

# Kirche und Schule

Nr. 159 • September 2011 • 38. Jahrgang

H 1072

## Fit in Religion

Kompetenzorientiert unterrichten

<b>Schwerpunkt</b>	<b>3</b>
<b>Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht</b>	<b>3</b>
<b>KompKath – so lief das Projekt ab</b>	<b>8</b>
<b>KompKath – Warum die Schulabteilung mitmacht</b>	<b>9</b>
O-Töne eines Gesprächs	
<b>Kompetenzorientierung in Richtlinien und Lehrplänen</b>	<b>10</b>
<b>Hauptabteilung</b>	<b>10</b>
Fachtagung Schulpastoral	<b>10</b>
<b>Zur Implementation und Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts</b>	<b>11</b>
Dieter Miedza als Leiter der Abteilung Religionspädagogik verabschiedet	<b>13</b>
<b>Beispiel</b>	<b>14</b>
<b>„Was du nicht willst, das man dir tu' ...“</b>	<b>14</b>
Reflexion einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe zur Goldenen Regel in der Jahrgangsstufe 2	
<b>„Glaubst du, dass es möglich ist, alles falsch oder alles richtig zu machen? Wonach entscheidest du, was richtig und was falsch ist?“</b>	<b>17</b>
Kompetenzorientierter Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 3/4	
<b>Vom Trösten und Getröstet-Werden – Die Schöpfungserzählung: eine Trost- und Hoffnungsgeschichte</b>	<b>21</b>
Eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 9	
<b>„Ich beurteile das so ...!“</b>	<b>25</b>
Beispiel und Erfahrungen mit einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe II zur Präimplantationsdiagnostik	
<b>Lesenswert</b>	<b>29</b>
Bibel in Bildern von Quint Buchholz Religionsdidaktik kompakt	
<b>Sehenswert</b>	<b>31</b>
Von Menschen und Göttern	

## Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Fit in Religion. Zugegeben, eine etwas schnoddrige Formulierung für den bildungstheoretisch begründeten Anspruch des Religionsunterrichtes. Aber in diesem Sinn kann man die Perspektive der Kompetenzorientierung interpretieren: es geht darum, junge Menschen in die Lage zu versetzen, die religiöse Dimension der Wirklichkeit zu verstehen und zu gestalten.

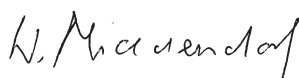
Die thematischen Schwerpunkte der März-Hefte unserer Zeitschrift in den Jahren 2008 und 2009 machten deutlich, dass die Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Religionspädagogik sich dafür einsetzen, den Religionsunterricht verstärkt vom Schüler aus zu konzipieren. Im Frühjahr 2010 nahmen sie die Gelegenheit wahr, sich an „KompKath“, einem unterrichtspraktischen Forschungsprojekt der Universität Münster zu beteiligen. Religionslehrerinnen und -lehrer verschiedener Schulformen wurden bei der Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierter Unterrichtssequenzen begleitet. Im aktuellen Heft finden Sie eine Darstellung des Projekts. Theoretische Hintergründe, Ablauf sowie Motive der Abteilung, sich am Projekt zu beteiligen, werden skizziert; Probleme werden nicht verschwiegen. Deutlicher aber sind sicher die „Erträge“.

In vier Beiträgen unter der Rubrik Beispiel geben beteiligte Kolleginnen und Kollegen Einblicke in die praktische Seite des Projektes. Sie haben sich gefragt, wie kompetenzorientierter Unterricht, in dem Lernen als aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess betrachtet wird, gelingen kann und welche neuen Sichtweisen und Chancen sich für Lehrerinnen und Lehrer ergeben. Ihre Darstellungen und Reflexionen machen den Perspektivwechsel eines kompetenzorientierten Unterrichts anschaulich.

Das Projekt ist damit, bis auf Abschlusstagung und Dokumentation, beendet. Allen Beteiligten sei ein herzliches Dankeschön gesagt. Für die Unterrichtsentwicklung, auch in anderen Fächern, haben sie Pionierarbeit geleistet. Ausdrücklich gewürdigt wird dies im Beitrag unter der Rubrik Hauptabteilung, der Ansätze und Hilfen für die Implementation kompetenzorientierten Unterrichts in den Blick nimmt.

Auch die Rubrik Lesenswert richtet sich nicht ausschließlich an Religionspädagogen: neben einem kompakten religionsdidaktischen Handbuch wird eine beeindruckende Künstlerbibel vorgestellt und empfohlen. Sehenswert für alle, die sich für überzeugende Beispiele gelebten Christseins interessieren, ist der Film „Von Menschen und Göttern“. Pünktlich zum DVD-Start steht er in unserer Mediothek zur Ausleihe bereit.

Mit guten Wünschen für Ihren Start ins neue Schuljahr



Dr. William Middendorf  
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus  
Verantwortlicher Redakteur

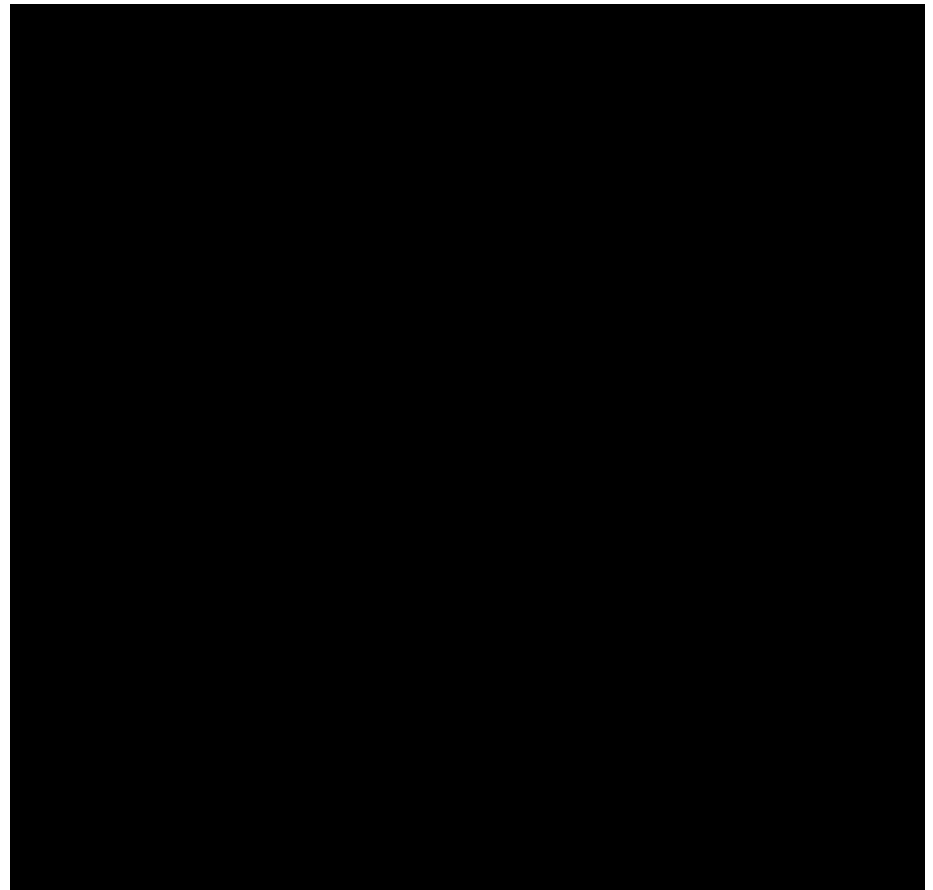
**Impressum** Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: [www.bistum-muenster.de](http://www.bistum-muenster.de)  
**Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: [Kluck@bistum-muenster.de](mailto:Kluck@bistum-muenster.de). **Layout:** dialogverlag Münster.  
**Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fotos:** leicagirl@Photocase (Titel, Seite 3), alle anderen: Archiv, privat, Hauptabteilung Schule im Bischöflichen Generalvikariat Münster.

# Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht

## Das unterrichtspraktische Forschungsprojekt KompKath

### Zu einem umstrittenen Thema

Mit der Kompetenzorientierung ist es so eine Sache: Zum einen ist die Ausrichtung des schulischen Unterrichts an Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern und weniger an theorie-schweren, aber in der Praxis wenig genutzten Lehrplangebäuden ein wesentliches Merkmal der Schulreformaßnahmen nach dem PISA-Schock im Jahre 2001. Zum anderen gibt es wohl kaum eine Maßnahme im Katalog der in diesem Kontext gestarteten Schulentwicklungsmaßnahmen, die so heftig umstritten ist und gegen die so polemisiert wird wie die Kompetenzorientierung. Dies kann ein Blick in das Feuilleton und die Leserbriefspalten der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ebenso bestätigen wie eine Lektüre diverser Lehrerverbandspostillen oder die Rezeption der erregten Debatte um die Frage der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht in der Herder Korrespondenz des letzten Jahres. Die beschriebene Debatte, unabhängig ob sie sich um das Fach Biologie, Englisch oder Katholische Religionslehre dreht, ist geprägt durch Einseitigkeiten, Zuspitzungen und falsche Polarisierungen. So stellen die Gegner eines an den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern ausgerichteten Fachunterrichts die Kompetenzorientierung gerne als den Anfang vom Ende eines an traditionellen und bewährten Inhalten orientierten schulischen Lehrens und Lernens dar: Kompetenzorientierung



bedeutet hier den völligen Verzicht auf verbindliche fachbezogene Inhalte und wird gerne als Popanz eines nur noch auf formale Kompetenzen zielendes Lehrens und Lernens dargestellt. Tradition hat auch die Polemisierung mit dem Begriff Bildungsstandards, denn diese Kompetenzstandards zielen eben gerade nicht auf Bildung, sondern seien vielmehr der Anfang vom Ende der klassischen Bildung. Auch ohne Relecture der einschlägigen Schriften von Wolfgang Klafki zur Theorie der kategorialen Bildung

wird dem kundigen Beobachter dieser Diskussion rasch klar, dass sich hier eine ähnliche Polarisierung und Polemisierung abbildet, wie im Streit zwischen materialen und formalen Bildungstheorien. Diese Zuspitzung ist natürlich falsch: Kompetenzorientiertem Unterricht geht es nicht um eine Reduktion des schulischen Lernens auf bloße formale Kompetenzen, also auf die sogenannten basalen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern unter gleichzeitigem Verzicht auf

Bildungsgegenstände der klassischen Art. Ein schulischer Unterricht, der sich an den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern orientiert, fragt vielmehr danach, welche Problemlösefähigkeiten Schülerinnen und Schüler an bestimmten Bildungsgegenständen erarbeiten, erproben und weiterentwickeln können. Dabei ruft Kompetenzorientierung ins Gedächtnis, dass das schulische Lernen niemals einem Selbstzweck oder der Tradierung und Perpetuierung von (dem Lehrer) liebge gewordenen Bildungsinhalten dient, sondern Schülerinnen und Schüler für das Leben rüsten soll. Dies kann auch im Religionsunterricht nur geschehen, wenn Fachwissen nicht einfach auswendig gelernt wird, sondern wenn die Bedeutsamkeit dieser Lerngegenstände für die Schülerinnen und Schüler einsichtig gemacht werden kann. In diesem Sinne ist die Kompetenzorientierung eine Chance für das schulische Lernen, auch im Religionsunterricht: Nur wenn es gelingt, Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, warum sie bestimmte theologische Sachbestände sich aneignen sollen und was sie damit in ihrem Leben entsprechend anfangen können, wird es uns gelingen, das Nachhaltigkeitsproblem schulischen Lernens, welches nicht nur den Religionsunterricht betrifft, angemessen zu bearbeiten und vielleicht auch in Ansätzen zu lösen.

### Kompetenzmodelle für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht

Bildungs- und kirchenpolitisch ist die Kompetenzorientierung längst beschlossene Sache: Kompetenzmodelle für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht sind im Rahmen der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaft für den Religionsunterricht gemäß Art. 7 III

GG von beiden Konfessionen vorgelegt worden, allerdings auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Verbindlichkeit. Auf katholischer Seite hat die für Erziehung und Schule verantwortliche Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) im Herbst 2003 Arbeitsgruppen beauftragt, in Anlehnung an die von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgelegten Dokumente nun Richtlinien für Standards im Fach Katholische Religion für den Abschluss der Grundschule und für den Mittleren Bildungsabschluss in Klasse 10 zu erarbeiten. Diese Richtlinien sind von den deutschen Bischöfen diskutiert, beschlossen und in Kraft gesetzt worden.<sup>1</sup> Sie „bilden eine normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht“<sup>2</sup>. Auf evangelischer Seite ist der Prozess hin zu Standards religiöser Bildung langsamer, weil pluraler und diskursiver verlaufen. Nach einem längeren Konsultationsprozess hat schließlich im Jahr 2006 eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts Münster „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ zusammengestellt, die „zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterricht[s] durch Bildungsstandards“<sup>3</sup> dienen sollen. Das Papier beschreibt 12 grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung und liefert zu jeder dieser Kompetenzen ein Aufgabenbeispiel. In die Arbeit der Comenius-Gruppe sind auch Erkenntnisse des DFG-Forschungsprojekts „Bildungsstandards und Qualitätssicherung im RU“ an der Humboldt-Universität Berlin eingeflossen, mit dem unter der Leitung von Dietrich Benner und Rolf Schieder ein Instrument für die Evaluation von Bildungsstandards in Evangelischer Religion im Rahmen der gymnasia-

len Oberstufe entwickelt und getestet worden ist.<sup>4</sup> Eine Arbeitsgruppe der Bildungskammer der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat das Kompetenzmodell inzwischen kritisch überarbeitet, insbesondere um die ethisch-moralische Perspektive erweitert und auf insgesamt acht Kompetenzen verdichtet. Darüber hinaus wurde versucht, Standards für die Kompetenzen zu formulieren. Das Ergebnis soll vom Rat der EKD als „Orientierungsrahmen für Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I“ veröffentlicht werden: „Darin ist die größtmögliche bildungspolitische Autorität der evangelischen Kirchen realisiert. Alle weiteren Formen der Umsetzung in Bildungspläne und Unterricht sind Sache der Landeskirchen“<sup>5</sup>.

Während in den Evangelischen Kirchen in Deutschland die Diskussion zur Zeit also noch anhält, welche Verbindlichkeit das Standardpapier des Comenius-Instituts bekommen soll, schreiben die beiden Richtlinien der DBK bereits ein Kompetenzmodell und auch ein ausführliches Kerncurriculum für den Katholische Religionsunterricht in den Bundesländern vor. Analog zu den Standards der KMK finden sich nämlich auch in den kirchlichen Richtlinien fachdidaktische Modelle, welche grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung hier in Anlehnung an die einschlägigen Arbeiten von Ulrich Hemel formulieren.<sup>6</sup> In den Kirchlichen Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgängen 5–10/Sekundarstufe I lauten diese Kompetenzen:

- religiöse Phänomene wahrnehmen
- religiöse Sprache verstehen und verwenden
- religiöse Zeugnisse verstehen (und deuten)
- in religiösen Fragen begründet urteilen

- sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen
- religiöses Wissen darstellen
- aus religiöser Motivation handeln.<sup>7</sup>

Die Kirchlichen Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe unterscheiden mit Blick auf den Lernort Grundschule die Kompetenzen:

- wahrnehmen und entdecken
- deuten und gestalten
- Fragen stellen und bedenken
- unterscheiden und bewerten
- sich ausdrücken und einander mitteilen
- Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen.<sup>8</sup>

In der Anwendung dieser allgemeinen Kompetenzen auf bestimmte theologische Inhalte des Unterrichts entwickeln sich sogenannte inhaltsbezogene Kompetenzen, die wiederum in sechs Gegenstandsbereichen angeordnet sind. Die Gegenstandsbereiche, in denen noch die klassisch fundamentaltheologische Fragestellung der traditionellen Traktatenlehre erkennbar ist, lauten in beiden Richtlinienpapieren:

- Mensch und Welt
- die Frage nach Gott
- die biblische Botschaft
- Jesus Christus
- Kirche und Gemeinschaft
- andere Religionen.<sup>9</sup>

Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass allein mit diesen Kompetenzbeschreibungen nicht etwa das Ganze des katholischen Religionsunterrichts dargestellt sein soll. So schreiben die deutschen Bischöfe: „Auch wenn Bildungsstandards neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch motivationale Momente und die Bereitschaft umfassen, den erworbenen Einsichten entsprechend zu handeln, beziehen sie sich doch primär auf die Ergebnisse kogniti-

ver Lernprozesse. Sie benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts“.<sup>10</sup>

### Perspektiven für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Welche Konsequenzen die an diesen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ausgerichtete Planung, Gestaltung und Durchführung von Religionsunterricht hat, ist bisher allerdings wenig erforscht und geklärt. Zwei Forschungsprojekte aus dem Bereich der sogenannten Lehrer/innen-Forschung, die an der unterrichtspraktischen Arbeit von Kolleginnen und Kollegen in der Schule anknüpft, haben sich die Erforschung einer auf Kompetenzorientierung ausgerichteten Unterrichtsarbeit zum Ziel gesetzt: Es sind dies die Projekte KompRU und KompKath, beide sind in Münster angesiedelt.

