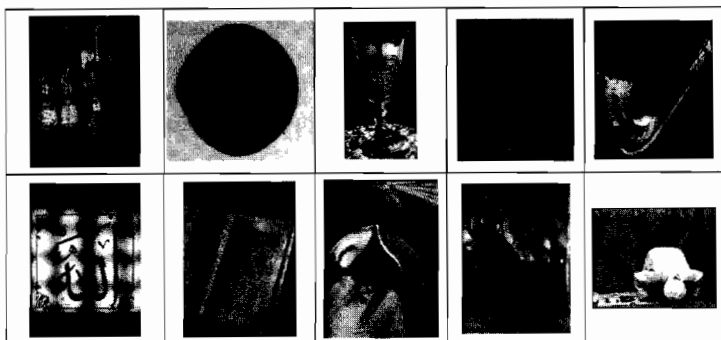
Als Übungsaufgabe wurde folgende Aufgabe gestellt:

Unterrichtsreihe:

Wie Christen, Juden und Muslime ihren Glauben leben

Übungsaufgabe:





Ihr habt bestimmt schon entdeckt, dass oben jeweils fünf Gegenstände, Riten, Symbole oder Festtage der drei Religionen abgebildet sind. Natürlich kennt ihr alle 15 Bilder und könnt sie erklären. Eure Aufgabe:

Arbeitet bitte in Gruppen zu viert.

1. Schneidet die Bilder, die ihr zweifach ausgedruckt erhaltet, aus und klebt sie auf kleine Pappkarten im Format 5 x 5 cm.
2. Sucht jeweils mit Hilfe von Internetrecherchen fünf weitere Bilder aus den drei Religionen, druckt sie je zweimal aus und klebt alle Bilder ebenfalls auf Pappkarten.
3. Ihr habt jetzt ein „Memory der Religionen“ mit insgesamt 40 Karten zur Verfügung. Denkt euch Spielregeln für das Memory-Spiel aus. Dabei muss auf jeden Fall als Spielbedingung vorkommen, dass jeder die Bezeichnung des Abgebildeten nennen und es erläutern kann; nur wenn diese Bedingung erfüllt ist, gibt es Gewinnpunkte.
4. Spielt das Memory mindestens fünfmal. Die Gewinner dürfen das Memory behalten.

Das zweite Kernelement nachhaltigen Kompetenzaufbaus ist die kontinuierliche Dokumentation des Lernvorgangs mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler selbst ihren Lernweg nachvollziehen, ihre Lernfortschritte beobachten und reflektieren können. Dabei spielen in der Unterstufe die angelegten Fachmappen eine große Rolle, deren methodische Möglichkeiten oft nicht ausgeschöpft werden.

In der Mittel- und Oberstufe rückt immer mehr das Portfolio in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Dieses hervorragende Instrument der Kompetenzentwicklung, -dokumentation

und -reflexion soll im Folgenden näher erläutert und für den RU fruchtbar gemacht werden.

Die Portfolio-Idee fasste in den frühen 1990er Jahren in den USA Fuß (vgl. Häcker 2006a), viele praktische Arbeiten und wissenschaftliche Untersuchungen stammen im deutschsprachigen Raum aus Österreich und der Schweiz. In Deutschland wird mit Portfolios vor allem im Bereich des Spracherwerbs („Europäisches Sprachenportfolio“) gearbeitet, aber auch im Bereich der Medienkompetenz und der Lehrerbildung. Mittlerweile gibt es eine Fülle von Literatur und Praxismaterialien zum Portfolio (vgl. Brunner et al. 2006).

