

Kirche und Schule

Nr. 145 • März 2008 • 35. Jahrgang

H 1072



Zwischen Standard und Individualität

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Schwerpunkt	3
Kompetenzen und Bildungsstandards 3 Risiken, Chancen und Anfragen	
Bildungsstandards und Religionsunterricht	5
Das richtige und gute Leben lernen 9 Die Sicht der Schulpastoral	
Von Bildungsstandards zum Lehrplan	11
Interview mit Dr. Elisabeth Sänger- Feindt, Bezirksregierung Düsseldorf	
Von Bildungsstandards zum Unterricht	13
Chancen der Orientierung an Kompe- tenzen für den Religionsunterricht	
„Mindmap“ Leid als Sachanalyse	14
Beispiel	16
„Wenn ich mitten in der Angst bin“ 16 Kinder und das Leid im kompetenz- orientierten Religionsunterricht in der Grundschule	
Gott und das Leid	20
Eine Unterrichtsreihe an der Hauptschule	
„Gott ist Halt, trotz alledem“ 24 Eine biblische Auseinandersetzung in der Gesamtschule	
„Ausgelöscht sei der Tag, an dem ich geboren bin“ 26 Eine Unterrichtssequenz in der gymnasialen Oberstufe	
„Trauernde trösten“ 30 Eine Lernsituation im Berufskolleg	
Lesenswert	34
Sinn Voll Sinn	
Sehenswert	35
Das II. Vatikanische Konzil Die Communauté von Taizé Die Juden - Geschichte eines Volkes Respekt statt Rassismus Hab und Gut in aller Welt	

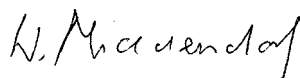
Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Der Begriff „Standard“ wurde bis vor nicht allzu langer Zeit hauptsächlich in technischen und ökonomischen Zusammenhängen verwendet. Spätestens mit der Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz hat er im Bildungswesen Einzug gehalten. Auch der Religionsunterricht konnte sich dieser Entwicklung nicht entziehen. Die Verbindung des Begriffs Standard mit Bildung und im Kontext des Religionsunterrichts erscheint allerdings nicht nur Religionspädagogen fragwürdig, richten sich doch „Bildung“ und „Religion“ gerade gegen eine Verzweckung des Menschen. Seiner Individualität, seiner Berufung vor Gott mit anderen Subjekt zu sein, gilt ihre Sorge.

Dass Standards, entgegen ihrer Bezeichnung nicht das Ganze schulischer Bildung beschreiben, wird von ihren Autoren eingeräumt. Da der Religionsunterricht anschlussfähig an aktuelle Entwicklungen im Bildungswesen bleiben muss, ist auszuloten, welche pädagogischen Möglichkeiten in der Orientierung an Bildungsstandards stecken. Insbesondere das Konzept der „domanenorientierten Kompetenzen“ bietet die Chance, den Bildungsauftrag des Religionsunterrichts zu untermauern und zugleich subjektorientiertem Lernen im Religionsunterricht Raum zu lassen.

Die Beiträge unter der Rubrik Schwerpunkt greifen das Thema Bildungsstandards auf. Sie markieren wichtige Stationen der Entwicklung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht und geben erste Erfahrungen bei ihrer Umsetzung in einen Lehrplan wieder. Die Unterrichtssequenzen unter der Rubrik Beispiel sollen deutlich machen, welche Chancen sich aus einer Orientierung an Kompetenzen für den Religionsunterricht ergeben. Dabei lohnt ein Vergleich der Skizzen unterschiedlicher Schulformen; durch das gemeinsame Rahmenthema „Leid“ wird dies erleichtert. Unter anderem kann so der Aspekt aufbauenden Lernens über mehrere Schulstufen in den Blick genommen werden. Die Beispiele lassen aber auch erkennbar werden, wo Grenzen standardorientierten Unterrichtens liegen. Ganz in diesem Sinn ruft der Beitrag der Abteilung Schulpastoral in Erinnerung, was den größeren Horizont des Bildungsauftrages von Schule und Religionsunterricht ausmacht: Es geht darum, das richtige und gute Leben zu lernen.

„Wer mitmacht erlebt Gemeinde“ war in den 70er Jahren der Erfahrungsbericht eines pastoralen Modellprojektes überschrieben. Auf die Arbeit mit den Bildungsstandards übertragen: wer mitmacht, hat die Chance auch in Zukunft fachlich anspruchsvollen und schulernahen Religionsunterricht zu gestalten. Wir laden Sie ein, sich konstruktiv kritisch an der Umsetzung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards zu beteiligen!



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** : Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistummuenster.de **Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster. **Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fremdfotos:** Photocase (Titel)

Kompetenzen und Bildungsstandards

Risiken, Chancen und Anfragen

Einführung

Im Dezember 2003 hat die Kultusminister-Konferenz (KMK) die Einführung sog. Bildungsstandards für bestimmte Unterrichtsfächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und später auch Naturwissenschaften) beschlossen.¹ Die KMK orientierte sich hierbei an der Klieme-Expertise, nach der Bildungsstandards Beschreibungen von überprüfbaren Kompetenzen aus dem Kernbereich ausgewählter Unterrichtsfächer sind.² Kompetenzen werden hierbei als mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften verbundene kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, um bestimmte Anforderungen lösen zu können.³ Überprüfbar mithilfe von Aufgaben und Testverfahren sind diese Kompetenzen insofern, als die zugehörigen Beschreibungen (Bildungsstandards) einen Maßstab liefern, an dem die tatsächlichen Leistungen der Schüler/innen gemessen werden können. Die zu erwerbenden Kompetenzen sind in sog. Kompetenzmodellen aufgrund fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Erkenntnisse systematisch geordnet und weisen idealiter anforderungsbezogene Stufungen auf. Da die Formulierungen valider Kompetenzstufen entsprechende, bislang allerdings weitgehend fehlende fachdidaktische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse aufgrund einschlägiger empirischer Unterrichtsforschung voraussetzen, werden diese Stufungen derzeit zu meist durch die in der schulischen Unterrichts- und Prüfungspraxis üblichen Anforderungsdimensionen

ersetzt. Die Erarbeitung dieser empirischen Befunde zur Absicherung von Kompetenzstufen obliegt insbesondere dem 2004 von den Ländern gegründeten Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

Bildungsstandards: Risiken, aber auch Chancen

Die Einführung von Bildungsstandards durch die KMK ist erklärmaßen eine Reaktion auf das mäßige Abschneiden deutscher Schüler/innen bei internationalen Schulleistungsstudien (TIMSS, PISA) und zielt auf eine sog. Outputsteuerung des Schulsystems.⁴ Bildungsstandards nehmen damit zugleich eine Orientierungsfunktion wahr, insofern sie für Schulen und deren Unterrichtsentwicklung gemeinsame und verbindliche Ziele formulieren sowie eine Basis für die Erfassung und Bewertung von (bestimmten) Lernergebnissen auf den Ebenen der Einzelschule wie auch des Schulsystems bilden. Mit diesen Funktionen der Outputsteuerung und Orientierung verbinden sich Risiken, aber auch Chancen, auf die nachfolgend kurz eingegangen wird.

Als ein mögliches Risiko kann die o. g. Outputsteuerung von Schule (Evaluation der Wirksamkeit von Unterricht und entsprechende Qualitätsentwicklung) mit ihrer Affinität zu betriebswirtschaftlichen Steuerungsmustern angesehen werden, insofern sie die schulpädagogisch bedenkliche Möglichkeit eröffnet, Prioritäten im Bildungswesen anhand ökonomischer Kriterien

zu determinieren. In diesem Zusammenhang verweisen Kritiker etwa auf die bildungsökonomische „Humankapitaltheorie“, nach der Bildung vorrangig als Investition unter Renditegesichtspunkten betrachtet wird.⁵ Diese Gefahr einer „Ökonomisierung“ ist nicht von der Hand zu weisen, allerdings diskreditiert die Möglichkeit eines „Missbrauchs“ von Bildungsstandards diese nicht als solche, zumal wenn die pädagogischen Chancen von Bildungsstandards genutzt werden. So liefern Bildungsstandards und die zugrunde liegenden Kompetenzmodelle wichtige transparente Kriterien für die Entwicklung diagnostischer Verfahren, für Beratung und individuelle Förderung wie auch für die Unterrichtsentwicklung. Bildungsstandards bieten Schülerinnen und Schülern Orientierung und Transparenz hinsichtlich der fachlichen Leistungserwartungen. Und schließlich ist auch aus pädagogischer Sicht nichts gegen den Gedanken der Effizienz durch Einsatz von Bildungsstandards einzuwenden, sofern die auf ihnen basierende Überprüfung der Lernergebnisse zu angemessenen Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht führt und dabei im Blick bleibt, dass der schulische Bildungsauftrag sich nicht auf die Erfüllung von Bildungsstandards beschränkt.⁶ Hier ist besonders an das Berufsethos der Lehrkräfte zu appellieren, Bildungsstandards und hierauf basierenden zentralen Leistungsüberprüfungen einen angemessenen, nicht aber alles domi-

nierenden Stellenwert im Unterricht einzuräumen. Insbesondere ein „Teaching to the Test“, also das breit angelegte schematische Trainieren im Unterricht durch Lösung von in zurück liegenden Testverfahren eingesetzten Aufgaben, ermöglicht keine echte Kompetenzsteigerung, denn diese setzt kumulatives, vernetztes und nachhaltiges Lernen voraus.⁷ Von der Bildungspolitik ist allerdings in diesem Zusammenhang zu fordern, eine der Unterrichtsqualität nicht zuträgliche „Testeritis“ durch eine Häufung von Tests in den Schulen zu vermeiden.

Anfragen

Die mit Bildungsstandards verbundenen Chancen dürfen die angesprochenen Risiken nicht ausblenden und lassen überdies manche Fragen unbeantwortet. Eine solche Frage ist die nach dem Stellenwert der Unterrichtsfächer, für die – aus finanziellen Gründen – bislang keine amtlichen Bildungsstandards erarbeitet wurden.⁸ Mit dieser Zweiteilung der Unterrichtsfächer in solche mit und ohne Bildungsstandards ist die Gefahr einer Einteilung in vermeintlich wichtige und scheinbar weniger bedeutsame Fächer verbunden. Nicht zu überzeugen vermag hier der Hinweis der KMK, dass es den Ländern frei gestellt sei, Bildungsstandards, die „Interessenvertretungen“ anderer Fächer entwickelt haben, zu berücksichtigen. Denn die hier in Betracht kommenden Institutionen (i. d. R. vorrangig Hochschulen) dürfen weder Ressourcen noch hinreichend „Definitionsmacht“ haben, um solche empirisch abgesicherten Bildungsstandards einschließlich der zugrunde liegenden Kompetenzmodelle und Aufgabenbeispiele zu erarbeiten. Einen besonderen Status hat hier we-

gen der amtlichen (Mit-)Zuständigkeit der Kirchen das Fach Religionslehre. Allerdings zeigen die bisherigen Bemühungen zur Formulierung von (kirchlichen) Bildungsstandards, dass die bislang explizit oder implizit unterstellten Kompetenzmodelle noch Fragen insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten aufwerfen.⁹ Am ehesten scheint derzeit das mit Unterstützung der DFG erarbeitete „Berliner Modell religiöser Kompetenz“¹⁰ für den evangelischen Religionsunterricht den interdisziplinären Anforderungen zu genügen. Für die übrigen Fächer ohne kultusministerielle Bildungsstandards sind Perspektiven, zu bundesweit akzeptierten Bildungsstandards zu gelangen, erheblich ungünstiger.

Auch deshalb ist mit Nachdruck darauf zu verweisen, dass Bildung sich nicht auf den Erwerb überprüfbarer Kompetenzen in einigen wenigen Fächern reduziert, sondern sich in der Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln manifestiert, die neben fachlichen etwa auch soziale und methodische Kompetenzen sowie wertorientierte Haltungen und Einstellungen einschließt. Bildung in diesem Sinne zu ermöglichen, bleibt also unverändert Aufgabe des Unterrichts und der Unterrichtsfächer. Die KMK-Bildungsstandards geben dabei nur Orientierung für einen Teil der zu erwerbenden Fachkompetenzen; über die Gestaltung von Unterrichts- und Lernprozessen geben sie überhaupt keine Auskunft.

Dr. William Middendorf
Hauptabteilung Schule und Erziehung

¹ Vgl. KMK (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München/Neuwied 2005

² Vgl. Klieme, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise für BMBF und KMK, Berlin 2004

³ Vgl. KMK (Hg.), a.a.O., S. 16f

⁴ Vgl. ebd., S. 9 und S. 18; von Output-Steuerung wird hier gesprochen, insofern mithilfe von Testverfahren die tatsächlichen Lernergebnisse (Output) mit den an Bildungsstandards orientierten Lernerwartungen abgeglichen werden.

⁵ Vgl. Krautz, J.: Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung, in: Pädagogische Rundschau, Heft 1/2007, S. 81-93

⁶ Hierzu stellt die KMK fest: „Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus“, in: KMK (Hg.): a.a.O., S. 6

⁷ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis Manfred Prenzels, des Leiter der deutschen PISA-Studie 2006, zum PISA-Test: „Wir haben in einer kleinen Zusatzstudie herausgefunden, dass Schüler, die für die Tests trainiert werden, nur unwesentlich besser abschneiden als andere.“, in: „Wir haben dazugelernt“, Interview mit dem deutschen Leiter der PISA-Studie 2006, in: „Die Zeit“ v. 06.12.2007

⁸ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.): KMK-Bildungsstandards, München 2005, S. 20

⁹ Kraft, F.: Bildungsstandards für den Religionsunterricht: Vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung, URL: www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2005-01/kraft.pdf entnommen am 02.01.2008; vgl. aber auch Sajak, C. P.: Richtlinien – Lehrpläne – Kompetenzen. Zum Stand der Standardimplementation im Katholischen Religionsunterricht. In: Rendle, L. (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glauben. Donauwörth 2007, S. 63ff.

¹⁰ Vgl. Nikolova, R./Schluß, H. u. a.: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, Heft 2/2007, S. 67-87

Bildungsstandards und Religionsunterricht

Die Situation

Ein Merkmal der aktuellen Bildungsdebatte um die Qualitätssicherung und Reform des bundesdeutschen Schulsystems scheint mir die Geschwindigkeit zu sein, mit der Entscheidungen auf den Weg gebracht werden. Das hat seinen Preis. Es fehlt nicht nur die Zeit, sich über die „Richtigkeit des Kurses“ zu vergewissern, schon der Koffer für die Reise ist unvollständig gepackt.¹ So fehlt es an einer Verständigung über allgemeine Bildungsziele, an empirischen Erhebungen, an Kerncurricula oder an begrifflichen Präzisierungen des Standard- und des Kompetenzbegriffs. Es wundert nicht, dass – nicht nur in der Religionspädagogik – den Bildungsstandards mit ausgeprägter Skepsis begegnet wurde.

Dennoch spricht einiges dafür, sich den Herausforderungen des Paradigmenwechsels im schulischen Bildungssystem zu stellen. Es gilt, die Möglichkeiten des an Standards orientierten Unterrichtens auszuloten, ohne die Grenzen dabei aus den Augen zu verlieren. Das gilt auch für die Fächer, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) zunächst nicht für die Entwicklung von Standards vorgesehen sind.

Für den Religionsunterricht haben die deutschen Bischöfe bereits früh erste Schritte unternommen. Sie legten am 23. September 2004 „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katho-

lischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“ und am 24. April 2006 „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ vor.² Sie setzten damit ein wichtiges Zeichen gegen die Kategorisierung von Religionslehre als „weiches“ Fach in einem Zwei-Klassen-Schulsystem, das sich möglicherweise durch die Unterscheidung zwischen „harten“ PISA-Fächern und „weichen“ Nicht-PISA-Fächern hätte ergeben können.

Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach

Die im Zusammenhang mit Bildungsstandards in der Religionspädagogik in Gang geratene Debatte hat ein Nachdenken über die bildungstheoretische Begründung des Faches bewirkt. Zwar genießt der Religionsunterricht durch seine Erwähnung im Grundgesetz als „ordentliches Lehrfach“ (Art. 7 Abs. 3 GG) eine besondere rechtliche Absicherung, das entbindet ihn aber nicht davon, sich der Frage zu stellen, welches Interesse das öffentliche Bildungssystem an ihm haben kann. Mit der Feststellung „Religion gehört in die Schule, ... weil es Religion gibt“ behauptet man die Notwendigkeit schulischen Religionsunterrichts vor dem Hintergrund einer enttraditionalisierten Gesellschaft, in der religiöse Erziehung durch Familie und Kirche kaum noch gelingt oder ganz ausfällt.³ Dass am Religionsunterricht darüber hinaus ein öffentliches

Interesse besteht, lässt sich dreifach begründen: Er wirkt religionszivilisierend (entgegen fundamentalistischen Einflüssen), aufklärend erinnernd (gegen das Vergessen [noch] bestehender Religionen und Kulturen sowie dem damit verbundenen drohenden Verlust einer *conditio humana*) sowie innovatorisch.⁴ Dass der Gesellschaft bzw. den nachfolgenden Generationen durch den Ausschluss religiöser Kompetenzen und Praxisformen etwas Grundlegendes fehlen würde, wird auch im bildungstheoretischen Referenzrahmen der PISA-Studie deutlich. Dieser unterscheidet vier „Modi der Weltbegegnung“, die gegenseitig nicht substituierbar sind und bei denen es „um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“ geht.⁵ Die hier deutlich werdende Relevanz einer religiösen Weltbegegnung, die durch keine andere Sichtweise ersetzt werden kann, unterstreicht die Bedeutung des Religionsunterrichts als einen unverzichtbaren Teil der Allgemeinbildung.

Kompetenzen als Kern der Bildungsstandards

Kehren wir noch einmal zu den Standards zurück. Die von der KMK angestrebte Reform des deutschen Schulsystems baut u. a. auf verbindliche Zielvorgaben durch Bildungsstandards. Diese – so heißt es in der Klieme-Expertise – „legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer be-

stimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu.⁶ Kompetenzen erhalten demnach in der gegenwärtigen Schulreform eine zentrale Funktion. Im Kontext des an Domänen orientierten Kompetenzerwerbs werden derzeit für einzelne Unterrichtsfächer Kompetenzmodelle entwickelt, die die erreichbaren Fähigkeiten,

Die deutschen Bischöfe bezeichnen in ihren Richtlinien für die Sekundarstufe I mit Kompetenzen „die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände ..., die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind. Sie dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit“⁸. Dabei unterscheiden sie sieben in der Auseinandersetzung mit christlichen Inhalten und stets im Verbund zu erwerbende Kompetenzen, die von Hemels Dimensionierung inspiriert sind:

- religiöse Phänomene wahrnehmen,
- religiöse Sprache verstehen und verwenden,
- religiöse Zeugnisse verstehen,
- religiöses Wissen darstellen,
- in religiösen Fragen begründet urteilen,
- sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen und
- aus religiöser Motivation handeln.

Die anschließend in sechs Gegenstandsbereichen (Mensch und Welt; Die Frage nach Gott; Bibel und Tradition; Jesus Christus; Kirche; Religionen und Weltanschauungen) verbindlich gesetzten Unterrichtsinhalte und die einzelnen Kompetenzen bleiben allerdings unverbunden nebeneinander stehen.

Für den evangelischen Religionsunterricht veröffentlichte das Comenius-Institut 2006 Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung.⁹ Das darin entworfene Kompetenzmodell benennt – ebenfalls orientiert an Ulrich Hemels Dimensionierung religiöser Kompetenz und damit auch in deutlicher Nähe zu den Einzelkompetenzen der kirchlichen Richtlinien – fünf Dimensionen der Erschließung von Religion:

- Perception (wahrnehmen und be-

// Derzeit werden für einzelne Unterrichtsfächer Kompetenzmodelle entwickelt, die die erreichbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse in ein Verhältnis zum jeweils fachspezifischen Weltzugang setzen..

Fertigkeiten, Kenntnisse usw. in ein Verhältnis zum jeweils fachspezifischen Weltzugang setzten.