KompRU – Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts ist ein vom Comenius-Institut in Münster unterstütztes Forschungsprojekt um den Erziehungswissenschaftler Andreas Feindt: In vier Regionalteams haben sich hier 28 Religionslehrerinnen und -lehrer zusammengefunden, um mit Blick auf die Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierter Unterrichtssequenzen Lehrer-Forschung zu betreiben.<sup>11</sup> Dabei geht es um die konkrete Gestalt von Unterricht, der zur Entwicklung und Einübung von religiösen Kompetenzen beitragen soll, ausgerichtet an den „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“, die das Comenius-Institut, wie oben bereits erwähnt, 2006 herausgegeben hat. Obwohl Feindt in verschiedenen Publikationen auf die Schwierigkeit solcher On-the-Job-Research durch höchst belastete Kolleginnen und Kollegen hingewie-

sen hat,<sup>12</sup> ergeben die Ergebnisse dieser Forschungsgruppe durchaus eine erste Signatur von kompetenzorientiertem Unterrichtsgeschehen, die für unseren Zusammenhang besonders zu beachten sein wird: „Es geht um einen Perspektivwechsel, der die Handlungs- und Deutungsmuster der Schüler/innen nachvollzieht und für einen didaktisch sinnvollen Fortgang des Unterrichts nutzbar macht [...], um darauf aufbauend das didaktische Kerngeschäft der Planung passender Lernangebote für die Schüler/innen umzusetzen“<sup>13</sup>. Andreas Feindt hat aus diesen Analysen ein „didaktisches Grundgerüst“<sup>14</sup> für den kompetenzorientierten Religionsunterricht ‚gezimmert‘, das er in der Tradition seines akademischen Lehrers Hilbert Meyer aus Merkmalen guten Unterrichts zusammensetzt. Diese Merkmale sind mit Blick auf die Entwicklung von religiösen Kompetenzen:

- Individuelle Lernbegleitung
- Metakognition
- Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten
- Übung und Überarbeitung
- Kognitive Aktivierung
- Lebensweltliche Anwendung.

Wie eine an solchen Merkmalen ausgerichtete Unterrichtssequenz im Sinne einer konkreten Problemlösung aussehen kann, hat Feindt beispielhaft an einer Aufgabenstellung gezeigt, in der es um den ICHTYS, also um den Fisch als ein urchristliches Erkennungszeichen geht.<sup>15</sup>

KompKath – Kompetenzentwicklung im Katholischen Religionsunterricht gestalten ist ebenfalls ein Projekt aus dem Bereich der Lehrer/innen-forschung, in dem Teams von Religionslehrerinnen und -lehrern in der schulischen Praxis die Konsequenzen der Kompetenzentwicklung für den Katholischen Religionsunterricht erheben und

diskutieren wollen. Das Projekt ist auf Anregung von Dietlind Fischer und Andreas Feindt vom Comenius-Institut Münster im Anschluss an KompRU an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gestartet worden. Dort haben wir mit unserem Team am Lehrstuhl für Religionspädagogik in Kooperation mit den Studienseminaren in Münster und Bonn und mit Unterstützung der (Erz)Diözesen Köln und Münster eine Gruppe von rund 20 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulformen an zehn Schulstandorten bei der Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierter Unterrichtssequenzen begleitet (vgl. die Projektskizze auf S. 8). Dabei ging es unserer Forschungsgruppe nicht nur um die Entwicklung von Unterrichtsmaterial, das die Entwicklung von religiösen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterstützt, sondern auch um die Analyse und Auswertung von Merkmalen und Strukturen kompetenzorientierten Unterrichts im Religionsunterricht, um die Beobachtung und Diskussion der veränderten Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext eines solchen Unterrichts sowie um die Entwicklung und Veröffentlichung von Unterrichtsmaterial als Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer. Letzteres Anliegen ist vor allem im Kontext der Implementation der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne für das Fach Katholische Religionslehre an Grundschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen zu verstehen. Entsprechend fand eine enge Abstimmung mit der für die Implementation des neuen G-8-Lehrplans verantwortlichen Arbeitsgruppe Netzwerk Religion im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Düsseldorf statt.

Nach einem Jahr schulpraktischer Arbeit durch die Teams in den verschiedenen Projektschulen zeigen sich im Zuge der Auswertung und Dokumentation der Unterrichtsvorhaben erste Ergebnisse, welche die Signatur didaktischer Strukturen im Projekt KompRU zu bestätigen scheinen. So lassen sich folgende Erkenntnisse formulieren:

- Das oben erwähnte Strukturmodell von Andreas Feindt scheint sich durchzusetzen: Obwohl alle Kolleginnen und Kollegen die Wahl hatten zwischen den Merkmalmodellen von Feindt, Gabriele Obst<sup>16</sup> und Wolfgang Michalke-Leicht, entschied sich die große Mehrheit für das oben skizzierte Modell aus KompRU. Allerdings gab es im Bereich der Grundschule Präferenzen für das Modell von Michalke-Leicht, das im Laufe der Projektarbeit auf sechs Merkmale verdichtet wurde.<sup>17</sup>
- Der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler kommt eine große Bedeutung zu: Alle erstellten und erprobten Unterrichtsvorhaben setzen auf eine selbständige Erarbeitung und Lösung der Aufgabenstellungen durch Schülerinnen und Schüler, meist in arbeitsteiligen und oft auch nach Lernniveaus binnendifferenzierten Kleingruppen.
- Die Ausgangssituation von Schülerinnen und Schülern wird häufig völlig falsch eingeschätzt: Alle Lehrerteams haben sich sehr sorgfältig mit den Lernausgangslagen<sup>18</sup> ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigt, um vor der Gestaltung einer Unterrichtssequenz erst einmal zu verstehen, was ihre Kinder und Jugendlichen an Kompetenzen schon mitbringen und über was sie an Wissen bereits verfügen. Auch routinierte, erfahrene Kolleginnen und Kollegen mussten konzedieren, dass sie völlig falsche Vorstellungen

von den Voraussetzungen ihrer Lerngruppe gehabt hatten – und dies wohl nicht nur in diesem Projekt, sondern oft auch viele Jahre der eigenen Unterrichtstätigkeit hindurch.

- Mit Erhebung der Lernausgangslage ist die Frage verknüpft, mit welchen Formen und Formaten diese ermittelt und erhoben werden kann. Zwar gibt es inzwischen verschiedene Unterrichtswerke und Unterrichtsmaterialien für den katholischen Religionsunterricht, die Vorschläge und Anregungen für eine erste Sichtung und Einordnung der Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern bieten, doch stellt der Entwurf und die Entwicklung eigener Materialien die Lehrerinnen und Lehrer vor einige Schwierigkeiten – vor allem, wenn sie die Überprüfung der schon vorhandenen Kompetenzen mit einer alltagsrelevanten Anwendungssituation verknüpfen wollen.
- Die Phasen von Übung und Wiederholung sind von großer Wichtigkeit. Was im Mathematik- und Fremdsprachenunterricht völlig selbstverständlich ist, hat in Religion wenig Tradition: die durch mehrfaches Wiederholen einer Operation vollzogene Einübung in bestimmte Problemlösefertigkeiten. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, in dessen Kontext immer wieder danach gefragt werden muss, was Schülerinnen und Schüler jetzt genau können und was noch nicht, setzt auf das häufige Wiederholen von Lern- und Lösungsstrategien. Wie sonst sollen Schülerinnen und Schüler Übung und Routine in bestimmten Problemlösefähigkeiten bekommen?
- Neue Formen der Evaluation werden bedeutsam. Gerade weil Lehrerinnen und Lehrer an verschiedenen Punkten des Lehr- und Lernprozesses schauen müssen,

was ihre Schülerinnen und Schüler nun genau gelernt haben, sind unterschiedliche und individuelle Formen der Leistungsüberprüfung notwendig. Im Zuge der verschiedenen Unterrichtsvorhaben sind eine ganze Palette von Instrumenten zusammengekommen, mit denen die Kolleginnen und Kollegen die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler evaluieren konnten, z. B. das Cahier (Themenheft zu einem bestimmten Thema), das Portfolio, verschiedene Fragebögen und andere kreative Aufgabenstellungen.

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

und nutzen können. Wenn dem so ist, dann hat KompKath in einem bescheidenen, aber bemerkenswerten Maß zur Unterrichts- und Qualitätsentwicklung im katholischen Religionsunterricht beigetragen. Und vielleicht können die zur Veröffentlichung anstehenden Handreichungen und Materialien<sup>19</sup> zu KompKath weitere Kolleginnen und Kollegen anregen, ihren Unterricht unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung zu überdenken und weiterzuentwickeln.

Dr. Clauß Peter Sajak,  
Professor für  
Religionspädagogik,  
Kath.-Theol. Fakultät  
Universität Münster,  
Leiter des  
Forschungsprojekts  
KompKath



c.sajak@uni-muenster.de

**1** Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn 2004 und Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe, Bonn 2006.

**2** Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 5.

**3** Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.

**4** Benner, Dietrich et al.: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-BI-QUA, in: Ders. (Hg.), Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven, Paderborn 2007, 141-156.

**5** Fischer, Dietlind/Feindt, Andreas: Vom Kompetenzmodell zum Unterricht – Entwicklungsstrategien im Fach Evangelische Religion, in: Gehrman, Axel et al. (Hgg.), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Eine Verbesserung der Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2010, 223-233.

**6** Hemel, Ulrich: Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz/Wien/Köln 2000, 63-76.

**7** Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 13-15.

**8** Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006 (Anm. 1), 18-21.

**9** Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 16.

**10** Vgl. ebd., 10f.

**11** Feindt, Andreas: Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung, in: Hollenbach, Nicole/Tilmann, Klaus-Jürgen (Hgg.), Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive, Bad Heilbrunn 2009, 147-165.

**12** Vgl. ebd., 153f.

**13** Ebd., 161f.

**14** Feindt, Andreas: Wie geht kompetenzorientierter Unterricht? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit, in: Lehrarbeit – Lehrer sein. Friedrich Jahresheft 2010, Seelze 2010, 85-89, hier 86. Vgl. in diesem Heft S. 22.

**15** Ebd.

**16** Vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 137.

**17** Vgl. Michalke-Leicht, Wolfgang: Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 79. Das modifizierte Modell ist in diesem Heft auf S. 17 abgedruckt.

**18** Vgl. Obst 2009 (Anm. 16), 146-153.

**19** Die im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelten kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen sollen im Frühjahr 2012 im Kösel-Verlag München erscheinen. Eine wissenschaftliche Diskussion der Ergebnisse unter Berücksichtigung der qualitativ- bzw. quantitativ-empirischen Begleitstudien wird auf einer Tagung im Katholischen Sozial-Institut Bad Honnef am 2. und 3. März 2012 stattfinden.

# KompKath – so lief das Projekt ab



Da es sich bei KompKath um ein Projekt aus der sogenannten Lehrer/innenforschung handelt, war es den Projektverantwortlichen ein Anliegen, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit der Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierter Unterrichtsreihen bestmöglich zu unterstützen. Ziel und Anliegen des Projekts ist es gewesen, den Blick auf den alltäglichen Unterricht zu richten und so der Frage nach zu gehen, was sich unter Maßgabe des neuen Paradigmas der Kompetenzorientierung dort konkret für den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin ändert. Zu diesem Zweck wurden drei Gruppen mit Lehrerinnen und Lehrern aus jeweils einer Schulstufe gebildet. Da regelmäßige Treffen notwendig waren, konstituierten sich drei Regionalgruppen (1. Grundschule/Bereich Warendorf; 2. Sekundarstufe I/Bereich Münster/

Recklinghausen; 3. Sekundarstufe II/Bereich Köln/Bonn) mit insgesamt 18 Lehrerinnen und Lehrern. Damit auch vor Ort eine angemessene Betreuung gewährleistet war, erhielt jede Gruppe jeweils einen Ansprechpartner aus der Schulpraxis, der in Fach- oder Schulleitung tätig ist, sowie einen Wissenschaftler/eine Wissenschaftlerin aus der Religionspädagogik. In gemeinsamen, regelmäßig stattfindenden Sitzungen wurden in diesen Regionalgruppen kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten geplant und reflektiert. Begleitet wurde das Gesamtprojekt von einem wissenschaftlichen Beirat, der sich aus den Mitarbeitern des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Vertretern der beteiligten (erz)bischöflichen Schulabteilungen sowie dem

Leiter der Forschungsgruppe KompRU, Dr. Andreas Feindt, zusammensetzte. Eine wissenschaftliche Forschungsgruppe vernetzte schließlich die Ergebnisse der Regionalgruppen, reflektierte diese und besprach das weitere Vorgehen der einzelnen Gruppen. Gerahmt wurde das gesamte Projekt von einer Auftakt- und Abschlusstagung sowie einem Klausurtag. Dort wurden – je nach Bedarf – inhaltliche Inputs, Zeit zur Diskussion und Austausch sowie Arbeit an den konkreten Unterrichtsreihen gegeben.

Ann-Kathrin Muth,  
Wissenschaftliche  
Mitarbeiterin  
am Lehrstuhl für  
Religionspädagogik,  
Kath.-Theol. Fakultät  
Universität Münster



a.muth@uni-muenster.de



# KompKath – Warum die Schulabteilung mitmacht

## O-Töne eines Gesprächs im Frühjahr 2010

**Gabriele Cramer:** Guten Morgen, Tobias.

**Dr. Tobias Voßhenrich:** Guten Morgen, Gabriele.

**Cramer:** Du beschäftigst dich zur Zeit mit dem neuen Sek I-Lehrplan Katholische Religionslehre – ist der Entwurf den Kolleginnen und Kollegen inzwischen bekannt?

**Voßhenrich:** Sicher wird der eine oder andere Kollege schon einmal hineingeschaut haben. Aber wir werden demnächst durchs ganze Bistum ziehen und in allen Regionen Implementationsveranstaltungen durchführen müssen. Im Mittelpunkt stehen dann vermutlich erst einmal curriculare Fragen. Wie es im Unterricht aussieht und wie wir die Kompetenzorientierung des Lehrplans wirklich umsetzen können – da liegt in Zukunft noch viel Arbeit vor uns!

**Cramer:** Ich habe die Implementation für den Grundschulbereich schon 2008 durchgeführt. Inzwischen frage ich mich: Was hat sich eigentlich durch den neuen Lehrplan verändert? Wie sah der Religionsunterricht früher aus und was hat sich heute durch die Kompetenzorientierung tatsächlich getan?

**Dieter Miedza:** Guten Morgen, Gabriele. Guten Morgen, Tobias. Ich habe gerade mit Clauß Peter Sajak, dem Professor für Religionspädagogik an der Uni Münster, telefoniert. Er hat mich im Zusammenhang mit unseren beiden Heften zur Kompetenzorientierung angesprochen, die wir in „Kirche und Schule“ herausgegeben haben. Demnächst will er ein Projekt zum kompetenzorientierten Religionsunterricht an allen Schulstufen starten, also von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe. Ich fand, das hört sich sehr interessant an. Außerdem ist es doch sinnvoll, die beiden Bereiche Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung zu diesem Thema zu vernetzen.



Von links nach rechts: Dr. Tobias Voßhenrich, Dieter Miedza, Gabriele Cramer.

**Cramer:** Ja, das klingt gut. Das wäre eine Chance, die Aufgabe mit Kolleginnen und Kollegen unter wissenschaftlicher Begleitung anzugehen.

**Voßhenrich:** Wenn wir unsere Verantwortung für einen guten, zeitgemäßen Religionsunterricht wirklich wahrnehmen wollen, dann ist es angezeigt, dass wir auch die Unterstützung und die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft suchen und vielleicht auf diese Weise den Unterricht reflektiert begleiten und verändern können.

**Cramer:** Die Gelegenheit, Ausbildung, Praxis und Fortbildung miteinander zu verknüpfen, gibt es nicht oft. Auch die Zusammenarbeit von verschiedenen Schulformen reizt mich. Denn wenn wir die Orientierung an Kompetenzen ernst nehmen, dann stellt sich die Frage, auf welchen Kompetenzen man aufbauen bzw. an welche man anschließen kann.

**Miedza:** Mir scheint das auch ein zukunftsorientiertes Projekt; ich kann mir gut vorstellen, dass es Früchte für unsere Fortbildungsarbeit geben wird.

**Voßhenrich:** Wenn wir die Chance haben, so den kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen und weiterzuentwickeln, dann müsste es für uns eine Selbstverständlichkeit sein, daran mitzuwirken. Ich denke an die Kollegen, die jetzt den neuen Lehrplan vor der

Brust haben und vor der Frage stehen: Wie kann ich den eigentlich umsetzen? Wie kann ich tatsächlich kompetenzorientiert Religion unterrichten? Es ist genau unsere Aufgabe und unser Dienst, die Kollegen an dieser Stelle zu unterstützen.

**Cramer:** Ja, und über diese kompetenzorientierten Unterrichtsmodelle wird deutlich, dass der Religionsunterricht das didaktische Niveau anderer Fächer erreicht. Wie sähe unsere Begleitung konkret aus?

**Miedza:** Geplant ist, dass über unser Netzwerk zu Religionslehrerinnen und Religionslehrern interessierte Kolleginnen und Kollegen angesprochen werden, die bereit sind, in ihrer Schule kompetenzorientierten Religionsunterricht auszuprobieren, auszuwerten, zu reflektieren und schließlich zum Ende des Projekts zusammenzufassen.

**Voßhenrich:** Sollen die Ergebnisse publiziert und wissenschaftlich evaluiert werden?

**Miedza:** So ist es vorgesehen. Es soll eine Buchveröffentlichung geben, nicht zuletzt als Arbeitshilfe für Religionslehrer und Religionslehrerinnen. Auf der anderen Seite dachte ich sofort daran, das Projekt in „Kirche und Schule“ zu dokumentieren.

