

Kompetenzorientiert Religionsunterricht planen – aber wie?

VON

Matthias Hahn und Andrea Schulte

1. Vorüberlegungen

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht (koRU) ist mittlerweile theoretisch und praktisch hinreichend fundiert. Es liegen verschiedene Kompetenzmodelle vor, die seine theoretischen Grundlegungen entfalten.¹ Lehrpläne, Unterrichtshilfen und Schulbücher konturieren die Praxis eines koRU. Dennoch fehlt in der Praxis nach wie vor die Klarheit über das besondere Profil eines solchen Unterrichts respektive die konkrete Planung von Unterrichtsreihen und Unterrichtsstunden, die insbesondere in den pfarr- und lehramtlichen Ausbildungszusammenhängen eine Orientierung bieten und in Gebrauch genommen werden könnten. Die universitäre Ausbildung von Lehramtsstudenten und Lehramtsstudentinnen im Unterrichtsfach Evangelische Religion hat mittlerweile in allen Bundesländern unterschiedliche Modelle von Fachpraktika integriert, in deren Verlauf die zukünftigen Religionslehrer und Religionslehrerinnen Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren haben. Konstitutiver Bestandteil der Ausbildung von Vikaren und Vikarinnen ist die Erteilung von Religionsunterricht im Pädagogischen Vikariat. Vor diesem Hintergrund sahen wir uns angefragt, einen praktischen Leitfaden zur Planung und Durchführung eines koRU zu entwerfen und zur Diskussion zu stellen.

2. Religionspädagogische und religionsdidaktische „Eckpunkte“

Folgende „Eckpunkte“ der religionspädagogischen Diskussion über kompetenzorientierten Unterricht sollten nach unserem Dafürhalten unbedingt in einem Planungsleitfaden Berücksichtigung finden:

(1) Für alle Unterrichtsfächer gilt grundsätzlich die didaktische Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards, die als bildungspolitische Steuerungsinstrumente fungieren. Der Erwerb von Kompetenzen und Standards ist mittlerweile in allen Bundesländern in neuen Lehr- und Bildungsplänen ausformuliert. Die religionspädagogische Einschätzung der Bedeutung von Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht ist ambivalent und kontrovers. Für die einen erhält die Rolle der Religion im Kontext allgemeiner Bildung schärfere Konturen, und ein kritischer Bildungsbegriff kann stärker reflektiert werden. Für die anderen weckt die Orientierung

¹ So zum Beispiel: Lehrplan für Evangelische Religionslehre an der Berufsschule Baden-Württemberg von 2004, in <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/religion/plaene/> [Zugriff am 10.3.2014]; Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre (1.12.1989 in der Fassung vom 16.11.2006), in: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf [Zugriff am 10.3.2014]; Fischer, D. & Elsenbast, E. (Hrsg.). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.). Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. Hannover 2010, in: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf [Zugriff am 10.3.2014].

an Kompetenzen und Standards unliebsame Erinnerungen an die Lernzieldebatte der 1970er Jahre. Obwohl als Bildungsreform umstritten, sind inzwischen ein Diskussionsstand und Implementierungsprozess erreicht, hinter den man – pragmatisch gesprochen – nicht mehr zurück kann. Trotz berechtigter Einwände und nachvollziehbarer Bedenken ist für die Religionspädagogik ein sensibler und ernsthafter Umgang mit diesem didaktischen Ansatz angeraten. Bildungstheoretisch lässt sich die Qualität religiöser Bildung im Kontext allgemeiner schulischer Bildung pointiert aufweisen. Religionsdidaktisch wird dadurch eine weitere Profilschärfe des Religionsunterrichts im Verbund mit den anderen Fachdidaktiken und Schulfächern gewonnen. So ist für einen koRU die Kooperation mit den anderen Unterrichtsfächern notwendig und sinnvoll, insbesondere mit dem Ethikunterricht. Darüber hinaus sind in diesem Ansatz Möglichkeiten zur Öffnung von Schule angelegt.