Die Religionspädagogik kann dabei auf bereits Geleistetes zurückgreifen. Ulrich Hemel hat 1988 unter Bezug auf die 1969 von Charles Y. Glock formulierten Dimensionen von Religiosität fünf Dimensionen religiöser Kompetenz benannt:

- religiöse Sensibilität,
- religiöses Ausdrucksverhalten,
- religiöse Inhaltlichkeit,
- religiöse Kommunikation und
- religiös motivierte Lebensgestaltung.⁷

Diese Differenzierung ist grundsätzlich hilfreich, weitere Forschungen, die ein lerntheoretisches Modell für den Aufbau dieser Kompetenzen im Religionsunterricht ermöglichen, stehen allerdings noch aus.

schreiben religiös bedeutsamer Phänomene);

- Kognition (verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse);
- Performanz (gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen);
- Interaktion (kommunizieren und beurteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog);
- Partizipation (teilhaben und entscheiden: begründete (Nicht-) Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis).¹⁰

Diese Dimensionen werden zu vier unterschiedlichen Gegenstandsbereichen religiöser Wirklichkeit in Beziehung gesetzt: das sind die subjektive Religion der Schüler(innen), die Bezugsreligion des Religionsunterrichts, andere Religionen und Weltanschauungen und Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen. Bei der Verschränkung beider Ebenen in einem Tabellenraster, der vertikalen der Gegenstandsbereiche und der horizontalen der Dimensionen, hat sich die Expertengruppe auf die Benennung von 12 Kompetenzen religiöser Bildung beschränkt, die mit jeweils einer Beispielaufgabe konkretisiert werden.

Sowohl die kirchlichen Richtlinien als auch die grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung lassen erkennbar werden, wie Bildungsstandards für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen sind. Dabei wird in beiden Papieren eine Grenze für das im Klieme-Gutachten verwendete Kompetenzverständnis deutlich: Mit dem Lernpsychologen F. E. Weinert geht Klieme davon aus, dass diese neben „erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ auch die „damit verbundenen mo-

// Mit dem Begriff „Bezugsreligion“ anstelle von „eigener Religion“ wird dem Umstand entsprochen, dass die Bezugsreligion des Unterrichtsfachs nicht mehr immer die Religion der Schüler ist.

tivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“¹¹ umfassen. Die deutschen Bischöfe unterscheiden ausdrücklich zwischen kognitiven Kompetenzen, auf die sich Bildungsstandards beziehen und nur begrenzt lehrbaren Einstellungen und Haltungen; die Comenius-Expertengruppe stellt die empirische Erfassung derartiger Einstellungen und Werthaltungen infrage.¹²

Kompetenzorientierung als pädagogische Chance

Eine praktikable Inspiration für kompetenzorientiertes Unterrichten im Religionsunterricht bietet das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Entstanden ist es in dem, unter der Leitung von Dietrich Benner durchgeführten, Projekt „Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts“ (KERK).¹³ Es unterscheidet drei für den Religionsunterricht bedeutsame Gegenstandsbereiche und zwei religiöse Teilkompetenzen.

Mit dem Begriff „Bezugsreligion“ anstelle von „eigener Religion“ wird dem Umstand entsprochen, dass die Bezugsreligion des Unterrichtsfachs, hier das Christentum in protestantischer Konfession, heute nicht mehr immer die eigene Religion der Schüler(innen) ist. Auch zum Gegenstandsbereich „andere Religionen“ weist die Expert(innen)gruppe auf die notwendige Ausweitung der religiösen Kompetenz über die jeweilige Bezugsreligion hinaus auf andere Religionen und Konfessionen hin, betont aber den Ausgangspunkt der Bezugsreligion, „denn die Beschäftigung mit Religion geschieht immer von einem bestimmten Standpunkt aus“.¹⁴ Ähnlich wie bei dem Modell des Comenius-Instituts ist der Gegenstandsbereich „außerreligiöse Bereiche“ aufgeführt um zu verdeutlichen, dass sich religiöse Kompetenz auch auf das Verständnis von Bereichen in Gesellschaft und Kultur bezieht, die sich selbst als säkular definieren. Mit den drei Gegenstandsbereichen werden im Berliner Modell die religiösen Teilkompetenzen „Deutungskompetenz“ und „Partizipations-

	religiöse Deutungs-kompetenz	religiöse Partizipations-kompetenz
Bezugsreligion		
andere Religionen		
außerreligiöse Bereiche		

kompetenz“ verschränkt. Mit ersterem wird die Fähigkeit bezeichnet, unterschiedliche Weltzugänge (z. B.: politisch, ökonomisch, religiös, wissenschaftlich) zu erkennen, zu unterscheiden und

hen zu können“¹⁵. Dabei stehen beide Teilkompetenzen in einer engen Wechselbeziehung, da Deutungskompetenz Einfluss auf partizipatorische Lernprozesse nimmt und umgekehrt Partizipationskompetenz Erfahrungen und Wahrnehmungen ermöglicht, die im Unterricht erweitert und differenziert zu deuten sind.

// Es zeichnet sich ab, dass die Beschäftigung mit Kompetenzmodellen den Blick für die religiösen Lernprozesse schärft und zu deren Gelingen beitragen kann.

in Beziehung zum gegebenen Gegenstand (Bezugsreligion, andere Religion, außerreligiöse Bereiche) zu setzen. Letzterer bezeichnet die Fähigkeit von Schüler(innen), „an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollzie-

Auch wenn die Entwicklung von Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht noch längst nicht abgeschlossen ist, zeichnet sich ab, dass die Beschäftigung mit ihnen den Blick für die religiösen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern schärft und zu deren Gelingen beitragen kann.

Dieter Miedza
Abteilung Religionspädagogik

1 Englert, R., Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Sajak, C. P., Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?, Berlin 2007, 10. – Zur chronologischen Darstellung der Bildungsdebatte vgl. Herbert A. Zwergel, Grundlagen und Entwicklungen von Bildungsstandards unter Einbezug des Religionsunterrichts, in: Sajak, C. P., Bildungsstandards, a. a. O., 107ff.

2 Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (=Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004 und Kirchliche Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (=Die deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006.

3 Fischer, D./Elsenbast, V. (Redaktion), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 13. Vgl. auch Benner, D., Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht in: Theo-web.de, Ausgabe

02/2004, 26 und Kuld, L., Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens, in: Rendle, L. (Hg.), Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens, Donauwörth 2007, 11.

4 Vgl. Benner, D., a. a. O., 26ff, hier: 27.

5 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001, PISA 2000, 21.

6 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, (Klieme-Gutachten) Bonn, Berlin 2007 (unveränderte Auflage), 9 (Hervorhebung von mir).

7 Vgl. Hemel, U., Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/Main 1988.

8 Die deutschen Bischöfe (78), 13.

9 Fischer, D./Elsenbast, V. (Redaktion), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I.

10 Ebd., 17. Hervorhebungen durch die Autor(innen).

11 Klieme-Gutachten, a. a. O., 21.

12 Vgl. die deutschen Bischöfe 78, 10f; ; Fischer,

D./Elsenbast, V., Grundlegende Kompetenzen, 16. Ausführlicher dazu Mette, N., Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht, in: Elsenbast, V./Fischer, D. (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 24.

13 Vgl. Nikolava, R. et al., Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), 67ff und Schieder, R., Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts, in: Sajak, C. P., a. a. O., 67ff.

14 Nikolava, R. et al., a. a. O., 71. Auch den deutschen Bischöfen ist die Dialogfähigkeit über die eigene Konfession hinaus und die Erziehung zur Toleranz in der Begegnung mit anderen Konfessionen und Religionen ein wichtiges Anliegen, das sie in ihrer Veröffentlichung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (=Die deutschen Bischöfe 80) zum Ausdruck bringen.

15 Nikolava, R. et al., a. a. O., 72.

Das richtige und gute Leben lernen

Bildungsstandards und Religionsunterricht aus der Sicht der Schulpastoral

Mit dem oben genannten Zitat von Johann Amos Comenius positionieren sich die Deutschen Bischöfe in ihrem Schreiben zur Schulpastoral in der Bildungsfrage. Es geht um, „das richtige und gute Leben“ als Ziel aller schulischen Bemühungen.¹ Schule darf „nicht allein als Organisation eines möglichst effektiven Unterrichts verstanden werden, sie muss ein gestalteter Lern- und Lebensraum werden“, in dem es um personale Bildung im ganzheitlichen Sinne geht.²

Hierzu leistet der Religionsunterricht insofern einen unverzichtbaren Beitrag, als es ihm nicht ausschließlich darum geht, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu fördern, die alle Unterrichtsfächer fördern (Verantwortungsbereitschaft, Respekt vor anderen, Freiheitsliebe); ebenso wenig genügt ein abstraktes Bescheidwissen über religiöse Inhalte. Vielmehr geht es dem Religionsunterricht um die Ermöglichung einer spirituellen Haltung aus dem christlichen Glauben,³ die sich u. a. ausdrückt in Wachheit für letzte Fragen – Lebensfreude – Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung – Sensibilität für das Leiden anderer – Hoffnung und Versöhnung über den Tod hinaus – Wertschätzung des christlichen Glaubens.⁴ Einstellungen und Haltungen bedürfen der Einsicht und basie-

ren auf Wissen und Kenntnissen, wenn sie nicht rein dezisionistisch sind – sie gehen darin allerdings nicht auf. Sachkompetenz und Methodenkompetenz sind überprüfbar – die Haltungen, um die es dem Religionsunterricht wesentlich geht, sind es nicht auf dieselbe Weise. Darauf weisen die Bischöfe mit Nachdruck hin. Haltungen bewähren sich in mitmenschlichen Beziehungen, in Handlungssituationen, sozusagen „im Ernstfall“. Über sie kann ein Mensch Rechenschaft ablegen im reflektierenden, im narrativen Gespräch. Und oft wird erst im nachhinein – sozusagen in der Rückschau – deutlich, aus welcher Haltung ein Mensch gehandelt hat.

„Wie soll das zugehen?“ (Lk 1, 34)

Entscheidend für die Entwicklung von Haltungen sind kommunikative Lernerfahrungen, ein förderliches Lernklima, die Qualität der Schulkultur.⁵ Bildungsstandards setzen vergleichbare Messpunkte. Allerdings wird der Lernprozess, die Qualität des Lernens nicht durch standardisierte Vorgaben gesichert. Lernen wird aus neurobiologischer Sichtweise u.a. durch die persönliche Authentizität, berufliche Motivation und fachliche Begeisterung des Lehrenden gefördert, durch individuelle kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen der Schüler, durch Rahmenbedingungen wie angemessene Zeiten und

Rhythmisierungen, durch ansprechende Räume und angemessene Lernanreize für die Schüler.⁶

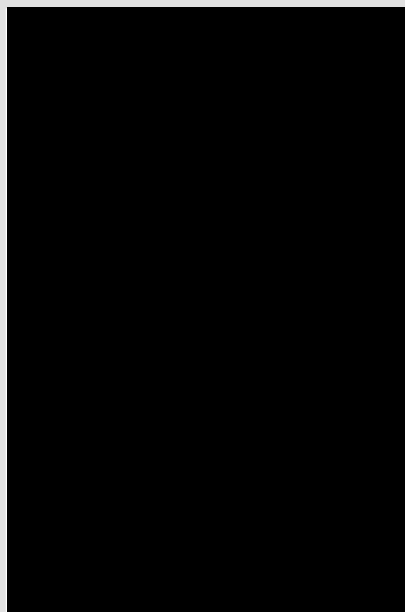
Erst in einem Klima der Anerkennung und Wertschätzung ereignet sich personales Lernen, denn „es vermag nichts die Motivation und den Arbeitsantrieb derart nachhaltig zu ruinieren wie ausbleibende positive Rückmeldungen z.B. Lob oder Anerkennung.“⁷ Dabei geht es nicht um das Ausblenden von Defiziten, sondern um eine differenzierte Lernkultur und eine Kultur der individuellen Anerkennung und Förderung im Sinne von Schützen/ Konfrontieren – Stützen/ Fordern. Dabei ist es eine Frage des menschlichen und pädagogischen Feingefühls, wann was davon angebracht ist: Ausschließlich zu schützen und zu stützen führt zur Stagnation und Langeweile – ausschließlich zu konfrontieren und zu fordern führt zu Überforderung, zu Selbstmisträuen und Versagensangst. Aufrichtige und wahrhaftige Rückmeldungen über Grenzen und Begrenztheiten gehören ebenso zur Kultur der Anerkennung und Wertschätzung wie die Achtung vor dem Schüler, die Zugehörigkeit zur Lern- und Schulgemeinschaft (er/ sie gehört hier hin, gehört zu uns!) – unabhängig von Leistungsstand und Herkunft.

Anerkennung und Wertschätzung in der Schule sind keine Einbahnstraße in der Beziehung des Lehrers zum Schüler. Anerkennung und Wertschätzung sollen das Wachsen von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung der Schüler ermöglichen und dazu auffordern, Mitschülern und Lehrern ebenfalls Achtung und Respekt entgegenzubringen. Ein Klima der Anerkennung und Wertschätzung

kann allerdings nur fruchtbaren Boden finden, wenn auch die Lehrenden sie erfahren – von den Schülern, von den Kollegen, von der Schulleitung und von den administrierenden Behörden.⁸ Auf all diesen Ebenen wird die Beziehungskultur einer Schule moduliert.

Nur wer Wertschätzung und Respekt erfährt, wird sie auch anderen entgegen bringen. Personorientiertes Lernen, Angebote der Selbstthematik und Selbstsymbolisierung in kommunikativen Erfahrungsräumen im Religionsunterricht und in Angeboten der Schulpastoral (Tage religiöser Orientierung, religiöse Projektstage, Religiöse Schulwochen, Projekte sozialen Lernen und Compassion) sind ein wesentlicher Beitrag zur personalen Bildung im Sinne von „Haltungsbildung“ und Herzensbildung. Die Entwicklung von Haltungen darf aber nicht in eine „religiöse Enklave“ in der Schule abgedrängt werden, vielmehr muss sie das gesamte Schulleben umfassen – vom Physikunterricht bis zur Lehrerkonferenz.

Ergänzend muss zugleich gesagt werden: Es genügt nicht, innerschulisch eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen. Lernen in der Schule wird auch gefördert durch ein entsprechendes Klima in der Familie



Eine Kathedrale bauen

Als man das Münster in Freiburg baute, fragte man drei Steinmetze nach ihrer Arbeit. Der erste meinte: „Ich haue Steine“. der zweite entgegnete: „Ich verdiene Geld.“ Der dritte überlegte und sprach: „Ich baue eine Kathedrale.“

Mit dieser kleinen Geschichte lässt sich treffend das Anliegen von Bildung und die Tätigkeit von LehrerInnen beschreiben. Was die Größe und Würde ihrer Tätigkeit ausmacht, ist der „Bau“ menschlicher Kathedralen. Womit nicht verschwiegen werden soll, dass das „pädagogische Geschäft“ manchmal so mühsam und Schweiß treibend ist wie „Steine hauen“ und das Gehalt hin und wieder den Charakter von Schmerzensgeld hat.

und durch berufliche Perspektiven der Gesellschaft, von denen motivierende Lernkräfte ausgehen.

Respekt vor dem nicht-Messbaren

Wachheit für letzte Fragen – Lebensfreude – Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung – Sensibilität für das Leiden anderer – Hoffnung und Versöhnung über den Tod hinaus.⁹ Für diese Haltungen gibt es kein empirisches Evaluationsverfahren; manche mögen ihre ökonomische Nützlichkeit bestreiten. Dennoch: Eine Schule, deren Anliegen es nicht ist, solche Haltungen zu fördern und eine Gesellschaft, die meint, diese Haltungen seien verzichtbar, ist weder eine humane Schule noch eine humane Gesellschaft. Es gilt, den Menschen in seiner nicht standardisierbaren Individualität, in seiner Personwürde und damit in seiner Bezogenheit auf andere im Blick zu haben, damit er „das richtige und gute Leben für alle“ im Blick behält. Deswegen ist es um so wichtiger, dass der Religionsunterricht bei der umfassenden Sicht seines Bildungsauftrages bleibt, damit religiöse Bildung nicht zu strategischer und zweckrationaler Testvorbereitung verkommt.

Dr. Gabriele Bußmann und
Markus Mischendahl,
Abteilung Schulpastoral

¹ Die Deutschen Bischöfe - Kommission für Erziehung und Schule, Schulpastoral - der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule; hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz Bonn 1996; S. 14.

² Die Deutschen Bischöfe: 80: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen; Februar 2005, S. 32.

³ Vgl. Die Deutschen Bischöfe: 78: Kirchliche

Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (mittlerer Schulabschluss); September 2004. Vgl. auch: Die Deutschen Bischöfe: 80, S. 18.

⁴ Vgl. Die Deutschen Bischöfe: 78. Vgl. auch: Die Deutschen Bischöfe: 80, S. 18.

⁵ Vgl. Die Deutschen Bischöfe: 78, S. 10.

⁶ Vgl. Roth, Gerhard: Denken - Fühlen -

Handeln, Frankfurt/ M 2003, S.3.

⁷ Bauer, Joachim: Das Gedächtnis der Körpers; München (7)2006; S.146.

⁸ Vgl. Schaarschmidt, Uwe: Halbtagsjobber? Weinheim (2)2005; S.150

⁹ vgl. Die Deutschen Bischöfe: 78. Vgl. auch: Die Deutschen Bischöfe: 80, S. 18.

Von Bildungsstandards zum Lehrplan

Interview mit Dr. Elisabeth Sänger-Feindt, Bezirksregierung Düsseldorf

Frau Dr. Sänger-Feindts Engagement gilt seit vielen Jahren dem Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule: Als Dezernentin bei der Bezirksregierung Düsseldorf, als Religionspadagogin und Mitherausgeberin eines Schulbuches, als Vorsitzende der Lehrplankommission Katholische Religionslehre und als Mitglied der Kommission zur Erstellung der Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule.

Kirche und Schule:

Wenn Sie einige Schlaglichter auf den Religionsunterricht in der Grundschule der letzten 15-20 Jahren werfen könnten: Worin sehen Sie die maßgeblichen Veränderungen?

Dr. Elisabeth Sänger-Feindt: Wenn wir den Religionsunterricht (RU) ab den ausgehenden 1980er Jahren betrachten, dann kann man durchaus von einer Zeit der Stabilisierung und Konsolidierung sprechen. Die verschiedenen Ansätze (Problemorientierung, Erfahrungsorientierung, Schülerorientierung ...) im RU, vornehmlich in den 70er Jahren, haben insgesamt – wenn sie auch im Einzelfall mal überzogen wurden – dazu beigetragen, dass der RU in Fachlichkeit und Fachdidaktik stimmig ist. D.h. in Korrespondenz zum Leben der Schülerinnen und Schüler steht, ihre Biographie, ihre Interessen und Anliegen als wichtige Bezugspunkte an- und aufnimmt, RU aber immer auch die Schriften der Überlieferung und der Tradition zum Inhalt hat. Das kommt auch in den Lehrplänen dieser Zeit deutlich zum Ausdruck.

Meiner Einschätzung nach ist das Verständnis für RU als das Fach Kath. Religionslehre gewachsen. Natürlich bedeutet das kein Zurücklehnen, damit sind auch vorhandene Fehlentwicklungstendenzen nicht ausgeblendet; Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in diesem Bereich bleiben weiterhin eine wesentliche Aufgabe in staatlicher und kirchlicher Verantwortung.

Eine besonders gute Unterstützung für den RU sehe ich durch die Schrift der DBK „RU vor neuen Herausforderungen“ gegeben. Diese Schrift, ein Folgepapier des Synodenbeschlusses von 1974 über den „RU in der Schule“, nimmt die aktuelle Situation, vor der Religionslehrer/innen stehen, ungeschönt, ganz realistisch an. Die Aussagen bleiben dabei nicht im Bedauern; die Schrift nennt Chancen und macht durch realistische Ansprüche zu Recht Hoffnungen und ermutigt die Lehrkräfte. Durch klare, angemessene Aufgabenbeschreibungen ist sie auch für die Lehrplanarbeit eine hervorragende Orientierungshilfe.

Welche Neuerungen brachte ganz konkret der Lehrplan Kath. Religionslehre für die Grundschule zur Erprobung (2003)? Worin unterscheidet er sich vom Lehrplan von 1985?

Der Lehrplan 2003 ist ebenso wie der Lehrplan 1985 den religionspädagogischen Grundentscheidungen – Mehrdimensionalität des Lebens und Wechselbeziehung zwischen Leben und Glauben / Glauben und Leben – verpflichtet. Er hat die Zeitsignaturen eines weitergehenden Schwindens von

Gläubigkeit und Kirchlichkeit nach 18 Jahren aufgegriffen und Zielsetzungen und Inhalte dementsprechend strukturiert, ohne Substanzverlust, orientiert am Auswahlkriterium der Zentralität des Glaubens.

