

Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Kursstufe

Zentrale Projektgruppe Katholische Religionslehre

Inhalt

Einführung: Was kann man im Religionsunterricht lernen? Unser Schüler Jonas in 30 Jahren	3
1. Eine Bestandsaufnahme - Beobachtungen im Religionsunterricht in der Kursstufe	5
2. Das Ziel des Religionsunterrichts in der Kursstufe: Die Allgemeine Hochschulreife	7
3. Grundlagen des Unterrichts	9
3.1 Die Bildungspläne 2001 und 2004	9
3.2 Der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II	10
3.3 Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung	15
4. Kompetenzorientiertes Lernen	17
5. Grundlagen erwachsenengerechten Lernens	18
5.1 Schülerinnen und Schüler in der Kursstufe – einige grundlegende Beobachtungen	18
5.2 Wie kann erwachsenengerechtes Lernen aussehen?	19
5.2.1 Die Bedeutung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen in der Unterrichtspraxis	19
5.2.2. Merkmale erwachsenenorientierten Lernens	21
5.2.3 Typische Probleme des Unterrichts in der Kursstufe aus der Sicht der Lernpsychologie	24
5.2.4 Konsequenzen für die Unterrichtspraxis	26
6. Einige zusammenfassende Bemerkungen als Fazit	30
7. Ein Schlusswort: Jonas und der kompetenzorientierte Religionsunterricht in der Kursstufe	31
8. Literatur	33
9. Anhang	36
9.1 Kompetenzen der EPA	36
9.2 Gegenstandsbereiche und Perspektiven (Grundlagenplan)	37
9.3 Synopse EPA/ Bildungsstandards/ Bildungsplan 2001 – am Beispiel der Lehrplaneinheit „Mensch sein“	39
9.4 Mündliche Präsentationsprüfung – Beispiel für den Kompetenzerwerb	41
9.5 Zwölf Leitfragen zum kompetenzorientierten Unterrichten (ZPG Wirtschaft)	43
9.6 Methodische Anregungen für die Kursstufe	44
9.6.1 Methoden für aktives Lernen	44
9.6.2 Inhaltliche und methodische Impulse zur Förderung der Teilkompetenzen der EPA	45
9.6.3 Beispiel für einen Advance Organizer	47

Einführung: Was kann man im Religionsunterricht lernen? Unser Schüler Jonas in 30 Jahren ...

Stellen Sie sich doch mal einen der heutigen Schüler – nennen wir ihn Jonas – in 30 Jahren vor. Er ist ein „normaler oberschwäbischer Schüler“, der zwar getauft, zur Erstkommunion gegangen und gefirmt ist. Als junger Mensch hat er sich aber nur mäßig für Religion, Glaube und Kirche interessiert, war in der Oberstufe im Ethikunterricht und ist 2026, nach einem erneuten Missbrauchsskandal, aus der Kirche ausgetreten. Für religiöse Fragen interessiert er sich als Erwachsener überhaupt nicht mehr.

Im Jahre 2041 arbeitet er als Kulturreferent in Biberach. Die religiöse und kirchliche Situation hat sich inzwischen auch in Oberschwaben geändert: Es gehören noch ca 50% der Menschen einer christlichen Kirche an, die Mehrzahl ist älter als 60 Jahre. Auch die Kinder von Jonas sind – wie 60% ihrer Altersgenossen – nicht getauft.

Am 8.1. 2041 bekommt er eine Anfrage auf den Schreibtisch: Ein Jugendzentrum möchte am Karfreitagabend eine Disko auf dem Marktplatz veranstalten. Dank der Änderung der Gesetzeslage sind die Ladenöffnungszeiten seit 2025 vollständig liberalisiert und auch das Verbot von öffentlichen Tanzveranstaltungen an bestimmten Tagen wurde schon 2022 abgeschafft. Rechtlich steht der Genehmigung also nichts im Wege, aber die Pfarrer beider Konfessionen haben von den Plänen des Jugendzentrums erfahren und legen offiziell Beschwerde beim Bürgermeister ein und laden ihn und alle seine Mitarbeiter zu den Karfreitagsgottesdiensten ein.

Jonas muss nun also zwischen dem Leiter des Jugendzentrums und den Pfarrern vermitteln. Zunächst denkt er, dass die Pfarrer, diese frömmelnden „Berufsbeter“ mal wieder etwas zu motzen haben ... wie so oft. Die Kirche ist doch einfach nur eine „Spaßbremse“. Warum denn kein großes Open-Air-Festival für Jugendliche mitten in den Osterferien?

Doch dann erinnert er sich dunkel an seinen Religionsunterricht ... da war doch was am Karfreitag...?

Über welche Kompetenzen muss Jonas nun verfügen, um diesen Konflikt zu lösen?

Wir werden uns darüber einig sein, dass Jonas folgendes können sollte:

-  Er sollte wissen, was Christen am Karfreitag feiern und dass dies ein hoher Feiertag, für die evangelischen Christen der höchste Feiertag des Jahres, ist.
-  Er sollte die Bedeutung, die dieser Tag für Christen hat nachvollziehen können und verstehen, warum eine Disko an diesem Tag ihre Gefühle verletzen kann.
-  Er sollte den Pfarrern gegenüber vorurteilsfrei sein, sie also nicht pauschal als „Berufsbeter“ bezeichnen.
-  Er sollte in der Lage sein, mit den Pfarrern und dem Diskobetreiber eine gemeinsame Lösung zu finden – also in religiösen Fragen dialogfähig sein.
-  Und – falls er an dem Gottesdienst teilnimmt – sich dort adäquat verhalten.

Er sollte also über zentrales Grundwissen in religiösen Fragen verfügen, in der Lage sein, religiöse Phänomene und ihre Bedeutung für die Menschen wahrzunehmen, über religiöse Fragen in einen begründeten Dialog zu treten und eventuell an einer religiösen Handlung teilnehmen können.

Diese „Kompetenz in Sachen Religion“, die Jonas erworben haben sollte, werden beispielsweise in den Dimensionen der religiösen Kompetenz deutlich, wie sie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (2006) formulieren:

-  Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
-  Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
-  Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
-  Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen
-  Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden^{1, 2}

Diese religiöse Kompetenz – so wird bei der Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel von Jonas deutlich – ist eine komplexe Kompetenz, die weit über Sachkenntnisse und eine „Auskunftsfähigkeit über den eigenen Glauben“ hinausgeht. Der Umgang mit dem Phänomen Religion und die Dialogfähigkeit in einer diffus christlichen oder säkularen Gesellschaft, sind nicht „einfach“, sie sind auch nur bedingt im Religionsunterricht allein vermittelbar, da viele Teilkompetenzen über einen längeren Zeitraum auch in fächerübergreifenden und außerschulischen Lernprozessen erworben und weiterentwickelt werden. Der Religionsunterricht, der diesen Kompetenzerwerb ermöglicht, muss somit den langfristigen und nachhaltigen Kompetenzerwerb anzielen, sich am Schüler/ an der Schülerin orientieren und ihn/sie als Subjekt des Lernprozesses ernst nehmen³. Dieser Kompetenzerwerb ist somit ein eigenverantwortlicher und aktiver Prozess des Schülers/ der Schülerin als Individuum, der sich in einer aktiven und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, den Herausforderungen der Gesellschaft und mit dem christlichen Glauben und anderen Weltreligionen vollzieht.

Stellen wir uns nun vor, dass Jonas im Schuljahr 2013/2014 in die Kursstufe kommt und Religion als zwei- oder vierstündigen Kurs gewählt hat. Seine Lehrerin ist seit knapp zwanzig Jahren im Schuldienst und hat in ihrem Referendariat den Bildungsplan 1994 mit seinen umfangreichen stofforientierten Unterrichtssequenzen kennen gelernt. Beim Übergang zum Bildungsplan 2001 reduzierte sie die Stofffülle und erweiterte ihren Unterricht um einige Projekte und um eigenständige Recherche der Schülerinnen und Schüler, um die methodische Kompetenz zu trainieren. Vor allem aber ist ihr wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler, in ihrem Unterricht vertiefte Kenntnisse in den jeweiligen Themengebieten erlangen und zu einer fundierten eigenen Reflexion angeregt werden. In ihrem Unterricht „sollen sie etwas lernen“, spannende Diskussionen führen und sich mit Fragen der Theologie und Philosophie auseinandersetzen.

Neuere Tendenzen in der kirchlichen Jugendarbeit und in der Katechese beobachtet die Kollegin mit Interesse. Vor allem fällt ihr eine Entwicklung hin zur Verkündigung der kirchlichen Tradition, eine „Rückkehr“ zum Katechismus als Basis des Glaubens^{4,5}, die wiederholte For-

¹ https://lehrerfortbildung-bw.de/moodle/file.php/741/Kompetenzorientierter_RU/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf,

² EPA katholische Religionslehre, S. 7-8.

³ Vgl. Definition der ZPG katholische Religion zum kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht, S. ... und S. ...

⁴ Vgl. Halbfas, *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust*, S. 35-36.

⁵ Bei der Recherche für diese Zusammenfassung fiel ein Studiengang der kirchlich-pädagogischen Hochschule auf, der unter dem Titel Religion - Kultur – Spiritualität folgende Zielvorstellungen definiert „Der rasante Schwund religiösen Grundwissens auch bei engagierten Studierenden macht bewusst, dass sich die Weitergabe des Glaubens nicht nur auf die eigenen Inhalte besinnen muss, sondern auch auf Formen und Traditionen, die über die Jahrhunderte hinweg die Kontinuität der Überlieferung und Vermittlung garantiert haben. Deshalb sucht der Lehrgang in Anlehnung an die Struktur des klassischen Katechismus zunächst bibeltheologisch und systematisch die zentralen Inhalte des Credo zu erarbeiten. Die Studierenden sollen dabei angeleitet werden, diese Inhalte unter den Bedingungen der Zeit zu reflektieren und argumentativ kompetent zu vertreten.“ (<http://www.rks-wien.com/>)

derung nach Auskunftsfähigkeit und Glaubenswissen auf. So liest sie beispielsweise im Vorwort des Papstes zum 2011 erschienene Youcat: *„Studiert den Katechismus. Das ist mein Herzenswunsch! ... Studiert den Katechismus mit Leidenschaft und Ausdauer! (...) Ihr müsst wissen, was Ihr glaubt! Ihr müsst Euren Glauben so präzise kennen wie ein IT-Spezialist das Betriebssystem seines Computers.“*⁶

Die fundierte Kenntnis unterschiedlicher theologischer Positionen, die kritische eigene Reflexion und die eigene Erfahrung scheinen hier in den Hintergrund getreten zu sein⁷. So mag sich die Lehrkraft fragen, in welchem Verhältnis Inhalte, theologische Reflexion und Glaubenswissen zu der „Kompetenz in Sachen Religion“ stehen können. Wie können – in der Regel religiös nur rudimentär sozialisierte und interessierte Schülerinnen und Schüler die *„erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“*⁸ erwerben? Wie muss der Unterricht gestaltet werden, damit ein solcher Kompetenzerwerb stattfinden kann? Welche Rolle spielt hierbei das Wissen um die Grundlagen des christlichen Glaubens?

1. Eine Bestandsaufnahme - Beobachtungen im Religionsunterricht in der Kursstufe

Der Unterricht in der Kursstufe ist – noch stärker als in der Unter- und Mittelstufe – von der Logik des Stoffs geprägt. Führt der Bildungsplan in Klassen 5-10 durch die verbindlichen Themenfelder häufig noch zu einer „Bachbettpädagogik“¹⁷, also der isolierten Behandlung einzelner kürzerer Themen, bietet der **Bildungsplan 2001** für die Kursstufe – wie schon die vorherigen Pläne – mit den sechs Lehrplaneinheiten umfangreichere Unterrichtssequenzen, in denen wesentliche Aspekte des jeweiligen theologischen Wissensgebiets vermittelt werden. Der Religionsunterricht der Kursstufe ist so eine Art „Dogmatik“ auf Schülerniveau.

Somit ist auch für den Fachlehrer/ die Fachlehrerin bei der Konzeption der Unterrichtssequenzen in der Regel die Fachlogik entscheidend. Er/sie wählt diejenigen Unterrichtsinhalte aus, die der Bildungsplan vorschreibt, die die Schülerinnen und Schüler in der Präsentationsprüfung oder im schriftlichen Abitur „brauchen“, d.h. die sie „wissen“, reproduzieren und anwenden müssen.

Die schriftlichen Abituraufgaben orientieren sich an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), fordern aber vor allem ein umfangreiches Sachwissen in den – im jeweiligen Schuljahr verpflichtenden – Themenbereichen. Ein Basiswissen ist daher nur in diesen „Sternthemen“ verbindlich, ein Kerncurriculum im Sinne der Klieme-Expertise¹⁸ kann nicht vermittelt werden. Die Schülerinnen und Schüler erwerben somit vertiefte Kenntnisse in den für die Abiturprüfung verpflichtenden Themenfeldern und in weiteren von der Lehrkraft ausgewählten Stoffgebieten. Entscheidend ist – vor allem in der Vorbereitung auf die Abiturprüfung – der Stoff, den der Lehrer/ die Lehrerin „gemacht hat“, der Kompetenzer-

⁶ Vorwort zum Youcat, S. 10.

⁷ Vgl. <http://www.rks-wien.com>.

⁸ zitiert nach: Hemel, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts*, S. 6.

¹⁷ Vgl. *Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht*, S. 27.

¹⁸ Vgl. Klieme-Expertise, S 94-97.

werb der Schülerinnen und Schüler wird häufig – abgesehen von den für die Abiturprüfung benötigten methodischen Kompetenzen wie z.B. die Textarbeit - nur wenig reflektiert.

Auch die **gängigen Medien** vor allem älteren Datums wie z.B. die Wege-Hefte gehen von einem stark an den theologischen Inhalten orientierten Religionsunterricht aus und stellen die entsprechenden Materialien bereit, die teilweise Impulse zur Reflexion geben, teilweise primär Inhalte zusammenfassend darstellen und somit für viele Schülerinnen und Schüler die Lerngrundlage für das Abitur bieten. Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler oder den Verweis auf Herausforderungen aus dem Alltag oder anhand von gesellschaftlichen Problemen findet man nur in einzelnen Fällen.

Erst ganz neue Unterrichtswerke wie „*Vernünftig glauben*“ enthalten deutlich mehr schülerorientierte Impulse und Arbeitsanweisungen, sowie Elemente der Metakognition, wie z.B. einen Advance Organizer, so dass hier selbständiges Lernen bereits trainiert wird.

In der Reform der Kursstufe, die mit dem Schuljahr 2002/2003 in Kraft trat, wurden **GFS** (Gleichwertige Feststellungen von Schülerleistungen) für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich. Viele in der Unterrichtspraxis gängige Themen wie z.B. „Das Jesusbild in der Kunst“ oder „Determinismus und Indeterminismus“ sind inhaltliche Ergänzungen des Unterrichts. Die Lernleistung des Schülers/ der Schülerin besteht darin, sich ein Thema selbständig zu erarbeiten und es anschließend als Präsentation oder schriftliche Hausarbeit zu präsentieren. Die Problemlöse- und religiöse Urteilsfähigkeit und der Lebensweltbezug bleiben bei der konkreten Themenwahl häufig unberücksichtigt.

Betrachtet man die **schriftlichen Abiturprüfungen** der letzten Jahre, so fällt auf, dass vor allem fachliche Kompetenzen sowie wissenschaftspropädeutische Methoden (vor allem im Umgang mit Texten) verlangt werden. Die personalen und sozialen Kompetenzen spielen häufig nur eine untergeordnete Rolle, ebenso wie die in den EPA verlangte Gestaltungsfähigkeit. Dies zeigt sich recht deutlich an den Aufgaben des Doppelabiturs 2012, die – auch in den komplexeren Aufgaben 3 und 4 - vor allem die Urteilsfähigkeit und die Dialogfähigkeit verlangen¹⁹, die Gestaltungsfähigkeit bleibt jedoch nahezu unberücksichtigt. Auch ein Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und den konkreten persönlichen und gesellschaftlichen Herausforderungssituationen ist nur in Einzelfällen erkennbar.

Auch die Themen, die die Schülerinnen und Schüler in Absprache mit ihren Fachlehrern für die **Präsentationsprüfung** vorschlagen, verlangen nicht immer komplexere Kompetenzen, da sie in manchen Fällen sehr wissenslastig und rein reproduktiv sind („Oscar Romero“, „Das

¹⁹ Vgl. Abituraufgaben 2012.

Bei **Aufgabe A** lautet Teilaufgabe 4: „Stellen Sie ein Beispiel für ein subjektives und einseitiges Jesusbild dar. Prüfen Sie, inwieweit es Bedürfnissen des Menschen entspricht und worin seine Problematik liegt.“ Hiermit wird primär Urteilsfähigkeit verlangt.

Aufgabe B enthält in Teilaufgabe 4 folgenden Arbeitsauftrag: Das Menschenbild Jesu „hat unmittelbare und meist unbequeme Konsequenzen für die praktische Politik“ (Z. 25f.). Setzen Sie sich mit dieser Aussage am Beispiel eines ethischen Problems der Gegenwart auseinander, der primär ebenfalls auf Urteilsfähigkeit sowie tlw. auch auf die Dialogfähigkeit abzielt.

Auch bei **Aufgabe C** zielt die Teilaufgabe 4 (Manche Wissenschaftler und Philosophen behaupten, der Mensch sei grundsätzlich nicht zur freien Entscheidung fähig. Skizzieren Sie eine solche Position und setzen Sie sich mit ihr kritisch auseinander.) auf die Urteils- und auf die Dialogfähigkeit ab.

Aufgabe D enthält folgende Teilaufgabe 4: Erläutern und bewerten Sie die These, Christen hätten nicht das Recht, zu bescheiden zu sein (vgl. Z. 17ff.). Auch hier wird deutlich primär die Urteilsfähigkeit überprüft.

