

Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Reli- gionsunterricht.

VON

Clauß Peter Sajak und Andreas Feindt

Abstract

In den beiden unterrichtspraktischen Forschungsprojekten KompRU und KompKath haben Lehrerinnen und Lehrer unter wissenschaftlicher Begleitung ihren Religionsunterricht auf die Erarbeitung und Entwicklung religiöser Kompetenzen ausgerichtet, erprobt und diskutiert. In diesen Projekten wurde der Ansatz der Lehrer/innenforschung mit Methoden des Studentischen Forschens verbunden und Religionspädagogen aus Universität, Studienseminaren und der schulischen Praxis zusammengebracht. Erste Ergebnisse können Auskunft über die didaktisch-methodische Gestalt eines kompetenzorientierten Religionsunterricht geben, dessen Anliegen in der selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen durch Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung erkennbar wird.

1. Zum Zusammenhang von Religionsunterricht und Kompetenzorientierung

Der evangelische und katholische Religionsunterricht ist in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen. Dieser Status sichert dem Religionsunterricht seine schulische Existenz auch in Zeiten von Akzelerierung und Ökonomisierung. Es stellt ihn aber auch in den Kontext bildungs- und schulpolitischer Reformmaßnahmen, die auch von Religionslehrerinnen und -lehrern akzeptiert und umgesetzt werden müssen. Eine zentrale Schulentwicklungsmaßnahme im Paket der Post-PISA-Reformen, die nicht nur in der Erziehungswissenschaft, den Fachwissenschaften in der Lehrerbildung und den entsprechenden Fachdidaktiken, sondern auch in der medialen Öffentlichkeit hitzig und kontrovers diskutiert wird, ist die Einführung von sogenannten Bildungsstandards. Damit werden in jedem Schulfach grundlegende domänenspezifische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern beschrieben, die am Ende von mehrjährigen Bildungsabschnitten überprüft werden sollen. Zwar gibt es in keinem Bundesland eine zentrale Überprüfung von Bildungsstandards in Evangelischer oder Katholischer Religionslehre – im Gegensatz zu den Hauptfächern und den Naturwissenschaften –, doch hat der Paradigmenwechsel hin zu Kompetenzbeschreibungen als Zielkataloge schulischer Bildung auch für den Religionsunterricht Konsequenzen: Fast alle Bundesländer, in denen der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach ist, haben inzwischen kompetenzorientierte Bildungspläne verpflichtend gemacht, in denen Kataloge von sogenannten fachbezogenen Kompetenzen für die verschiedenen Inhaltsfelder des Religionsunterrichts entfaltet werden. Damit ist schulpolitisch längst entschieden, dass der konfessionelle Religionsunterricht kompetenzorientiert sein muss: Er orientiert sich deshalb an den religiösen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und fragt danach, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten diese an exemplarischen Bildungsgegenständen erarbeiten, erproben und weiterentwickeln können. Dabei ruft das Paradigma der Kompetenzorientierung ins Gedächtnis, dass das schulische Lernen niemals einem Selbstzweck oder der Tradierung und Perpetuierung von liebgewordenen Bildungsinhalten dient, sondern Schülerinnen und Schüler für das Leben rüsten soll. Dies kann auch im Religionsunterricht nur geschehen, wenn Fachwissen nicht einfach auswendig gelernt wird, sondern die Bedeutsamkeit dieser Lerngegenstände für die Schülerinnen und Schüler einsichtig gemacht werden kann. Die Orientierung an Kompetenzen bietet folglich die Möglichkeit, auch im Religionsunterricht

eine stärker auf Nachhaltigkeit und Relevanz ausgerichtete Unterrichtskultur zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist allerdings eine religionsdidaktische Forschung, die sich zum einen mit der Frage nach der Gestalt und Struktur religiöser Kompetenz und ihrer Überprüfbarkeit beschäftigt, zum anderen aber auch den konkreten Unterricht unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung in den Blick nimmt. Noch ist wenig geklärt, was sich konkret an der Planung und Strukturierung von schulischen Lehr-Lernprozessen ändert, so diese denn an den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sein sollen. Auch die Frage nach den Kompetenzen der Unterrichtenden ist von Ergebnissen einer solchen unterrichtspraktischen Forschung abhängig.

2. Zu den fachdidaktischen Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht

Kompetenzmodelle für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht sind im Rahmen der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaft für den Religionsunterricht gemäß Art. 7 III GG von beiden Konfessionen vorgelegt worden, allerdings auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Verbindlichkeit: So gibt es von Seiten der katholischen Bischöfe Richtlinien zur Gestaltung von Bildungsstandards im Fach Katholische Religionslehre, die von einem spezifischen Modell religiöser Kompetenz ausgehen. Von evangelischer Seite gibt es eine Expertise des Comenius-Instituts zu grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung, in der ein analoges, wenn auch weiterentwickeltes Kompetenzmodell vorgeschlagen wird. Beide Modelle sind bereits verschiedentlich für die Lehrplanentwicklung und -neugestaltung des katholischen wie evangelischen Religionsunterrichts verwendet und umgesetzt worden: Fast alle Bundesländer, von Niedersachsen bis Baden-Württemberg, haben inzwischen eine auf diesen Modellen beruhende Kompetenzorientierung als Referenzgröße für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung in konkreten Lehr- und Bildungsplänen verpflichtend gemacht.¹

2.1. Das Modell der bischöflichen Richtlinien für den Katholischen Religionsunterricht

Auf katholischer Seite hatte die für die Erziehung und Schule verantwortliche Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz im Herbst 2003 Arbeitsgruppen beauftragt, in Anlehnung an die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Dokumente nun Richtlinien für Standards im Fach Katholische Religion für den Abschluss der Grundschule und für den Mittleren Bildungsabschluss in Klasse 10 zu erarbeiten. Diese Richtlinien wurden von den deutschen Bischöfen bereits 2004 und 2006 diskutiert, beschlossen und in Kraft gesetzt.² Sie sollen „eine normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht“³ bilden. Analog zu den Standards der KMK findet sich auch in diesen kirchlichen Richtlinien ein fachdidaktisches Modell, welches grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung in Anlehnung an die einschlägigen Arbeiten von Ulrich Hemel formuliert.⁴ In den *Kirchlichen Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgängen 5-10 / Sekundarstufe I* lauten diese Kompetenzen:

- religiöse Phänomene wahrnehmen
- religiöse Sprache verstehen und verwenden

¹ Vgl. ausführlich SAJAK 2011.

² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004 und 2006.

³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 5.

⁴ HEMEL 2000.

- religiöse Zeugnisse verstehen (und deuten)
- in religiösen Fragen begründet urteilen
- sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen
- religiöses Wissen darstellen
- aus religiöser Motivation handeln.⁵

In der Anwendung dieser allgemeinen Kompetenzen auf bestimmte theologische Inhalte des Unterrichts entwickeln sich sogenannte inhaltsbezogene Kompetenzen, die wiederum in sechs Gegenstandsbereichen angeordnet sind.

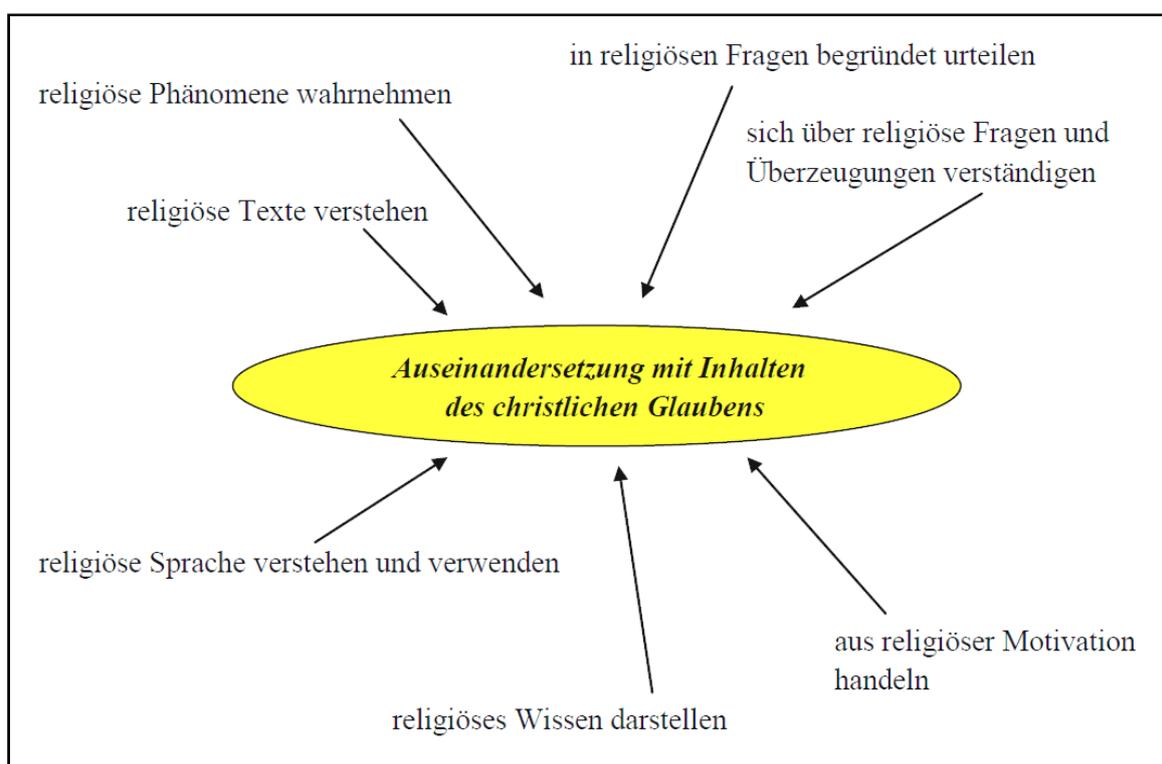


Abbildung 1: Das Kompetenzmodell der Kirchlichen Richtlinie zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht

Die Gegenstandsbereiche, in denen noch die klassisch fundamentaltheologische Fragestellung der traditionellen Traktatenlehre erkennbar ist, lauten in beiden Richtlinienpapieren:

- Mensch und Welt
- die Frage nach Gott
- die biblische Botschaft
- Jesus Christus
- Kirche und Gemeinschaft
- andere Religionen.⁶

⁵ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 13ff.

Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass allein mit diesen Kompetenzbeschreibungen nicht etwa das Ganze des katholischen Religionsunterrichts dargestellt sein soll. So schreiben die deutschen Bischöfe: „Auch wenn Bildungsstandards neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch motivationale Momente und die Bereitschaft umfassen, den erworbenen Einsichten entsprechend zu handeln, beziehen sie sich doch primär auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse. Sie benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts“⁷.

2.2. Das Modell grundlegender Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht

Auf evangelischer Seite ist der Prozess hin zu Standards religiöser Bildung pluraler und diskursiver verlaufen. Nach einem längeren Konsultationsprozess stellte im Juli 2006 eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts Münster schließlich „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vor, die zur „Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards“⁸ dienen sollten. Das Papier beschreibt 12 grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung und liefert zu jeder dieser Kompetenzen ein Aufgabenbeispiel. In die Arbeit der Comenius-Gruppe waren auch Erkenntnisse des DFG-Forschungsprojekts *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im RU* an der Humboldt-Universität Berlin eingeflossen, mit dem unter der Leitung von Dietrich Benner und Rolf Schieder ein Instrument für die Evaluation von Bildungsstandards in Evangelischer Religion im Rahmen der gymnasialen Oberstufe entwickelt und getestet worden ist. Eine Arbeitsgruppe der Bildungskammer der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) überarbeitete das Kompetenzmodell im Folgenden kritisch, erweiterte es insbesondere bezüglich der ethisch-moralischen Perspektive und verdichtete es auf insgesamt acht Kompetenzen. Darüber hinaus wurde versucht, Standards für die Kompetenzen zu formulieren. Das Ergebnis ist inzwischen vom Rat der EKD als „Orientierungsrahmen für Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I“⁹ veröffentlicht worden: „Darin ist die größtmögliche bildungspolitische Autorität der evangelischen Kirchen realisiert. Alle weiteren Formen der Umsetzung in Bildungspläne und Unterricht sind Sache der Landeskirchen“¹⁰.