Tragende Idee des Lehrplans 2003 ist eine Vernetzungsstruktur. Danach werden Unterrichtsreihen nicht aus der „Abarbeitung“ der Unterrichtsgegenstände eines Aufgabenschwerpunkts in einem Bereich entwickelt, sondern aus der Vernetzung von Unterrichtsgegenständen aus verschiedenen Aufgabenschwerpunkten unterschiedlicher Bereiche. Der Bereich „Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen“ ist dabei immer einbezogen. Damit sind die didaktischen Möglichkeiten geschaffen, adressatenorientiert, religionspädagogisch punktzlich sowie biographisch bezogen zu arbeiten.

Der vorläufige Lehrplan von 2003 wird zur Zeit bearbeitet. Wie wird dieser Plan aussehen? Inwieweit berücksichtigt er die von den Bischöfen festgeschriebenen Bildungsstandards?

Dieser Plan wird ein kompetenzorientierter Plan sein und liegt dabei ganz auf der Linie aktueller Entwicklungen im Bildungsbereich. Für den kath. RU bedeutet das analog zu den bischöflichen Richtlinien zu Bildungsstandards: Der Lehrplan wird inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen, die Grundwissen über den christlichen Glauben sowie auch über andere Religionen vermitteln, ausweisen. In der Auseinandersetzung mit die-

sen Inhalten werden allgemeine fachbezogene Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen erworben. Die allgemeinen Kompetenzen treten dabei insbesondere in den verbalen Formulierungen in Erscheinung. Für die konkrete Überarbeitung des Erprobungslehrplans war die Orientierung an den Bildungsstandards und die Berücksichtigung der dort gefassten inhaltlichen Kompetenzen gut leistbar. Die Gegenstandsbereiche der bischöflichen Richtlinien sind in Struktur nicht identisch mit den Bereichen des Lehrplans 2003 / 2008, sie stimmen aber in-

// Haltungen und Einstellungen, die motivationale Bereitschaft, die personale Kommunikation – das alles muss im Blick bleiben, steht aber auch nicht im Widerspruch zu Bildungsstandards.

haltlich mit den Bereichen in den Lehrplänen weitgehend überein. Die Kompetenzformulierungen waren eine große Hilfe bei der Erarbeitung der Kompetenzerwartungen für den Entwurf des Lehrplans NRW 2008.

Welche Überlegungen haben dazu geführt, Richtlinien zu Bildungsstandards auch für das Fach Katholische Religionslehre zu formulieren? Welche Chancen sehen Sie in der Konzeption eines Religionsunterrichts, der an Kompetenzerwartungen für Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist? Wo sehen Sie Gefahren?

Die Deutsche Bischofskonferenz hat mit ihrer Arbeit zu Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe (ebenso wie vorher schon für die Sekundarstufe I) das aktuelle bildungspolitische Bemühen in der Bundesrepublik um einheitliche Standards zur Qualitätsverbesserung schulischer Bildung aufgegriffen. Die Erarbeitung der kirchlichen

Richtlinien zu Bildungsstandards erfolgte in einer konstruktiven Auseinandersetzung mit den Gutachten etc., die der Entwicklung landeseinheitlicher Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz zugrunde liegen bzw. mit den entwickelten Bildungsstandards.

Mit dieser Arbeit kommt die Deutsche Bischofskonferenz ihrer Regelungsverpflichtung für den kath. RU – gemäß Grundgesetz Art 7 – nach, d.h. sie gibt normative Orientierungen für das Fach RU als ordentliches Lehrfach in der

grundsätzlichen Ausrichtung und der inhaltlichen Ausgestaltung.

Curriculare Vorgaben in kompetenzorientierter Anlage bzw. mit kompetenzorientierten Aussagen bieten durchaus Chancen: Sie fördern mit konkreten und verbindlichen Formulierungen die Zielorientierung im RU und sind damit Hilfe für die Planung und Gestaltung des Unterrichts. Nicht zuletzt stärkt dieses Instrumentarium das Fach katholische Religionslehre im Fächerkanon der Schule.

Sicher hat die Kompetenzorientierung auch Grenzen: Bildungsstandards, Kompetenzerwartungen sagen nicht viel über die Gestaltung der Lernprozesse aus. Sie sind auch immer eher kognitiv ausgerichtet. Im RU sind aber fachspezifische Unterrichtsformen, die Art und Weise, wie unterrichtet wird, die Lernkultur von besonderer Bedeutung. Haltungen und Einstellungen, die motivationale Bereitschaft, die personale Kommunikation ..., das alles muss im

Blick bleiben, steht aber auch nicht im Widerspruch zu Bildungsstandards. Kurz: Bildungsstandards sind wichtig für den RU in einem weiten Blick, bei dem ich noch mal auf die Aussagen in „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ verweisen möchte.

Seit 2003 haben die Schulen intensiv an der Implementation des vorläufigen Lehrplanes gearbeitet. Wie schätzen Sie die Bereitschaft der Religionslehrerinnen und Religionslehrer ein, sich jetzt wieder auf diesen neuen Plan umzustellen? Entscheidend in diesem Prozess der neuen Auf- und Annahme wird wie so oft sein:

Wie wird das an die Religionslehrer/innen herangebracht? Wie oben beschrieben, werden die Veränderungen von 2003 zu 2008 den Lehrerinnen und Lehrern schnell verständlich werden, wenn die neue „Kompetenz-Philosophie“ bekannt und vertraut ist. Und dabei ist ja zu bedenken: alle Fächer werden dieses neue Format haben, die Vergleichbarkeit und damit ein leichteres Einarbeiten werden wiederum wie 2003 gegeben sein. Ich kann mir konkret Veranstaltungen vorstellen, in denen im Vergleich der beiden Pläne z.B. Entwicklungen dargestellt werden, um Hilfen für die Umsetzung zu vermitteln. Die tragende Idee von der Vernetzung hat weiterhin hohe Bedeutung und wird meiner Einschätzung nach durch die formulierten Kompetenzerwartungen eher leichter gelingen können. Bei dieser Gelegenheit möchte ich den Religionslehrerinnen und -lehrern für Ihr Engagement im Unterricht und Schulleben sowie in ihrem Fortbildungsbemühen danken.

Das Interview führt Gabriele Cramer, Abteilung Religionspädagogik

Von Bildungsstandards zum Unterricht

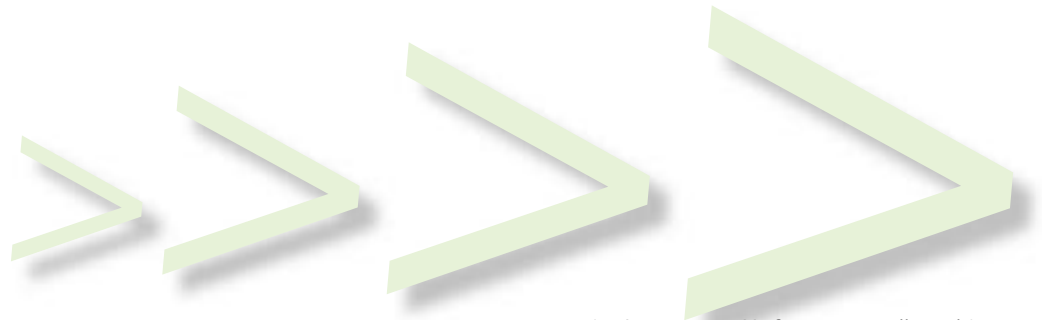
Chancen der Orientierung an Kompetenzen für den Religionsunterricht

Die praktische Darstellung kompetenzorientierten Unterrichtens ist unter verschiedenen Aspekten möglich. Wir haben uns dazu entschlossen, Beispiele aus unterschiedlichen Schulformen und –stufen aufzuzeigen, die über ein gemeinsames Thema verbunden sind. Die vorausgehende Auseinandersetzung mit dem Thema „Gott und das Leid“ erfolgt in der folgenden Sachanalyse als Grundlage für alle Beispiele. Die unterrichtliche Konkretion wird für die einzelnen Schulformen und –stufen unter jeweils eigenen Schwerpunkten entfaltet und kompetenzorientiert dargestellt. Unterrichtsliche Erfahrungen, die die Autoren bei der Durchführung der Unterrichtsreihen gemacht haben, zeigen die Vorzüge des Ansatzes, aber auch seine Grenzen auf.

Das den verschiedenen Beispielen zugrunde liegende Kompetenzverständnis richtet sich nach den jeweils vorliegenden Vorgaben. Für die Grundschule, Hauptschule und Gesamtschule sind das die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Für die gymnasiale Oberstufe die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (EPA) und der Grundlagenplan (für die gymnasiale Oberstufe [2003]), für das Berufskolleg die Lernfelddidaktik sowie der Grundlagenplan (für Berufsschulen [2002]).¹ Das dabei deutlich werdende und sich zum Teil erheblich voneinander unterscheidende Kompetenzverständnis wird in den einzelnen Beispielen in sei-

ner konkreten Bedeutung erläutert.² Materialien, Tafelbilder und weitere Ergänzungen der hier zum Teil nur in reduzierter Form vorgestellten Beispiele finden Sie unter www.bistum-muenster/kus.³ Wir danken den Kolleginnen und Kollegen, die uns mit großem Engagement in unserer Arbeit unterstützt, die Unterrichtsreihen in ihren Klassen und Stufen durchgeführt haben und uns wertvolle Anregungen gegeben haben. Ohne sie wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Gleichzeitig hoffen wir, Ihnen mit den Beispielen Anregungen zu kompetenzorientiertem Unterrichten, aber auch zur kritischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik geben zu können.

Wir freuen uns über ein Feedback.



¹ Die genauen bibliografischen Angaben der Dokumente finden Sie in den einzelnen Unterrichtsbeispielen. Hinweise zum Auffinden der Dokumente im Internet sind unter der angegebenen Web-Adresse angegeben.

² Eine Synopse der verschiedenen Vorgaben, die beispielsweise den kumulativen Aufbau der unterrichtlichen Inhalte und Kompetenzen in den aufeinander aufbauenden Schulstufen problematisieren würde, liegt derzeit nicht vor. Beim Vergleich der Ausführungen zu den Kompetenzen kann man jedoch eine Entwicklung ablesen: Ließen sich in den zuerst erschienenen kirchlichen Richtlinien für die Sekundarstufe I (09/2004) die inhaltlichen Kompetenzen in erster Linie als Abbild theologischer Systematik verstehen, kommt in den

Richtlinien für die Primarstufe (04/2006) eine größere Nähe zur Lebenswelt der Kinder zum Ausdruck; die EPA (11/2006) weisen (in Übereinstimmung mit denen für evangelische Religionslehre) fünf Dimensionen religiöser Kompetenz aus, die im Abitur in einem Referenzrahmen von vier Bezugsfeldern zu entfalten sind; die Verschränkung von inhaltlichen und formalen Kompetenzen ist hier deutlich im Blick als in den älteren Dokumenten (vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre, a. a. O., 7f.).

³ Unter dieser Internetadresse finden Sie ebenfalls Hinweise auf weitere Materialien zum standardorientierten Unterrichten aus anderen Diözesen und Bundesländern, die

im Internet zur Verfügung gestellt und in unserer Bibliothek und Mediothek vorgehalten werden.

Einen Überblick über Erfahrungen in Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz und Hessen gibt C. P. Sajak et al. in: Rendle, L. (Hg). Was heißt religiöses Lernen? RU zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens, Donauwörth 2007, 63-71. In dieser Dokumentation des 2. Arbeitsforums für Religionspädagogik berichtet ebenfalls Wolfgang Michalke-Leicht in einem sehr lesenswerten und praxisorientierten Beitrag über die Erfahrungen in Baden-Württemberg, vgl. ebd., 72-83.

„Leiden“¹

Momente einer Sachanalyse

Wer eine auf Unterricht zielende Sachanalyse des Themas „Leiden“ versucht, hat es mit einem äußerst komplexen Themenbereich zu tun..

Zum einen wegen der Universalität und Vieltätigkeit „leid“-voller Erfahrungen. Wie bei keinem anderen Thema des Religionsunterrichtes bringt hier jeder (Schüler wie Lehrer) seine eigenen ganz persönlichen Erfahrungen mit – Erfahrungen, die er selbst am „eigenen Leibe“ gemacht hat, die er in seiner Nähe beobachtet oder die ihm medial vermittelt wurden und ihn mitfühlen ließen. Darüber hinaus haben wir es mit einem ständigen Wechsel von Ursache und Wirkung zu tun, ein im Einzelfall oft kompliziertes Geflecht von Ereignissen und Emotionen. Auch wenn man – zum dritten – der Erfahrung des Verlustes eine zentrale Bedeutung zuerkennen kann, erscheint der Verlust als Leid in vielerlei Konkretionen. Und zuletzt ist es wohl unumgänglich, zwischen privatem und gesellschaftlichem Leiden als Bedingung, Ursache und Folgen zu unterscheiden.

Das ist die eine, die erfahrungsorientierte Richtung einer Sachanalyse. Diesen Erfahrungen gegenüber stehen – ebenso universell – die fixierten Reflexionen über das Leiden, z.B. die literarischen Texte, die Werke der bildenden Kunst und der Musik die aus und in Leidenssituationen entstanden sind und darauf im künstlerischen Ausdruck reagieren. Aber auch den Wissenschaften ist es ein Thema: der Geschichte und Soziologie, die z.B. gesellschaftliche Bedingungen und Auswirkungen beschreiben, der Psychologie oder Medizin, die zu diagnostizieren und zu heilen versuchen, und nicht zuletzt auch der Philosophie und Theologie, die Antwort auf die Fragen nach Sinn und Überwindung des Leidens versuchen.

Ein Beschäftigung mit dem Thema scheint wie das Durchwandern eines Areals zu sein, in dem es eine feste (in der Analyse gewonnene) Struktur geben mag, die wir aber nur durch das Abschreiten vieler Wege erkennen können, wobei wir immer wieder analytisch (wie auch in unserem Leben) von der einen Seite des Areals auf die andere wechseln müssen, um uns unserer Erfahrungen zu versichern oder die Reflexion zu „überprüfen“.

Deshalb legen wir als „Sach-Analyse“ die folgende Sammlung als „Wegmarken in unser Areal“ vor, die helfen sollen Wege zu finden, auszubauen und – soweit für den Unterricht nötig – Strukturen des Themas „Leiden“ zu finden. Übrigens: Die Zeitungsüberschriften, die wir gesammelt haben, um Erfahrungen zu dokumentieren, stammen alle aus einer einzigen Tageszeitung („Westfälische Nachrichten“ vom 30. Januar 2008).

Gabriele Cramer und
Otmar Schöffler,
Abteilung Religionspädagogik

¹ Mittelhochdeutsch stammt der Begriff Leid von „Leit“ d.h. Beleidigung, Unrecht; ältere Herleitung: li-dan, d.h. fahren, gehen, reisen; auch in der Bedeutung: „durch das irdische Jammertal gehen“.

Ihm ging es um Macht über Töchter

Gutachter spricht im Missbrauchsprozess

Auto im Brand gesteckt

Amerikaner in Angst

Immer häufiger in amerikanischen
Zeitungen das Wort »Angst«

Asteroid rast an Erde vorbei

Zum Stehlen gezwungen

Banden schicken rumänische Kinder
als Taschendiebe nach London /
Problem auch in Deutschland

Mit 90 km/h in den Kreisverkehr

Schwerer Unfall beim Martinszug vor Gericht

Eineinhalb Jahre Haft
für Drogendealer

Wahlmitarbeiter spenden
2000 Euro für Kinder-Hospiz

Geiseldrama in Venezuela

Mehr als 30 Menschen als Geiseln genommen

Kind in künstliches Koma versetzt

Schwer misshandeltes 22 Monate altes
Mädchen schwebt weiter in Le...

China: Schneefälle
fordern immer mehr Opfer
25 Tote bei Busunglück

Qualmen droht deutliche Kürzung

Das kurze Glück mit Leo

Heute vor 75 Jahren kam Hitler an die Macht:
Die Nazis zerstörten Emmy Herzogs erstes Leben

Zwei Kinder
erleiden Raucherergänzung
Motorbrand eines Schulbusses

Aus einer Todesanzeige

In all den langen Monaten des Hoffens und Leidens wurde unser gemeinsamer Kampf durch den Gedanken "Alles wird gut – aber anders" begleitet. Mit uns zusammen hast du den Weg für dich gefunden. Deine Liebe wird uns immer fehlen und wir alle werden dich unendlich vermisse-

Dabei muss zunächst betont werden, dass es immer oberstes Ziel ist, abwendbares Leid auch wirklich abzuwenden und das Leiden nicht zu suchen, um darin eventuell eine Sinnmöglichkeit zu entdecken. Wenn wir hier vom Leid sprechen, dann ist immer ein unabänderliches Schicksal gemeint, zu dem der Mensch eine bestimmte Haltung einnehmen und Stellung beziehen kann. So hat er die Möglichkeit, sich entweder resignierend zurückzuziehen oder sein Leiden auf der menschlichen Ebene in Leistung zu verwandeln, indem er sein Schicksal annimmt.

(aus einer Einführung in die Logotherapie: <http://www.logotherapie-zuerich.ch>)

Die unaufhörlichen Bemühungen, das Leiden zu verbannen, leisten nichts weiter, als daß es seine Gestalt verändert. Diese ist ursprünglich Mangel, Noth, Sorge um die Erhaltung des Lebens. Ist es geglückt, den Schmerz in dieser Gestalt zu verdrängen, so stellt er sogleich sich in tausend andern ein, abwechselnd nach Alter und Umständen, als Geschlechtstrieb, leidenschaftliche Liebe, Eifersucht, Neid, Haß, Angst, Ehrgeiz, Geldgeiz, Krankheit u.s.w. ... Wenn wir nun aber erkannt haben, daß der Schmerz als solcher dem Leben wesentlich und unausweichbar ist, und seine bloße Gestalt, unter der er sich darstellt, vom Zufall abhängt, daß also unser gegenwärtiges Leiden eine Stelle ausfüllt, in welche, ohne dasselbe, sogleich ein anderes träte, daß demnach, im Wesentlichen, das Schicksal uns wenig anhaben kann; so könnte eine solche Reflexion einen bedeutenden Grad Stoischen Gleichmuths herbeiführen und die ängstliche Besorgniß um das eigene Wohl sehr vermindern.

(A. Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung; gek.)

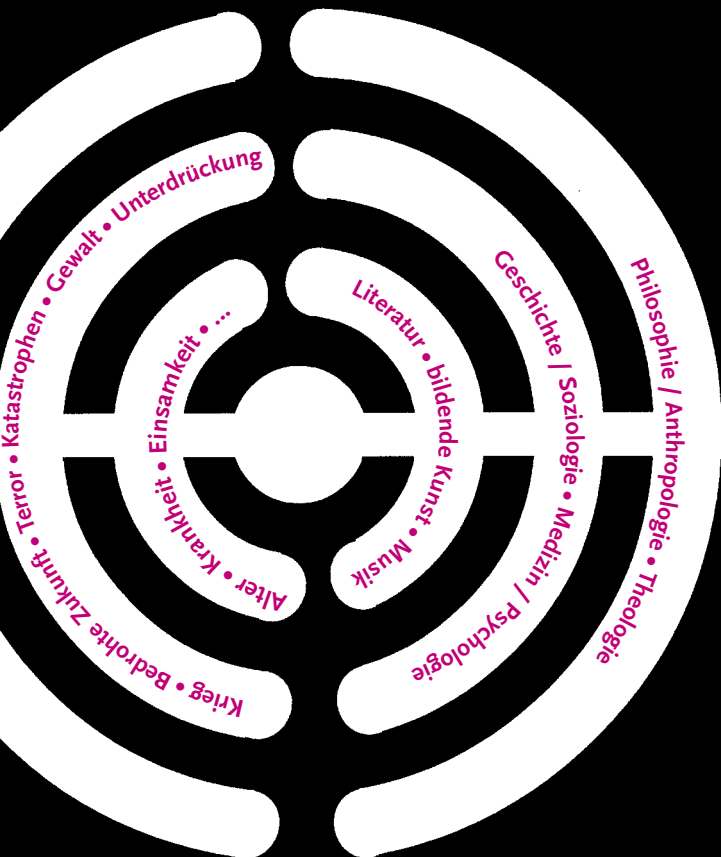
Augenzeugen berichten über den Schrecken und die Hilflosigkeit der Menschen angesichts der Pestepidemie. Die Menschen waren der Seuche ohnmächtig ausgeliefert. Wer die Möglichkeit besaß, verschanzte sich. Kaiser Karl IV. ließ sich außerhalb von Prag eine Burg errichten, die Wände mit Edelsteinen auskleiden, denen krankheitsbannende Wirkung zugesprochen wurde. Die Menschen suchten Zuflucht im Glauben. Überall wo die Pest ausbrach, fanden Prozessionen statt, bei denen Reliquien von Heiligen getragen wurden. Eine Tradition, die sich in manchen katholischen Orten bis heute erhalten hat. Verzweiflung über die Hilflosigkeit gegenüber der furchtbaren Seuche schlug um in Hass gegen vermeintliche Urheber. „Die Juden haben die Brunnen vergiftet“. Dieses Gerücht verbreitete sich schneller als die Seuche selbst. „Großes Juden-Töten“ verzeichnet ein Chronist lapidar für das Jahr 1349 - als sei es ein Natureignis. Der latente Juden-Hass wird aus der christlichen Welt nie mehr verschwinden - bis zum Holocaust unseres Jahrhunderts.