Was ist ein Portfolio? Der Begriff „Portfolio“ wird sehr unterschiedlich benutzt: Eine einheitliche Definition von Portfolio, die für jede Art von Portfolio passen würde, gibt es nicht. Vielmehr müssen das jeweilige Verständnis und die spezifische Funktion genau geklärt werden. Die folgende Definition enthält wesentliche Aspekte, die für unterschiedliche Formen des Portfolios zutreffen:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen (F.L. Paulsen et al. 1991, zit. nach Häcker 2006, 36)

Im schulischen Kontext sind zwei Portfolio-Formen im Gebrauch:

1. Die Leistungs- bzw. Bildungsmappe (vgl. Winter 2004)

In einer Leistungs- bzw. Bildungsmappe werden Leistungen des Schülers dokumentiert. Sie kann ergänzend zu Zeugnissen hinzutreten oder sogar an deren Stelle treten. Die Einführung einer solchen Mappe ist nicht Sache einer einzelnen Lehrkraft, sondern setzt die Entscheidung einer Schule und damit die Bereitschaft des Kollegiums voraus, sich mit alternativen Bewertungskonzepten auseinander zu setzen und Schülerleistungen in der Form des Portfolios zu würdigen. Leistungs- bzw. Bildungsmappen können auch für einen bestimmten Bereich schulischer Arbeit fächerverbindend initiiert werden, z.B. im Blick auf ein

Methodencurriculum oder auf Medienkompetenz. Vorstellbar ist auch die Dokumentation von langfristigen, außerschulischen Projekten wie z.B. Praktika im Bereich diakonischer Arbeit im Laufe der Schulzeit.

2. Das Kursportfolio

Kursportfolios werden im Verlauf eines Kurses angefertigt und dokumentieren den Lernprozess und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler und/oder die erstellten Lernprodukte. Sie bieten für die Religionslehrkräfte die Chance, sich auf ein vergleichbares Anforderungsniveau zu verständigen, auch wenn im Unterricht unterschiedliche Themen behandelt werden. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass durch das Portfolio der Entschriftlichung des Fachs Religion in der Oberstufe Einhalt geboten wird. Neben die mündliche Leistung tritt eine kontinuierliche schriftliche Arbeit.

Kursportfolios enthalten ausschließlich Materialien von Schülerinnen und Schülern. Sie können einerseits aus Pflichteinlagen, die der Lehrer vorgibt, bestehen und andererseits aus Einlagen, die die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen. In der Regel sollte eine Fachkonferenz darüber entscheiden, welche Pflichtelemente ein Kursportfolio umfassen soll, also z.B. die Zusammenfassung eines theologischen Sachtextes, die Auseinandersetzung mit einem biblischen Buch oder einer biblischen Figur, die Dokumentation einer Gruppenarbeit, ein Stundenprotokoll oder Ähnliches. Um ein möglichst breites Spektrum der Schülerarbeit zu erfassen, sollten vielfältige Produkte, etwa unterschiedliche Textsorten, Bilder, Musik etc. dokumentiert werden.

Kursportfolios können schwerpunktmäßig prozessorientiert angelegt sein, also den Prozess des Lernens und die Entwicklung spiegeln, oder aber ergebnisorientiert. In ein eher prozessorientiertes Portfolio können die Schülerinnen und Schüler Ideen und Arbeitsentwürfe einlegen und ihren Arbeitsfortschritt, aber auch die Hindernisse und Brüche, Widerstände und Sackgassen darstellen und reflektieren.

In einem stärker produkt- bzw. ergebnisorientierten Portfolio werden dagegen aus einer Fülle verschiedener Produkte aus einem Kurs, einem Projekt oder einer Exkursion (vgl. Obst/Volkwein 2006) die aussagekräftigsten von den Schülerinnen

und Schülern ausgewählt, zusammengestellt und begründet. Dabei können auch bestimmte Vorgaben der Lehrkraft berücksichtigt werden.

In der Praxis ist ein Portfolio in der Regel eine Mappe oder ein schlichter Aktenordner. Vielfach fordert das Portfolio die Schülerinnen und Schüler zu einer sehr individuellen, auch optisch ansprechenden Gestaltung heraus, da die Schüler zu ihrem Portfolio ein besonderes Verhältnis entwickeln und sich darin in persönlicher Weise ausdrücken wollen.