**Cramer:** Dann kann ich eigentlich nur sagen: Hoffentlich können wir daran teilnehmen. Ich freue mich darauf.

# Kompetenzorientierung in Richtlinien und Lehrplänen

<b>Grundschule</b>	Seit 2008 sind kompetenzorientierte Richtlinien sowie entsprechenden Handreichungen, die die veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule erläutern, in Kraft. Sie verstehen sich als ein Gesamtkonzept für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Kernstück ist das Kapitel 3: Anstelle verbindlicher Unterrichtsgegenstände werden verbindliche Kompetenzerwartungen an Schülerinnen und Schüler beschrieben. Mit dem kompetenzorientierten Ansatz soll vor allem das eigenständige, individuelle Lernen gefördert werden.
<b>Hauptschule</b>	Noch gilt der Lehrplan von 1985. Neue kompetenzorientierte Lehrpläne sind in Vorbereitung.
<b>Realschule</b>	Noch gilt der Lehrplan von 1994. Neue kompetenzorientierte Lehrpläne sind in Vorbereitung.
<b>Gesamtschule Sek. I</b>	Noch gilt der Lehrplan von 1999. Neue kompetenzorientierte Lehrpläne sind in Vorbereitung.
<b>Gymnasium Sek. I (G8)</b>	Mit Runderlass vom 11.05.2011 wurde die Endfassung des Kernlehrplans Katholische Religionslehre für die Sekundarstufe I (G 8) eingeführt, der für die Klassen 5 und 7 zum 1.8.2011 sowie für die übrigen Klassen zum 1.8.2012 in Kraft tritt.
<b>Gymnasium Sek. II</b>	Auch im Bereich der Sekundarstufe II ist in naher Zukunft mit der Einführung eines kompetenzorientierten Lehrplans zu rechnen.
<b>Förderschule</b>	Kompetenzorientierte Richtlinien liegen für NRW z. Zt. nicht vor.
<b>Berufskolleg</b>	
<b>Fachklassen des dualen Systems</b> der Berufsausbildung („Anlage A“)	Seit 2007 kompetenzorientierte Richtlinien (sechs verbindliche Kompetenzen jeweils theologisch und anthropologisch akzentuiert)
<b>Berufsgrundschuljahr</b> sowie Bildungsgänge, die zu einem <b>mittleren Schulabschluss</b> („Anlagen A und B“) bzw. <b>Fachhochschulreife</b> („Anlage C“) führen	Seit 2006 gibt es Lehrpläne zur Erprobung für diese Bildungsgänge. Sie haben die sechs Kompetenzen aus den Fachklassen des dualen Systems übernommen und nach Anforderungsbereichen und Abschlussniveau ausdifferenziert.
Bildungsgänge, die zur <b>Allgemeinen Hochschulreife</b> („Anlage D“) führen	Seit 2008 gibt es für den Fachbereich Erziehung und Soziales einen Bildungsplan zur Erprobung. In diesem Fachbereich ist das Fach Katholische Religionslehre auch Bestandteil des Zentralabiturs. Die hier ausgewiesenen Kompetenzen lehnen sich stark an die Vorgaben der „einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur“ (EPA) an, die bezogen auf den fachlichen Schwerpunkt konkretisiert werden. Zudem sind in dem Bildungsplan verbindliche, auch auf den fachlichen Schwerpunkt bezogene, Themen und Inhalte formuliert, an denen die Kompetenzen erworben werden sollen. Ähnliches gilt für den Bildungsplan für das Fach Katholische Religionslehre im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung, der zu Beginn des Schuljahres 20011/12 in Kraft tritt. In diesem Fachbereich kann Katholische Religionslehre allerdings lediglich als 4. Abiturfach gewählt werden. Die Bildungspläne für die anderen Fachbereiche werden sukzessive erarbeitet. Noch gelten hier die Lehrpläne von 1991.
<b>Fachschulen des Sozialwesens</b> („Anlage E“)	In den Lehrplänen, die zwischen 2004 und 2010 sukzessive in Kraft getreten sind, werden keine eigenen Kompetenzen für das Fach Katholische Religionslehre aufgeführt. Es werden aus beruflichen Handlungsfeldern generierte Lernfelder beschrieben, für deren Bewältigung im Bildungsgang insgesamt Kompetenzen erworben werden sollen. Im Fach Katholische Religionslehre werden in den Fachschulen des Sozialwesens auch Kompetenzen für die religionspädagogische Arbeit erworben.

## Fachtagung Schulpastoral

**Noch normal? Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern**

**Thematische Schwerpunkte:** Diagnostische Sensibilisierung – Unterscheidungskompetenz – Unterstützungskompetenz

**Referent:** Lorenz Hilwerling, Oberarzt Akutbereich Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie am Universitätsklinikum Münster

**Wann und Wo:** Montag, 21. November 2011, 9 bis 17 Uhr, Franz Hitze Haus, Kardinal-von-Galen-Ring 50, 48149 Münster

**Leitung:** Geistlicher Rat Clemens Lübbers, Leiter der Abteilung Schulpastoral im Bischöflichen Generalvikariat Münster

**Weitere Informationen:** Dr. Gabriele Bußmann, Telefon: 0251/ 495-206, E-Mail: bussmann-g@bistum-muenster.de

Verena Schrimpf, Telefon: 0251/ 495-6143, E-Mail: schrimpf@bistum-muenster.de

# Zur Implementation und Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts

Unter dem Eindruck der damals eher mäßigen PISA-Ergebnisse für deutsche Schüler und Schulen leiteten die Kultusminister der Bundesländer vor rund 10 Jahren einen Paradigmenwechsel ein: Über fachbezogene Bildungsstandards und kompetenzorientierte Lehrpläne, ergänzt um zentrale Lernstandserhebungen und Prüfungen sowie externe Schulevaluationen (Qualitätsanalysen), sollten die Lernergebnisse nachhaltig verbessert und ihre Überprüfbarkeit gesichert werden.

Dabei formulieren Bildungsstandards erwünschte Lernergebnisse als Ziele des Unterrichts in Form von (fachlichen) Kompetenzen, die Lernende bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen und die durch Testverfahren/Aufgaben erfasst werden können. Und eine kriteriumsorientierte Kompetenzbeschreibung benennt konkrete Anforderungen, die auf einer bestimmten Kompetenzstufe bewältigt werden können. Die Kompetenzstufen basieren idealiter auf Kompetenzmodellen und sind durch Denkprozesse und Handlungen von bestimmter Qualität festgelegt.<sup>1</sup> Dieser Paradigmenwechsel war auf der didaktisch-curricularen Ebene eine Abkehr von der Maßgeblichkeit der Inhalte. Zwar können auch fachliche Kompetenzen nur in Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erworben werden; sie gehen aber über die bloße Verfügbarkeit inhaltlichen Wissens hinaus, indem sie fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verbinden, um konkrete Anforderungen und Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll bewältigen zu können. Kompetenzbeschreibungen

sollten daher auch Aspekte einer spezifischen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit benennen.

## Zum Mehrwert der Kompetenzorientierung

Zentrales Unterrichtsziel ist die Förderung der Bildung junger Menschen. Die Bildung eines Menschen drückt sich in seiner Fähigkeit und Bereitschaft aus, angesichts der unterschiedlichen Herausforderungen privater, gesellschaftlicher, beruflicher usw. Art verantwortlich zu handeln. Eine solche Handlungsfähigkeit und -bereitschaft setzt nicht nur eine angemessene Fachkompetenz voraus, sie erfordert auch Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz und schließt die Fähigkeit ein, das eigene Handeln gegenüber individuell gültigen moralischen Maßstäben zu legitimieren, die in eigener Reflexion und Wertung der Geltungsansprüche moralischer Normen in situativen Kontexten gewonnen wurden.<sup>2</sup>

Dieser Zusammenhang ist grundsätzlich zu beachten, auch wenn in diesem Beitrag die Kompetenzorientierung im Kontext der KMK-Bildungsstandards betrachtet wird, also im Sinne fachbezogener Kompetenzen gemeint ist. Dementsprechend stehen hier bei der Frage nach dem Mehrwert eines kompetenzorientierten Unterrichts gegenüber einem inhaltsorientierten Unterricht lediglich die domänenspezifischen Kompetenzen (Fachkompetenz) im Fokus. Auch wenn dieser im Sinne eines erweiterten Lernbegriffs selektive Blick bestimmte didaktische Dimensionen des Unterrichts ausblendet, so lässt er doch einige Vorzüge eines (fach-)kompetenzorientierten Unterrichts sichtbar werden. Beispielsweise verbindet

ein solcher Unterricht das didaktische Prinzip der Schülerorientierung mit dem lerntheoretischen Prinzip des Selbstwirksamkeitserlebens, wenn (fachliche) Kompetenzen in (hier kognitiv) herausfordernden Situationen aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden erworben werden. Diese Erfahrung eigener Kompetenz im Unterricht ist nämlich neben der Selbsttätigkeit und dem Anerkennung und Sinn fördernden sozialen Kontext entscheidend für die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation.<sup>3</sup>

Die in Auseinandersetzung mit Inhalten gewonnenen, aber an diese Inhaltskontexte nicht gebundenen Kompetenzen sollen sich auch in der Bearbeitung neuer An- und Herausforderungen erweisen. Durch entsprechende Aufgabenstellungen lässt sich eine kognitive Aktivierung der Lernenden erreichen, die Merkmal eines „guten“ Unterrichts ist.<sup>4</sup>

Mit einer solchen kognitiven Aktivierung ist zugleich ein sinnstiftendes Lernen verbunden, bei dem neue Sachzusammenhänge mit tatsächlicher Bedeutung für die Lernenden erschlossen werden. Weiter lassen sich aus den Kompetenzbeschreibungen in Verbindung mit den Kompetenzstufenmodellen und den kompetenzorientierten Musteraufgaben Maßstäbe für die Erhebung von Lernständen und die Entwicklung adressatengerechter Unterrichtsarrangements gewinnen.<sup>5</sup>

Die Kompetenzbeschreibungen bieten aber nicht nur den Lehrkräften, sondern auch den Lernenden selbst Orientierung für die Reflexion und Einschätzung ihres eige-

nen Lernfortschritts. Als besonders geeignet erscheinen hier sog. Kompetenzraster. Diese sind tabellarische Einschätzungsraster, die auf verschiedenen Kompetenzstufen „Ich kann ..“-Statements formulieren, die es den Lernenden ermöglichen sollen, ihren Lernertrag mit den formulierten Kompetenzen in Beziehung zu bringen. Indem Lernende individuelles Können mit einem Referenzwert, einer Bezugsnorm, abgleichen, positionieren sie sich in einem Bezugsrahmen graduell abgestufter Kompetenzbeschreibungen und erhalten somit auch Auskunft über den Stand ihres Lernprozesses.<sup>6</sup> Nun stellen sich die hier skizzierten Vorzüge eines kompetenzorientierten Unterrichts nicht von selbst ein. Sie erfordern vielmehr eine detaillierte und präzise Planungsarbeit, die sich in aufeinander folgenden Phasen vollzieht und nachfolgend kurz umrissen werden soll.

### Phasen der Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Ein kompetenzorientierter Unterricht ist ein schüleraktiver Unterricht, der den Lernenden jeweils selbstständige und auch selbstorganisierte Lernhandlungen abverlangt. Diese Lernhandlungen werden allerdings nur dann erfolgreich sein können, wenn die Schüler/innen über angemessene Arbeits- und Lernstrategien verfügen. Hierzu zählen kognitive und metakognitive Strategien ebenso wie motivationale und volitionale Orientierungen.<sup>7</sup> Diese Strategien müssen im Unterricht systematisch entwickelt worden sein, damit ein kompetenzorientierter Unterricht mit seinem hohen didaktischen Anspruch gelingen kann.<sup>8</sup>

Die weiteren Entwicklungsphasen können sich am Kreislaufmodell orientieren, das die KMK für eine die KMK-Bildungsstandards nutzende Unterrichtsentwicklung konzipiert hat.<sup>9</sup>

Demnach werden zunächst die Lernstände in den Fächern und Kompetenzbereichen durch geeignete Testverfahren und Aufgabebearbeitungen erhoben. Die Auswertung der Ergebnisse dient nicht nur dem Vergleich mit Normierungswerten und Vergleichsgruppen, sondern auch der Identifikation von allgemeinen und gruppenspezifischen Stärken und Fehlermustern, um so angesichts heterogener Lerngruppen besondere Fördergruppen und -bedarfe zu ermitteln.

Diese Auswertungsergebnisse sind dann mit den Lernenden, in der Lehrerkonferenz oder den Fachkonferenzen zu thematisieren, um die vermuteten Ursachen für Leistungsdifferenzen zu klären. Die KMK-Konzeption nennt hier als Erklärungsansätze (1) die Lernvoraussetzungen der Lernenden (insbesondere motivationaler und volitionaler Art sowie häusliche Unterstützung), (2) die Gestaltung des Unterrichts sowie (3) schulinterne Curricula und Lehrbücher.

Diesem Klärungsprozess können die Formulierung von Zielen und die Vereinbarung von Maßnahmen zur Weiterentwicklung/Verbesserung eines kompetenzorientierten Unterrichts folgen. Mögliche Maßnahmen sind etwa die Demonstration und Analyse von Best-Practice-Beispielen, die gemeinsame Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien oder die wechselseitige Unterrichtshospitation. Dieser letztgenannten Maßnahme scheinen viele Lehrkräfte mit einer gewissen Skepsis zu begegnen; der Klassenraum gilt offenbar vielen Lehrkräften als eine Art persönliche Sphäre, die dem prüfenden oder auch nur beobachtenden Blick externer Personen vorzuenthalten ist. Dabei sind die Vorzüge solcher Hospitationen gut belegt, sofern sie systematisch geplant sind und be-

stimmte Regeln beachtet werden.<sup>10</sup>

Die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen folgt als nächster Schritt. Hier werden zuvor erstellte Materialien, Lernaufgaben und didaktische Arrangements zur Förderung von Schülerkompetenzen im Unterricht eingesetzt und erprobt. Anschließend wird der Erfolg dieses Unterrichts unter Einsatz geeigneter Erhebungsinstrumente (Tests, Feedback-Verfahren usw.) überprüft, womit sich der Kreislauf der Unterrichtsentwicklung schließt.

### Gelingensbedingungen

Die erfolgreiche Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht kann nur mit den Lehrkräften gelingen. Deren Akzeptanz kann erreicht werden, wenn die Lehrkräfte von der „Unterrichtsphilosophie“ überzeugt sind, den konkreten Nutzen dieses didaktischen Ansatzes erkennen und wirksame Unterstützung bei der Planung und Durchführung kompetenzorientierten Unterrichts erfahren. Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang eine unterrichtsnahe Lehrerfortbildung, die bei den didaktischen Wissensvoraussetzungen und Erfahrungen der Lehrkräfte ansetzt und bei klarer fachlicher Stringenz Instruktionsphasen mit Erprobungs- und Reflexionsphasen kombiniert.<sup>11</sup>

Der konkrete Nutzen des didaktischen Ansatzes liegt (potenziell) in der Verbesserung der Unterrichtsqualität (wirkungs- und adressatenorientiert durch Kompetenzorientierung und schülergerechte Anwendungskontexte, adaptive Lernangebote durch kompetenzstufenorientierte Diagnostik) sowie der Steigerung der Schülermotivation (Kompetenzerfahrung, herausfordernde Aufgabenstellungen).<sup>12</sup> Als wirksame fachliche Unterstützung kommt neben Fortbildung und wissenschaftlich begleiteter

Erprobungen<sup>13</sup> insbesondere die Bereitstellung von Materialien und Handreichungen durch die pädagogischen Landesinstitute in Betracht.

Und schließlich benötigt auch die Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts wie jede systemische Unterrichtsentwicklung Ressourcen, eindeutige und transparente Entscheidungs- und Koordinationsstrukturen, verlässliche organisatorische Rahmenbedingungen und einen möglichst weitgehenden didaktischen Konsens im Kollegium, der sich auch in kooperativen Haltungen bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts auswirkt.<sup>14</sup>

### Schluss

Das gelegentlich genutzte Bild vom alten Wein in neuen Schläuchen zur Charakterisierung des Potenzials eines kompetenzorientierten Unterrichts wird diesem nicht gerecht. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass von der Qualität des neuen Weins erst ein Teil der Lehrerschaft überzeugt ist. Hier

sind insbesondere im Bereich der Unterstützungsangebote noch etliche Anstrengungen zu unternehmen, um die didaktischen Vorzüge augenfällig zu machen. Nicht alle diese Angebote müssen von Amtswegen auf Landesebene erfolgen. Oftmals weisen regionale und lokale Aktivitäten eine größere Affinität zur schulischen Praxis auf. Das in diesem Heft für den kompetenzorientierten Religionsunterricht vorgestellte Projekt „KompKath“ ist ein gelungenes Beispiel für eine sehr praxisorientierte Unterstützung einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. Es bleibt zu wünschen, dass noch viele Unterstützungsinitiativen folgen werden.



Dr. William Middendorf  
Hauptabteilungsleiter  
Schule und Erziehung  
Bischöfliches  
Generalvikariat  
Münster  
sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de

<sup>1</sup> Für weitergehende Erläuterungen vgl. Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik (2004) Nr. 6, S. 10-13.

<sup>2</sup> Zu den verschiedenen Kompetenzdimensionen vgl. Lehmann, G./Nieke, W. (2000): Zum Kompetenz-Modell ([www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzen-de\\_texte/text-lehmann-nieke.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzen-de_texte/text-lehmann-nieke.pdf); 1.6.2011).