Misereorhungertuch 2007“) und sich teilweise sehr stark an den im Unterricht behandelten Inhalten orientieren. Ferner ist eine zentrale Problemstellung nicht immer in der Themenstellung enthalten und wird somit auch nicht von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. So bleibt die Präsentation häufig im darstellenden Bereich, vor allem bei schwächeren Schülerinnen und Schülern. Im anschließenden Kolloquium können vertiefende Fragen gestellt werden, es besteht jedoch das Risiko, dass – um ein Grundwissen zu garantieren – Unterrichtsstoff abgefragt wird oder sich das Kolloquium auf Fragen zur Methode und zur eigenen Stellungnahme beschränkt. Eine Reflexion der im Kolloquium gestellten Fragen auf die Kompetenzbereiche oder die EPA-Teildimensionen hin bildet die Ausnahme.

Versucht man eine Zusammenschau dieser Beobachtungen, kann man feststellen, dass der „normale Abiturient“ im Fach Religion somit vor allem über fachliche und methodische Kompetenzen (theologisches Grundlagenwissen in den jeweils behandelten Halbjahrsthemen und Umgang mit Texten bzw. Präsentationskompetenz) verfügen dürfte. Die komplexeren Teilkompetenzen der EPA wie Dialog- und Gestaltungsfähigkeit dürften in vielen Fällen nur ansatzweise im Unterricht geschult und vertieft worden sein.

Der Religionsunterricht in den Klassen 11 und 12 orientiert sich somit primär an der Fachlogik und an der für das Abitur notwendigen methodischen Kompetenz. Wie eine Weiterentwicklung der in der Mittelstufe vermittelten Kompetenzen gemäß dem Kompetenzbegriff der ZPG möglich ist, ist somit zu erarbeiten und zu hinterfragen.

2. Das Ziel des Religionsunterrichts in der Kursstufe: Die Allgemeine Hochschulreife

Fragt man einen Schüler/ eine Schülerin, ein Elternteil oder eine Lehrkraft, was das Ziel des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist, wird er/ sie antworten: „das Abitur“, die Berechtigung zu einem Hochschulstudium. Gerade die steigenden Abiturientenquoten in einem Altersjahrgang (von 6,1 % im Jahre 1960 auf 43,1 % im Jahre 2005²⁰), werfen jedoch die Frage auf, was die „**Allgemeine Hochschulreife**“ überhaupt bedeutet. Was kann es bedeuten, wenn Schülerinnen und Schüler **studierfähig** sind? Welche Rolle kann in diesem Kontext das Fach katholische Religionslehre spielen?

Die **Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II** formuliert folgende Merkmale des Unterrichts in der Kursstufe:

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik.“

Darüber hinaus trägt der Unterricht (...) in Religionslehre bzw. einem Ersatzfach wesentlich zur Verwirklichung der Ziele der gymnasialen Oberstufe bei.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -Stärkung, zur Gestaltung des

²⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Abitur#Abiturientenzahlen_und_-quoten

eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt.

Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe geht es darüber hinaus um die Beherrschung eines fachlichen Grundlagenwissens als Voraussetzung für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen.“²¹

In diesem Auszug werden die Ziele der gymnasialen Oberstufe allgemein als „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ bezeichnet.

Die Hochschulreife beinhaltet also den Anspruch einer **Allgemeinbildung**. Hierfür spielt das Fach Religion vor allem in der kulturhermeneutischen Dimension eine wichtige Rolle, denn es leistet einen wichtigen Beitrag zum Verstehen kultureller Zeugnisse wie Architektur, Bildende Kunst, Musik und Literatur. Bereits hier wird deutlich, dass der Religionsunterricht sich nicht auf die eigene Fachlogik und die Vermittlung von aus der Sicht der Theologie wichtigen Inhalte beschränkt, sondern der Bezug zu anderen Fächern und vor allem zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und zu aktuellen und späteren Anforderungssituationen wie dem Verständnis der eigenen Kultur eine große Rolle spielt.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Allgemeinen Hochschulreife ist die **Studierfähigkeit**. Der Religionsunterricht in der Kursstufe muss nicht nur grundlegendes fachspezifisches Wissen vermitteln, sondern die Schülerinnen und Schüler müssen auch in fachspezifische und fächerübergreifende Methoden eingeführt werden, die die Grundlage für ein erfolgreiches Hochschulstudium bilden können. Dies wird in den Bildungsplänen 2001 und 2004 realisiert, wenn dort besonderer Wert auf fächerübergreifendes Lernen und Training aller Kompetenzbereiche gelegt wird. Die methodische Kompetenz ist somit ein wesentlicher Bestandteil der Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Die **wissenschaftspropädeutische Bildung** schließlich verweist auf zentrale Inhalte und Grundfragen des Fachs, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Religionsunterrichts in der Kursstufe auseinandersetzen sollen. Diese Inhalte werden durch den Bildungsplan 2001/ 2004 zumindest in den jeweils verpflichtenden Halbjahrsthemen entfaltet und sind somit für den Unterricht verbindlich.

Ein weiteres wesentliches – wenn nicht zentrales Ziel – des Unterrichts in der Oberstufe ist die **Persönlichkeitsbildung**, die es den Schülerinnen und Schüler ermöglicht, als reflektierte junge Menschen ihre Rolle in der Gesellschaft verantwortungsvoll auszufüllen. Zu dieser reifen und gebildeten Persönlichkeit gehört auch der adäquate Umgang mit dem Phänomen Religion, so dass man hier einen Bezug zu den Dimensionen der religiösen Kompetenz herstellen kann. Es wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen, die zu einer verantwortungsvollen Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft fähig sind, genau über die Kompetenz verfügen sollen, die z.B. Ulrich Hemel beschreibt, wenn von der „*erlernbare(n), komplexe(n)*“

²¹ Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kulturlministerkonferenz vom 7.7.1972, in der Fassung vom 2.6.2006. S. 5. Download unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SekII.pdf>

*Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen*²² spricht.

Ein Religionsunterricht, der den Anforderungen der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe gerecht wird, muss somit genau diese „Kompetenz in Sachen Religion“ fördern und kann sich nicht primär auf die Vermittlung von Fachwissen beschränken. Welche konkreten Grundlagen durch EPA, Bildungsplan und Grundlagen hier relevant sind und wie sich dies in der Unterrichtspraxis konkretisieren lässt, soll im Folgenden gezeigt werden.

3. Grundlagen des Unterrichts

3.1 Die Bildungspläne 2001 und 2004

Für den Religionsunterricht in der Kursstufe gilt der Bildungsplan 2004, der jedoch folgenden Zusatz enthält: *„Von der Schulbehörde wird auf Vorschlag der Kirchen vorab ein Themenpaar für einen Abiturjahrgang festgelegt. Die Behandlung dieses Themenpaares ist verpflichtend. Die Gestaltung der verpflichtenden Themen sowie der verbleibenden Unterrichtszeit wurde inhaltlich und organisatorisch durch den kirchlich genehmigten Bildungsplan der Kursstufe vom 23. August 2001 festgelegt. Mit diesem Unterricht werden die Kompetenzen und Inhalte erarbeitet.“*²³

Hiermit wird deutlich, dass die im Bildungsplan 2004 ausgewiesenen Standards durch den Bildungsplan 2001 erreicht werden, der somit die Grundlage des Religionsunterrichts in der Kursstufe ist.

Für die konkrete Auswahl der Unterrichtsinhalte sieht der Bildungsplan folgende Bestimmungen vor:

1. Im vierstündigen Kurs (Neigungsfach) *„sind vier Unterrichtseinheiten verpflichtend, wobei das Thema „Jesus Christus“ immer zu behandeln ist“*²⁴, ein oder zwei weitere Einheiten ergeben sich aus den verpflichtenden Abiturthemen²⁵, für die verbleibende Unterrichtszeit kann die Lehrkraft entweder ein weiteres Halbjahrsthema behandeln oder aus verschiedenen Modulen eine Unterrichtseinheit zusammenstellen.
2. Die Bestimmungen für den zweistündigen Kurs sind ähnlich, auch hier müssen insgesamt vier Unterrichtseinheiten behandelt werden, allerdings ist die Lehrplaneinheit „Jesus Christus“ nicht grundsätzlich verpflichtend²⁶.
3. Innerhalb der Halbjahrsthemen weist der Bildungsplan 2001 sowohl für den zweistündigen als auch für den vierstündigen Kurs eine Kombination von Pflicht- und Wahlmodulen aus. Somit kann einer Anbindung an die Interessen der Schülerinnen und Schüler und einem Lebensweltbezug ebenso Rechnung getragen werden, wie der Forderung nach einem verbindlichen Grundwissen innerhalb des jeweiligen Themas.

Besondere Akzente des Bildungsplans 2001 sind Schülerorientierung und fächerverbindendes Lernen. Dies zeigt sich zum einen in zahlreichen Vorschlägen von Unterrichtsinhalten,

²² zitiert nach: Hemel, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts*, S. 6.

²³ *Bildungsplan 2004*, S. 48.

²⁴ *Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums*, S. 53.

²⁵ Details der Auswahl der Halbjahrsthemen, s. *Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums*, S. 53.

²⁶ Vgl. *Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums*, S. 53.

die z.B. auf eine Kooperation mit anderen Fächern zielen (z.B. mit Deutsch, BK etc.) oder in Projekten, die tlw. auch eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und ihre Medien ermöglichen.

Bei kritischer Betrachtung des Bildungsplans 2001 unter der Perspektive der sich inzwischen weiter entwickelten fachdidaktischen Diskussion zum kompetenzorientierten Lernen kann man folgende Beobachtungen machen.

1. Für die schriftliche Abiturprüfung sind jeweils zwei Halbjahrsthemen verbindlich²⁷, die jährlich wechseln. Dieses so genannte „rollierende System“ erschwert den Erwerb eines verbindlichen Basiswissens im Sinne eines Kerncurriculums. Selbst wenn man davon ausginge, dass die Pflichtbereiche der einzelnen Themen eine Art Kerncurriculum darstellen, wäre ein gesamtes Kerncurriculum, das ein verbindliches Grundwissen garantieren könnte, durch die rollierenden Themenpaare erschwert.

2. Die Bildungspläne 2001 und 2004 weisen Inhalte bzw. im Bildungsplan 2004 Standards aus, die sich auf konkrete Inhalte beziehen. Die Dimensionen religiöser Kompetenz (Hemel) bzw. die Teilkompetenzen (EPA) werden in den Bildungsplänen jedoch nicht explizit abgebildet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese religiöse Kompetenz mit den Inhalten der Bildungspläne 2001 und dem Bildungsplan 2004 nicht erreicht werden kann. Denn – versucht man eine Synopse der Teilkompetenzen der EPA bzw. der Dimensionen religiöser Bildung, fällt auf, dass sie – bei einer entsprechenden Konzeption des Unterrichts – größtenteils mit den Inhalten des Bildungsplans 2001 (bzw. den Bildungsstandards 2004) gefördert werden können²⁸.

Offen bleibt jedoch, wie das Verhältnis zwischen den Inhalten des Bildungsplans 2001 bzw. den inhaltsbezogenen Standards des Bildungsplans 2004 und den Kompetenzen gemäß der EPA definiert werden könnte. Auf diese Frage wird in Kapitel 3.3 noch detailliert eingegangen.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass der Bildungsplan 2001 sich durchaus als Basis für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht in der Kursstufe eignet, für die konkrete Gestaltung des Unterrichts aber auch die Kompetenzen gemäß der EPA berücksichtigt werden müssen. Entscheidend dürfte also nicht mehr allein die Frage sein, **was** gemacht wird, sondern **welche Teilkompetenzen der EPA** an dem konkreten Inhalt gefördert und weiterentwickelt werden.

3.2 Der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II

Im Jahre 2003 veröffentlichte die Deutsche Bischofskonferenz den **Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II**, der – wie die Grundlagenpläne für andere Schularten und –stufen – auf die veränderten Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler reagieren möchte³⁰. Der Plan ist kein verbindlicher Lehrplan, sondern versteht sich als Arbeitshilfe für die Lehrplankommissionen der einzelnen Bundesländer. Somit stellt er im Wesentlichen die theologi-

²⁷ Abitur 2013: Kirche/ Wissen und Glauben; Abitur 2014: Die Frage nach Gott/ Gerechtigkeit – Lebensprinzip der Gesellschaft; Abitur 2015: Jesus Christus/ Mensch sein.

²⁸ S. Synopse auf S. 37.

³⁰ Vgl. *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II*, S. 3

schen und religionspädagogischen Grundlagen des Religionsunterrichts in der Oberstufe dar und kommt so der Regelungspflicht der Bischöfe für den katholischen Religionsunterricht gemäß can 804 1, CIC nach³¹. Die fachdidaktische Konkretisierung in den Bildungsplänen und die Auswahl konkreter einzelner Inhalte bleibt den Kommissionen der Länder überlassen³², so dass der Plan nur einzelne Aussagen über die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts in der Kursstufe macht und eher die Grundlagen des Religionsunterrichts in der Kursstufe behandelt.

In den grundlegenden Zielen der Kursstufe schließt sich der Grundlagenplan der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II der KMK an und nennt als zentrale Ziele des Unterrichts in der Kursstufe, dass *„Unterricht und Erziehung einerseits zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen, andererseits Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung geben.“*³³ Die *wissenschaftspropädeutische Ausbildung* zeigt sich im Erlernen von drei Formen von Wissen: von fundamentalem Wissen, von exemplarischem Wissen und von Methodenwissen³⁴. Zu der *persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung* gehört – so der Grundlagenplan – auch die im Religionsunterricht erworbenen Kompetenzen. Dort geschieht eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, in der auch die Offenheit auf Gott ihren Platz hat und somit die religiöse Prägung des Menschen in unterschiedlichsten konkreten religiösen Traditionen thematisiert werden kann.³⁵ Ziel des Religionsunterrichts ist – so der Grundlagenplan – der sachgemäße Umgang mit Religion und Religiosität, den er – im Anschluss an Hemel – definiert als *„erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“*³⁶

Der Grundlagenplan orientiert sich in den Zielen und im Bildungsbegriff an den zentralen Dokumenten der DBK zum Religionsunterricht.

Für die Ziele des Religionsunterrichts zitiert er zunächst einmal den **Synodenbeschluss**:

„Er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche.

Er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zu Grunde liegt und hilft, den Glauben denkend zu verantworten.

*Er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer. Er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“*³⁷

Hier werden die zentralen Ziele deutlich: Die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen des Menschen und mit dem christlichen Glauben und die Befähigung zu einer eigenverantwortlichen Entscheidung für oder gegen den Glauben sowie die Motivation zu einem religiösen

³¹ Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 7.

³² Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 29.

³³ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 11.

³⁴ Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 11.

³⁵ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 13.

³⁶ zitiert nach: Hemel, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts*, S. 6., Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S.11.

³⁷ Synodenbeschluss, S. 146-147.

Leben und zu verantwortlichem Handeln. Somit konkretisiert sich die bereits dargestellte Zielvorstellung der religiösen Kompetenz in der Fähigkeit, überhaupt nach dem Sinn des Lebens und nach Gott zu fragen, in der Kenntnis des Glaubens der Kirche, in der Fähigkeit zur persönlichen Entscheidung und in der Dialogfähigkeit mit anderen Religion und Weltanschauungen.³⁸

Für die Konzeption der Lehr/Lernprozesse übernimmt der Grundlagenplan den bereits in „**Die bildende Kraft des Religionsunterrichts**“ von 1996 entwickelten bildungstheoretischen Ansatz, d.h. dass Sich-Bilden bedeutet, „*sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen*“³⁹. Dieser Ansatz stimmt mit den Grundlagen des Bildungsplans 2004 überein, in dessen Vorwort Hartmut von Hentig Bildung als eigenständigen und aktiven Prozess des Individuums beschreibt.⁴⁰

Somit zielt der Grundlagenplan – wie der Bildungsplan 2004 – auf eine Erziehung zur Mündigkeit, zur Selbst- und Mitbestimmung, zur Selbstverantwortung und zur Solidarität. Hierzu befähige – so der Grundlagenplan – der christliche Glaube die jungen Menschen in besonderer Weise⁴¹. Die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben hilft den Schülerinnen und Schülern, zu reifen und verantwortungsbewussten jungen Menschen zu werden und ihre späteren Aufgaben in der Gesellschaft verantwortlich wahrzunehmen. Für dieses verantwortliche Handeln in der Gesellschaft bedarf es für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler – so der Grundlagenplan – auch des sachgemäßen Umgangs mit Religion und Religiosität, eben die „religiöse Kompetenz“.⁴²

Diese religiöse Kompetenz ist – mit ihrer Fähigkeit zu einem eigenen Urteil und zum Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen – jedoch nicht eine nahezu beliebige Toleranz, die Wahrheitsansprüche nivelliert und in einem indifferenten Pluralismus alle Meinungen gleichermaßen gelten lässt⁴³. Der Grundlagenplan betont vielmehr in den theologisch-hermeneutischen Leitlinien, dass die Schule ein Ort der „*Rechenschaft über unsere Hoffnung*“ (1 Petr 3,15) sei, eine Hoffnung, die keine unverbindliche Position ist, sondern eine „*Wahrheit, die aus der Offenbarung stammt, gleichzeitig eine Wahrheit (...), die im Lichte der*

³⁸ Aus diesen Leitzielen des Synodenbeschlusses formuliert der Grundlagenplan eine Liste von Lernzielen für den katholischen Religionsunterricht.