Kursportfolios können ganz oder teilweise bewertet werden (vgl. Winter 2006, 215f.) und in die Gesamtbenotung eines Kurses eingehen. Dazu werden sie nicht nur im Kurs vorgestellt, sondern auch der Lehrkraft vorgelegt und von dieser auf der Grundlage eines verbindlichen und den Schülerinnen und Schülern bekannten Kriterienkatalogs kommentiert und bewertet.

Ein Beispiel aus einem Grundkurs Ev. Religion (Jg. 12) sei angeführt. Als Leistungsnachweis mussten die Schülerinnen und Schüler ein Kursportfolio führen, ein Gruppenprojekt durchführen, protokollieren und die Ergebnisse in einer selbst gestalteten Kurssitzung vorstellen sowie eine Klausur schreiben.

Kriterien für das Kursportfolio

Thema des Kurses: Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott

1. Formale Kriterien:

- Ist das Portfolio pünktlich abgegeben worden?
- Ist es vollständig (incl. Bewertungsbogen)?
- Ist das Portfolio als Ganzes und in seinen Teilen ansprechend (übersichtliches Layout und Druck bzw. Handschrift) gestaltet?
- Hat der Kollegiat/die Kollegiatin kontinuierlich am Portfolio gearbeitet (Terminierung der einzelnen Bausteine) – das zeigt einen angemessenen Umgang mit Arbeits- und Lernzeit – oder ist alles „auf den letzten Drücker“ angefertigt worden?
- Sind die einzelnen Bausteine auf der Grundlage der Korrekturen bearbeitet worden – vielleicht sogar mehrfach? Welche Entwicklung ist daraus erkennbar?
- Sind die einzelnen Teile sprachlich (R; Z; Gr; A etc.) im letzten Zustand korrekt?
- Sind die Quellenangaben vollständig und die Zitate richtig gekennzeichnet?

2. Dokumentation des Verlaufs des Gruppenprojekts:

Wird aus der Dokumentation des Verlaufs des Gruppenprojekts deutlich, dass

- die zur Verfügung stehende Zeit effektiv genutzt wurde (regelmäßige Treffen, sieben Kurssitzungen à 90 Minuten, systematische Einteilung der Zeit, Arbeitsplan)?
- die Arbeit sinnvoll verteilt wurde?
- die Gruppe gemeinsam geplant, recherchiert und diskutiert hat?
- vorgegebene Materialien genutzt und eigenständig weiteres Material gesucht wurde?
- das Material inhaltlich sachgemäß bearbeitet wurde?
- Kontakte nach außen aufgenommen und dokumentiert wurden?
- die Präsentation gemeinsam vorbereitet wurde?

3. Dokumentation der Präsentation des Gruppenprojekts:

- Ist die Vorbereitung schriftlich fixiert (Verlaufsplan)?
- Hat der/die Kollegiat/in den Sitzungsverlauf noch einmal selbstkritisch reflektiert?

4. Thematische Kursreflexion (z.B. Essay, Fotoserie etc.):

- Zeigt dieser Baustein, dass der Kollegiat/die Kollegiatin theologisch reflektiert Position beziehen kann und sich selbstständig unter Berücksichtigung der im Unterricht bearbeiteten Themen und Texte mit der Fragestellung auseinandersetzt?
- Wurden Texte und Bilder aus dem Kurs in angemessener Form aufgegriffen?
- Ist die Auswahl von Texten und Bildern begründet? Setzt sich der Kollegiat/die Kollegiatin reflexiv mit seinem/ihrer Lernprozess auseinander?
- Ist der Essay/die Beschreibung gegliedert und in der Argumentation folgerichtig?