(aus: 2000 Jahre Christentum. Folge 5: Heilige und Dämonen. Ein Film von Georg Graffe und Klaus Kafitz.)

Seine 7. Sinfonie schrieb Schostakowitsch in seiner Heimatstadt Leningrad in den Wochen, als die Deutschen die Stadt belagerten. „Ringsum war Krieg. Ich musste mit dem Volk zusammen sein, ich wollte unser kämpfendes Land in Musik darstellen. In den Arbeitspausen ging ich hinaus auf die Straßen und sah mit Schmerz und Stolz die geliebte Stadt an. Sie stand in Flammen und machte alle Leiden des Krieges durch.“ (D. Schostakowitsch, Wie Musik geboren wird)

Dimitri Schostakowitsch, Sinfonie Nr. 7 C-Dur, op. 60 „Leningrader“ (1941)

REFLEXIONEN



Dann setzte Ijob seine Rede fort und sprach: Dass ich doch wäre wie in längst vergangenen Monden, wie in den Tagen, da mich Gott beschirmte, als seine Leuchte über meinem Haupt erstrahlte, in seinem Licht ich durch das Dunkel ging. So, wie ich in den Tagen meiner Frühzeit war, als Gottes Freundschaft über meinem Zelte stand, als der Allmächtige noch mit mir war.

Ijob 29,1-5a

Wenn jemand zu mir kommt und nicht Vater und Mutter, Frau und Kinder, Brüder und Schwestern, ja sogar sein Leben gering achtet, dann kann er nicht mein Jünger sein. Wer nicht sein Kreuz trägt und mir nachfolgt, der kann nicht mein Jünger sein.

Lk 14,26-27

Deshalb stehen sie vor dem Thron Gottes und dienen ihm bei Tag und Nacht in seinem Tempel; und der, der auf dem Thron sitzt, wird sein Zelt über ihnen aufschlagen. Sie werden keinen Hunger und keinen Durst mehr leiden, und weder Sonnenglut noch irgendeine sengende Hitze wird auf ihnen lasten. Denn das Lamm in der Mitte vor dem Thron wird sie weiden und zu den Quellen führen, aus denen das Wasser des Lebens strömt, und Gott wird alle Tränen von ihren Augen abwischen.

Offb 7,15-17

„Wenn ich mitten in der Angst bin“

Kinder und das Leid in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht in der Grundschule

„Ein Mensch schreit auf: Angst, Entsetzen, Not, Trauer, Wut sind ihm ins Gesicht geschrieben. Weit geöffnet sein Mund – welches Elend schreit er aus sich heraus? Vor dem dunklen Hintergrund ein grelles Gesicht, von Tränenspuren verwischte Züge, mit lodern einbrechenden Flammen. Welche Not brennt dem Menschen auf der Seele? Leid begegnet Kindern in vielen Facetten: Krankheit, Armut, Tod, Streit, Gewalt, Trennung der Eltern, im persönlichem Kontext; Krieg, Terror, (Natur)Katastrophen auf der gesellschaftlichen Ebene – hautnah oder medial vermittelt. Der Religionsunterricht öffnet Raum und Zeit, leidvolle Erfahrungen in Worte zu fassen: im gemeinsamen Gespräch, in ritualisierter Form im Morgenkreis, im Gebet. Doch gilt leider auch:



Claudia Richter: „Aufschrei“

„Wenn Sabine Hunger hat, dann sagt sie:

Ich habe Hunger.

Wenn Sabine Bauchweh hat, dann sagt sie:

Ich habe Bauchweh.

Dann bekommt sie eine Wärmflasche auf den Bauch.

Aber wenn Sabine Angst hat,
dann sagt sie nichts.

Und wenn Sabine traurig ist,
dann sagt sie nichts.

Niemand kann Sabine verstehen
und niemand kann Sabine helfen,
weil Sabine

nicht über Sabine spricht.

(nach: Marianne Krefß)

Leid macht stumm, muss in Sprache gebracht werden. Und wenn die eigenen Worte dazu nicht reichen, „leihe“ ich mir eine Sprache, und die kann gar nicht groß genug sein für das Ausmaß meines Elends. Psalmen in der Bibel bieten ein Gerüst, an dem ich mich entlang hangeln kann, wenn Angst mir die Sprache verschlägt. Viele Beter vor mir haben ihr Leid herausgeschrien. Auch Jesus mit seinem Schrei „Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ steht in dieser

Tradition. Um Leiderfahrungen aushalten und deuten zu können, bieten sich Psalmen als Sprachhilfe für Kinder an: für Kinder, die „mitten in der Angst sind“. Fragen nach dem Leid nicht auszuklammern, das Klagen zu lernen und auszuhalten, gemeinsam sich trotzdem von einem Gott getragen zu wissen, der mit auf dem Weg bleibt, beschreiben das Anliegen dieses Unterrichts¹.

Kann ein Religionsunterricht, der in dieser Weise den religiösen Lernprozess seiner Schüler begleitet, sich durch Bildungsstandards legitimieren? Dass ein Unterricht, der zum adäquaten Sprechen mit Gott auch in Leid und Not „bildet“, steht außer Zweifel. Aber kann er in Standards gefasst und mit Kompetenzen versehen auch zur Qualitätsentwicklung beitragen? Oder darf sich ein Religionsunterricht, der sich biographisch und situationsorientierten Lebensbezügen verpflichtet weiß, der Überprüfbarkeit entziehen? Verschwindet er dann in einem Schonraum, dem innerhalb des Systems Schule kaum Aufmerksamkeit und Wert geschenkt wird?

Wenn Sie diesen Beitrag gelesen haben, dann sollten Sie

- wissen, über welche Kompetenzen aus den Bildungsstandards für die Grundschule Kinder verfügen sollten, um eigenes oder fremdes Leid mit Hilfe von Psalmen sprachfähig zu machen,
- Inhalte und Lernwege kennen, die geeignet sind, diese Kompetenzen zu entwickeln,
- an diesem Beispiel Gewinn und Grenzen der Kompetenzorientierung diskutieren können.

Auf dem Hintergrund der allgemeinen fachbezogenen Kompetenzen: wahrnehmen und entdecken, Fragen stellen

und Bedenken, deuten und gestalten ... lassen sich aus den Bildungsstandards für die Grundschule² die nachfolgenden inhaltsbezogenen Kompetenzen für das oben skizzierte Anliegen zusammenstellen. Obwohl sich zahlreiche Vernetzungen der einzelnen Teilkompetenzen ergeben, sind der Übersichtlichkeit halber die einzelnen Kompetenzen innerhalb ihres Gegenstandsbereichs dargestellt. In den folgenden Tabellen werden sie konkretisiert und mit Lern- und Evaluationsaufgaben für einen möglichen Unterrichtsablauf entfaltet.

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen	Lernaufgaben
• Mensch und Welt		
<p>Die Schülerinnen und Schüler können Fragen nach der Herkunft und Zukunft des eigenen Lebens und der Welt stellen und bedenken.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler bringen freudige und schmerzhaft erlebte Erlebnisse zur Sprache und tauschen Erfahrungen im Umgang mit diesen Erlebnissen untereinander aus.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • können durch geeignete Impulse (Text, Bilder) eigenes Leid benennen und sich mit fremdem Leid identifizieren; • können die damit verbundenen Gefühle von Angst, Trauer, Verzweiflung und Wut sprachlich und bildlich darstellen; • nehmen die Perspektive eines anderen ein und zeigen Einfühlungsvermögen; • können in den Bildern des Psalms ihre eigenen Gefühle entdecken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibt gemeinsam (stumm) auf, was ihr in dem Bild „Aufschrei“ (C. Richter) entdeckt! • Was denkt dieser Mensch in seiner Not? • Wie fühlt er? • Was ruft er? • Was hat er vielleicht erlebt? • Sammelt Überschriften! • Lest die aufgeschriebenen Gedanken laut vor! • Schreibe die Gedanken, die dir wichtig sind, in die Spirale um den Kopf der Person!
• Die Frage nach Gott		
<p>Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche Elemente der biblischen Rede von Gott nennen und angemessen verwenden.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler kennen vor dem Hintergrund biblischer Texte (u.a. Psalmen) Möglichkeiten der Gotteserfahrung: in der Begegnung mit Menschen, in der Natur, in Stille, Gebet und Gottesdienst, im Aushalten von Trauer.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können zu Anfragen an den christlichen Glauben Stellung nehmen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • können durch geeignete Impulse (Text, Bilder) ihre Erfahrungen von Leid mit ausgewählten Psalmversen korrelieren; • deuten ihr Fragen, Klagen und Bitten als Ausdruck ihrer Beziehung zu Gott. <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • können erklären, warum Menschen oft in Leiderfahrungen an Gott zweifeln; • beziehen die Frage „Warum lässt Gott das Leid zu?“ auf ihre eigenen Erfahrungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wähle aus dem Psalm 22³ die Verse aus, die dir wichtig sind und die zu deinen Worten passen! • Was hat der Mensch erlebt, der solche Worte spricht? • Was denkt er über Gott?
• Biblische Botschaft		
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Psalmen- und Prophetenworte als Ausdruck eines Lebens mit Gott deuten.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass in Psalmen menschliche Grundhaltungen wie Loben, Danken, Klagen und Bitten zum Ausdruck kommen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Erfahrungen mit Worten und Bildern der Psalmen in eigenen Texten zum Ausdruck.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen den gesamten Psalm 22 in einer kindgerechten Auswahl; • können darin Klage- und Trostworte unterscheiden; • suchen sich aus Trostworten weiterer Psalmen ein Wort aus, das sie persönlich tröstet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lies den gesamten Psalm! • Gestalte den Psalm <ul style="list-style-type: none"> • als Bodenbild • mit Farben und Formen <p>Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Markiere im Psalm mit farbigen Stiften Klage- und Trostworte! • Gestalte den Psalm in der Gruppe als Sprechmotette/Klangteppich! Ihr könnt laut/leise – allein/gemeinsam lesen, Verse wiederholen/Wörter einfügen! • Schreibe einen eigenen Klagepsalm • Suche dir ein Wort aus anderen Psalmen aus, das dich tröstet! Gestalte es <ul style="list-style-type: none"> • pantomimisch • mit Instrumenten • mit Farben und Formen!

Die Unterrichtsreihe wurde in verschiedenen dritten und vierten Klassen mehrerer Grundschulen durchgeführt⁴. In einigen Klassen war der Psalm 23 bekannt, in anderen begegneten Psalmworte und ein Gesamtpsalm den Kindern zum ersten Mal.

Baustein 1: Das Bild von Claudia Richter erwies sich als geeignet, Kinder für eigenes und fremdes Leid zu sensibilisieren. Im Schutz der abgebildeten Person konnten sie eigene Gefühle von Angst, Traurigkeit, Wut und Hilflosigkeit ausdrücken, ohne sich entblößen zu müssen. Die Assoziationen kreisten um Krankheit, Unglück, Tod und Krieg. In einem dritten Schuljahr schrie ein Junge sich seine Verzweiflung über die Trennung seiner Eltern mit den sich ständig wiederholenden Worten „Papa weg“ von der Seele.

Baustein 2: Ohne Befremden wurde der Graben von den eigenen existenziellen Erfahrungen zu denen der Psalmbeter vor Tausenden von Jahren übersprungen. Aus acht ausgewählten Versen des Psalms 22 wählten die Kinder eigene aus und gestalteten damit die zweite Spirale rund um den Bildausschnitt. Die Fragen nach dem Verhältnis des Psalmbeters zu Gott brachten vor allem dessen Gottesferne („er glaubt, Gott hat ihn verlassen“) zum Ausdruck.

Baustein 3: Die folgende Erarbeitung des Gesamtpsalms⁵ führte durch die Visualisierung zu guten Ergebnissen. Im Anschluss an ein Gespräch über die verschiedenen Bildlösungen waren fast alle Kinder in der Lage, mit farbigen Stiften Klage- und Trostworte zu markieren, ein Teil der Schülerinnen und Schüler zusätzlich über die Aufgabenstellung hinaus auch Bitt- und Dankesworte. Die zweite Evaluationsaufgabe (Sprechmotette, Klangteppich) spie-

gelte gut die Auf- und Abwärtsbewegung der Psalmstruktur, auch die überraschende Wende in Vers 22b wieder. Die Intensität der Darstellung wurde in den verschiedenen Klassen stark beeinflusst von den musikalischen Kompetenzen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler.

Baustein 4: Die dritte Evaluationsaufgabe – das Schreiben eines eigenen Klagepsalms – erbrachte bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler erstaunliche Ergebnisse: es gelang ihnen die Verflechtung von Bildern des Psalms 22 mit eigenen Bildern zu ihren Erfahrungen von Angst und Tod. Lediglich ein Junge stellte hier die Theodizee-Frage: „Gott, warum machst du das? Das ist nicht nett“. Zu dieser Kompetenz (s.o.) war aufgrund der Schwerpunktsetzung der Reihe kein unterrichtlicher Impuls geplant.

Schülerbeispiel

Gott,
ich fürchte mich sehr davor, dass sich der Krieg im Iran ausbreitet und zu einem Weltkrieg wird. Denn wenn es einen dritten Weltkrieg gibt, wird jeder Mensch auf der Erde in Lebensgefahr schweben. Ich hoffe, dass du sowas verhindern kannst. Denn wenn es einer kann, dann du. Ich habe Angst davor, dass ich von meiner Mutter getrennt werde. Aber meine Eltern sagen mir, dass sich das mit dem Alter ändern würde. Ich habe Angst davor, dass ich nicht weiß, wo ich bin, und arm werde. Doch ich danke dir für das, was du für mich getan hast.

Baustein 5: Nach dieser emotional belastenden Sequenz griffen die Schülerinnen und Schüler gern nach den Trostworten und gestalteten sie liebevoll, je nach persönlicher Entwicklung auf wortwörtlicher oder symbolischer Ebene. Eine meditative Phase⁶ ließ die Kinder erfah-

ren, dass Gott in allem, was auch geschieht, ihnen zur Seite steht. Das Foto, die Sammlung von ermutigenden Psalmworten, Fotos von den Bodenbildern und der Liedtext wurden in einer „Trostnische“ im Klassenraum gesammelt, um sie im Sinne der Nachhaltigkeit für folgende mögliche Unterrichtsvorhaben zu nutzen.

Fazit

1. Das beschriebene Vorgehen orientiert sich zunächst an einer inhaltlichen Anforderungssituation⁷: Schülerinnen und Schüler in Leidsituationen mit Hilfe von Psalmen sprachfähig machen. Danach wurden alle Kompetenzen aus den Bildungsstandards zum Thema „Leid“ zusammengestellt. Im Anschluss an eine „Kompetenzexegese“ konnten dann die konkreten didaktisch-methodischen Entscheidungen getroffen werden: hier etwa für die Arbeit mit dem Psalm 22 und weiteren Psalmworten, für den Einsatz der Bilder, für die korrelative Anlage des doppelten Spiralschreibens, für den Verzicht auf einen Unterrichtsschritt zur expliziten Thematisierung der Theodizee-Frage. Diese Vorgehensweise wird in den verschiedenen Diskussionen über die Umsetzung von Bildungsstandards kontrovers diskutiert⁸. Hier wurde sie gewählt, weil sie die gängige Praxis einer inhaltlichen Vorentscheidung für eine bestimmte, auch im Sinne einer „religionspädagogisch-biographischen Pünktlichkeit“ zu treffende didaktische Schwerpunktsetzung aufnimmt.

2. Die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen gaben ein gutes Gerüst für die Planung einer Unterrichtsreihe. Sie vermittelten den Lehrerinnen und Lehrern Klarheit und Sicherheit in der Gestaltung der notwendigen unterrichtlichen Schritte nicht nur dieser Unterrichtseinheit, sondern im Sinne auf-

bauenden Lernens auch folgender Vorhaben. Die Fragen „Welche Lehr- und Lernprozesse in Bezug auf welche Unterrichtsgegenstände tragen zum Aufbau der Kompetenz bei und wie kann überprüft werden, ob sie die Kompetenzen gefördert haben?“⁹ schärfen den Blick und führten zur Fokussierung sehr konkreter didaktischer Entscheidungen.

3. Die Evaluationsaufgaben umfassten drei Ebenen. Die erste, eher auf reproduktivem Niveau angesiedelte Aufgabe hätte im Blick auf die

// Religionslehrerinnen und -lehrer leisten mit und in der Beziehungsarbeit einen Beitrag zu einer Profilierung ihres Religionsunterrichts, der auch bei der Orientierung an Standards nicht verloren gehen darf..

Schülerergebnisse anspruchsvoller gestellt werden können. Viele Schülerinnen und Schüler unterschieden sehr genau zwischen weiteren Gebetshaltungen als der der Anklage und des Trostes.

Die zweite Aufgabe verlangte darüber hinaus gestalterische Kompetenzen, sie zeigt die Notwendigkeit der Vernetzung der Kompetenzen über das Fach Religion hinaus. Als Gemeinschaftsaufgabe konzipiert wurde auch schwächeren Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben, nicht kognitiv, sondern emotional ihren Beitrag zu leisten.

Die dritte Evaluationsaufgabe sah den Transfer auf eine neue Situation vor. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler den Psalm 22 als „Formular“ für ihren eigenen Klagepsalm zu nutzen verstanden. Einige Kinder „klebten“ allerdings an den bekannten Formulierungen, andere bewegten sich mit der Schilderung ihrer persönlichen Anliegen auf einer

stereotypen, wenig authentischen Ebene. Gerade Kindern, die persönlich sehr tief von Leid betroffen waren, fiel es auch nach dem Verlauf der Unterrichtsreihe schwer, eine Sprache für ihre eigene Bedrängnis zu finden.

An dieser Stelle wird eine Grenze der Orientierung an Kompetenzen deutlich. Obwohl diese Schülerinnen und Schüler (von außen betrachtet!) selbst wenig an Ausdruckskompetenzen gewonnen hatten, war der Unterricht für sie ein Gewinn: sie konnten sich in die persönlichen Texte ihrer

Klassenkameradinnen und -kameraden innerlich „einschwingen“ und fühlten sich im Austausch der anderen emotional, wenn auch nicht sprachlich beteiligt; ein Prozess, der in einem Raum der Unverfügbarkeit sich jenseits von jedem Bemessen von Standards im Unterricht „ereignen“ kann, aber nicht muss.

4. Für den Baustein 5 ließen sich kaum inhaltsbezogene Kompetenzen aufweisen, obwohl er als Element der Aufmerksamkeit und Sammlung seine Berechtigung hat. Meditative Unterrichtselemente als langwierige Prozesse entziehen sich dem raschen Zugriff. Achtung vor der Individualität der Schülerinnen und Schüler, ihrer biographischen Lerngeschichte erfordern Zeit und Geduld, bis eine Atmosphäre gewachsen ist, in der Kinder sich auf Stille einlassen können.