„Die Schülerinnen und Schüler sollen bereit und fähig werden

- ✚ religiöse Fragestellungen in der eigenen Lebenswelt und in gesellschaftlichen Kontexten wahrzunehmen
- ✚ religiöse Phänomene methodisch kompetent zu erschließen
- ✚ menschliche Grunderfahrungen in ihrer Offenheit auf Gott hin zu reflektieren und zu deuten
- ✚ die kulturelle Bedeutung der jüdisch-christlichen Tradition zu erarbeiten
- ✚ ein vertieftes Verständnis des katholischen Glaubens zu erwerben und sich in der Vielfalt heutiger Denk- und Glaubensrichtungen zu orientieren
- ✚ vom katholischen Glauben aus mit anderen christlichen Konfessionen und fremden Weltanschauungen und Religionen in einen Dialog zu treten, Differenzen zu erkennen und einen reflektierten Umgang mit ihnen zu lernen
- ✚ in der christlichen Tradition Identifikationsangebote für die eigene Existenz zu erkennen
- ✚ durch eine kritische Sichtung weltanschaulicher religiöser und christlicher Werte und Normen zu begründeten persönlichen Entscheidungen bzw. zum Bekenntnis und entsprechender Lebensgestaltung zu gelangen
- ✚ in Kirche und Gesellschaft soziale Verantwortung auf der Grundlage der biblischen Tradition und der christlichen Sozialethik zu übernehmen.“ (Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 16)

³⁹ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 11.

⁴⁰ Vgl. Einführung in den Bildungsplan 2004, S. 11-12.

⁴¹ Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 12.

⁴² Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 11.

⁴³ Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II, S. 21.

Vernunft verstanden werden muss. (Fides et Ratio 35) Somit ist der Religionsunterricht für den Grundlagenplan kein Ort des unverbindlichen Austausches über verschiedene Wahrheiten, sondern ein Ringen um die eine Wahrheit. Nur in der Auseinandersetzung mit absoluten Wahrheitsansprüchen kann eine starke Toleranz entwickelt werden, die eigene Wahrheitsansprüche thematisiert, aber auch mit anderen Wahrheitsansprüchen dialogfähig ist. Dialogfähigkeit setzt somit eine klare eigene Position, das Für-Wahr-Halten des eigenen Glaubens voraus.

Der Religionslehrer/ die Religionslehrerin wird als Zeuge/ Zeugin der Überlieferung verstanden, der/ die jedoch auf der Ebene der menschlichen Vernunft dialogfähig ist.⁴⁴

Aus diesem Wahrheitsanspruch ergibt sich ein verbindliches Kerncurriculum, das der Grundlagenplan in fünf Gegenstandsbereiche gliedert ((1) *Die Suche nach Lebenssinn und Unbegreiflichkeit Gottes*, (2) *Gott und sein letztgültiges Wort: Jesus Christus*, (3) *Die Kirche inmitten der Religionen und Weltanschauungen*, (4) *Ethisches Handeln im eschatologischen Kontext*, (5) *Geschichtliche Erfahrung unter eschatologischem Vorbehalt*). Jeder dieser fünf Gegenstandsbereiche wird jeweils in fünf Perspektiven betrachtet ((1) *Kirche und Theologie*, (2) *Biographie und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler*, (3) *Andere Religionen und Weltanschauungen*, (4) *Andere Wissenschaften*, (5) *Kirche, Kultur, Medien*). So werden für die konkreten Inhalte jeweils Zugänge aus diesen fünf unterschiedlichen Perspektiven dargestellt⁴⁵.

Unter diesen Perspektiven ist neben der Perspektive von Kirche und Theologie vor allem die kontextuelle Perspektive von Biografie und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zentral für die Erschließung der einzelnen didaktischen Gegenstandsbereiche. Die Kenntnis der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist daher für den Religionslehrer/ die Religionslehrerin unerlässlich⁴⁶. Diese Kontextualität lässt sich in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht, der seinen Ausgangspunkt bei der Lebenswelt des Schülers/ der Schülerin nimmt, bei ihren Fragen und Interessen, aber auch bei den konkreten Herausforderungen, denen sie ausgesetzt sind, umsetzen.

Das grundlegende didaktische Prinzip des Religionsunterrichts ist die Perspektivübernahme. Hierfür zitiert der Grundlagenplan „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“:

„Das Interessante am unterrichtlichen Lernen ist die Möglichkeit, aus der Perspektive anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazuzugewinnen. Der Unterricht lässt sich betrachten als ein Gefüge

⁴⁴ Vgl. *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II*, S. 23.

⁴⁵ Wie die Verhältnisbestimmungen der unterschiedlichen Perspektiven und die Gegenstandsbereiche aussehen können, zeigt folgendes Beispiel: Der Gegenstandsbereich ***Kirche inmitten von Religionen und Weltanschauungen*** enthält in der Perspektive von ***Kirche und Theologie*** Aspekte wie Neutestamentliche Kirchenbilder und Kirche und Israel, in der Perspektive von ***Biographie und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler*** z.B. Neue Religiosität ohne Institution. Die Perspektive ***anderer Religionen und Weltanschauungen*** verweist beispielsweise auf die Vorstellung von der Erwählung Israels im jüdischen Verständnis und auf die Bedeutung der Umma im Islam. In der Perspektive der ***Anderen Wissenschaften*** ergeben sich Aspekte wie Naturwissenschaften und Kirchen und die Perspektive von ***Kunst, Kultur und Medien*** verweist schließlich auf die Kirchenarchitektur, auf die Bedeutung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung für den Glauben und auf Kirchenerfahrungen in Literatur und Film. (Vgl. *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II*, S. 50-51).

⁴⁶ Baumann führt in ihrem Aufsatz *Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe – eine Lebensphase im postmodernen Kontext* - aus, dass die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in einer pluralistischen und postmodernen Gesellschaft gerade von der Multiperspektivität geprägt ist, also gerade von der Abwesenheit einer klaren Orientierung und von zahlreichen möglichen Lebensoptionen, die es abzuwägen und für sich zu prüfen gilt. (Vgl. Baumann, *Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe – eine Lebensphase im postmodernen Kontext*, S. 122-123).

von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen. Darin vollzieht sich ein weiterführender, spontaner Lernprozeß, der die eigenen Standorte nicht relativiert, sondern besser verstehen läßt und begründet. Die Fähigkeit zu wechselseitiger "Perspektivenübernahme" der jungen Menschen untereinander sowie zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern ist ein weittragendes Bildungsziel bis in die Einübung politischer Entscheidungsfähigkeit hinein.“⁴⁷

Die Unterricht hat somit zum Ziel, die Binnenperspektive des christlichen Glaubens kennenzulernen und zu erproben und ebenso die Außenperspektiven anderer Religionen, der Naturwissenschaften und der Kunst kennen zu lernen und mit ihnen in einen Dialog zu treten.

Auf diese Weise erweitern die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Standpunkt im Bezug auf Religion und Kirche und setzen sich mit deren Wahrheitsanspruch auseinander. Sie werden durch das Prinzip der Perspektivübernahme urteils- und dialogfähig, da sie die Perspektiven andere Positionen und Weltanschauungen einnehmen und aus ihnen heraus Verständnis entwickeln können.

Auch wenn der Grundlagenplan nur wenige Impulse zur konkreten Gestaltung des Religionsunterrichts in der Kursstufe gibt und die Kompetenzorientierung dort nur indirekt erwähnt wird, ergeben sich aus den Grundaussagen des Plans einige wichtige Konsequenzen für den kompetenzorientierten Religionsunterricht.

1. Die bildungstheoretische Fundierung verlangt einen Unterricht, der das eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert und keine reine lehrerzentrierte Vermittlung von Glaubenswissen ist. Der Religionsunterricht muss vielmehr – wie bereits in der Auseinandersetzung mit der Vereinbarung der KMK gezeigt – Kompetenzen aller Kompetenzbereiche fördern, um die Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen und dem geforderten wissenschaftspropädeutischen Charakter gerecht zu werden.
2. Die Ziele des Synodenbeschlusses zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler aktiv mit den Grundfragen der Menschen und mit den Antwortversuchen des christlichen Glaubens auseinandersetzen sollen. Deutlich wird hier auch wieder der aktive Lernprozess betont, der in der persönlichen Auseinandersetzung und im ethischen Handeln auf konkrete Anforderungssituationen im aktuellen und späteren Leben verweist und zum Erwerb von Kompetenzen führt.
3. Die fünf Gegenstandsbereiche des Grundlagenplans bilden die Basis für ein verbindliches Kerncurriculum, das ein Grundwissen über den Glauben der katholischen Kirche vermittelt. Die konkreten Inhalte dieses Kerncurriculums erschließen sich aus den fünf Gegenstandsbereichen, die jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven erschlossen werden können. In diesen Perspektiven erwerben die Schülerinnen und Schüler nicht nur grundlegende fachliche Kompetenzen, sondern sie üben gleichzeitig Urteils- und Dialogfähigkeit im Gespräch mit anderen Religionen und Weltanschauungen, der bildenden Kunst und der Wissenschaft.
4. Eine zentrale Perspektive ist die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Somit ist es denkbar, dass Anforderungssituationen und Erfahrungen aus der Lebenswelt Ausgangspunkt des Unterrichts sind bzw. sich die Gegenstandsbereiche aus dieser Perspektive erschließen.

⁴⁷ *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, S. 32.

3.3 Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung

Die bereits in dieser Zusammenfassung mehrfach erwähnten Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) in der Fassung von 2006 schließen sich in der Fachpräambel den grundlegenden kirchlichen Dokumenten an (**Synodenbeschluss** (1974), **Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts** (1996), **Grundlagen für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II** (2003) und **Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen** (2005)) und formulieren für die Oberstufe folgende Ziele des Religionsunterrichts:

„Der katholische Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe befähigt,

- ✚ religiöse Phänomene methodisch kompetent zu erschließen
- ✚ menschliche Grunderfahrungen in ihrer Offenheit auf Gott hin zu reflektieren und zu deuten
- ✚ ein vertieftes Verständnis des katholischen Glaubens zu erwerben und sich in der Vielfalt heutiger Denk- und Glaubensrichtungen zu orientieren
- ✚ vom katholischen Glauben aus mit anderen christlichen Konfessionen und fremden Religionen und Weltanschauungen in einen Dialog zu treten, Differenzen zu erkennen und einen reflektierten Umgang mit ihnen zu lernen sowie neue Einsichten zu gewinnen
- ✚ durch eine kritische Sichtung weltanschaulicher, religiöser und christlicher Werte und Normen zu begründeten persönlichen Entscheidungen bzw. zum Bekenntnis und entsprechender Lebensgestaltung zu gelangen.⁴⁸

Diese Ziele werden durch Kompetenzen in fünf Dimensionen oder Teilkompetenzen erreicht, deren konkretes Zusammenspiel die „Kompetenz in Sachen Religion“ ermöglicht, die die EPA als „Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die für einen verantwortlichen Umgang mit dem christlichen Glauben, mit anderen Religionen und Weltanschauungen und mit der eigenen Religiosität notwendig sind.“⁴⁹ beschreiben.

Diese Teilkompetenzen sind im Einzelnen:

- ✚ „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- ✚ Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- ✚ Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
- ✚ Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen
- ✚ Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden^{50,51,52}“

Bei einer genauen Betrachtung dieser Teilkompetenzen, fällt auf, dass in ihnen eine Progression zu beobachten ist. Die Kompetenz, religiös relevante Phänomene wahrzunehmen und adäquat sprachlich darzustellen, ist die Grundlage für die Fähigkeit, sie auch zu deuten, und so wiederum die Basis der Urteilsfähigkeit. Die Dialogfähigkeit und die Gestaltungsfähigkeit sind jeweils Konkretisierungen der Urteilsfähigkeit: Die Schülerinnen und Schüler können sich ein religiöses Urteil bilden und auf der Basis dieses Urteils mit anderen Menschen in einen begründeten Dialog treten und/ oder an religiösen Handlungen teilnehmen und diese bewusst mitgestalten.

Deutlich kann man hier auch eine Progression innerhalb des Lernprozesses erkennen. Lernprozesse entwickeln sich von einfacheren Formen (Wissen vermehren, Reproduktion und

⁴⁸ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre, S. 5.

⁴⁹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre, S. 7.

⁵⁰ https://lehrerfortbildung-bw.de/moodle/file.php/741/Kompetenzorientierter_RU/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf,

⁵¹ EPA katholische Religionslehre, S. 7-8.

⁵² Ausführliche Fassung der Kompetenzen mit Erläuterungen: s. Anhang, 9.1., S. 34.

Auswendiglernen) über komplexere Formen (Anwenden, Verstehen) bis hin zu einer neuen Sichtweise der Dinge und Veränderung der Persönlichkeit⁵³ – eine Progression, die sich auch in den EPA spiegelt. Während sich die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit auf der Ebene des Wissens und der Reproduktion befindet, kann man in der Deutungs- und Urteilsfähigkeit Anwendung und Verständnissfähigkeit erkennen, während sich in der Dialog- und Gestaltungsfähigkeit möglicherweise bereits auch eine neue Sichtweise der Dinge oder gar eine Veränderung der Persönlichkeit zeigt.⁵⁴

Die EPA gelten für alle Bundesländer gleichermaßen und weisen daher keine konkreten Inhalte aus – diese finden sich in den Bildungsplänen der jeweiligen Länder. So stellt sich nun – wie oben in Kapitel 3.1 bereits angedeutet – die Frage, in welchem Verhältnis nun die EPA-Teilkompetenzen zu den im Bildungsplan 2001 verbindlichen Inhalten und den inhaltlichen Standards des Bildungsplans 2004 stehen. Für diese Verhältnisbestimmung bietet sich die Terminologie des Bildungsplans des Landes Niedersachsen und der aktuellen Bildungsplanarbeit in BW an. In den niedersächsischen Bildungsplänen wird zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen unterschieden. Die prozessbezogenen Kompetenzen, so wie sie die EPA ausweisen „verweisen auf die verschiedenen Erschließungsformen und Erschließungsmöglichkeiten religiöser Inhalte“⁵⁵, während inhaltsbezogene Kompetenzen diese prozessbezogenen Kompetenzen konkretisieren, indem sie zentrales theologisches Fachwissen und fachspezifische Methoden erfassen^{56, 57}.

Für Baden-Württemberg würden diese inhaltsbezogenen Kompetenzen in diesem Fall durch den Bildungsplan 2001 und die Standards des Bildungsplans 2004 vorgegeben. Ein Beispiel für mögliche Bezüge zwischen inhaltlichen und prozessbezogenen Kompetenzen zum Halbjahrsthema „Mensch sein“ findest du im Anhang⁵⁸.

Wie kann nun ein Lernprozess aussehen, der die Kompetenzen gemäß der EPA fördert?

Die einzelnen Teilkompetenzen können zunächst einmal isoliert trainiert werden, die Deutungsfähigkeit im Umgang mit religiöser Kunst und Literatur, die Urteilsfähigkeit in Diskussionen von Fallbeispielen zu ethischen Fragestellungen, die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit im Gespräch über die Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler und konkrete Ereignisse, die in den Medien präsent sind.

Für diese Schulung der einzelnen Teilkompetenzen ist die didaktisch-methodische Reflexion bisher wenig ausgeprägt⁵⁹. Es sind also für die einzelnen EPA-Teilkompetenzen methodische Hinweise zu entwickeln, damit – ausgehend von den Kompetenzen, über die die Schü-

⁵³ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 19.

⁵⁴ Man könnte hier als Beispiel Aufgaben nennen, die sich auf konkrete Anforderungssituationen beziehen, wie z.B. das Schreiben eines Leserbriefs (vgl. Materialien zu „Mensch sein“) oder die Gestaltung eines Fernsehspots zum Thema Weltweite Gerechtigkeit.

⁵⁵ Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium – Gymnasiale Oberstufe (...)*, S. 13.

⁵⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium – Gymnasiale Oberstufe (...)*, S. 13.

⁵⁷ Eine ähnliche Differenzierung findet man im Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe von 2010. Dort werden für sechs Themenbereiche jeweils thematische Schwerpunkte ausgewiesen, die sowohl in Bezug auf die Kompetenzbereiche der EPA als auch auf in „themenbezogenen Konkretionen“ und mit biblischen Basistexten entfaltet werden.

⁵⁸ Siehe. S. 37-38.

⁵⁹ Eine Ausnahme bildet die im Sommer 2012 erschienene Veröffentlichung von Eickmann und Peter: *Kompetenzorientiert unterrichten im RU. Bausteine zu den EPAs*, das aber leider für diese Zusammenfassung nicht mehr eingesehen werden konnte.

lerinnen und Schüler zu Anfang der Kursstufe verfügen – eine systematische Weiterentwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche erfolgen kann.

Ebenfalls stellt sich die Frage, wie die einzelnen Teilkompetenzen der EPAs überprüft und bewertet werden können. Hierfür müsste man – auch für die Abiturprüfung - Aufgabenformate und Bewertungskriterien entwickeln.

Auch wenn diese einzelnen Teilkompetenzen isoliert geschult und vertieft werden können, ist religiöse Kompetenz jedoch mehr als ihre Addition.

„Religiös kompetent“ ist letztlich nur jemand, der in allen Teilbereichen der religiösen Kompetenzen gleichermaßen kompetent ist, der durch das Zusammenspiel der Teilkompetenzen in komplexen Situationen mit dem Phänomen Glauben, Religion und Religiosität reflektiert und mit der nötigen Empathie umgehen kann. Somit wird es im Unterricht immer von Bedeutung sein, neben dem Training der einzelnen Kompetenzen z.B. an komplexeren Lernaufgaben wie konkreten Anforderungssituationen aus dem gesellschaftlichen oder politischen Leben, auch das Zusammenspiel der Teilkompetenzen zu trainieren und ihre Vernetzung zu fördern. Gerade das erworbene Fachwissen sollte immer auch im Dienste komplexerer Problemlösungen stehen und nicht für einfache Aufgaben verwendet werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass es träges Wissen wird, – und dass die Schülerinnen und Schüler den Eindruck haben „Wissen um des Wissens willen“ auswendig zu lernen. Eine religiöse Kompetenz kann an solchem trägen Wissen nicht erworben werden.