<sup>3</sup> Vgl. Deci, E.L./ Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 39 (1993), 223-238.

<sup>4</sup> Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Seelze, S. 204f.

<sup>5</sup> Vgl. auch Feindt, A./Meyer, H. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 237/2010, S. 29ff.

<sup>6</sup> Vgl. Merziger, P. (2007): Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht: Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe (Studien zur Bildungsgangforschung 14). Opladen.

<sup>7</sup> Für nähere Erläuterungen s. Baumert, J. et al. (2000): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Berlin.

<sup>8</sup> Zur praktischen Vermittlung dieser Strategien im Unterricht vgl. Hessisches Kultusministerium

(Hg.) (2005): Förderung von Lernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Fuldata.

<sup>9</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Berlin 2010.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu Helmke, A. et al.: KMK-Unterrichtsdiagnostik. Universität Koblenz-Landau 2011 ([www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%2018\\_Kollegialfeedback.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%2018_Kollegialfeedback.pdf); 2.6.2011).

<sup>11</sup> Vgl. hierzu auch die Fortbildungskonzepte und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung auf der Website <http://www.kmk-format.de/index.html>.

<sup>12</sup> Vgl. Freudenthaler, H.H./Specht, E.: Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Fragebogenstudie nach dem ersten Jahr der Pilotphase II Graz 2006.

<sup>13</sup> Vgl. hier besonders die Darstellungen zum „KompKath“-Projekt der Universität Münster und der Bistümer Köln und Münster in diesem Heft.

<sup>14</sup> Vgl. Schratz, M./Westfall-Greiter, T.: Schulqualität sichern und weiterentwickeln, Seelze 2010, S. 119ff.

### Dieter Miedza als Leiter der Abteilung Religionspädagogik verabschiedet

Mit einem „Kompetenzpass“, der dem scheidenden Abteilungsleiter u. a. herausragende Kompetenzen in seinem Fach, in Organisation, Menschenfreundlichkeit, Kommunikationsfreude und Hilfsbereitschaft bescheinigt, wurde Dieter Miedza aus seinem Amt als Leiter der Abteilung Religionspädagogik im Bischöflichen Generalvikariat verabschiedet. Auch eine große goldene Schultüte, die von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung 310 mit vielen nützlichen Dingen für den Schulalltag gefüllt wurde, durfte nicht fehlen. Denn Oberstudiendirektor Miedza übernimmt mit dem Beginn des neuen Schuljahres die Leitung eines Gymnasiums im Erzbistum Köln, der Marienschule in Opladen.

Mehr als sechs Jahre hat Dieter Miedza die Aufgabe als Leiter der Abteilung 310 wahrgenommen. Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, denen er begegnete, schätzten seine Verbindlichkeit, seine Freundlichkeit und seine Zugewandtheit.

Miedza hob in seiner Abschiedsrede hervor, dass es ihm stets wichtig gewesen sei, in Offenheit und Vertrauen den Menschen zu begegnen. Er schloss mit einem Dank für die gute Zusammenarbeit mit allen Einrichtungen, besonders dankte er den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern seiner Abteilung.



Der gut gelaunte Abteilungsleiter bei seiner Verabschiedungsfeier.

## „Was du nicht willst, das man dir tu' ...“

### Reflexion einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe zur Goldenen Regel in der Jahrgangsstufe 2

Als Lehrerin oder Lehrer vor die Aufgabe gestellt zu sein, eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe zu planen und durchzuführen, erfordert einen neuen Blick auf die Rolle der Lernenden, der Lehrenden und des Ablaufs von Unterricht. Zunächst stellt sich die Frage, an welchem der verschiedenen Modelle zur Gestalt kompetenzorientierten Unterrichts sich die Planung ausrichtet und welche Merkmale es entsprechend zu berücksichtigen gilt. Im konkreten Fall fiel die Wahl auf das Modell von Andreas Feindt, welches im Laufe des Projekts KompKath noch um die Dimensionen Ermittlung der Lernausgangslage und Evaluation erweitert wurde.<sup>1</sup> An dieser weiteren Differenzierung hat sich auch die Unterrichtsreihe zur Goldenen Regel orientiert.

Grundsätzlich verlangt ein kompetenzorientierter Unterricht, stärker als bisher die vorhandenen und auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu beachten und daran gemessen eine Unterrichtsreihe zu entwickeln. Wolfgang Michalke-Leicht betont in diesem Zusammenhang, dass, wenn von einem didaktischen Perspektivenwechsel gesprochen wird, „es darum [geht], die Schülerinnen und Schüler als verantwortliche Akteure ihres eigenen Lernens ernst zu nehmen. Das professionelle Lehren der Lehrerinnen und Lehrer ist das eine. Ein kompetenzorientierter Unterricht jedoch – so die Überzeugung – basiert auf dem Wechsel der Perspektive hin zu dem, was Schülerinnen und Schüler

tun sollen, wie sie lernen können und auf welche Weise sie das möglichst selbstständig und selbstorganisiert machen können.“<sup>2</sup> Das Zitat von Michalke-Leicht unterstreicht, woran sich auch die Planung und Durchführung der Einheit zur Goldenen Regel orientiert hat.

#### Erhebung der Lernausgangslage

Da es sich bei der Goldenen Regel um ein ethisches und daher stark am konkreten und alltäglichen Handeln der Kinder orientiertes Thema handelt, galt es eine Aufgabe zu konstruieren, die bisherige Kenntnisse und Einstellungen der Kinder dazu berücksichtigte. Die Vermutung lag zunächst nahe, dass im Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt die Goldene Regel noch nicht thematisiert wurde – zumindest nicht in Bezug zur biblischen Quelle. Daher wurden als Ziel der Unterrichtsreihe folgende Kompetenzen angestrebt:

- „Die Schülerinnen und Schüler erkennen in Regeln und Geboten Wegweisungen für gelingendes Leben (z. B. Goldene Regel).“<sup>3</sup>
- „Die Schülerinnen und Schüler deuten die Goldene Regel als biblische Weisung für das Zusammenleben.“<sup>4</sup>

Es sollten also zwei grundlegende Kompetenzen entwickelt werden. Zunächst war es wichtig, eine eher allgemeine, am sozialen Miteinander ausgerichtete Perspektive einzunehmen. In einem zweiten Schritt sollte dann der biblische Bezug erarbeitet werden. Die Aufgabe zur

Erhebung der Lernausgangslage orientierte sich daher an dieser ersten Komponente. Sie sollte darüber Aufschluss geben, wie Schülerinnen und Schüler sich grundsätzlich in alltäglichen Konfliktsituationen verhalten, nach welchen Regeln und Verhaltensweisen sie sich richten und wie sie ihre Entscheidungen begründen. Dieser letzte Punkt war bei der Konzeption der Aufgabenstellung besonders wichtig, da hier für die Lehrkraft nachvollziehbar werden sollte, an welchen Maßstäben Schülerinnen und Schüler sich in ihren Handlungen orientieren. Die Aufgabe gestaltete sich daher folgendermaßen: Aus dem Bilderbuch „Achtung! Bissiges Wort!“<sup>5</sup> wurde eine Konfliktszene zwischen zwei Kindern (Laura und Leo), die sich gestritten hatten, vorgelesen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten im Anschluss daran folgenden Arbeitsauftrag:

**„Am nächsten Tag unterhält sich Laura mit ihrer Freundin Jari und erzählt ihr von dem Streit mit Leo. Den ganzen Tag hat Laura Leo in der Schule nicht gesehen. Sie glaubt, er will sie nicht treffen. Sie weiß nicht, was sie tun soll. Jari rät ihr, einen Brief an Leo zu schreiben. Spiele das Gespräch zwischen Laura und Jari mit deinem Partner.“**

Ziel dieser Aufgabe war es, nicht nur herauszufinden, was Jari ihrer Freundin rät, sondern auch warum. Erwartungsgemäß liefen die gespielten Szenen der Kinder auf den Rat hinaus, sich bei Leo zu entschuldigen. Allerdings gab der Großteil dabei kei-

nerlei Grund dafür an. Stattdessen wirkte der Ratschlag in den meisten Fällen wie eine bedeutungsleere Floskel. Auch auf Nachfragen konnten viele nicht begründen, warum es angebracht war sich zu entschuldigen. Im Gegenteil rieten einige Kinder sogar, gar nicht auf den Streit zu reagieren – trotz der Einleitung der Aufgabenstellung, die besagt, dass Jari Laura dazu rät einen Brief zu schreiben –, da ja Leo unmittelbar nach dem Streit sich von Laura zurückzieht.

Der von der Lehrkraft intendierte Perspektivwechsel der Schülerinnen und Schüler in die Rollen der verschiedenen Parteien fand durchgängig nicht statt. Vielmehr zeigte sich, dass die Kinder nicht in der Lage waren, die Positionen der anderen nachzuvollziehen (sich also in andere hinein zu versetzen) geschweige denn eine begründete Lösung herbei zu führen. Es wurde so deutlich, dass die Kinder ihr Handeln an keinerlei Maßstäben ausrichteten und auch wenig um friedliche Lösungen des sozialen Konflikts bemüht waren.

Die Aufgabenstellung entsprach der Lebenswelt der Kinder, die vorgegebene Situation kommt so oder in ähnlicher Form alltäglich vor. Die Erwartungen der Lehrkraft wurden fast durchgängig nicht erfüllt, was nicht nur zu Überraschung und Ernüchterung führte, sondern den Blick für die Bedürfnisse der Kinder schärfte und die weitere Planung daran ausrichtete. Die stärkere Perspektive auf die Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler machte Konsequenzen für die weitere Unterrichtsplanung erforderlich.

Die Formulierung einer Aufgabe zur Erhebung der Lernausgangslage stellt also in mehrfacher Weise eine Herausforderung dar:

- Die Erstellung und Konzeption einer solchen Aufgabe verlangt die Berücksichtigung des bisherigen Lernweges der Schülerinnen und Schüler sowie der in dieser Unterrichtsreihe angestrebten Kompetenzen.
- Die Fähigkeit zur Auslegung bzw. Einordnung der Schülerergebnisse mit Blick auf die Zielkompetenzen muss entwickelt bzw. trainiert werden.
- Es kommt zu einer veränderten Einschätzung der eigenen Wahrnehmung der Lehrkraft, verbunden mit der Erkenntnis, dass es unabdingbar ist, sich auf jede Lerngruppe neu einzulassen und deren Fähigkeiten nicht nur einzuschätzen, sondern diese konkret mithilfe einer Aufgabe zu überprüfen.
- Da die Aufgabe zur Erhebung der Lernausgangslage den Beginn und die Ausrichtung der kompetenzorientierten Unterrichtsreihe darstellt, kommt ihr besondere Bedeutung zu. Mit dieser wächst jedoch auch die Gefahr, dass bei einer für Kinder nicht nachvollziehbaren Formulierung oder von der Lehrkraft falsch gedeuteten Ergebnissen die Ausrichtung der Unterrichtsreihe, die Bedürfnisse und tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder nicht berücksichtigt werden. Es gilt daher, sich stets bewusst zu sein, dass die erste Einschätzung sich bei näherem Hinsehen doch als verfehlt erweisen kann, so dass eine Erhebung der Lernausgangslage evtl. wiederholt werden muss.

### Übung

Aufgrund der Ergebnisse der Aufgabe zur Lernausgangslage erwies sich ein weiteres Merkmal kompetenzorientierten Unterrichts als hilfreich, das in dieser Art ein neues und so bisher kaum verwendetes Instrument

im Religionsunterricht darstellte: die Übung. Nachdem die Schülerinnen und Schüler in einer Reflexion des Bilderbuches die Relevanz der Thematisierung von Fragen des sozialen Miteinanders für ihr eigenes Leben und Handeln erkannten, waren sie nun in der Lage, sich mit diesen Fragen bewusst auseinander zu setzen. Eine Erkenntnis aus der Aufgabe zur Lernausgangslage betraf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich in andere Menschen hinein zu versetzen. Da sie dazu kaum in der Lage waren, sollten eben solche Situationen bewusst in einem Rollenspiel geübt werden.

Hier zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur bei der kognitiven und emotionalen Übernahme einer anderen Perspektive Hilfestellung benötigten, sondern auch bei der verbalen und nonverbalen Gestaltung einer solchen Konfliktsituation und deren Lösung. Darüber hinaus wurde deutlich, dass es nicht ausreichte, Szenen ein einziges Mal exemplarisch zu spielen. Zu Beginn der Übungen, in denen die Kinder zu zweit Konfliktszenen aus ihrem Alltag nachspielen sollten (z. B.: Ein Kind gibt ein geliehenes und von ihm demoliertes Buch an seinen Freund zurück), zeigte sich, dass die Schwierigkeit nicht nur darin bestand, auf den Konflikt angemessen zu reagieren (z. B. sich zu entschuldigen), sondern auch dieses sprachlich bzw. gestisch/mimisch zu äußern. Auffällig war, dass sich dieser Prozess deutlich über mehrere Unterrichtsstunden hinweg zog und die Schülerinnen und Schüler erst nach und nach ihre Fähigkeiten ausbauten. Schrittweise wurde daher für die Kinder nachvollziehbar, wie sie sich selbst in den Konflikten fühlen und auch wie sich der andere fühlt.

Für die Lehrkraft wurde so sichtbar, dass sich die Schülerinnen und

Schüler in jeder Unterrichtsstunde Schritt für Schritt verbesserten und nach den Übungsphasen nicht nur auf die Konflikte angemessen reagierten, sondern dass sich dabei auch ihre sprachliche Ausdrucksweise deutlich verbesserte und stets umfangreicher wurde. Blieb es bei den Kindern zu Beginn lediglich bei dem Ausdruck „Entschuldigung!“, konnten sie nachher ihr Mitgefühl und ihre Anteilnahme sprachlich umfangreicher und differenzierter äußern sowie auf die Situation ihrer Gegenüber flexibel reagieren.

Auch die Motivation und die Freude an der Übung nahm trotz ähnlicher Aufgabenstellungen mit der Zeit immer mehr zu. Die Schülerinnen und Schüler konnten förmlich beobachten, wie ihre Fähigkeiten in schwierigen Situationen des sozialen Miteinanders zunahm und sie kompetent Konflikte lösen konnten. Dass sich übendes Lernen im Religionsunterricht als derart ergebnisreich erweisen würde, war in dieser Form nicht erwartet worden.

### Evaluation

Für die Erstellung einer Aufgabe zur Evaluation einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe gelten ähnliche Anforderungen wie für die zur Lernausgangslage. Auch hier werden die angestrebten Kompetenzen besonders in den Blick genommen, jedoch nun mit dem Fokus auf der Überprüfung erworbener Kompetenzen und dem beschrittenen Lernweg. Die Aufgabenstellung ist daher, wie bei der Erhebung der Lernausgangslage, qualitativ anspruchsvoll; sie fordert von der Lehrkraft eine differenzierte Deutung der Ergebnisse. Es geht nun nicht mehr nur um die Erarbeitung eines Themas, vielmehr liegt der Schwerpunkt auf der Überprüfung der tatsäch-

lich erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Da in der Unterrichtsreihe zur Goldenen Regel bereits kleinere Elemente der Evaluation in einzelnen Unterrichtsstunden eingebunden wurden und es sich hier um ein eher handlungsorientiertes Thema handelt, das die Urteilskompetenz fördern soll, wurde die abschließende Evaluation in zwei Teilen durchgeführt. Zum einen sollten die Schülerinnen und Schüler ein Zeichen für die Goldene Regel entwerfen, das sie in ihrem Alltag begleitet; zum anderen wurden in diesem Zusammenhang die Sinnhaftigkeit, aber auch Grenzen der Einhaltung der Goldenen Regel besprochen. In einer abschließenden Reflexion sollten sie dann formulieren, was sie in der Unterrichtseinheit gelernt haben und warum dieses neue Wissen für sie und ihr Leben wichtig ist.

Insgesamt hat sich besonders der Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten verändert, was besonders Auswirkungen auf die Planung von Unterricht hatte. Persönlich hat die Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung im Religionsunterricht zu einer neuen Perspektive auf die eigene Einschätzung geführt sowie die Erkenntnis gefördert, dass auch nach mehreren Jahren der Berufserfahrung sich ein ständiges Einlassen auf die einzelnen Kinder lohnt und für sie aber auch den Lehrer/die Lehrerin selbst Gewinn bringt.

<sup>1</sup> Vgl. in diesem Heft S. 22.

<sup>2</sup> Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, S. 11.

<sup>3</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, 2008, S. 180.

<sup>4</sup> Ebd., S. 172. Diese zweite Kompetenz spielte für die Gestaltung der Unterrichtsreihe eine Rolle, taucht in diesem Aufsatz jedoch nicht mehr auf, da nur einzelne Punkte reflektiert werden.

<sup>5</sup> Schreiber-Wicke, Edith/Holland, Carola, Achtung! Bissiges Wort!, Stuttgart 2004.