(2) In einem koRU geht es um den Erwerb und die Entwicklung grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung, wie sie seinerzeit vom Comenius-Institut formuliert und aktuell in Grundzügen als Orientierungsrahmen von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) übernommen wurden. Diese prozessbezogenen Kompetenzen lassen sich im Einzelnen benennen:

- Schüler und Schülerinnen sollen die Wirklichkeit(en) der Religion(en) bzw. religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben können (Perzeption).
- Sie sollen religiös bedeutsame Sprache und Glaubenszeugnisse deuten und analysieren können (Kognition).
- Sie sollen in religiösen und ethischen Fragen handeln können (Performanz).
- Sie sollen mit religiösen Argumenten und im Dialog kommunizieren können (Interaktion).
- *Last but not least* sollen sie über die begründete Teilhabe und Nicht-Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis entscheiden können (Partizipation). (Fischer & Eslenbast, 2006, S. 17ff.)

Mithin geht es um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen, die Schüler und Schülerinnen in „Sachen Religion“ befähigen, bestimmte Situationen adäquat zu bewältigen, und dieses Können sowohl in vergleichbaren als auch in neuen Situationen anzuwenden. Diese Situationen werden im Modell des Comenius-Instituts auf verschiedene Gegenstandsbereiche als Dimensionen der Erschließung von Religion bezogen: Auf die subjektive Religion, auf das Christentum evangelischer Prägung als Bezugsreligion des Evangelischen Religionsunterrichts, auf andere Religionen und Weltanschauungen sowie auf Religion als gesellschaftliches Phänomen.

(3) Vor diesem Hintergrund wird religionsdidaktisch ein Kompetenzbegriff zu vermeiden sein, der auf eindimensionale Evaluierbarkeit hin enggeführt wird. Denn die wichtigsten Bildungsziele des Religionsunterrichts sind im Sinne einer überprüfbaren Kompetenz nicht formulierbar. Diese Einsicht ist wichtig, da man sich sonst von einem Verständnis von Kompetenz leiten lässt, das die subjektive (und nicht überprüfbare) Wahrnehmung und innere Haltung des Menschen im Interesse einer eindimensionalen Evaluationslogik übergeht. Die Kompetenzorientierung erweist ihre Stärke gerade in ihrer umsichtigen und selbstrelativierenden Durchführung.

Ein koRU korrespondiert mit den Merkmalen eines „guten Unterrichts“ nach Hilbert Meyer.

Auf die Frage „Was ist guter Unterricht?“ hat Hilbert Meyer seine Antwort in zehn Punkten zusammengefasst:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts

- Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen

2. Hoher Anteil echter Lernzeit

- durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs

3. Lernförderliches Klima

- durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge

4. Inhaltliche Klarheit

- durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung

5. Sinnstiftendes Kommunizieren

- durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback

6. Methodenvielfalt

- Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen

7. Individuelles Fördern

- durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen

8. Intelligentes Üben

- durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen

9. Transparente Leistungserwartungen

- durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt

10. Vorbereitete Umgebung

- durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug (Meyer, 2004, S. 17–18)

Meyer selbst weist darauf hin, dass der kompetenzorientierte Ansatz damit Merkmale aufnimmt, die seit langem zum Kernbestand guten Unterrichts gehören. Seiner Meinung nach stehen die Fachdidaktiken vor der Herausforderung, einen offenen und schüleraktiven Unterricht zu konzipieren,

- a. „in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und Auswertung an fachlichen und überfachlichen Kompetenzstufenmodellen orientieren;
- b. in dem die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, ihr Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen
- c. und in dem sie den Nutzen ihres Wissens und Könnens in realitätsnahen Anwendungssituationen erproben können“. (Meyer, 2010, S. 23)

3. Planungsschritte

Die entfalteten „Eckpunkte“ legten für uns die Notwendigkeit nahe, die vormals an Analysen orientierten Unterrichtsleitfäden und Unterrichtsentwürfe (z.B. Bedingungs-, Sach- oder fachwissenschaftliche, fachdidaktische und methodisch-mediale Analyse), die eine möglichst genaue Bestimmung der Unterrichtsvoraussetzungen und des Unterrichtsgeschehens festgeschrieben haben, durch solche zu ersetzen, die dem veränderten Verständnis von Lernen in einem koRU Rechnung tragen. Der ehemals an zielorientiertem Output interessierte Unterrichtsentwurf wird durch einen an prozessorientiertem Outcome gelegenen Unterrichtsleitfaden zu ersetzen sein. Dementsprechend wird ein neues Vokabular in Gebrauch zu nehmen sein, das die Planungsschritte eines koRU zu markieren in der Lage ist.