Ein im RU über mehrere Jahre angelegtes Portfolio hat eine hohe Aussagekraft: Man erfährt, was die einzelnen Schüler können, man erfährt aber auch, welche Anforderungen die Kollegen stellen, mit welchen Aufgabentypen sie arbeiten und wie sie die Lösungen der Schülerinnen und Schüler bewerten. Damit sorgt das Portfolio für eine größere Transparenz, erfordert ein höheres Maß an Zusammenarbeit und Abstimmung untereinander und hat letztlich auch erhebliche Rückwirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts, weil der Erwerb und die allmähliche Ausdiffe-

renzierung der Kompetenzen den Fokus des Lehrens und Lernens bilden.

7.8 Ergebnisse überprüfen

7.8.1 Rechenschaft ablegen

Kompetenzorientierter RU legt Rechenschaft ab über den Lernertrag und damit auch über die Lehr- und Lernprozesse, in denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erworben haben. Er stellt sich damit denselben Anforderungen, die jedes Fach an einer öffentlichen Schule erfüllen muss. Er braucht diese Anforderungen nicht zu scheuen, denn die im RU als Ziel definierten Kompetenzen sind integraler Bestandteil einer anspruchsvollen Allgemeinbildung, die dem Vergleich mit Kompetenzen anderer Fächer standhalten.

Rechenschaft abzulegen ist eine Aufgabe, die Lehrkräfte und Schüler gleichermaßen betrifft: Schülerinnen und Schüler sollen mit dem Abschluss der Schulstufen – also am Ende der Grundschule, der Sekundarstufe I und zum Abitur – nachweisen, welche Kompetenzen religiöser Bildung sie erworben haben, Lehrkräfte erhalten mit Hilfe von Methoden des Feedback und der Evaluation eine Rückmeldung über die Güte des RUs. Beide übernehmen für ihren Part im RU eine Verantwortung, die einen für das Lehren, die anderen für das Lernen.

Die Überprüfung von Lernergebnissen im kompetenzorientierten RU muss sich mit gravierenden Einwänden auseinandersetzen. Diese resultieren zu einem Gutteil aus prinzipiellen Vorbehalten gegenüber Leistungskontrollen, die ihrerseits auf eine bestimmte Platzanweisung des RUs im Gesamt der schulischen Fächer zurückzuführen ist.

RU – so ein geläufiges Denkmodell – befasst sich zentral mit Sinn- und Wertfragen, die sich den Kategorien der Leistungsinspektion prinzipiell verweigern, da sie in personale Bereiche der Identitätsentwicklung und Sinnvergewisserung hineinreichen. Dies mache das Proprium des RUs aus.

Insbesondere evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer tun sich gelegentlich schwer damit, den Kern protestantischen

Selbstverständnisses – die Rechtfertigungslehre – mit einem System in Einklang zu bringen, das erklärtermaßen Schüler nach ihrer Leistung bewertet und ihnen auf dieser Grundlage einen bestimmten Rang zuweist.

Ein weiterer Einwand beschwört das Gespenst des „Teaching to the test“ ebenso wie die Gefahr, dass statt Kompetenzen nur Testlösungsfähigkeiten eingeübt werden. Dieser Einwand verbindet sich auch mit dem berechtigten Hinweis darauf, dass es für die Überprüfung von Kompetenzen religiöser Bildung noch keinerlei alltagspraktisch brauchbare Instrumente gibt und dass selbst die aus den Ländervergleichsstudien bekannten und mit hohem Aufwand entwickelten Testwerkzeuge etwa für die Lesekompetenz heftig umstritten sind und eine Reihe von „blinden Flecken“ aufweisen.

Schließlich fürchten manche Kolleginnen und Kollegen, dass Schülerinnen und Schüler vermehrt von der Möglichkeit Gebrauch machen, sich vom RU abmelden zu können, wenn ihnen nun Anforderungen begegnen, die ihnen ernsthafte Arbeit, Zeit und Anstrengung abverlangen.