Das im evangelischen Bereich verwendete Modell des Comenius-Instituts ist mit Blick auf die Kompetenzen durchaus anschlussfähig, was ja auch anlässlich seiner Vorstellung im Jahr 2006 von beiden Kirchenleitungen mehrfach betont wurde.

⁶ Ebd., 16.

⁷ Ebd., 10f.

⁸ So Titel und Untertitel der Publikation: FISCHER / ELSNBAST 2006.

⁹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland EKD 2010.

¹⁰ FISCHER / FEINDT 2010, 228f.

Perzeption: <i>Wahrnehmen</i> <i>Beschreiben</i>	Kognition: <i>Verstehen</i> <i>Deuten</i>	Performanz: <i>Gestalten</i> <i>Handeln</i>	Interaktion: <i>Kommunizieren</i> <i>Urteilen</i>	Partizipation: <i>Teilhaben</i> <i>Entscheiden</i>
<ul style="list-style-type: none"> • die <i>subjektive Religion der Schüler/innen</i>, die sich in einem individuellen Selbstverständnis ausdrückt, als persönliche Überzeugung und Wertorientierung; • die <i>Bezugsreligion des Religionsunterrichts</i>, die sich nach der Religion des Lehrers/der Lehrerin richtet und in den grundlegenden Überzeugungen, Traditionen und Grundsätzen der den Religionsunterricht (mit)verantwortenden Religionsgemeinschaft (Art. 7 III GG) begründet ist, d.h. hier konkret das Christentum evangelischer Prägung; • <i>andere Religionen und Weltanschauungen</i>, die in der religiös pluriformen Gesellschaft relevant sind und in der Lebenswelt der Schüler/innen vorkommen; • Religion als <i>gesellschaftliches und kulturelles Phänomen</i> in Bildender Kunst, Literatur, Musik und als Begründungszusammenhang für ethisch-moralisches Verhalten und politisches Handeln. 				

Abbildung 2: Das Kompetenzmodell aus der Expertise des Comenius-Instituts

Hier ist das Kerncurriculum allerdings auf vier zentrale Themenbereiche des Religionsunterrichts beschränkt:

- die subjektive Religion der Schülerinnen und Schüler
- die Bezugsreligion des Religionsunterrichts
- andere Religionen und Weltanschauungen
- Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen.

Damit orientiert sich das evangelische Modell stärker an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, während das katholische Modell eine stark lehramtlich-theologische Struktur abbildet. Alle im Weiteren knapp skizzierten Forschungsprojekte zur Kompetenzorientierung, setzen sich mit diesen beiden Modellen auseinander.

2.3. Forschungsbeiträge zu Modellen religiöser Kompetenz

Die bereits erwähnte Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner, Rolf Schieder, Joachim Willems und Henning Schluß verfolgte das Anliegen, mit Hilfe von standardisierten quantitativen Verfahren die Kompetenzentwicklung von Mittel- und Oberstufenschülerinnen und -schülern im Evangelischen Religionsunterricht messen zu können. Dabei ging es den Wissenschaftlern nicht um die Entwicklung eines psychologischen Modells religiöser Literalität, sondern um die Bestimmung von religiöser Kompetenz „durch eine theoretisch ausgewiesene und empirisch kontrollierte Verknüpfung bildungstheoretischer und theologischer sowie religionspädagogischer [...] Fragestellungen“¹¹. KERK (Kompetenzorientierung im Religionsunterricht) setzte die in einem anderen DFG-Projekt (RU-Bi-Qua) begonnene Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus für den evangelischen Religionsunterricht in den

¹¹ BENNER 2008, 69.

Bereichen einer Deutungs- und einer Partizipationskompetenz fort, indem hier ein domänenspezifisches Modell religiöser Kompetenz erarbeitet und ein Instrumentarium (Testhefte und Fragebögen) für die Erhebung dieser Kompetenz entwickelt werden sollte.¹² Pünktlich zum Höhepunkt der Debatte um den Religionsunterricht in Berlin publizierte die Forschungsgruppe Ende März 2009 erste Ergebnisse über das Niveau religiöser und interreligiöser Kompetenzen von 15 Jahre alten Schülerinnen und Schülern: Die Forschungsgruppe konnte zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die den Evangelischen Religionsunterricht besuchten, im Bereich der Deutungs- und Partizipationskompetenz mit Blick auf die eigene Religion, die anderen Religionen und religiöse Phänomene in unserer Gesellschaft wesentlich bessere Ergebnisse und Leistungen zeigten, als Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht nur sporadisch besuchten oder gar nicht teilnahmen.¹³ Im Kontext der Debatte um die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht könnten diese Ergebnisse Bedeutung gewinnen, wenn es darum gehen sollte, Kompetenzniveaus für konkrete Problemlösefähigkeiten zu beschreiben und diese Kompetenzen valide zu evaluieren.

Mit dem Kompetenzmodell der katholischen Bischöfe haben sich bisher vor allem Georg Ritzer in Wien und Miriam Schambeck in Bochum auseinandergesetzt. Beide haben eigene, empirische Studien zur Kompetenzentwicklung durchgeführt, aufgrund derer sie die grundsätzliche Ausrichtung des Kompetenzmodells kritisch hinterfragen – und zwar von zwei komplementären Seiten, aber mit dem Fokus auf ein Grundproblem der schulischen Kompetenzorientierung: Beide verweisen auf die Problematik, eine habituelle Dimension religiösen Lernens, also die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen im Rahmen schulischen Unterrichts bearbeiten zu wollen.