5. Damit lebt der beschriebene Unterricht von Voraussetzungen, die nicht über Standards und Kompetenzen geschaffen werden können. Eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre, die Erfahrung,

mit allem und von allen angenommen und gehört zu werden, die Sicherheit, auch Unangenehmes zur Sprache bringen zu dürfen, ohne ausgelacht zu werden, diese „Schätze“ im Religionsunterricht brauchen Zeit und Ruhe, um wachsen zu können. Religionslehrerinnen und -lehrer leisten mit und in dieser Beziehungsarbeit einen Beitrag zu einer Profilierung ihres Religionsunterrichts, der auch bei der Orientierung an Standards nicht verloren gehen darf.

Gabriele Cramer,
Abteilung Religionspädagogik

¹ Vgl. Grundlagenpan für den Religionsunterricht in der Grundschule, Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1998: S. 32

² Die Deutschen Bischöfe, Nr. 85, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006

³ Der Psalm 22 gilt als „Paradebeispiel“ eines Klagepsalms, der die Gottesferne, aber auch die Erinnerung an die Zuwendung Gottes und die Erhöhung in ausdrucksstarken Bildern „besingt“.

⁴ Die Materialien der Unterrichtsreihe liegen zum Download unter www.bistum-muenster.de/kus

⁵ Oberthür, Rainer/Mayer, A. Psalmwortkartei, In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken, Buchhandlung: Dieck, Heinsberg 1995

⁶ zum Lied: „Ich möchte, dass einer mit mir geht“ wurden die Trosttexte und -bilder um ein Foto gelegt, das ein Kind zeigt, dass einen Arm nach oben streckt. Text und Melodie: Hans Köbler, 1964. Abgedruckt in: Kolping Bildungswerk Würzburg (Hrsg.), Troubadour für Gott. Neue geistliche Lieder. Würzburg, Eigenverlag ⁶1999, Nr. 726.

⁷ vgl. Hartmut Lenhard/Gabriele Obst: Kompetenzen und Standards, in: entwurf 2-2006

⁸ vgl. Ziener, G. Bildungsstandards in der Praxis, Velber Seelze 2006

⁹ Lenhard/Obst, a.a.O.

Gott und das Leid

Eine Unterrichtsreihe an der Hauptschule

Für eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe zu dem Thema „Gott und das Leid“ in der Hauptschule gilt es zunächst darzustellen, welche anzustrebenden Kompetenzen die Deutschen Bischöfe in ihrer Schrift „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn 2004“ (im Folgenden „Bildungsstandards Sek. I“) formulieren. Dabei ist zu beachten, dass die inhaltsbezogenen Kompetenzen, dargestellt in den sechs Gegenstandsbereichen, vor dem Hintergrund der allgemeinen religiösen Kompetenzen, die eine „Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens“ ermöglichen sollen, zu sehen sind. Gleichzeitig tragen die inhaltsbezogenen Kompetenzen zum Erwerb der allgemeinen Kompetenzen bei. Im Folgenden stelle ich zunächst dar, welche inhaltlichen Kompetenzen aus dieser Schrift mit dem Thema „Gott und das Leid“ erreicht werden können. Liegt hier auch eindeutig ein Schwerpunkt in dem Gegenstandsbereich „Die Frage nach Gott“, so können vernetzende Elemente zu den anderen Gegenstandsbereichen, besonders zu „Mensch und Welt“ sowie „Jesus Christus“ leicht gefunden werden. Der Bereich „Bibel und Tradition“ ist in seinen inhaltlichen Anforderungen so eng gefasst, dass das Buch Ijob (leider) nicht zu subsumieren ist. Nichtsdestotrotz ist das Buch Ijob eine lohnende Schrift für die Auseinandersetzung mit unserem Thema.

Elemente aus Bildungsstandards Sek. I, die inhaltliche Kompetenzen zu „Gott und das Leid“ thematisieren:

Im **Gegenstandsbereich 4.2 „Die Frage nach Gott“** (S.20f) wird ausgeführt: Die Schülerinnen und Schüler

- setzen existentielle Erfahrungen (z.B. Grundvertrauen, Liebe, Sehnsucht, Leid) in Bezug zur Gottesfrage;
- zeigen an Beispielen, dass Erfahrungen von Gelingen und Scheitern zum menschlichen Leben gehören;
- erläutern an Beispielen, wie Menschen im Vertrauen auf Gott Situationen der Endlichkeit und des Scheiterns gemeistert haben.

Im **Gegenstandsbereich 4.4 „Jesus Christus“** (S.24f) wird ergänzend dargestellt: Die Schülerinnen und Schüler

- zeigen an Beispielen, welche Bedeutung Kreuz und Auferstehung Jesu für die Lebensgestaltung heute haben;
- erläutern, welche Bedeutung Jesus Christus für ihr eigenes Leben hat. Darüber hinaus fordert der **Gegenstandsbereich 4.1. „Mensch und Welt“** (S. 18f) folgende Standards ein: Die Schülerinnen und Schüler
- legen an eigenen Erfahrungen und an biblischen Texten dar, warum der soziale Friede und der Friede mit der Natur zerbrochen ist;
- stellen an Beispielen dar, dass der Mensch oft Böses tut, obwohl er das Gute tun will;
- bedenken mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für ihr eigenes Leben.

Planung einer Unterrichtsreihe für das 9./10. Schuljahr an Hauptschulen

Die in den Bildungsstandards Sek. I beschriebenen Kompetenzen gilt es nun einzuschränken und ausdifferenzieren, präzise auf das Thema zu beziehen und auf die Schülergruppe hin zu konkretisieren, in einzelnen Punkten auch zu erweitern. Dabei muss die Situation der SuS neben den angestrebten Kompetenzen gleichberechtigte Planungsgrundlage sein. Möglichst konkrete Arbeitsmöglichkeiten (s. besonders Baustein 3), eine genaue Kenntnis der Schülersituation, ein gutes vertrauensvolles Verhältnis zu den SuS, gerade auch bei diesem persönlich ansprechenden Thema, sind unerlässlich. Weiterhin ist auch noch zu bedenken, dass Schülerinnen und Schüler der Klasse 10 der Hauptschule nur zu einem Teil den Mittleren Bildungsabschluss, auf den die Bildungsstandards zielen, erreichen werden, nämlich dann, wenn sie den Abschluss nach der Klasse 10 B erreichen. Gewisse Abstriche im Anforderungsniveau – zumindest bei einigen SuS – dürften deshalb unabdingbar sein. Einschränkend muss darüber hinausgehend festgehalten werden, dass die unter 4.4, Gegenstandsbereich „Jesus Christus“, genannten Kompetenzen in einer weiteren Unterrichtsreihe, in der Tod und Auferstehung im Mittelpunkt stehen, erreicht werden können.

Die Unterrichtsreihe wurde durchgeführt an zwei verschiedenen Hauptschulen im ländlichen Bereich und ist angelegt auf sie-

ben Unterrichtsstunden. Die lebensweltliche Situation der SuS blendet die Frage nach dem Leid und der Frage, wie Gott da ins Spiel zu bringen ist, eher aus, wenn nicht Situationen persönlicher Betroffenheit einen Zugang eröffnen.

Vor der Beschreibung der einzelnen Unterrichtsbausteine werden die angestrebten Kompetenzen für die jeweiligen Unterrichtsbausteine dargestellt, im Anschluss weiter aufgefächert in einzelne Handlungsschritte, so dass sich die einzelnen Unterrichtselemente für den Leser nachvollziehen lassen.

1. Baustein (erste und zweite Unterrichtsstunde)

Angestrebte Kompetenzen:

Die SuS

- formulieren und kennen existentielle Erfahrungen des Leids,
- zeigen an Beispielen, dass Erfahrungen von Leid und Scheitern zum menschlichen Leben gehören.

Weiter differenziert: Die SuS

- geben den Inhalt des Zeitungsberichtes „Motorradfahrer tödlich verletzt“ wieder,
- nennen weitere Beispiele für Verkehrsunfälle,
- benennen und erläutern weitere Leidsituationen, auch außerhalb der öffentlichen Aufmerksamkeit,
- erstellen ein Bildplakat zum Thema Leid und versehen einzelne Elemente mit Sprech- bzw. Gedankenblasen,
- stellen ihr Bildplakat vor und benennen und erläutern dabei leidvolle Situationen,
- ergänzen leidvolle Situationen aus ihrer Umwelt und in ihrem Leben,
- begründen, wie es zu leidvollen Situationen kommt.

Beschreibung der Stunden

Ausgehend von dem Bild eines töd-

lichen Unfalls in der Nähe des Schulortes, präsentiert auf Folie, benennen und erläutern die SuS weitere Leidsituationen. Im Anschluss erstellen sie in Gruppenarbeit ein Bildplakat, auf dem in Sprech- bzw. Gedankenblasen Empfindungen der dort dargestellten Personen zu den Leidsituationen artikuliert werden. Bei der Vorstellung der Ergebnisse werden die Leidsituationen verschiedenen Bereichen zugeordnet und Gründe für das Leid erarbeitet. Ein „ABC des Leids“ vertieft und erweitert die Einsichten der Schülerinnen und Schüler.

Kurze Reflexion

Die angestrebten Kompetenzen wurden, soweit in den ersten beiden Stunden wahrnehmbar, zu-

mindest von vielen SuS erreicht. Als wichtig erwies sich die bildliche Darstellung des Unfalls, der wegen der räumlichen Nähe und der damit verbundenen Betroffenheit eine intensive Diskussion auslöste.

Die Sprechblasen auf den Bildplakaten waren eine gute Möglichkeit, die Empathie der SuS zu wecken, gaben allerdings zunächst für Fragen Anlass, da nicht von allen erkannt wurde, dass in der 1. Person zu sprechen war. Gründe, die das Leid verursachen, wurden von den SuS in großer Zahl genannt. Bemerkenswert, mit wie großem Engagement einige der Bildplakate vorgestellt wurden. Festzustellen ist aber auch, dass nicht alle Gruppen (in beiden Klassen) die innere Einstellung



Ausschnitt aus einem Bildplakat der Schülerinnen und Schüler

zu der Aufgabe fanden und nur ein „Minimalprogramm“ boten.

2. Baustein

Betroffen sein: Die tote Mutter und das Kind (dritte Unterrichtsstunde) Angestrebte Kompetenzen:

Die SuS

- wissen, was Leid bei Betroffenen auslösen kann,
- deuten die Aussage des Bildes „Die tote Mutter und das Kind“ von Edvard Munch als eine Möglichkeit des Umgangs mit Leid,
- nennen und kennen andere Möglichkeiten, mit Leid umzugehen.

Weiter differenziert: Die SuS

- beschreiben den Bildausschnitt,
- versetzen sich in die Lage einer (vorgestellten) anwesenden Person, indem sie das Bild durch eigene Maltätigkeit ergänzen,
- erläutern ihre Arbeit, indem sie ihre Darstellung begründen,
- beschreiben das ganze Originalbild,
- erläutern den Gegensatz zwischen der Darstellung der Mutter und des Kindes,
- sind in der Lage, das Bild zu deuten: Ohnmacht, „stummer Schrei“ etc.,
- vergleichen mit den eigenen Ergänzungen,
- benennen und begründen unterschiedliche Reaktionen auf das Leid.

Beschreibung der Stunde

Die Präsentation des Bildes „Die tote Mutter und das Kind“ von Edvard Munch, aus dem der Teil, der das Kind zeigt, ausgeschnitten ist, lässt die SuS das Bild beschreiben und Vermutungen darüber anstellen, wie eine Person, die noch nicht zu sehen ist, auf den Tod reagieren könnte. Sie versetzen sich in die Lage einer (vorgestellten) anwesenden Person, indem sie das Bild durch eigene Maltätigkeit ergänzen und (oder) Vorstellungen der Person aufschreiben und so

mit den leeren Bildausschnitt füllen. Nach der Auswertung beschreiben und deuten die SuS das Gesamtbild und die Reaktion des Kindes als Zeichen tiefer Betroffenheit und Fassungslosigkeit. Sie benennen und begründen unterschiedliche Reaktionen auf das Leid als Ausdruck der emotionalen Gestimmtheit.

Kurze Reflexion

In beiden Klassen kam es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Bild. Nach anfänglich unterschiedlichen Deutungen stellte sich auch in beiden Lerngruppen die Erkenntnis ein, dass die liegende Person wohl tot sei oder im Sterben liege. Die erwarteten Reaktionen auf das Gesamtbild wurden von den realen Schüleräußerungen übertroffen. Fazit: Wie unterschiedlich Menschen reagieren, wenn sie betroffen sind, bis hin zum Anruf Gottes, wurde erkannt. Das Bild und die methodische Arbeit erwiesen sich als angemessen. Aber auch: Einige SuS waren nicht immer am Thema und taten sich zunächst schwer, ihre Gedanken zeichnerisch auszudrücken.

3. Baustein (vierte und fünfte Unterrichtsstunde)

Angestrebte Kompetenzen:

Die SuS

- wissen, dass Ijob im Vertrauen auf Gott Situationen der Endlichkeit und des Scheiterns gemeistert hat,
- stellen Beziehungen zwischen dem Leben Ijobs und ihrem eigenen Leben her.

Weiter differenziert: Die SuS

- kennen in Auswahl die Einleitung des Buches Ijob und sind in der Lage, die einzelnen Phasen des Geschehens wiederzugeben,
- wissen, dass es Ijob am Anfang der Geschichte sehr gut geht,
- stellen dar, was sie von ihrem eigenen Leben erwarten,
- vergleichen mit der Ausgangssituation bei Ijob,

- benennen, was ihnen an Leid widerfahren kann,
- kennen die einzelnen Elemente des Leids, das Ijob widerfährt,
- beschreiben und deuten das Bild „Ijob“ von Walter Habdank,
- erklären, was sie unter einer Ijobsbotschaft verstehen und nennen Beispiele für Ijobsbotschaften,
- benennen und begründen, wie sie an Ijobs Stelle auf das Leid reagieren würden,
- kennen Ijobs Reaktion auf das Leid und geben erste mögliche Begründungen für sein Verhalten.

Beschreibung der Stunden

Der Text Ijob 1,1-5 stellt die Hauptperson als erfolgreichen, glücklichen und gottesfürchtigen Menschen vor. Die Erarbeitung eines Steckbriefes des Ijob im Vergleich zu einem antizipierten Steckbrief der SuS, wie er in 20 Jahren aussehen könnte, unterstreicht diese Aussage. (Arbeitsblätter zu den Bausteinen unter www.bistum-muenster.de/kus).

Nach der Erarbeitung des Begriffes „Ijobsbotschaft“ werden die SuS konfrontiert mit Ijob 1,12-19 und übertragen je eine Schreckensbotschaft pro Gruppe auf ein Plakat, kommentiert mit möglichen Reaktionen, wie sie sich die Gruppe vorstellen könnte. Nach dem Vergleich mit der Reaktion Ijobs, seinem nicht schwindenden Gottvertrauen, lesen die SuS nach der Interpretation des Bildes „Ijob“ von Habdank Ijob 2,7-8 und erfahren somit von dem körperlichen Leid, das ihm widerfährt. Dass Ijob allem Bösen zum Trotz an Gott festhält, wird auf einem Plakat festgehalten, das in Verbindung mit den vorher erstellten Plakaten den Weg des Ijob in der Anfangserzählung und seine Reaktionen dokumentiert.

Kurze Reflexion

Der in diesen Stunden stark strukturierte Verlauf (viele Arbeitsblätter) er-

leichterte es den SuS, sich die einzelnen inhaltlichen Elemente der Einleitung des Buches Ijob anzueignen, führte allerdings auch zu einer starken Lenkung durch den Lehrer. Das Leid, das Ijob nach der Ausgangssituation („Der hat es geschaff, das krieg' ich nicht hin!“) in mehreren Stufen widerfährt, wird in seiner Schwere wahrgenommen, seine Reaktion durch die vorbereiteten Sprechblasen auf den Arbeitsblättern klar erarbeitet. Ijobs Reaktion auf das Leid rief unterschiedliche Reaktionen hervor, auch sehr viel Unverständnis, das zu einer Diskussion über die Frage: „Kann man so zu Gott beten, wenn einem so viel Leid widerfährt?“ führte.

4. Baustein: Warum lässt Gott das Leid zu? (sechste Unterrichtsstunde)

Angestrebte Kompetenzen:

Die SuS

- wissen, dass es keine Klärung der Frage gibt, warum Gott das Leid zulässt,
- wissen, dass Gott dem Menschen die Freiheit des Handelns geschenkt hat,
- wissen, dass nach christlicher Überzeugung im Leben nach dem Tod bei Gott alles Leid aufgehoben ist.

Weiter differenziert: Die SuS

- beschreiben das Bild „In manibus tuis“ von Walter Habdank,
- deuten es als Ausdruck der Geborgenheit des Menschen in der Hand Gottes,
- ordnen Gott die Eigenschaften „allmächtig“ und „allgütig“ zu,
- wissen, dass wir Menschen aufgefördert sind, Leid zu lindern bzw. abzuwenden,
- wissen, dass es bei Gott kein Leid, sondern nur Liebe gibt,
- wissen, wie sie sinnvoll auf das Leid anderer reagieren können.

Beschreibung der Stunde

Das Bild „In manibus tuis“ von Walter Habdank zeigt in besonderer Weise, wie der Mensch in der Hand Gottes geborgen ist. Davon ausgehend erarbeiten die SuS den Text, der sich mit der Frage beschäftigt, warum Gott das Leid zulässt. Die SuS versuchen eine vorläufige Antwort und überlegen, wie wir als Person auf das Leid, das anderen Menschen widerfährt, sinnvoll reagieren können.

Kurze Reflexion

Das Bild erwies sich als sehr aussagefähig und wurde in seiner Aussage als Gegensatz zu den Bildern „Ijob“ und „Die tote Mutter und das Kind“ gesehen. In Auseinandersetzung mit dem Text kam es auch zu der Aussage, dass „Leid eine Strafe Gottes“ sei. Die insgesamt intensive Diskussion führte in einer Klasse, ausgelöst auch durch die Betroffenheit über den Tod eines 18jährigen aus dem Ort am Karnevalssonntag, zu einer intensiven Überlegung über die Freiheit des Menschen und den Willen Gottes. Im Rahmen dieser Gedanken konnte auch die Bewertung des Leids als Strafe Gottes als unangemessen erarbeitet werden.

5. Baustein: Evaluation (siebte Unterrichtsstunde)

Die Evaluation wurde neben der Wahrnehmung der einzelnen Schülerbeiträge durch die Bewertung der Schülermappen und durch eine schriftliche Abfrage erhoben.

Einsammeln der Mappen: Die Mappen der SuS waren zum Teil hervorragend geführt und viele Einzelleistungen entsprachen den Anforderungen voll und ganz. Allerdings gab es bei nicht wenigen SuS auch Abstriche zu machen. Dies zeigte sich in erster Linie in fehlenden oder nur unzureichenden inhaltlichen Darstellungen.

In der schriftlichen Abfrage, die auf einen Vergleich der eingesetzten Bilder mit dem Foto eines weinenden Mädchens fußte, zeigte sich, dass fast alle SuS die Einleitung zum Buch Ijob kannten und darstellen können, was Ijob widerfährt und wie er darauf reagiert. Alle SuS sind auch in der Lage, die Reaktion des Ijob auf das Leid als außergewöhnlich zu klassifizieren und ihre mögliche Reaktion darzustellen. Allerdings zeigt die Evaluation auch die Grenzen eines kompetenzorientierten Unterrichts. Inwieweit der Unterricht religiöse Kompetenzen befördert hat, Einstellungen und Haltungen geprägt hat, entzieht sich in Teilen der Kenntnis.

Zwei Anmerkungen zum Schluss:

- Zum einen empfanden die unterrichtenden Lehrerinnen es als ein entlastendes Element, den Unterricht orientiert an Kompetenzen aufzubauen. Sie gewannen nach ihrer Aussage größere Klarheit bezüglich der angestrebten Ergebnisse. Und sie stellten fest: Zu unterrichten vor dem Hintergrund angestrebter Kompetenzen ist praxistauglich und durchaus realisierbar. Hier wird also nicht wieder irgendeine Neuerung verkauft, die nur Verwirrung bringt, sondern didaktische Bestimmtheit.

- Zum anderen zeigt sich, dass der Lernerfolg noch deutlich höher sein könnte, wenn alle SuS fähig und bereit wären, sich auf die Sache einzulassen. Zu diesem Aspekt scheint es zur Zeit innerhalb und außerhalb der Schulen bei veränderten soziologischen Rahmenbedingungen an pädagogischen Konzeptionen zu mangeln. Gerade für die Hauptschule muss hier nach Lösungen gesucht werden, im Interesse der SuS, besonders aber auch im Interesse aller Unterrichtenden.