So finden sich in unserem Leitfaden die folgenden Planungsschritte:

(1) „Selbstdiagnose“ des Unterrichtenden

KoRU ist an den Subjekten des Lehrens und Lernens interessiert, neben den Schülern und Schülerinnen somit maßgeblich an den Unterrichtenden. Deshalb sollte jede Planung von Religionsstunden mit der „Selbstdiagnose“ der Lehrenden beginnen, bei der im Zuge der Selbstreflexion die Lehrpersonen ihr Wissen, ihre Haltungen und Einstellungen zum Unterrichtsinhalt und den damit zu erwerbenden Kompetenzen vorab klären. Sie benennen Hemmnisse und Barrieren in der eigenen Auseinandersetzung mit den inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen, entdecken Lern-

chancen und „diagnostizieren“ ihr Vorwissen und die eigenen Einstellungen in Blick auf die Inhalte und die Schüler und Schülerinnen.

(2) Lernwegs-Erforschung

Um die Prozessorientierung von Unterricht und die Verzahnung von Inhalten auch schon im Unterrichtsentwurf zu markieren, sprechen wir nicht mehr von der Sach- oder fachwissenschaftlichen Analyse, sondern von Lernwegs-Erforschung. Diese „Lernwegs-Erforschung“ ist grundsätzlich adressatenbezogen, d.h. sie berücksichtigt allererst die den Lernweg einschlagenden Schüler und Schülerinnen in ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt. Die Wahrnehmung der Phänomene des Alltags (Was ist im Alltag vorfindlich?) führt dazu, dass Themen und Inhalte im koRU mehrperspektivisch in den Blick genommen werden. Über das Aufspüren theologischer oder anderer fachwissenschaftlicher Bezüge gewinnt man inhaltliche Klarheit und ermöglicht eine Horizonterweiterung, die zu einer neuen Sichtweise auf Probleme und zu einem neuen, veränderten Standpunkt führt.

(3) Klärung der Lernausgangslage und Rahmenbedingungen

Dieser ehemals als Bedingungsanalyse bekannte Planungsschritt, in dem es eher um die anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen des Unterrichts geht, wird breiter zu fassen sein als „Wissens- und Können-Abfrage“, die die bereits vorhandenen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen vergegenwärtigt.

Gabriele Obst hat verschiedene Diagnoseformen zur Erhebung von Erfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler vorgelegt. Sie unterscheidet:

- a. schriftliche Diagnoseformen wie Klassenarbeiten, Schulhefte, Mappen, Hausaufgaben, Unterrichtsprodukte, Tests, Portfolio und Lerntagebuch;
- b. mündliche Diagnoseformen wie Lernverhalten – Sozialverhalten, Beiträge zum Unterricht, Referate, Hausaufgaben, Gespräche mit Schülern und Schülerinnen und
- c. externe Diagnoseformen wie Kollegengespräche, Elterngespräche, Notenlisten, Schulbiografie eines Schülers oder einer Schülerin und Lernsoftware mit Fehlerauswertung. (Obst, 2008, S. 153–154)

Dieser Planungsschritt berücksichtigt ebenso die Einsichten und Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie (z.B. Entwicklungspsychologie) sowie solche aus gegenwärtigen Milieu- und Jugendstudien und Untersuchungen zum Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche, um die aktuelle Lernsituation besser reflektieren zu können und die subjektiven Zugänge als Anknüpfungspunkte zu gewinnen (z.B. existentielle Betroffenheit) und Brückenschläge zur Alltags- und Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen vorbereiten zu können. Diese Lernausgangslage ist in ein ausgewogenes Verhältnis zu den curricularen Vorgaben zu bringen, die durch Bildungs- und Lehrpläne gegeben sind. *Last but not least* wird die Lernumgebung zu berücksichtigen bzw. vorzubereiten sein (Classroom-Management).

(4) Kompetenzorientierte didaktische Erschließung (Elementarisierung)

Dieser ehemals als didaktische Analyse bekannte Planungsschritt nimmt mit der Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung sowohl die domänenspezifi-

sche als auch die adressaten- und prozessorientierte Seite des Unterrichts auf. Die Elementarisierung ist ein aus fünf Dimensionen bestehendes religionsdidaktisches Instrument zur Planung von Religionsunterricht. Sie dient der didaktischen sowie methodischen und medialen Klarheit.