4. Kompetenzorientiertes Lernen

Für die Sekundarstufe 1 formulierte die ZPG folgende Definition von kompetenzorientiertem Lernen:

Kompetenzen sind

- Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften
- komplex und Ergebnis eines längerfristigen Prozesses
- fachspezifisch und/oder fächerübergreifend

Ein Unterricht, der auf den Erwerb von Kompetenzen zielt

- wird von seinem langfristigen Ziel her konzipiert und gestaltet
- orientiert sich an der Schülerin/am Schüler
 - o bezieht sich, wenn immer möglich, auf die Lebenswelt der Schülerin/des Schülers
 - o nimmt die Schülerin/den Schüler als Subjekt des Lernprozesses ernst und unterstützt das eigenverantwortliche Lernen
 - o ermöglicht der Schülerin/dem Schüler, den eigenen Kompetenzzuwachs zu erkennen
- fördert Nachhaltigkeit durch Vernetzung und eine Wiederholungskultur
- überprüft den Zuwachs an Kompetenzen⁶²

Die didaktischen und methodischen Konsequenzen für den konkreten Unterricht – wie die Kompetenzexegese, die Bedeutung der Anforderungssituationen, die Bedeutung von auf-

⁶² In der ZPG katholische Religion formuliert am 1.2.2011.

bauendem Lernen und binnendifferenzierten Lernangebote sowie Akzentveränderungen in der alltäglichen Unterrichtspraxis - wurden in „Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht“ auf den Seiten 22-37 ausführlich dargestellt und sollen daher hier nicht ausführlich wiederholt werden⁶³.

Auf die Darstellung der Lernpsychologie speziell für die Schülerinnen und Schüler der Kursstufe werden einige Schlussfolgerungen für den Unterricht speziell in der Kursstufe folgen.

5. Grundlagen erwachsenengerechten Lernens

5.1 Schülerinnen und Schüler in der Kursstufe – einige grundlegende Beobachtungen

Junge Erwachsene – aber eben auch „ganz normale Schülerinnen und Schüler“ – in dieser Spannung stehen die jungen Menschen in den Jahren der Kursstufe. Auf der einen Seite sind sie junge Erwachsene, verfügen über hohe Kenntnisse in vielen Fächern, über eine hohe Reflexionsfähigkeit und über ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Autonomie und Freiheit, auf der anderen Seite sind sie Schülerinnen und Schüler – Jugendliche, die auf der Suche sind nach ihrer Identität⁶⁴, eine Suche, die sich auch darin zeigt, dass sie Grenzen suchen und sich an ihnen reiben, deren Arbeitsverhalten und Verhalten im Unterricht nicht immer erwachsengemäß sind, die sich von Autoritäten bewusst abgrenzen wollen und deren Persönlichkeit sich gerade auch in der kritischen Auseinandersetzung mit den Lehrerinnen und Lehrern entwickelt.

Die Schülerinnen und Schüler des beginnenden 21. Jahrhunderts sind Kinder der postmodernen und pluralistischen Gesellschaft, in der die Erfahrung von weltanschaulicher Pluralität, Individualismus und einer freien Glaubensentscheidung sie von Kindheit an prägen. Wo ihre Eltern noch vor 30-40 Jahren den christlichen Glauben als häufig unhinterfragte weltanschauliche Grundlage des Lebens kennen gelernt hatten, sind die Schülerinnen und Schüler von heute bereits in der Kindheit und Jugend mit der Notwendigkeit einer weltanschaulichen und religiösen Positionierung konfrontiert, müssen sich selbst für Werte und Lebensorientierung entscheiden⁶⁵. Christlicher Glaube ist für sie eine Option unter vielen, zu der man – je nach den aktuellen Bedürfnissen – unterschiedlich starke Nähe oder Distanz suchen kann.

Im Fach Religion lässt sich – vielleicht noch stärker als in den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – die Heterogenität der Lerngruppe wahrnehmen. Diese Heterogenität zeigt sich nicht nur in den fachlichen und methodischen Kompetenzen, in unterschiedlichen Intelligenztypen⁶⁶, in unterschiedlichen Zugängen zu einem Sachverhalt, sondern vor allem auch im Zugang zum Phänomen Religion, in der kirchlichen und religiösen Sozialisation und vor allem in der eigenen religiösen Entwicklung, die sich an ganz unterschiedlichen Punkten

⁶³ http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/religion/gym/fb1/1_theorie/

⁶⁴ Vgl. Baumann, *Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe*, S. 120

⁶⁵ Vgl. Baumann, *Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe*, S. 121, S. 130-132.

⁶⁶ Vgl. http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000465.

Howard Gardner unterscheidet insgesamt 9 unterschiedliche Intelligenzen, die jeweils unterschiedliche Lernangebote brauchen: Sprachliche Intelligenz, Musikalische Intelligenz, Logisch-mathematische Intelligenz, Räumliche Intelligenz, Körperlich-kinästhetische Intelligenz, Intrapersonale Intelligenz, Interpersonale Intelligenz, Naturalistische Intelligenz und Existentielle Intelligenz

befinden kann. Die meisten Schülerinnen und Schüler befinden sich in der Phase des synthetischen konventionellen oder aber des individuell-reflektierenden Glaubens nach Fowler⁶⁷. Dies bedeutet, dass sie entweder die religiösen Vorstellungen ihrer Umgebung übernehmen und für sich zusammenstellen und arrangieren oder aber sich mit Religion kritisch auseinandersetzen und unkritisch übernommene Glaubensinhalte in der Regel ablehnen. Während eine Gruppe der Schülerinnen und Schüler also Religion und Glaube relativ unkritisch und tlw. auch desinteressiert gegenübersteht, setzen sich andere kritisch mit den Glaubensüberlieferungen auseinander, lehnen jeden Versuch einer vermeintlichen „Indoktrination“ sehr kritisch ab und sehen gleichzeitig Glaube und Naturwissenschaft als unvereinbare Gegensätze an. Einzelne andere Schülerinnen und Schüler könnten sich noch auf der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens befinden und zum Beispiel ein wörtliches Bibelverständnis zeigen – und somit also große Probleme haben, den Anforderungen des Religionsunterrichts in der Kursstufe zu folgen.

In der Unterrichtspraxis zeigt sich diese Heterogenität häufig in einem hohen Interesse an Diskussionen und an kritischem Nachfragen durch einige Schülerinnen und Schüler, während andere – vor allem in noch eher volksgläublich geprägten Gebieten – die Lehre der Kirche teilweise recht deutlich vertreten, eine kritische Reflexion ablehnen und stolz auf ihr Engagement z.B. bei den Ministranten sind.

Diese Heterogenität ist jedoch gerade eine der Chancen des Religionsunterrichts in der Kursstufe, denn die Fähigkeit zum Umgang mit dem Phänomen Religion, mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und lebensgeschichtlichen Wandlungen⁶⁸ entwickelt sich vor allem auch im kritischen Diskurs, in der aktiven Auseinandersetzung mit Positionen, die viele Schülerinnen und Schüler häufig zunächst spontan ablehnen mögen oder gerade wenn sie ein noch recht kindliches Gottesbild haben z.B. in der Religionskritik als Bedrohung ihres Glaubens erleben. Somit kann die eigene Lerngruppe ein optimales Übungsfeld für die Entwicklung der Urteils- und Dialogfähigkeit sein.

5.2 Wie kann erwachsenengerechtes Lernen aussehen?

5.2.1 Die Bedeutung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen in der Unterrichtspraxis

Wenn man einen Religionslehrer/ eine Religionslehrerin nach ihrem heutigen Unterricht fragt, wird er/ sie vermutlich antworten: „In der Kursstufe 1 habe ich die Reich-Gottes-Botschaft“ gemacht, in der Kursstufe 2 haben wir die Sozialprinzipien behandelt.“ Vielleicht wird er noch anfügen: „Wir haben die Zusammenfassung von längeren theologischen oder philosophischen Texten geübt.“ An diesen Beispielen kann man erkennen, dass die Kolleginnen und Kollegen in der Regel den behandelten Stoff im Blick haben, möglicherweise noch die geübten Methoden. Der Unterricht kann somit im Extremfall zu reiner Stoffvermittlung werden, damit die Schülerinnen und Schüler im Abitur Inhalte reproduzieren und auf bestimmte konkrete Fragestellungen anwenden können.

Der Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler, der zeigt, wie sie die Informationen verarbeiten und welcher Kompetenzzuwachs eintritt, wird in der Regel nicht bewusst wahrgenommen. Wie sich die religiöse Kompetenz konkret entwickeln kann und wie dies im

⁶⁷ Vgl. Hilger, Ziebertz: *Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens*, S. 189.

⁶⁸ Definition nach Hemel, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts*, S. 6.

Religionsunterricht begleitet und angestoßen werden kann, wird in der Regel kaum reflektiert.

Es stellt sich also die Frage, wie sich die einzelnen Teilkompetenzen und ihr spezifisches Zusammenspiel in einer religiösen Kompetenz entwickeln und wie die Lehrkraft diese Entwicklung anstoßen, beobachten und begleiten kann.

Die neuere Lerntheorie hat gezeigt, dass der Erwerb von Kompetenzen ein hochkomplexer Vorgang ist. Ein Bildungsprozess – so die Bildungstheorie – ist ein Prozess des Sich-Bildens, wobei *„Sich-Bilden heißt, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen.“*⁶⁹ Der Schüler/die Schülerin bildet sich also selbst, er / sie ist nicht passiver Adressat eines vorgegebenen Stoffes, den er/ sie rein passiv rezipiert. Ohne die Eigenleistung des Schülers/ der Schülerin und sein/ ihr aktives Handeln ist keine Bildung möglich⁷⁰.

In einer aktiven und individuellen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten geschehen – so die konstruktivistische Lerntheorie – im Gehirn der Schülerin/ des Schülers aktive Konstruktionsprozesse, in denen neue Eindrücke bereits vorhandene Konstruktionen perturbieren und in Assimilations- und Akkomodationsprozessen neue Konstruktionen entstehen, die sich in viablen Theorien zur Lösung konkreter Herausforderungssituationen konkretisieren.

Für den konkreten Lernprozess bedeutet dies, dass Lernen nur individuell geschehen kann und sich auch nur diejenigen Kompetenzen weiterentwickeln, die sich mit bereits vorhandenem Wissen (Vorwissen) verbinden lassen. Kumulatives und aufbauendes Lernen ist somit von großer Bedeutung – insbesondere in der Kursstufe, bei der fast alle behandelten Inhalte bereits vorhandene Wissensbestände und Konstruktionen ergänzen oder perturbieren.⁷¹

Die konkreten inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen, wie sie beispielsweise im Bildungsplan 2001/ 2004 und in den EPA beschrieben werden, ihr konkretes Zusammenspiel in einer religiösen Kompetenz bilden sich in einem solchen komplexen und aktiven Lernprozess heraus. Hierbei entwickeln sich die prozessbezogenen Kompetenzen an konkreten Inhalten, die erworbenen inhaltlichen Kompetenzen werden erst durch die prozessbezogenen Kompetenzen fassbar. Die Performanz der inhaltlichen Kompetenzen ist an die prozessbezogenen Kompetenzen gebunden, ebenso wie prozessbezogenen Kompetenzen nur im Zusammenspiel mit einem Inhalt konkret werden können.

Dieses Zusammenspiel von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen kann an folgenden Beispiel deutlich werden: Ein Schüler/ eine Schülerin erlebt z.B. in einer Unterrichtssequenz zur Religionskritik zunächst eine Perturbation des eigenen kindlichen Gottesbildes („Wieso sollte Gott nicht existieren?“), in der Auseinandersetzung mit Feuerbach und seinen Kritikern geschieht ein Konstruktionsprozess, an dessen Ende ein reflektierteres Gottesbild steht, das beispielsweise auch die Infragestellung der Existenz Gottes nicht ausklammern muss. Dieses Gottesbild, das in der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten erworben wurde, wird fassbar und konkret in den prozessbezogenen Kompetenzen, so wie die EPA sie beschreiben. So wird der Schüler/ die Schülerin – nach der Auseinandersetzung mit den von der Lehrkraft ausgewählten Inhalten zu Religionskritik und Theodizeefrage – möglicherweise die Problematik eines vereinfachten Gottesbildes erkennen und benennen können (Wahr-

⁶⁹ *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, S. 26.

⁷⁰ Vgl. Hilger, Ziebertz: *Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens*, S. 178.

⁷¹ Vgl. zu den theoretischen Grundlagen des kompetenzorientierten Lernens: *Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht*, S. 10-16.

nehmungs- und Darstellungsfähigkeit), religiöse Traditionen wie z.B. Bittgottesdienste und Wettersegen aus ihrer Entstehungszeit her verstehen und erklären können (Deutefähigkeit) und sie aus der Sicht der modernen Theologie und des Verhältnisses zwischen Glaube und Wissenschaft beurteilen können (Urteilsfähigkeit) sowie – wenn nötig – ein angemessenes Gebet in einer eigenen oder fremden persönlichen Notlage formulieren können (Gestaltungsfähigkeit).

Hier wird deutlich, dass nur die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten und ihre bewusste Reflexion die verschiedenen prozessbezogenen Kompetenzen schult. Die religiöse Kompetenz ist also das Ergebnis eines aktiven Lernprozesses wie ihn Bildungstheorie und konstruktivistische Lerntheorie beschreiben. Der Prozess des Sich-Bildens an den Inhalten wird konkret in den prozessbezogenen Kompetenzen der EPA, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit entwickeln sollen. Dieser Prozess dauert nicht nur – wie unser Beispiel vielleicht vermuten lassen könnte – eine Unterrichtssequenz – sondern durchzieht die gesamte Schulzeit, innerhalb derer die einzelnen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen immer wieder altersgemäß erweitert, verändert, vertieft und in unterschiedlichen Kontexten erprobt werden.

5.2.2. Merkmale erwachsenenorientierten Lernens

Betrachtet man die fachdidaktische Literatur, so fällt auf, dass es nahezu keine Veröffentlichungen zu einer Didaktik der Kursstufe gibt. Fast alle methodischen und didaktischen Werke beziehen sich auf die Unter- und Mittelstufe, spezifische Zugänge für den Unterricht in der Kursstufe sucht man in Religion und den affinen Fächern vergeblich⁷². Daher bietet es sich an, didaktische Hinweise und Anregungen aus der Hochschuldidaktik wie beispielsweise das Handbuch von Adi Winterler „Professionell lehren und lernen“⁷³ zu sichten und dem Niveau der Kursstufe anzupassen.

Besonders die häufig recht wissenslastige Hochschuldidaktik betont, dass Bildung auch bei der Bewältigung einer großen Stofffülle ein aktiver Prozess ist, auch wenn universitäre Vorlesungen zunächst den Eindruck erwecken, dass es sich um reine Rezeption von Inhalten handelt. Die reine Weitergabe von Wissen von der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler ist jedoch überhaupt nicht möglich, sondern Bildung ist – auch bei Unterrichtsformen, die die Lehrenden eher passiv erscheinen lässt - immer aktiv und selbstgesteuert, ein Konstruktionsprozess im Gehirn der Lernenden.

Der Hochschuldidaktiker Winteler sieht eine Hierarchie der unterschiedlichen Formen von Lernen, von der (1) *Vermehrung von Wissen* über das (2) *Auswendiglernen und Reproduzieren*, das (3) *Anwenden* und (4) *Verstehen* bis zur (5) *neuen Sichtweise eines Aspekts/ Sachverhalts* und zur (6) *Veränderung der Person*. In den Stufen 1-3 (*Vermehrung von Wissen, Reproduktion und Anwendung*) liegt das Wissen außerhalb der lernenden Person, wird von ihr aufgenommen, um zu einem späteren Zeitpunkt – möglicherweise in einer Prüfung - reproduziert zu werden. In den komplexeren Dimensionen des Lernens (4-6: *Verstehen, neue*

⁷² Eine Ausnahme bildet das von Wermke, Adam und Rothnagel herausgegeben Kompendium: *Religion in der Sekundarstufe II*.

⁷³ Winteler, Adi: *Professionell lehren und lernen*. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage 2011.

Sichtweise, Veränderung der Person) wird das Wissen aktiv verarbeitet und tritt in eine Wechselbeziehung mit der Persönlichkeit des Lernenden⁷⁴.

In ähnlicher Form kann man diese Hierarchie der Lernbegriffe in den EPA finden: Die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, die Deutungsfähigkeit, möglicherweise auch die Urteilsfähigkeit zeigen die Kenntnisaufnahme und Auseinandersetzung mit Inhalten, während die Dialog- und Gestaltungsfähigkeit wie die höheren Stufen des Lernens nach Winteler die ganze Person des Lernenden betreffen und umfangreiche auch personale und soziale Kompetenzen verlangen.

Deutlich werden diese Anforderungen vor allem in der Präsentationsprüfung, in der verlangt wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Wissen mit einer konkreten Fragestellung aus Religion/ Ethik/ Philosophie auseinandersetzen und schließlich ihre eigene Einstellung begründet darstellen und kommunizieren können. Im Idealfall sollte hier die von Winteler beschriebene neue Sichtweise bzw. Veränderung der Person stattgefunden haben, wenn ein Schüler/ eine Schülerin beispielsweise in einer Präsentation eine Anforderungssituation aus dem alltäglichen Leben mithilfe theologischen und philosophischen Wissens analysieren und lösen kann.

Aus dieser Definition von Lernen als aktiven Prozess ergibt sich, dass im Unterricht stets – möglicherweise auch zuungunsten mancher lieb gewonnener Inhalte – ein aktives Lernen der Schülerinnen und Schüler intendiert werden soll. Die Leitfrage der Unterrichtsplanung ist somit, wie die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren sind, damit – auch bei einer deutlich größeren Stofffülle als in der Sekundarstufe 1 – ein individueller und aktiver Lernprozess und letztlich der Erwerb von neuen Sichtweisen und die Veränderung der Person stattfinden kann.