Bernhard Ossegge
Abteilung Religionspädagogik

„Gott ist Halt, trotz alledem“

Eine biblische Auseinandersetzung in der Gesamtschule

Dieser Beitrag konzentriert sich darauf, zwei Stunden aus einer Unterrichtsreihe zum Thema Leid kompetenzorientiert vorzustellen, die für eine 9. und 10. Klasse konzipiert und an zwei unterschiedlichen Gesamtschulen im eher städtischen Milieu innerhalb unseres Bistums durchgeführt wurden. Hierbei stand die biblische Person des Ijob als wesentliches Element zur Erschließung der Frage nach dem Sinn von Leid und seiner Bewältigung im Zentrum.

Die Planung der Unterrichtsreihe orientierte sich an den inhaltlichen Kompetenzen aus dem Gegenstandsbereich 4.2 „Die Frage nach Gott“, wie sie in den „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss)“ festgelegt sind (vgl. oben). Bedenken bestanden, ob eine Bildungsstandards berücksichtigende, an Kompetenzen orientierte und Evaluationselemente einschließende Unterrichtsreihe insbesondere zum Thema Leid nicht genau das erschweren könnte, was für eine umfassende Erschließung der Thematik gerade innerhalb des Religionsunterrichts gezielt zu fördern wäre: bei den konkreten Schülerinnen und Schülern persönliche Betroffenheit auszulösen und sie zu einem ehrlichen und offenen Unterrichtsgespräch – auch über persönliche Leiderfahrungen – zu ermutigen. Im Blick auf die bisherigen Erfahrungen mit den konkreten Lerngruppen war nicht auszuschließen, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtsreihe durch emotio-

nale bzw. generelle Zurückhaltung gekennzeichnet sein würde. Auch blieb unklar, ob und inwieweit sie sich auf das Schicksal der biblischen Person Ijob einlassen würden.

Ijob als Thema in der Sekundarstufe I

Die Geschichte vom leidenden Ijob im Unterricht zu behandeln ist, insbesondere in der Sekundarstufe I, sicher anspruchsvoll, bietet aber auch besondere Chancen. So könnte einerseits eine immer noch weit verbreitete Auffassung, wonach Leid als Straf- bzw. Erziehungsmaßnahme Gottes (Tun-Ergehen-Zusammenhang) angesehen wird, widerlegt werden. Andererseits führt uns die Ijob-Geschichte das Erschrecken eines Menschen über Gott angesichts von schrecklichem Leid sehr direkt und anschaulich vor Augen. Besonders bedeutsam ist aber wohl, dass in der Person des Ijob ein Mensch vorgestellt wird, der sein Unverständnis über und seinen Widerspruch gegen sein Schicksal nicht in Abwendung von Gott, sondern vielmehr durch sein Hadern und Klagen in der Beziehung zu Gott artikuliert. So lernt er, sein Leid im Vertrauen auf den guten, aber zugleich unergründlichen Gott anzunehmen.

Für die Erschließung wesentlicher Elemente der Ijob-Geschichte im Unterricht ist es u.a. unerlässlich, eine sinnvolle Textauswahl zu treffen sowie eine Übersetzung zu wählen, die für Schülerinnen und Schüler verständlich ist.

Der Aufbau der Unterrichtsreihe

- 1.Std.:** Bildimpuls: Claudia Richter: „Aufschrei“ (Schwarz-Weiß-Kopie)¹ – Die Vielfalt leidvoller Erfahrungen
- 2.Std.:** „Ijobs-Botschaften“ in der Tagespresse – Kategorien des Leids und mögliche Ursachen
- 3.Std.:** Ijob – ein Mensch mitten im Leid (siehe Tabelle)
- 4.Std.:** Die Trostversuche der Freunde und Ijobs Reaktion (siehe Tabelle)
- 5.Std.:** Ijobs Hadern mit Gott, ein wichtiger Lernprozess sowie ein glückliches Ende
- 6.Std.:** Eine Ijobs-Geschichte heute

Reflexion und Fazit

Die Entscheidung, die Ijob-Geschichte – natürlich in stark gekürzter Fassung – ganz zu präsentieren, bringt zwei Nachteile mit sich: Die Arbeit im Unterricht wird erstens sehr „textlastig“ und zweitens methodisch relativ einseitig. Trotzdem haben sich die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse mit großem Interesse auf die Geschichte eingelassen. Die anfängliche Befürchtung, die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler würden womöglich ausschließlich um die Theodizee-Frage kreisen, erwies sich als unbegründet. Vielmehr stand immer die für sie offensichtlich interessante Figur des Ijob im Mittelpunkt, wie auch viele ihrer Beiträge zeigen. Da überwiegend Unterrichtsgespräche stattfanden, bot sich eine Evaluation durch protokollierte Schüleräußerungen an (vgl. Tabelle).

Die Situation in der 9. Klasse stellte sich insofern anders dar, als sich die Schülerinnen und Schüler – im Unterschied zu einer früheren

Inhaltliche Kompetenzen aus dem Gegenstandsbereich 4.2. „Die Frage nach Gott“

- setzen existenzielle Erfahrungen (z.B. Grundvertrauen, Liebe, Sehnsucht, Leid) in Bezug zur Gottesfrage; Schülerinnen und Schüler
- ◆ zeigen an Beispielen, dass Erfahrungen von Gelingen und Scheitern zum menschlichen Leben gehören;
- erläutern an Beispielen, wie Menschen im Vertrauen auf Gott Situationen der Endlichkeit und des Scheiterns gemeistert haben.

Konkretisierung der Kompetenzen anhand inhaltlicher Bausteine der Unterrichts

Zuordnung ausgewählter Schülerbeiträge zu den inhaltlichen Kompetenzen

3. Stunde: Ijob – ein Mensch mitten im Leid (Ijob 1,1-2,101)¹

Die Schülerinnen und Schüler...

- beschreiben Ijobs Situation zu Beginn der Geschichte; **Ijob, der gute Mensch aus Uz (Ijob 1,1-5)**
- erklären die Herkunft der Bezeichnung „Ijobsbotschaften“ (der Begriff wurde anhand von Zeitungsschlagzeilen unter Hinweis auf die folgende Lektüre in der vorangegangenen Stunde eingeführt); **Die vier schrecklichen Botschaften (Ijob 1,6-22)**
- erläutern die Bedeutung von Ijob 1,21; **Gebet statt Fluch (Ijob 1,21)**

Der Verlust der Gesundheit und Ijobs Reaktion (Ijob, 2,1-10)

- kennen Ijobs Reaktion auf die Prüfungen;
- versuchen, das Geschehene und Ijobs Verhalten zu erklären.

4. Stunde: Die Trostversuche der Freunde und Ijobs Reaktion (Ijob 2,11-27,6 in Auszügen)²

Die Schülerinnen und Schüler...

- benennen die Absicht, in der Ijobs Freunde kommen; **Der Besuch der drei Freunde (Ijob 2,11-13)**
- überprüfen, ob die Freunde ihre Absicht verwirklichen; **Vorwürfe statt Trost (Ijob 4,2-9; 5,17; 8,2-20; 11,2-6)**

Wer Schaden hat, braucht für den Spott nicht zu sorgen

(Ijob 6,2-30; 7,11-20; 9,2-35; 12,2-4; 13,2-4; 16,2-5; 19,2-27; 23,3-7; 27,2-6)

- beschreiben und erklären Ijobs Reaktion.

■ ● **Janine:** „Genau so, wie Gott alles gibt, kann er es nehmen.“ **Nicole:** „Es ist alles seins.“ ■ ● **Mercedes:** „Ijob kann das alles ver- stehen, er weiß, er hatte nichts, und er weiß, dass er so wieder gehen wird.“

■ ● **Mercedes:** „Gottes Gründe und Wege sind unerklärlich. Er hat gesagt, er will ihm alles nehmen, er will Ijob bis zum tiefsten Punkt treffen, wo er sagt: 'Gott, du bist Sch...., ich glaube nicht mehr an dich.' Wenn das nicht passiert, dann hat Ijob wirklich an Gott geglaubt.“ ■ ● **Angela:** „Wer nur für Gutes belohnt werden will, ist vielleicht nicht ehrlich gläubig.“ ■ ● **Nicole:** „Ich verstehe nicht, warum Gott ihm die Kinder genommen hat.“ ■ ● **Laura:** „Gott ist unfair, er lässt viele Menschen sterben, um einen auf die Probe zu stellen.“ ■ ● **Mercedes:** „Der Test ist hart, aber man sollte komplett glauben und dafür muss man viel hinlegen, um das zu schaffen, und darf nicht zweigleisig fahren. Die Menschen vertrauen einfach nicht.“

◆ **Angela:** „Die Freunde wollen Ijob ihr Mitgefühl zeigen und ihn trösten. Das erwartet man ja von Freunden.“

■ ◆ **Angela:** „Was die Freunde machen, ist alles andere als trösten, sie sagen, er müsste schon Fehler gemacht und Gott zornig ge- macht haben, sie geben ihm die Schuld daran, dass er leidet.“ ■ ◆ **Mercedes:** „Die Freunde sagen, Ijob soll nichts dazu sagen, was Gott ihm antut, er soll es akzeptieren. – Sie verspotten ihn, weil sie sich nicht wirklich in seine Lage versetzen können, deswegen fällt es ihnen auch leicht, mal eben was dazu zu sagen. – Das sind keine richtigen Freunde, sie sagen, Gott wird nicht sein Gesetz umdrehen. Wofür soll Ijob um Verzeihung bitten, wenn er nichts gemacht hat?“ ■ **Angela:** „Die Freunde meinen, selbst wenn Ijob mit Gott reden könnte, würde der genau dasselbe sagen wie sie.“

◆ **Christoph:** „Ijob will sterben, ist verzweifelt ...“ – **Mercedes:** „... und wütend.“ ■ ● **Angela:** „Ijob glaubt, bevor er stirbt, wird Gott noch seine Unschuld beweisen.“ ■ ● **Mercedes:** „Ijob hat nichts mehr zu verlieren. Er befürchtet das auch erst gar nicht, weil er weiß, dass er unschuldig ist und Gott ihm nichts tun würde.“ ■ ● **Angela:** „Ijob will Gott sehen und ihm Fragen stellen.“ ■ **Janine:** „Das erinnert mich an ein Lied von Marlon (Lieber Gott), der stellt auch Fragen an Gott und sagt, dass Gott ihn 'im Licht baden' soll.“ ■ ● **Albert:** „Ijob hat aber auch Angst vor Gottes Macht.“ – **Mercedes:** „Nicht Angst, da gibt's ein anderes Wort.“ ■ ● **Angela:** „Respekt.“ ■ ● **Mercedes:** „Ehrfurcht.“ ■ ● **Christoph:** „Ijob vertraut Gott ja auch, er vertraut ihm sein Leben an, wenn man vor jemandem Angst hat, vertraut man ihm nicht.“

Unterrichtssequenz, in der aus einem aktuellen Anlass die Themen Leid und Tod thematisiert wurden – mit persönlichen Äußerungen anfänglich sehr zurückhielten. Auch für die ausgewählten Texte aus dem Buch Ijob wurde – nicht nur im Blick auf neu wahrgenommene schulinterne Gegebenheiten – mehr Zeit benötigt als ursprünglich eingeplant. Dennoch gelang es, – nicht zuletzt durch die textimmanente Spannung innerhalb der Ijob-Geschichte – immer mehr, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken, so dass sie sich zunehmend auf die Situation Ijobs einlassen konnten und dann auch unbedingt wissen wollten, wie die Geschichte ausgeht. Die Theodizee-Frage wur-

de von der Lerngruppe nicht in den Vordergrund der Diskussion gestellt, vielmehr kann die Aussage einer Schülerin (“Gott ist Halt, trotz alledem!”) als Stimmungsbild für die gesamte Lerngruppe gelten.

Kompetenzorientierung und Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht gelten bislang als ein eher ungewohntes pädagogisches Instrument. Dennoch können sie u. a. dazu beitragen, dass die Zielperspektive, der Gesamtprozess sowie der Ertrag des Religionsunterrichts wieder stärker in den Blick treten und deutlicher wird, was die spezifische Kompetenz ausmacht, die es im Religionsunterricht stufenweise zu

entwickeln gilt. Da aber nicht alle Ziele des Religionsunterrichts als Bildungsstandards formuliert werden können, „ist das – durch Testverfahren überprüfbare – Erreichen der Bildungsstandards ein wichtiges, aber nicht das einzige Kriterium für die Unterrichtsqualität.“² In keinem Fall darf aber der Religionsunterricht zu einem bloßen „Teaching-to-the-Test“ verkommen.

Barbara Keppel
Hans-Günter Hermanski

- ¹ Das Bild ist abgedruckt auf Seite 16
² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 - 10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Bonn 2004. S. 30.

„Ausgelöscht sei der Tag, an dem ich geboren bin“ Ijob 3,1

Eine Unterrichtssequenz in der gymnasialen Oberstufe¹

Kompetenzorientierter Religionsunterricht

Zurzeit wird in NRW an dem neuen kompetenzorientierten Kernlehrplan Katholische Religionslehre für die Gymnasiale Oberstufe gearbeitet. Grundlagen dieses Lehrplans sind zum einen der bischöfliche Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe / Sekundarstufe II², zum anderen die von der Kultusministerkonferenz am 16.11.2006 beschlossenen und von den Ländern bis spätestens zur Abiturprüfung 2010 umzusetzenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre (EPA). Die damit verbundene Erwartung ist es, den Paradigmenwechsel von der Input-

zur Outputorientierung zu vollziehen und präzise zu formulieren, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Gymnasialen Oberstufe verfügen.³ Gleichwohl bleibt – neben der Perspektive von Kirche und Theologie als primärer Bezugswissenschaft und weiteren Perspektiven (s.u.) – auch die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht konstitutiv – womit die Frage nach einer konkreten Überprüfbarkeit aufgeworfen ist.

Fachliche und methodische Kompetenzen

Meines Erachtens können folgende Kompetenzen in dieser Unterrichtsreihe erworben werden, die in den EPA allgemein gehalten,

noch nicht inhaltsbezogen konkretisiert sind: > **Tabelle Seite 27.**

Inhaltliche Einordnung und Aufbau der Unterrichtssequenz

Einzuordnen ist die vorgestellte Unterrichtssequenz in die Auseinandersetzung mit systematischen Positionen zur Theodizeefrage⁴ und die Lektüre des Buches Ijob. Dies war in seiner vorliegenden Endgestalt als Einheit Grundlage der unterrichtlichen Arbeit.⁵ Die Darstellungen Ijobs in der Rahmenerzählung und im Dialogteil wurden also erst im Anschluss an die Lektüre systematisch unterschieden.

In den vorangegangenen Unterrichtsstunden waren folgende Aspekte bearbeitet worden: Ausgangssituation

Kompetenzbereiche der EPA

Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit

- religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen
- religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken
- religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wieder erkennen und einordnen

Deutungsfähigkeit

- religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen deuten
- biblische, lehramtliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen

Urteilsfähigkeit

- in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
- Ansätze und Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten

Gestaltungsfähigkeit

- religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden
- Im Gespräch Beiträge anderer aufgreifen, den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache entwickeln und angemessen darstellen
- über Fragen nach Sinn und Transzendenz angemessen sprechen

Ijobs, die Rolle Gottes bzw. die Bedeutung Satans in den Himmelszenen, das Gottesverhältnis Ijobs sowie die „Ijobsbotschaften“ und Ijobs Reaktion darauf. Dabei waren unter Einbeziehung von Darstellungen aus der Kunst sowohl die Haltung des leidenden Ijob als auch der Umgang seiner Frau und seiner Freunde mit ihm Thema. Unsere Schülerinnen und Schüler brachten dabei der Haltung der Frau deutlich mehr Sympathie entgegen als der des Ijob, der relativ emotionslos den traditionellen Trauerritus zu vollziehen scheint.

Erster Schritt

„Danach tat Ijob seinen Mund auf und verfluchte seinen Tag.“

- Erschließung von Ijob 3⁶

Nachdem zuvor ausführlich Ijobs Haltung in den beiden ersten Kapiteln thematisiert worden war, galt es nun, das erste „Klagekapitel“ ausführlich in den Blick zu nehmen, weil es eine Veränderung in der Haltung zum Leid verdeutlicht und nachdrücklich den Übergang zwischen Rahmenerzählung und Dialogteil markiert. Die SuS lasen reihum Vers für Vers Ijob 3 vor. In ihren spontanen Äußerungen äußerte sich

sehr viel Verständnis für die massive Klage Ijobs, verbunden mit einem Erstaunen darüber, dass die Bibel Texte enthält, in denen so massiv „mit Gott abgerechnet“ werde. Sie bearbeiteten dann in Partnerarbeit den Text, indem sie

- in dem vorstrukturierten Text die Bilder / Sachfelder der verschiedenen Absätze benannten und
- die Kernaussagen der Klage Ijobs zusammenfassten (vgl. Tafelbild I).

Zweiter Schritt

„Es gibt ein zuviel und ein zu wenig Klagen, ein richtiges und ein falsches Klagen.“ (E. Lukas)⁷ – Zur Bedeutung des Klagens zur Bewältigung von Leid

Angedacht war, über das Einstiegszitat des Textes der Logotherapeutin Elisabeth Lukas eine Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler zum Text aufzubauen und so den Zugriff auf den Text zu erleichtern. Es zeigte sich jedoch, dass die Lerngruppe sich so gut in Lukas' Zitat hineinendenken konnte und eine Reihe von Beispielen aus dem eigenen Umfeld einbrachte, dass ein Rückgriff auf den Text sich als überflüssig erwies. Darauf zu achten ist, dass die Schülerinnen und Schüler nicht den Eindruck erhalten, dass Menschen „falsch“ oder „richtig“ klagen, weil Klagen und Trauerbewältigung immer auch ein individueller Prozess ist (vgl. Tafelbild II).

Dritter Schritt

Hoffnung auf die Durchsetzung Gottes - Zum Verständnis und zur Bedeutung der Klage in der hebräischen Bibel⁸

Der Text von Kuschel knüpft gut an das von den Schülerinnen und Schülern im ersten Schritt artikulierten Erstaunen über die Massivität der Klage in Ijob 3 an, weil er die Berechtigung solcher Klagen aufweist, die eben in der Bibel nicht als

anstößig ausgesondert worden seien. Die Schülerinnen und Schüler erhielten den Arbeitsauftrag, den Inhalt des Textes wiederzugeben. Dabei gab es zwei Aspekte, über die sie stützten und mit denen sie sich näher auseinandersetzten. Der eine war der von Kuschel angesprochene Aspekt der noch fehlenden Jenseitserwartung, was mich dazu brachte, nach dem Abschluss des Buches Ijob einen Exkurs über die Entwicklung des Jenseitsglaubens im AT anzuschließen und das Buch Ijob in diesen Prozess einzuordnen.⁹ Zum anderen nahmen sie erstaunt zur Kenntnis, dass – im Gegensatz zum neuzeitlichen Menschen – der alttestamentliche Beter nicht versucht, eine Rechtfertigung Gottes vorzunehmen, sondern dass er vielmehr sein Vertrauen darauf setzt, dass Gott selber sich schon rechtfertigen wird, indem er das Unheil wendet (vgl. Tafelbild III).

Vierter Schritt

Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen? –

Zum Aufbau von Psalm 22

Psalm 22 bietet sich nicht nur wegen seines klassischen Aufbaus als Klagepsalm, sondern auch wegen der möglichen Vernetzung mit dem Thema „Deutungen des Todes Jesu“ (vgl. die Rezeption von Ps 22,1 in Mk 15,34) als Unterrichtsgegenstand an. Anliegen war es, diesen Psalm nicht einfach nur in seiner Struktur zu analysieren, sondern die Schülerinnen und Schüler zu einer intensiveren Beschäftigung mit den Psalmversen zu motivieren. Dabei wurde auf folgende Arbeitsweise zurückgegriffen: Die Schülerinnen und Schüler erhielten einzelne unnummerierte Psalmabschnitte, die sie in Stimmungsbilder umsetzen sollten (Wachsmalstifte). Anschließend wurde der Psalm abschnittswei-

se chronologisch vorgelesen. Der Schüler, der den jeweiligen Vers gestaltet hatte, ordnete dabei sein Bild in ein an die Tafel gezeichnetes Koordinatensystem ein, das zwischen positiven / negativen Emotionen bzw. Befindlichkeiten unterschied. Es entstand eine Kurve, die mit einer positiven Stimmung endet, was die Schülerinnen und Schüler recht überrascht aufnahmen (vgl. Tafelbild IV).