Die fünf Dimensionen im Einzelnen:

- Elementare Strukturen – exemplarischer Gehalt des Inhalts
- Elementare Wahrheiten – normative Bedeutung
- Elementare Zugänge bzw. Anfänge – Ausgangslage der Schüler und Schülerinnen
- Elementare Erfahrungen – anthropologische Grunderfahrungen
- Elementare Lernformen – die zur Erschließung des Inhalts grundlegenden methodischen Zugänge (Schweitzer, 2008)

Darüber hinaus wird man als Surplus die elementaren Kompetenzen anzuführen haben, die als Teilkompetenzen zu formulieren sind. Dem Kompetenzerwerb gilt die Priorität gegenüber dem Zielbegriff. Die Formulierung von Teilkompetenzen als das, was am Ende der Stunde erreicht ist (outcome), beinhaltet sowohl die inhaltsbezogenen als auch die prozessorientierten Anteile (z.B.: Am Ende der Stunde kannst du deine Fragen an Gott in einem Brief formulieren.)

(5) Kompetenzorientierte Wegmarken

Unter „kompetenzorientierte Wegmarken“ sind „Loipen“ (Lehmann, 2007, S. 218) und Unterrichtsprinzipien zusammengefasst, deren Bedeutung in den jeweiligen Planungsschritten erläutert wird. Sie bieten Richtungen für Planungsüberlegungen an, die darauf zielen, die Schüler und Schülerinnen als Subjekte des Lernprozesses ernst zu nehmen.

In den Blick geraten:

- Anforderungssituationen, für deren Bewältigung Schüler und Schülerinnen Kompetenzen erwerben
- Diagnose des Vorwissens
- Outcome
- Üben
- Differenzierung und Individualisierung
- Metakognition

Die Differenzierung zeigt sich im Unterricht in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, der Lernformen, der Aufgaben und individuellen Lernwegs-Optionen. Die durch Differenzierung und Individualisierung bestimmte Aufgabenkultur nimmt die echte Lernzeit und eine entsprechende kognitive Aktivierung ernst. Sie dient der Reflexion des Lerngeschehens am Ende einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit und kann ebenso durch eine Leistungserhebung oder eine Kompetenzerwerbs-Überprüfung erfolgen. Damit wird die Ebene der Metakognition eingenommen.

Diese Unterrichtsprinzipien sind im gesamten Entwurf auffindbar und brauchen nicht eigens in einem gesonderten Punkt behandelt zu werden. Zur besseren Übersichtlichkeit und Transparenz sind sie als ein eigener Planungspunkt in diese Vorüberlegungen aufgenommen worden.

Alles in allem soll durch dieses Planungsraaster ein integrativer Entwurf kenntlich gemacht werden, für den die Dialogpartnerschaft von Fachwissenschaft (Theologie) und Fachdidaktik (Religionsdidaktik) konstitutiv ist.

4. Leitfaden zur Planung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts (koRU)

Der Leitfaden bietet verbindliche Schritte, deren jeweilige Funktion erläutert wird. Die zu stellenden Fragen werden nicht immer beantwortet werden können. Insofern sind sie Anzeiger für die religionspädagogische Aufmerksamkeit, müssen aber nicht in jedem Fall abgearbeitet werden.

(1) Wissen, Haltungen und Einstellungen der Religionslehrkraft zu den inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen

(a) Funktion und Bedeutung dieses Planungsschrittes

- Selbstreflexion
- Lernchancen und Barrieren erkennen
- Vorwissen und Einstellungen in Blick auf die Inhalte sowie auf die Schüler und Schülerinnen

(b) Zu stellende Fragen

- Wie vertraut ist der Unterrichtende mit den Inhalten und Lernprozessen?
- Worin liegen besondere Lernchancen?
- Was versperrt den Weg zur Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtsstunde?
- Beschreiben Sie Ihr Vorwissen und Ihre Voreinstellungen in Blick auf die Inhalte und den intendierten Kompetenzerwerb der Schüler und Schülerinnen