Nun sind die Resultate von schülerorientiertem Unterricht bei vielen Kollegen umstritten, denn schülerorientierte, die Schüler aktivierende Phasen wurden lange Zeit vor allem zur Motivation eingesetzt, um den Schülerinnen und Schülern etwas „Besonderes“ zu bieten, indem man sie z.B. Plakate zu einem bestimmten Thema erstellen ließ. Ein solcher schülerorientierter Unterricht gerät gerne in die Kritik, niveaulos zu sein, und eine Reduktion des Stoffs zugunsten von „Spielchen“ und „Basteln“ vorzunehmen, Elementares Basiswissen – so lautet der Vorwurf – sei nicht mehr vorhanden, dafür würden aber zahlreiche handlungsorientierte und ganzheitliche Methoden angewendet, die letztlich nur zu einer „Verschwendung von Unterrichtszeit“ und zu einer Stoffreduktion und somit zu einem Niveauverlust führen würden. Nicht selten führen solche vermeintlich schülerorientierte Methoden auch zu schlechteren Lernergebnissen, insbesondere wenn sie schlecht organisiert oder unzureichend vorbereitet sind oder in den Arbeitsgruppen der Schülerinnen und Schüler keine echte Zusammenarbeit möglich ist⁷⁵.

Solche Erfahrungen lassen Schülerorientierung fraglich erscheinen, gleichzeitig ist jedoch die Differenzierung zwischen **Lehrer- und Schülerorientierung** grundlegend für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht. Die Schülerorientierung ist lernpsychologisch unerlässlich, da nur in der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten überhaupt höherwertige Lernprozesse stattfinden können. Nur in einem aktiven Lernprozess kann eine aktive Kon-

⁷⁴ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S.19-22.

⁷⁵ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 140.

struktion von Wissen entstehen, bei dem Vorwissen und mentale Konstruktionen angewendet und neue Informationen in die bestehenden Wissensstrukturen integriert werden⁷⁶.

Ein „lehrerzentrierter“ Unterricht geht hingegen davon aus, dass die Lehrkraft den Stoff beherrscht und ihn mit geeigneten Methoden und Medien den Schülerinnen und Schülern vermitteln muss. Sie steuert den Lernprozess bis ins kleinste Detail, die Leitfrage bei der Unterrichtsvorbereitung lautet: „Wie kann ich den Lernprozess optimal präsentieren? Mit welchen Methoden, Sozialformen kann ich ihn aufbereiten?“ Bei einer solchen Definition von Lehrerzentrierung kann auch die vermeintliche schülerorientierte Methode des Lernzirkels hochgradig lehrerzentriert sein, wenn die Lehrkraft beispielsweise bei einer Gruppenarbeit oder beim Stationenlernen den Lernweg der Schülerinnen und Schüler bis ins kleinste Detail geplant hat.

Bei einer „Schülerorientierung“ hingegen sind die Schülerinnen und Schüler Subjekte des Lernens, sie lernen letztlich unabhängig. Aufgabe der Lehrkraft ist es, Bedingungen zu schaffen, in denen Lernprozesse stattfinden können. Die Leitfrage bei der Unterrichtsplanung lautet dann: „Wie kann ich Bedingungen schaffen, unter denen die Schülerinnen und Schüler optimal lernen können, und die es ihnen ermöglichen, für den eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen?“⁷⁷ Dass ein solcher Unterricht nicht jedes Jahr in gleicher Form gehalten werden kann, sondern sich prozessorientiert von der jeweiligen Lerngruppe mitgestaltet und auf sie zugeschnitten sein muss⁷⁸, liegt auf der Hand. Eine solche Definition von Schülerorientierung lässt auch Frontalunterricht zu – vorausgesetzt, er schafft – durch geeignete Mikromethoden – die Gelegenheit zu einem eigenverantwortlichen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

Schülerorientierung und Wissensvermittlung, selbständiges Lernen und ein niveauvoller Unterricht müssen sich daher nicht ausschließen, vielmehr geht es darum, dass das aktive Lernen die zentrale Perspektive jeglicher Unterrichtsvorbereitung ist. So sind wesentliche Merkmale die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler über das Zuhören und Bearbeiten von vorher vorbereiteten Aufgaben hinaus, z.B. in der Planung des Unterrichts, Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler zu höherwertigen Denken motivieren (z.B. Anforderungssituationen), und die Auseinandersetzung mit eigenen Konzepten, so dass im Unterricht Denkprozesse angeregt werden, die über die Reproduktion und Reorganisation hinausgehen (z.B. in der Analyse, Synthese und im problemlösenden Denken). Dies ist durchaus auch in einem leicht modifizierten Frontalunterricht möglich.

In diesem Kontext ergibt sich – wie schon in den Überlegungen zur Sekundarstufe 1 gezeigt – eine Veränderung der Lehrerrolle. Die Lehrkraft ist nicht mehr die, die „lehrt“, also Wissen vermittelt, das er/ sie besitzt, sondern die Schülerinnen und Schüler konstruieren ihr Wissen selbst. Leitfrage der Unterrichtsvorbereitung ist also nicht mehr: „*Welche Inhalte will ich vermitteln?*“ auch nicht „*Welche Inhalte sollen die Schülerinnen und Schüler lernen?*“, sondern „*Wie bringen ich die **Schülerinnen und Schüler** dazu, selbst zu lernen, sich mit den Inhalten auseinandersetzen und eigenes Wissen zu konstruieren? Wie üben sich die Schülerinnen und Schüler darin, durch die Auseinandersetzung mit dem Stoff nachher anders oder gar „besser“ zu denken?*“⁷⁹

⁷⁶ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 127.

⁷⁷ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S.16-18, S. 28.

⁷⁸ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 128.

⁷⁹ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S.29.

Auch für die Schülerinnen und Schüler dürfte diese Veränderung nicht einfach sein – sie haben häufig eine Lernbiografie als eher passive Lerner, sind es gewohnt, dass Lehrkräfte ihnen den Stoff in überschaubaren Portionen aufbereiten und vermitteln, ihre eigenen Aktivitäten reduzieren sich – vor allem wenn sie in der Unter- und Mittelstufe recht traditionellen Religionsunterricht hatten – häufig auf Zuhören, Textarbeit mit Verständnisfragen und Reproduktion von Wissen. Die eigene Verantwortung für den Lernprozess haben sie oft nicht eingeübt. Somit muss diese Veränderung auch bewusst vermittelt, reflektiert und trainiert werden und wird sicher noch einige „Schülergenerationen“ brauchen, bis sie für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte selbstverständlich ist.

5.2.3 Typische Probleme des Unterrichts in der Kursstufe aus der Sicht der Lernpsychologie

Kolleginnen und Kollegen, die viel Erfahrung im Unterricht in der Kursstufe haben, werden wissen, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Abiturprüfung nicht immer den eigenen Vorstellungen entsprechen, manchmal sogar regelrecht enttäuschend sind. Auch wenn sicherlich viele mäßige Leistungen auf mangelnde Motivation und mangelndes Interesse der Schülerinnen und Schüler, manchmal auch auf eine nicht sehr hohe Begabung zurückzuführen sind, lassen sich einige typische Probleme der Oberstufendidaktik mithilfe der Lernpsychologie gut erklären.

(1) Häufig können Schülerinnen und Schüler in Klausuren Faktenwissen gut wiedergeben, sind aber mit dem Transfer und der Reorganisation überfordert. Es bereitet ihnen beispielsweise keinerlei Schwierigkeiten, die Sozialprinzipien zu nennen und zu erläutern, eine Anwendung auf ein konkretes Fallbeispiel überfordert jedoch einen großen Teil des Kurses. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Schülerinnen und Schüler Unterrichtsinhalte als träges Wissen lernen, das Wissen also zwar „gewusst“ wird, aber nicht für Analyse, Synthese und Beurteilung zur Verfügung steht. Im Unterricht könnte die Lehrkraft daher verstärkt Phasen einplanen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich – in Methoden und Sozialformen, die jeden einzelnen herausfordern (z.B. Kooperatives Lernen) – jeweils mit dem Stoff auseinandersetzen und konkrete Probleme lösen müssen⁸⁰.

(2) In der Regel verfügen Schülerinnen und Schüler nicht mehr über das Wissen früherer Schuljahre. Selbst einfache fachliche Kompetenzen, die sich auf ein solides Basiswissen beziehen, sind oft problematisch, obwohl sie in Klassenarbeiten überprüft und durchaus beherrscht wurden⁸¹. Auch dieses Phänomen lässt sich lernpsychologisch erklären: Nur, was nicht nur einmal gelernt wird, sondern mehrfach wiederholt wird, bleibt dauerhaft im Gedächtnis⁸². Für die Unterrichtsplanung ergibt sich somit die Notwendigkeit, immer wieder Phasen der Wiederholung auch bereits vor längerer Zeit vermittelter fachlicher und methodischer Kompetenzen einzufügen und hierbei auch bewusst auf den Lernstand jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin zu achten und ihm/ ihr gezielt binnendifferenzierte Lernangebote zu machen.

⁸⁰ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 124.

⁸¹ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 123.

⁸² Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Vergessenskurve>

(3) Lehrkräfte machen häufig die Erfahrung, dass einzelne Themen und Inhalte den Schülerinnen und Schülern große Probleme machen und bei einigen kaum „ankommen“. So gibt es nahezu in jedem Kurs Schülerinnen und Schüler, die auch nach der Behandlung des Themenfelds Bibel im Standardzeitraum 9/10 und einer ausführlichen Unterrichtssequenz zu Wissen und Glauben Schwierigkeiten haben, die symbolische Sprache der Bibel zu verstehen und entweder auf der Historizität der biblischen Schöpfungslieder beharren oder aber sie als Argument für einen unüberwindbaren Gegensatz zwischen dem christlichen Glauben und einem modernen wissenschaftlichen Weltbild sehen. Diese Problematik lässt sich damit erklären, dass in einem Lernprozess sehr alte und emotional besetzte Schemata nur schwer zu pertubieren sind. Dies könnte z.B. erklären, warum vor allem schwächere Schülerinnen und Schüler sich mit der historisch-kritischen Methode schwer tun und an kindlichen Vorstellungen von der Wahrheit der Bibel festhalten - dies entweder in einer naiv-gläubigen Form („Gottes Existenz könnte man beweisen, wenn er noch mal ein Wunder tun würde“) oder betont kritisch („Gott hat wohl kaum die Welt in sieben Tagen geschaffen.“).

Für die langfristige Unterrichtsplanung, das aufbauende und kumulative Lernen bedeutet dies ferner, dass vor allem bei den Aspekten, bei denen es ausgeprägte „alte“ Konstruktionen aus der Kindheit und Jugend geben könnte, Wiederholung und nachhaltiges Lernen wichtig sind und man möglicherweise auch gezielt binnendifferenziert arbeiten muss, um die betroffenen Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern .

(4) Wenn Lehrkräfte feststellen, dass der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler hinter den eigenen Erwartungen zurückbleibt, tendieren sie häufig dazu, ihre eigenen Bemühungen zu verstärken, die Inhalte und Einstellungen den Schülerinnen und Schülern nahezu „eintrichtern“ zu wollen – häufig wiederum ohne zufriedenstellendes Ergebnis. Dies liegt – so die Lernforschung – daran, dass sie ihre eigenen Bemühungen, also die Aktivität des Lehrenden, verstärken, nicht aber das aktive Lernen der Schülerinnen und Schüler, die Konstruktionsprozesse, die bei ihnen ablaufen, fördern. Sinnvoller wäre es daher, diese Lernschwierigkeiten gezielt für den Lernprozess zu nutzen. Aus lernpsychologischer Sicht sind sie Symptome des Konstruktionsprozesses, der im Gehirn abläuft und gewähren damit Einblicke, wie die Schülerinnen und Schüler lernen. So wäre es zum Beispiel denkbar, die oben zitierten Äußerungen zum Schöpfungsglauben als Anforderungssituation und damit als Ausgangspunkt einer vertiefenden Unterrichtssequenz zu verwenden⁸³.

(5) In einigen Fällen sind Diskussionen in Oberstufenkursen wegen der großen Heterogenität der Lerngruppe mühsam. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ist eher desinteressiert und lehnt Glaube und Kirche häufig als unzulässige Beeinflussung ab, anderen haben eine hohe emotionale Bindung an Glaube und Kirche, möglicherweise sogar ein fundamentalistisches Verständnis der Bibel und erleben die kritische Auseinandersetzung ihrer Mitschüler möglicherweise sogar als Bedrohung. Diese Heterogenität lässt sich durch die oben dargestellten Entwicklungsstufen nach Fowler erklären: Viele Schülerinnen und Schüler befinden sich auf Stufe 4 (individuell-reflektierender Glaube), während andere, die man der synthetisch-konventionellen Stufe zuordnen könnte, gerade in einem noch recht unreflektierten Glauben Halt finden.

In der konkreten Unterrichtspraxis können solche Diskussionen jedoch trotz für beide Gruppen fruchtbar sein und die Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern. Um je-

⁸³ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 124.

doch eine weitere Entwicklung der religiösen Kompetenz zu erreichen, müssen auch binnendifferenzierte und individualisierte Lernangebote gemacht, die die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrem religiösen Entwicklungsstand zum Denken und Reflektieren anregen.

5.2.4 Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

5.2.4.1 Grundlagen

Betrachtet man die bisher dargestellten Aspekte des kompetenzorientierten Religionsunterrichts, so ergibt sich aus dem Bildungsplan 2001, der Forderung nach einem Kerncurriculum gemäß der Klieme-Expertise, der Forderung nach einer fachspezifischen und fächerübergreifenden Allgemeinbildung sowie aus dem Grundlagenplan eine klare Stofforientierung. Wesentliche Inhalte des Faches müssen im Unterricht vorkommen und Gegenstand des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler sein.

Die Teilkompetenzen der EPA machen deutlich, dass die religiöse Kompetenz weit über die Reproduktion, den Transfer und das problemlösende Denken in theologischen und philosophischen Fragen hinausgeht und auch Elemente der personalen, sozialen und methodischen Kompetenz miteinschließt, die gesondert geschult und entwickelt werden müssen.

Erwachsenorientiertes Lernen ist – wie oben gezeigt – im Wesentlichen aktives Lernen, die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten, die dann in einem komplexen Lernprozess bis hin zu neuen Sichtweisen und zu einer Veränderung der Person führen kann⁸⁴.

Die Unterrichtsgestaltung muss also sowohl die Stofforientierung als auch die langfristige Kompetenzentwicklung im Blick haben. All dies ist nur möglich in einem aktiven, schülerorientierten Lernprozess.

In der Darstellung des erwachsenengerechten Lernens wurde deutlich, dass die Gegenüberstellung von Inhalten, die scheinbar in einem lehrerzentrierten Unterricht vermittelt werden können und schüleraktivierenden Methoden, die nur mit einer Reduktion der Inhalte möglich sind, nicht zutreffend ist. Nicht jede vermeintlich schülerorientierte Methode führt zu besseren Ergebnissen, ebenso lassen sich so manche traditionell lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden mit wenigen Modifikationen so einsetzen, dass eigene Lernprozesse stattfinden und reflektiert werden können.

Leitfrage für die konkrete Unterrichtsgestaltung in der Kursstufe ist also nicht primär die Frage, welche umfangreichen schüleraktivierenden Projekte wie z.B. die Erstellung einer Ausstellung zu einem bestimmten Aspekt eines Halbjahrsthemas durchgeführt werden können, sondern auch die Auswahl kleiner methodischer Elemente, die z.B. im Rahmen einer Textarbeit die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten ermöglichen. Vor allem solche kleinere methodische Modifikationen sollen im Folgenden dargestellt werden.

5.2.4.2 Konkrete Elemente der Unterrichtsgestaltung

Wie kann aber nun dieses aktive und schülerorientierte Lernen konkret aussehen?

Welche methodischen Akzentsetzungen bieten sich an?

⁸⁴ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S.19-22.

Von großer Bedeutung für den Lernprozess ist zunächst das **Erheben von Vorwissen**, denn – wie die Lernpsychologie gezeigt hat – der Lernprozess basiert auf den bereits im Gehirn der Schülerinnen und Schüler vorhandenen Konstruktionen, die die Grundlage für jedes weitere Lernen bilden⁸⁵. Schülerinnen und Schüler haben oft Schwierigkeiten, neues Wissen in vorhandene Strukturen zu integrieren, so dass Inhalte häufig fragmentarisch aufgenommen, rezipiert und auswendig gelernt werden und daher nicht oder nur bruchstückhaft für Analyse und Synthese zur Verfügung stehen. Vorwissen kann in einer Einstiegsphase ins Bewusstsein geholt werden und so die Basis für das weitere Lernen bilden. Dies kann beispielsweise durch eine Anforderungssituation geschehen und/ oder durch einen Advance Organizer, der es den Schülerinnen und Schüler ermöglicht, Vorwissen und Voreinstellungen zu artikulieren und zu erkennen. Nur so können die Schülerinnen und Schüler an einer späteren Stelle des Lernprozesses erkennen, wo das neue Wissen in einem scheinbaren Widerspruch zu ihrem Vorwissen stehen könnte⁸⁶. Die Lehrkraft kann die Lernausgangslage erkennen und entsprechende Lernangebote planen, die immer auch Elemente einer Binnendifferenzierung enthalten sollten.

Auch der Bezug zur **Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler** ist für den Lernprozess unerlässlich. Nur, was einen Bezug zu bereits vorhandenen Denkstrukturen, zu Erfahrungen und zu den Interessen der Schülerinnen und Schüler hat, kann in einem Lernprozess erweitert und vertieft werden und damit den langfristigen Kompetenzerwerb ermöglichen.

In der Kursstufe erstreckt sich dieser Lebensweltbezug nicht nur auf die unmittelbare Umgebung der Schülerinnen und Schüler und ihre eigenen Lebenserfahrungen, sondern schließt politisches Tagesgeschehen und gesellschaftliche und kirchliche Tendenzen ein, die sich beispielsweise als Anforderungssituationen anbieten.