Ann-Kathrin Muth, Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
an der Universität Münster (s. S. 8)

Waltraud Muth, Religionslehrerin an  
der Everwordsschule Freckenhorst  
waltraudmuth@t-online.de



Waltraud Muth



# „Glaubst du, dass es möglich ist, alles falsch oder alles richtig zu machen? Wonach entscheidest du, was richtig und was falsch ist?“<sup>1</sup>

## Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 3/4

Eine konkrete Fragestellung, bzw. eine kindgemäße, alltagsrelevante Problemstellung bildeten den Ausgangspunkt eines Unterrichtsvorhabens, welches wir im Rahmen des Projekts KompKath im 3. und 4. Schuljahr durchführen konnten. Wonach entscheidest du? Die Kinder formulieren sehr genau, wie sie für sich über Gut und Böse entscheiden. Das Nachdenken über ethische Fragen wurde konkretisiert. Durch die Identifikation mit einer Bilderbuchfigur wurde die Frage des Protagonisten zur eigenen: Was muss ich tun, um ein guter Mensch zu sein?<sup>2</sup> Die Antworten der Kinder gaben uns wertvolle Hinweise über die bereits vorhandenen Kompetenzen und zeigten zugleich auf, welche Kompetenzen sie in diesem Unterrichtsvorhaben erwerben können. „Ein guter Mensch ist jemand, der mitfühlt, denn wenn man mitfühlt, kann man auch helfen.“ (Max) - „Ein guter Mensch ist mitfühlend, denn dann kann er das Leid der anderen erkennen und versucht zu helfen.“ (Johanna) Wenn auch auf unterschiedlichen Niveaustufen, so wurde dennoch deutlich, dass alle Kinder erste Maßstäbe christlichen Lebens kennen und anzuwenden wissen. Die im Lehrplan formulierte Kompetenzerwartung, „in Beispielen zum Ausdruck [zu bringen], wie sie für sich und andere Verantwortung übernehmen können“, schien erfüllt.<sup>3</sup> In den Schüleräußerungen dieser Lerngruppe gab es jedoch keinen eindeutigen Hinweis auf die Goldene Regel. Aus den Kompetenzerwartungen, die für das

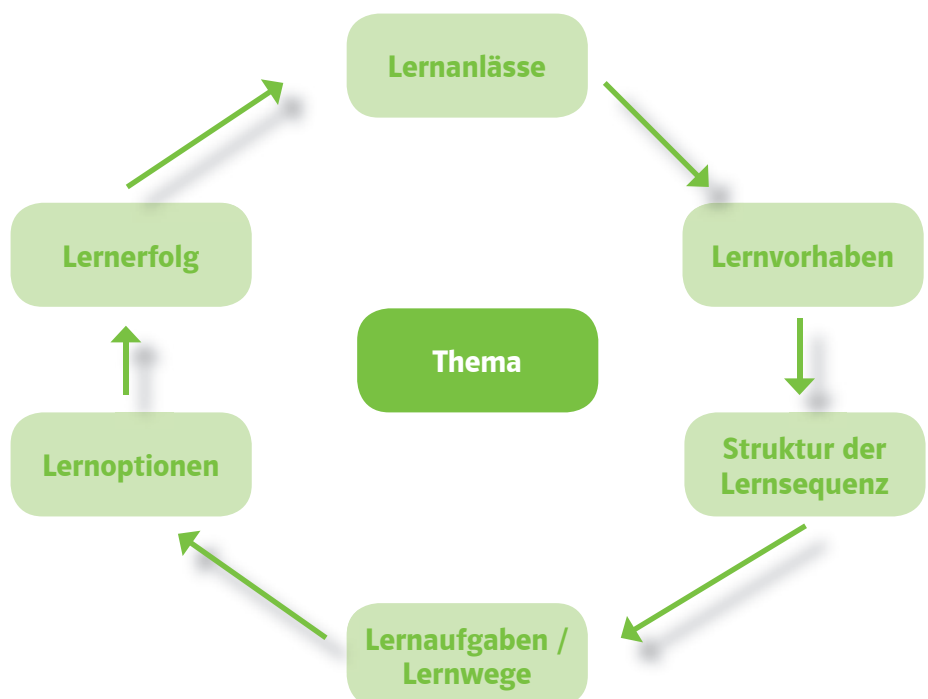
Ende der Klasse 4 im Lehrplan benannt sind, wählten wir daher eine aus, die im Vordergrund der weiteren Planung stehen sollte: „Die Schülerinnen und Schüler erläutern das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe und stellen an Beispielen dar, wie Gottes- und Nächstenliebe im eigenen Alltag verwirklicht werden können.“<sup>4</sup> Damit war das Lernvorhaben für die kommende Zeit gefunden.

Im kompetenzorientierten Religionsunterricht kommt der Ermittlung der Lernvoraussetzungen eine entscheidende Bedeutung zu.

„Kompetenzorientierter Unterricht ist geprägt durch eine Fokussierung auf die Lernenden. (...) Ausgehend von bereits vorhandenen Erfahrungen,

Fähigkeiten und Fertigkeiten werden die Lernenden angeleitet, ihre Kompetenzen an Fragen und Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität zu erweitern.“<sup>5</sup> Mit Blick auf die vorhandenen Kompetenzen, die den Kindern bewusst gemacht werden, kann für sie eine Orientierung entstehen, warum es sich lohnt, eine weitere Kompetenz zu erwerben. Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler entdecken in der Problemstellung zu Beginn der Lernsequenz, was sie (noch) brauchen, um genau dieses Problem lösen zu können.

In Anlehnung an Wolfgang Michalke-Leicht strukturierten wir unseren Arbeitsprozess wie folgt:<sup>6</sup>



Ausgehend von der Ermittlung der Lernanlässe und der Festlegung unseres Lernvorhabens (s.o.) planen wir die Struktur unserer Lernsequenz. In ihr wird die Intention im Ganzen verdeutlicht, konkrete Schritte zur Umsetzung auf der Planungsebene festgelegt. Für unser Vorhaben vereinbaren wir für die Dauer von ca. 8-10 Unterrichtsstunden folgende Schritte:

- Vertiefung der Ausgangsfrage: Was zeichnet einen guten Menschen aus?
- Dilemma Geschichten im Rollenspiel: Wie will ich mich positionieren?
- Die Goldene Regel (Mt 7,12)
- Die Goldene Regel in anderen Religionen, Kulturen und in anderen sprachlichen Fassungen
- Von Vorbildern lernen: Menschen, die ihr Leben nach der goldenen Regel ausrichten
- Was verändert sich in meinem Leben? Handlungssituationen eröffnen - ein Projekt gemeinsam planen und umsetzen

Mit den folgenden Lernaufgaben werden die Schülerinnen und Schüler in Lernsituationen gebracht, die eine Lernhandlung von ihnen erwarten lässt.<sup>7</sup> Dies können sowohl offene Impulse, klare Arbeitsanregungen als auch präzise Aufgabestellungen sein. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erfordern natürlich auch individuelle Lernwege. Für den Kompetenzerwerb werden nicht alle Kinder zur gleichen Zeit den gleichen Lernweg gehen. Einige exemplarische Aufgabenstellungen können sein:

#### **Vertiefung der Ausgangsfrage :**

- Was passt zu einem guten Menschen? Suche drei Wörter aus und begründe deine Wahl. Sprecht zu dritt über eure Entscheidung. Einigt euch anschließend auf die drei wichtigsten Begriffe.

- Schreibe einen Brief an Nikolai und beantworte seine Frage (Person aus dem Bilderbuch: Die drei Fragen)
- Muss man immer die Wahrheit sagen? – Ja oder nein? Hänge deine Klammer an die für dich richtige Stelle und begründe deine Position (Meinungsbarometer).
- Gesetzt den Fall... (ein lyrischer Text von Robert Gernhardt<sup>8</sup>) – Was machst du, wenn du jemanden gekränkt hast? Macht es einen Unterschied, einen Menschen oder ein Schaf gekränkt zu haben? Begründe deine Meinung!

#### **Dilemma Geschichten: Wie will ich mich positionieren?**

- Sprecht in der Gruppe über das Dilemma. Die Fragen helfen euch dabei.
- Spielt die unterschiedlichen Möglichkeiten.
- Begründet eure Entscheidung.

#### **Die Goldene Regel (Mt 7,12)**

- Wähle ein Dilemma aus und schreibe/spiele eine neue Lösung, die die Goldene Regel berücksichtigt.
- Welche Aussage zur Goldenen Regel spricht dich besonders an? Begründe!

#### **Von Vorbildern lernen: Menschen, die ihr Leben nach der Goldenen Regel ausrichten<sup>9</sup>**

- Recherchiere: Im Leben der Hl. Elisabeth von Thüringen gab es Ereignisse, in denen sie sich entschieden hat, so zu leben, wie wir es nach der Goldenen Regel verstehen würden. Erforsche ihre Handlungen und Entscheidungen. Stelle Wichtiges aus ihrem Leben auf einem Lernplakat dar.
- Recherchiere: Welche Idee hatte Muhammad Yunus mit den Barfußbanken? Stelle seine Ideen auf einem Lernplakat dar.

#### **Was verändert sich in meinem Leben? Handlungssituationen eröffnen – ein**

#### **Projekt gemeinsam planen und umsetzen**

- Eine Wochenaufgabe: Lebe eine Woche konsequent nach der Goldenen Regel. Was wirst du tun? Plane gemeinsam mit anderen Kindern.

Jede Lerngruppe mit ihren spezifischen Voraussetzungen verlangt nach angepassten Entscheidungen. Für den Kompetenzerwerb sind selbstverständlich verschiedene Materialien, Lernwege und Lernaufgaben denkbar. An dieser Stelle sollen mit den Lernoptionen Alternativen aufgezeigt werden, die wir in anderen Lerngruppen einsetzen konnten.

Das Bilderbuch „Karlinchen“ von Annegret Fuchshuber<sup>10</sup> führt die Kinder durch die unmittelbare Aufforderung, dem in Not geratenen Kind zu helfen, rasch an die zentrale Frage heran: Was kann ich konkret tun, um Not zu lindern?

„König Wirklich-wahr“ von Edith Schreiber-Wicke und Carola Holland<sup>11</sup> ist ein Bilderbuch zur Frage nach der Wahrheit in verschiedenen Lebenssituationen. Es lässt die Kinder über ihre grundsätzlichen Einstellungen zur Aufrichtigkeit nachdenken: In welchen Situationen darf ich lügen?

An Beispielerzählungen aus dem Leben christlicher Vorbilder (Heilige, biblische Gestalten) lassen sich Grundzüge von Entscheidungen ausmachen, die mit der Goldenen Regel begründet werden können. Natürlich eignen sich ebenfalls weitere Beispielerzählungen aus dem Neuen Testament wie z.B. der Barmherzige Samariter.

Von der Schwierigkeit, in einer problematischen Situation den ersten Schritt und ein passendes Wort zu finden, erzählt das Bilderbuch „Achtung! Bissiges Wort!“ von

Edith Schreiber-Wicke und Carola Holland, welches bereits an anderer Stelle in diesem Heft erwähnt wurde.<sup>12</sup> Indem die Gedanken der beiden Protagonisten im Vordergrund stehen, gelingt den Kindern der Perspektivwechsel, eine wesentliche Voraussetzung zum Ausbau der Empathiefähigkeit.

Hat der Lernprozess tatsächlich zum Aufbau, zur Erweiterung oder zur Vertiefung der angestrebten Kompetenzen beigetragen? Wie lässt sich der Lernerfolg messen? Abschließend ist eine Klärung im Sinne des kompetenzorientierten Religionsunterrichts unerlässlich, sowohl für den Unterrichtenden als auch für die Schülerinnen und Schüler. Beim Kompetenzbegriff, so wie er in der jüngsten (religions-) didaktischen Diskussion verwendet wird, steht die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten, das Zusammenspiel von Wissen und Können, deutlich im Vordergrund.<sup>13</sup> Ob bzw. inwieweit eine Kompetenz erworben wurde, zeigt sich in einer „überprüfbaren Performanz, also in der Art und Weise der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe.“<sup>14</sup> Alle Formen der Reflexion über den Lernprozess und alle Möglichkeiten der Evaluation im Religionsunterricht bieten sich an. Dazu können die bekannten Messinstrumente verwendet werden wie auch kreative Formen, die den Kompetenzaufbau sichtbar werden lassen. Es darf berücksichtigt werden, dass sich einige Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit langfristig während der Grundschulzeit entwickeln. Einige Beispiele:

- Der heimliche Freund: Kinder ziehen den Namen eines Klassenkameraden. Für dieses Kind sind sie für die Dauer einer Woche ein heimlicher Freund. Reflexionsgespräch: Woran hast du

// Schülerinnen und Schüler zu den eigentlichen Akteuren des Lernens werden zu lassen – das kann zusammenfassend als wirkliche Chance eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts bezeichnet werden.



merken können, dass dich jemand so gut behandelt hat, wie er auch behandelt werden möchte?

- Selbstreflexion: Wenn ich zurückdenke an unsere Überlegungen zur Goldenen Regel: Was ist mir so wichtig geworden, dass ich es nicht vergessen möchte? (ins Lerntagebuch/Religionsheft schreiben).
- Arbeit mit dem Lerntagebuch: Ich bin stolz auf mich, weil.../Ich habe gelernt, dass.../Ich kann jetzt.../
- Ein Fremder fragt dich: „Was meinen Christen mit der Goldenen Regel?“ Was antwortest du?
- Schatzkiste: Nach jeder Lernsequenz wird für die Lerngruppe ein Erinnerungsstück in eine Schatzkiste gepackt. Was kann es zur Goldenen Regel sein, so dass wir uns immer an das Wichtigste erinnern?
- Visionen entwickeln: Stelle dir vor, alle Menschen leben nach der Goldenen Regel. Wie sieht die Welt dann aus? Male deine Vorstellung./Schreibe/Formuliere Schlagzeilen für eine Nachrichtensendung.
- Beantworte die Ausgangsfrage erneut: Glaubst du, dass es möglich ist, alles falsch oder alles richtig zu

machen? Wie denkst du jetzt darüber, was richtig und was falsch ist?

- Wesentliches der Lernsequenz anderen Lerngruppen vorstellen/einen Gottesdienst planen.

Der Lernerfolg, der gemessen und gewürdigt wird, zeigt die genaue Kompetenzerweiterung einer jeden Schülerin, jedes Schülers und knüpft an die Ausgangssituation an. „Eine Schülerin oder ein Schüler ist z.B. in einem Fach kompetent, wenn sie oder er

- über Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen verfügt,
- auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. sich das notwendige Wissen beschafft,
- zentrale fachliche Zusammenhänge versteht,
- angemessene Handlungsentscheidungen trifft,
- Lerngelegenheiten nutzt,
- motiviert ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.“<sup>15</sup>

Schülerinnen und Schüler zu den eigentlichen Akteuren des Lernens werden zu lassen – das kann zusammenfassend als wirkliche

Chance eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts bezeichnet werden. Die Reflexion unseres Unterrichts und unserer eigenen Kompetenzen als Lehrerin/Lehrer hat zu einem wirklichen Perspektivwechsel beigetragen.

Vielleicht hatte Johann Amos Comenius (1592-1670) schon Recht, wenn er sagte: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen.“<sup>16</sup>



Christel Wischnewski,  
Schulleiterin der  
St. Christophorus  
Schule, Westbevern

muewisch@aol.com



Anna-Maria Rohm,  
Religionslehrerin  
an der Marienschule  
Ahlen

anna-maria.rohm@gmx.de

**1** Rainer Oberthür, So viele Fragen stellt das Leben. Ein Kalenderbuch für alle im Haus. München 2010, o.S.

**2** Vgl. Muth, J.J., Die drei Fragen. Nach einer Geschichte von Leo Tolstoi. Im Original erschienen: New York 2002, vermittelt durch die Literarische Agentur Thomas Schlück GmbH, Garbsen, München 2003.

**3** Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien und Lehrpläne Grundschule, 2008, S. 180.

**4** Ebd., S.177.

**5** Gabriele Cramer u.a., Arbeitshilfe zum Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre für die Grundschule (2008) in NRW. Beispiele für Aufgaben zu den Kompetenzerwartungen des Lehrplans, hrsg. v. den (Erz-)Bistümern Aachen, Essen, Köln, Münster und Paderborn, 2009, S. 2.

**6** Vgl. Wolfgang Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München 2011.

**7** vgl. im Folgenden ebd., S. 80f.

**8** vgl. Gabriele Cramer, Gedichte im Religionsunterricht für Acht- bis Zwölfjährige, München (Kösel Verlag, erscheint im Frühjahr 2012).

**9** Vgl. Gabriele Cramer, "Alles, was ihr also von anderen erwartet, das tut auch ihnen" (Mt 7,12). Eine Unterrichtsreihe in einem 3./4. Schuljahr Katholische Religionslehre mit katholischen, evangelischen, muslimischen und nicht getauften Kindern. in: Hans Schmid/Winfried Verburg (Hg.), Gastfreundschaft, DKV München, 2010, S. 140-153.

**10** Annegret Fuchshuber, Karlinchen, Wien 1995.

**11** Edith Schreiber-Wicke, Carola Holland, König Wirklich-wahr, Stuttgart 2007

**12** Edith Schreiber-Wicke, Carola Holland, Achtung! Bissiges Wort! Stuttgart 2004. Dieses Bilderbuch war ein zentrales Medium in der Unterrichtsreihe zur Goldenen Regel von Ann-Kathrin Muth und Waltraud Muth.

**13** Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung für das Land Nordrhein-Westfalen, Kompetenzorientierung - Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule, 2008, S. 9.

**14** Ebd., S. 9.

**15** MSW, Kompetenzorientierung - Eine veränderte Sicht auf das Lehren und Lernen in der Grundschule, S.15.

**16** Zitiert nach: Wolfgang Michalke-Leicht, a.a.O., o.S.

# Vom Trösten und Getröstet-Werden – Die Schöpfungserzählung: eine Trost- und Hoffnungsgeschichte

## Eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 9

Die folgenden Ausführungen sollen Einblick geben in die Planungsgedanken zu einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 9. Wir haben festgestellt, dass der erste Zugriff auf die Reihenplanung über den Inhalt bzw. die Inhalte erfolgte. Im zweiten Schritt wurden die zu erzielenden Kompetenzen reflektiert und zugeordnet. Im Verlauf der detaillierten Reihenplanung ergab sich ein wechselseitiger Prozess von inhaltlicher Progression und Ausrichtung an den im Kernlehrplan genannten Kompetenzen.