Die Lerngruppe erhielt dann Informationen zum Aufbau eines Klagepsalms und ordnete diese Elemente an der Tafel dem Kurvenverlauf zu. Nach dieser Visualisierung konfrontierte ich die Lerngruppe mit den Trauer- / Sterbephasen, wie sie u.a. von Elisabeth Kübler-Ross untersucht worden sind. Dabei werden folgende Phasen unterschieden, die sukzessive, aber nicht streng voneinander getrennt ablaufen: Nichtwahrhabenwollen und Isolierung – Zorn und Auflehnung – Verhandeln mit dem Schicksal – Depression – Zustimmung.¹⁰

Die Schülerinnen und Schüler erkannten in diesen Phasen die Struktur des Psalms wieder und zeigten sich sehr überrascht darüber, dass in einem so alten Text sich ähnliche Erfahrungen / Phasen widerspiegelten, wie sie heute erforscht worden seien.

Fünfter Schritt

Zorn und Auflehnung oder „Sie warten auf den Tod, der nicht kommt“ (Ijob 3,21) –

Ein Vergleich von Ijob 3 und Ps 22

Abschließend verglichen die Schülerinnen und Schüler Ps 22 mit dem zuvor erarbeiteten Kapitel Ijob 3. Dabei stellten sie fest, dass von einer positiven Wendung, wie sie in Ps 22 erfolgt, hier, zu Beginn der Klage Ijobs, noch keine Rede sein

kann: Es findet sich weder eine Bitte um das Ende der Not noch eine Vertrauensäußerung gegenüber Gott. Allein der Tod wird als Erlösung vom Leid gesehen und ersehnt. Allerdings merkte eine Schülerin an, dass die Klage mit diesem Kapitel ja noch nicht ende, so dass eine Wende ja durchaus noch kommen könne.¹¹

Der Kompetenzerwerb in dieser Unterrichtssequenz

Nun soll versucht werden, mit Blick auf die zuvor angeführten allgemeinen Kompetenzen darzulegen, welche konkreten Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtssequenz erworben haben:

Kompetenzbereiche der EPA

Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit

- religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben

Deutungsfähigkeit

- religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten

Urteilsfähigkeit

- in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen

Gestaltungsfähigkeit

- religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden

Abschließende Anmerkungen

Bei der Planung der Sequenz bin ich zunächst von der Sachanalyse ausgegangen – in dem Bemühen, die Vorgaben des Grundlagenplans mit ihren unterschiedlichen Perspektiven in angemessener Weise einzubeziehen. Dabei war mir wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler im Sinne korrelativen Lernens Parallelen zwischen heutigen/eigenen und biblischen Erfahrungen herstellen konnten. (Inwieweit dies bei allen Schülerinnen und Schülern gelungen ist, lässt sich nicht überprüfen – auch wenn einzelne sich entsprechend geäußert haben.) Anschließend nahm ich die Kompetenzbereiche der EPA

in den Blick und strukturierte entsprechend die Sequenz. Dabei versuchte ich zu berücksichtigen, dass bestimmte Kompetenzen immer wieder eingeübt werden müssen, damit sie zum Abitur sicher verfügbar sind. Erschwert wurde dieses Vorgehen dadurch, dass der Kernlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe, der diesen aufbauenden, sachbezogenen Kompetenzerwerb garantieren soll, noch nicht vorliegt, so dass der hier dokumentierte Versuch im Wesentlichen eigene Einschätzungen widerspiegelt, wie so eine Konkretisierung aussehen könnte.

Gabriele Otten,
Fachleiterin für Katholische
Religionslehre am Gymnasium,
Studienseminar Rheine

Die Schülerinnen und Schüler ...

- reflektieren anhand von Beispielen aus ihrer Lebenswelt verschiedene Formen der Klage bzw. des Umgangs mit Leid
 - setzen die existenzielle Leiderfahrung Ijobs in Beziehung zur Gottes- und Sinnfrage
 - setzen Elemente der alttestamentlichen Klage in Beziehung zu Ergebnissen der modernen Sterbe-/Trauerforschung und decken Gemeinsamkeiten im Klage-/Trauerprozess auf
-
- erkennen in Ps 22 den klassischen Aufbau eines Klagepsalms und legen dar, dass er die vertrauens- und hoffnungsvolle Haltung des Beters zu Gott widerspiegelt
 - erschließen biblische und theologische Texte methodisch angemessen
-
- vergleichen neuzeitliche und alttestamentliche Formen des Umgangs mit der Frage nach dem Leid und bewerten diese in ihren unterschiedlichen Ansätzen
-
- greifen im Gespräch Beiträge anderer auf, entwickeln den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache und stellen ihn angemessen dar
 - sprechen angemessen über Fragen nach Leid, Sinn und Transzendenz

1 Die vorgestellte Unterrichtssequenz stammt im Wesentlichen aus einer Unterrichtsreihe, die ich gemeinsam mit Brigitte Schubert und Frederike Weißphal konzipiert und durchgeführt habe. Da sie in ähnlicher Form bereits auf diversen Fortbildungen vorgestellt wurde, konnte ich verschiedene Rückmeldungen zu Ergebnissen und Schülerbeiträgen mit einfließen lassen. Thema der Reihe war – gemäß den Vorgaben für das Zentralabitur: Die Theodizeefrage: Auszüge aus dem Buch Ijob und ausgewählte theologische Reflexionen zu dem im Leid solidarischen Gott.

2 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe / Sekundarstufe II, Bonn 2003. (Auslieferung: Deutscher Katecheten-Verein e.V., München).

3 Zu fachlichen und methodischen Kompetenzen heißt es bei den EPA – zu finden unter www.kmk.org/doc/beschl/aschulw.htm: „Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im katholischen Religionsunterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen verantwortlichen Umgang mit dem christlichen Glauben, mit anderen Religionen und Weltanschauungen und mit der eigenen Religiosität notwendig sind. Dieser kompetenzorientierte Religionsunterricht umfasst auch die Vermittlung von theologischem Grundwissen, das in den Lehrplänen der Länder auszuweisen ist.“ (S.7).

4 Diese wurden erarbeitet in Anlehnung an Georg Bubolz / Ursula Tietz (Hg.), Spuren Gottes. Vom Unbedingten reden. Akzente Religion 4, Düsseldorf ⁴1998, S.64-72.

5 Vgl. dazu Jürgen Ebach, Streiten mit Gott:

Ijob. Teil 1 und 2, Neukirchen-Vluyn ²2004, hier: Teil I, S.XIII.

6 Materialien und Tafelbilder finden sich unter www.bistum-muenster.de/kus

7 Elisabeth Lukas. Glaube und Gesundheit. Logotherapie als Hilfe im religiösen Leben. in: Christ in der Gegenwart Nr. 9. Verlag Herder. Freiburg im Breisgau, 3. März 1991 / entnommen aus: RELIGION betrifft uns 1/2006, S. 14 (M 18).

8 Zum Verständnis und zur Bedeutung der Klage in der hebräischen Bibel. Aus: Kuschel, Karl Josef: Im Spiegel der Dichter. Mensch, Gott und Jesus in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Düsseldorf: Patmos 1997. S. 260-262.

9 Grundlage für diesen Exkurs war dabei vor allem folgende Literatur:

Angelika Berlejung, Was kommt nach dem Tod? Die alttestamentliche Rede von Tod und Unterwelt. Aus: Bibel und Kirche 1/2006, S. 2-7. Willibald Bösen, Auferweckt gemäß der Schrift. Das biblische Fundament des Osterglaubens. Freiburg (Herder) 2006, S.76f. Hubertus Halfbas, Die Krise des Vertrauens in Gottes Gerechtigkeit in der frommen Oberschicht. Aus: Ders., Die Bibel. Düsseldorf 2001 (Patmos), S. 304-307.

10 Phasen des Sterbens, nach Joachim Wittkowski. Aus: H.-J. Herrmann / Christa Tienhofer, Dem Tod begegnen – leben lernen. Leipzig (Klett) 2002, S. 14f.

11 Diesen Ansatz, dass das gesamte Buch Ijob die Trauerphasen widerspiegelt, finden sich auch in dem Kommentar von Ludger Schwienhorst-Schönberger, Ein Weg durch das Leid. Das Buch Ijob. Freiburg 2007. (Vgl. u.a. S. 23).

„Trauernde trösten“

Eine Lernsituation im Berufskolleg

Eigentlich hatten wir heute etwas ganz anderes vor. Eigentlich waren wir mitten in einer Unterrichtsreihe zum Thema: Kirche(n) im Internet. Eine Recherche stand an. Alles unter der Fragestellung: Wie nutzt die katholische Kirche das Medium Internet? Wie wird sie in ihren Darstellungen und Angeboten ihrem Auftrag gerecht? Wie kann sie im Internet ihre vier Grundfunktionen ausüben? Eigentlich ...

Montag, 5. und 6. Stunde an einem Berufskolleg im Ruhrgebiet. 4 Schülerinnen und 14 Schüler in einer Berufsschulklasse der Informationstechnik, alles Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr in den IT-Berufen Fachinformatiker/in Systemintegration und Anwendungsentwicklung sowie IT-System-Kaufmann/Kauffrau und Informatikkauffrau/-Kaufmann, zwischen 17 und 28 Jahre alt, Realschulabsolventen, Abiturientinnen, ehemalige Studierende ohne Abschluss, Berufswechsler, Singles, Söhne und Töchter, Väter, Lebensgefährtinnen, Ehepartner, eine allein erziehende Mutter. Religion: alle 14 Tage eine Doppelstunde, ein Jahr lang: „Können wir heute nicht mal über was anderes reden?“ – „Was steht denn an?“ – „Ein guter Freund von mir hat seine Freundin verloren. Vielleicht haben Sie es in der Zeitung gelesen. Ein Verkehrsunfall. Sie war mit einer Nachbarin auf dem Weg zur Schule. Die Nachbarin saß am Steuer. Ein Auto, das von vorne kam, hat die Kurve geschnipgelt, und da ist es passiert. Die Freundin von meinem Freund, ich kannte sie auch gut, lag erst ein paar Tage im Koma. Vorgestern ist sie gestorben. Mein Freund ist total fertig. Und ich weiß gar nicht, wie ich damit umgehen soll.“ – Und mir als Religionslehrerin stellt sich die Frage, wie ich „damit“ im Religionsunterricht umgehen soll. Es wird einmal mehr deutlich, dass „die ganze Tagesordnung der Welt“ (Synodenbeschluss) Gegenstand des Religionsunterrichts ist, auch in der Berufsschule. Im Religionsunterricht erwerben Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise Kompetenzen, um mit dieser Tagesordnung der Welt zurecht zu kommen, Orientierung zu finden, dem was ihnen im Leben zufällt, zu begegnen, indem sie diese Zu-Fälle deuten, bewältigen und mitgestalten. „Zwischen der christlichen Glaubensüberlieferung und den Lebenssituationen junger Menschen hat der Religionsunterricht zu vermitteln und zwar im Kontext beruflicher Ausbildung.“¹

Der oben erzählte Vorfall hat mich dazu inspiriert, von einer ähnlichen Situation ausgehend, eine Unterrichtsreihe für eine andere Berufsschulklasse zu konzipieren, und zwar in Anwendung des für die Fächer des berufsbezogenen Bereichs vorgesehenen Lernfeldkonzepts.

Der Kompetenzbegriff am Berufskolleg

Der Kompetenzbegriff, der hier zugrunde gelegt wird, bezieht sich auf die Allgemeine Prüfungsordnung für das Berufskolleg und den Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen. Bildungsziel des Berufskollegs ist die Vermittlung einer „umfassende[n] berufliche[n], gesellschaftliche[n] und personale[n] Handlungskompetenz [...]“.² Das Fach Religion ergänzt wie die anderen Fächer des berufsübergreifenden Lernbereichs „die berufliche Qualifizierung“ und „trägt darüber hinaus zur allgemeinen Kompetenzentwicklung bei, indem [es] zentrale gesellschaftliche, kulturelle, ethische und religiöse Fragen in die Ausbildung“ einbezieht.³

Was aber ist nun genau unter umfassender Handlungskompetenz am Berufskolleg zu verstehen? Der Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen⁴ greift auf die Definition von Handlungskompetenz zurück, wie sie durch die KMK in einer Handreichung vorgegeben wird. Hier wird Handlungskompetenz verstanden „als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“⁵

Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, zwischen „der christlichen Glaubensüberlieferung und den Lebenssituationen junger Menschen [...] zu vermitteln und zwar im Kontext beruflicher Ausbildung.“⁶ Im Themenbereich „Leid, Tod und Auferstehung“ nennt der Grundlagenplan folgende religiösen Kompetenzen

- „Fähig und bereit sein,
- Situationen wahrzunehmen, in denen Leid erfahren oder zugefügt wird
- sensibel für eigene und fremde Leiderfahrungen zu werden
- verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Leid und Tod und deren Deutung zu reflektieren
- biblische und christliche Lebenszeugnisse über den Umgang mit Leid und Tod zu verstehen und auf die eigene Lebenssituation zu beziehen
- aus der christlichen Hoffnungsbotschaft Mut für eigenes Handeln zu schöpfen
- um Grenzen der Machbarkeit zu wissen und sie auszuhalten.“⁷

Das Unterrichtsbeispiel

Oben beschriebenes Unterrichtsereignis dient als Ausgangspunkt für die Gestaltung einer Lernsituation. Unter Lernsituationen im System Berufsschule sind normalerweise in Situationen gegossene, didaktisch aufbereitete, schulische Konkretisierungen von Lernfeldern zu verstehen, mit deren Hilfe in Bildungsplänen die beruflichen Handlungsfelder abgebildet werden. Im Religionsunterricht haben wir es aber nicht nur mit beruflichen, sondern auch mit privaten und gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu tun, der ganze Mensch steht im Mittelpunkt.

Die Lernsituation⁸

Christian hat soeben einen Anruf erhalten. Am Telefon war Frau Dirkes, die Mutter seines besten Freundes Benedikt. Sie hat Christian mitgeteilt, dass Benedikts Freundin Anna gestorben ist. Christian kannte Anna auch gut, sie waren alle in einer Clique. Anna hat einen Autounfall gehabt. Sie war zur Arbeit gefahren, ein entgegenkommendes Fahrzeug war von der Fahrbahn abgekommen und frontal in ihr Auto gerast. Anna hat mehrere Tage im Koma gelegen, alle hatten gehofft, dass sie wieder aufwachen würde. Frau Dirkes sagte, dass Benedikt völlig fertig sei und sie sich freuen würde, wenn Christian mal mit ihm sprechen würde. Die Beerdigung sei in drei Tagen.

Die Lernhandlungen im Unterricht

Handlungsphasen der Lernenden	Angebahnte Kompetenzen ⁹ inhaltliche, methodische, organisatorische Hinweise
<p>Die Lernsituation analysieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit der Lernsituation, spontane Äußerungen • Analyse der Situation aus der Perspektive der einzelnen beteiligten Personen: Welche Empfindungen und Erwartungen lassen sich vermuten? • Analyse der anstehenden Handlungen: Vor welchen Anforderungen steht der Hauptakteur Christian? Welche Situationen wird er zu bewältigen haben? 	<p>Angebahnte Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seine Situation, in der Leid erfahren wird, aus der Perspektive verschiedener betroffener Personen wahrnehmen • sensibel für eigene und fremde Leiderfahrungen werden • verschiedene Möglichkeiten der Reaktion auf eine Todesnachricht identifizieren <p>Mögliche methodische Zugänge, Sozial- und Aktionsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redekette • Kartenabfrage

Die besondere Herausforderung für den Religionslehrer oder die Lehrerin in dieser Phase ist, die christliche Perspektive im Blick zu haben, denn diese ist heutigen Schüler/innen häufig aus dem Blick geraten bzw. manchmal noch nicht in ihrem Blickfeld vorhanden. Die Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin besteht darin, den Schülern/innen Angebote zu machen, damit die Kompetenz „biblische und christliche Lebenszeugnisse über den Umgang mit Leid und Tod zu verstehen und auf die eigene Lebenssituation zu beziehen“¹⁰ nicht zu kurz kommt. Lernsituationen sollten daher so geschrieben sein, dass sie korrelatives Potential in sich tragen. Dabei soll die Perspektive von Theologie und Kirche nicht aufge-

setzt wirken. In der vorliegenden Lernsituation kann es passieren, dass die Schülerinnen und Schüler auf einer rein psychologischen Ebene bleiben. Spätestens bei der Auswahl von Sprüchen, der Auseinandersetzung mit Symbolen wird jedoch die christliche Perspektive eine Rolle spielen. Dies lässt sich durch die Materialauswahl steuern. Die Schüler/innen entscheiden selbst, ob sie bei ihren Handlungsprodukten christliche Symbole verwenden. Aber sie setzen sich auf jeden Fall reflektierend mit ihnen auseinander.¹¹

Das weitere Vorgehen hängt davon ab, welche Handlungsoptionen die Schülerinnen und Schüler identifiziert haben. Bei der Planung der Lernhandlungen wird von folgenden Anforderungen an Christian ausgegangen:

- Benedikt ein Gesprächsangebot machen
- mit Benedikt ein Gespräch führen
- eine Todesanzeige von Freunden für die Zeitung formulieren
- eine Beileidskarte für Benedikt und für die Eltern von Anna verfassen
- einen Psalm oder ein Gebet für die Beerdigung aussuchen.

Elemente und Schritte zur Bewältigung der Situation planen

- Welche Kenntnisse, Methoden, Medien etc. sind zur Bewältigung der Situation notwendig?
- Welche Arbeitsschritte sind hierfür in welcher Reihenfolge und in welchem Zeitumfang durchzuführen?
- Was sind unsere Handlungsprodukte?
- Was sind unsere Kriterien zur Zielerreichung / Leistungsbewertung?

Angebahnte Kompetenzen

- die eigenen Unsicherheiten und den nötigen Lernbedarf im Umgang mit Trauernden identifizieren und den Lernweg planen

Handlungsziele

- Handlungsprodukte festlegen z.B. Rollenspiel: ein Anruf bei Benedikt, ein Brief an Benedikt, eine Todesanzeige, zwei Beileidskarten, einen Spruch für den Kranz verfassen, Liste mit Merkmalen eines wohlthuenden Trauergesprächs ...
- Informationsbedarf definieren: z.B. Trauerphasen, angemessener Umgang mit Trauernden in den einzelnen Phasen, Smybole auf Beileidskarten, Sprüche für Traueranzeigen
- unterrichtliche Vorgehensweise planen, z.B. Textarbeit zu den Trauerphasen, Fallbeispiele analysieren und den Trauerphasen zuordnen, Fallbeispiele analysieren im Hinblick auf hilfreiche und nicht hilfreiche Äußerungen in Trauergesprächen, ein Rollenspiel entwerfen, Traueranzeigen analysieren im Hinblick auf „tröstende Worte“, Psalmen und Gebete lesen und aussuchen, evtl. selber verfassen usw.
- Grundlagen und Kriterien der Leistungsbewertung festlegen, z.B. schriftliche Übung zu den Trauerphasen, Kriterien für ein gutes Rollenspiel festlegen, christliche Hoffnungsbilder beschreiben können, Mitarbeit im Unterrichtsgespräch, Beiträge in Gruppenarbeitsphasen

Kursteilnehmer/innen und Lehrer/in planen die unterrichtliche Vorgehensweise gemeinsam. Nicht alle möglichen „Handlungsprodukte“ lassen sich unterrichtlich umsetzen, die Klasse wählt aus. Je nach Lerngruppe lassen sich die Schüler/innen auf mehr oder weniger persönliche und kreative Produkte und Lernformen ein. Denkbar ist auch ein arbeitsteiliges Vorgehen. In dem vorliegenden Beispiel einigt sich die Lerngruppe auf zwei Produkte: Ein Telefonanruf bei Benedikt im Rollenspiel und eine Todesanzeige mit Spruch.