Ein wesentliches Element des aktiven Lernens ist die **Metakognition**. Sie geschieht zum einen durch die Zieltransparenz des Unterrichts (z.B. durch einen Advance Organizer) und durch eine Evaluation des eigenen Lernwegs am Schluss einer Unterrichtssequenz. Vor allem kann diese Metakognition aber auch durch kleine Phasen der Reflexion in jedem Unterricht erreicht werden, z.B. indem die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler nach einer Erarbeitungsphase und einer Sicherung im Plenum bittet, den eigenen Lernerfolg in dieser Phase zu benennen.

Für diesen Unterrichtsschritt bieten sich zahllose Methoden aus dem Kooperativen Lernen, die die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten in unterschiedlichen Sozialformen fördern, an⁸⁷.

Zur Metakognition gehört auch die Vermittlung und bewusste Anwendung von Memorisierungstechniken wie z.B. die Einführung ins bewusste Lesen und Exzerpieren von Fachtexten, das Führen eines Lerntagebuchs, die Reflexion des eigenen Lernerfolgs⁸⁸.

Aktives Lernen zeigt sich auch in der **Anregung zum eigenen Denken**. Dies geschieht in der Reflexion und Diskussion des Stoffes, vor allem aber in Aufgabenstellungen, bei denen

⁸⁵ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, 31.

⁸⁶ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 31-36.

⁸⁷ Eine Liste mit 19 Methoden des kooperativen Lernens findet sich unter: <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html>

⁸⁸ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S.126.

alle Schülerinnen und Schüler Position beziehen oder ihre eigenen Gedanken ausdrücken müssen. Die Aufgabenstellungen sollten zu „höherwertigem Denken“⁸⁹ (Analyse, Synthese, Evaluation und problemlösendem Denken) anregen und die Kreativität der Schülerinnen und Schüler herausfordern.

Aus der Sicht der Didaktik ist es hierbei von Bedeutung, dass dieser Prozess wirklich mit der ganzen Lerngruppe stattfindet und nicht nur mit den an Diskussionen interessierten Schülerinnen und Schülern.

Kooperatives Lernen und Lernen in Arbeits- und Lerngruppen ermöglichen in der Regel eine aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff.

Plant man eine längere Unterrichtssequenz als Projektarbeit, ist zu beachten, dass die Grundlagen des kooperativen Lernens beachtet werden, indem z.B. die Aufgaben die Gruppe so herausfordern, dass die Lösung ein gemeinsames Ziel (Positive Abhängigkeit) ist, für das alle Gruppenmitglieder Verantwortung übernehmen müssen (Individuelle Verantwortungsübernahme), so dass ein gemeinsamer Arbeitsprozess in der Gruppe zustande kommt (Soziale Fähigkeiten und Direkte Interaktion), der im Abschluss evaluiert wird (Evaluation)⁹⁰. Somit muss es sich um komplexe, herausfordernde Aufgaben handeln, die nach Möglichkeit authentisch sind und einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben sowie eine komplexe, motivierende Problemstellung aufweisen, die unterschiedliche Perspektiven ermöglicht. Wichtig ist vor allem, dass die Arbeit in der Gruppe Interdependenz zulässt, die Aufgabenstellung also nicht nur in der Addition von Einzelarbeiten zu lösen ist, sondern eine wirklich Teamarbeit nötig ist, in der ein Austausch über das Thema stattfinden muss⁹¹. Beim kooperativen Lernen spielt ferner die Lernumgebung für den Lernerfolg eine zentrale Rolle⁹², da sie z.B. durch entsprechende Nachschlagewerke und Materialien, Computerzugang und ansprechende Räumlichkeiten den Rahmen für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bildet.

Effektives Lernen geschieht vor allem dann, wenn konkrete Probleme Ausgangspunkt des Unterrichts sind. Authentische **Anforderungssituationen** aus dem alltäglichen Leben oder aus den Medien können somit – wie bereits in *Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht?* dargestellt⁹³ – das zentrale Element einer Unterrichtssequenz bilden. Gerade in der Kursstufe können authentische Fälle in ihrer Komplexität erfasst werden und so einen Lernprozess einleiten, der schüleraktivierend ist und sich auf ihre Lebenswelt bezieht⁹⁴.

Schülerorientierter Unterricht, der den Lernprozess des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin im Blick hat, benötigt zwingend eine **Binnendifferenzierung**, um möglichst vielen Schülerinnen und Schüler eine Vertiefung und Erweiterung ihrer Kompetenzen zu ermöglichen⁹⁵. Heymann definiert Binnendifferenzierung als: „Sammelbegriff für alle didaktischen,

⁸⁹ Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S.127.

⁹⁰ <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html>

⁹¹ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 102.

⁹² Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 29.

⁹³ Vgl. *Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht?*, S. 23-24.

⁹⁴ Vgl. zum Ablauf eines Unterrichtsprozesses: Obst, *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht*, S. 137.

⁹⁵ Vgl. Heymann, *Binnendifferenzierung konkret*, download unter:

<http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html>. S. 3.

*methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse (allgemeiner: einer Lerngemeinschaft) getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler – vor allem im Blick auf ihre optimale individuelle Förderung – gerecht zu werden. Genauer noch müsste man sagen: um ihrer Unterschiedlichkeit besser gerecht zu werden als in einem vorwiegend gleichschrittigen, tendenziell »uniformierenden« Unterricht.*⁹⁶

Nun zeigt sich die Heterogenität einer Lerngruppe – wie oben dargestellt – in vielen unterschiedlichen Aspekten. Zum einen ist der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen unterschiedlich stark ausgeprägt und bedarf möglicherweise einer individuellen Förderung durch gezielte Aufgabenstellung bzw. Gelegenheit zur Wiederholung und Festigung der in früheren Jahren erworbenen Kompetenzen. Im Religionsunterricht kann die Heterogenität aber auch durch die religiöse Sozialisation oder durch unterschiedliche Stufen der religiösen Entwicklung bedingt sein. Nicht zuletzt ergibt sich die Heterogenität in einem Kurs auch durch unterschiedliche Lern- und Arbeitstypen und durch die unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler, ihr Lernverhalten und ihren Kompetenzerwerb.

Binnendifferenzierung ist in unterschiedlichen Formen möglich: Es kann eine Lernaufgabe gestellt werden, möglicherweise eine konkrete Anforderungssituation. Diese sollte nach Möglichkeit mehrere Lernjobs mit unterschiedlichen Aufgabentypen, Lösungswegen und Förderungsmöglichkeiten für die Schüler und Schülerinnen enthalten. Binnendifferenzierung geschieht aber auch dort, wo in einer Unterrichtssequenz unterschiedliche Zugänge zu einer Thematik ermöglicht werden oder wo die Lehrkraft auch in einer eher lehrerzentrierten Unterrichtsphase wie in einem längeren Lehrervortrag den Sachverhalt so vielperspektivisch und facettenreich wie möglich darbietet.⁹⁷

In einem kompetenzorientierten Unterricht verändert sich die **Leistungsmessung**. Nicht mehr allein das erworbene Wissen, das am Tag einer Klausur oder Prüfung reproduziert und angewendet werden kann, steht im Mittelpunkt, sondern die Performanz der in längerfristigen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen. Nicht mehr allein die Note ist Ziel der Leistungsmessung, sondern auch der vom Schüler/ von der Schülerin aktiv vollzogene Lernprozess wird evaluiert und reflektiert, so dass ihm/ ihr Rückmeldungen zum weiteren Kompetenzerwerb gegeben wird.⁹⁸

Für die konkrete Gestaltung von Leistungsmessung ergeben sich zwei Konsequenzen.

a) Das aktive und selbstgesteuerte Lernen sollte auch in der Leistungsmessung deutlich werden. Dies geschieht teilweise bereits in GFS, in Facharbeiten, im Seminarkurs und in Portfolios, vor allem aber in der Präsentationsprüfung, die ja relativ häufig von konkreten ethischen, gesellschaftlichen oder theologischen Fragestellungen ausgeht.

Für Klausuren und die schriftliche Abiturprüfung könnte man langfristig beispielsweise Prüfungsformate entwickeln, die von konkreten Problemen ausgehen und dann gezielt eine oder mehrere Teilkompetenzen der EPA überprüfen. Gerade Aufgaben, die eine komplexere Problemlösung verlangen, stellen allerdings hohe Anforderungen an die korrigierende Lehr-

⁹⁶ Heymann, *Binnendifferenzierung konkret*, download unter:

<http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.htm>

⁹⁷ Vgl. Heymann, *Binnendifferenzierung konkret*, download unter:

<http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html>. S. 3.

⁹⁸ Vgl. Zimmermann, *Neue Formen der Bewertung*, S. 458.

kraft, da es für die Bewertung der Performanz der einzelnen Teilkompetenzen bisher nur sehr wenige Anhaltspunkte gibt.

b) Der Kompetenzerwerb zeigt sich nicht allein in den Prüfungsergebnissen, sondern auch in der Gestaltung der Lernprozesse und der Fähigkeit zur Metakognition. Es muss auch die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler gefördert und bewertet werden, denn nur wenn sie ihren eigenen Kompetenzerwerb realistisch einschätzen können, ist ein selbstorganisiertes Lernen möglich⁹⁹.

Und last but not least: Lernen, die Konstruktion von Wissen braucht **Zeit und Muße**! Beim aktiven Lernen brauchen die Schülerinnen und Schüler Zeit, um die neuen Lerneindrücke, die sie an den Inhalten gewinnen, zu verarbeiten. Von daher ist die Reduktion der Stofffülle im Bildungsplan 2001 gegenüber seinem Vorgänger, dem Bildungsplan 1994 zu begrüßen. Denn nur Inhalte, die verarbeitet wurden, die alte Denkschemata perturbieren und neue ermöglichen sollen, sind langfristig „gelernt“¹⁰⁰, und können den Schülerinnen und Schüler neue Sichtweisen eröffnen und sie als Person prägen.

6. Einige zusammenfassende Bemerkungen als Fazit

1. Die Unterrichtspraxis in der Kursstufe ist – ebenso wie die gängigen Prüfungsformate (Klausuren und Abituraufgaben) – sehr stark von der Fachlogik und von einem festen Kanon von Inhalten geprägt. Die Teilkompetenzen der EPA werden häufig von den Lehrkräften nicht berücksichtigt und daher auch nicht gezielt geschult.

Lediglich in der Präsentationsprüfung werden vielerorts Themen bearbeitet, die auch die Urteils- und Gestaltungskompetenz fördern.

2. Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Kursstufe muss ebenso ein Kerncurriculum berücksichtigen wie die prozessbezogenen Kompetenzen der EPA fördern und weiterentwickeln. Somit ist im konkreten Unterricht immer der Bezug zwischen den Inhalten den Teilkompetenzen der EPA herzustellen. Die Leitfrage dürfte also nicht mehr lauten: „Was machen wir im Unterricht?“, sondern: „Welche Teilkompetenzen der EPA lassen sich an diesem Inhalt schulen und weiterentwickeln?“

3. Der Religionsunterricht fördert – so der Grundlagenplan – nicht eine wie auch immer gearbete weiche Toleranz, die alle Meinungen in einer postmodernen Beliebigkeit nebeneinander stehen lässt, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen ihre religiöse Kompetenz gerade aus der Perspektive des katholischen Glaubens erwerben und somit auf der Basis einer geklärten eigenen Position religiös kompetent, also urteils-, dialog- und gestaltungsfähig werden. Diese „starke Toleranz“ ist also auch an die konkreten inhaltlichen Kompetenzen gebunden.

4. Die in der Literatur tlw. verbreitete Gegenüberstellung „Stofforientierung“ und „Kompetenzorientierung“ ist für den Religionsunterricht in der Kursstufe nicht zutreffend. Eine Reduk-

⁹⁹ Vgl. Heymann, *Binnendifferenzierung konkret*, download unter: <http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html>.

¹⁰⁰ Vgl. Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S.26.

tion des Stoffes war – wie im Bildungsplan 2001 geschehen – sicher wünschenswert. Trotzdem aber zeichnet sich ein guter Unterricht der Kursstufe auch durch inhaltliche Tiefe und theologisches Niveau aus – denn komplexe inhaltliche Kompetenzen ermöglichen erst die Entwicklung der komplexeren prozessbezogenen Teilkompetenzen.

5. Lernen ist – wie bereits in der Zusammenfassung „Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht?“ dargestellt – ein aktiver und individueller Prozess. Gerade in der Kursstufe ist darauf zu achten, dass – bei aller durch die konkreten Prüfungsformate vorgegebenen – Stofforientierung die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihr selbständiges und eigenverantwortliches Lernen im Zentrum der Unterrichtsarbeit steht.

6. Die Heterogenität im Religionsunterricht der Kursstufe zeigt sich nicht nur – wie in anderen Fächern primär in der fachlichen und methodischen Kompetenz, sondern ist vor allem auch durch einen unterschiedlichen religiösen Entwicklungsstand gekennzeichnet. Dieser Tatsache muss bei der Erstellung von binnendifferenzierten Unterrichtsmaterialien Rechnung getragen werden.

7. Die Kompetenzorientierung des konkreten Unterrichts in der Kursstufe zeigt sich primär darin, inwiefern eigenverantwortliche und aktive Lernprozesse stattfinden können. Dies muss nicht bedeuten, dass der gesamte Unterricht der Zukunft in Projekten und Gruppenarbeiten stattfindet, sondern aktives Lernen kann auch durch kleine methodische Modifikationen in einem von den Inhalten geprägten Unterricht ermöglicht werden.

8. Die Leistungsmessung wird im kompetenzorientierten Religionsunterricht der Kursstufe weiter zu entwickeln sein. Es sollten Prüfungsformate ausgearbeitet werden, die nicht nur die Anforderungsebenen der EPA (Reproduktion, Reorganisation und Transfer, problemlösendes Denken und Urteilsbildung)¹⁰¹, sondern auch den Aufbau der einzelnen Teilkompetenzen der religiösen Kompetenz erfassen.

7. Ein Schlusswort: Jonas und der kompetenzorientierte Religionsunterricht in der Kursstufe

Gehen wir noch mal zu Jonas zurück ... Was kann der kompetenzorientierte Religionsunterricht, den er in der Kursstufe besucht, für ihn bedeuten? Wie könnte der Unterricht gestaltet sein? Welche Rollen könnte der Stoff, könnten eher inhaltszentrierte Medien darin spielen?

Wenn Jonas am Ende der Kursstufe über *„Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die für einen verantwortlichen Umgang mit dem christlichen Glauben, mit anderen Religionen und Weltanschauungen und mit der eigenen Religiosität notwendig sind.“*,¹⁰² verfügt, hat er – in einem komplexen und aktiven an konkreten Inhalten orientierten Unterricht die prozessbezogenen Kompetenzen der Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, der

¹⁰¹ Vgl. EPA katholische Religionslehre, S. 11.

¹⁰² *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre*, S. 7.

Deutefähigkeit, der Urteilsfähigkeit, der Dialogfähigkeit und der Gestaltungsfähigkeit erworben.

Er wäre in der Lage, auf der Basis des erworbenen Wissens die an ihn gestellte Herausforderungssituation zu bewältigen.

Jonas hätte die Kursstufe nicht erfolgreich besucht, wenn er am Ende lediglich Wissen auswendig gelernt und ungefragt reproduzieren könnte, wenn er z.B. Inhalte des Youcat kennen und unreflektiert wiedergeben könnte.

Er hätte aber auch nicht die durch in den EPA verlangten Kompetenzen erreicht, wenn er jegliche theologischen und religiösen Positionen grundsätzlich ablehnen und als „Indoktrination“ bezeichnen würde. Ein kompetenzorientierter Lernprozess hätte stattgefunden, wenn er sich mit Inhalten und Positionen aktiv auseinandergesetzt hätte und auf dieser Basis religiös dialog- und gestaltungsfähig geworden wäre.

Er hätte das Phänomen Religion und den christlichen Glauben vertieft kennen gelernt und wäre somit in der Lage, aus der Perspektive des katholischen Glaubens konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen und sein Leben zu gestalten. All dies kann in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht geschehen, der es ermöglicht *„...dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur möglichst viel Wissen aneignen, sondern dass sie dieses Wissen in sinnhafte Zusammenhänge bringen und nutzen können, um berufliche und private Situationen zu bewältigen, die Welt zu deuten und zu kritisieren, Probleme zu lösen, neue Ideen zu entwickeln, Musik, Literatur und Kunst zu genießen.“*¹⁰³

¹⁰³ Tschekan, *Kompetenzorientiert unterrichten*. S. 7.

8. Literatur

- ✚ **Abituraufgaben 2012**, Katholische Religion, Baden-Württemberg
- ✚ **Baumann, Ulrike:** Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe – eine Lebensphase im postmodernen Kontext, in: Wermke, Michael; Adam, Gottfried; Rothnagel, Martin: Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. S. 119-145.
- ✚ **Bildungsplan 2001** für die Kursstufe des Gymnasiums (Baden-Württemberg).
- ✚ **Bildungsplan 2004:** Allgemeinbildendes Gymnasium (Baden-Württemberg)
- ✚ **Die deutschen Bischöfe:** „Der Religionsunterricht in der Schule“. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1974, in: Texte zu Katechese und Religionsunterricht (Arbeitshilfen 66). Download unter <http://www.uni-kassel.de/fb1/theologie/zwergel/PKTMP000.pdf>. S 127-160.
- ✚ **Die deutschen Bischöfe:** Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. (1996)
- ✚ **Die deutschen Bischöfe:** Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II. (2003)
- ✚ **Die deutschen Bischöfe:** Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. (2005)
- ✚ **Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre** (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006). Download unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kathol-Religion.pdf
- ✚ **Eickmann, Jeanette; Peter, Dieter:** Kompetenzorientiert unterrichten im RU: Bausteine zu den EPAs.
- ✚ **Evangelische Kirche in Deutschland (EKD):** Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe (EKD-Texte 109). Download unter: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf
- ✚ **Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland:** Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule. (1974)
- ✚ **Hemel, Ulrich:** Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts, download unter: http://institut-fuer-sozialstrategie.org/sites/default/files/upload/dokumente/rel_vortrag_religioese_kompetenz.pdf
- ✚ **Heymann, Hans Werner:** Binnendifferenzierung konkret, download unter: <http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html>.
- ✚ **Hilger, Ziebertz:** Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens?, in:

- ✚ **Langner, Michael:** Katechismus 2.0. Chancen – Grenzen – Visionen. Download unter: http://www.youcat.org/fileadmin/ressources/downloads/Michael_Langer_Katechismus_2.0.pdf
- ✚ **Niedersächsisches Kultusministerium:** Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10 Katholische Religion. Download unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_kathrel_gym_i.pdf
- ✚ **Niedersächsisches Kultusministerium:** Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg - Katholische Religion. Download unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_kath_rel_go_i_12_11.pdf
- ✚ **Obst, Gabriele:** Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht.
- ✚ **Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:** Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006). Download unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SekII.pdf>
- ✚ **Tschekan, Kerstin:** Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik.
- ✚ **Wermke, Adam, Rothnagel:** Kompendium: Religionsunterricht in der Sekundarstufe 2
- ✚ **Winteler, Adi:** Professionell lehren und lernen
- ✚ **Youcat.** Jugendkatechismus der katholischen Kirche. Mit einem Vorwort von Papst Benedikt XVI.
- ✚ **Zimmermann, Mirjam:** Neue Formen der Bewertung, in: Wermke, Michael; Adam, Gottfried; Rothnagel, Martin: Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. S. 458-472.