Die Arbeit von Georg Ritzer ist eine quantitative Längsschnittstudie mit 982 Schülerinnen und Schülern aus 72 Schulklassen, die zu Beginn und zum Ende eines Schuljahres hin befragt wurden, um so zu Erkenntnissen über die Effektivität des Religions- und Ethikunterrichts zu gelangen.¹⁴ Ritzer nahm im Besonderen die Kompetenzbereiche „Wissen“, „Sinn“ und „Pluralitätsfähigkeit“ in den Blick. Dabei konnte er zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Wissensebene eine überzufällige Steigerung erfahren, während auf der Einstellungs- und Verhaltensebene keine Veränderungen wahrgenommen werden konnten. Ritzer schloss daraus, dass es dem Religionsunterricht gut täte, sich auf die kognitiven Kernkompetenzen von Wahrnehmung, Deutung, Beurteilung und Verständigung zu konzentrieren, während performative Kompetenzen wie Partizipation im ethischen oder liturgischen Bereich und die Arbeit an Haltungen und Einstellungen realistischer Weise aus dem Portfolio des Religionsunterrichts gestrichen werden sollten.

Miriam Schambecks Kritik dagegen setzt genau an dieser Engführung des Religionsunterrichts an. Der Nachteil des bischöflichen Modells liegt für sie darin, „dass Weisert in der Tradition Chomskys Kompetenz (lediglich) als Problemlösefähigkeit versteht. Damit ist in die religionspädagogische Debatte eine Vereinseitigung eingetragen, die die Bestimmungsversuche von religiöser Kompetenz begleitet; denn religiöse Kompetenz muss mehr sein als Problemlösefähigkeit, will sie ihrem Gegenstand gerecht werden.“¹⁵ Schambeck schlägt deshalb ein eigenes Kompetenzmodell vor, das auf der Grundlage einer quantitativ-empirischen Studie in Indien entwickelt wor-

¹² Vgl. ausführlich ebd., SCHIEDER 2008, sowie SCHLUß 2008a und 2008b.

¹³ Vgl. HEIKE SCHMOLL in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 26. März 2009, 5.

¹⁴ RITZER 2010.

¹⁵ SCHAMBECK 2011, 132.

den ist. Dort wurden 18 Experteninterviews vor dem Hintergrund der alltäglichen multireligiösen Situation geführt, bei denen Grundlagen der Fähigkeit zum Umgang mit religiöser Pluralität erhoben werden sollten. Entsprechend lässt sich ihr Forschungsansatz der Grounded Theory zuordnen. Mit Hilfe dieser Daten entwirft sie ein alternatives Kompetenzmodell, das drei klassische Kompetenzbereiche aufgreift und die Problematik der Haltungen und Einstellungen durch drei Lernniveaus zu lösen versucht. Schambecks Modell überzeugt, ist aber für den schulischen Kontext wenig tauglich. Das von ihr ausgewiesene Niveau der Stufe 3, auf dem es in den drei Kompetenzen jeweils um die existentielle Anverwandlung und Transformation geht, lässt sich mit den Instrumenten schulischer Diagnostik und Evaluation ebenso wenig ausweisen und überprüfen wie die gesamte dritte, sogenannte praktische Kompetenz, die auf Weltverhalten und Welthandeln zielt.

3. Zur unterrichtspraktischen Forschung: die Projekte *KompRU* und *KompKath*

Welche Konsequenzen die an den beschriebenen Kompetenzmodellen ausgerichtete Planung, Gestaltung und Durchführung von Religionsunterricht hat, ist bisher allerdings wenig erforscht und geklärt. Zwei Forschungsprojekte aus dem Bereich der sogenannten Lehrer/innenforschung, die an der unterrichtspraktischen Arbeit von Kolleginnen und Kollegen in der Schule anknüpfen, haben sich deshalb die Erforschung einer auf Kompetenzorientierung ausgerichteten Unterrichtsarbeit zum Ziel gesetzt: Es sind dies die Projekte *KompRU* und *KompKath*. Beide Projekte wollen die Expertise von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Praxis einbinden, um zu Erkenntnissen über die Veränderung von Lehr-Lernprozessen im Kontext von Kompetenzorientierung zu gelangen.

3.1. Unterrichtsentwicklung durch Lehrer/innenforschung

Der Ansatz der Lehrer/innenforschung geht auf den englischen Erziehungswissenschaftler Lawrence Stenhouse zurück, der in England in den 1970er Jahren nach Wegen suchte, um Lehrkräfte als Experten für Unterricht konstruktiv in die Entwicklung, Erprobung und Reflexion von neuen Curricula einzubeziehen.¹⁶ Die zu damaliger Zeit vorherrschende Strategie, Innovationen im Bildungsbereich durch Research, Development und Dissemination – die sogenannte R-D-D-Strategie – durchzusetzen, wurde von Stenhouse in ihrer Wirksamkeit bezweifelt. Den Bestrebungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, teacher-proof-curricula zu entwickeln, die den Lehrerinnen und Lehrern nur noch zur Anwendung übergeben werden mussten, hielt er entgegen, dass die Lehrkräfte in den Schulen als Experten für die jeweiligen Bedingungen und Herausforderungen vor Ort an der Entwicklung, Evaluation und Modifikation von Innovationen – z. B. der Entwicklung und Implementation neuer Curricula – beteiligt werden müssten.¹⁷

Neben der Überzeugung, dass das berufliche Handeln von Lehrkräften nicht einem allgemeinen Diktat unterworfen werden kann, ist für Stenhouse im Anschluss an wissenssoziologische Positionen u.a. von Karl Mannheim, Peter Berger und Thomas Luckmann die Überzeugung bedeutsam, dass Wissen immer vorläufig und fragil ist,¹⁸ ein Befund, der gleichermaßen für das Fachwissen, das die Lehrkräfte entsprechend ihres Mandates vermitteln sollen, wie für das pädagogische und didaktische Wissen, auf dessen Grundlage dieser Vermittlungsprozess mit all seinen Implikationen struk-

¹⁶ ALTRICHTER / FEINDT 2008.

¹⁷ ALTRICHTER / POSCH 2007, 319f.