### Ansatz der Reihe<sup>1</sup>

Die hier vorgestellte Unterrichtsreihe ist dem Inhaltsfeld 3 „Bibel als ‚Urkunde‘ des Glaubens an Gott“ zuzuordnen; die Bibel wird als „zentrales Dokument des jüdisch-christlichen Glaubens unter Berücksichtigung ihrer Entstehung und ihrer Sprachformen“ erschlossen.<sup>2</sup> Weiterhin soll den Schülerinnen und Schülern<sup>3</sup> bewusst werden, dass die Erzählungen der Bibel gedeutete Glaubenserfahrungen darstellen.<sup>4</sup> Traditionelle Erarbeitungen der biblischen Schöpfungserzählungen fokussieren meist die Frage nach der Vereinbarkeit von Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube. Diese Fragestellung verengt jedoch den Blick und fördert durch die Gegenüberstellung von Naturwissenschaft und Theologie genau das, was sie zu überwinden sucht: die einseitige Ausrichtung auf die Frage nach der zutreffenden oder unzutreffenden Beschreibung von Wirklichkeit.

So wie die alttestamentlichen Theologen Schöpfungstheologie betreiben, geht es nicht um Fragen nach dem Ablauf der Weltentstehung. Es geht ihnen darum Hoffnung, Trost zu vermitteln. Am religiösen und politischen Abgrund des Exils halten sie am Glauben an den guten Gott fest, der seiner Schöpfung treu ist. Statt zu verzweifeln betreiben die Theologen Israels Schöpfungstheologie. Sie appellieren kontrafaktisch, „im Augenblick höchster Existenznot an die gute Schöpfungsordnung“.<sup>5</sup> Sie bringen den Glauben an JHWH in epischem Stil zum Ausdruck und geben der Hoffnung auf die Treue Gottes eine erzählerische Stimme.

In der vorgestellten Reihe wird kein direkter Zugriff auf die Thematik der Schöpfungserzählung gewählt, sondern ein indirekter, über die Thematik des Tröstens und Getröstet-Werdens. Es wird ein Neuzugriff auf die priesterschriftliche Schöpfungserzählung (Gen 1,1-2,4a) gewählt, indem der Entstehungskontext aufgegriffen und die Schöpfungserzählung als Trost- und Hoffnungsimpuls verdeutlicht wird. Indem der Text wieder in seinen Werdensprozess zurückgeführt wird, soll „wieder die ursprüngliche menschliche Situation und damit die vitale Interessiertheit, aus der er einst hervor gegangen ist“ verdeutlicht werden.<sup>6</sup>

Die Reihe ist in drei Sequenzen unterteilt:

- „Wie tröste ich richtig?“ – Erstellung einer Trostbroschüre auf dem Hintergrund der

Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen von ‚Trost‘ und ‚Getröstet-Werden‘.

- „Eine Schöpfungserzählung als Trost?“ Die priesterschriftliche Schöpfungserzählung als Trosterzählung – reflektiert vor dem Hintergrund der politisch-religiösen Krise während des Exils und des babylonischen Schöpfungsmythos ‚Enuma elisch‘.
- „Das will ich noch wissen oder gestalten!“ - Selbstständige Vertiefung und Erweiterung der Inhalte aus den ersten beiden Sequenzen mit Hilfe von leistungs- und lerntypendifferenzierten Angeboten an der Lerntheke.

Insgesamt war es uns im Verlauf der Reihe wichtig, eine hohe Schüleraktivierung durch unterschiedliche Zugriffsweisen und Methoden zu gewährleisten.

### Kompetenzzuordnung

Folgende Kompetenzen sollen durch die Reihenplanung gestärkt, bzw. erzielt werden.

### Übergeordnete und inhaltsbezogene Sachkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

- deuten biblisches Sprechen von Gott als Ausdruck von Glaubenserfahrung,
- ordnen Antworten auf die Gottesfrage in ihre individuellen, gesellschaftlichen und historischen Kontexte ein,
- benennen und erläutern menschliche Grund- und Grenzerfahrungen,
- deuten Religionen und Konfessionen als Wege des Suchens nach

Urgrund, Sinn und Heil,<sup>7</sup>

- erläutern, wie die Berücksichtigung des Entstehungskontextes und der Textgattung zum Verständnis der biblischen Texte beiträgt,<sup>8</sup>
- deuten biblische Schöpfungstexte als Glaubenszeugnisse),<sup>9</sup>
- deuten die *priesterschriftliche Schöpfungserzählung* als Ausdruck von Glaubenserfahrungen und als Hoffnungsgeschichte angesichts von Gebrochenheit, Leid und Trostlosigkeit.<sup>10</sup>

### Methodenkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- skizzieren den Gedankengang von altersangemessenen Texten mit religiös relevanter Thematik,
- analysieren in Grundzügen Texte der Bibel [...],
- setzen die Struktur von Texten sowie Arbeitsergebnissen in geeignete graphische Darstellungen wie Mindmaps und Schaubilder um (hier: Strukturlegetechnik),
- tragen einen eigenen Standpunkt zu einer religiösen Frage strukturiert vor und vertreten ihn argumentativ.<sup>11</sup>

### Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- planen und realisieren ein fachbezogenes (Klein-)Projekt und werten dieses aus.

### Urteilskompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- nehmen zu einer Interpretation der Schöpfungserzählung als ‚naturwissenschaftlichem Schöpfungsbericht‘ kritisch Stellung.

### Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts

Die Zuordnung von Kompetenzen allein macht noch keinen kompetenzorientierten Religionsunterricht aus. Für unsere Planung haben



sich die ‚Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts‘ von Andreas Feindt<sup>12</sup> als hilfreich erwiesen. Das Modell von Feindt wurde noch etwas erweitert, so dass sich die folgenden Kennzeichen nennen lassen: Kognitive Aktivierung, Lebensbezug, Ermittlung der Lernausgangslage, individuelle Lernbegleitung/Binnendifferenzierung, Wissensvernetzung, Metakognition, Evaluation, Übung und Überarbeitung (s.o.).

Nicht alle dieser Merkmale sollen und müssen in eine Reihenplanung Eingang finden. Sie bilden aber doch eine anregende Hintergrundfolie, um den eigenen Planungsprozess noch einmal gründlich und immer neu zu durchdenken. Im Folgenden werden die grundlegenden Gedanken zur Reihenplanung anhand der Merkmale kompetenzorientierten Religionsunterrichts vorgestellt.

### Lebensbezug und Ermittlung der Lernausgangslage

Zu Beginn der Reihe soll die Schöpfungserzählung noch gar nicht thematisiert werden. Der indirek-

te Zugriff auf den Text als Trost- und Hoffnungstheologie ermöglicht einen Einstieg, der die Schüler bewusst nicht sofort an die Behandlung der Schöpfungserzählung denken lässt.

Die Reihe setzt bei der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an. So wird anfangs ein klar anthropologischer Schwerpunkt gesetzt. Durch ein Positionierungs-Spiel (Vier Ecken) werden die Schüler dazu angeregt über eigene Erfahrungen mit Trost und dem Getröstet-Werden nachzudenken und diese zu artikulieren. Durch die optisch wahrnehmbare Verteilung im Raum erhält die Lehrkraft einen raschen Überblick über die Zugriffe der Schüler auf die Thematik.

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem ‚richtigen‘ Trösten soll den Lernenden Lebenshilfe für eigene Trostsituationen geben. So soll die Fähigkeit der Schüler zur Selbstreflexion gestärkt und ihr Empathievermögen gefördert werden.

In diesem ersten inhaltlichen Schritt soll herausgearbeitet werden, dass ein Grundvertrauen in den Sinn von

Welt und Leben für jeden Menschen existenziell wichtig ist und Trost bzw. Getröstet-Sein in diesem Sinne nicht nur ein Desiderat punktueller Leiderfahrungen meint. Darüber hinaus kann auch der Zusammenhang von Gottesglaube und Trost erarbeitet werden: Wenn Gott nicht wäre, müsste man zugeben, dass es keinen echten Trost gibt. Könnte sonst eine Aussage wie „Alles wird gut!“ wirklich in voller Tiefe gesprochen werden, ohne als Vertröstung zu wirken? Ohne den Glauben an Gott droht die Verzweiflung nicht nur, sondern sie ist bereits gegenwärtig und frisst sich in das Leben hinein.<sup>13</sup> Dieser Aspekt wird im Verlauf der Reihe über einen Text von Peter Berger vertiefend erarbeitet. Die Schüler werden erkennen, dass der zu Tröstende in seinem Glauben, in seiner Wahrnehmung der (transzendenten) Wirklichkeit, letztlich entscheidet, ob der Trost wirkt oder als Vertröstung empfunden wird. Trost ist von Tröstenden nicht machbar. Diese Erkenntnis kann für das Leben der Schüler eine hohe Entlastungsfunktion haben.

### Überarbeitung

Die Schüler erhalten die Aufgabe in Gruppenarbeit einen eigenen kleinen Trostratgeber zu erstellen und ansprechend zu gestalten. Dieses ‚Kleinprojekt‘ wird von den Schülern selbstständig durchgeführt. Zu einem späteren Zeitpunkt besteht auch die Möglichkeit einer Überarbeitung mit dem neu gewonnenen Wissen. Dies ist letztlich eine Entscheidung, wie viel Zeit für die Reihe zur Verfügung steht. Sollte der Zeitrahmen enger gesteckt sein, so kann dieser Aspekt ggf. wegfallen. Anderenfalls ist eine Überarbeitung in Anlehnung an den Ablauf einer Schreibkonferenz möglich. Die erstellten Broschüren werden mit Hilfe von ‚Textlupen‘ überarbeitet und optimiert. Auch zum Ende der Reihe besteht noch einmal die Möglichkeit die Lerntheke zu nut-

zen, um die Trostbroschüre zu evaluieren, Inhalte zu vertiefen und die eigene Trostbroschüre mit Aussagen von Psychologen und Theologen zum Thema ‚Trost‘ zu vergleichen.

### Kognitive Aktivierung

Die Lernausgangslage soll zu einer kognitiven Aktivierung der Schüler im Hinblick auf Trostsituationen führen. Im zweiten Teil der Unterrichtsreihe wird über den Psalm 137 „An den Wassern von Babylon saßen sie und weinten!“ ein Problemaufwurf geschaffen, der zur Erarbeitung der historisch-politischen und religiösen Situation im babylonischen Exils führt (Gruppenpuzzle und Strukturlegetechnik). Die Schüler machen danach Vorschläge, wie diesen Menschen Trost zugesprochen werden kann.

Nachdem sie eigene Vorschläge entwickelt haben, wird die Schöpfungserzählung präsentiert. Die Konfrontation mit der Schöpfungserzählung soll eine kognitive Dissonanz auslösen, da diese Form des Trostes für heutige Hörer ungewöhnlich ist und sicher nicht im Erwartungshorizont der Schüler liegt. Dies führt zu kognitiver Aktivierung und der Frage, wie so eine solche Erzählung tröstlich ist. Auf diesem Hintergrund soll nun die Schöpfungserzählung neu wahrgenommen und auch mit Blick auf die epische Sprachform untersucht werden.

### Binnendifferenzierung – Übung

Im letzten Reihendrittel erhalten die Schüler die Gelegenheit, Aspekte aus der Unterrichtsreihe noch einmal zu wiederholen, zu vertiefen oder sich selbstständig weiterführende Gedanken zu erarbeiten. Dazu dient die Lerntheke, die den Schülern durch verschiedene Arbeitsaufträge und Materialien die Möglichkeit

gibt, sich dem Thema noch einmal eigenständig zu stellen. In die Planung der Lerntheke haben folgende Kriterien Eingang gefunden:

- Berücksichtigung verschiedener Lerntypen mit Hilfe eines breiten Aufgabenspektrums und der Einbeziehung vielfältiger Materialien: Erstellen eigener Fotos und Powerpoint-Präsentationen, Verfremdung von Kunstwerken, Auseinandersetzung mit Musik, Gedichten, Liedern, Forschungsaufträgen.
- Angebot unterschiedlicher Sozialformen zur Erarbeitung: Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit.
- Berücksichtigung verschiedener Anspruchsniveaus: Die Aufgaben sind, wenn es sinnvoll ist, gekennzeichnet als ‚eher leicht‘, ‚mittelschwer‘ und ‚anspruchsvolle Aufgabe‘ für Schüler, die gerne selbstständig weiter denken. So können die Schüler selbst entscheiden, welchen Anspruch sie sich stellen wollen. In der Kategorie ‚anspruchsvoll‘ sind die Schüler intellektuell gefordert. Die verwendeten Operatoren sind dem Niveau III zugeordnet. In einer Station sollen die Schüler ausgehend von den bisher erarbeiteten Inhalten, die Perikope von der Sturmstillung (Mk 4,35-41) selbstständig analysieren, einen intertextuellen Vergleich durchführen und interpretieren.

### Metakognition

Dieser Aspekt sollte im gesamten Reihenverlauf als kontinuierliches, begleitendes Element vorhanden sein und Berücksichtigung finden. An verschiedenen Stellen sind ‚didaktische Haltepunkte‘ vorgesehen, an denen der Lernweg noch einmal reflektiert und der weitere Weg gemeinsam mit den Schülern weiterentwickelt werden kann bzw. vom Lehrer im Sinne eines ‚advanced organizers‘ vorgestellt wird.

&gt;

### Evaluation im Sinne der Kompetenzüberprüfung

Die Evaluation erfolgt über die Bearbeitung der Aufgaben der Lerntheke und über einen Selbstevaluationsbogen, durch den die Schüler sich noch einmal bewusst werden können, was sie im Sinne der Lernprogression erreicht haben, aber wo sie ggf. auch noch Wissenslücken haben, die gefüllt werden müssen. Eine Evaluation des Unterrichts und eine Rückmeldung an den Lehrer kann ggf. über einen SEFU-Fragebogen<sup>14</sup> onlinegestützt erfolgen.

### Neugierig geworden?

Die Unterrichtsreihe wird z. Z. in mehreren Klassen ausprobiert. In den Fortbildungsangeboten des Generalvikariates im kommenden Schuljahr werden die Unterrichtenden über ihre Erfahrungen berichten.

Irmgard Alkemeier,  
Fachleiterin für Kath.  
Religionslehre am  
Studienseminar Münster



i.alkemeier@gmx.de

Marcus Hoffmann,  
Studienrat am  
Gymnasium  
Arnoldinum, Steinfurt



marcusho@web.de

**1** Der neue Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre, Ritterbach Verlag Frechen 2011. (folgend abgekürzt mit: KLP) bildet die Planungsgrundlage für diese Unterrichtsreihe.

**2** KLP S. 16.

**3** Im Folgenden wird, außer bei Wiedergaben aus dem KLP, aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet.

**4** Vgl. KLP S. 28.

**5** Löning, Karl; Zenger, Erich: Als Anfang schuf Gott. Biblische Schöpfungstheologien, Düsseldorf 1997. S. 44.

**6** Roth, Heinrich: Moderne Pädagogik als Wissenschaft, in: Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft (1966), neu aufgelegt und hg. v. W. Jungmann und K. Huber (2009), München, Weinheim. S. 11.

**7** KLP S. 24.

**8** Inhaltsbezogene Sachkompetenz, Inhaltsfeld 3, KLP S. 28.

**9** Inhaltsbezogene Sachkompetenz, Inhaltsfeld 3, KLP S. 28.

**10** inhaltsbezogene Sachkompetenz, Inhaltsbereich 4, Kursivdruck: abgeänderte Formulierung, vgl. KLP S. 29.

**11** Vgl. KLP S. 24f.

**12** Andreas Feindt, Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das?, Friedrich-Verlag Jahresheft 2010, S. 87.

Die hilfreichen Merkmalsvorgaben von A. FEINDT wurden aufgrund unserer Überlegungen etwas überarbeitet. Es erscheint sinnvoll, die Aspekte ‚Übung‘ und ‚Überarbeitung‘ von einander zu trennen. Der Aspekt der ‚individuellen Begleitung‘ wurde durch das Merkmal ‚Binnendifferenzierung‘ ergänzt, da oft eher nach Gruppen differenziert wird und seltener wirklich einzelne Schüler eine gesonderte Aufgabe erhalten. Ergänzt wurde auch das diagnostische Merkmal ‚Ermittlung der Lernausgangslage‘. Dies erscheint gerade angesichts eines kompetenzorientierten Unterrichts sinnvoll, um einerseits den Unterricht besser auf das Vorwissen der Schüler (ggf. gruppenspezifisch) abstimmen zu können und andererseits die Lernprogression am Ende der Reihe besser evaluieren zu können. Dies erklärt auch die Erweiterung der Merkmale um den Begriff ‚Evaluation‘. Das Ziel einer möglichst hohen Schüleraktivierung ist in allen Phasen des Unterrichts und der Reihe übergeordnet.

**13** Vgl. Striet, Magnus: Krippengeflüster – Weihnachten zwischen Skepsis und Sehnsucht, Matthias-Grünwald-Verlag, Ostfildern 2007. S. 30.