Geplante Arbeitsschritte durchführen

- Information / Erarbeitung / Beschaffung der benötigten Kenntnisse, Methoden, Medien¹², Verwendung der neu erworbenen Kenntnisse / Qualifikationen für die Erarbeitung einer Strategie zur Bewältigung der Situation

Angebahnte Kompetenzen

- biblische und christliche Lebenszeugnisse über den Umgang mit Tod und Trauer verstehen und auf die eigene Lebenssituation beziehen
- Konzepte für den Umgang mit Trauernden erschließen und anwenden
- aus der christlichen Hoffnungsbotschaft Mut für eigenes Handeln schöpfen

Mögliche methodische Zugänge, Sozial- und Aktionsformen

- Textarbeit zu den Trauerphasen in Einzelarbeit
Übung: Identifizieren von Trauerphasen in Fallbeispielen in Partnerarbeit, Kopfstandmethode zu Merkmalen eines Trauergesprächs, Erstellen einer Liste mit Merkmalen eines hilfreichen Trauergesprächs, Entwickeln von Rollenspielen in Partnerarbeit, Gestalten einer Todesanzeige in Gruppenarbeit

Erarbeitete Lösungen präsentieren, bewerten, evtl. Alternativen entwickeln

- Präsentation und Bewertung des Arbeitsprozesses und der Lösungsvorschläge

Angebahnte Kompetenzen

- verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Tod und Trauer und deren Deutung reflektieren

Mögliche methodische Zugänge, Sozial- und Aktionsformen

- Die Kursteilnehmer bereiten „Stationen“ mit selbstgestalteten Materialien vor. Alle begeben sich gemeinsam von Station zu Station, die jeweiligen Gestalter/innen der Station präsentieren (Museumsgang); die Gestalter/innen bekommen ein Feedback. Evtl. werden Anregungen aufgenommen und Änderungen vorgenommen.
- Eine kriteriengeleitete Selbst- und Fremdbewertung der Produkte wird vorgenommen.

Das Thema „Leistungsbewertung“ ist gerade bei einem solch persönlichen Thema besonders prekär. Umso wichtiger ist es, den Schülerinnen und Schülern immer wieder Distanzierungsmöglichkeiten zu geben. Zum einen ist dies durch die Situation gegeben, die in der dritten Person verfasst ist. Dies lässt den Schülern den Freiraum, über „andere“ zu sprechen und so viel von sich einzubringen, wie sie selber möchten. Zum anderen ist für eine transparente Leistungsbewertung zu sorgen, indem die Grundlagen und Kriterien für die Bewertung im Vorfeld festgelegt werden.

Phasen der Lernsituation reflektieren

- Vorgehensweise und Arbeitsschritte in den einzelnen Phasen
- Kritische Überprüfung der Lernsituation (Lebensbezug, Realitätsnähe, Aufgabenstellungen etc.)

Angebahnte Kompetenzen

- um die Grenzen der Machbarkeit wissen und sie aushalten

Mögliche methodische Zugänge, Sozial- und Aktionsformen

- Bilanz ziehen unter der Fragestellung: Welche unterrichtlichen Schritte haben sich bewährt? Welche haben sich nicht bewährt? Was würden wir beim nächsten Mal anders machen? Evtl. mit Kartenabfrage

Arbeitsergebnisse sichern und in neuen Zusammenhängen anwenden

Die erworbenen Kompetenzen lassen sich in dieser Unterrichtsreihe nicht „üben“ – das wäre wohl sehr makaber. Stattdessen wäre es sehr sinnvoll, wenn die Kursteilnehmer/innen sich ihres persönlichen Ertrags in der Auseinandersetzung mit der Lernsituation bewusst werden und Raum gegeben wird, sich darüber zu äußern. Die Ebene der dritten Person „Christian und Benedikt“ wird verlassen und die Kursteilnehmer/innen sprechen explizit über sich selbst. Wahrscheinlich gibt es auch in den vorherigen Handlungsphasen schon Situationen, in denen die Schüler/innen aus der Lernsituation „springen“ und über ihre eigenen Erfahrungen sprechen. Dies ist natürlich zu lassen. Der Lehrer/die Lehrerin als Moderator/in ist jedoch dafür verantwortlich, die jeweiligen Ebenen transparent zu machen und immer wieder zur Lernsituation zurück zu führen. Fachliche Kenntnisse, die sich sichern lassen, um zum Aufbau systematischen Wissens beizutragen, wären: Die Trauerphasen nach V. Kast, christliche Hoffnungsbilder, christliche Trauersymbole, das Gebet als Ausdruck der Klage vor Gott.

Chancen und Grenzen eines kompetenzorientierten Unterrichts in Anlehnung an das Lernfeldkonzept¹³

Im Lernfeldkonzept wird der Kompetenzbegriff konsequent ernst genommen. Im Vordergrund stehen zu bewältigende Situationen und nicht Inhalte. Konstruktivistisch gesprochen: der Aufbau „trägen Wissens“ wird vermieden. Die Relevanz theologischer Inhalte und christlicher Lebensentwürfe für die eigene Lebensgestaltung werden für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar einsichtig. Auch selbständiges Lernen ist in diesem Konzept originär verankert.

Allerdings sind die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen häufig nicht geeignet, Lernsituationen konsequent zu durchlaufen. Es ist sehr schwer, bei einer 14-tägigen Doppelstunde den Spannungsbogen einer Lernsituation über Wochen zu halten. Die geeignetere Form wäre ein Blockunterricht oder Unterricht in Seminarform, gerade auch bei persönlicheren Themen.¹⁴ Häufig wird am Lernfeldkonzept kritisiert, dass nur noch verwertbares Wissen im Unterricht Platz hat und theologische Inhalte somit im Hinblick auf Verwertbarkeit funktionalisiert werden. Als weitere Kritik wird angeführt, dass es die Arbeit in Lernsituationen den Schülerinnen und Schülern schwer macht, systematisches Wissen aufzubauen.

Leben ist außerdem mehr als eine Aneinanderreihung von Situationen. Religiöse Kompetenz geht über das hinaus, was man in didaktisch aufbereiteten Situationen erwerben kann. Leben wird nicht nur vorwärts gelebt, sondern auch rückwärts gedeutet und mit Sinn versehen. Religionsunterricht nach dem Lernfeldkonzept kann und darf daher nicht in Lernsituationen aufgehen, aber er bietet große Chancen für ein kompetenzorientiertes Lernen – nicht nur an Berufskollegs!

Aggi Kemmler,

Fachleiterin für Katholische Religionslehre am Berufskolleg, Studienseminar Münster

¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, München 2002, 22.

² Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK) vom 26.5.1999, §1 (1).

³ Verordnung 1999, §6 (2).

⁴ Grundlagenplan 2002, 17f.

⁵ Sekretariat der KMK (Hg.), Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsberufen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 2000, 9.

⁶ Grundlagenplan 2002, 22.

⁷ a.a.O., 31.

⁸ Die Verwendung des Begriffs „Lernsitua-

tion“, eigentlich für fachübergreifende, berufliche Lernfelder reserviert, sei hier gestattet.

⁹ Kompetenzen werden hier im Rückgriff auf den Grundlagenplan formuliert und konkretisiert. Die Kompetenzformulierungen entsprechen nicht unbedingt den Standards der Studienseminare.

¹⁰ Grundlagenplan 2002, 31.

¹¹ Denkbar ist auch, die Situation zu erweitern, um eine explizit christliche Perspektive einzubringen: Annas Vater, Herr Meyring, ruft bei Christian an und bittet ihn, bei der Beerdigung ein Gebet oder einen Psalm vorzutragen. Er könne selber aussuchen, welchen Psalm oder welches Gebet er vortragen wolle.

¹² Umfangreiches Material zum Thema bietet das Lehrwerk SinnVollSinn Bd.1: Leid, Tod, Auferweckung: Zwischen Verzweigung und christlicher Hoffnung, Kösel Verlag, München

2005, vor allem die zum Lehrwerk gehörende DVD. Zu den Trauerphasen s. <http://schulpastoral.drs.de/Trauerweg.pdf>, <http://de.wikipedia.org/wiki/Trauer>, Download vom 4.2.2008. Fallbeispiele in: M. Specht-Tomann, D. Tropper, Zeit des Abschieds. Sterbe und Trauerbegleitung, Düsseldorf 2007.

¹³ Eine ausführliche Darstellung des Lernfeldkonzepts mit vielen Beispielen für den Religionsunterricht am Berufskolleg findet man in dem Buch von A. Biesinger, J. Jakobi und J. Schmidt (Hg.), Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Lernfelddidaktik als Herausforderung, Tübingen 2005.

¹⁴ Unterricht in Seminarform wird beschrieben in: Michael Becker. Es klingelt! Na und? Lass es klingeln! Von den Vorzügen (und Schwierigkeiten) der Seminarform in Religion, in: BRU 46/2007, 38-39.

Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (Hg.), Sinn Voll Sinn. Religion an Berufsschulen. Materialien für die Fachklassen des Dualen Systems und die entsprechenden Bildungsgänge. Band 3: Jesus Christus. Zwischen Begeisterung und Ablehnung, München (Kösel) 2007

Michael Boenke erarbeitete in Kooperation mit Prof. Dr. Albert Biesinger, Josef Jakobi, Prof. Dr. Klaus Kießling und Dr. Joachim Schmidt ein multimediales Modul (zum Buch ist ab der Bestellgröße von 10 Exemplaren eine DVD erhältlich), das auf dem „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen“, Themenbereich 3.1 (hg. 2002 von der Deutschen Bischofskonferenz) basiert.

Das Buch

Zum Thema „Jesus Christus“ stellt Autor Michael Boenke im dritten Band der Reihe SinnVollSinn in 8 Kapiteln erprobte Unterrichtsmaterialien vor. Die Kapitel „Idole - Ideale - Jesus“, „Menschenskind Jesus“, „Frauen Leben“, „Mein Leben: Be-Reich Gottes“, „Jesus interreligiös“, „Wunderbarer Wundertäter“, „Jesus und Berufsschule“ und „Zu guter Letzt“ beginnen mit einem Dialog der aus den beiden ersten Bänden der Reihe bekannten Berufsschüler Tina und Paul und enden durchgängig mit der Rubrik „Orientierungswissen“, unter der der Bezug des Vorangegangenen für Leben, Handeln und Glauben der Schüler(innen) aufgezeigt wird. Wie gewohnt gibt es zu Bildern und Texten Unterrichtsvorschläge, über den Unterricht hinausreichende Tipps, Informationsfelder bzw. Pressemitteilungen, Zitate und Schüleraussagen. Im Text unterstrichene Begriffe verweisen auf weitere Erläuterungen im achtseitigen Glossar. Dort werden auch die im Buch aufgeführten Bibelzitate erläutert. Zu jedem Kapitel ist auf der einführenden Dialogseite eine Projektidee abgedruckt.

Was wissen wir überhaupt von Jesus? Was ist das Besondere an ihm? Was würde passieren, wenn er wiederkäme, wie würde er leben? Diese Fragen lässt Michael Boenke u. a. von Schüler(innen) beantworten und versucht so, das Provozierende an der Person Jesu in die Gegenwart zu übertragen. Daneben finden sich in der Materialsammlung bekannte und bewährte Themenstellungen: Jesus - wahrer Gott und wahrer Mensch, Jesus und die Frauen, Jesu



Wunder und Heilungen, sein Verständnis von Nächstenliebe, seine Forderungen in der Bergpredigt, seine Reich-Gottes Worte.

Über das Verständnis von Vorbildern aus Sicht von Schüler(innen) heute und ihre Abgrenzung zu Idolen thematisiert Boenke im ersten Kapitel dem Nächsten zugewandtes Handeln und Verhalten. Er zitiert aus Jesu Bergpredigt im Matthäusevangelium die Antithesen sowie die Mahnworte gegen den Reichtum und das Richten. Eine mögliche Antwort auf diese Forderungen wird durch den Bericht des selbst obdachlosen Caro, der sich in der Caritas-Kleiderkammer für Bedürftige einsetzt, in ihrer Radikalität eindrucksvoll illustriert. Am Beispiel des Freiwilligen Sozialen Jahres und vieler anderer im Buch beschriebenen kirchlichen und weltlichen Projekte, karitativen Einrichtungen und möglichen Berufsperspektiven wird solidarisches Verhalten und soziales Engagement auch für Berufsschülerinnen und -schüler greifbar.

„Höchste Zeit für Auseinandersetzung“ überschreibt Boenke im Kapitel „Jesus - interreligiös“ einen Beitrag nach Joachim Gnilka und verdeutlicht damit sein Anliegen des notwendigen Dialogs zwischen den Religionen. Dazu stellt der Autor die Bedeutung Jesu für den Islam und das Judentum dar und stellt Jesu Worte Sprüchen Buddhas gegenüber. Informativ sind die dabei gewährten Einblicke in die unterschiedlichen Religionen.

Gelingen ist die Gegenüberstellung zweier Gedichte über Jesus Christus von Erich Kästner und Albrecht Haushofer, die das Kapitel über den historischen Jesus und den geglaubten Christus beschließen. Auch im dritten Band der Reihe wird das ausgeprägte „Gespür“ Michael Boenkes für ausgefallene Texte, Bilder und Cartoons und ihre kontextuelle Zuordnung deutlich, das bereits für die ersten Bände bezeichnend ist. Die Auswahl der Materialien zu den einzelnen Kapiteln trägt zu einem gelungenen Buch bei, das - wie seine Vorgänger - seinen Einsatz nicht nur im Religionsunterricht an beruflichen Schulen finden wird.

Die DVD

Für das Öffnen der DVD benötigt man mindestens Microsoft Windows 2000.

Auf der zweiten Seite finden sich Links mit Hinweisen zu den multimedialen Materialien, Informationen für Lehrkräfte, darunter das Pädagogische Konzept, Lehrplanbezüge zu einzelnen Bundesländern, unter denen die Kapitel des Unterrichtswerkes den einzelnen Themenfeldern, Jahrgangsstufen und Kompetenzen der Lehrpläne zugeordnet sind, der Grundlagenplan zum Themenbereich Jesus Christus sowie ein Quellenverzeichnis zu DVD und Buch und drei Dia-Shows zu den Themen „Mensch“, „Kreuz-Bilder“ und „Jesus-Bilder“.

Die Materialien enthalten neben zusätzlichen Texten, Bildern und Informationen auch gesprochene Texte und Interviews, zwei Werbespots, die vergrößerte Darstellung von Bildern, Songs und Liedtexte. Eine neue Navigationshilfe sind die auffälligen Buttons, die auf zahlreiche Song- bzw. Liedtexte, teilweise in deutscher Übersetzung, führen. Neben der Möglichkeit, einzelnen Folien durch Anklicken aufzurufen, kann man auch seitenweise durch die einzelnen Kapitel „scrollen“. Über Buttons auf den Folien bzw. auf deren linker Bildleiste werden die einzelnen Features durch Anklicken oder das Führen der Maus aktiviert. Hilfreich für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sind die Informations- und Arbeitsblätter sowie weitere Textvorlagen, die auch ausgedruckt werden können.

Über das Buch hinaus bietet die DVD drei Kapitel mit 31 Folien: „Jesus Christus - mehr als Superstar“ u. a. mit kurzen Inhaltsangaben zu sechs Jesus-Filmen und „Du sollst dir ein Bildnis machen“, das künstlerische Darstellungen von Jesus als Kind, als Heranwachsender, als Mann sowie Grablegungs- und Auferweckungsszenen zeigt. Im dritten Kapitel „Jesus - er arbeitet weiter“ werden Worte, Taten und Passion Jesu im Kontext biblischer und heutiger Berufe und Lebenssituationen dargestellt.

Insgesamt stellt die DVD eine unbedingt empfehlenswerte Ergänzung zum Buch dar, die für den Religionsunterricht (nicht nur) in den Fachklassen des Dualen Systems eine echte Bereicherung ist.

Dieter Miedza,
Abteilung Religionspädagogik

Mediothek / Bibliothek

Auf den **Internetseiten der Mediothek** gibt es Neues: 1. ein vollständiges Verzeichnis der im Jahre 2007 neu eingestellten Medien, 2. die Aktualisierung der beiden Katalogdateien (Stand: Januar 2008), 3. eine Medienliste mit Filmen und Kleinmedien zum Thema „Jesus“ und 4. eine Materialliste zum Thema der diesjährigen Fortbildungstagung für den RU an Gymnasien „Von der Freiheit des Christenmenschen?“. Unter dem Menüpunkt „Bücher“ sind – fünftens – (erstmalig) zwei Listen mit den für die Bibliothek angeschafften Büchern und Unterrichtsmaterialien veröffentlicht.

Neue Filme

DVD-0223

Das II. Vatikanische Konzil**17 min/f – Luca Rolandi – Italien 2007**

Der Unterrichtsfilm über das Zweite Vatikanum möchte dem Zuschauer einen ersten Überblick über das kirchengeschichtliche Ereignis geben. Er stellt vor allem die historischen Zusammenhänge und die Aufbruchsstimmung in der Kirche zur Zeit dieses Konzils dar. Damit erschließt sich das Besondere der Aufgabenstellung und der Arbeitsweise und die Bedeutung der Konzilstexte.

Themen: Kirchengeschichte, Rom

Ab 14.

DVD-0201

Die Communauté von Taizé**40 min/f - A&PT, Taizé-Communauté - Frankreich 1999**

Aus verschiedenen Blickwinkeln gibt das Film einen Einblick in das Leben der Communauté, ihr Engagement und ihre Spiritualität. Er zeigt die große Offenheit der Brüder für die vielen Jugendlichen und ihre Fragen. Roger Schutz und einige der Brüder sprechen über den Alltag, die Erwartungen und das Leben in der Gemeinschaft, Jugendliche gehen in vielen Statements auf verschiedene Aspekte der Jugendtreffen ein: die gemeinsamen Gebete, den einfachen Lebensstil, die Gespräche in einer

Atmosphäre des Vertrauens.

Themen: Orden, Jugendliche, Kirche, Gebet

Ab 14.

DVD-0224

Die Juden – Geschichte eines Volkes**6 x 30 min/f – Nina Koshofer/ Sabine Klausner - BRD 2007**

Sechsteilige Fernsehdokumentation über die Geschichte des jüdischen Volkes vom Exodus bis zur Gegenwart. Titel der Filme: 1. Gelobtes Land (atl. Geschichte), 2. Fall des Tempels, 3. Halbmond und Kreuz (Juden und Nichtjuden auf der iberischen Halbinsel), 4. Tod oder Taufe (jüdisches Leben in Europa im frühen Mittelalter), 5. Heimatsuche (13.-18. Jh.), 6. Überleben (19. und 20. Jh.). - Umfangreiches Begleitmaterial.

Themen: Juden/Judentum

Ab 14.

DVD-0205

Respekt statt Rassismus**9 Filme**

Zusammenstellung von Kurzfilmen unter dem Motto „Vorurteile überwinden, Diskriminierung vermeiden, Menschenrechte fördern“, darunter die bewährten Titel: „Frontiere“, „Pastry, Pain and Politics“ und „Schwarzfahrer“. Von den neuen Filmen ist besonders interessant „Angst isst Seele auf“ (13 min/f – Shahbaz Noshir - BRD 2002), ein Kurzspielfilm über einen farbigen Schauspieler, der auf dem Weg zu seinem

Auftritt im Theater von Rechtsradikalen angepöbelt und verprügelt wird. - Arbeitsmaterial (Unterrichtsvorschläge, Arbeitsblätter, Kopiervorlagen) auf der DVD.

Themen: Menschenrechte, Vorurteil, Rassismus, Ausländer. Ab 8/14/16.

DVD-0203

Hab und Gut in aller Welt**7 x 26 min/f – Gerlinde Böhm – BRD 2002-2005**

In ihren Filmen porträtiert die Regisseurin das Leben von Familien auf dieser Welt. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen deren Besitzverhältnisse, ihre Wohnsituationen, Familienstrukturen und Lebensumstände – ihr ganz normaler Alltag. Jeder Film fragt aber auch nach den Freuden, den Wünschen, Hoffnungen und Träumen der Familienmitglieder – er achtet und respektiert, was jedem einzelnen Protagonisten wichtig ist. - Die DVD enthält die Filme von Gerlinde Böhm aus Madagaskar, Mali, Uganda, Indien, Kambodscha, Brasilien und Haiti – Drei Sprachfassungen: Originalsprache, französisch, deutsch. Arbeitsmaterial auf der DVD.

Themen: Dritte Welt, Besitz, Familie

Ab 12/14.



Brigitte Mira in
„Angst isst Seele auf“