Internetlinks:

- ✚ http://de.wikipedia.org/wiki/Abitur#Abiturientenzahlen_und_-quoten
- ✚ <http://de.wikipedia.org/wiki/Vergessenskurve>
- ✚ http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/wirtschaft/gym/03_unterricht/paes/kompetenzorientiert_unterrichten.pdf
- ✚ http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/wirtschaft/gym/03_unterricht/paes/kompetenzorientiert_unterrichten.pdf,.
- ✚ <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html>
- ✚ <http://www.rks-wien.com>
- ✚ https://lehrerfortbildung-bw.de/moodle/file.php/741/Kompetenzorientierter_RU/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf,

-  [http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000465.](http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000465)
-  http://www.teachsam.de/psy/psy_kog/lernth/wiss/wiss_2_1_2_1.htm

sonstige Quellen:

-  Votum der AG Abitur für die Interko. 1.12.2011.
-  sowie die in: „Was ist kompetenzorientierter Religionsunterricht?“ zitierte Literatur

9. Anhang

9.1 Kompetenzen der EPA

Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:

-  Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen
-  religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken
-  religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen
-  ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen.

Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:

-  in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen (Literatur, Bildern, Musik, Werbung, Filmen) Antwortversuche auf menschliche Grundfragen entdecken und fachsprachlich korrekt darstellen
-  religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen deuten, biblische, lehramtliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen
-  Glaubensaussagen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.

Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen:

-  Sach- und Werturteile unterscheiden
-  Ansätze und Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten
-  Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden
-  Antinomien sittlichen Handelns wahrnehmen, im Kontext ihrer eigenen Biografie reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Glauben und Leben setzen
-  Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede darstellen und aus der Perspektive des katholischen Glaubens bewerten
-  im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.

Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen:

-  die Perspektive eines anderen einnehmen und dadurch die eigene Perspektive erweitern
-  Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Dialog argumentativ verwenden
-  sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen
-  Kriterien für einen konstruktiven Dialog entwickeln und in dialogischen Situationen berücksichtigen

Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden:

-  typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren
-  Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen kreativ Ausdruck verleihen
-  die Präsentation des eigenen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten
- im Gespräch Beiträge anderer aufgreifen, den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache entwickeln und angemessen darstellen
- über Fragen nach Sinn und Transzendenz angemessen sprechen.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre, S. 7-8.

9.2 Gegenstandsbereiche und Perspektiven (Grundlagenplan)¹⁰⁵

Gegenstandsbereich Perspektive	Suche nach Lebenssinn Unbegreiflichkeit Gottes	Gott und sein letztgültiges Wort – Jesus Christus	Kirche inmitten von Religionen und Weltanschauungen	Ethisches Handeln im eschatologischen Horizont	Geschichtliche Erfahrung unter eschatologischem Vorbehalt
Kirche und Theologie	→ Der Monotheismus des Volkes Israel → Gott und Götze – eine biblische Unterscheidung → Das christliche Bekenntnis zum trinitarischen Gott → Antwortversuche auf die Theodizeefrage → Gottesbeweise – vernünftige Rechenschaft über den Gottesglauben → Metaphorisches, analoges und liturgisches Sprechen über Gott	→ Der Gott Jesu → Jesu Verkündigung der Gottesherrschaft → Die Ethik Jesu → Tod und Auferweckung Jesu → Nachfolge Jesu (Berufung, kirchliche Berufe) → Die christologischen Hoheitstitel → Christologie der frühen Konzilien → Jesu Leben, Tod und Auferstehung in Liedern, Gebet und Zeichenhandlungen	→ Neutestamentliche Kirchenbilder → Kirche und Israel → Kirche und Reich Gottes → Kirche - einzig, heilig, katholisch, apostolisch → Die Ekklesiologie des II. Vatikanischen Konzils → Die Kirche in der Gesellschaft → Brennpunkte der Kirchengeschichte	→ Grundlagen biblischer Ethik → Sittliche Autonomie und christliches Menschenbild → Theologische Modelle der Normbegründung → Gewissen und Identität → Die Antinomien sittlichen Handelns und die Sinnfrage → Schuld und Versöhnung → Grundfragen katholischer Sozialethik	→ Eschatologischer Vorbehalt als Konkretion der Idee eines letzten Sinns aus christlicher Sicht → Zukunft als Futurum – Zukunft als adventus → Kirche als Institution gesellschaftskritischer Freiheit → Gesellschaftliches Engagement als christliches Zeugnis in der Welt → Autonomie und Theonomie
Biographie-Lebenswelt	→ Die Suche nach Sinn und Identität – mit, ohne oder gegen Gott → Pluralität der Gottesvorstellungen → Bestreitungen der Existenz Gottes → Leiderfahrungen und Theodizeefrage	→ Sehnsucht nach Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Erlösung → Leiderfahrungen Jugendlicher → der Mensch Jesu Christi als Vorbild für junge Menschen → Formen der Christusbegegnung in Lebenskontexten von Jugendlichen → Jesus ja – Kirche nein → Die Vermittlung biblischer bzw. christlicher Wertvorstellungen	→ Kirchenerfahrungen von Jugendlichen → Konfessionelle Vielfalt → Neue Religiosität ohne Institution → Verdeckte Religiosität bei Jugendlichen	→ Pluralität moralischer Überzeugungen → Widersprüchliche soziale Rollenerwartungen → Moralischer Relativismus → Privatisierung von moralischen Entscheidungen → Erfahrungen unbedingter moralischer Verpflichtung → Freiheitsverständnis von Jugendlichen	→ Sehnsucht nach Freiheit und Glück in einer „heilen“ Welt → Zukunftsangst und angestrenzte Diesseitigkeit → Leben im Fragment: Schuld und Vergänglichkeit → Sich entscheiden müssen und sich bewähren müssen
Andere Religionen und	→ Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gottes-	→ Strenger Monotheismus im Judentum und Islam	→ Die Erwählung Israels im jüdischen Verständnis	→ Moralische Grundnormen in den Weltreligionen	→ Zyklisches und eschatologisches Geschichtsver-

¹⁰⁵ Tabelle erstellt von der ZPG kath. Religion, Themen übernommen aus Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Sekundarstufe 2, S. 45; S. 48; S. 52; S. 56; S. 60.

Gegenstandsbereich Perspektive	Suche nach Lebens- sinn Unbegreiflichkeit Got- tes	Gott und sein letzt- gültiges Wort – Je- sus Christus	Kirche inmitten von Religionen und Weltanschauungen	Ethisches Handeln im eschatologischen Horizont	Geschichtliche Er- fahrung unter escha- tologischem Vorbe- halt
Weltanschauungen	verständnis → Jüdische und islamische Kritik am Trinitätsglauben → Offenbarungsverständnis im Judentum, Christentum, Islam → Bewältigung von Leiderfahrungen in Judentum, Islam und den östlichen Religionen	→ Jüdische und islamische Jesusdeutungen → Esoterische Jesusdeutungen → Erlösungsvorstellungen in östlichen Religionen	→ Die Bedeutung der Umma im Islam → Gesellschaft, Staat und die Rolle der Frau in jüdischer und islamischer Sicht → Die Religionen und die westliche Moderne	→ Projekt Weltethos → Religiöse Normen und kulturelle Differenz	ständnis → Apokalyptik und Eschatologie → Hoffnungsbilder in ausgewählten Religionen und Weltanschauungen → Religiöser und weltanschaulicher Fundamentalismus
Andere Wissen- schaften	→ Der Wissenschaftler als methodisch verfahrenender Theoretiker und Forscher → Kosmologische Modelle zur Entstehung des Universums → Evolution als Deutungsmodell von Natur und Geschichte → Leid als Kehrseite der Evolution	→ Außerchristliche Quellen über Jesus → Historische und rationalistische Leben-Jesu Forschung → Jesus im Spiegel von Psychologie und Sozialgeschichte	→ Naturwissenschaften und Kirche → Kirche in der historischen Forschung	→ Modelle philosophischer Ethik → Ethische Implikationen naturwissenschaftlicher Menschenbilder → Normenwandel in kultur- und sozialgeschichtlicher Perspektive → Biografische Entwicklung des moralischen Bewusstseins → Ethik und gesellschaftliche Konventionen	→ Weltbilder der Wissenschaften → erkenntnisleitende Interessen der Lebenswissenschaften → Gesellschaftsutopien → Zeugnisse der Hoffnung in der Philosophie
Kunst, Kultur Medi- en	→ Der unbegreifbare Gott und Gottesbilderverbot in den monotheistischen Religionen → Gott in der Gestalt Jesu Christi als legitime Darstellung Gottes im Christentum → Der leidende Mensch im Spiegel der Passion Christi und in der Gestalt des Ijob in Literatur, bildender Kunst und Musik → Wahrheit und Wirklichkeitsanspruch der Medien	→ Das Christusbild in der bildenden Kunst → Jesusbilder in der Literatur → Jesus in der Jugendkultur → Jesus in modernen Medien und in der Werbung	→ Kirchenarchitektur als Ausdruck des kirchlichen Selbstverständnisses → Die Bedeutung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung für den Glauben → Kirchenerfahrungen in Literatur und Film → Kirche in den Medien	→ Moralische Dilemmata in der Literatur und im Film → Soziale Konventionen und individueller Glücksanspruch in Literatur, bildender Kunst, Film und Fernsehen → Kunst und Moralkritik → die von Musiksendern und Fernsehserien vermittelte moralische Botschaft	→ Endzeitbilder in Kunst, Musik und Literatur → Prophetisch-kritische Funktion der Kunst → Zukunftsvisionen im Film → moderne Gnosis im populären Film

9.3 Synopse EPA/ Bildungsstandards/ Bildungsplan 2001 – am Beispiel der Lehrplaneinheit „Mensch sein“

Prozessbezogene Kompetenzen (EPA)	Inhaltsbezogene Kompetenzen (Bildungsplan 2004)	Inhalte (Bildungsplan 2001)	
	Die Schülerinnen und Schüler können ...	zweistündig	vierstündig
Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben	- zentrale Aspekte des christlichen Menschenbildes wie Gottesebenbildlichkeit, Gemeinschaftswesen, Menschenwürde, Freiheit und Verantwortung <u>erläutern</u>; <u>erläutern</u>, inwiefern der christliche Glaube dem Menschen helfen kann, mit Freiheit, Grenzen und Schuld zu leben; - religiöse Elemente und Impulse in der Lebenswelt der Gegenwart <u>wahrnehmen</u> und verfügen mit der biblisch-christlichen Tradition über einen Maßstab, um diese Elemente und Impulse einzuordnen.	- Menschsein: <u>Selbstbeobachtung</u> und <u>Wahrnehmung</u> von Leitbildern (Ich selbst/ meine Beziehungen/ gesellschaftliche Leitbilder) - W: <u>Grundfragen der Anthropologie als Wissenschaft</u> (Der Mensch von Natur aus gut oder böse/ frei oder determiniert) - W: Schuld und Vergebung (Schulderfahrungen, Erklärungsversuche, Umgang mit Schuld und Sünde) - W: Gewissen und Gewissensbildung (Phänomen des Gewissens, Entwicklung, dem Gewissen folgen) - W: Partnerschaft-Ehe-Familie (Mann und Frau in der Bibel, Liebe und Sexualität, Beziehungen, Elternschaft)	- Alltagserfahrungen, <u>Selbstbeobachtung</u> und <u>Wahrnehmen</u> von Leitbildern (Ich selbst, ich in meinen Beziehungen, Der Mensch in der Gesellschaft, Darstellung des Menschen in den Medien) - Der Mensch und sein Gewissen (<u>Phänomen Gewissen</u>, Gewissen und Person, Gewissen und Normen, Schuld und Vergebung, Versöhnung als Gabe und Aufgabe Jesu)
Deutefähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten	religiöse Elemente und Impulse in der Lebenswelt der Gegenwart wahrnehmen und verfügen mit der biblisch-christlichen Tradition über einen Maßstab, um diese Elemente und Impulse <u>einzuordnen</u>.	<u>Biblisches Menschenbild</u> (Geschöpf und Abbild Gottes, Hörer des Wortes und Beter, Transzendenzbezug, In die Freiheit gestellt, Gewissen, Bedeutung des Gewissens) - W: Die <u>Freiheit des Christenmenschen</u> (Verschiedene Bestimmungen des Freiheitsbegriffs, Freiheit und Gnade) - W: Partnerschaft-Ehe-Familie (Mann und Frau in der Bibel,	- Biblische <u>Antworten</u> (Mensch von Gott geschaffen, Abbild Gottes, der Mensch in die Freiheit gestellt und schuldig, der Mensch von Gott unbedingt angenommen, Kind Gottes, der Mensch, Hörer des Wortes und Beter, Freiheit eines Christenmenschen) - Der <u>Mensch</u> und sein <u>Gewissen</u> (<u>Phänomen Gewissen</u>, Gewissen und Person, Gewis-

		Liebe und Sexualität, Beziehungen, Elternschaft)	sen und Normen, Schuld und Vergebung, Versöhnung als Gabe und Aufgabe Jesu)
Urteilsfähigkeit – in religiösen Fragen und ethischen Fragen begründet urteilen	- sich mit anderen Konzeptionen des Menschseins <u>auseinandersetzen</u>; - religiöse Elemente und Impulse in der Lebenswelt der Gegenwart wahrnehmen und verfügen mit der biblisch-christlichen Tradition über einen Maßstab, um diese Elemente und Impulse <u>einzuordnen</u>. - ausgehend vom christlichen Weltverständnis und Menschenbild zu ethischen Problemen der Gegenwart <u>Stellung beziehen</u>, zum Beispiel Gentechnik, soziale Gerechtigkeit, Ökologie, Wahrung der Würde des Menschen in Medien, Frieden und Friedenssicherung;	- Ein ethisches <u>Problem</u> der Gegenwart <u>klären können</u>, Regeln für <u>Entscheidungsprozesse</u> - W: Grundfragen der <u>Anthropologie</u> als <u>Wissenschaft</u> (Der Mensch von Natur aus gut oder böse/ frei oder determiniert)	<u>Grundfragen</u> der <u>philosophischen Anthropologie</u> (Der Mensch frei oder determiniert, von Natur aus gut oder böse, der Mensch als selbstmächtiges Wesen, Der Mensch als dialogisches Wesen) <u>Ethische Probleme</u> der Gegenwart <u>wahrnehmen</u> und sich <u>entscheiden können</u> (...) - W: <u>Auseinandersetzung</u> mit evolutionärer Anthropologie - W: <u>Psychotherapie</u> (...)
Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen	auf zentrale Aussagen des christlichen Glaubensbekenntnisses das <u>Proprium des Christentums</u> gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen darstellen und Gemeinsamkeiten mit ihnen aufzeigen, zum Beispiel an den (...) am <u>Menschenbild</u>; an der Suche nach einer gerechten <u>Gesellschaftsordnung</u>; (...)	W: Das biblische Menschenbild im <u>Dialog</u> mit den Humanwissenschaften (evolutionäre Anthropologie, Psychotherapie)	- W: Das biblische Menschenbild im <u>Dialog</u> mit den Humanwissenschaften - W: <u>Auseinandersetzung</u> mit evolutionärer Anthropologie - W: <u>Psychotherapie</u> (...)
Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden bzw. „Lebensführungskompetenz“¹⁰⁶	- unter Berücksichtigung eigener Möglichkeiten und Grenzen verantwortlich <u>Entscheidungen</u> für ihren weiteren Lebensweg <u>treffen</u>. - erläutern, inwiefern der christliche Glaube dem Menschen helfen kann, mit Freiheit, Grenzen und Schuld <u>zu leben</u>; - den eigenen Lebensstil <u>reflektieren</u> und werden sich der <u>Verantwortung</u> für sich und andere bewusst.¹⁰⁷	- W: Gewissen und Gewissensbildung (Phänomen des Gewissens, Entwicklung, <u>dem Gewissen folgen</u>) - W: Schuld und Vergebung (Schulderfahrungen, <u>Erklärungsversuche</u>, <u>Umgang mit Schuld und Sünde</u>) - W: <u>Partnerschaft-Ehe-Familie</u> (Mann und Frau in der Bibel, Liebe und Sexualität, Beziehungen, Elternschaft)	- Der Mensch und sein Gewissen (Phänomen Gewissen, Gewissen und Person, Gewissen und Normen, <u>Schuld und Vergebung</u>, <u>Versöhnung</u> als Gabe und <u>Aufgabe</u> Jesu) - W: <u>Partnerschaft-Ehe-Familie</u> (Mann und Frau in der Bibel, Liebe und Sexualität, Beziehungen, Elternschaft)

¹⁰⁶ Die Gestaltungskompetenz wird hier erweitert auf eine „Lebensführungskompetenz“, d.h. auf die Fähigkeit sein Leben auf der Basis der Reflexion des christlichen Glaubens zu gestalten.