¹⁸ STENHOUSE 1975, 6ff.

turiert werden soll, gilt. Weder in dem einen noch in dem anderen Fall können Lehrkräfte auf unzweifelhaftes, objektives Wissen zurückgreifen. Vielmehr müssen sie die Wissensbestände, an denen sie ihr berufliches Handeln ausrichten, immer wieder reflektieren und ggf. verändern. Auf Grundlage dieser Vorstellungen hat Lawrence Stenhouse 1967 das *Humanities Curriculum Project* (HCP) konzipiert. Ziel war die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Sozialerziehungscurriculums, bei dem den Lehrkräften, die mit diesem Curriculum arbeiten, eine zentrale Rolle zukommt: Die Lehrerinnen und Lehrer sind gleichzeitig diejenigen, die das Curriculum in ihrer je spezifischen Lerngruppe einsetzen, es in diesem Prozess modifizieren und begleitend forschend evaluieren.¹⁹ Die Lehrkräfte waren im HCP bei Stenhouse also gleichzeitig Praktiker und Forscher. John Elliott, ehemals Mitarbeiter im HCP, hat diese Grundüberlegungen über die Charakteristika des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern aufgenommen und die bereits bei Stenhouse angelegte Konzeption des Lehrers oder der Lehrerin als Forscher und Forscherin konsequent in verschiedenen schulbezogenen Projekten weiterentwickelt und umgesetzt.

Herbert Altrichter, der gemeinsam mit Peter Posch diese Tradition in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft einbrachte,²⁰ hat in der Bearbeitung der Überlegungen von Stenhouse und Elliott eine Verknüpfung mit den professionstheoretischen Überlegungen des US-amerikanischen Sozialwissenschaftlers Donald Schön vorgenommen.²¹ Schön (1983) hatte zunächst ein theoretisches Modell entwickelt, das professionelle Praxis nicht als technisch-instrumentelle, sondern als reflexive Praxis konzipiert. Ebenso wie für Stenhouse ist für Schön ein Modell technischer Rationalität, das professionelles Handeln nur mit instrumenteller Problemlösung gleichsetzt und es damit als lineare Anwendung wissenschaftlicher Theorien und Techniken versteht, nicht geeignet, professionelle Praxis angemessen abzubilden.²² Die Gründe dafür, so Schön, liegen in der besonderen Struktur professioneller Praxis. Viel mehr als mit technischer Problemlösung sind die Professionellen damit konfrontiert, komplexe, oftmals widersprüchliche Situationen überhaupt erst einmal zu verstehen, um dann in einem reflexiven Dialog mit der Situation angemessene Handlungsoptionen – auch auf Grundlage universalistischer Theorieangebote – zu entwickeln.

Mit Bezug auf die angloamerikanische Tradition einer forschungsorientierten Lehrer/innenfortbildung war die konzeptionelle Ausgestaltung von *KompRU* und *KompKath* dergestalt angelegt, dass die Entwicklung und Evaluation eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts v.a. von den beteiligten Religionslehrerinnen und -lehrern selbst vorgenommen wurde. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Lehrkräfte systematisch und prozessbegleitend dabei zu unterstützen, einen eigenverantwortlichen und (selbst-)reflexiven Prozess des Umgangs mit den Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung in ihrem Unterricht zu initiieren.

3.2. *KompRU* – Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Nachdem 2006 eine Expertengruppe am Comenius-Institut das oben erwähnte Modell grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung vorgelegt hatte und in einer Reihe von Landeskirchen die Lehrpläne auf Bildungsstandards und

¹⁹ Ebd.

²⁰ ALTRICHTER / POSCH 1990.

²¹ Ebd.

²² SCHÖN 1983.

Kompetenzorientierung umgestellt wurden, stellte sich auch für den Religionsunterricht die Frage nach der Implementation. Das Comenius-Institut nahm diese Frage auf und führte ein Anschlussprojekt zur Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts durch: *KompRU*. Ziel war es, praktische Konkretionen kompetenzorientierten Religionsunterrichts zu erarbeiten und dabei ein Fortbildungs- und Entwicklungsmodell zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern zu erproben.

Im Februar 2007 nahm die erste *KompRU*-Regionalgruppe in Braunschweig ihre Arbeit auf. Nach und nach kamen vier Teams hinzu, so dass fünf Gruppen in Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen mit insgesamt 28 Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe I an der Entwicklung und Evaluation von kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen arbeiten konnten. Neben den Lehrerinnen und Lehrern aus den Schulen, die teilweise auch als Seminarleiterin oder Fachkonferenzleiter tätig waren, wurde jede Regionalgruppe durch einen Religionspädagogen bzw. eine Religionspädagogin aus dem jeweiligen landeskirchlichen Fortbildungsinstitut und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter aus dem Comenius-Institut ergänzt.

Kontinuität konnte im *KompRU*-Projekt dadurch geleistet werden, dass die Arbeit in den Regionalgruppen mit den drei Phasen Planung, Durchführung und Auswertung über einen Zeitraum von ca. 14 Monaten angelegt war (die Dauer der Projektlaufzeit variierte von Gruppe zu Gruppe). Im Schnitt fand pro Monat eine dreistündige Sitzung am Nachmittag statt. Darüber hinaus haben sich die Gruppen zu einem jeweils zweitägigen Planungs- und Auswertungsworkshop getroffen. Über diese auf eine kontinuierliche Zusammenarbeit ausgerichtete Struktur sollte sichergestellt werden, dass die Ergebnisse einer evaluativen Pflege und gemeinsamen Reflexion unterzogen werden können. Eine kooperative Struktur wurde dadurch konstituiert, dass die Entwicklungsarbeit nicht von Einzelpersonen, sondern in den bereits beschriebenen regional situierten Teams vorgenommen wurde. Mit der Zeit sollten handlungsfähige professionelle Lerngemeinschaften entstehen. Ziel dieser Teamarchitektur war es, die einzelnen Regionalgruppen so zusammzusetzen, dass unterschiedliche Perspektiven und Kompetenzen für die Arbeit nutzbar gemacht werden können.