(2) Adressaten bezogene Lernwegs-Erforschung

(a) Funktion und Bedeutung dieses Planungsschrittes

- mehrperspektivische Wahrnehmung (z.B. Heterogenität der Schülerschaft)
- inhaltliche Klarheit (Aufspüren theologischer oder anderer fachwissenschaftlicher Bezüge)
- Vorbereitung der sachgerechten religionsdidaktischen Erschließung biblisch-exegetischer, systematisch-ethischer, kirchengeschichtlicher, religionswissenschaftlicher und / oder gesellschaftswissenschaftlicher Sachverhalte

(b) Zu stellende Fragen

- Welche unterschiedlichen Perspektiven auf den Kompetenzerwerb können in Hinblick auf eine heterogene Schülerschaft eingenommen werden?
- Welche hilfreichen und unterstützenden Informationen sind der theologischen bzw. fachwissenschaftlichen Diskussion zu entnehmen, um zur inhaltlichen Klarheit und sachgerechter Erschließung des Unterrichtsgegenstandes zu gelangen?
- Ziel: An welcher Anforderungssituation lässt sich der geplante Kompetenzerwerb besonders gut verdeutlichen?

Info-Box: Anforderungssituation
<p>Beim koRU ist eine Anforderungssituation der didaktische Ausgangspunkt des Lernens. Darunter versteht man eine alltägliche oder herausgehobene Situation, in der der Einzelne sich zu konkreten Herausforderungen verhalten oder in der er selbst handeln muss. Ausgangspunkt sind die Fragen, welche sich in dieser Situation stellen; Fragen, die geklärt, beantwortet oder beurteilt werden können, Fragen, die Aufgaben nach sich ziehen, oder Probleme, die nach einer Lösung verlangen. Die Schüler und Schülerinnen haben zur Bewältigung dieser Anforderungssituation spezifische Kompetenzen zu erwerben. Ein Beispiel für einen 5./6. Schuljahrgang: Es sind Exkursionen in eine Moschee, eine Kirche und eine Synagoge geplant. Die Schülerinnen und Schüler bereiten als kleine Forscher in Gruppen Fragen vor und überlegen einen geeigneten Modus der Dokumentation.</p>

(3) Klärung der Lernausgangslage und Rahmenbedingungen

(a) Funktion und Bedeutung dieses Planungsschrittes

- Vergegenwärtigung der bereits vorhandenen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen
- Curriculare Vergewisserung
- Reflexion der aktuellen Lernsituation
- Anknüpfungspunkte (z.B. subjektive Zugänge)
- Brückenschläge
- Vorbereitung der Lernumgebung (Classroom-Management)

(b) Zu stellende Fragen

- Welche existentiellen und ethischen Fragen von Kindern und Jugendlichen werden durch den geplanten Kompetenzerwerb berührt?

- Welche Vorgaben seitens der Bildungspläne, Lehrpläne, Richtlinien und Kerncurricula sind für den geplanten Kompetenzerwerb von Bedeutung?
- Wie prägen Milieus, Medien und individuelle (religiöse) Lebensläufe die Haltungen und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen?
- Welche unterrichtlichen Anknüpfungspunkte ergeben sich dadurch?
- Welche subjektiven Interessen verbinden die Schüler und Schülerinnen mit der Thematik?
- Welche Kompetenzen religiöser Bildung wurden bei den Schülern und Schülerinnen bereits angebahnt und wie wird der in dieser Unterrichtseinheit geplante Kompetenzerwerb fortgesetzt?
- Wie fördert / behindert der Lernort den Kompetenzerwerb der Schüler und Schülerinnen
- Welche Konsequenzen zur Unterrichtsgestaltung sind daraus zu ziehen?

(4) Kompetenzorientierte didaktische Erschließung (Elementarisierung)

(a) Funktion und Bedeutung dieses Planungsschrittes

- didaktische Klarheit über elementare Strukturen und Wahrheiten gewinnen
- methodische und mediale Klarheit
- Vergewisserung der Teilkompetenzen für die Unterrichtseinheit
- Orientierung am „outcome“ (Kompetenzerwerb)