Alle drei Einwände lassen sich nicht einfach beiseite schieben. Allerdings stehen ihnen die bereits erörterten Vorteile der Kompetenzorientierung gegenüber (vgl. Kap. 3.3). Vor allem die Profilierung des RUs im Fächerspektrum der Schule ist nicht zu unterschätzen. Es wird dem RU gut tun, wenn er weder in der Innen- noch in der Außenperspektive auf eine Sonderrolle festgelegt wird, die sich nicht selten mit einer abschätzigen Wertung verbindet und auf Dauer seine Stellung in der Institution Schule gefährdet.

7.8.2 Was kann und was kann nicht überprüft werden?

Den Bedenken gegenüber einer Überprüfung von Kompetenzen sollte allerdings insofern Rechnung getragen werden, als die Grenze zwischen dem, was überprüft werden kann und soll, und dem, was sich einer Kontrolle entzieht, möglichst scharf gezogen wird. Ein schlichtes, aber wirkungsvolles Kriterium für eine solche Grenze könnte sein, dass Kompetenzen in dem beschriebenen begrenzten Sinn sich auf das beziehen, was durch organi-

sierten Unterricht erlernbar ist, nicht aber auf das, was in den Bereich persönlicher Identitätsentwicklung, individueller Überzeugungen und religiöser Glaubens- und Lebenspraxis hineinreicht, ebenso wenig natürlich wie in die entsprechenden Optionen für atheistische oder agnostische Positionen oder in andere religiöse Präferenzen.

Diese Grenze ist zwar prinzipiell zu bestimmen, muss aber jeweils neu ausgelotet werden. Sie impliziert auch, dass der Unterricht selbst nicht vollständig von dem Erwerb von Kompetenzen dominiert wird, sondern Raum bietet für Kommunikation und Interaktion, für das zweckfreie Gespräch über Glauben und Leben und für den Austausch über Erfahrungen, Träume und Hoffnungen. Im RU muss Platz bleiben für ‚bewertungsfreie Zonen‘.

7.8.3 Aspekte alltagspraktischer Überprüfungsformen

In praktischer Hinsicht ergibt sich ein nicht zu unterschätzendes Dilemma: Kompetenzen werden – wie wir gesehen haben – langfristig aufgebaut und sollen erst am Ende eines Bildungsprozesses am Maßstab von Bildungsstandards nachgewiesen werden. Faktisch steht aber jede Lehrkraft vor der Aufgabe, auch im Verlauf des Lernens überprüfen zu müssen, welche Ergebnisse die Schülerinnen und Schüler erzielt haben.

Nicht nur für Überprüfungssituationen am Ende des Bildungsabschnitts stehen (noch) keine validen Testaufgaben zur Verfügung, erst recht sind Lehrkräfte bei intermediären Leistungserhebungen auf selbst erstellte Instrumente angewiesen. Sie haben zwar mit der Überprüfung von Lernergebnissen in der Regel ein gerüttelt Maß an Erfahrung, aber wie Kompetenzen sachgemäß erhoben werden können, stellt doch eine neue Dimension der Ergebniskontrolle dar. Dabei kann nicht erwartet werden, dass die von Lehrkräften abgefassten Aufgaben in dem Sinne testtheoretisch valide und reliabel sein können, wie das Klieme-Gutachten es einfordert. Aber sie sollten doch eine erfahrungsgespeiste Plausibilität und nachvollziehbare Aussagekraft erreichen.

Welche Gesichtspunkte könnten bei der Erstellung alltagspraktischer Überprüfungsformen hilfreich sein? – Die Überprü-

fung von erreichten Kompetenzen schließt zwar immer auch den Nachweis spezifischer Kenntnisse ein, sie macht diese aber nicht isoliert zum Gegenstand der Erhebung. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler nachweisen, wie sie mit den erworbenen Kenntnissen umgehen, ob sie diese zur Bearbeitung von Problemen, Aufgaben und Fragen nutzen und ob sie in der Lage sind, Wissens Elemente miteinander zu verknüpfen. Damit sind Testformen ungeeignet, die sich auf das reine Abfragen von isolierten Fakten beschränken.