Obwohl die im Rahmen von *KompRU* geleistete On-the-Job-Research durch beruflich höchst belastete Kolleginnen und Kollegen nicht ohne Schwierigkeiten war, entwickelte die Forschungsgruppe eine erste Signatur kompetenzorientierten Unterrichtsgeschehens, die für das folgende Projekt *KompKath* ein wichtiger Anknüpfungspunkt wurde: „Es geht um einen Perspektivwechsel, der die Handlungs- und Deutungsmuster der Schüler/innen nachvollzieht und für einen didaktisch sinnvollen Fortgang des Unterrichts nutzbar macht [...], um darauf aufbauend das didaktische Kerngeschäft der Planung passender Lernangebote für die Schüler/innen umzusetzen“²³. Aus der Arbeit der *KompRU*-Gruppen konnten mithin sechs Merkmale kompetenzorientierten (Religions-)Unterrichts entwickelt werden, die das didaktische Bindeglied zwischen curricularen Zielvorgaben und individuellem Kompetenzerwerb bilden.

Diese Merkmale sind mit Blick auf die Entwicklung von religiösen Kompetenzen:

1. Individuelle Lernbegleitung
2. Metakognition

²³ FEINDT 2009, 161f.

3. Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten
4. Übung und Überarbeitung
5. Kognitive Aktivierung
6. Lebensweltliche Anwendung.²⁴

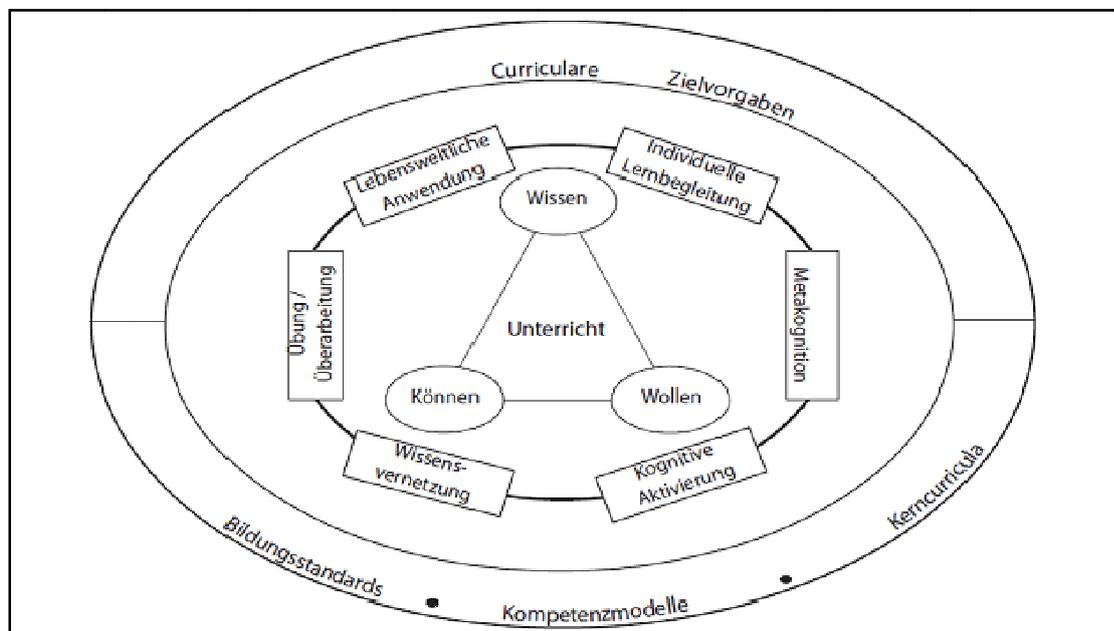


Abbildung 3: Sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts nach Andreas Feindt

Die Praxistauglichkeit dieser Merkmalcluster konnte dann im Rahmen des anschließenden Forschungsprojekts *KompKath* unter Beweis gestellt werden.

3.3. *KompKath – Kompetenzentwicklung im Katholischen Religionsunterricht gestalten*

Das Projekt *KompKath* ist auf Anregung von Dietlind Fischer und Andreas Feindt im Anschluss an *KompRU* an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gestartet worden. Dort wurde eine Gruppe von rund 20 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulformen an zehn Schulstandorten bei der Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierter Unterrichtssequenzen begleitet. Die Begleitung erfolgte dabei durch ein Team des Lehrstuhls für Religionspädagogik in Kooperation mit den Studienseminaren in Münster und Bonn. Es ging der Forschungsgruppe nicht nur um die Entwicklung von Unterrichtsmaterial, das den Erwerb religiöser Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterstützt, sondern auch um die Analyse und Auswertung von Merkmalen und Strukturen kompetenzorientierten Unterrichts im Religionsunterricht. Hinzu kam die Beobachtung und Diskussion der veränderten Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext eines solchen Unterrichts sowie die Entwicklung und Veröffentlichung von Unterrichtsmaterial als Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer. Letzteres Anliegen war vor allem im Kontext der Implementation der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne für das Fach Katholische Religionslehre an Grundschulen und Gymnasien in Nord-

²⁴ Ebd.

rhein-Westfalen zu verstehen. Entsprechend fand eine enge Abstimmung mit der für die Implementation des neuen G-8-Lehrplans verantwortlichen Arbeitsgruppe *Netzwerk Religion* im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Düsseldorf statt.

Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer wurde in Zweierteams und in Schulstufen-
gruppen organisiert: Da regelmäßige Treffen stattfinden sollten, konstituierten sich
drei Regionalgruppen mit unterschiedlichem Schulartbezug (1. Grundschule / Bereich
Warendorf; 2. Sekundarstufe I / Bereich Münster-Recklinghausen; 3. Sekundarstufe
II / Bereich Köln-Bonn). Diese Gruppen trafen sich in der Regel monatlich zur Koor-
dination, Diskussion und Reflexion. In jeder Gruppe arbeitete neben den Lehrer/-
innen jeweils eine Person aus der Schulpraxis, die in Fachleitung oder -beratung tä-
tig war, sowie ein Wissenschaftler / eine Wissenschaftlerin aus der Religionspädagogik.
Ein konstruktiver Austausch zwischen Theorie und Praxis konnte so in den
Gruppen konstituiert werden. In gemeinsamen, regelmäßig stattfindenden Sitzungen
wurden in diesen Regionalgruppen kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten ge-
plant und reflektiert. Eine wissenschaftliche Forschungsgruppe vernetzte und reflek-
tierte schließlich die Ergebnisse der Regionalgruppen. Gerahmt wurde das gesamte
Projekt von einer Auftakt- und Abschlusstagung sowie durch zwei Klausurtagungen im
Laufe des Schuljahrs. Dort wurden fachdidaktische Impulse sowie Raum für Diskus-
sion, Austausch und Arbeit an den konkreten Unterrichtsreihen gegeben.