**14** Der hilfreiche Evaluationsbogen ‚Schüler als Experten für Unterricht‘ (SEFU), der an der Universität Jena entwickelt wurde, befindet sich unter: [www.sefu-online.de](http://www.sefu-online.de) im Internet. Die Auswertung der Schülerbefragung erfolgt onlinegestützt. Dies ist für die Unterrichtenden eine große Arbeitserleichterung. Die Auswertung der Schülerbefragung ist übersichtlich und informativ.



## „Ich beurteile das so ...!“

### Beispiel und Erfahrungen mit einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe II zur Präimplantationsdiagnostik

Bei der Suche nach einem Thema für das Projekt „KompKath“ im Rahmen der Einführungsphase (Schülerinnen und Schüler der Klassen 10/11) bot sich die Präimplantationsdiagnostik (PID) im letzten Schuljahr bestens an<sup>1</sup>. Die mediale Begleitung – gerade im Internet – war schon zu einem frühen Zeitpunkt des Schuljahres gegeben. Der Inhalt „PID“ schien den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Möglichkeiten zu kontroversen Diskussionen und methodischem Arbeiten zu geben. Schnell hätte man das Thema in die inhaltliche Dimension „Sinnggebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation“ ein- und den obligatorischen Inhalten „Grundbegriffe, Modelle und Charakteristika christlicher Ethik“ sowie „Handeln aus Glauben“ zuordnen können. Die inhaltlichen Ziele wären benannt und die einzelnen wichtigen thematischen Inhalte wären auf ein Unterrichtsvolumen aufgeteilt worden. Die Planung der Unterrichtsstunden hätte starten können.

#### Wechsel des Blickwinkels

Doch hier begann das erste Umdenken. Wir begaben uns auf die Suche nach Kompetenzen, die im Zusammenhang mit dem Inhalt „PID“ vermittelt werden sollen und für die Schule relevant sind. Nach einer ersten Durchsicht der von der Deutschen Bischofskonferenz vorgegebenen Kompetenzen stellte sich heraus, dass – wenn der Blickwinkel einmal verändert wurde – passende Kompetenzen zuzuordnen nicht das Problem darstellt. Vielmehr ist die Reduktion auf sinnvolle Kompetenzen, die relevant mit dem Thema verbun-

den werden können und über den Inhalt hinaus noch Relevanz besitzen, die neue Herausforderung. Denn hier bestand die Gefahr, vorzugehen wie vorher: den Inhalt einfach zu zerlegen und daraus die Kompetenzen abzuleiten! Jedoch wäre dies keine kompetenzorientierte Herangehensweise an den Unterricht. Die Aufteilung der Unterrichtsinhalte musste also ausgehend von den bereits vorhandenen Fähigkeiten sowie den noch anzueignenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geplant werden.

Die wichtigste Fähigkeit, die von den Schülerinnen und Schülern erlernt, trainiert oder differenziert werden sollte, war, sich bewusst zu werden, wie sie selbst zu einem moralischen Urteil gelangen. Dazu sollte die PID-Debatte als Schablone dienen. Um diese Fähigkeit/Kompetenz zu schulen, bedurfte es weiterer konkreter Kompetenzen, die in der Reihe trainiert oder erlernt werden mussten.

- Die Schülerinnen und Schüler müssen Schritte und Kriterien moralischer Entscheidungsfindungen reflektieren oder erlernen, wie man sie reflektieren kann;
- sie müssen sich bewusst machen, dass es zu unterscheiden gilt zwischen einem Sach- und einem Werturteil, das man selbst oder das andere fällen;
- sie sollen befähigt werden zu erkennen, dass private Entscheidungen auch Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wirklichkeit haben.

Von diesen Vorüberlegungen ausgehend, wurden für die Unterrichtsreihe drei konkrete Bezugskompetenzen festgelegt:<sup>2</sup>

- Sach- und Werturteil unterscheiden;
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten;
- ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern, wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen.

Nachdem dieser erste Schritt erfolgt war, wurde der Unterricht – nach dem erweiterten Modell von Andreas Feindt – gestaltet.<sup>3</sup>

#### Die Lernausgangslage

Der erste Schritt der Unterrichtsreihe erfasste die Lernausgangslage der einzelnen Schülerinnen und Schüler, jedoch nicht in Bezug auf Inhalte oder Wissen über die PID, sondern unter dem Blickwinkel der Erstellung moralischer Urteile, also wie sie an moralische Probleme herangehen und sie bewerten. Es sollte erhoben werden, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler bewusst sind, wie sie zu einer Entscheidung in moralischen Fragen kommen. Daher wurden die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit mit einem fiktiven Problem konfrontiert, indem sie spontan ihre Position und eine Begründung festhalten sollten (AB1).<sup>4</sup> Die zweite Aufgabe bestand darin zu reflektieren, welche Überlegungen für die Entscheidung wichtig waren. In den einzelnen Begründungen war es nun möglich zu erkennen, welche Kompetenzen der Einzelne schon besitzt, nutzt und abrufen: Wie weitgehend ist die

Begründung? Bezieht er/sie eigene Standpunkte ein? Ist er/sie überhaupt in der Lage, ein Problem im Beispiel zu erfassen und zu benennen?

Im Sinne einer ersten Metakognition<sup>5</sup> sollten die Schülerinnen und Schüler nun in Gruppenarbeit<sup>6</sup> ihre Ergebnisse diskutieren und vergleichen. So wurde den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht, dass es verschiedene Stufen der Bearbeitung gab, und sie konnten für sich eventuelle erste Anregungen aufnehmen. Ausgehend davon sollten die Gruppen auf der Grundlage ihrer Reflexion der Entscheidungsgänge einen „Leitfaden moralischen Urteilens“ erstellen, indem sie einzelne Schritte festlegen sollten, wie man zu einem begründeten moralischen Urteil kommt. Diese „Leitfäden“ wurden im Plenum vorgestellt, diskutiert und einem von der Lehrkraft leicht abgeänderten Modell aus einem Schulbuch entgegengestellt.<sup>7</sup> Die Schülerinnen und Schüler konnten selbst erkennen, welche Komplexität sie mit ihrem Modell erreicht hatten und wie ausdifferenziert ihre Schritte schon waren. Auffallend war, dass das Erkennen und Benennen von Konflikten/Problemen (vgl. AB2 Schritt 1) von den Schülerinnen und Schülern kaum bedacht wurde. Generell waren die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler positiv. Viele meinten, sie hätten sich noch nicht so systematisch Gedanken über ihre Entscheidungsfindung gemacht und nun einen neuen Blick darauf bekommen.

### Übung und Anwendung

Nachdem durch das fiktive Beispiel die grundlegenden Schritte bzw. Kompetenzen zur Erlangung eines moralischen Urteils besprochen und vorgestellt worden waren, sollten diese nun im Sinne einer horizontalen Vernetzung von

Wissen und Fertigkeiten<sup>8</sup> angewendet und eingeübt werden. Hierfür diente die PID als Trainingsfeld.

Auch hier wurden die Schülerinnen und Schüler mit einem Beispiel konfrontiert, bei dem sie eine erste spontane Reaktion abgeben sollten (AB3). Die Schülerinnen und Schüler wurden in dem Beispiel mit einer Vielzahl von Fachbegriffen und Fakten konfrontiert, die sie keinesfalls alle kennen konnten. Im Prinzip stellte dieser Schritt eine erneute Erfassung der Lernausgangslage dar und beherbergte die Grundlage für eine spätere Binnendifferenzierung. Gleichzeitig erfolgte eine kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, denn es musste von ihnen das fehlende Wissen identifiziert werden<sup>9</sup>, und es bot sich im weiteren Verlauf die Möglichkeit der Aneignung zur Lösung dieser Fragen.

Die Anwendung der erworbenen Kompetenz stellte den Hauptteil der gesamten Unterrichtsreihe dar und erfolgte in einem Stationenlernen mit einer Abschlussaufgabe. Den Schülerinnen und Schülern wurde ein Aufgabenzettel als Leitfaden (AB3) ausgeteilt, mit dem sichergestellt werden sollte, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihre Fragen und die für sie auftauchenden Probleme festhalten und später auch beantworten; an diese Pflichtaufgaben schloss sich die Abschlussaufgabe an, eine fiktive Rede zur Abstimmung über die Gesetzesvorlagen zur PID vor dem Deutschen Bundestag zu schreiben.

Intern wurde zwischen den Lehrkräften diskutiert, ob es nicht besser wäre, das Thema in Gruppen zu erarbeiten. Mit dem Blick auf die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und die individuelle Lernbegleitung entschieden wir uns jedoch gegen die Gruppenarbeit und für eine Stationenarbeit, was letztlich

auch die Schülerinnen und Schüler im Rückblick als positiv anmerkten.

Die zehn Stationen mussten in der vorgegebenen Reihe durchlaufen werden. Im Sinne einer individuellen Lernbegleitung und Binnendifferenzierung war es den Schülerinnen und Schülern freigestellt, Stationen nur teilweise zu bearbeiten, falls sie in diesem Bereich über einen ausreichenden Wissensstamm verfügten oder über diesen zu verfügen meinten. In letzterem Fall bestand nach dem Prinzip des Überarbeitens von Ergebnissen<sup>10</sup> die Chance auf erneutes und vertiefendes Bearbeiten während der Erstellung der Abschlussaufgabe.

Im Folgenden sollen kurz die einzelnen Bereiche und Aufgaben vorgestellt werden.

### Stationen A1- A5: Wissensgrundlagen

Ein Block der Stationenarbeit ist zentralen Wissensfragen gewidmet, die sich aus dem Beispiel ergeben können. Den Schülerinnen und Schülern soll ermöglicht werden, wissenschaftliche und rechtliche Grundlagen über die PID zu erlangen oder zu vertiefen. Gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler zu den moralischen Problemen der PID hingeführt, welche sie eigenständig erkennen können oder auf die sie schrittweise hingeleitet werden. Dies erfolgt über fünf Stationen.

- A1 klärt die grundsätzliche Frage, was die Präimplantationsdiagnostik ist.
- A2 erklärt exemplarisch anhand der genetisch bedingten Krankheit Muskeldystrophie einen Anwendungsbereich für die PID.
- A3 erläutert die rechtliche Situation und Problematik in Deutschland. Zugleich wird ein Überblick über die rechtlichen Grundlagen in an-

deren Ländern aufgezeigt. Dies verdeutlicht die Pluralität der Meinungen in diesem Thema. Die ersten drei Stationen verlangen eine einfache inhaltliche Erarbeitung der Fakten aus den Quellen, welche durch die Nutzung der gängigen Operatoren gekennzeichnet ist.<sup>11</sup>

- A4 geht einen Schritt weiter: Als erstes werden die biologischen Grundlagen der Entwicklung von der Zygote zum Fetus vermittelt – fächerübergreifend und ausgehend von Materialien aus einem Biologiebuch. Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler hier noch einen Schritt weitergehen, denn sie müssen das erste Mal einen eigenen, begründeten Standpunkt beziehen, der für die letztlich geforderte Positionierung und für das Fällen eines eigenen Urteils über die PID zentral ist: Ab wann beginnt für sie das wachsende Leben ein Mensch zu sein? Davon ausgehend müssen sich die Schülerinnen und Schüler überlegen, in welchem Zusammenhang diese Frage mit der PID steht. Hier wird also eine erste Vernetzung des Wissens eingefordert.
- A5 baut hierauf auf und konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit einzelnen Positionen zur Frage „Wann ist der Mensch eine schützenswerte Person?“. A5 kann als eine Hilfe für Schülerinnen und Schüler gesehen werden, die bei A4 nicht selbständig eine begründete und weitergehende Position entwickeln können, daher wird auch an dieser Stelle der Bezug zwischen der Leitfrage des ABs und der PID hergestellt: „Überlege, welche Konsequenzen diese einzelnen Positionen auf die PID haben?“

### Stationen B1-B2 Perspektivwechsel: Meinungen von Betroffenen

Sinn und Zweck dieses Themenblocks ist es, den Schülerinnen und Schülern den Perspektivwechsel zu ermöglichen und sie erkennen zu lassen, dass die PID-Debatte nicht eine rein theoretische ist, sondern Menschen und ihr Leben betroffen sind und somit Emotionen geweckt werden. Während B1 vorstellt, wie unter Muskeldystrophie leidende Menschen mit ihrer Erkrankung umgehen, und Emotionen im Zusammenhang mit der Krankheit näher bringt, also auch die Empathie der Schülerinnen und Schüler anspricht, greift B2 (ein Artikel aus der Wochenzeitung „Christ & Welt“) die Sichtweise einer Mutter eines Kindes mit Trisomie 21 auf. Hier wird das Spektrum der Diskussion, die die Schülerinnen und Schüler beachten können, um einen weiteren Aspekt erweitert, nämlich die Gefahr der Selektion von Behinderten und die weitere Ausgrenzung von Behinderten und deren Angehörigen. Es stellte sich bei der abschließenden Betrachtung der Unterrichtsreihe heraus, dass gerade dieser „Christ & Welt“-Artikel bei vielen Schülerinnen und Schülern Gefahren der PID verdeutlichte, was jedoch größtenteils nicht damit gleichzusetzen ist, dass hieraus eine Ablehnung der PID erfolgte. Trotzdem wurden Bedenken gegen die PID, die die meisten der Schülerinnen und Schüler formulierten, mit Argumenten aus diesem Artikel bekräftigt. B2 stellt für Schülerinnen und Schüler, die die Problematik der PID erkannt haben, eine Vertiefung des Wissens dar. Für Schülerinnen und Schüler, die zu diesem Zeitpunkt noch keine Gefahren oder möglichen Konfliktpunkte bei der PID identifiziert haben, bietet sich hier eine Hilfestellung zur Erkennung von Konfliktpunkten.

### Stationen C1 Rechtsgrundlagen in Deutschland und Europa

C1 führt die Schülerinnen und Schüler in die aktuelle Debatte der Politik ein und leistet eine Vorarbeit für die Abschlussaufgabe, da hier die verschiedenen Gesetzesentwürfe vorgestellt werden, die im Bundestag zur Abstimmung standen. Gleichzeitig vertieft C1 den Wissensstand von A3.

### Stationen D1-D2 Exemplarische Positionen zur PID

Die Stationen D bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, persönliche Urteile von Menschen zur PID kennen zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler lernen so andere Urteile von Mitmenschen kennen und üben, deren Argumentationsgang nachzuvollziehen. Um dies zu gewährleisten, wird bei beiden Stationen von den Schülerinnen und Schülern verlangt, den Inhalt mit eigenen Worten zusammenzufassen und zu einer der zentralen Aussagen Stellung zu beziehen. Diese beiden Stationen dienen auch als Vorbereitung für die Erstellung der eigenen Rede und geben den Schülerinnen und Schülern Anregungen für den eigenen Argumentationsgang. Gleichzeitig erfolgt eine erste argumentative Auseinandersetzung mit Urteilen über die PID, d. h. die Schülerinnen und Schüler müssen ihr Vorwissen zu einer ersten eigenen Position zusammenfassen.

Die Predigt des Erzbischofs Zollitsch (D1) stellte sich für viele der Schülerinnen und Schüler als zu schwer heraus, worauf die Stationenarbeit in Absprache mit dem gesamten Kurs unterbrochen wurde und die inhaltliche Durchdringung des Textes im Plenum erfolgte. Sehr wirksam war hierbei, dass der Text durch die Lehrperson wie ei-

ne Predigt vorgelesen wurde. Die These der „Diktatur des Glückes“ wurde danach durch eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler rege diskutiert und konnte passend in den Kontext gesetzt werden. Die Argumentation des ZEIT-Autors Stockrahm (D2) schien für die Befürworter der PID so schlüssig zu sein, dass bei vielen von ihnen in ihrer Rede eines seiner Argumente zur Geltung kam.

### Abschlussaufgabe: Rede vor dem Bundestag

Diese fächerübergreifende Aufgabe ermöglicht einen tiefen Einblick, wie sich die Urteilskompetenz des Schülers/der Schülerin entwickelt hat und wie er/sie die Inhalte durchdrungen hat. Der Rahmen einer Rede als Abgeordnete/r im Bundestag wurde von den meisten Schülerinnen und Schülern positiv angenommen und das Vortragen der Rede am Rednerpult in der schulinternen Aula, sowie das Nachahmen eines Abstimmungsverhaltens – angelehnt an den Hammelsprung – ermöglichte eine atmosphärische Abschluss Sitzung. Auffallend bei den Reden war, dass bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler die zuvor erarbeiteten Schritte der Urteilsbildung als Struktur für die Rede dienten. Teilweise erstellten Schülerinnen und Schüler vier- bis fünfseitige Reden, die mit argumentativer Schärfe und logischer Stringenz beeindruckten und klar verdeutlichten, dass die Schülerinnen und Schüler die Debatte um die PID durchdringen und ihr eigenes Urteil argumentativ vertreten konnten.

In beiden Kursen, die diese Reihe durchführten, übertraf das Ergebnis der Abstimmung in seiner Deutlichkeit das Ergebnis der Bundestagsabstimmung. Eine große Mehrheit beider Kurse stimm-

te für die Zulassung der PID, und innerhalb dieser war auch eine breite Mehrheit für den weitergehenden Gesetzesentwurf, der schließlich im Bundestag angenommen wurde.