(b) Zu stellende Fragen

- Welche elementaren Strukturen prägen den Inhalt und den Lernprozess?
- Welcher elementaren Wahrheit ist auf die Spur zu kommen?
- Mit welchen Methoden und Medien lässt sich der Kompetenzerwerb im Lehr-Lernprozess befördern?
- Welche Medien fördern den fachlichen Kompetenzerwerb und den Erwerb allgemeiner Medienkompetenz?
- Welche Teilkompetenzen aus den Dimensionen der Erschließung von Religion für den Aufbau einer Unterrichtseinheit sind den bisherigen Ausführungen zu entnehmen?
- Wie werden Wahrnehmungskompetenz, Beurteilungskompetenz, Darstellungskompetenz, kommunikative Kompetenz und / oder Kompetenz zur Teilhabe gefördert?
- Welche Ideen für sinnvolles Üben und Lernstandsüberprüfungen können entwickelt werden?
- Wie lässt sich der Kompetenzerwerb erweisen?

Info-Box: Elementarisierung

Ein aus fünf Dimensionen bestehendes religionsdidaktisches Instrument zur Planung von Religionsunterricht.

Die fünf Dimensionen im Einzelnen:

- Elementare Strukturen – exemplarischer Gehalt des Inhalts
- Elementare Wahrheiten – normative Bedeutung
- Elementare Zugänge bzw. Anfänge – Ausgangslage der Schüler und Schülerinnen
- Elementare Erfahrungen – anthropologische Grunderfahrungen
- Elementare Lernformen – die zur Erschließung des Inhalts grundlegenden methodischen Zugänge (Schweitzer, 2008)

(5) Kompetenzorientierte Wegmarken

(a) Funktion und Bedeutung dieses Planungsschrittes

- Pflege von Aufgabenkulturen
- Beachtung von Schwierigkeitsgraden bzw. „Lernwege-Optionen“ (Umwege, Rückwege, ...) zur Wahrung unterschiedlicher Voraussetzungen / Differenzierung und Individualisierung
- Vernetzung des RU
- Öffnung der Schule (Dialog)
- Metakognition

(b) Zu stellende Fragen

- Auf welche Anforderungsbereiche beziehen sich die Aufgaben?
- Welche Operatoren werden eingesetzt?
- Welche Lernzugangsweisen für unterschiedliche Lerntypen im Sinne eines inklusiven Religionsunterrichts werden eingesetzt: Basal-perzeptive Zugangsweisen zur Förderung sinnlicher Wahrnehmung, konkret-handelnde Zugangsweisen zur Förderung aktiven Tuns und Handelns, anschaulich-modellhafte Zugangsweisen zur Förderung der Vorstellungsfähigkeit und / oder abstrakt-begriffliche Zugangsweisen zur Förderung gedanklicher Auseinandersetzung, kognitiver Problemlösung und des kreativen Intellekts. (Schweiker & Müller-Friese, 2011, S. 80–84)
- Wie können Schüler und Schülerinnen individuell gefördert werden?

- Welche Ideen für quantitative und qualitative Differenzierung sind umsetzbar? (Wahl-, Interessendifferenzierung)
- In welchem Verhältnis steht der zu erwartende Kompetenzerwerb zu anderen Fächern (insbesondere Katholische Religionslehre, Ethik)?
- Welche Kooperationen und Möglichkeiten zu fächerverbindendem Lernen bieten sich an? (Fächergruppe)
- Welche außerschulischen Partner sind einzuladen? (fakultativ)
- Wie können Schüler und Schülerinnen ihre Lernprozesse selbstständig beurteilen?
- Wie können sie Verknüpfungen mit vorhandenen Kompetenzen herstellen?

Info-Box: Anforderungsbereiche und Operatoren
Operatoren geben an, welche Tätigkeiten beim Lösen von (Prüfungs-)Aufgaben gefordert werden.
Anforderungsbereich I
Nennen, benennen, skizzieren, formulieren, darstellen, aufzeigen, wiedergeben, beschreiben, zusammenfassen
Anforderungsbereich II
Einordnen, zuordnen, anwenden, belegen, begründen, erläutern, erklären, entfalten, herausarbeiten, vergleichen, analysieren, untersuchen, in Beziehung setzen
Anforderungsbereich III
Sich auseinandersetzen mit, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, einen begründeten Standpunkt einnehmen, erörtern, prüfen, überprüfen, interpretieren, gestalten, entwerfen, Stellung nehmen aus der Sicht von ..., eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von ..., Konsequenzen aufzeigen, Perspektiven entwickeln