¹⁰⁷ Diese Standards könnten auch auf die Urteilsfähigkeit verweisen, sie gehen aber m.E. darüber hinaus, da sie eine Handlungskompetenz verlangen, die in den EPA nur in der Gestaltungsfähigkeit vorkommt. Eine „Handlungsfähigkeit“ auch im Bezug auf die Lebensführung fehlt in den EPAs.

9.4 Mündliche Präsentationsprüfung – Beispiel für den Kompetenzerwerb

Thema der Präsentation: "Wie frei ist der Mensch wirklich? Eine Auseinandersetzung mit dem Freiheitsbegriff am Beispiel Suizid."¹⁰⁸

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Gliederung der Präsentation ¹⁰⁹	Prozessbezogene Kompetenzen
Inhalte gemäß Bildungsplan 2001		Teilkompetenzen gemäß EPA
 Umgang mit Schuld und Sünde	1. Hinführung: Zwei Selbstmorde ... 1.1 Fallbeispiele: Selbstmorde von Robert Enke (2009) und Gunter Sachs (2011) 1.2 Entwicklung einer Fragestellung: Kann man davon ausgehen, dass sich beide freien Willens umgebracht haben? Was bedeutet „freier Wille“? 1.3 Methodisches Vorgehen:  Vorstellen der Gliederung der Präsentation  Abgrenzen zu anderen möglichen Aspekten des Themas (z.B. Katholische Kirche und Selbstmord/Sterbehilfe)	Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit  Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen Deutungsfähigkeit  Glaubensaussagen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.
 Der Mensch, frei oder determiniert  Verschiedene Bestimmungen des Freiheitsbegriffs  in die Freiheit gestellt, Chancen und Risiken (Gen 4,1-16)  Umgang mit Schuld und Sünde	2. Wie frei ist der Mensch? 2.1 Die Freiheit des Menschen 2.1.1 Determinismus und Indeterminismus 2.1.2 Hierarchie der Freiheitsbegriffe 2.2 Der freie Wille (Willensfreiheit, Einschränkung der Willensfreiheit durch Krankheit oder andere Faktoren) 2.3 Das biblische Menschenbild 2.3.1 Die Freiheit des Menschen 2.3.2 Ist Selbstmord Sünde? (Was ist Schuld? Freie Handlung oder nicht?)	Urteilsfähigkeit  Antinomien sittlichen Handelns wahrnehmen, im Kontext ihrer eigenen Biografie reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Glauben und Leben setzen Deutungsfähigkeit  Glaubensaussagen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.
	3. Fazit: Ein Selbstmörder ... frei oder nicht	

¹⁰⁸ Präsentationsthema an einem Biberacher Gymnasium, Abitur 2012.

¹⁰⁹ Mögliche Gliederung: erstellt von Angelika Scholz

	3.1 Formen von Selbstmord ... 3.2 Die Selbstmorde von Sachs und Enke ... Ausdruck des freien Willens? (Verweis auf die Beurteilung von der bewussten Entscheidung zum Selbstmord durch die katholische Kirche)	Urteilsfähigkeit - Antinomien sittlichen Handelns wahrnehmen, im Kontext ihrer eigenen Biografie reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Glauben und Leben setzen - im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.
	Präsentationstechnik	Gestaltungsfähigkeit - die Präsentation des eigenen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten - im Gespräch Beiträge anderer aufgreifen, den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache entwickeln und angemessen darstellen

9.5 Zwölf Leitfragen zum kompetenzorientierten Unterrichten (ZPG Wirtschaft)¹¹⁰

-  **Schülerorientierung:** Ist das Unterrichtsarrangement schülerorientiert?
 - o Nimmt es die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den Blick?
 - o Geht es von den vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus?
-  **Problemorientierung:** Dient das Wissen der Problemlösung?
 - o Ist eine Anforderungssituation der Ausgangspunkt des Lernwegs?
 - o Ist das Problem vielschichtig, lässt es verschiedene Problemlösestrategien zu?
-  **Konstruktion vor Instruktion:** Überwiegt die Schüleraktivität den Anteil des Lehrers?
 - o Gibt es auch in Phasen der Instruktion Möglichkeiten zu individuellen Konstruktionen ?
 - o Erwerben die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den Inhalten Urteils- und Dialogkompetenz?
 - o Sind die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtssequenz in der Lage, ihre eigenen Konstruktionen zu der Thematik zu verbalisieren und darüber in einen Dialog zu treten?
-  **Selbstorganisation:** Kann die Schülerin/ der Schüler Teile des Lernprozesses selber bestimmen?
 - o Gestalten die Schülerinnen und Schüler ihren Lernweg aktiv mit?
 - o Werden Methoden der Metakognition eingesetzt?
-  **Differenzierung:** Sind die zu erreichenden Niveaus geklärt und die Arbeitsaufträge abgestuft?
 - o Werden verschiedene Lerntypen angesprochen (visuell? analytisch? ...)
 - o Gibt es Aufgaben, die unterschiedliche Schülertypen herausfordern?
 - o Werden unterschiedliche Stufen der religiösen Entwicklung berücksichtigt und herausgefordert?
-  **Methoden- und Handlungsorientierung:** Unterstützen die Methoden den Kompetenzerwerb und die Schüleraktivierung?
 - o Werden Methoden systematisch eingeübt und vertieft?
-  **Diagnose:** Finden zu Beginn und am Ende Diagnosen/Kompetenzkontrollen statt?
 - o Sind die Bewertungskriterien transparent? Werden sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt?
-  **Individualisierung:** Gibt es individuelle Rückmeldungen zum Lernprozess?
 - o Können die Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Förderbedarf erkennen?
 - o Gibt es binnendifferenzierte Aufgaben?
 - o Gibt es eine gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Schwächen?
-  **Prozessorientierung:** Wird ein kumulatives Lernen ermöglicht?
 - o Werden Kompetenzen aus vorherigen Schuljahren wiederholt und erweitert?
-  **Performanz -Orientierung:** An welchen Stellen kann die Schülerin/er Schüler seine erworbene Kompetenz zeigen?
 - o Ist der Kompetenzzuwachs auch für den Schüler/ die Schülerin erkennbar?
 - o Sind die Aufgaben in Klausuren kompetenzorientiert? Fordern sie ein Problemlöseverhalten?
-  **Lernproduktorientierung:** Mündet der Lernprozess in ein auswertbares Lernprodukt?
 - o Hat dieses Lernprodukt einen Bezug zur Anforderungssituation bzw. zum Problem, das den Ausgangspunkt gebildet hat?
 - o Fördert das Produkt mehrere Kompetenzbereiche? (z.B. auch methodische, personale und soziale Kompetenz)
 - o Hat das Produkt einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler?
 - o Fördert das Produkt die „Dialogfähigkeit“ und die „Gestaltungsfähigkeit“ der Schülerinnen und Schüler, also die Fähigkeit, Kenntnisse und Urteile kreativ und adressatengemäß aufzubereiten und zu kommunizieren?
-  **Reflexionsorientierung:** Wird der Kompetenzerwerb kritisch überprüft?
 - o Lernen die Schülerinnen und Schüler Methoden der Metakognition kennen?
 - o Können die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Kompetenzerwerb einschätzen und beschreiben?

¹¹⁰ Leitfragen übernommen aus: http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/wirtschaft/gym/03_unterricht/praes/kompetenzorientiert_unterrichten.pdf,. ergänzt und überarbeitet.

9.6 Methodische Anregungen für die Kursstufe

9.6.1 Methoden für aktives Lernen

Lernausgangslage

-  Vortest, der das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler überprüft (z.B. anhand der Bildungsstandards früherer Jahrgänge)
-  Selbstevaluation anhand der Bildungsstandards früherer Jahrgänge:
 - o *Beispiel für eine Aufgabenstellung zu einem Modul „Jesu Tod und Auferstehung“ „: „Am Ende von Klasse 10 solltet ihr über folgende Kompetenz verfügen: „Die Schülerinnen und Schüler können den Zusammenhang zwischen der Auferstehungshoffnung Jesu und der christlichen Hoffnung auf Vollendung darlegen¹¹¹.“ Stelle dar, inwiefern du über diese Kompetenz verfügst und was deiner Meinung nach dazu gehört!*
-  Advance Organizer mit oder ohne eine zentrale Fragestellung

Metakognition

-  Advance Organizer (s. S.)
-  Kurztests
-  Formulieren des Lernzuwachs
-  Lerntagebuch
-  Wiederholen einer Fragestellung, am Anfang der Unterrichtssequenz und am Ende

Aktivierung der Schülerinnen und Schüler in stoffzentrierten Phasen mit hoher Aktivität des Lehrenden (z.B. Frontalunterricht mit kurzen Phasen der EA/ PA)¹¹²

-  kleine Pausen, in denen der Stoff mit einem Arbeitspartner diskutiert werden kann (Methoden s. <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html>)
-  am Ende der Stunde: Fragebogen mit Fragen zu den wesentlichen Inhalten, selbständiges Formulieren von Wissensdefiziten
-  Mitschreiben erst am Ende einer Phase, eigenständige Zusammenfassung des Gelernten (kein TA, der von der Lehrkraft im fragend-entwickelnden Gespräch erstellt wird)
-  Minutenfrage: als Pause oder am Ende der Stunde: Kurze Frage: Was habe ich gelernt?
-  Formen der Rückmeldung, z.B. mit farbigen Karten (grün/ rot/ weiß), um anzuzeigen, ob man den Stoff verstanden hat oder nicht)
-  Kognitive Landkarten¹¹³

Individuelle Rückmeldung zum Lernstand

-  Stärken-Schwächen-Analyse der einzelnen Schülerinnen und Schüler
-  kriteriengestützte Beobachtung von Schülerinnen und Schüler bei einer Gruppen-/Teamarbeit
-  Beurteilung von Methodenkompetenz, gezielte Hinweise zur Verbesserung
-  Zielvereinbarungen

¹¹¹ Bildungsstandards, Klasse 10

¹¹² Vorschläge übernommen aus: Winteler, *Professionell lehren und lernen*, S. 137

¹¹³ http://www.teachsam.de/psy/psy_kog/lernth/wiss/wiss_2_1_2_1.htm

9.6.2 Inhaltliche und methodische Impulse zur Förderung der Teilkompetenzen der EPA

Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit	 Spurensuche - o Religion in meiner Lebenswelt, in Kunst, Literatur und Musik, in der Jugendkultur → auch als Projekt - o Aktuelles Tagesgeschehen analysieren und religiöse Herausforderungssituationen definieren - o Begegnung mit local heroes  Religiöse Symbole erkennen - o Symbolbegriff wiederholen, Symbole suchen lassen - o Religiöse Symbole und ihre Modifikationen in der Alltagsästhetik und in Kunst und Literatur - o Bsp: Projekt zum Thema „Engel als Ausdruck religiöser Sehnsucht“ (z.B. im Halbjahrsthema „Frage nach Gott“ oder „Wissen und Glauben“)  Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und der eigenen Religiosität - o Religion in meiner Lebensgeschichte, z.B. auch durch meditative Unterrichtsformen - o eigene religiöse Vorstellungen erkennen und benennen (z.B. Gottesbild, Vorstellungen von Jesus etc.) - o Wo mir Religion im Alltag begegnet...“
Deutungsfähigkeit	 Religiöse Sprachformen verstehen - o religiöse Sprachlehre als durchgängiges Unterrichtsprinzip (vgl. Halbfas)  Religiöse Feiern verstehen - o Projekt: Eine Eucharistiefeier verstehen, ggf. mit Film oder gemeinsamem Besuch eines Gottesdienstes - o Taufe, Hochzeit, Beerdigung verstehen – z.B. als Themen für GFS  Religiöse Sprachformen transformieren - o Projekt: „Übersetzung“ von religiösen Texten für Suchende ohne Kirchenbezug - o Projekt: „Die Messe verstehen“ – in Kooperation mit einer sechsten Klasse (Thema Eucharistie) - o Projekt: „Mein Credo“ (Credoprojekt von Publikforum)  Anforderungssituationen - o konkrete Ereignisse aus dem Tagesgeschehen als Anforderungssituation identifizieren und als Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz benennen (z.B. Rücktritt von Gutenberg als Beispiel für den Umgang mit Schuld und Versagen oder die Debatte um die Einsetzungsworte (für alle/ für viele) als Zugang zur historisch-kritischen Methode.
Urteilsfähigkeit	 Argumentation einüben - o Analyse von eigenen und fremden Argumentationen - o Kenntnis von Modellen ethischer Urteilsbildung und ihre Einübung - o fundierte und reflektierte Darstellung des eigenen Standpunkts einüben

	- o Methoden, bei denen sich alle Schülerinnen und Schüler zu ihrer Meinung positionieren und diese begründen müssen ✚ Perspektivübernahme als didaktisches Prinzip - o Argumentationen aus eigener und fremder Perspektive - o Auseinandersetzung mit Lebenszeugnissen und Schulung der Empathiefähigkeit ✚ Ethische Herausforderungen erkennen und diskutieren - o ethische Konfliktfälle im eigenen Leben wahrnehmen - o Methode: Konkrete Diskurse
Dialogfähigkeit	✚ Rollenspiele - o bewusste Übernahme von Rollen, Empathieübungen, sich in die konkrete Rolle einfügen - o Reflexion des Rollenspiels und der eigenen Gefühle beim Spielen ✚ Diskussion und Dialog - o bewusste Reflexion der eigenen Meinung und der Darstellung - o Diskussion als Methode einüben, Techniken des aktiven Zuhörens, des Spiegelns und der Reaktion auf andere Beiträge - o Diskussionen mit Feedback, z.B. durch Innen- und Außenkreis ✚ ökumenische, interreligiöse und fächerverbindende Projekte - o z.B. Diskussionsabend mit Podiumsdiskussion zur 500-Jahrfeier der Reformation (2017) - o z.B. Projekte mit Naturwissenschaften: Bewahrung der Schöpfung, Bioethik ... - o z.B. Vorbereitung eines interreligiösen Treffens/ Seminars in Kooperation mit der örtlichen Moschee ✚ Seminarkurs mit Beteiligung des Faches Religion - o z.B. „Heiliger Krieg“ in unterschiedlichen Religionen und Kulturen - o z.B. Bioethik - o z.B. Multikulturelle Gesellschaft
Gestaltungsfähigkeit	✚ kreatives Schreiben zu biblischen und theologischen Themen - o ein weiteres Kapitel zu einem modernen Jesusroman (Jesus liebt mich) - o eine Aktualisierung eines biblischen Textes - o biblischer Text als Fotoroman ... ✚ Erstellung von Plakaten, Flyern etc zu religiösen Themen - o Plakat für einen Kirchentag - o Erstellen einer Ausstellung zu einer längeren Unterrichtssequenz (z.B. zur Sozialen Gerechtigkeit) ✚ Erstellung eines Kurzvortrags/ Statements zu einem bestimmten Thema - o Teilnahme am Dialogprozess - o Vorbereitung eines Gesprächs- und Diskussionsabends zu einem bestimmten Thema (z.B. Lebensrecht für behinderte Kinder) - o Schreiben und Halten von Predigten

	 Diskussionen und Gespräche - o Podiumsdiskussion - o Fishbowl → jeweils mit Metareflexion der Gesprächsfähigkeit der Diskutierenden
--	--

9.6.3 Beispiel für einen Advance Organizer

Übersicht über die Unterrichtssequenz: „Mensch sein“

Teil 1: Menschbilder

Fragen, die wir uns im Rahmen der Unterrichtssequenz stellen

-  Was macht den Menschen aus?
-  Welches Menschenbild finden wir in den Medien?
-  Welche Aspekte des Menschseins gibt es?
-  Kann menschliches Leben nichts wert sein?
-  Ist der gesunde und fitte Mensch alles?
-  Die Bedeutung von Beziehungen für den Menschen?
-  Was sagt die Bibel über den Menschen?

Grundwissen aus den vorhergehenden Jahren, dass ich einbringen kann/ soll

-  Gewissen (Kl. 8/9)
-  Meine Stärken und Schwächen (Kl. 7/8)
-  Leiden, Umgang mit Krankheit (Kl. 9)
-  Partnerschaft und Sexualität (Kl. 9)
-  Abtreibung, Spätabtreibung (Kl. 9/10)

Was ich am Ende können sollteein Fallbeispiel

Nach der Wahl zur Miss Oberschwaben schlagen einige Schülerinnen aus Klasse 8 vor, eine Miss GO-Wahl zu veranstalten und das hübschste Mädel der Schule zu suchen und ein Fotocasting zu veranstalten. In der Gesamtlehrerkonferenz lehnt das Lehrerkollegium diesen Vorschlag mit der Begründung ab, er entspreche nicht den Bildungszielen der Schule und dem Schulprofil. Er setzt jedoch einen Preis auf die Suche nach dem „Faszinierendsten Menschen in Ochsenhausen“ (Schule, Stadt) aus, der sein Leben mit all seinen Facetten auf eine besonders bewundernswerte Art lebt.

Ihr sollt nun als SMV Kriterien für die Suche nach diesem Menschen erstellen und einen fiktiven Preisträger „erfinden.“!

Welche Methoden ich erlerne, vertiefe und trainiere

-  meine eigene Meinung zu einem Thema auf den Punkt bringen und vertreten
-  Gedichte und Popsongs verstehen
-  in Aussage in einer Mini-Collage darstellen
-  mit Mitschülerinnen und Mitschülern zusammenarbeiten, einen Konsens finden
-  mit der Bibel umgehen
-  mittelschwere und schwerere theologische und philosophische Texte verstehen
-  Grundaussagen von Texten zusammenfassen
-  zu einem Text Stellung nehmen