Außerdem wurde das Gesamtprojekt von einer Nachwuchsforschungsgruppe beglei-
tet und dokumentiert. Im Rahmen studentischer Forschungsprojekte wurden eine
materialanalytische, eine implementationstheoretische Untersuchung sowie eine
quantitative und eine qualitative Studie zum Perspektivwechsel der beteiligten Leh-
rerinnen und Lehrer durchgeführt und im Rahmen von vier Masterarbeiten publiziert.²⁵
Die Publikation der Gesamtdokumentation ist für den Herbst 2012 geplant.

4. Zu den Ergebnissen: Eine Signatur kompetenzorientierten Religions- unterrichts

Nach einem Jahr schulpraktischer Arbeit durch die *KompKath*-Teams in den ver-
schiedenen Projektschulen zeigen sich im Zuge der Auswertung und Dokumentation
der Unterrichtsvorhaben erste Ergebnisse, welche die Signatur didaktischer Struktu-
ren im Projekt *KompRU* zu bestätigen scheinen. Diese ergeben sich vor allem aus
den von den Lehrerinnen und Lehrern dokumentierten Unterrichtssequenzen, in de-
nen neben Phasen, Tätigkeiten und verwendeten Medien vor allem das Bemühen
um eine Orientierung an Kompetenzen markiert und reflektiert werden sollten. Auch
die ausführlichen Lehrerinterviews im Rahmen der qualitativen Studie und die Ge-
samtbefragung der Projektbeteiligten waren aufschlussreich.²⁶ Zusammenfassend
lassen sich folgende Erkenntnisse formulieren:

- Das oben erwähnte Merkmalmodell aus dem *KompRU*-Projekt scheint sich
durchzusetzen: Obwohl alle Kollegen die Wahl zwischen verschiedenen Merk-
malmodellen hatten (*KompRU*, Gabriele Obst²⁷ und Wolfgang Michalke-Leicht²⁸),
entschied sich die große Mehrheit der Kollegen für das oben skizzierte Modell aus
dem *KompRU*-Projekt. Allerdings gab es im Bereich der Grundschule Präferen-

²⁵ Vgl. zu diesem Ansatz FEINDT 2007.

²⁶ SAJAK 2012.

²⁷ OBST 2009, 137.

²⁸ MICHALKE-LEICHT 2011, 79.

zen für das Modell von Michalke-Leicht, das im Laufe der Projektarbeit auf sechs Merkmale verdichtet wurde.

- Der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler kommt eine große Bedeutung zu: Alle erstellten und erprobten Unterrichtsvorhaben setzen auf eine selbständige Erarbeitung und Lösung der Aufgabenstellungen durch Schülerinnen und Schüler, meist in arbeitsteiligen und oft auch nach Lernniveaus binnendifferenzierten Kleingruppen.
- Die Ausgangssituation von Schülerinnen und Schülern wird häufig völlig anders eingeschätzt: Alle Lehrerteams haben sich sehr sorgfältig mit den Lernausgangslagen²⁹ ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigt, um vor der Gestaltung einer Unterrichtssequenz erst einmal zu verstehen, was ihre Kinder und Jugendlichen an Kompetenzen schon mitbringen und worüber sie an Wissen bereits verfügen (Stichwort: Hermeneutik von Schülerleistungen³⁰). Auch routinierte, erfahrene Kolleginnen und Kollegen mussten konzedieren, dass sie völlig abweichende Vorstellungen von den Voraussetzungen ihrer Lerngruppe gehabt hatten – und dies wohl nicht nur in diesem Projekt, sondern oft auch über viele Jahre der eigenen Unterrichtstätigkeit hindurch.
- Mit Erhebung der Lernausgangslage ist die Frage verknüpft, mit welchen Formen und Formaten diese ermittelt und erhoben werden kann. Zwar gibt es inzwischen verschiedene Unterrichtswerke und Unterrichtsmaterialien für den katholischen Religionsunterricht, die Vorschläge und Anregungen für eine erste Sichtung und Einordnung der Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern bieten, doch stellt der Entwurf und die Entwicklung eigener Materialien die Lehrerinnen und Lehrer vor einige Schwierigkeiten – vor allem, wenn sie die Überprüfung der schon vorhandenen Kompetenzen mit einer alltagsrelevanten Anwendungssituation verknüpfen wollen.³¹
- Die Phasen von Übung und Wiederholung sind von großer Wichtigkeit. Was im Mathematik- und Fremdsprachenunterricht völlig selbstverständlich ist, hat in Religion wenig Tradition: die durch wiederholtes Anwenden bestimmter Operationen vollzogene Einübung in bestimmten Problemlösefertigkeiten. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, in dessen Kontext immer wieder danach gefragt werden muss, was Schülerinnen und Schüler jetzt genau können und was noch nicht, setzt auf das häufige Anwenden von Lern- und Lösungsstrategien in verschiedenen Kontexten. Wie sonst sollen Schülerinnen und Schüler Übung und Routine in bestimmten Problemlösefähigkeiten bekommen?
- Neue Formen der Evaluation werden bedeutsam. Gerade weil Lehrerinnen und Lehrer an verschiedenen Punkten des Lehr- und Lernprozesses schauen müssen, was ihre Schülerinnen und Schüler nun genau gelernt haben, sind unterschiedliche und individuelle Formen der Leistungsüberprüfung notwendig. Im Zuge der verschiedenen Unterrichtsvorhaben sind eine ganze Palette von Instrumenten zusammengekommen, mit denen die Kolleginnen und Kollegen die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler evaluieren konnten, z.B. das Cahier (Themenheft zu einem bestimmten Thema), das Portfolio, verschiedene Fragebögen und andere kreative Aufgabenstellungen.

²⁹ OBST 2009, 146-153.

³⁰ FEINDT 2009, 156f.

³¹ FEINDT / LAMPRECHT 2010.