Kompetenzen dienen dazu, Anforderungssituationen unterschiedlicher Art zu bewältigen – von dieser Grunderkenntnis ist auch bei der Konstruktion von Testaufgaben oder anderen Formen der Lernerfolgsüberprüfung auszugehen. Wenn bereits im Unterricht Wissensstrukturen in kontextuellen Lernsituationen erworben worden sind, die dann von den Lernenden „solcherart verallgemeinert und systematisiert werden, dass sie künftig auch auf andere Situationen anwendbar sind“ (Klieme et al. 2003, 79), dann gilt für die Entwicklung von Instrumenten zur Überprüfung:

„Überprüft“ wird die „Behandlung von Fällen“, nicht eine isolierte Komponente von Kompetenz wie z.B. Faktenwissen.“ (Klieme et al. 2003, 80)

Natürlich stellt ein solches Instrumentarium eine beträchtliche Herausforderung an die didaktische und methodische Phantasie der Lehrkräfte dar, zumal es dazu noch keine breit verfügbaren Muster gibt. Immerhin zeigen einige der Beispiele in der Publikation der Comenius-Gruppe, wie eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung aussehen könnte. Mittelfristig schärft auch die Veränderung der Perspektive, die mit dem kompetenzorientierten Unterricht einhergeht, den Blick für kontextbezogene Materialien, die sich als Vorlage für Überprüfungen eignen.

Zur Vorbereitung einer Lernerfolgsüberprüfung ist es unumgänglich, die relativ allgemein gehaltenen Kompetenzen religiöser Bildung auf der Ebene des alltäglichen Unterrichts themenbezogen zu konkretisieren. Das oben (vgl. Kap. 6.6) angeführte Beispiel der baden-württembergischen „Niveauekonkretisierungen“ der Bildungsstandards zeigt, dass eine solche Ausdifferenzierung außerordentlich gute Dienste leistet bei der Ermittlung der Anforderungen, die an die Lernenden zu stellen sind.

In jedem Fall sollten für den Abschluss einer längeren Unterrichtsreihe oder eines Schulhalbjahrs Indikatoren festgelegt – und wenn möglich auch in der Fachkonferenz verabredet – werden, anhand derer Überprüfungsarbeiten konzipiert werden können. Diese können unterschiedliche Niveaus des Kompetenzerwerbs beschreiben, etwa ein für alle erforderliches Basisniveau (Mindeststandard), ein im Durchschnitt erreichbares Regelstandard-Niveau und auch ein für die Spitzengruppe ausgewiesenes Exzellenzniveau. Unterschiedliche Niveaustufen können quantitative Erweiterungen der Kompetenzen erfassen, sollten aber vor allem einen höheren Komplexitätsgrad bei der Problemlösung beschreiben. Themenbezogene Konkretisierungen der Kompetenzen bedienen sich konkreter Operatoren, die angeben, wozu Schülerinnen und Schüler in der Lage sind. Als Beispiel seien die Niveaunkonkretisierungen zum Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11–32) angeführt:

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler

- erzählen das Gleichnis in Grundzügen nach;
- können Gesprächs- und Konfliktpartner Jesu nennen;
- wissen, auf welchen Vorwurf Jesus mit diesem Gleichnis antwortet.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler

- erzählen das Gleichnis inhaltlich vollständig nach;
- können das Gleichnis in Beziehung setzen zu der Situation, in der Jesus es erzählt;
- können Personen des Gleichnisses mit Menschen in Jesu Umfeld und mit deren Verhalten vergleichen.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler können

- das Gleichnis sinnverstehend erzählen;
- das Gleichnis in die Auseinandersetzung Jesu mit Schriftgelehrten und Pharisäern einordnen;
- zeigen, was Jesus seinen Zuhörern mit diesem Gleichnis zumutet.