### Feedback und Überarbeitung

Die Rolle des Lehrers als Lernbegleiter, der für Fragen zur Verfügung steht oder bei der Erstellung der Rede zur Seite steht um eventuelle Überarbeitungen zu ermöglichen, ist im Rahmen der Kompetenzorientierung als zentral anzusehen. Die aktive Begleitung bei anwendungs- oder outputorientierten Aufgaben durch die Lehrperson ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ein stetes Feedback während der Erarbeitung und somit bereits in diesen Arbeitsphasen die Chance zur Steigerung der Qualität der Arbeitsergebnisse. Der Lehrperson bietet sich dadurch insbesondere die Möglichkeit einer frühzeitigen Einschätzung der Kompetenzentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dies bedeutet für die Lehrperson gleichzeitig eine gewisse Entlastung, da bereits ab diesem Zeitpunkt das für den Kompetenzorientierten Unterricht wichtige Feedback durch die Schülerinnen und Schüler schrittweise erfolgen kann, und somit eine größere Abschlussbewertung durch kleinere, zeitnahe Teilbewertungen ersetzt werden kann. Eine abschließende Rückmeldung und Würdigung durch die Lehrperson nach einer umfangreichen Erarbeitung ist jedoch nach meiner Meinung unumgänglich.

### Evaluation

Eine umfassende schriftliche Evaluation der Unterrichtsreihe konnte zeitlich nicht vorgenommen werden. In einer Abschlussstunde wurden die Inhalte und Arbeitsweisen der Unterrichtsreihe mündlich

ausgewertet. Der Aufbau und die Herangehensweise an das Thema wurden als positiv empfunden. Auch blieb den Schülerinnen und Schülern der Zusammenhang zwischen der Lernausgangslange am Beginn der Reihe und der Abschlussaufgabe deutlich: das Erstellen moralischer Urteile am Beispiel der PID. Kritisch wurde lediglich die Textlastigkeit der Stationen beurteilt.

Besonders interessant war, dass viele der Schülerinnen und Schüler nach der Abstimmung im Bundestag, die mit einigem zeitlichen Abstand zur Unterrichtsreihe erfolgte, diese im Unterricht ansprachen, der Inhalt also auch weiterhin bewusst geblieben ist.

Abschließend bleiben bei dem Autor als Erfahrungen des Projekts viele positive Eindrücke haften, es sind aber auch noch viele Baustellen sichtbar. Schnell fällt man bei der Planung der Reihe in das alte Denkmuster zurück und möchte erst den Inhalt zerteilen und diesem dann Kompetenzen zuordnen. Auch wurde bei dieser Arbeitsweise die Notwendigkeit eines klar aufgebauten Spiralcurriculums deutlich.

Offenkundig wurde auch, dass durch diese andere Schwerpunktsetzung der Religionsunterricht an Attraktivität gewinnen und die Anwendungsorientierung viele schöne und gehaltvolle Projekte und Ergebnisse liefern kann.

Besondere Freude bereitete die Erarbeitung von Lernausgangslagen, die in vielfältiger Art und Weise erstellt werden können. Deutlich ist im Projekt geworden, wie wichtig die Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und -kollegen ist. Auch wenn nicht alle Vorschläge der Kollegen in unserer Gruppe in das eigene Konzept des Unterrichts pass-

ten, wurde gerade bei dem Erstellen der Lernausgangslagen deutlich, dass an jedem Gedanken etwas Hilfreiches war oder man auf der Grundlage der Arbeit des Kollegen gut weiterarbeiten konnte. Der Berg an neuer Arbeit wird nur kleiner, wenn man sich in der Gruppe dieser Aufgabe stellt und gegenseitig Material austauscht und miteinander diskutiert.

**1** Mit meinem Kollegen Benedikt Schmitz-Richrath haben wir am Rhein-Sieg-Gymnasium in Sankt Augustin als „Lehrtandem“ in der Regionalgruppe Köln/Bonn teilgenommen. Diese Regionalgruppe des Projekts KompKath unter der Gesamtleitung von Prof. Dr. Claus Peter Sajak (Uni Münster) stellte sich der Herausforderung eines kompetenzorientierten Unterrichts in der Oberstufe und wurde begleitet von Dr. Thomas Ervens (Erzbistum Köln) und Christoph Klemp (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bonn).

**2** Da für die Oberstufe in NRW noch keine verbindlichen kompetenzorientierten Lehrpläne erstellt wurden, wurden die Kompetenzformu-

lierungen in den „Einheitliche(n) Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ für das Fach Katholische Religionslehre der KMK vom 16. November 2006 herangezogen (vgl. a.a.O. S. 7f.).

**3** Vgl. Feindt, Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? In: Friedrich Jahresheft 2010. Lehrerarbeit. Lehrer sein, Seelze 2010.

**4** Arbeitsblätter und Materialien zur Stationenarbeit mailt der Autor auf Anfrage gern zu.

**5** Vgl. Feindt, Elsenbast, Schreiner, Schöll (Hrsg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster, 2009, S. 13.

**6** Die Gruppen wurden durch den Lehrer eingeteilt, der durch eine kurze Sichtung der Lernausgangslage eine erste Einschätzung der ver-

schiedenen Kompetenzen vornahm und danach die Gruppen zu mischen versuchte.

**7** Vgl. hierzu verschiedene Modelle: z. B. Kursbuch Religionsoberstufe S. 86; Religionsbuch Oberstufe S. 342.

**8** Vgl. Feindt, Elsenbast, Schreiner, Schöll, 2009, S. 14.

**9** Vgl. Feindt, Elsenbast, Schreiner, Schöll, 2009, S. 15.

**10** Vgl. Feindt, Elsenbast, Schreiner, Schöll, 2009, S. 14.

**11** Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Katholische Religionslehre, S. 12f.

## Quint Buchholz

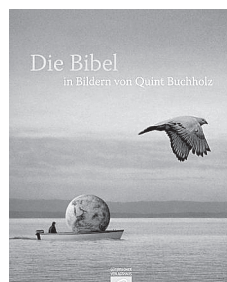
### Die Bibel in Bildern von Quint Buchholz Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus)

2010, 279 Seiten, 39,99 €,

ISBN: 3579065483

„Bei jeder Lektüre antwortet der Lesende mit seiner bewussten oder unbewussten Biografie auf das, was er liest.“ (Martin Walser)

Was hat Quint Buchholz, den preisgekrönten Maler, der durch seine außergewöhnlichen Umschlagsgestaltungen (etwa zu: Jostein Gaardners, Sofies Welt) bekannt und beliebt wurde - was hat diesen Mann bewogen, Bilder aus seinem 26 Jahre alten reichen Fundus mit biblischen Geschichten zu verknüpfen? In einem lesenswerten Nachwort beschreibt Quint Buchholz den Entstehungsprozess „seiner“ Bibel: die Auswahl gerade der Bilder, die eng



mit seiner Biografie verknüpft waren („Bilder, von denen ich glaubte, ganz unmittelbar von mir erzählt zu haben“), ihre Zuordnung zu seinen Geschichten „den wieder entdeckten, den neu entdeckten und den noch zu entdecken“ und den „Türen, die sich dazwischen auftaten“, durch die man in beide Richtungen gehen kann. (S. 274)

An vielen Darstellungen lässt sich das verfolgen: Schon der Umschlag der

Bibel zeigt einen Mann, der bei ruhigem Wellenschlag in einem kleinen Boot auf dem Meer treibt - mit einer viel zu schweren Weltkugel an Bord - der Vordergrund des Bildes wird bestimmt von einem mächtigen Vogel in der Luft. Der Betrachter erinnert sich an die Geschichte von der großen Wasserflut, die Rettung des Noah und die Bewahrung der Schöpfung. „Erde und Taube, 2010“ ist das Bild betitelt, eines der wenigen, die der Illustrator für diese Bibelausgabe eigens gemalt hat. Alle anderen zumeist großformatig gestalteten Bilder entstanden schon früher und sind für das Buch ausgewählt worden. Buchholz-Liebhaber kennen die typische Maltechnik seiner Bilder, die zwischen Illusion und Wirklichkeit den Augenblick einfangen: einen Hut, der verlassen vor einem großen Fenster mit Seeblick liegt, einen aus einem Buch in



Ludger Lochthowe,  
Religionslehrer  
am Rhein-Sieg-  
Gymnasium in  
St. Augustin

l.lochthowe@gmx.de

den weiten Himmel kletternden Mann, einen Jungen auf einem Seil über dem Abgrund. Bekannt sind seine Motive von Meer und Himmel, von weiter, offener Leere; ins Erstaunen versetzt bei fast allen Bildern die ungewöhnliche Zuordnung von Wort und Bild: Der „Gelähmte“ im Markus-Evangelium ist bei Buchholz ein Mann, der mit hoch erhobenen Armen auf einer Bank in einer Schneekugel sitzt (S. 208).

„So etwas haben wir noch nie gesehen“, heißt es bei Markus zum Schluss der Wundergeschichte (Mk 1,12). Dieser letzte Satz könnte das außergewöhnliche Zusammenspiel von Bild und Wort initiieren, das - weit entfernt von konkreter Korrespondenz - dem Betrachter und Leser Rätsel aufgibt und damit ungeahnte Perspektiven öffnet. Assoziationen werden beschworen und die Fantasie angeregt, wenn einige Bilder sogar mit

dem gleichen Motiv bei verschiedenen Texten spielen: Quint Buchholz' bekannte Bücherwaage (1991) begleitet die Zehn Gebote, aufgeschichtete Bücher bilden den Turmbau von Babel und „Der Weg zur Weisheit“ in Jesus Sirach (6,32-37) lässt einen auf einem aufgeschlagenen Buch stehenden Mann ins Weite fliegen.

Aus diesem „Hin- und Herschieben von Bildern und Texten“ ist ein ansehnliches Buch mit 90 biblischen Geschichten und Illustrationen geworden. Die Texte, die der Einheitsübersetzung folgen, orientieren sich an dem geläufigen Kanon von Auswahlbibeln, im AT sind darüber hinaus seltenere Fundstücke, etwa aus den Büchern Josua oder Richter aufgenommen.

Das Buch ist aufwändig gestaltet. Nicht nur die großzügige Typologie erfreut, sondern auch das helle Grün des

Schriftbildes.

Diese Bibel ist ein wahrer Glücksfall nicht nur für Religionspädagogen. Sie bricht die satte Bekanntheit vieler biblischer Texte durch Offenheit, Vieldeutigkeit und Fragwürdigkeit der sie begleitenden Bilder. Alte Geschichten gewinnen neue Konturen. Schon Kinder können ihre eigene sichtbare und unsichtbare Welt in vielen der geheimnisvollen Bildszenen wiederfinden und sie mit Hilfe ihrer Kreativität in einen Kontext zu biblischen Geschichten bringen.

Auch wenn schon etliche Bibelausgaben das eigene Bücherregal füllen, sollte für diese Bibel Platz sein. Allen, besonders denen, für die das Buch der Bücher ein Lebenselixier ist, kann diese Künstlerbibel von Herzen empfohlen werden.

Gabriele Cramer, Abteilung Religionspädagogik

### Hans Mendl

#### Religionsdidaktik kompakt.

Für Studium, Prüfung und Beruf, Kösel-Verlag München 2011, 270 Seiten, 17,99 €, ISBN: 3466370124.

Schon der Titel des von dem Passauer Religionspädagogen veröffentlichten Buches weist darauf hin, worum es geht: Kurz und knapp werden die wichtigen Bereiche der Religionsdidaktik vorgestellt und ein Überblickswissen geboten, das eine hervorragende Orientierung im Bereich der Religionsdidaktik zulässt, das dann an anderer Stelle noch vertieft werden kann.

Gegliedert in sechs große Kapitel werden zunächst die „Rahmenbedingungen religionsdidaktischer Reflexion“ vorgestellt, wozu u.a. neben der Darstellung der „Postmoderne - Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung“ die „Religiöse Entwicklung“ und die „Moralentwicklung“ gehören.



Nach einem kurzen historischen Aufriss der Religionsdidaktik schließen sich in Kapitel 3, in acht Aspekte untergliedert, die Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts an.

Dem folgen die „Prinzipien“ religionspädagogischen Lernens. Dem

Kerngeschäft der Religionspädagogen, der „Planung und Durchführung von Religionsunterricht“ geht der Autor unter vier Aspekten nach, wobei die Planung unter dem Gesichtspunkt der Elementarisierung und der Kompetenzorientierung auf den Prüfstand gestellt wird. Die Beschäftigung mit „Außerunterrichtlichen Lernorten religiösen Lernens“ runden das Bild ab.

Auffällig ist der präzise, gut strukturierte Aufbau der Didaktik, die den Inhalt in einer klaren und verständlichen, dem Gegenstand angemessenen Sprache vermittelt.

Ein Buch, das nicht nur für Studenten und Referendare einen guten Überblick verschafft, sondern auch für „Alte Hasen“ der ideale Ansatz ist, ihr Wissen aufzufrischen und auf den neuesten Stand zu bringen.

Bernhard Ossege, Abteilung Religionspädagogik

## Neu in der Mediothek



**DVD-440-1**

**Von Menschen und Göttern,**  
117 min/f, Xavier Beauvois,  
Frankreich 2010

Heiligabend 1993. Ein bewaffneter Trupp von Mitgliedern der fundamentalistischen Terrorgruppe GIA dringt in das Trappistenkloster Tibhirnie im algerischen Bergland ein und verlangt, die Versorgung ihrer Verwundeten und die Herausgabe von Medikamenten. Mit furchtloser Entschlossenheit tritt ihnen Bruder Christian, der Vorsteher des Klosters, entgegen. Er verweigert den Rebellen ihre Forderungen und wagt einen religiösen Dialog über das Fest, das sie gerade feiern und über den, den sie feiern, Jesus, den „Friedensfürsten“. Überraschend ziehen sich die Eindringlinge zurück – aber der Terror, der im Land wütet, hat endgültig das Kloster erreicht.

Diese Szene ist einer der frühen dramatischen Höhepunkte dieses französischen Films, der bei den Filmfestspielen von Cannes uraufgeführt wurde, dort mehrere Preise erhielt, und anschließend mit großem Erfolg in Frankreich lief. Das vor allem wohl, weil ihm ein historisches Ereignis aus der Geschichte Algeriens zu Grunde liegt: 1996, während der Kämpfe zwischen islamistischen Rebellen und der Armee über die Macht im Land wurden sieben Mönche aus dem Kloster Tibhirnie entführt und

getötet. Wer dieses getan und zu verantwortlich hat – die Rebellen oder das Militär –, gilt bis heute als nicht geklärt.

Trotz der Brutalität der Ereignisse ist „Von Menschen und Göttern“ kein lauter, abschreckender Film, denn dem Regisseur geht es nicht um Kampf und Schuldfrage. Wunderbar die Eingangsszenen, die den Zuschauer in einem kulturellen Schwebestadium lassen. Es ist ein Bild der Harmonie und des gegenseitigen Vertrauens, an dem die christlichen Mönche in ihrer islamischen Umgebung mitgearbeitet haben – als Lehrer, Ärzte, Berater (sogar in Liebesdingen) – und an dem sie teilnehmen. Ihnen scheint es gelungen zu sein, in ihrem Dorf ein dialogisches Zusammenleben und gegenseitigen Respekt zu erreichen.

Deshalb stürzt sie die neue Situation in umso größere Zweifel. Wie sollen sie sich angesichts der Bedrohung durch die Islamisten verhalten? Das Land verlassen, ihre Arbeit für die Menschen vor Ort aufgeben? Oder bleiben und sich der Gefahr aussetzen, ermordet zu werden? Wie jeder aus der kleinen Schar der Mönchsgemeinschaft diese Frage für sich beantwortet, ist ein weiteres beherrschendes Thema des Films. So individuell wie ihre Lebensläufe, Vorlieben und Abneigungen, Stärken und Schwächen, so unterschiedlich verlaufen auch ihre innerlichen Konflikte. Berührend die Schlussfolgerung von

Bruder Luc: „Ich fürchte mich nicht. Ich bin ein freier Mensch.“ Wie er entscheiden sich alle für ein Bleiben am Ort, im Kloster, bei den Menschen, die sie brauchen. Und damit für den Tod.

Diese Entscheidungsprozesse werden glaubhaft, weil der Film auch immer wieder auf die Quellen der geistigen Kraft der Mönche hinweist: das stille Gebet in der Zwiesprache mit Gott und das gemeinsame Singen bei den Stundengebeten. Diese Musik ist aber auch für den ganzen Film wichtig: sie verlangsamt das Geschehen, sie gibt ihm Rhythmus und dem Zuschauer Zeit zur Reflexion.

Nur einmal gibt es ganz andere Musik: Es ist eine eigenartige Szene, in der die Mönche sich zum Abendessen versammeln – angespannt in der Stunde der Entscheidung. Doch dann greift Bruder Luc mit zwei Flaschen Rotwein und einer Musikkassette mit Ballettmusik von Tschaiowsky ein. Diese Dinge aus einer „fernen Welt“ (er-)wecken die Mönche plötzlich aus ihrer Angst – ein ergreifendes und faszinierendes Mienenspiel in den Gesichtern der Mönche beginnt und zeigen diese Verwandlung – vom „letzten Abendmahl“ zur Osterfreude. Und der Zuschauer erinnert sich vielleicht an die brennende Osterkerze in der Klosterkapelle, die schon auf den ersten Blick in diesen Raum zu erfassen war.

Der „filmdienst“ spricht davon, dass sich der Film „ungewöhnlich weit auf christlich-theologisches Terrain vorwagt“. Das gilt für beide skizzierten Themen: den christlich-islamischen Dialog und die Frage nach der Unbedingtheit von Liebe und die Treue (1 Kor 13,7). Damit eröffnet der Film ein seltenes Potenzial für die Auseinandersetzung mit aktuellen und grundlegenden Fragen.

Otmar Schöffler

Anzeige