5. Zu den Konsequenzen für die Lehrer/innenbildung

Religionsunterricht, der an den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, also an ihren kognitiven, methodischen, sozialen und personalen Problemlösefertigkeiten orientiert ist, bekommt folglich eine neue didaktische Ausrichtung, die auch von Lehrerinnen und Lehrern eine Weiterentwicklung ihrer klassischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert und folgende, bisher zu wenig erprobte und vertiefte Kompetenzen verlangt:

1. Die Kompetenz zur Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern im Fach Religion;
2. Die Kompetenz zur Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur, die Schülerinnen und Schüler immer wieder zur Selbsttätigkeit anregt;
3. Die Kompetenz, die individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern zu erkennen, zu beurteilen und zu begleiten.
4. Die Kompetenz, sich selbst im Unterricht zurückzunehmen und sich auf die Rolle als Moderator von Bildungsprozessen einzulassen.
5. Die Kompetenz, in unterschiedlichen Formen und Formaten immer wieder den Stand der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen.

Für die Religionslehrerbildung in allen drei Phasen ergibt sich daraus die Aufgabe, Lernangebote bereitzustellen, in denen die diagnostische Kompetenz auch in Sachen Religion, die Entwicklung einer differenzierten Aufgabenkultur, die Hermeneutik von Schülerleistungen und vielfältige Evaluationsformen erläutert und eingeübt werden können. Nur wenn dies gelingt, wird es auch im Unterricht – und nicht nur in Richtlinien, Rahmen und Bildungsplänen – zu einem wirklichen Bewusstseinswandel und zu einer Neuorientierung auf die Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler kommen.

Auf eine Formel gebracht lässt sich sagen, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen und Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung anbietet und gestaltet. Dies setzt allerdings spezifische Kompetenzen auch bei Lehrerinnen und Lehrern voraus, wenn es um die Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern, die Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur, die Würdigung der individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern und um neue Formate der Diagnose und Evaluation geht. Die im Projekt engagierten Lehrerinnen und Lehrer haben die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, dieses neue Repertoire an didaktischen Zugängen und methodischen Formen zu wagen und zu erproben: Für sie haben sich neue Perspektiven sowohl auf ihren bisherigen Unterricht als auch auf ihre Schülerinnen und Schüler eröffnet. Und diesen ist vielleicht auch deutlicher als bisher aufgegangen, welche religiösen Fähigkeiten und Fertigkeiten sie im Religionsunterricht erwerben und entwickeln können und in welchen auch außerschulischen Zusammenhängen sie diese Kompetenzen anwenden und nutzen können. Ob Schülerinnen und Schüler durch diesen veränderten Unterricht auch tatsächlich religiöse Kompetenzen besser erwerben als zuvor, wird nicht durch large-scale-assessments im Fach Religion geklärt werden. Hier braucht es die aufmerksame Beobachtung und Reflexion der Lehrerinnen und Lehrer und weitere schul- und unterrichtsbezogene Begleitstudien.

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT / FEINDT, ANDREAS (2008), Handlungs- und Praxisforschung, in: HELSPER, WERNER / BÖHME, JEANETTE (Hg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 449-466.
- ALTRICHTER, HERBERT / POSCH, PETER (2007), Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn.
- BENNER, DIETRICH (2008), Unterricht – Wissen – Kompetenz: Deutungs- und Partizipationskompetenz im Religionsunterricht, in: SCHREINER, MARTIN (Hg.), Religious Literacy und die evangelische Schule. Die Berliner Barbara-Schadewald-Vorlesungen, Münster u.a., 69-82.
- FEINDT, ANDREAS (2007), Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen, Opladen.
- FEINDT, ANDREAS (2009), Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung, in: HOLLLENBACH, NICOLE / TILMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hg.), Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive, Bad Heilbrunn, 147-165.
- FEINDT, ANREAS / LAMPRECHT, HEIKO (2010), Von Fußballfans und Fischen, in: entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 41 (2010), H. 4, 10-16.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Red.) (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterricht durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster.
- FISCHER, DIETLIND / FEINDT, ANDREAS (2010), Vom Kompetenzmodell zum Unterricht – Entwicklungsstrategien im Fach Evangelische Religion, in: GEHRMANN, AXEL U.A. (Hg.), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht, Bad Heilbrunn, 223-236.
- HEMEL, ULRICH (2000), Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: ANGEL, HANS-FERDINAND (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz / Wien / Köln, 63-76.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland EKD (Hg.) (2010), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover.
- MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG (2011), Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München.
- OBST, GABRIELE (2009), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- RITZER, GEORG (2010), Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster.

- SAJAK, CLAUß PETER (2011), Bildungspläne – Bildungsstandards – Kompetenzen, in: MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München, 34-44.
- SAJAK, CLAUß PETER (HG.) (2012), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Ergebnisse aus der fachdidaktischen Forschung, Paderborn.
- SCHAMBECK, MIRJAM SF (2011), Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, in: KatBl 136 (2011), 132-140.
- SCHIEDER, ROLF (2008), Was ist „religious literacy“?, in: SCHREINER, MARTIN (Hg.), Religious Literacy und die evangelische Schule. Die Berliner Barbara-Schadewald-Vorlesungen, Münster u.a., 11-23.
- SCHLUß, HENNING (2008), Religiöse Kompetenz in der religionslosen Welt?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), 134-147 [= 2008a].
- SCHLUß, HENNING (2008), Wie viel Religion braucht die Bildung?, in: SCHREINER, MARTIN (Hg.), Religious Literacy und die evangelische Schule. Die Berliner Barbara-Schadewald-Vorlesungen, Münster u.a., 83-101 [= 2008b].
- SCHÖN, DONALD (1983), The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action, London.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2004), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2006), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, Bonn.
- STENHOUSE, LAWRENCE (1975), An Introduction to Curriculum Research and Development, London.

Prof. Dr. Clauß Peter Sajak lehrt Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und leitet das Forschungsprojekt KompKath.

Dr. Andreas Feindt war von 2006 bis 2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Comenius-Institut und ist seit Februar 2011 Lehrer an der Wartburg-Grundschule in Münster. Er hat das Projekt KompRU verantwortet.