Ministerium BW, Niveaunkonkretisierungen Gymnasium, Evangelische Religionslehre, Dokument: Gleichnis vom verlorenen Sohn)

Es wäre verfehlt, Lernerfolgsüberprüfungen nur auf spezielle Testsituationen beschränken zu wollen. Vielmehr sollte den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Leistungsnachweisen eingeräumt werden, um auf möglichst vielfältige Weise Kompetenzen beobachten und dokumentieren zu können. Dazu zählen z.B.:

- Hausarbeiten
- Portfolios
- Fachmappen
- informelle Tests
- Klausuren (vgl. dazu EPA ER 2006)
- Mündliche Beiträge zum Unterricht
- Moderation von Unterrichts- und Gesprächsphasen im Sinne des Konzepts „Lernen durch Lehren“
- Schülervorträge, Referate
- Präsentationen
- Dokumentation eines Projekts oder Praktikums
- Gruppenbezogene Projektergebnisse
- Produkte aus Arbeitsprozessen
- Fach- und Seminararbeiten (vgl. Obst 2001)
- Individuelle themenbezogene Ausarbeitungen
- Künstlerische Inszenierungen
- Ausstellungen in oder außerhalb der Schule
- Arrangement außerschulischer Veranstaltungen und Lernsituationen
- Besondere Lernleistungen
- Wettbewerbsbeiträge.

Schließlich ist zu klären, ob die kompetenzbezogene Überprüfung des Lernerfolgs auch in die Bewertung und Benotung der Leistungen einfließen soll – und wenn ja, in welcher Weise. Problematisch ist es, von solchen punktuellen Überprüfungen die Gesamtnote eines Halbjahrs abhängig zu machen. Dass die Anforderungen solcher Nachweise den Lernenden transparent gemacht, begründet und erläutert und ihnen Hinweise zur mittelfristigen Vorbereitung gegeben werden, versteht sich von selbst. Zu betonen ist jedoch, dass der Schwerpunkt der Lernerfolgsüberprüfungen auf Erkenntnissen zur weiteren Förderung der

Kompetenzentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler liegen sollte. – Aus der Vielzahl der Möglichkeiten zur Lernerfolgsüberprüfung werden im Folgenden zwei durch Beispiele illustriert:

7.8.4 Informelle Tests

Informelle Tests erheben nicht den Anspruch, testtheoretischen Kriterien genügen zu wollen. Sie haben daher eher eine diagnostische Funktion. Gleichwohl ist es sinnvoll, auch an solche Tests Grundanforderungen zu stellen, damit sie aussagekräftig sind. Als Prüfraumen für informelle Tests eignen sich folgende Fragen (Eikenbusch/Leuders 2004, 160):

Prüfraumen für Handmade-Tests	
Sind die Auswirkungen und Folgen des Tests angemessen?	Die Durchführung eines Tests kann zu wirkungsvolleren und erhöhten Lerneranstrengungen bei den Schülern führen, sie kann aber auch sinnlose Vorbereitung erfordern und den Unterrichtsprozess stören.
Misst der Test fair?	Im Test festgestellte Unterschiede bei Schülerleistungen können auf unterschiedlichem Lernerfolg beruhen oder aber auch auf sozialen, ethnischen oder kulturellen Unterschieden oder der Vertrautheit mit Tests.
Sind die Ergebnisse des Tests generalisierbar oder auf andere Bereiche übertragbar?	Die Leistung der Schüler bei einer bestimmten Aufgabe kann nicht (immer) im Hinblick auf generelle Fähigkeiten (zum Beispiel Problemlösen) verallgemeinert werden. Die Anforderungen und Arbeitswege bei einer Aufgabe sind nicht immer vergleichbar mit denen anderer Aufgaben.
Erfasst der Test unterschiedlich hohe Anforderungsgrade?	Manche Tests zielen nur auf sehr hohe Anforderungen ab (zum Beispiel Problemlösen), während andere sich nur auf einfache Anforderungen (Faktenwissen, isolierte Fähigkeiten) konzentrieren. In beiden Fällen werden hier bestimmte Schüler benachteiligt.