(6) Unterrichtsskizze bzw. Verlaufsskizze

(a) Obligatorische Angaben auf dem Deckblatt

- Name mit Anschrift, Telefon, Handynummer,
- Datum und genaue Uhrzeit der Unterrichtsstunde,

- Name, Telefonnummer und genaue Adresse der Schule, Gebäudeteil, Stockwerk, Raumnummer,
- Name, Adresse und Telefonnummer der Mentorin oder des Mentors,
- Telefon oder Handy zur persönlichen Erreichbarkeit am Tag des Unterrichtsbesuchs,
- Thema der Unterrichtsreihe, Thema der Einzel- oder Doppelstunde

(b) Gliederung des Entwurfs

1. Wissen, Haltungen und Einstellungen der Religionslehrkraft zu den Inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen
2. Adressaten bezogene Lernwegs-Erforschung
3. Klärung der Lernausgangslage und Rahmenbedingungen
4. Kompetenzorientierte didaktische Erschließung (Elementarisierung)
5. Kompetenzorientierte Wegmarken
6. Unterrichtsskizze bzw. Verlaufsskizze

(c) Skizze

- Formulierung von (Teil-)Kompetenzen (mit Nennung des inhalts- und prozessbezogenen Anteils) (z.B. „Am Ende der Stunde können die Schüler und Schülerinnen ihre Fragen an Gott in einem Brief formulieren.“)

Gepannter Unterrichtsverlauf

Uhrzeit / Phase	Lehr- und Lernaktivitäten	Didaktischer Kommentar (Sozialform, Medien, Methoden, Tafelbild, Material...)

Leitideen der Stunde

Fachliche Kompetenzen religiöser Bildung	Lehrplanvorgaben	Differenzierte, auf die Lerngruppe bezogene Formulierungen der Kompetenzniveaus (s.o.)	Bezug zu überfachlichen Kompetenzen	Erweisbarkeit (outcome)
Wahrnehmungskompetenz				
Beurteilungskompetenz				
Darstellungskompetenz				
Kommunikative Kompetenz				
Kompetenz zur Teilhabe				

(7) Der Gebrauch des Leitfadens in der Praxis – erste Eindrücke und Erfahrungen

Erste Erfahrungen mit dem Leitfaden zur Vorbereitung von koRU in studentischen Fachpraktika zeigen einerseits auf, wie schwierig es sein wird, jahrzehntelang eingeschliffene thematisch orientierte Vorbereitungsmodelle kompetenzorientiert zu transformieren. Auch für Vikarinnen und Vikare stellt der damit verbundene Perspektivwechsel eine große Herausforderung dar. Dies zeigt die Notwendigkeit von Mentorenqualifizierung auf. Andererseits knüpft unser Leitfaden an bewährte Modelle aus der Didaktischen Analyse, der Bedingungsanalyse und der Elementarisierung an. Damit steigt seine Praktikabilität. Als ausgesprochen hilfreich erwiesen sich die konkreten „zu stellenden Fragen“. Für den gesamten Entwurf gilt, dass er in der Vorbereitung von Schulpraktika erst einmal mehrfach durchbuchstabiert worden sein muss. Weil koRU das Denken auf die Schülerinnen und Schüler hin fördert, lohnt sich diese Mühe auf jeden Fall.

Literatur

- Fischer, D. & Elsenbast, V. (2006). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius Institut.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.). Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. Hannover 2010, in: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf [Zugriff 10.3.2014].
- Lehmann, Ch. (2007). Unterrichtsvorbereitung – ein didaktischer Denkprozess. In H. Noormann, U. Becker & B. Trocholepczy (Hrsg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2010). Was ist Kompetenzorientierung? Interview mit Hilbert Meyer. In: *schulmanagement*, 6, 23.
- Obst, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweiker, W. & Müller-Friese, A. (2011). Inklusion in Schule und Religionsunterricht – Herausforderungen und mögliche Konkretionen. In *Theo-web*, 10(2), 80–84. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/09.pdf> [Zugriff 10.3.2014].
- Schweitzer, F. (2008). Elementarisierung und Kompetenz. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Dr. Matthias Hahn, Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts.

Dr. Andrea Schulte, Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Erfurt, Leiterin des Martin-Luther-Instituts an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät.