

**Bildungsstandards
im Religionsunterricht der Hauptschule -
religiöser Kompetenzerwerb durch Portfolio?**

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation
von

Dipl.-Päd. Jessica Griese, geb. Dierkes
geboren am 11. Oktober 1976
in Hildesheim

2011

Referentin: Professorin Dr. Christina Kalloch
Korreferent: Professor Dr. Bernd Trocholepczy
Tag der Promotion: 21. März 2011

Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht der Hauptschule auseinander. Ausgehend von der Entwicklung nationaler Bildungsstandards in ihrer Bedeutung für die Qualitätssicherung und –entwicklung von Schule und Unterricht (Kap. 1 & 2), wird eine Fokussierung auf Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht vorgenommen (Kap. 3).

Unter Berücksichtigung religionssoziologischer und entwicklungspsychologischer Befunde zur Frage nach der gegenwärtigen religiösen Situation von Kindern und Jugendlichen (Kap. 4), sowie aktueller religionsdidaktischer Dimensionen und Prinzipien (Kap. 5) erfolgt die Verortung gegenwärtig diskutierter religiöser Kompetenzmodelle (Kap. 6).

Auf dem Hintergrund dieser Darstellungen knüpft die Untersuchung des niedersächsischen Kerncurriculums Katholische Religion – Hauptschule an. Es werden Bausteine entwickelt, die einen Beitrag zur Arbeit an schuleigenen Arbeitsplänen leisten können und den Gedanken der Inhalts- und Prozessbezogenheit transportieren (Kap. 7).

In der Auseinandersetzung mit dem Gedanken der Kompetenzorientierung (Kap. 8) und der Frage nach gutem Religionsunterricht (Kap. 9) wird ausgehend von diesen Befunden in einem letzten Schritt das Portfolio als ein Lernarrangement betrachtet, das dem Anspruch der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht der Hauptschule Rechnung tragen kann (Kap. 10 & 11).

Abstract English

This paper has a critical look at chances and bounds of competencies in religious education in secondary modern school.

To start out from the development of national standards for education and relevance of quality in school and teaching (chapter 1 & 2) there is a focus on standards in religious education (chapter 3).

In view of social studies and developmental psychology results about the whole question in present situation of children and young person (chapter 4) and about topical religious didactics (chapter 5) starts the discussion about models of religious competencies (chapter 6).

Based on this results there is a description of the core curriculum for religious education in secondary modern school with a development of elements to elaborate work schedules in teaching (chapter 7).

The analysis of emphasis on competencies (chapter 8) and the question of quality in religious education (chapter 9) describes finally the portfolio as an arrangement of teaching and learning in religious education at secondary modern schools with a view on emphasis on competencies (chapter 10 & 11).

Schlagworte

Deutsch: Bildungsstandards, Religionsunterricht, Hauptschule, Portfolio

English: educational standards, religious education, secondary modern school, portfolio

Vorwort

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich auf meinem Weg zum Entstehen der hier vorliegenden Arbeit begleitet haben.

Mein Dank gilt vor allem Frau Professorin Dr. Christina Kalloch, die diese Arbeit betreute. Danke für die vielfältigen Anregungen, die konstruktiven Hinweise und die guten Gespräche.

Danken möchte ich auch Herrn Professor Dr. Bernd Trocholepczy von der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt am Main, der sich bereit erklärt hat, das Zweitgutachten zu erstellen.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern Katharina und Johannes Dierkes, meinen Schwestern Christina und Sabine und meinem Ehemann Gunnar. Ich danke euch für eure Unterstützung, euer Verständnis, eure Geduld und den Glauben an mich.

Neustadt am Rübenberge, im Sommer 2011

Jessica Griese

Inhalt

„Bildungsstandards im Religionsunterricht der Hauptschule – religiöser Kompetenzerwerb durch Portfolio?“ – Eine Einführung	9
1. Zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards	14
1.1. Bildungsstandards in ihrer Konzeption.....	17
1.2. Unterscheidung von Standards	21
1.3. Qualitätsmerkmale von Standards	23
1.4. Zur Bedeutung von Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht	25
2. Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation	28
2.1. Varianten des Begriffs Kompetenz.....	32
2.2. Bildungsmonitoring	36
3. Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I	38
3.1. Allgemeine Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht	43
3.2. Inhaltsbezogene Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht.....	44
3.3. Zusammenfassende Bewertung der kirchlichen Richtlinien	51
4. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen.....	55
4.1. Die veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen	55
4.1.1. Überlegungen zu den Begriffen „Religion“, „Religiosität“ – „religiöse Sozialisation“	57
4.1.2. Definition von Religion nach Porzelt	57
4.1.2.1. Anthropologische Definitionen – Religion als grundmenschliches Potenzial.....	57
4.1.2.2. Funktionale Definitionen – Religion als Mittel zum Zweck	58
4.1.2.3. Phänomenologische Definitionen – Religion als beobachtbares Geschehnis	59
4.1.2.4. Substanzielle Definitionen – Religion als eigenartige Deutung der Wirklichkeit	61
4.2. Religiosität – Dimensionen religiöser Lebensgestaltung.....	63
4.2.1. Religiosität als Zugehörigkeit zu einem religiösen Milieu.....	64
4.2.2. Religiosität als Praxis gelebter Frömmigkeit.....	65
4.2.3. Individuelle Patchwork-Religiosität	65
4.2.4. Religiosität als geschlossene religiöse Identität.....	66
4.3. Religiöse Sozialisation.....	67
4.3.1. Zur Situation religiöser Erziehung.....	68
4.3.2. Säkularisierung – Zum Verhältnis zwischen Kirche und Gesellschaft.....	70
4.3.3. Eine veränderte Einstellung zu Kirche und Kirchenzugehörigkeit ...	73
4.3.4. Zum Prozess religiöser Individualisierung	74
4.3.5. Zur Situation religiöser Erziehung bei den Heranwachsenden.....	75
4.4. Die Shell-Jugendstudie 2006	78
4.5. Religiöse Signaturen nach Ziebertz	82
4.6. Sinus-Milieustudie U 27	84
4.6.1. Einstellung zu Religion und Kirche.....	87
4.6.2. Konsequenzen für den Religionsunterricht in der Schule	90
4.7. Die veränderte Situation von Schule und Unterricht.....	91
4.8. Die Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts.....	92

4.8.1.	Die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche für den Religionsunterricht in der Schule	92
4.8.2.	Das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens	93
4.8.3.	Die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.....	94
5.	Aktuelle religionsdidaktische Dimensionen und Prinzipien unter Berücksichtigung der kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I.....	95
5.1.	Die Dimension Ästhetischer Bildung	97
5.2.	Das Prinzip des Biografischen Lernens	98
5.3.	Das Prinzip der Elementarisierung	99
5.4.	Die Dimension Interreligiösen Lernens	100
5.5.	Das Prinzip des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen	101
5.6.	Das Prinzip des Performativen Religionsunterrichts	102
5.7.	Zusammenfassung	103
6.	Zur Entwicklung religiöser Kompetenzmodelle.....	104
6.1.	Religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung nach Hemel ...	104
6.1.1.	Die Dimension religiöser Sensibilität.....	107
6.1.2.	Die Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens.....	107
6.1.3.	Die Dimension religiöser Inhaltlichkeit.....	108
6.1.4.	Die Dimension religiöser Kommunikation.....	109
6.1.5.	Die Dimension religiös motivierter Lebensgestaltung	110
6.1.6.	Zusammenfassung	110
6.2.	Religiöser Kompetenzerwerb – lässt sich religiöse Bildung standardisieren?	111
6.3.	Der Bildungsplan Baden-Württemberg	113
6.4.	Entwurf der Expertengruppe am Comenius-Institut Münster: Ein Kompetenzmodell für religiöse Bildung – Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung	117
6.5.	Kompetenzmodell nach R. Englert.....	122
6.6.	Kompetenzmodell nach B. Dressler	125
6.7.	Dietrich Benner / Rolf Schieder: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz – Ein Berliner Forschungsprojekt.....	126
6.8.	Die Kompetenzmodelle in der Zusammensicht.....	130
7.	Kerncurricula auf Länderebene: Am Beispiel des Kerncurriculums für die Hauptschule; Schuljahrgänge 5 - 10 im Fach Katholische Religion	133
7.1.	Das niedersächsische Kerncurriculum Katholische Religion – Hauptschule	134
7.2.	Zum Umgang mit dem Kerncurriculum	136
7.3.	Die Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche	139
7.4.	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	141
7.5.	Aufgaben der Fachkonferenz.....	141
7.6.	Operatoren	142
7.7.	Beispiele zur Umsetzung	142
7.8.	Die Umsetzung der Kirchlichen Richtlinien im Kerncurriculum.....	143
7.9.	Bausteine zur Umsetzung des Kerncurriculums in schuleigene Arbeitspläne	146
7.9.1.	Exemplarische Darstellung eines Bausteins zum inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Nach dem Menschen fragen“ – Jahrgangsstufe 5/6.....	147

7.9.2.	Bausteine zur Umsetzung des Kerncurriculums in schuleigene Arbeitspläne in tabellarischer Form.....	153
7.10.	Erläuterungen zu den Bausteinen	184
8.	Zum Aspekt der Kompetenzorientierung	186
8.1.	Kompetenzorientierung und Feedback-Kultur	187
8.2.	Merkmale von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht.....	187
8.3.	Aufgaben, die auf einen kompetenzorientierten Unterricht zielen	191
8.4.	Was sollen gute Aufgaben leisten?.....	191
9.	Zur Qualität von Unterricht, insbesondere des Religionsunterrichts.....	193
9.1.	Merkmale guten Unterrichts nach Meyer	194
9.2.	Was ist guter Religionsunterricht?.....	201
9.3.	Warum sich die Frage „Was ist guter Religionsunterricht?“ nur unzureichend beantworten lässt	205
10.	Lernende in der Hauptschule	206
10.1.	Religiöse Entwicklung Jugendlicher	212
10.1.1.	Die Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser / Gmünder.....	212
10.1.2.	Entwicklungsstufen des Selbst – Entwicklungsstufen des Glaubens nach James W. Fowler.....	215
10.1.3.	Zusammenfassung der entwicklungspsychologischen Theorien.....	217
10.2.	Hauptschülerinnen und Hauptschüler zum Lernen motivieren	219
11.	Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht.....	227
11.1.	Zum Begriff Portfolio	227
11.2.	Geeignete Bewertungskriterien entwickeln und anwenden.....	234
11.3.	Stärken suchen und Talente der Schülerinnen und Schüler fördern.....	237
11.4.	Zur Planung von Portfolio-Arbeit.....	243
11.5.	Portfolio-Arbeit als Lernarrangement kompetenzorientierten Unterrichtens.....	247
11.6.	Mögliche Themen für die Portfolio-Arbeit.....	251
11.6.1.	Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht der Hauptschule Klasse 5/6.....	253
11.6.2.	Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht der Hauptschule Klasse 7/8.....	257
11.6.3.	Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht der Hauptschule Klasse 9/10.....	264
11.7.	Ausführungen.....	268
11.8.	Möglichkeiten und Grenzen der Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht	271
11.9.	Der Erwerb religiöser Kompetenzen / Der Erwerb von Kompetenzen religiöser Bildung durch Portfolio	277
12.	Zusammenführung der Forschungsergebnisse.....	280
12.1.	Bildungsstandards – Kompetenzmodelle – Kerncurriculum Hauptschule	280
12.2.	Qualitätssicherung im Religionsunterricht der Hauptschule	285
12.3.	Portfolio-Arbeit als Lernarrangement religiösen Kompetenzerwerbs.....	286
12.4.	Perspektiven für Forschung und Unterrichtspraxis	288
13.	Literaturverzeichnis	291
Anhang	304

„Bildungsstandards im Religionsunterricht der Hauptschule – religiöser Kompetenzerwerb durch Portfolio?“ – Eine Einführung

Die Veröffentlichungen der Ergebnisse der TIMSS-, PISA- und IGLU-Studien haben dazu beigetragen eine Diskussion um Bildung und Standardisierung anzuregen. Einen wesentlichen Beitrag, einen adäquaten Diskussionsrahmen zu schaffen, hat das so genannte Klieme-Gutachten, das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt wurde, geleistet.¹ Im Mittelpunkt dieser Expertise steht die Entwicklung und Qualitätssicherung des deutschen Bildungssystems ausgerichtet an einer zunehmenden Outputorientierung. Diese Outputorientierung bildet sich im Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Überzeugungen und Werthaltungen ab, die das Fundament für ein lebenslanges Lernen legen.

Bildungsstandards formulieren in diesem Kontext Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. In der Benennung von Kompetenzen werden zentrale Bildungsziele beschrieben, die die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss. In diesem Kontext gilt es Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen und in der Bewältigung von neuen Herausforderungen individuell und nachhaltig Kompetenzen aufzubauen.²

Im Fokus der Standardisierung stehen in erster Linie die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache sowie in einem zweiten Schritt die Naturwissenschaften. Für die Entwicklung geeigneter Kompetenzmodelle, Aufgaben und Testverfahren auf nationaler Ebene wurde eigens das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eingerichtet.³

Diese Ausrichtung des deutschen Bildungssystems an Bildungsstandards und Kompetenzen wird über die genannten Unterrichtsfächer hinaus auch in den weiteren Fachdisziplinen des Fächerkanons diskutiert. Im Mittelpunkt wird hier der katholische Religionsunterricht der Hauptschule stehen.

So lautet die Ausgangsfrage der Untersuchung: „Bildungsstandards im Religionsunterricht der Hauptschule – religiöser Kompetenzerwerb durch Portfolio?“ In der Formulierung dieser Frage bilden sich zwei Schwerpunkte heraus. Ein erster

¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn - Berlin 2007.

² Vgl. Ebd. S.19.

³ Vgl. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.): Perspektiven und Visionen. Tätigkeitsbericht 2005/2006. Berlin 2007.

Schwerpunkt bildet die Frage nach Bildungsstandards für den Religionsunterricht ab. Ein zweiter Schwerpunkt geht der Frage nach, inwiefern die Portfolio-Arbeit zu einem religiösen Kompetenzerwerb beitragen kann?

Diese komplexen Fragekreise bestimmen den Aufbau der weiteren Ausführungen.

- ❖ Im Mittelpunkt der Kapitel 1 & 2 steht die Entwicklung nationaler Bildungsstandards auf der Grundlage des Klieme-Gutachtens und den Erläuterungen zum Kompetenzbegriff auf der Basis der Ausführungen des Arbeitsstabs Forum Bildung. Diese grundlegenden Darstellungen der Expertise bilden die Basis für die Diskussion um Bildungsstandards für den Religionsunterricht.
- ❖ Die grundlegende schulpolitische Entwicklung, die in der Expertise Kliemes zum Ausdruck kommt, nimmt die Deutsche Bischofskonferenz zum Anlass, „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“⁴ zu formulieren. Eine Analyse und Bewertung der Richtlinien wird in Kapitel 3 vorgenommen.
- ❖ Mit dem Erscheinen der kirchlichen Richtlinien wird deutlich, dass der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen steht, seine Aufgaben und Ziele neu zu bedenken. Im Zuge einer sich abzeichnenden zunehmenden gesellschaftlichen wie religiösen Pluralität und eines damit verbundenen religiösen Sozialisationsproblems bedarf es einer Fortschreibung des Synodenpapiers „Der Religionsunterricht in der Schule“⁵. Diese Fortschreibung erfolgt mit dem Papier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“⁶. Ausgehend von der Darstellung dieses Papiers wird in Kapitel 4 die veränderte religiöse Situation von Kindern und Jugendlichen auf der Grundlage der Begriffe Religion und religiöse Sozialisation im Allgemeinen und im Speziellen unter Berücksichtigung der Befunde religionssoziologischer Studien untersucht.

⁴ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Bonn 2004.

⁵ Der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ In: Die Deutsche Bischofskonferenz und das Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. 2., durchgesehene und verbesserte Auflage. Freiburg – Basel – Wien 1976.

⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005.

- ❖ Was diese neuen Herausforderungen konkret für die religionspädagogische Arbeit bedeuten, zeichnet sich in den drei großen Aufgabenbereichen (1) strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln, (2) mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen und (3) die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu fördern⁷, ab. Für die religionspädagogische Arbeit bedeutet dieses, geeignete religionsdidaktische Konzepte, Prinzipien und Dimensionen religiösen Lernens vorhalten zu können. Dargestellt werden in Kapitel 5 dieser Arbeit aktuell diskutierte religionsdidaktische Prinzipien und Dimensionen religiösen Lernens in der Perspektive der definierten Aufgaben.
- ❖ Mit der Veröffentlichung der Kirchlichen Richtlinien vonseiten der Bischofskonferenz ist maßgeblich die Debatte um die Frage nach Bildungsstandards für den Religionsunterricht entbrannt. Geleitet von den Fragen: „Lässt sich religiöse Bildung standardisieren?“⁸ „Was heißt religiöses Lernen?“⁹ „Religiös gebildet – kompetent religiös?“¹⁰ werden Bildungsstandards und die Standardisierbarkeit des Religionsunterrichts kontrovers diskutiert. So sind neben den Kirchlichen Richtlinien, basierend auf dem Kompetenzmodell Hemels¹¹ aus dem Jahr 1988, in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht entwickelt und zur Diskussion gestellt worden. Die prominentesten Kompetenzmodelle in der religionspädagogischen Auseinandersetzung werden in Kapitel 6 untersucht und zusammengeführt.
- ❖ Während die Diskussion um ein geeignetes Kompetenzmodell für den Religionsunterricht, das dem Anspruch eines theoretisch fundierten und empirisch abgesicherten Kompetenzstufenmodells entspricht, immer noch anhält und sich für die didaktische Strukturierung von Lernprozessen als sinnvoll

⁷ Vgl. Ebd. S.18.

⁸ Fischer, D. / Rothgangel, M.: Zur Einleitung: Kann man religiöse Bildung standardisieren? In: Rothgangel, M. / Fischer, D. (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster 2004. S.7.

⁹ Kuld, L.: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In: Rendle, L. (Hrsg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Dokumentation des 2. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Donauwörth 2007. S.9.

¹⁰ Dressler, B.: Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts. In: Rendle, L. (Hrsg.): A.a.O. S.31.

¹¹ Vgl. Hemel, U.: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt a.M. – Bern – New York – Paris 1988.

erweisen würde¹², werden auf Länderebene Kerncurricula für den Religionsunterricht der Schuljahrgänge 5-10 entwickelt und eingeführt. Im Fokus des Kapitels 7 steht das Kerncurriculum Katholische Religion für die Hauptschule im Land Niedersachsen.¹³ Neben der Analyse des Kerncurriculums werden Bausteine entwickelt und dargestellt, das Kerncurriculum in schuleigene Arbeitspläne unter Berücksichtigung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen umzusetzen.

- ❖ Mit der Umsetzung des Kerncurriculums in schuleigene Arbeitspläne geht der Gedanke der Kompetenzorientierung einher. Im Mittelpunkt des Kapitels 8 steht die Prüfung der Merkmale von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht.¹⁴
- ❖ Ausgehend von der Debatte um Bildungsstandards und dem Problem der Standardisierbarkeit religiöser Lehr- und Lernprozesse des Kapitels 6 dieser Arbeit bildet die in Kapitel 8 dargestellte Kompetenzorientierung den Rahmen für das 9. Kapitel dieser Arbeit. Diskutiert wird im Kontext der Standardisierbarkeit und Kompetenzorientierung die Frage nach gutem Religionsunterricht¹⁵ mit Blick auf die normative und empirische Dimension religionspädagogischer Forschung.¹⁶
- ❖ In Ergänzung zu den Befunden des Kapitels 4 dieser Arbeit und unter Berücksichtigung der vorhergegangenen Ausführungen zur Qualität des Religionsunterrichts werden in Kapitel 10 die Lernenden der Hauptschule in den Blick genommen. Unter Verwendung der Sinus-Milieustudie U27¹⁷ und den Stufenmodellen der Entwicklung des religiösen Urteils¹⁸ sowie den Entwicklungsstufen des Glaubens¹⁹ wird eine Charakteristik jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschülern vorgenommen.

¹² Vgl. Drieschner, E.: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden 2009. S.57.

¹³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5 -10. Katholische Religion. Hannover 2009.

¹⁴ Vgl. Feindt, A. u. a.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. In: Feindt, A. u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Münster 2009.

¹⁵ Vgl. Schweitzer, F.: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Neukirchen-Vluyn 2008. S.17f.

¹⁶ Vgl. Reese-Schnitker, A. / Bederna, K.: Qualität von Religionsunterricht. Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung. In: rhs 3/2010. S.140f.

¹⁷ Vgl. Bund der Deutschen Katholischen Jugend & Misereor (Hrsg.): Sinus-Milieustudie U27. Wie ticken Jugendliche? Düsseldorf 2007. S.284ff.

¹⁸ Vgl. Oser, F. / Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. 2., überarbeitete Auflage. Gütersloh 1988.

¹⁹ Vgl. Fowler, J.W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991.

- ❖ In diesem Zusammenhang sollen die Ausführungen des Kapitels 11 dem anfangs formulierten zweiten großen Fragenkreis nachgehen, inwiefern Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht der Hauptschule einen Beitrag zum Erwerb religiöser Kompetenzen leisten kann. Auf der Basis einer Analyse der Portfolio-Arbeit²⁰ wird das Portfolio als Lernarrangement kompetenzorientierten Unterrichts begründet und bewertet. Mit Blick auf die inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen des Kerncurriculums werden Unterrichtsthemen präsentiert, die sich über die Portfolio-Arbeit erschließen lassen und in der Formulierung von Leistungserwartungen eine Annäherung an den Erwerb erwarteter Kompetenzen erkennen lassen können. Die Ergebnisse der Analyse in seiner Mehrdimensionalität werden unter den Aspekten der Möglichkeiten und Grenzen sowie der Frage nach dem Erwerb religiöser Kompetenzen durch Portfolio-Arbeit diskutiert.
- ❖ Den Abschluss bildet das Kapitel 12 dieser Arbeit. In diesem Kapitel werden die wesentlichen Teilergebnisse bezogen auf die Ausgangsfrage: „Bildungsstandards im Religionsunterricht der Hauptschule – religiöser Kompetenzerwerb durch Portfolio?“ zusammengeführt und abschließend mit Blick auf mögliche Perspektiven für Forschung und Unterrichtspraxis dargestellt.

²⁰ Brunner, I.: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, I. u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.73f.

1. Zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards

Zur Entwicklung der Bildungsstandards haben im Wesentlichen die Veröffentlichungen der Ergebnisse der TIMSS-, PISA- und IGLU-Studien beigetragen. Mit dem im Oktober 1997 gefassten Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz wurde vereinbart, das deutsche Schulsystem auf Basis wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen.²¹ In den Ergebnissen der durchgeführten Studien ist es deutlich geworden, „dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt.“²² Die Ergebnisse der skandinavischen Länder und einiger angloamerikanischer Länder ließen erkennen, „dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt - sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen -, insgesamt höhere Leistungen erreichen.“²³

Wurde das deutsche Bildungssystem ausschließlich inputorientiert gesteuert, dessen Schwerpunkte u. a. Haushaltspläne, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Prüfungsrichtlinien bildeten, so wird doch im internationalen Vergleich deutlich, dass in der Bildungspolitik und der Schulentwicklung eine Orientierung am „Output“ vonnöten ist.²⁴

So wurde, „mit dem Ziel, über die Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu beraten“²⁵, das Forum Bildung als Expertengruppe, bestehend aus Vertretern der Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft, ins Leben gerufen. Von 1999-2002 entwickelte diese Expertengruppe unterschiedliche Leitsätze und Empfehlungen zu den Themenschwerpunkten Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen, Förderung von Chancengleichheit, Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb, lebenslanges Lernen und neue Lern- und Lehrkultur.²⁶ Das Forum Bildung kam in seinem Arbeitsprozess zu der Schlussfolgerung, „dass eine

²¹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München – Neuwied 2005. S. 5.

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn – Berlin 2007. S.12

²⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn – Berlin 2008. S.434.

²⁶ Vgl. Ebd.

erfolgreiche Bildungsreform von einem „von oben“ bestimmten Konzept ausgehen müsse, das an der Basis auszugestalten sei.“²⁷

Schwerpunkt der Arbeit der Kultusministerkonferenz muss es demnach sein, die Leistungen der Schule und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick zu nehmen. Durch die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards soll ein System der Qualitätssicherung, Schulentwicklung sowie interner und externer Evaluation erarbeitet werden.

Neben der Vergabe von Zertifikaten beinhaltet der Output im Bildungssystem in erster Linie den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen, demnach also Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler, die das Fundament für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung legen.²⁸

Auf dieser Basis wird der Output zu einem entscheidenden Bezugspunkt für das Schulsystem und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. Nicht detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern Definitionen von Zielen und deren Überprüfbarkeit sorgen für Qualität im Schulsystem.²⁹

Den Kern der Qualitätsdebatte bilden demnach zum einen die Bildungsziele zum anderen die tatsächlich erreichten Lernergebnisse. So rückt die Frage nach den Erwartungen, die an die Lernergebnisse in den Schulen gestellt und auch erfüllt werden, in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

Gerade die Schulleistungsstudien, die in den vergangenen Jahren durchgeführt wurden, haben hierzu wichtige Erkenntnisse gebracht: LAU in Hamburg (Lehmann, Gänsfuß & Peek 1999), QUASUM in Brandenburg (Lehmann & Peek 1997), MARKUS in Rheinland-Pfalz (Helmke & Jäger 2002), PISA (Baumert et al. 2001, Baumert et al. 2002a) sowie landesweite Vergleichsarbeiten in anderen Ländern.³⁰

So wurde herausgestellt, dass die selbstgesteckten, in den Lehrplänen festgehaltenen Ziele häufig nicht erreicht werden. Mindestens ein Viertel der 15-Jährigen erreichen beispielsweise in der Lesekompetenz und in der Mathematik nicht das Niveau, das

²⁷ Döbert/Klieme/Sroka zitiert in Ebd. S.434f.

²⁸ Vgl. BMBF (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn – Berlin 2007. S.12.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. Ebd. S.13.

laut Lehrplanexperten für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I vonnöten wäre.³¹

Des Weiteren variieren die Leistungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb Deutschlands so sehr wie in keinem anderen PISA-Teilnehmerstaat. Es zeigt sich, dass Deutschland im oberen Leistungsbereich mit den meisten OECD-Staaten mithalten kann, dass aber im unteren Leistungsbereich die deutschen Schülerinnen und Schüler gegen die Schülerinnen und Schüler anderer Staaten abfallen. Dieses Ergebnis lässt sich darauf zurückführen, dass es in Deutschland an Mindeststandards fehlt, die beispielsweise in der Ausbildung der Lesekompetenz oder mathematischer Kompetenzen erreicht werden müssen.³²

In der Zusatzstudie PISA-E wurde deutlich, dass es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede bezüglich des Leistungsniveaus und der Benotungsmaßstäbe zwischen den Ländern gibt, die es im Interesse des Gleichheitsgebotes (gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen, unabhängig vom Wohnort) zu verringern gilt, werden doch in Deutschland mit Abschlusszeugnissen auch Zugangsberechtigungen erteilt. Gerade unter diesem Aspekt sind die Länder dazu aufgefordert, Bildungsstandards zu entwickeln, die die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb der Bundesrepublik Deutschland sicherstellen.³³

Aufgabe der Kultusministerkonferenz ist demnach eine Verständigung auf anspruchsvolle gemeinsame Bildungsziele und die Entwicklung von Verfahren, mit denen die Wirksamkeit des Bildungssystems regelmäßig systematisch überprüft werden kann. Für Bildung und Erziehung müssen somit genügend Ressourcen bereitgestellt und optimal genutzt werden, die es ermöglichen, dass die Bildungschancen für jeden einzelnen in seiner Individualität gewahrt werden.³⁴

Am 25.06.2002 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten, die verbindlich festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen sollen und die dann in

³¹ Vgl. Ebd.

³² Vgl. Ebd.

³³ Vgl. Thies, E.: Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes bildungspolitisches Programm. In: Rekus, J. (Hg): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster 2005. S. 9.

³⁴ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): A.a.O. S.5.

landesweiten bzw. bundesweiten Orientierungs- und Vergleichsarbeiten überprüft werden sollen.³⁵

Mit dem so genannten Klieme-Gutachten geschieht eine Annäherung an die fachliche Darstellung des Konzeptes der Bildungsstandards und eine Vorstellung, wie Bildungsstandards für das deutsche Schulsystem angelegt sein sollten, entwickelt und genutzt werden könnten, insbesondere unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem.³⁶

So wird das Thema Bildungsstandards nicht isoliert und technisch behandelt, sondern vielmehr in den „Kontext von Bildungsreformen“³⁷ gestellt. Im Mittelpunkt steht die Funktion der Bildungsstandards im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem. Wesentlicher Bestandteil soll es sein, dass die Standards so gestaltet werden, „dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne „Philosophie“ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten“³⁸ von Schülerinnen und Schülern, dass die Standards selbst zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung an den Schulen werden. Diese formulierten Visionen sollen es ermöglichen, den Schulen inhaltliche und pädagogische Freiräume zu geben, die sich dennoch an klaren, verbindlichen Zielen der pädagogischen Schulentwicklung durch die Bildungsstandards orientieren.³⁹

1.1. Bildungsstandards in ihrer Konzeption

Mit den Bildungsstandards wird der Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben, konkretisiert. In den Bildungsstandards werden Anforderungen an das Lehren und Lernen formuliert, Ziele für das pädagogische Arbeiten und die gewünschten Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler werden benannt.⁴⁰

Die Bildungsstandards lassen sich von ihrer Konzeption her auf die allgemeinen Bildungsziele zurückführen. „Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden.“⁴¹ So legen die Bildungsstandards fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe

³⁵ Vgl. BMBF (2007): A.a.O. S.14.

³⁶ Vgl. Ebd.

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd.

³⁹ Vgl. Ebd.

⁴⁰ Vgl. Ebd. S.19.

⁴¹ Ebd.

erworben haben sollen. Die Beschreibung der Kompetenzen soll sehr konkret geschehen, sodass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt werden und mit geeigneten Testverfahren erfasst werden können.⁴²

Infolge dieser Auslegung tragen die Bildungsstandards zur Sicherung der Qualität schulischer Arbeit bei, bilden sie doch einen Orientierungsrahmen für Schule und Unterricht. Auftrag der Schule ist es, die durch die Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzanforderungen einzulösen, soweit dieses unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation der jeweiligen Schule möglich ist. Mit dem Einlösen der Anforderungen lässt sich zum einen feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat, zum anderen erhalten die einzelnen Schulen eine Rückmeldung bezüglich der Ergebnisse ihres pädagogischen Arbeitens.⁴³

Die Entwicklung von Bildungsstandards steht in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen und pädagogischen Zielentscheidungen, zu wissenschaftlichen, fachdidaktischen und psychologischen Aussagen zum Aufbau von Kompetenzen sowie zu Konzepten und Verfahren der Testentwicklung.⁴⁴ Eigens für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Bildungsstandards und Kompetenzmodelle wurde an der Humboldt-Universität Berlin das „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) eingerichtet.

Um schulisches Lernen zu gewährleisten, orientieren sich Bildungsstandards an Bildungszielen, die in konkreten Anforderungen umgesetzt werden. Bei den Bildungszielen handelt es sich um allgemein gehaltene Aussagen zum einen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum anderen darüber, welche Werthaltungen, Einstellungen, Interessen und Motive in Schule vermittelt werden sollen.⁴⁵ In den Bildungszielen wird beschrieben, welche Chancen zur Entwicklung der individuellen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zur Aneignung kultureller und wissenschaftlicher Traditionen, zur Bewältigung der gestellten praktischen Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gegeben werden wollen. Demnach sind Bildungsziele auf ein lebenslanges

⁴² Vgl. Ebd.

⁴³ Vgl. Ebd.

⁴⁴ Vgl. Ebd.

⁴⁵ Vgl. Ebd. S.20.

Lernen in Alltag, Beruf und Gesellschaft ausgerichtet, die von Begrifflichkeiten wie Nachhaltigkeit und Transfer geprägt sein sollen.⁴⁶

Neben den Erwartungen an die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsziele formulieren, sind die Bildungsziele richtungsweisend für die Entwicklung des Schulsystems, die Gestaltung von Unterricht, die Profilierung einzelner Schulen sowie für die Erstellung von Lehrplänen und didaktischen Modellen zur Umsetzung einzelner Themen im Unterricht. An dieser Stelle kommt der gesellschaftliche Anspruch von Schule zum Ausdruck, der die Möglichkeit der Entwicklung von innovativen Konzepten und Ansätzen begünstigt. Bildungsziele genau betrachtet, geben allerdings nur – wie hier aufgeführt – sehr allgemeingehaltene Erwartungen wieder. So müssen in Ergänzung Erwartungen formuliert werden, die die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in einzelnen Fächern oder Lernbereichen beschreiben. Traditionell erfahren diese Erwartungen ihre pädagogische Umsetzung in den Lehrplänen; aktuell sollen sie um Kompetenzmodelle ergänzt werden, in denen Zielsetzungen spezifiziert und klar definiert werden sollen.⁴⁷

Da die Bildungsstandards Ziele in Form von Kompetenzanforderungen konkretisieren, bedarf es der Kompetenzmodelle. Durch die Kompetenzanforderungen ist festgelegt, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Diese Anforderungen erfahren eine systematische Ordnung in den Kompetenzmodellen, „die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.“⁴⁸

Zu berücksichtigen ist hier, dass Kompetenzen anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, nicht auf Listen von Lerninhalten und Lehrstoffen zurückgreifen, um eine Konkretisierung von Bildungszielen vorzunehmen, sondern vielmehr Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich bzw. Lernbereich erkennbar machen.⁴⁹ Somit beschreiben Kompetenzen die grundlegenden Handlungsanforderungen, mit denen sich Schülerinnen und Schüler in einem Lernbereich auseinandersetzen.

⁴⁶ Vgl. Ebd.

⁴⁷ Vgl. Ebd. S.20f.

⁴⁸ Ebd. S.21.

⁴⁹ Vgl. Ebd. S.21f.

Die hier dargestellte Form der Bildungsstandards stützt sich auf Kompetenzmodelle, die auf einer Verschmelzung von Pädagogik, Psychologie und den einzelnen Fachdidaktiken beruhen. So vollzieht sich in einem solchen Kompetenzmodell eine Unterscheidung von Teildimensionen innerhalb eines bestimmten Lernbereichs und darüber hinaus eine Unterscheidung unterschiedlicher Niveaustufen innerhalb der Dimensionen.

Wesentlicher Bestandteil der Bildungsstandards ist es, dass für die einzelnen Jahrgangsstufen Niveaustufen festgelegt werden, die die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Bei der Festsetzung der Stufen eines Kompetenzmodells handelt es sich um professionelle Entscheidungen, um pädagogische Erfahrungen und Traditionen, die sich an den Bildungszielen orientieren. Die Anforderungen, die über die Bildungsstandards definiert werden, sollen dazu beitragen, Entscheidungen transparent zu machen und sich einer Prüfbarkeit nach wissenschaftlichen und professionellen Maßstäben zu unterziehen.⁵⁰ So wird daran gearbeitet, geeignete Kompetenzmodelle zu entwickeln, die Aussagen über die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen machen und die mit Hilfe passender Aufgaben ein empirisches Überprüfen zulassen. Diese Überprüfbarkeit trägt dazu bei, dass sich in der Schule eine systematische Kompetenzentwicklung sowie ein kumulatives Lernen vollziehen. Bei den Kompetenzmodellen, die derzeit in der Entwicklung stehen, handelt es sich um wissenschaftliche Konstrukte, die im Erreichen einzelner Kompetenzstufen etwas darüber aussagen, „welche Handlungen und mentalen Operationen mit hoher Wahrscheinlichkeit konkret ausgeführt werden können.“⁵¹

Eine Konkretisierung der Bildungsstandards als Ergebnisse von Lernprozessen erfolgt in den Aufgaben und Testverfahren, die dazu beitragen, das Kompetenzniveau, welches die Schülerinnen und Schüler erreicht haben, empirisch zuverlässig zu erfassen.⁵² So werden ausgehend von den Kompetenzbeschreibungen Aufgaben entwickelt, die überprüfen, ob Schülerinnen und Schüler die angestrebten Ergebnisse erreicht haben. Die Testaufgaben für eine solche Überprüfung können nicht lediglich aus den Kompetenzbeschreibungen entnommen werden, sondern müssen auf ihre Validität hin entwickelt und geprüft werden.⁵³

⁵⁰ Vgl. Ebd. S.22.

⁵¹ Ebd. S.23.

⁵² Vgl. Ebd.

⁵³ Vgl. Ebd.

Diese Darstellung macht deutlich, dass die drei Komponenten: Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren unerlässlich sind, um Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung in Schulen zu nutzen.

So trägt die Orientierung an den Bildungszielen dazu bei, die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen in den jeweiligen Fächern und die daraus resultierenden Testverfahren zu legitimieren.⁵⁴ Dabei erweisen sich die Kompetenzmodelle und die erwarteten Kompetenzen als besondere Größe, da sie zwischen den allgemein gehaltenen Bildungszielen und den konkreten Aufgabenstellungen vermitteln. Gerade die Kompetenzstufen erweisen sich für die Konstruktion von Aufgaben (zur Lernplangestaltung und Testentwicklung) als hilfreich, da sie kognitive Leistungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau spezifizieren.⁵⁵ So tragen Kompetenzmodelle in ihrer Vielschichtigkeit und in ihrer Teildimensionalität dazu bei, Feedback und Orientierung in der Ausrichtung der Unterrichtspraxis und in der Bewertung von Lernergebnissen zu geben.⁵⁶

Die Überprüfbarkeit durch Testverfahren über den erreichten Kompetenzstand bildet so abschließend einen wesentlichen Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung, die sich positiv auf die Gestaltung von Schule, Unterricht und Didaktik auswirkt.⁵⁷

1.2. Unterscheidung von Standards

Bildungsstandards sind als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen zu verstehen.⁵⁸ Je nachdem, welche Vorgaben im Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung und -sicherung stehen, wird von spezifischen Standards Gebrauch gemacht. In den Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung nationaler Bildungsstandards nimmt die Kultusministerkonferenz eine Unterscheidung verschiedenster Standards vor, die im Folgenden aufgeführt werden.

- Inhaltliche Standards (content standards oder curriculum standards)

Im Vordergrund stehen die Inhalte des Lehrens und Lernens. Inhaltliche Standards beschreiben, was Lehrkräfte unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen müssen. Das zu unterrichtende Wissen und die aufzubauenden

⁵⁴ Vgl. Ebd.

⁵⁵ Vgl. Ebd. S.24.

⁵⁶ Vgl. Ebd.

⁵⁷ Vgl. Ebd.

⁵⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. A.a.O. S.8.

Kompetenzen werden klar und deutlich durch die inhaltlichen Standards beschrieben.⁵⁹

- Standards für Lehr- und Lernbedingungen (opportunity-to-learn-standards)

Als Standards für Lehr- und Lernbedingungen werden beispielsweise Schulprogramme und andere Ressourcen bezeichnet, die die Möglichkeit eines anspruchsvollen und herausfordernden Unterrichts eröffnen. In den Rahmen dieser Standards lassen sich auch Prinzipien guten Lehrens und Lernens zählen, die in den einzelnen Fachdisziplinen und Fachdidaktiken anerkannt sind.⁶⁰

- Leistungs- oder Ergebnisstandards (performance standards oder output standards)

Mit den Leistungs- oder Ergebnisstandards werden Bildungsstandards bezeichnet, die die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand haben, somit beziehen sich diese Standards auf die Ergebnisse des Lehrens und Lernens. Es wird definiert, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn und schulischen Entwicklung verfügen müssen. Durch national einheitlich gestaltete Tests, die zumeist am Ende der regulären Schullaufbahn oder beim Übergang in eine weiterführende Schule durchgeführt werden, wird die Einhaltung dieser Leistungs- oder Ergebnisstandards überprüft.⁶¹

- Niveauanforderungen (Mindest-, Regel- und Maximalstandards)

Neben dieser Unterscheidung nach den jeweiligen Bezugspunkten Inhalt, Lehr- und Lernbedingungen sowie Leistung oder Ergebnis lassen sich Bildungsstandards auch nach Niveauanforderungen unterscheiden.

Die Niveauabstufungen der erwarteten Anforderungen beziehen sich dabei auf Mindest-, Regel- oder Maximalanforderungen und werden dementsprechend als Standards bezeichnet. In erster Linie erfolgt diese Niveauabstufung in Kombination mit Leistungs- oder Ergebnisstandards.⁶²

⁵⁹ Vgl. Ebd.

⁶⁰ Vgl. Ebd.

⁶¹ Vgl. Ebd.

⁶² Vgl. Ebd. S.8f.

→ Mindest- oder Minimalstandards

Die Mindest- oder Minimalstandards beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, welches alle Schülerinnen und Schüler zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn erreicht haben müssen.⁶³

→ Regelstandards

Mit den Regelstandards werden Kompetenzen beschrieben, die im Durchschnitt von allen Schülerinnen und Schülern einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollen.⁶⁴

→ Exzellenz- oder Maximalstandards

Die Exzellenz- oder Maximalstandards bilden die höchste Niveaustufe der Bildungsstandards. Diese Kompetenzen beziehen sich darauf, was die besten Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe können sollten.⁶⁵

1.3. Qualitätsmerkmale von Standards

Über den Aspekt der Unterscheidung hinaus unterliegen die Bildungsstandards einer Reihe von Merkmalen, die die Qualität dieser Standards beschreiben und dazu beitragen, allen an Schule Beteiligten verbindliche Ziele und Kompetenzanforderungen nahezu eindeutig zu vermitteln. Zu diesen Merkmalen zählen:

- Fachlichkeit

Die Bildungsstandards werden lernbereichs- und fachbezogen entwickelt. Sie arbeiten jeweils den Kern eines Faches bzw. einer Fächergruppe sehr präzise heraus, damit das Lehren und Lernen fokussiert werden kann. So werden grundlegende Begriffsvorstellungen, damit verbundene Denkoperationen und Verfahren sowie ein systematisch aufgebautes Grundwissen beschrieben.⁶⁶

- Fokussierung

Im Gegensatz zu den traditionellen Curricula, die in ihrer Fächerbreite einem allumfassenden Anspruch nachkommen wollen, konzentrieren sich die Bildungsstandards auf wesentliche Kernbereiche und zentrale Aspekte eines Faches bzw. einer Fächergruppe. Innerhalb dieses Rahmens legen sie fest, was für

⁶³ Vgl. Ebd. S.9.

⁶⁴ Vgl. Ebd.

⁶⁵ Vgl. Ebd.

⁶⁶ Vgl. BMBF (2007): A.a.O. S.25f.

alle verbindlich ist, ohne dabei aber Freiräume der Lehrkräfte zur Ausgestaltung und Ergänzung zu einzelnen Themenbereichen aus dem Blick zu verlieren.⁶⁷

- Kumulativität

Mit den Bildungsstandards wird festgelegt, welche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Zeitpunkt insgesamt erworben sein müssen. Wesentlicher Aspekt dabei ist es, dass übergreifende Kompetenzen in grundlegenden Bereichen über einen längeren Zeitraum aufgebaut werden und überprüfbar sind. Im Mittelpunkt steht somit ein kumulatives Lernen, welches darauf zielt, Inhalte und Prozesse aufeinander aufzubauen, systematisch zu vernetzen und immer wieder aktiv zu verwenden.⁶⁸

- Verbindlichkeit durch Mindeststandards

Von entscheidender Bedeutung für die Qualität im Bildungswesen ist die Festlegung von Mindeststandards. Durch die Kompetenzmodelle und die dazugehörigen Aufgaben wird eindeutig beschrieben, welche Leistungen Schülerinnen und Schüler erbringen müssen, um den Mindestanforderungen zu genügen. Somit zielt die Festlegung von Mindeststandards darauf ab, gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nicht auf der Strecke zu lassen. Durch die verbindliche Formulierung von Mindeststandards, die auf Lehrplänen, Unterrichts- und Förderkonzepten und die Schulevaluation Einfluss nehmen, kann ein entscheidender Beitrag zum Abbau von Ungleichheiten im Bildungssystem geleistet werden.⁶⁹

- Differenzierung

Über die Mindeststandards hinaus ist es für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem von Bedeutung, höhere Anforderungen an leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zu stellen. Diese Zusatzerwartungen allerdings werden nicht in den Bildungsstandards festgeschrieben. Bildungsstandards legen lediglich die Grundstruktur der Kompetenzen fest, die vermittelt werden sollen und ein verbindliches Minimum darstellen. In erster Linie soll mit den Bildungsstandards die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler verstehbar werden. Orientiert an den Prinzipien der einzelnen Lernbereiche und den Kompetenzmodellen kann darüber hinaus die Möglichkeit der Spezifikation und unterschiedlichen Profilbildung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schule

⁶⁷ Vgl. Ebd. S.26.

⁶⁸ Vgl. Ebd. S.26f.

⁶⁹ Vgl. Ebd. S.27.

geschaffen werden. Diese Spezifikation kann erfolgen, indem Kompetenzmodelle ein Spektrum von Kompetenzen beschreiben, die einer Differenzierung nach Teildimensionen und Kompetenzstufen / Niveaustufen darstellen.⁷⁰

- **Verständlichkeit**

Mit den Bildungsstandards soll eine klare, verständliche und nachvollziehbare Orientierung vermittelt werden. Nur wenn dieser klare Orientierungsrahmen geschaffen wird, werden die Bildungsstandards einen Fortschritt für die Steuerung und Entwicklung des Schulsystems darstellen.⁷¹

- **Realisierbarkeit**

Unter den gegebenen schulischen Voraussetzungen sollen die Bildungsstandards zum einen für die Schülerinnen und Schüler realistisch erreichbare Anforderungen beschreiben, zum anderen den Lehrkräften Möglichkeiten eröffnen, die formulierten Ziele in geeigneten Unterrichtsaktivitäten auszuüben.⁷²

1.4. Zur Bedeutung von Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht

In den Merkmalen der Bildungsstandards kommt zum Ausdruck, dass die Standards den pädagogischen Auftrag der Schule klar herausstellen und konkretisieren. Diese Orientierungsfunktion, auf die die Bildungsstandards bauen, sind für alle an Schule Beteiligten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte und der damit verbundenen Qualitätsentwicklung von Schule von Nutzen.

Durch die Feststellung und Bewertung von Lernergebnissen tragen die Bildungsstandards zu einer gewünschten output-orientierten Steuerung bei. Das pädagogische Handeln in seiner Wirkungsweise wird mit der Zielsetzung professionelles und rationales Handeln zu ermöglichen in den Blick genommen, so dass die Qualität von Schule und Unterricht kontinuierlich weiterentwickelt wird.⁷³

Setzt man Schülerinnen, Schüler und Eltern in den Fokus der Auseinandersetzung, zielen die Bildungsstandards darauf, dass sie so formuliert sind, dass Eltern und (ältere) Schülerinnen und Schüler sie nachvollziehen können. In den Formulierungen der Standards soll dieser Zielgruppe klar strukturiert vermittelt werden, welche

⁷⁰ Vgl. Ebd. S.28f.

⁷¹ Vgl. Ebd. S.29.

⁷² Vgl. Ebd. S.29.

⁷³ Vgl. Ebd. S.47.

Kompetenzen über den Verlauf der Schullaufbahn aufgebaut werden sollen.⁷⁴ Somit können Standards einen wesentlichen Bezugspunkt für Gespräche zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften bilden. Durch die in den Standards klar formulierten und verbindlichen Erwartungen besteht die Möglichkeit, dass Lernprozesse individuell geplant, begleitet, überarbeitet und auf Fördermaßnahmen bzw. Fördermöglichkeiten ausgerichtet werden können. Demnach werden die Ziele und Anforderungen der Schule für alle Beteiligten transparent.⁷⁵

Basierend auf der Festlegung von Mindeststandards, steht auch die Frage der Bewertung von Lernergebnissen im Raum. Hier muss zwischen der Qualität von Lernergebnissen und der „Festlegung von Noten, der Vergabe von Zertifikaten und der Entscheidung über die Schullaufbahn“⁷⁶ der Schülerinnen und Schüler unterschieden werden. Zu beachten ist, dass Standards ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Lerngruppe, jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers darstellen sollen, nicht aber als Benotungs- und Prüfungsregeln bzw. Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen zu verstehen sein sollen.⁷⁷ Da die Bildungsstandards nur Schwerpunkte zentraler Lernbereiche abdecken und nicht das gesamte Curriculum, können sie kein Kriterium einer Notengebung bilden bzw. zur Selektionsentscheidung beitragen. So unterliegt auch weiterhin die Benotung und Vergabe von Abschlüssen der selbstständigen Entscheidung der Lehrkräfte nach professionellen Maßstäben und in ihrer pädagogischen Verantwortung.⁷⁸

Diese Abgrenzung gilt es im Bewusstsein zu haben, da bereits in den USA negative Erfahrungen mit auf Standards bezogene zentrale Tests in der Schule gemacht worden sind. So kommt es dazu, dass die Tests den Unterricht dominieren, obwohl sie nicht für die individuelle Diagnostik geeignet sind, sondern in erster Linie für Bildungsmonitoring und Schulevaluation entwickelt wurden.⁷⁹ Auf der Grundlage dieser Erkenntnis sollte für das deutsche Bildungssystem eine deutliche Trennung zwischen der Verwendung standardbezogener Tests für Evaluation, Bildungsmonitoring und als Entscheidungshilfe für individuelle Förderung einerseits und der Ausrichtung auf Noten und Abschlussprüfungen andererseits vorgenommen

⁷⁴ Vgl. Ebd.

⁷⁵ Vgl. Ebd. S.48.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Vgl. Ebd.

⁷⁸ Vgl. Ebd.

⁷⁹ Vgl. Ebd. S.48f.

werden.⁸⁰ Demnach sollen Bildungsstandards nicht dazu beitragen, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf die Schülerinnen und Schüler zu verstärken, sondern sie sollen als Instrument der Unterstützung und Anerkennung wahrgenommen werden. Bildungsstandards in unserer Gesellschaft sollen vielmehr dazu dienen, „dass bestimmte Erwartungen an das Kompetenzniveau als selbstverständlich gelten, für deren Einlösung Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schule gemeinsam die Verantwortung übernehmen.“⁸¹

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsstandards steht die Konzeption der ergebnisbezogenen Standards, die die Verantwortung der Schulen und Lehrkräfte für die Lernergebnisse betonen und gleichzeitig Raum für ein eigenständiges professionelles Handeln in pädagogischer Verantwortung schaffen.⁸²

Über die Einführung ergebnisbezogener Bildungsstandards wird die Professionalität des Lehrerberufes gestärkt; neben der Unterrichtsplanung bekommen pädagogische Freiheit, Flexibilität und Verantwortung eine neue Gewichtung. So wird eine Abstimmung innerhalb des Schulkollegiums bezüglich der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, Ausarbeitungen von Schulcurricula, einer eigenständigen Lernüberwachung, der Umgang mit Rückmeldungen aus Evaluationen und Bildungsmonitoring sowie die Teamfähigkeit im Lehrerberuf eine wesentliche Rolle spielen.⁸³ Dieses professionelle Handeln wird durch die Bildungsstandards insofern begünstigt, da sie den Unterricht in den einzelnen Fächern klar fokussieren und darstellen, „in welchen Teildimensionen und Niveaustufen sich die Kompetenzen“⁸⁴ der Schülerinnen und Schüler entfalten. Bildungsstandards zeigen ein kumulatives Lernen über mehrere Jahrgänge und Niveaustufen hinweg auf, welches dazu beiträgt, dass der Unterricht nicht aus einer stark fachsystematischen Perspektive betrachtet wird, sondern vielmehr schülerorientiert und somit an den kognitiven Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler gesehen werden kann.⁸⁵

Gerade durch die Arbeit mit den Kompetenzmodellen können Lehrkräfte die individuell-unterschiedlichen Lernwege der Schülerinnen und Schüler sowie die Heterogenität der Lernprozesse und Lernergebnisse nachvollziehen, da durch diesen Vergleichsmaßstab, der in den Kompetenzmodellen zum Ausdruck kommt, die

⁸⁰ Vgl. Ebd. S.49.

⁸¹ Ebd. S.49.

⁸² Vgl. Ebd.

⁸³ Vgl. Ebd. S.49f.

⁸⁴ Ebd. S.50.

⁸⁵ Vgl. Ebd.

diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte intensiviert wird. Über Minimalkriterien und das Erreichen der Niveaustufen können Aussagen über die besondere Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler gemacht werden.⁸⁶

2. Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation

In der aktuellen Bildungsdiskussion wird deutlich, dass die Entwicklung nationaler Bildungsstandards maßgeblich auf den Aufbau von Kompetenzen ausgelegt ist.

So sind Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation laut der Expertengruppe Forum Bildung im Umfeld von PISA beschrieben. Kompetenz wird in diesem Kontext als die Fähigkeit verstanden, „den Einstieg in den Bildungsprozess, der anteilig immer auch ein Qualifikationsprozess ist, zu ermöglichen.“⁸⁷ Nach diesem Verständnis erweist sich Kompetenzerwerb als Wegbereiter eines individuellen Bildungsprozesses und darüber hinaus als Ziel von Bildung und Qualifikation. Die Expertengruppe Forum Bildung schreibt dazu: „Dieser Kompetenzansatz ermöglicht die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten“⁸⁸ und zeichnet sich zugleich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit aus.

In diesem Kontext hat der Arbeitsstab Forum Bildung auf der Basis der Arbeit einer Expertengruppe vorläufige Leitsätze unter dem Titel „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ formuliert. Diese Bildungs- und Qualifikationsziele zielen auf die „Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit.“⁸⁹ Die Verwirklichung der drei genannten Dimensionen lässt sich als Prozess beschreiben, der sich im Erwerb der folgenden Kompetenzen widerspiegelt.

Zu diesen von der Expertengruppe beschriebenen zentralen Kompetenzen zählen: Intelligentes Wissen, anwendungsfähiges Wissen, Lernkompetenz (Lernen des

⁸⁶ Vgl. Ebd.

⁸⁷ Müller-Ruckwitt, A.: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008. S.58.

⁸⁸ Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn 2001. S.8.

⁸⁹ Ebd. S.19.

Lernens), methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen und Wertorientierungen.⁹⁰

Intelligentes Wissen

Mit intelligentem Wissen sind Kenntnisse und Kompetenzen gemeint, die auf ein Verstehen „von fachlichen und fächerübergreifenden Phänomenen, Problemen und Problemlösungen“⁹¹ aufbauen. Intelligentes Wissen ist demnach reflexiv und immer wieder abrufbar, es ist hierarchisch aufgebaut und lässt eine vertikale Vernetzung mit anderen Wissenskomponenten, verschiedenen Inhaltsbereichen und Fachgebieten zu.⁹² Dieses bedeutet, dass der Lerntransfer, der sich durch den Erwerb intelligenten Wissens abzeichnet, das Lernen im Sinne eines lebenslangen Lernens, welches zu einem systematischen Wissensaufbau von elementaren Kenntnissen bis zu komplexen Strukturen beiträgt, erleichtert und verbessert.⁹³

Anwendungsfähiges Wissen

Anwendungsfähiges Wissen zielt darauf, Wissen und Kompetenzen praktisch anzuwenden, relevante Elemente „aus der systematischen Ordnung der Wissensbasis herauszulösen, sie an die Anforderungen einer konkreten Situation anzupassen, dabei die situativen Nutzungskontexte zu berücksichtigen und angemessene Handlungsschemata zu entwerfen.“⁹⁴ Darin vollzieht sich eine horizontale Vernetzung, die es zulässt, Wissensbestände und Fertigkeiten auf andere Bereiche zu übertragen.

Lernkompetenz (Lernen des Lernens)

Unter Lernkompetenz „versteht man den Aufbau von Kenntnissen über den intelligenten Umgang mit neuen Informationen und mit schwierigen Problemen sowie die damit verbundenen praktischen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens.“⁹⁵ In den Fokus des Unterrichts rücken demnach nicht mehr ausschließlich die Lernprodukte, sondern vielmehr die Lernprozesse, die verstärkt zum Unterrichtsgegenstand erhoben werden.⁹⁶ Gewinnen individuelle Lernprozesse an Relevanz, bedeutet dieses, dass Unterrichtsreihen und Lerneinheiten systematisch im Hinblick auf die Fragestellung, ob Lernen tatsächlich bzw. zweckmäßig

⁹⁰ Vgl. Ebd.

⁹¹ Ebd. S.21.

⁹² Vgl. Ebd.

⁹³ Vgl. Ebd.

⁹⁴ Ebd. S.22.

⁹⁵ Ebd. S.23.

⁹⁶ Vgl. Ebd.

stattgefunden hat, analysiert werden müssen und somit eine Reflexion über das Lernen erfolgt.⁹⁷

Die Lernkompetenz nimmt in diesem Kontext eine besondere Funktion ein. In ihr bildet sich „ein spezifischer, aber thematisch und situativ vernetzter Kompetenzbereich“⁹⁸, der intelligentes Wissen und anwendungsfähiges Wissen miteinander verbindet.

Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzen beinhalten Kompetenzen, die sich als erlernbar, vermittelbar und souverän beherrschbar erweisen.⁹⁹ In unterschiedlichen Situationen und in verschiedenen Inhaltsbereichen tragen diese Schlüsselkompetenzen dazu bei, Spezialkenntnisse zu erwerben und Probleme und Aufgabenstellungen zu lösen. Schlüsselkompetenzen beschreiben variabel einsetzbare methodische Kompetenzen, zu denen sich die Lese- und Schreibkompetenz, Fremdsprachenkenntnisse, eine allgemein mathematisch-statistische Kompetenz und Medienkompetenz zählen lassen.¹⁰⁰

Soziale Kompetenzen

Neben den genannten methodisch-instrumentellen Schlüsselkompetenzen bildet die soziale Kompetenz eine bedeutende Voraussetzung zum Bestehen in der Arbeitswelt bzw. zur Teilhabe an einer Beschäftigungsfähigkeit.

Angeleitete und reflektierte soziale Erfahrungen zum Erwerb und zur Entwicklung und Verbesserung der sozialen Kompetenz und Teamfähigkeit werden durch selbstständige und gruppendynamische Arbeitsprozesse begünstigt. Im Vordergrund stehen hier Aspekte wie respektvoller Umgang, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung und Konfliktlösungspotenzial.¹⁰¹

Wertorientierungen

Normgerechtes Handeln und der Erwerb von sozialen, demokratischen und persönlichen Werten erweisen sich als bedeutende Bildungsziele, da sie einen enormen Einfluss auf das Privatleben, die Berufswelt und das gesellschaftliche Leben haben.¹⁰² So trägt eine vielschichtige Werte-Erziehung zu einem individuellen und sozial toleranten Bewusstsein bei. Als zu vermittelnde Werte und Normen lassen

⁹⁷ Vgl. Ebd.

⁹⁸ Ebd. S.24.

⁹⁹ Vgl. Ebd. S.24.

¹⁰⁰ Vgl. Ebd.

¹⁰¹ Vgl. Ebd. S.25.

¹⁰² Vgl. Ebd. S.26.

sich als persönliche Werte u. a. Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein benennen; unter soziale Werte fallen beispielsweise Toleranz und Partizipationsfähigkeit. Grundlage für eine derartige Werte-Erziehung im Bildungsbereich Schule bildet ein „regelgeleitetes soziales Zusammenleben“¹⁰³, das kontinuierlich den Umgang mit Konfliktsituation übt, moralische Normen und soziale Regeln vereinbart, Schulgemeinschaft als Lebensgemeinschaft lebt und sich immer wieder einer gemeinsamen Reflexion aussetzt.¹⁰⁴

Mit der Nennung dieser sechs Kompetenzen wird deutlich, dass es die Expertengruppe meidet, einen in sich geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungs- und Qualifikationsziele mit dem Anspruch auf Vollständigkeit zu beschreiben.¹⁰⁵ Im Mittelpunkt steht vielmehr der Anspruch auf der Basis verschiedenster nationaler und internationaler Erfahrungen, Kompetenzen zu filtern und als Ziele von Bildung und Qualifikation auszuweisen, die von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Erziehung, Unterricht und selbstbildnerischen Prozessen erworben werden müssen, „um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern.“¹⁰⁶

Das allgemeinbildende Schulsystem steht vor der Herausforderung, diesen Kompetenzen in entsprechenden Lernprozessen gerecht zu werden bzw. den Erwerb dieser zentralen Kompetenzen zukunftsweisend für alle Schulformen und Schulfächer unter Berücksichtigung einer Professionalisierung des Lehrens und der Lehrenden zu fördern.¹⁰⁷

Nach dem Verständnis der Expertengruppe des Forums Bildung erweist sich der Kompetenzerwerb der beschriebenen sechs zentralen Kompetenzen als Gewährleistung bzw. Wegbereiter des Bildungsprozesses unter Berücksichtigung der Trias Persönlichkeitsentwicklung, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit.

Der von der Expertengruppe formulierte Kompetenzansatz ermöglicht somit „die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. Ebd. S.26f.

¹⁰⁵ Vgl. Ebd. S.20.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. Ebd. S.27.

Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das sich zugleich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet.“¹⁰⁸

2.1. Varianten des Begriffs Kompetenz

In dem Beitrag Konzepte der Kompetenz hat Franz Weinert 1999 zwischen sechs Varianten zum Begriff Kompetenz unterschieden:

Eine erste Variante beschreibt „Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.“¹⁰⁹

Eine zweite Variante definiert „Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.“¹¹⁰

Des Weiteren lässt sich „Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben“¹¹¹, beschreiben.

In einer weiteren Variante stellt Weinert die Handlungskompetenz als Begriff dar, „der die ersten drei Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.“¹¹²

Eine fünfte Variante formuliert „Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.“¹¹³

Abschließend beschreibt Weinert Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen, die im funktionalen Sinne definiert „über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind.“¹¹⁴ Zu diesen Schlüsselkompetenzen lassen sich „unter anderem muttersprachliche und

¹⁰⁸ Ebd. S.17.

¹⁰⁹ Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6/2004. S.11.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd.

mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung“¹¹⁵ zählen.

Weinert spricht sich nach Abwägung unterschiedlicher kognitions- und entwicklungspsychologischer Befunde für die zweite in diesem Kontext dargestellte Begriffsvariante aus, somit sind Kompetenzen funktional bestimmt und rein auf das Kognitive beschränkt. Sie sind auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen und als Dispositionen gedacht.¹¹⁶

Diese Definition von Kompetenzen allerdings stellt Weinert selbst 2001 in Bezug auf die Begrenzung auf kognitive Dispositionen in Frage. So beschreibt er in seinem Beitrag zu Leistungsmessungen in Schulen, Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹¹⁷

Im Kontext schulischen Unterrichts unterscheidet er dabei zwischen fachlichen Kompetenzen, fächerübergreifenden Kompetenzen und Handlungskompetenzen, „die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen.“¹¹⁸

Diese Definition von Kompetenzen ist in Deutschland zum Referenzzitat geworden, auf das sich die Bestrebungen um Bildungsstandards und die Entwicklung geeigneter Kompetenzmodelle beziehen. Dabei wird eine Konzentration auf kognitive Leistungsbereiche deutlich, die zum einen in punkto Messbarkeit und Validität nachvollziehbar ist, zum anderen aber auch eine Eingrenzung darstellt.

Auf der Basis des Kompetenzbegriffs nach Weinert beschreibt Kompetenz „eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“¹¹⁹ So ist die individuelle Ausprägung der Kompetenz über verschiedene

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Vgl. Ebd.

¹¹⁷ Weinert, F.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim – Basel 2001. S.27f.

¹¹⁸ Ebd. S.28.

¹¹⁹ BMBF (2007): A.a.O. S.72.

Facetten, zu denen sich Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation zählen lassen, bestimmt.¹²⁰ Für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und die Erarbeitung von geeigneten Aufgabenstellungen in den Unterrichtsfächern des Fächerkanons ergeben sich in diesem Kontext beachtenswerte Folgerungen, die das Klieme-Gutachten wie folgt beschreibt:

- „Kompetenz kann nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden. Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können [...] her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen.
- Kompetenzen kann man nicht durch einzelne, isolierte Leistungen darstellen oder erfassen. Der Bereich von Anforderungssituationen, in denen eine bestimmte Kompetenz zum Tragen kommt, umfasst immer ein mehr oder weniger breites Leistungsspektrum. Die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen muss daher eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen umschließen. Entsprechend breit muss auch die Darstellung der Kompetenzen in Bildungsstandards und ihre Umsetzung in Aufgaben und Tests gestaltet sein. Eine eng gefasste Leistungserfassung kann dem Anspruch von Kompetenzmodellen nicht gerecht werden. Gerade wenn die sieben oben genannten Facetten von Kompetenz berücksichtigt werden, wird erkennbar, dass die Erfassung von Kompetenz einen breiten Begriff von Aufgaben bzw. Tests erfordert, der nicht mit Wissensabfrage allein erschöpft ist.“¹²¹

In seinem Buch „Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?“ beschreibt Wilfried Plöger als Herausgeber allgemeine Überlegungen zum Kompetenzbegriff, die er in zehn Thesen darstellt und die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, m. E. aber eine gute Ergänzung zum Kompetenzbegriff Weinerts bilden.

- „1. These: Im Begriff der Kompetenz werden Wissen und Handeln adäquat aufeinander bezogen.
2. These: Kompetentes Wissen und Handeln bedürfen der reflexiven Legitimation.
3. These: Kompetentes Handeln und Denken kennzeichnen sich durch Sinnkohärenz aus.
4. These: Kompetentes Denken und Handeln stellen sich der Öffentlichkeit.
5. These: Kompetenz basiert auf einem *differenzierten* und *strukturierten* Wissensbestand, der sich auf die konstitutiven Aspekte des jeweiligen Handlungsfeldes bezieht.
6. These: Kompetenz ist Ausdruck »erarbeiteter Identität«.
7. These: Kompetenzentwicklung ist nur in geringem Maße durch »Systemsteuerung« beeinflussbar.
8. These: Kompetenz ist vorwiegend Ausdruck individueller Fähigkeiten (die sich allerdings auch durch gemeinsame Prozesse der Qualitätsentwicklung von Schulen steigern kann).
9. These: Kompetenz entwickelt sich im Rahmen von subjektiven Theorien.
10. These: Eine inhaltliche Bestimmung von Kompetenz ergibt sich aus einem historisch-systematischen Verständnis von Schulpädagogik und den Anforderungen des pädagogischen Alltags.“¹²²

In Bezug auf Bildungsstandards sind Kompetenzen und die damit verbundenen Kompetenzmodelle zwei Aspekten dienlich. Zum einen beschreiben sie das Gefüge von Anforderungen und Herausforderungen, die es von den Schülerinnen und

¹²⁰ Vgl. Ebd.

¹²¹ Ebd. S.73f.

¹²² Plöger, W.: Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In: Plöger, W. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn 2006. S.20.

Schülern erwartungsgemäß zu bewältigen gilt, zum anderen leisten sie einen Beitrag zur wissenschaftlich begründeten Vorstellung darüber, in welchen Niveaustufen sich der Kompetenzerwerb abzeichnet.¹²³

In diesem Sinne „kann von Kompetenz dann gesprochen werden,

- wenn gegebene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler genutzt werden,
- wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
- wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,
- wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
- wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
- wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
- wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“¹²⁴

Wird der Begriff Kompetenz in erster Linie im Kontext von allgemeinen und fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Fähigkeiten verwendet, wird an dieser Stelle deutlich, dass „Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch“¹²⁵ auf fachbezogenes Wissen und Lernbereiche ausgerichtet sind. Auf der Grundlage von pädagogisch-psychologischen Forschungsergebnissen reicht es nicht aus, Kompetenzen als allgemeine Schlüsselqualifikationen und Zieldimension schulischer Bildung auszuweisen, die in Form von Lese-, Methoden-, Personal- oder Sozialkompetenz zum Ausdruck kommen. Vielmehr muss an dieser Stelle und somit in der Entwicklung geeigneter Kompetenzmodelle auf die fachliche Bindung von Kompetenzen und auf den Theorie- und Kenntnisstand der einzelnen Fachdidaktiken gesetzt werden, die in ihrer domänenabhängigen Logik Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung geeigneter Komponenten und Kompetenzstufen darstellen bzw. abbilden.¹²⁶

In diesem Verständnis bilden fachbezogene Kompetenzen die Basis für den Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen.

¹²³ Vgl. BMBF (2007): A.a.O. S.74.

¹²⁴ Ebd. S.74f.

¹²⁵ Ebd. S.75.

¹²⁶ Vgl. Ebd.

Erfolgreicher Kompetenzerwerb in einem ausgewiesenen Lernbereich zeichnet sich dadurch ab, dass die Lernenden innerhalb des Gegenstandsbereiches (Lern-) Erfahrungen machen, die für sie selbst von Bedeutung sind und auf unterschiedliche Situationen jenseits der Schule anwendbar sind. In diesem Zusammenhang bilden die Lehr-Lern-Materialien die verschiedenen Komponenten der zu erwerbenden Kompetenz ab und tragen dazu bei, dass das erworbene Wissen und Können auf vielfältige Anwendungssituationen zu übertragen ist.¹²⁷

Wenn geeignete Kompetenzmodelle für die einzelnen Fachdisziplinen vorliegen, sollen sie im Rahmen der Schulevaluation und des Systemmonitorings überprüft werden.

2.2. Bildungsmonitoring

Im Juni 2006 hat die Kultusministerkonferenz eine Gesamtstrategie für ein Bildungsmonitoring beschlossen, das sich an die Expertise Kliemes anschließt. Jedoch wurden entgegen der Expertise keine Mindest- sondern Regelstandards festgelegt, was nicht zuletzt der Tatsache geschuldet ist, dass noch keine geeigneten Kompetenzmodelle vorliegen, die „das prozess- und entwicklungsbezogene Zusammenspiel von Teilkompetenzen in Lernprozessen nachbilden und zwischen verschiedenen Kompetenzstufen unterscheiden.“¹²⁸

Komponenten dieses Monitorings bilden:

- die Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen,
- die zentrale Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich,
- die Durchführung von Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen und
- die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.¹²⁹

Diese vier Bereiche sollen zur Qualitätssicherung im Schulwesen, zur Verbesserung des Unterrichts und zur gezielten Förderung beitragen.

Ein wesentlicher Baustein in diesem Kontext bildet die Qualitätssicherung durch die Entwicklung und Überprüfung von Bildungsstandards. Im Dezember 2003 wurden

¹²⁷ Vgl. Ebd. S.79.

¹²⁸ Drieschner, E.: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden 2009. S.29.

¹²⁹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn 2008. S.244.

nationale Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie der ersten Fremdsprache verabschiedet. Für die Primarstufe und für den Hauptschulabschluss wurden im Oktober 2004 Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache beschlossen. Im Dezember 2004 folgten die Bildungsstandards für Biologie, Chemie und Physik für den Mittleren Schulabschluss.¹³⁰

Auf der Basis dieser Festlegungen wird ermöglicht, die Qualitätsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen aller Länder in Form von Regelstandards zu überprüfen.

- „Die Bildungsstandards orientieren sich an den Kompetenzbereichen der einzelnen Fächer und
- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
 - beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs erreicht haben sollen,
 - zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs,
 - beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,
 - beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen pädagogischen Gestaltungsspielraum,
 - weisen ein mittleres Anforderungsniveau auf,
 - werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.“¹³¹

Die zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich liegt im Zuständigkeitsbereich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Hier werden normierte Aufgaben und Testverfahren entwickelt und modifiziert, die dem Anspruch geeigneter Kompetenzmodelle gerecht werden sollen. Im Frühjahr 2007 hat das IQB den ersten Tätigkeitsbericht veröffentlicht, in dem die Arbeit der Forschungsprojekte vorgestellt werden, mit dem Schwerpunkt der Testentwicklung in den Fächern Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen.¹³² Als Zukunftsperspektive wird die Testentwicklung für die Fächer Biologie, Physik und Chemie vorgestellt. Neben der Test- und Kompetenzmodellentwicklung erforscht das Projekt Bildungsverläufe im Jugendalter, die einen Beitrag dazu leisten, orientiert an Mindeststandards, ein prozess- und entwicklungsbezogenes Zusammenspiel von Teilkompetenzen im Lernprozess unter Berücksichtigung verschiedener Kompetenzstufen abzubilden. Entwickelt und überprüft werden vom IQB die Lernstandsvergleiche VERA, die in den Jahrgangsstufen 3 (in Deutsch und Mathematik) und 8 (in Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen) zum Einsatz kommen.

¹³⁰ Vgl. Ebd. S.254.

¹³¹ Ebd. S.254f.

¹³² Vgl. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.): Perspektiven und Visionen. Tätigkeitsbericht 2005/2006. Berlin 2007.

Über die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik sowie Musik, Kunst und Religion gibt der Tätigkeitsbericht keine Auskunft bzw. sie finden in den Zukunftsperspektiven keine Berücksichtigung.

3. Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I

Nachdem die Kultusminister der Länder bereits bundeseinheitliche Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache und die Naturwissenschaften vereinbart haben, greifen die Kirchlichen Richtlinien der Deutschen Bischofskonferenz diese schulpolitische Entwicklung mit der Herausgabe der Schrift: „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“¹³³ auf. Im Rahmen dieser Richtlinien, die unter Berücksichtigung des Synodenbeschlusses von 1974 und dem Bischofspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ verfasst worden sind, werden Konsequenzen für den katholischen Religionsunterricht in der Schule bedacht. So werden in dieser Schrift Bildungsstandards im kirchlichen Konzept religiöser Bildung unter Beachtung des Kompetenzbegriffs nach Hemel erläutert, ein Kompetenzmodell für den Religionsunterricht vorgestellt, allgemeine und inhaltsbezogene Kompetenzen für den Mittleren Schulabschluss formuliert und Hinweise zur Umsetzung dieser Richtlinien dargestellt.¹³⁴

Als „ordentliches Lehrfach“ (Art.7 Abs.3 GG) bestehen für den Religionsunterricht wie für jedes andere Unterrichtsfach Ziele in Verbindung mit entsprechenden Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die in Grundlagenplänen und Lehrplänen verschriftlicht sind. Auch an den Religionsunterricht wird in diesem Zusammenhang die Frage gerichtet, inwiefern sich die in den Lehrplänen festgelegten Ziele erreichen lassen. Eine konkrete und verbindliche Formulierung der Ziele im Religionsunterricht und der Nachweis, dass diese Ziele auch erreicht werden, stärken zum einen die Stellung des Religionsunterrichts im gesamten

¹³³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Bonn 2004.

¹³⁴ Vgl. Ebd. S.5.

Fächerkanon der Schule und tragen zum anderen zur Zielorientierung des Unterrichts bei.¹³⁵

Gerade im Hinblick auf die Position des Religionsunterrichts muss eine gründliche Auseinandersetzung mit der Frage: Welche Ziele des Religionsunterrichts lassen sich als Bildungsstandards ausdrücken und können durch Testverfahren evaluiert werden?¹³⁶ erfolgen. Nur im Kontext eines umfassenden Verständnisses religiöser Bildung kann dieser Frage nachgegangen werden.

Grundlegend für die Konzeption des katholischen Religionsunterrichts in der Schule sind der Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“¹³⁷ und das Wort der deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“¹³⁸ sowie die Grundlagenpläne für die unterschiedlichen Schularten und Schulstufen.¹³⁹

Die Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts ist es, „Schülerinnen und Schüler zu einem selbstständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens zu befähigen.“¹⁴⁰ Religion soll von den Schülerinnen und Schülern als ein zentraler Bereich menschlicher Wirklichkeit und menschlicher Lebensvollzüge wahrgenommen und verstanden werden. Darüber hinaus zielt der Unterricht darauf, die wesentlichen Inhalte des christlichen Glaubens und die Orientierungsleistung der christlichen Religion in Bezug auf die menschliche Lebensgestaltung kennen zu lernen. Im Vordergrund dieses Verständnisses steht nicht ein Bescheidwissen über Glaube und Religion, sondern vielmehr die Ermöglichung von Glaube und Religion selbst.

Einige wesentliche Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts lassen sich mit folgenden Aussagen beschreiben, die auf die Arbeitspapiere „Der Religionsunterricht in der Schule“ und „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ zurückzuführen sind:

- Im Religionsunterricht wird die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des

¹³⁵ Vgl. Ebd. S.7.

¹³⁶ Vgl. Ebd.

¹³⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1974.

¹³⁸ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn 1996.

¹³⁹ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.7.

¹⁴⁰ Ebd.

Menschen geweckt und reflektiert; gleichermaßen wird es ermöglicht auf diese Fragen eine Antwort aus dem Glauben der Kirche zu erhalten.¹⁴¹

- Der Religionsunterricht befähigt zu persönlichen Entscheidungen und Haltungen in der Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Ideologien und Weltanschauungen. Er trägt dazu bei, Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer zu fördern.¹⁴²
- Durch den Religionsunterricht soll zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motiviert werden und zur Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität.¹⁴³
- Über den eigenen Kulturkreis hinaus soll der Religionsunterricht zur Kommunikation und solidarischen Partizipation befähigen.¹⁴⁴

So vollzieht sich religiöse Bildung im katholischen Religionsunterricht „in Korrespondenz mit der konkret erfahrbaren Glaubensgemeinschaft der katholischen Kirche, denn vom Neuen Testament her sind Glaube und Kirche unmittelbar miteinander verbunden.“¹⁴⁵ „Weil und solange der Religionsunterricht mit der Theologie auf dem Bekenntnis der Kirche steht, bleibt er unbestechlich Lehre vom Glauben und damit resistent gegen therapeutische, psychologische und gesellschaftlich funktionale Ausdünnung.“¹⁴⁶

Konfessionalität ist in diesem Kontext als eine grundlegende Offenheit gegenüber anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Dialog zu verstehen.¹⁴⁷

Damit trägt der katholische Religionsunterricht dazu bei, über die eigene kulturelle Identität mit anderen kulturellen Identitäten in einen Dialog bzw. Kommunikationsprozess zu treten.¹⁴⁸

Die benannten Zielsetzungen des katholischen Religionsunterrichts umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die in ihrem Inhalt zu unterscheiden sind. Es lässt sich eine Unterscheidung in inhaltlichen Anforderungen, in Kompetenzen und individuellen Haltungen erkennen. Die inhaltlichen Anforderungen umfassen das Grundwissen über den christlichen Glauben und andere Religionen, sie sind in erster

¹⁴¹ Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule. A.a.O. Abschnitt 2.5.1.

¹⁴² Vgl. Ebd.

¹⁴³ Vgl. Ebd.

¹⁴⁴ Vgl. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. A.a.O. S.44.

¹⁴⁵ Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.8.

¹⁴⁶ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. A.a.O. S.56.

¹⁴⁷ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.8.

¹⁴⁸ Vgl. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. A.a.O. S.28.

Linie über das Kerncurriculum definiert. In der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten vollzieht sich der Erwerb fachbezogener und fachrelevanter Kompetenzen, die zu einem sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität beitragen. Neben Haltungen und Einstellungen wie Verantwortungsbereitschaft, Respekt, Gerechtigkeit und Solidarität, fördert der Religionsunterricht insbesondere christliche Haltungen wie Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus, Wertschätzung des christlichen Glaubens.¹⁴⁹

Lassen sich inhaltliche Anforderungen und der Erwerb von bestimmten Kompetenzen zumindest ansatzweise lehren und überprüfen, sind Einstellungen und Haltungen nur begrenzt lehrbar.

Einstellungen und Haltungen werden nicht ausschließlich im Unterricht erworben, sondern vielmehr in der Familie und im Umfeld der Schülerinnen und Schüler. So kann die Schulkultur einen Beitrag zum Erwerb von Einstellungen und Haltung gerade auch über Angebote der Schulpastoral leisten; ein anderer wesentlicher Baustein sollte durch die religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler in Familie und Gemeinde gelegt sein. Aus diesem Grund kann die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen nicht in gleicher Weise wie der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten operationalisiert und evaluiert werden. Dennoch gehört die Förderung von christlichen Einstellungen und Haltungen, zu den wesentlichen Zielen und damit zu den Qualitätsmerkmalen des Religionsunterrichts.¹⁵⁰

Neben der praktischen und affektiven Dimension in der Ausbildung von Einstellungen und Haltungen nimmt auch die kognitive Dimension Raum ein. Wenn diese Dimension wirksam sein soll, tritt sie in Verbindung mit Fähigkeiten und mit der Kenntnis von Sachverhalten auf. Da Einstellungen und Haltungen Einsicht erfordern, bedürfen sie einer kontinuierlichen Pflege, Übung und Reflexion. Dieses gilt auch insbesondere für die Befähigung zur Glaubensentscheidung. Demnach wird Glaube durch einen Unterricht ermöglicht, der Schülerinnen und Schülern Einsicht in den christlichen Glauben gibt, „indem er sie mit der Glaubenspraxis zumindest ansatzweise vertraut macht und ihnen ein sachgerechtes Verständnis der Glaubensgehalte vermittelt. Dazu bedarf es einer Eröffnung und Vertiefung der

¹⁴⁹ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.9.

¹⁵⁰ Vgl. Ebd. S.10.

Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Fragestellungen und Phänomene in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, aber auch kognitiver Prozesse der Wissensaneignung der elementaren Inhalte des christlichen Glaubens in seiner konfessionellen Prägung.“¹⁵¹

Primär beziehen sich Bildungsstandards auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse, auch wenn sie motivationale Momente und die Bereitschaft umfassen, den erworbenen Einsichten entsprechend zu handeln. Geht es um die Erfassung kognitiver Lernprozesse, bilden die Bildungsstandards im Religionsunterricht ein geeignetes Instrumentarium zur Verbesserung des Unterrichts, weil sie grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten definieren, die sich Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit angeeignet haben sollen, wenn sie zehn bzw. zwölf Jahre am Religionsunterricht teilgenommen haben.¹⁵²

Das Erreichen der Bildungsstandards ist nur ein Kriterium für die Beurteilung im Religionsunterricht. So konkretisieren Bildungsstandards zwar Unterrichtsziele als Ergebnisse schulischer Lernprozesse, doch sagen sie über den Prozess des Lernens wenig aus.¹⁵³ Gerade im Religionsunterricht sind das Lernklima und die Art und Weise, wie gelernt wird von großer Bedeutung, tragen sie im Wesentlichen dazu bei, ein kommunikatives Handeln zu initiieren. Demnach haben sich die Gestaltung der Lernprozesse wie auch die Wahl der Unterrichtsmethoden zum einen am Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten zu orientieren, zum anderen aber auch an der Förderung christlicher Einstellungen und Haltungen.

Angelehnt an den allgemeinen Bildungsbegriff erfordert religiöse Bildung die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Verständnis heraus ist der Religionsunterricht nicht im Sinne einer output-orientierten Systemsteuerung zu verstehen und zu gestalten, sondern verlangt nach kommunikativem Handeln. Dieser Aspekt der Kommunikation ist gerade in einem konfessionellen Religionsunterricht von großer Bedeutung, kann er die Schülerinnen und Schüler doch zu einem selbstständigen Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen anleiten. So ist die Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts nicht nur von seinen Inhalten bestimmt, sondern vielmehr von Lehrenden und Lernenden. Die religiöse Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bildet sich in der Begegnung mit der

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Vgl. Ebd. S.11.

¹⁵³ Vgl. Ebd.

Religionslehrerin / dem Religionslehrer als „Zeugen des Glaubens“.¹⁵⁴ Dabei vollzieht sich die Auseinandersetzung mit den Inhalten des christlichen Glaubens und mit anderen Religionen nicht aus der Perspektive eines distanzierten Beobachters, sondern konkret aus der Perspektive der Teilnehmer. Diese Authentizität, die sich in dieser Teilnehmerperspektive zeigt, trägt dazu bei, dass der herausfordernde Charakter der christlichen Botschaft sachgerecht zur Sprache kommt und eine eigene Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler ermöglicht.¹⁵⁵

Darüber hinaus werden die Unterrichtsinhalte im Dialog mit den Fragen, Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler vermittelt, da religiöse Erziehung nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen macht und sonst der Gefahr zur Indoktrination unterliegt.¹⁵⁶

Im Kontext religiöser Bildung verstanden, beziehen sich Bildungsstandards primär auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse, die nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts benennen.¹⁵⁷ Bildungsstandards im Religionsunterricht erweisen sich so als ein „sinnvolles und nützliches Instrumentarium zur Verbesserung der Unterrichtsqualität.“¹⁵⁸

3.1. Allgemeine Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht

Wie bereits allgemein beschrieben, benennen Bildungsstandards Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten eines Faches erworben haben sollen.

„Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind. Sie dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit.“¹⁵⁹

Die Schülerinnen und Schüler sollen mit dem Erwerb des Mittleren Schulabschlusses über folgende allgemeine Kompetenzen verfügen, die immer im Verbund bzw. in Abhängigkeit zueinander erworben werden.

Ausgehend von der „Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens“ erfolgt eine Vernetzung folgender allgemeiner Kompetenzen: „religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Sprache verstehen und verwenden, religiöse Zeugnisse

¹⁵⁴ Vgl. Ebd. S.11.

¹⁵⁵ Vgl. Ebd. S.12.

¹⁵⁶ Vgl. Ebd.

¹⁵⁷ Vgl. Ebd. S.11.

¹⁵⁸ Ebd. S.12.

¹⁵⁹ Ebd. S.13.

verstehen, religiöses Wissen darstellen, aus religiöser Motivation handeln, sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen und in religiösen Fragen begründet urteilen.“¹⁶⁰ Durch die Formulierung dieser Fähigkeiten werden Wahrnehmungskompetenz, hermeneutische Kompetenz, Darstellungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz und Handlungskompetenz als allgemeine Kompetenzen religiöser Bildung beschrieben.

3.2. Inhaltsbezogene Kompetenzen im katholischen Religionsunterricht

Die Schülerinnen und Schüler erwerben die allgemeinen Kompetenzen im Religionsunterricht in der Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen. Somit erfolgt die Entwicklung von Kompetenzen nicht nur fachbezogen, sondern auch inhaltsbezogen. Demnach arbeiten Bildungsstandards die Kernideen eines Faches heraus, um Lehren und Lernen zu fokussieren, wie es bereits in der Darstellung der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards verdeutlicht ist.¹⁶¹

Auf dieser Grundlage müssen die zuvor beschriebenen allgemeinen Kompetenzen inhaltsbezogen konkretisiert werden. Diese Konkretisierung erfolgt durch die Zuordnung von Kompetenzen zu Unterrichtsinhalten in sechs Gegenstandsbereichen, die dazu beitragen, religiöses Grundwissen thematisch zu gliedern.¹⁶²

Zu diesen Gegenstandsbereichen zählen:

- „1. Mensch und Welt
2. Die Frage nach Gott
3. Bibel und Tradition
4. Jesus Christus
5. Kirche
6. Religionen und Weltanschauungen“¹⁶³

Basierend auf der „Hierarchie der Wahrheiten“ (Unitatis redintegratio, Nr.11) und langjährigen Unterrichtserfahrungen in den betreffenden Jahrgangsstufen wurden diese sechs Gegenstandsbereiche von der Bischofskonferenz festgelegt. Bei den Gegenstandsbereichen handelt es sich nicht um verbindliche oder fakultative

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ Vgl. BMBF (2007): A.a.O. S.26f.

¹⁶² Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.16.

¹⁶³ Ebd.

Unterrichtsthemen. Vielmehr umfassen Unterrichtsthemen Inhalte und Kompetenzen aus unterschiedlichen Gegenstandsbereichen. Die einzelnen Gegenstandsbereiche sollen so strukturiert werden, „dass ein kumulatives und systematisch vernetztes Lernen im Religionsunterricht ermöglicht wird.“¹⁶⁴

Durch die Auswahl der sechs Gegenstandsbereiche legt sich die Bischofskonferenz auf ein Grundwissen im katholischen Religionsunterricht fest. So umfassen die Gegenstandsbereiche die Kerninhalte dieses Faches bzw. die zentralen Inhalte des christlichen Glaubens und anderer Religionen.

„Das Wissen, das im Religionsunterricht vermittelt wird, ist neben Verfügungs- oder Anwendungswissen, neben Wissen über Ursachen, Wirkungen und Mittel, vor allem Orientierungswissen, also ein Wissen um humane Zwecke und Ziele.“¹⁶⁵ Die Richtlinien stellen an dieser Stelle den Unterschied zum Mathematik- und Sprachenunterricht heraus, indem deutlich wird, dass religiöses Wissen nicht an Anwendungskontexte gebunden werden kann, sondern vielmehr einer Bindung an Sinnfragen unterliegt und darüber hinaus eine Prägung über alltagstranszendierende Gehalte erfährt.

Die Standards, die in den sechs Gegenstandsbereichen zum Tragen kommen, bezeichnen die Kompetenzen, die von Schülerinnen und Schülern bis zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 (Mittlerer Schulabschluss) erworben werden sollen. Wie die Standards der Kultusministerkonferenz sind sie als Regelstandards formuliert, die ein mittleres Anspruchsniveau formulieren, welches im Durchschnitt zu erreichen sein soll.¹⁶⁶ Im Rahmen einer Konzeption religiöser Bildung haben die Standards die Funktion, „verbindliche Ziele für den Religionsunterricht festzulegen sowie die Überprüfung der Lernergebnisse zu gewährleisten.“¹⁶⁷

Voraussetzung für diese Konzeption ist es, dass der Religionsunterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) kontinuierlich mit zwei Wochenstunden erteilt wird.

Die vorliegenden Standards beschreiben inhaltsbezogene Kernkompetenzen, die in drei Anforderungsbereichen ihre Konkretisierung erfahren. Diese Anforderungsbereiche umfassen folgende Schwerpunkte:

Bereich 1: - reproduzieren („kennen“, „wissen“)

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Vgl. Ebd. S.17

¹⁶⁷ Ebd.

- Bereich 2: - Zusammenhänge herstellen („darstellen“, „erläutern“)
- Bereich 3: - beurteilen und reflektieren („anwenden“, „Stellung nehmen“, „begründen“).¹⁶⁸

An die Darstellung allgemeiner und inhaltsbezogener Kompetenzen im Religionsunterricht schließt sich eine inhaltsbezogene Konkretisierung der sechs Gegenstandsbereiche an. So werden fettgedruckte inhaltsbezogene Kernkompetenzen in Anlehnung an bewährte Lehrpläne aus der Sekundarstufe I definiert und in den Spiegelstrich-Formulierungen den drei Anforderungsbereichen entsprechend konkretisiert.¹⁶⁹ Die benannten Kernkompetenzen sollen dem Anspruch Rechnung tragen, ein Orientierungswissen im Religionsunterricht zu sichern bzw. zu stärken, das zum einen vernetztes und kumulatives Lernen, nachvollziehbare Lernfortschritte und motivierende Lernerfolge ermöglicht und zum anderen „Schülerinnen und Schülern hilft, eine Vorstellung vom Ganzen des christlichen Glaubens, von seiner inneren Struktur und Logik zu entwickeln.“¹⁷⁰

Als Kernkompetenzen zeichnen sich laut kirchlicher Richtlinien die folgenden Formulierungen ab:¹⁷¹

Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“

1. Die Schülerinnen und Schüler können die Frage nach der Herkunft und Zukunft des eigenen Lebens und der Welt erörtern.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Situationen, in denen Menschen nach der Herkunft und der Zukunft ihres Lebens und der Welt fragen;
- kennen naturwissenschaftliche Antworten auf die Frage nach der Herkunft des Menschen und der Welt (z. B. Evolutionslehre) und die Grenzen dieser Antworten.

2. Die Schülerinnen und Schüler können die christliche Deutung von Mensch und Welt als Schöpfung erläutern und dazu Stellung nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Charakteristika und Grundaussagen der beiden Schöpfungserzählungen (Gen 1,1-2,4a; 2,4b-24);
- deuten die Schöpfungserzählungen als Glaubenszeugnisse und setzen sie in Bezug zu naturwissenschaftlichen Theorien der Weltentstehung;
- legen an eigenen Erfahrungen und an biblischen Texten (z. B. Geschichte vom Sündenfall, Kain und Abel, Noah-Erzählung) dar, warum der soziale Friede und der Friede mit der Natur zerbrochen ist;
- stellen an Beispielen (z. B. Sabbatgebote, Psalm 104, Röm 8,21f.) biblische Schöpfungsspiritualität dar.

¹⁶⁸ Vgl. Ebd.

¹⁶⁹ Vgl. Ebd. S.18ff.

¹⁷⁰ Verhülsdonk, A.: Die Kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für Bildungsstandards in Katholischer Religion. In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.46.

¹⁷¹ Die Formulierungen werden an dieser Stelle der Arbeit detailliert aufgeführt, um an anderer Stelle dieser Arbeit einen Vergleich mit den erwarteten Kompetenzen laut Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht in der Hauptschule zu ermöglichen. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.18-29.

3. Die Schülerinnen und Schüler können ihre sittlichen Urteile begründen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen biblische Grundlagen der Ethik (Zehn Gebote, Goldene Regel, Bergpredigt, Nächsten- und Friedensliebe) → Gegenstandsbereiche „Bibel und Tradition“, „Jesus Christus“;
- stellen die Bedeutung von Gewissensentscheidungen an historischen oder aktuellen Beispielen (z. B. Thomas Morus, Franz Jägerstätter, S. Emmanuelle) dar;
- wenden moralische Grundsätze auf ethische Fragen (z. B. Sexualität, Lebensschutz, Frieden, soziale Gerechtigkeit) an.

4. Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen darstellen, dass Vergebung die christliche Antwort auf Erfahrungen von Schuld und Sünde ist.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen die biblische Sicht von Schuld und Vergebung (z. B. 2 Sam 11f., Ez 18, Lk 7, 36-50, Lk 15,11-32);
- wenden die biblische Sicht von Schuld und Vergebung auf Alltagserfahrungen an;
- stellen an Beispielen dar, dass der Mensch oft Böses tut, obwohl er das Gute tun will;
- stellen an Beispielen dar, wie Vergebung einen Neuanfang im Leben ermöglicht;
- erläutern an Beispielen, dass Vergebung eine zentrale Aufgabe der Kirche ist → Gegenstandsbereich „Kirche“;
- stellen die Bedeutung des Bußsakramentes dar.

5. Die Schülerinnen und Schüler können die christliche Hoffnung auf die Vollendung der Schöpfung darstellen und dazu Stellung nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen eigene und gängige Zukunfts- oder Jenseitsvorstellungen dar;
- kennen biblische Bilder der Vollendung der Schöpfung bei Gott (z. B. Jes 66,17-25, Hebr 4, Apk 21,1-5);
- zeigen an Beispielen (z. B. Pax Christi, Sant'Egidio, kirchliche Jugendverbände), wie die Hoffnung Christen motiviert, Verantwortung für die Schöpfung heute wahrzunehmen;
- bedenken mögliche Konsequenzen der christlichen Hoffnung für ihr eigenes Leben.

Gegenstandsbereich „Die Frage nach Gott“

1. Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen zeigen, in welchen menschlichen Erfahrungen sich die Frage nach Gott heute stellt.

Die Schülerinnen und Schüler

- legen an einem Beispiel dar, dass menschliches Staunen, Suchen und Fragen einen Zugang zu Gott eröffnen kann;
- setzen existenzielle Erfahrungen (z. B. Grundvertrauen, Liebe, Sehnsucht, Leid) in Bezug zur Gottesfrage.

2. Die Schülerinnen und Schüler können zu alltäglichen Gottesvorstellungen Stellung nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern und beurteilen gängige Gottesbilder (z. B. Gott als Mann, Gott als Alleskönner) und die dazu gehörigen Attribute („gut“, „lieb“, „allmächtig“);
- zeigen an Beispielen, dass Gottesbilder sich aufgrund von Erfahrungen verändern können;
- wissen, dass jede menschliche Rede von Gott analog zu verstehen ist;
- zeigen, dass die Beziehung des Menschen zu Gott ihren Ausdruck in Gebet, Ritual und Liturgie findet → Gegenstandsbereich „Kirche“;
- erklären den Unterschied zwischen Gott und Götze.

3. Die Schülerinnen und Schüler können Grundzüge des christlichen Gottesverständnisses darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern zentrale Aspekte des biblischen Gottesverständnisses → Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“, „Bibel und Tradition“;
- stellen an Beispielen Jesu Verhältnis zu Gott („Vater“) dar → Gegenstandsbereich „Jesus Christus“;

- stellen an einem Beispiel (z. B. Propheten, Taufe Jesu, Pfingsten, Firmung) die Erfahrung Gottes als Heiliger Geist dar;
 - wissen, dass Jesu Verhältnis zu Gott (Sohn – Vater) und die Geisterfahrung der Kirche (Pfingsten) im trinitarischen Bekenntnis bezeugt wird.
- 4. Die Schülerinnen und Schüler können zur Kritik am christlichen Gottesglauben Stellung nehmen.**
Die Schülerinnen und Schüler
- kennen Bestreitungen der Existenz Gottes aus populär-naturwissenschaftlicher Perspektive (Naturalismus);
 - begründen an einem Beispiel (z. B. Schöpfung), warum sich Gottesglaube und (wissenschaftliche) Vernunft nicht ausschließen → Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“.
- 5. Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen aufzeigen, wie Menschen im Vertrauen auf Gott die Spannung von Gelingen und Scheitern im Leben aushalten.**
Die Schülerinnen und Schüler
- zeigen an Beispielen, dass Erfahrungen von Gelingen und Scheitern zum menschlichen Leben gehören;
 - erläutern an Beispielen, wie Menschen im Vertrauen auf Gott Situationen der Endlichkeit und des Scheiterns gemeistert haben.

Gegenstandsbereich „Bibel und Tradition“

1. Die Schülerinnen und Schüler können den Aufbau und die Entstehungsgeschichte der Bibel sowie ihre Bedeutung für Christen heute erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen den Aufbau und die Entstehungsgeschichte der Bibel in Grundzügen;
- kennen die Abkürzungen der wichtigsten biblischen Bücher und finden selbstständig Perikopen;
- wissen, dass die zentrale Glaubensurkunde der Juden („Hebräische Bibel“) im Wesentlichen das umfasst, was die Christen das „Alte Testament“ nennen;
- kennen die Entstehungsgeschichte der Evangelien (synoptische Frage);
- zeigen an Beispielen, dass die Bibel für Juden und Christen die Grundlage ihres Glaubens und Lebens ist;
- zeigen an Beispielen die Bedeutung der Bibel im Leben der Kirche auf (z. B. Gottesdienst, Bibelkreis).

2. Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung Abrahams als „Stammvater des Glaubens“ für Juden, Christen und Muslime erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler

- geben die Abrahamsgeschichte in Grundzügen wieder;
- erläutern anhand der Abrahamsgeschichte die Begriffe „Verheißung“, „Bund“, „Segen“ und „Glaube“;
- wissen, dass Abraham für Juden, Christen und Muslime der „Stammvater des Glaubens“ ist.

3. Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung des Exodus für Juden und Christen erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler

- geben die wichtigsten Elemente der Exodus-Erzählung wieder;
- stellen das Gottesbild des Exodus („Gott der Befreiung“, Bilderverbot, Bund) dar;
- können an Beispielen (z. B. Pessach, Osternacht) darstellen, wie Juden und Christen den Exodus erinnern;
- erläutern die gegenwärtige Bedeutung der Zehn Gebote an Beispielen und nehmen dazu Stellung.

4. Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung der biblischen Prophetie für Israel und für die Kirche darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler

- können an mindestens einem biblischen Beispiel (z. B. Amos, Jesaja, Jeremia) Kennzeichen eines Propheten benennen;

- zeigen an einem Beispiel (z. B. Bartolomé de Las Casas, Madeleine Debrêl, Oscar Romero), wie soziale Ungerechtigkeit und Machtmissbrauch zu allen Zeiten von prophetischen Menschen angeklagt worden ist;
- zeigen an Beispielen, dass sich prophetisches Handeln heute an den Grundwerten Friede, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung orientiert → Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“.

Gegenstandsbereich „Jesus Christus“

1. Die Schülerinnen und Schüler können Jesus von Nazaret in seine Zeit und Umwelt einordnen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen die wichtigsten Realien der Zeit und Umwelt Jesu (jüdische Umwelt, römische Besatzung, Landkarte Palästinas);
- legen dar, dass Jesus von Nazaret als Jude geboren wurde und gelebt hat;
- stellen in Grundzügen den Lebensweg Jesu nach dem Markus-Evangelium dar.

2. Die Schülerinnen und Schüler können Jesu Botschaft vom Reich Gottes in Grundzügen darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen zentrale Texte der Reich-Gottes-Verkündigung (Gleichnisse, Bergpredigt, Vater unser, Nachfolgegeschichten, Gerichtspredigt);
- erklären die Grundbegriffe „Reich Gottes“, „Sünde“ und „Umkehr“;
- zeigen an Beispielen, dass Jesus sich vor allem ausgegrenzten Menschen (Arme, Kranke, Witwen, Waisen) zugewandt hat;
- zeigen an Beispielen, dass Menschen durch Jesus die Liebe und Menschenfreundlichkeit Gottes erfahren haben → Gegenstandsbereich „Die Frage nach Gott“;
- versetzen sich in Menschen (z. B. Maria Magdalena, Zachäus), deren Leben sich durch die Begegnung mit Jesus verändert hat;
- begründen, warum die Botschaft Jesu (tödliche) Gegnerschaft hervorgerufen hat.

3. Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu für das eigene Leben erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen die Passionsgeschichte des Markus-Evangeliums;
- kennen das Auferstehungszeugnis des Apostels Paulus (1 Kor 15);
- verstehen ansatzweise, dass Jesus Christus „für unsere Sünden“ gestorben ist;
- wissen, dass „Auferstehung“ Leben bei Gott meint;
- unterscheiden das christliche Verständnis von Auferstehung von anderen Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod (z. B. Reinkarnation);
- legen an biblischen Erzählungen (z. B. Lk 24,13-35) dar, dass die Jünger Jesu insbesondere bei der Mahlfeier die Erfahrung der Gegenwart Christi machten (und machen) → Gegenstandsbereich „Kirche“;
- zeigen an Beispielen, welche Bedeutung Kreuz und Auferstehung Jesu für die Lebensgestaltung heute haben.

4. Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen erläutern, was Nachfolge Christi heute bedeutet.

Die Schülerinnen und Schüler

- legen an biblischen Beispielen dar, dass Jesus Menschen in seine Nachfolge berufen hat;
- zeigen an Lebensgeschichten, was Nachfolge Jesu konkret bedeutet;
- erläutern, welche Bedeutung Jesus Christus für ihr eigenes Leben hat.

Gegenstandsbereich „Kirche“

1. Die Schülerinnen und Schüler können das Selbstverständnis der Kirche als Volk Gottes darstellen und ihr eigenes Verhältnis zur Kirche bestimmen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen kirchliche Orte gelebten Glaubens (z. B. Pfarrgemeinde, Ordensgemeinschaft, Caritas-Station);
- erläutern den Zusammenhang von Reich Gottes und Volk Gottes (Kirche);

- kennen die Aufgaben von Papst, Bischöfen, Priestern, Ordensleuten und Laien in der Kirche;
 - kennen Struktur und Elemente der Eucharistiefeier;
 - stellen die Bedeutung der Eucharistiefeier für die Kirche dar;
 - erläutern die Bedeutung der sieben Sakramente für den Lebensweg eines Christen;
 - bestimmen das eigene Verhältnis zur Kirche und begründen es.
- 2. Die Schülerinnen und Schüler können an liturgischen Vollzügen der Kirche verstehend teilnehmen.**
Die Schülerinnen und Schüler
- kennen elementare liturgische Sprach- und Ausdrucksformen (Lobpreis, Dankgebet, Bittgebet, Gebetsgesten);
 - kennen die christliche Bedeutung des Sonntags;
 - kennen das Kirchenjahr und seine Feste;
 - setzen das Kirchenjahr in Bezug zum Leben Jesu → Gegenstandsbereich „Jesus Christus“;
 - erkennen und deuten wesentliche Symbole sakraler Räume und liturgischer Vollzüge;
 - erkennen und deuten Sakramente als symbolische Handlungen;
 - verhalten sich – während und außerhalb von Gottesdiensten – angemessen in Kirchenräumen.
- 3. Die Schülerinnen und Schüler können die Sendung der Kirche an Beispielen darstellen und dazu Stellung nehmen.**
Die Schülerinnen und Schüler
- kennen biblische Grundlagen der kirchlichen Sendung (z. B. Prophetie, Nachfolge, Mission);
 - kennen Beispiele für das caritative und missionarische Handeln der Kirche (z. B. Caritas-Station, kirchliche Hilfswerke, missionarische Aktivitäten);
 - stellen an einem geschichtlichen Beispiel (z. B. Judenverfolgung, Missionierung Lateinamerikas, soziale Frage im 19. Jahrhundert, Totalitarismus im 20. Jahrhundert) dar, inwieweit die Kirche ihrer Sendung gerecht wurde, und begründen ihr Urteil.
- 4. Die Schülerinnen und Schüler können den ökumenischen Auftrag der Kirche an Beispielen darstellen.**
Die Schülerinnen und Schüler
- wissen, dass die Einheit der Kirche Auftrag Jesu Christi ist;
 - kennen wichtige historische Ursachen der Reformation und der Kirchenspaltung;
 - kennen evangelische Gemeinden und Institutionen in der näheren Umgebung;
 - kennen wesentliche Merkmale evangelischer Frömmigkeit;
 - kennen Beispiele ökumenischer Zusammenarbeit;
 - erläutern Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der katholischen und den reformatorischen Kirchen.

Gegenstandsbereich „Religionen und Weltanschauungen“

1. Die Schülerinnen und Schüler können das Judentum in Grundzügen darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Beispiele jüdischen Lebens (möglichst) aus ihrer näheren Umgebung;
- erklären die Bedeutung von Festen wie Schabbat, Pessach (Seder), Bar (Bat) mizwa;
- erläutern die Ausstattung und die Bedeutung der Synagoge für das jüdische Gemeindeleben;
- stellen die Bedeutung der Tora für das jüdische Leben an Beispielen dar;
- erkennen antijüdische Vorurteile und setzen sich kritisch mit ihnen auseinander.

2. Die Schülerinnen und Schüler können den Islam in Grundzügen darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Beispiele muslimischen Lebens (möglichst) in ihrer näheren Umgebung;
- kennen die wichtigsten Stationen im Leben Muhammads und seine Bedeutung für den Islam;
- kennen die Bedeutung des Koran für Muslime;

- erläutern die fünf Säulen des Islam und ihre Bedeutung für die islamische Gemeinschaft („umma“);
- stellen die Bedeutung der Feste Ramazan Bayrami („Zuckerfest“) und Kurban Bayrami („Opferfest“) für Muslime dar;
- erläutern die Ausstattung und die Bedeutung der Moschee für Muslime;
- erkennen Vorurteile über den Islam und setzen sich kritisch mit ihnen auseinander.

3. Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis der Kirche zum Judentum und zum Islam in Grundzügen erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler

- zeigen an Beispielen (z. B. Bibel, Erwählung Abrahams, Volk Gottes) die Verbundenheit der Kirche mit Israel;
- kennen Beispiele christlich-jüdischer und christlich-muslimischer Zusammenarbeit;
- erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Judentum und Christentum sowie zwischen Christentum und Islam.

4. Die Schülerinnen und Schüler können sektenhafte Frömmigkeit als Fehlentwicklung einer Religion beispielhaft darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Merkmale sektenhafter Frömmigkeit wie exklusiver Heilsanspruch, rigorose Abgrenzung gegenüber der Außenwelt, hohe soziale Konformität nach innen und starke soziale Kontrolle des Einzelnen;
- erklären den Unterschied zwischen Kirche und Sekte.

3.3. Zusammenfassende Bewertung der kirchlichen Richtlinien

Betrachtet man die aufgeführten Konkretisierungen innerhalb der einzelnen Gegenstandsbereiche, lässt sich erkennen, dass sie in erster Linie auf eine Reproduktion, häufig ergänzt durch beispielhafte Zuordnungen, zielen. Die allgemeinen Kompetenzen, die prozessorientiert angelegt und geradezu auf den Erwerb und die Entfaltung von Kompetenzen ausgelegt sind, kommen in den Konkretisierungen nur bedingt zum Ausdruck. In diesem Kontext wird deutlich, dass eine ausdrückliche Verzahnung allgemeiner Kompetenzen mit inhaltsbezogenen Kompetenzen nicht explizit dargestellt wird. Vergleicht man die kirchlichen Richtlinien der Sekundarstufe I mit denen der Primarstufe, die 2006 veröffentlicht worden sind, zeigt sich die Verzahnung allgemeiner Kompetenzen mit inhaltsbezogenen Kompetenzen (dargestellt in Schaubildern) genauer.¹⁷²

Deutlich heben die Richtlinien hervor, dass der Erwerb von bestimmten Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten ansatzweise lehrbar und überprüfbar ist, dieses aber auf Einstellungen und Haltungen nur begrenzt übertragbar ist. Im Blick der Richtlinien sind in erster Linie die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse.

Positiv in der Formulierung der Richtlinien ist die anthropologische Ausrichtung in der Wahl der sechs Gegenstandsbereiche zu benennen, die die Schülerinnen und

¹⁷² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe. Bonn 2006. S.18 & 23.

Schüler als Subjekt religiöser Bildungsprozesse begreift und deutlich in der Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen hervorhebt. Verkürzt dargestellt ist m. E. die konkrete Teilhabe bzw. das Vertrautmachen mit Glaubenspraxis. Hier wird deutlich, dass die Richtlinien einem konkreten Anwendungswissen eher verhalten gegenüberstehen. So zielen die Konkretisierungen der inhaltsbezogenen Kernkompetenzen, betrachtet unter der Trias „Wahrnehmen – Gestalten – Urteilen“¹⁷³, verstärkt auf die Teilaspekte des Wahrnehmens und Urteilens; der Aspekt des Gestaltens jedoch findet kaum seine Berücksichtigung. Dabei zielt dieser Teilaspekt gerade darauf, dem konkreten Glaubensvollzug auf die Spur zu kommen und im Verständnis von allgemeinen Bildungsstandards Anforderungssituationen und Herausforderungen bewältigen zu können.

Zu kurz gefasst stellt sich für mich der Gegenstandsbereich „Religionen und Weltanschauungen“ dar, der lediglich die abrahamitischen Religionen in den Blick nimmt, Weltreligionen bzw. Weltanschauungen wie den Buddhismus und Hinduismus allerdings ausblendet. In Anbetracht einer sich abzeichnenden pluralen Gesellschaft ist eine Auseinandersetzung mit weiteren Weltreligionen erstrebenswert, nicht zuletzt im Zuge eines interreligiösen Dialogs und der Dimension interreligiösen Lernens.

Eine kritische Betrachtung der Richtlinien nimmt Grümme vor, indem er auf eine unzureichende Berücksichtigung der politischen Dimension des Religionsunterrichts aufmerksam macht.¹⁷⁴ Gerade die politische Dimension müsste in den Formulierungen Raum gewinnen, da sie doch maßgeblich zur „Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität inmitten der Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse“¹⁷⁵ beiträgt. Wenn es im Religionsunterricht darum geht, Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer religiösen Mündigkeit zu unterstützen, bedarf es einer politischen Dimension, die explizit in den Formulierungen der inhaltsbezogenen Kompetenzen ihren Niederschlag findet. Partiiell lässt sich eine Auseinandersetzung in politischer Perspektive in den

¹⁷³ Der Begriff der Trias „Wahrnehmen – Gestalten – Urteilen“ bildet für mich die aktuellen Prinzipien und Dimensionen religionsdidaktischer Konzeptionen ab. Er verdeutlicht im Wesentlichen eine Zielrichtung des Religionsunterrichts Religion zu ermöglichen und Schülerinnen und Schüler unter den Aspekten „Wahrnehmen – Gestalten – Urteilen“ Religion erleben lassen zu können.

¹⁷⁴ Vgl. Grümme, B.: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart 2009. S.76.

¹⁷⁵ Ebd. S.76f.

Gegenstandsbereichen „Mensch und Welt“ sowie „Kirche“ erkennen, doch bleibt eine gezielte Beschäftigung mit strukturellen Aspekten von Macht, Ausbeutung und Gerechtigkeit aus.¹⁷⁶ Die Ausführungen Grümmer zu einer fehlenden politischen Dimension erweisen sich als nachvollziehbar, gerade im Hinblick auf die Formulierungen der inhaltsbezogenen Kompetenzen, dennoch denke ich, dass gerade die in den Richtlinien beschriebenen allgemeinen Kompetenzen im Lichte einer politischen Dimension betrachtet werden können. So bietet beispielsweise die allgemeine Kompetenz „aus religiöser Motivation handeln“ eine Option, die politische Dimension zu konkretisieren.

Betrachtet man die Richtlinien mit Blick auf das dreigliedrige Schulsystem, zeichnet sich für mich an dieser Stelle in den Formulierungen und der Fülle der Konkretisierungen zu den einzelnen Gegenstandsbereichen eine klare gymnasiale Struktur ab. Gemessen an dem Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Realschule müssten die erwarteten Kernkompetenzen in ihrer Menge reduziert und inhaltlich vereinfacht werden, gerade wenn sich hier ein Spektrum zu entwickelnder Kompetenzen für diese Schülerinnen und Schülern abzeichnen soll.

In Frage zu stellen ist ebenfalls die Fülle der inhaltsbezogenen Kernkompetenzen in ihren Konkretisierungen, wenn man sich vor Augen führt, dass der Religionsunterricht häufig nicht mehr kontinuierlich von Klasse 5–10 im Umfang von zwei Wochenstunden erteilt wird.

Die Kirchlichen Richtlinien für die Sekundarstufe I enden mit dem Punkt „Hinweise zur Umsetzung der Richtlinien“¹⁷⁷ Unter dieser Überschrift wird deutlich darauf hingewiesen, dass durch die Richtlinien ein inhaltlicher Mindestkanon beschrieben wird, „der in den Kerncurricula der Bundesländer oder in den Schulcurricula erweitert werden kann.“¹⁷⁸

In Anlehnung an den gesamten Fächerkanon gehören zum Konzept der Bildungsstandards Aufgabenstellungen, „die das Anspruchsniveau konkretisieren und damit eine wichtige Orientierung für die Evaluation von Unterricht und Schule geben.“¹⁷⁹ Im Unterschied zu den Hauptfächern, die bei der Formulierung von Bildungsstandards und geeigneten Aufgabenstellungen auf internationale Erfahrungen und Forschungsergebnisse bzw. eine Begleitforschung vonseiten des

¹⁷⁶ Vgl. Ebd. S.77.

¹⁷⁷ Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.30f.

¹⁷⁸ Ebd. S.30.

¹⁷⁹ Ebd.

Ministeriums zurückgreifen können, stellen sich Bildungsstandards für den Religionsunterricht als ein neues pädagogisches Instrument dar, das selbst der Evaluation bedarf und sich zur Weiterentwicklung kontinuierlich an den Erfahrungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis zu orientieren hat.¹⁸⁰ An dieser Stelle wird deutlich, dass im Hinblick auf Bildungsstandards im Religionsunterricht ein unter religionsdidaktischen und lernpsychologischen Aspekten fundiertes Kompetenzmodell zu entwickeln ist, das die entsprechenden Niveaustufen der Kompetenzentwicklung umfasst.¹⁸¹

Erweisen sich in diesem Zusammenhang die Formulierung, Implementierung und Überprüfbarkeit von Bildungsstandards als bedeutendes Kriterium in der Frage nach der Qualität von Unterricht, muss für den Religionsunterricht deutlich hervorgehoben werden, dass nicht alle Ziele des Religionsunterrichts als Bildungsstandards formuliert werden können.¹⁸² So lassen neben der erfolgreichen Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten „die Förderung von christlichen Einstellungen und Haltungen sowie eine Unterrichtsgestaltung, die zum Glauben ermutigt“¹⁸³, Rückschlüsse auf die Unterrichtsqualität zu.

In den Ausformulierungen der Richtlinien wird „einerseits die begrenzte Funktion der Standards und andererseits die Bedeutung der nicht-standardisierbaren Bildungsziele im Bereich der Einstellungen und Haltungen betont.“¹⁸⁴ Dieses kommt besonders in der Aussage Schweitzers zum Ausdruck, dass die Qualität von Religionsunterricht über das hinausgeht, was mit Standards im Sinne der Output-Orientierung erfasst werden kann.¹⁸⁵

¹⁸⁰ Vgl. Ebd. S.31.

¹⁸¹ Vgl. Verhülsdonk, A.: Die Kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für Bildungsstandards in Katholischer Religion. In: Sajak, C.P. (Hrsg.): A.a.O. S.47.

¹⁸² Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.30.

¹⁸³ Ebd. S.30f.

¹⁸⁴ Pirner, M.: Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.203.

¹⁸⁵ Vgl. Schweitzer, F.: Guter Religionsunterricht – aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.46.

4. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen

Bereits kurze Zeit nach der Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz legte die Deutsche Bischofskonferenz die in Kapitel 3 dieser Arbeit dargestellten Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10 vor. In der Schrift der Deutschen Bischofskonferenz im Februar 2005 unter dem Titel „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“¹⁸⁶ wird der Versuch unternommen, die gegenwärtige Schulreform unter Berücksichtigung der religionspädagogischen Dimension auf der Grundlage der Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards darzustellen.

So bilden die gegenwärtige Schulreform und die veränderte religiöse Situation der Schülerinnen und Schüler Herausforderungen, denen sich auch der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach im Fächerkanon der Schule stellen muss.

Elemente der Schulreform gerade im Hinblick auf die Diskussion um Bildungsstandards wurden bereits in den „Richtlinien zu Bildungsstandards“ von der Deutschen Bischofskonferenz aufgegriffen.

Mit der Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ der Deutschen Bischöfe wird der Versuch unternommen, sich den oben genannten Herausforderungen anzunähern bzw. zu stellen, indem Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts neu bedacht werden sollen. Im Fokus der Schrift stehen die Themen zur veränderten religiösen Situation von Kindern und Jugendlichen, die veränderte Situation von Schule und Unterricht sowie die Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts.¹⁸⁷

4.1. Die veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen

Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, machen nur noch selten Erfahrungen mit gelebtem Glauben.¹⁸⁸ So genannte Basics des Glaubens, zu denen sich beispielsweise Grundgebete, Haltungen und Begegnungen mit sakralen Gebäuden zählen lassen, sind ebenso unbekannt, wie die caritative und

¹⁸⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005.

¹⁸⁷ Vgl. Ebd. S.5.

¹⁸⁸ Vgl. Ebd. S.13.

missionarische Dimension der Kirche.¹⁸⁹ Die religiöse Erziehung als Aufgabe der Eltern tritt zunehmend in den Hintergrund, nicht zuletzt aufgrund der Glaubensunsicherheiten und religiösen Sprachlosigkeit, der Distanz zu Kirche und Glaube, die sich häufig bei den Eltern zeigt.¹⁹⁰

Diese Tendenzen einer mangelnden religiösen Erziehung der Kinder, die sich gegenwärtig abzeichnet, dürfen jedoch nicht als Desinteresse an religiösen Inhalten interpretiert werden. Vielmehr führt die angesprochene Glaubensunsicherheit und Überforderung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität dazu, die religiöse Erziehung der Kinder den Experten in Gemeindeeinrichtungen und am Lernort Schule zu überlassen.

Des Weiteren stellt das Papier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ dar, dass die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zunehmend durch religiöse Pluralität bzw. durch eine Konfessionslosigkeit geprägt ist, die sich überwiegend in den ostdeutschen Bundesländern zeigt.¹⁹¹ Neben der Pluralität christlicher Spiritualität und Lebensformen zeigt sich im Verlauf der letzten Jahre „eine oftmals diffuse Religiosität mit synkretistischen Zügen“¹⁹² – eine „Patchwork“- oder „Bricolage-Religiosität“¹⁹³, die eine individuelle Verbindung unterschiedlicher religiöser und säkularer Vorstellungen und Praktiken beschreibt.¹⁹⁴

Aus diesem Kontext heraus wird Religion der Gefahr ausgesetzt, als subjektive Angelegenheit verstanden zu werden, die losgelöst von religiöser Gemeinschaft und Tradition gelebt wird.

Bevor eine nähere Betrachtung des Bischofspapieres „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ erfolgt, möchte ich an dieser Stelle in einem Exkurs die Begrifflichkeiten Religiosität, religiöse Sozialisation und die veränderte religiöse Situation von Schülerinnen und Schülern darstellen.

¹⁸⁹ Vgl. Ebd.

¹⁹⁰ Vgl. Ebd.

¹⁹¹ Vgl. Ebd. S.14.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Vgl. Ebd.

4.1.1. Überlegungen zu den Begriffen „Religion“, „Religiosität“ – „religiöse Sozialisation“

In dem Buch „Grundlegung religiöses Lernen“¹⁹⁵ versucht Burkard Porzelt sich dem Begriff der „Religion“ anzunähern. Unter Berücksichtigung der Ausführungen Paul Tillichs zum Begriff Religion stellt Porzelt ein Modell von vier Grundtypen der Religionsdefinition dar, die zueinander in einem Spannungsfeld stehen und eine gewisse Enge bzw. Weite des jeweiligen Religionsverständnisses beschreiben.¹⁹⁶

4.1.2. Definition von Religion nach Porzelt

Folgende vier Grundtypen ergeben sich für Porzelt aus der Menge unterschiedlicher Ansätze und Definitionsversuche, die sich wie folgt systematisieren und ihre Relevanz im Kontext von Konzepten religiösen Lernens erkennen lassen:

4.1.2.1. Anthropologische Definitionen – Religion als grundmenschliches Potenzial

Im Rahmen von anthropologischen Religionsdefinitionen wird Religion als elementarer Wesenszug des Menschen beschrieben und somit als ein „grundmenschliches Phänomen“¹⁹⁷. Aus dieser Perspektive betrachtet, bilden sich drei Wesensmerkmale des Menschen, die sich als religiös bezeichnen lassen:

- „der Mensch als Wesen der Transzendenz, das sich selbst und seinen eigenen Horizont beständig überschreitet;
- der Mensch als Wesen der Sinnsuche und Sinnfindung, das nach letzten Gründen und Begründungen ausgreift;
- der Mensch als Wesen unbedingter Betroffenheit, das bis zur Tiefe der eigenen Existenz vorzudringen vermag.“¹⁹⁸

So bilden Transzendenz, Sinn und existenzielle Unbedingtheit Wesensmerkmale, die in einer jeweils unterschiedlich gearteten Prägung vorliegen können, den Ansatz anthropologischer Definitionsversuche. Religion erscheint hier als grundlegende Möglichkeit des Menschseins, die unspezifisch und unbestimmt bleibt und somit kein tragfähiges Konzept religiösen Lernens erkennen lässt, das klare Kriterien und Bezugspunkte für religiöse Lernprozesse eröffnet.¹⁹⁹

¹⁹⁵ Porzelt, B.: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009.

¹⁹⁶ Vgl. Ebd. S.50.

¹⁹⁷ Ebd. S.51.

¹⁹⁸ Ebd. S.52.

¹⁹⁹ Vgl. Ebd. S.56.

4.1.2.2. Funktionale Definitionen – Religion als Mittel zum Zweck

Funktionale Religionsdefinitionen sind ähnlich weit gefasst wie anthropologische Definitionsversuche, in ihren Bezügen allerdings etwas präziser dargestellt. Im Fokus dieser Definitionsversuche steht die Funktion und Leistung, die die Religion für das Individuum und die Gesellschaft erbringt.²⁰⁰

Neben Definitionsversuchen, die entweder den Aspekt der Funktionalisierung oder Leistung in den Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung stellen, bündelt Kaufmann in seinem Verständnis sechs mögliche Funktionen, die die Leistung von Religion beschreiben:²⁰¹

Identitätsstiftung – Indem Religion beispielsweise dazu beiträgt, mit Ängsten und Gefühlen umzugehen, liefert sie Einzelpersonen Hilfestellungen, sich als stabiles Ich zu verstehen.

Handlungsführung im Außeralltäglichen – In nicht alltäglichen Situationen, die nicht durch Erfahrungen, Routine oder Gewohnheiten zu bewältigen sind, gibt Religion dem Handeln Orientierung.

Kontingenzbewältigung – Religion lässt die lebenspraktische Bewältigung von Kontingenz zu, indem Umstände und Ereignisse in der erlebten Form in dem Bewusstsein bewältigt werden, dass sie auch hätten anders eintreffen können.

Sozialintegration – Religion dient als verbindendes Element für Gemeinschaften und Gesellschaften, indem sie bestehende Ordnungen legitimiert.

Kosmisierung – Religion stellt einen letzten Deutungshorizont dar, der die Möglichkeit von Chaos und Sinnlosigkeit ausschließt.

Weltdistanzierung – Religion ermöglicht Abstand, Widerstand und Protest gegenüber bestehenden Ordnungen und Gemeinschaften.

Eine solche funktionale Definition von Religion stellt den Wert der Nützlichkeit von Religion für den Menschen in den Mittelpunkt. Religion wird somit ein dienender Charakter zugeschrieben, der sich darin zeigt, dass Religion dem Menschen angesichts aller Kontingenzen des Lebens „Ichstand, Handlungsfähigkeit, Orientierung, Geborgenheit und Widerstandskraft“²⁰² ermöglicht.

²⁰⁰ Vgl. Ebd. S.57.

²⁰¹ Vgl. Kaufmann zitiert nach Ebd. S.61.

²⁰² Ebd. S.64.

4.1.2.3. Phänomenologische Definitionen – Religion als beobachtbares Geschehnis

Phänomenologische Definitionsversuche stellen äußerlich wahrnehmbare Erscheinungsweisen des Religiösen in den Mittelpunkt.²⁰³ Der Fokus ist auf geschichtlich geprägte Religionen unterschiedlicher Art gerichtet. Diese unterschiedlichen Religionen werden miteinander verglichen und auf gemeinsame Merkmale untersucht, die äußerlich wahrnehmbar sind.²⁰⁴ Im Zuge dieser Untersuchungen auf äußerlich wahrnehmbare Gemeinsamkeiten werden einzelne Elemente bzw. Aspekte losgelöst, anhand derer versucht wird, den Begriff Religion zu umschreiben. Formale Merkmale und verbindliche Grundformen im Leben der Religionen tragen in diesem Kontext dazu bei, die Ausdrucksgestalt des Religiösen zu erfassen.²⁰⁵

Auf der Grundlage dieses Verständnisses stellte der Religionspsychologe Glock in den 1960er Jahren fünf Kerndimensionen menschlicher Religiosität heraus, die im Folgenden kurz dargestellt werden:²⁰⁶

experiential dimension – subjektives religiöses Erleben

Umschrieben wird hier die subjektive Erlebniskomponente der Religion, die sich in alltäglichen Erlebnismodi und Gefühlszuständen widerspiegelt.

ideological dimension – religiöser Glaube

Diese Kerndimension beinhaltet die Bekenntniskomponente der Religion, die sich in der inneren Überzeugung der Gläubigen, bezogen auf bestimmte Glaubensaussagen abbildet.

ritualistic dimension – öffentliche und private religiöse Praxis

Religiosität wird sichtbar in besonderen Handlungsvollzügen wie z. B. Gottesdiensten, Gebeten oder Fasten, die sich vom weltlichen Leben unterscheiden.

intellectual dimension – religiöses Wissen

In dieser Dimension kommen Wissen und Inhaltlichkeit der Religion in den unterschiedlichsten Ausdrucksformen zum Tragen.

consequential dimension – alltägliche Handlungskonsequenzen

Religion zielt in diesem Kontext auf die Verantwortung des Menschen in seinen lebensweltlichen Bezügen.

²⁰³ Vgl. Ebd. S.65.

²⁰⁴ Vgl. Ebd.

²⁰⁵ Vgl. Ebd. S.65f.

²⁰⁶ Vgl. Ebd. S.68f.

Betrachtet man diese fünf Kerndimensionen, lässt sich erkennen, dass sie nur schwierig losgelöst voneinander zu denken sind. Alle fünf Dimensionen machen Religiosität aus und sind miteinander auf unterschiedliche Weise zu vernetzen. Im Laufe der Jahre wurde dieses Modell Glocks immer wieder um weitere Dimensionen ergänzt. Eine Dimension, die in besonderer Weise hier ihre Berücksichtigung finden sollte, bildet die Bindung an eine konkrete religiöse Gemeinschaft, ohne die ein Modell der Religiosität m. E. nicht nachvollziehbar ist. Diese Bindung an eine religiöse Gemeinschaft kommt gerade auch in der derzeitigen Entwicklung religiöser Kompetenzmodelle zum Tragen.²⁰⁷

Einen ähnlichen phänomenologischen Definitionsversuch unternimmt der amerikanische Religionswissenschaftler King in den 1980er Jahren. Auch er analysiert unterschiedliche Religionen und versucht, „verbindende Grundformen im Leben dieser Religionen ausfindig zu machen.“²⁰⁸ Im Gegensatz zu Glocks Dimensionen der Religiosität spricht King von „Charakteristika und Strukturen religiösen Lebens“²⁰⁹. In diesem Verständnis führt King acht Charakteristika auf, die für ihn Religion ausmachen.²¹⁰

Traditionsbezug

Religionen sind auf eine intensive und erkennbare Beziehung zur Vergangenheit, auf Ursprünge, wegweisende Beispiele und Maßstäbe zurückzuführen.

Mythen und Symbole

Zur Erklärung und Deutung der Wirklichkeit bedarf es Mythen und Symbole, die Erscheinungsweisen des Religiösen für den Menschen äußerlich sichtbar machen.

Konzepte von Erlösung

Religionen befassen sich immer mit dem Heil und der Rettung des Menschen, so dass Erlösung geradezu als Synonym für Religion gebraucht werden kann.

Heilige Orte und Gegenstände

Abgegrenzt von der profanen Welt, schaffen sich Religionen besondere (heilige) Orte und Gegenstände.

²⁰⁷ Vgl. Kapitel 6.7. dieser Arbeit.

²⁰⁸ Porzelt, B.: A.a.O. S.71.

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Vgl. Ebd. S.72ff.

Heilige Handlungen – Rituale

Heilige Handlungen und Rituale vermitteln den Beteiligten Vertrautheit und Verbundenheit mit der eigenen religiösen Tradition und der Erfahrbarkeit von Religion.

Heilige Schriften

Eine Zentrale Rolle in den Religionen spielt die Überlieferung maßgeblicher Worte der Vergangenheit, die eine immer wieder neue und angemessene Interpretation für die Gegenwart ermöglichen.

Die heilige Gemeinschaft

Religion vollzieht sich in unterschiedlich ausgeprägten gemeinschaftlichen Strukturen.

Die heilige Erfahrung

Unverzichtbar für Religiosität ist eine subjektive Erlebnis- und Erfahrungskomponente, die Menschen innerhalb religiöser Kontexte begegnet.

In seinen Ausführungen überschreitet King den rein phänomenologischen Rahmen eines Definitionsversuches und bezieht seine Charakteristik ausschließlich auf Erfahrungen, „die sich inhaltlicher einer religiösen Tradition zuordnen lassen.“²¹¹

In diesem phänomenologischen Verständnis wird die Vielfalt von Religiosität in unterschiedlichsten konkreten Ausdrucksformen erkennbar, die der Gefahr unterliegt in eine wahllose Beliebigkeit zu verfallen.²¹² Wenn auch hier zum Ausdruck kommt, dass Religion Momente wie Handeln, Erleben, Wissen und Bekenntnis umfasst, geben phänomenologische Definitionsversuche keine Auskunft darüber, welche Erscheinungsformen dem Anspruch genügen, als wahrhaft religiös bezeichnet zu werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es inhaltlicher Kriterien, die das phänomenologische Verständnis nicht aufzeigen kann.²¹³

4.1.2.4. Substanzielle Definitionen – Religion als eigenartige Deutung der Wirklichkeit

Der Versuch einer Definition von Religion in einem substanziellen Verständnis ist im Vergleich zu den bisher aufgeführten Definitionsversuchen die am engsten gefasste Variante.²¹⁴ Substanzielle Religionsdefinitionen sind auf die Inhaltlichkeit

²¹¹ Ebd. S.78

²¹² Vgl. Ebd. S.80.

²¹³ Vgl. Ebd. S.82.

²¹⁴ Vgl. Ebd.

von Religion ausgelegt. Als ein Vertreter dieser substanziellen Deutungen lässt sich Thomas von Aquin benennen. Die Deutung in einem substanziellen Verständnis verweisen auf undefinierbares, unverfügbares und unsagbares und ein letztlich nicht aussagbares Geheimnis.²¹⁵ Eine religiöse Hinordnung oder Hinwendung erfolgt auf einen letzten Bezugspunkt, der von der Vielzahl der Religionen mit Gott bzw. der Beziehung zum Göttlichen bezeichnet wird. Der Bezug auf Gott wird im substanziellen Kontext als kennzeichnendes Merkmal von Religion herausgestellt.²¹⁶ Der Systematiker Schillebeeckx formuliert in diesem Zusammenhang Religion als dort gegeben, „wo Menschen ihr eigenes Dasein, ihre Geschichte und ihre Wirklichkeit mit Bezug auf Gott deuten.“²¹⁷ Eine solche Definition setzt Erleben als reflektiertes Erfahrungsverständnis innerhalb des individuellen Deutungshorizontes im Rahmen des gesellschaftlichen Deutungshorizontes voraus.

In den substanziellen Definitionsversuchen spiegelt sich der Ansatz der Korrelationsdidaktik wider als eine Möglichkeit, religiöses Lernen zu verorten. Religiöses Lernen erfolgt hier auf die Wechselseitigkeit der religiösen und lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und der Glaubenstradition hin. Religiöses Lernen als kritische und produktive Korrelation betrachtet, in der der Vollzug in unterschiedlichen korrelativen Dialogen erfolgen kann, bedingt sich wechselseitig in folgenden Dimensionen:²¹⁸

außerchristlich religiöse Erfahrungen – Menschen in Geschichte und Gegenwart deuten ihre Erfahrungen mit Bezug auf Gott

säkulare Erfahrungen – Menschen in Geschichte und Gegenwart deuten ihre Erfahrungen ohne Bezug auf Gott

biblische Erfahrungen – Menschen der biblischen Zeit deuten ihre Erfahrungen mit Bezug auf Gott

christentumsgeschichtliche Erfahrungen – Menschen in der Geschichte des Christentums deuten ihre Erfahrungen mit Bezug auf Gott

heutige christliche Erfahrungen – Menschen heute deuten ihre Erfahrungen mit Bezug auf Gott

²¹⁵ Vgl. Ebd. S.85.

²¹⁶ Vgl. Ebd. S.88.

²¹⁷ Ebd. S.89.

²¹⁸ Vgl. Ebd. S.97.

All diese Dimensionen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und nähern sich der Komplexität religiösen Lernens im Hinblick auf den schulischen Alltag im Religionsunterricht an.

Insbesondere auf der Grundlage der phänomenologischen und substanziellen Definitionsversuche bzw. Überlegungen wird sich in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion und Auseinandersetzung religiösem Lernen angenähert.

Im Kontext der Darstellungen Porzelts, die den Begriff „Religion“ analysieren und auf dieser Grundlage religiöses Lernen bzw. religiöse Lernprozesse deuten, sind in diesem Zusammenhang auch die Überlegungen Hemels zum Begriff der Religiosität zu benennen, die letztlich in den Versuch der Definition religiöser Kompetenzen münden.

4.2. Religiosität – Dimensionen religiöser Lebensgestaltung

Im alltagssprachlichen Gebrauch beziehen sich „religiös“ und „Religiosität“ auf das Verhältnis zu Religion, Kirche und Theologie.

Im sprachlichen Kontext wird über die Begriffe religiös und Religiosität sowohl Identifikation wie auch Distanz zum Ausdruck gebracht.²¹⁹ Verdeutlicht wird eine „allseitige Verbundenheit der Welt und der Menschen in Gott“.²²⁰

Offen bleibt hier, mit welchem Gottesbild bzw. welchen Gottesvorstellungen agiert wird. Dabei setzt die Verwendung dieser Begrifflichkeiten nicht voraus, dass sie mit einer personalen Gottesvorstellung aus einer christlichen Tradition heraus verknüpft sind.²²¹

Die Offenheit und Unverbindlichkeit der Begriffe, die an dieser Stelle deutlich wird, stellt Hemel für Christentum und Kirche als ein „Dilemma der Modernität“²²² dar. So entspricht diese Offenheit und Unverbindlichkeit von Religiosität nicht den Zielen und Interessen von Kirche, Theologie und nicht zuletzt der Religionspädagogik, die davon geprägt sind, durch ihr Wirken zum christlichen Glauben anzustiften.²²³ Der offene und unverbindliche Umgang mit Religiosität entspricht dem zeitgenössischen Trend der Individualisierung, einer individuellen Spiritualität, Enttraditionalisierung

²¹⁹ Vgl. Hemel, U.: Religiosität. In: Theo-web. 1.Jahrgang 2002. Heft 1. S.12.

²²⁰ Schmid, H.: Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Bad Heilbrunn 1989. S.208.

²²¹ Vgl. Ebd.

²²² Ebd.

²²³ Vgl. Ebd.

und der Neigung zu einer Patchwork-Identität, die den Verlust verbindlicher Lebensorientierung impliziert.²²⁴

Religiosität beschreibt demnach „die individuelle Ausprägung eines persönlichen Welt- und Selbstverständnisses unter Verwendung religiöser Kategorien.“²²⁵

Ein solches Verständnis von Religiosität kommt den unterschiedlichen Formen gelebter Religiosität entgegen und ermöglicht es einem jeden Individuum, als Subjekt der eigenen Biographie wahrgenommen zu werden. Dabei lässt es diese Definition offen, „ob jemand sein Welt- und Selbstverständnis überhaupt unter Verwendung religiöser Kategorien ausgestalten möchte.“²²⁶ Insofern lässt diese Definition auch die Abgrenzung zu, die zu der Erkenntnis führt, nicht religiös zu sein.²²⁷

Im Folgenden werden unterschiedliche Dimension und Tendenzen einer religiösen Lebensgestaltung nach Hemel dargestellt, die einen Eindruck der Vielschichtigkeit von Religiosität vermitteln.

4.2.1. Religiosität als Zugehörigkeit zu einem religiösen Milieu

Religiosität als Zugehörigkeit zu einem religiösen Milieu zeichnet sich durch die religiöse Identität des Menschen basierend auf „Herkunft, Familientradition und Mitleben an der religiösen Kultur ihrer Umwelt“²²⁸ aus. Diese Form der Religiosität der Zugehörigkeit führt nicht zwingend zu religiösen Vollzügen im Alltag, sondern beschreibt vielmehr eine „partizipatorische Teilhabe“²²⁹.

Religiöse Lebensgestaltung dieser Form lässt sich in der so genannten Volkskirche wieder finden. Exemplarisch dafür seien an dieser Stelle Polen, Spanien, Italien und Deutschland genannt, für die jahrzehntelang die Zugehörigkeit zur Kirche und konfessionelle Gebundenheit selbstverständlich waren.²³⁰ Die Zugehörigkeit zu einem religiösen Milieu steht hier im Vordergrund, kritische Anfragen an und Auseinandersetzungen mit der eigenen Religion werden Kirchenleuten und

²²⁴ Vgl. Ebd.

²²⁵ Hemel, U.: Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. In: Theo-Web. Heft 1. S.8.

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Vgl. Ebd.

²²⁸ Hemel, U.: Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. In: Angel, H.-F. u. a.: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart 2006. S.104.

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Vgl. Ebd.

Theologen zugeschrieben.²³¹ Eine religiöse Spezialisierung in volksskirchlichen Bezügen kann hier in der Ausprägung von Religiosität in kognitiven, pragmatischen oder kommunikativen Dimensionen erkennbar werden, im Sinne einer „individuellen Ausprägung von Religiosität im Kontext eines volksskirchlichen religiösen Lebensstils“²³².

4.2.2. Religiosität als Praxis gelebter Frömmigkeit

Religiosität als Praxis gelebter Frömmigkeit lässt sich nahezu als eine weitere Ausprägung einer Religiosität, die an die Zugehörigkeit eines bestimmten religiösen Milieus gebunden ist, verstehen. Im Mittelpunkt dieser religiös motivierten Lebensgestaltung stehen Emotionalität und Subjektivität.²³³

Gelebte Frömmigkeit ist stark gebunden an eine kollektive Volksfrömmigkeit, die sich in Erscheinungsformen religiösen Lebens und gleichzeitig in regionaler Folklore ausdrückt.²³⁴ Im Rahmen eines solchen Verständnisses von Religiosität findet keine Reflexion bzw. kritische Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen statt. Orientiert an einem religiösen Vorbild und geleitet von einem hohen Maß an Emotionalität und Individualität wird Religion im Kontext der Identitätsstiftung betrachtet.²³⁵

4.2.3. Individuelle Patchwork-Religiosität

Patchwork-Religiosität beschreibt eine Form von Religiosität, die einen individuell religiösen Suchprozess beschreitet, orientiert an Elementen der klassischen Weltreligionen, spirituellen Lehren und esoterischen Denkmustern.²³⁶ Diese Form der religiösen Lebensgestaltung lässt nahezu auf einen „subjektiven Utilitarismus im religiösen Bereich“²³⁷ schließen, der alles, was dem eigenen Wohlbefinden und der psychischen Gesundheit nützlich ist, als religiös sinnvoll bezeichnet.²³⁸

²³¹ Vgl. Ebd.

²³² Ebd.

²³³ Vgl. Ebd. S.105.

²³⁴ Vgl. Ebd.

²³⁵ Vgl. Ebd. S.105f.

²³⁶ Vgl. Ebd. S.106.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Vgl. Ebd.

Im Fokus dieser individualisierten und nicht auf Gemeinschaftsbildung ausgerichteten Lebensgestaltung steht der Aspekt der Spiritualität, von dem eine besondere Anziehungskraft ausgeht.²³⁹

Dialogfähigkeit wird in diesem Kontext als Kategorie verstanden, die den eigenen, individuell gestalteten Suchprozess beeinflusst. Standpunkt- und Dialogfähigkeit sind so betrachtet keine Größen, die zu einem Wahrheitsanspruch und religiösem Bekenntnis führen, sondern lediglich der Orientierung dienen.²⁴⁰

4.2.4. Religiosität als geschlossene religiöse Identität

Die Ausprägung oder Interpretation von religiösen Weltdeutungen wird in diesem religiösen Lebensstil übersteigert und als Maß aller Dinge betrachtet. Diese Übersteigerung religiöser Identifikation lässt eine klare Standpunktfähigkeit aber keinen Raum für Dialoge erkennen.²⁴¹ Kategorien wie „wahr“ und „falsch“ nehmen einen absoluten Anspruch ein und bilden sich in „hermeneutisch nur sehr kurz greifenden Argumentationsmustern“²⁴² ab.

Diese Form einer geschlossenen Identität zeigt sich in fundamentalistischen Positionen, in einer Religiosität mit hoher identitätsprägender Kraft, Kompromisslosigkeit und geringer Toleranz.

Die an dieser Stelle aufgeführten unterschiedlichen Dimensionen einer religiösen Lebensgestaltung machen deutlich, dass gelebte Religiosität „Ausdruck der grundsätzlichen Standpunktfähigkeit und Standortbedürftigkeit des Menschen im Blick auf seine eigene Welt- und Selbstdeutung“²⁴³ darstellt.

In diesem Kontext gilt es eine Balance zwischen den verschiedenen kognitiven, emotionalen, kommunikativen und spirituellen Dimensionen von Religiosität zu ermöglichen, die zum einen auf eine Standpunkt- und Dialogfähigkeit im Sinne der Förderung religiöser Kompetenz und zum anderen auf Toleranz zielt.²⁴⁴

²³⁹ Vgl. Ebd. S.106f.

²⁴⁰ Vgl. Ebd. S.107.

²⁴¹ Vgl. Ebd.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Ebd. S.111.

²⁴⁴ Vgl. Ebd. S.112.

4.3. Religiöse Sozialisation

Der Begriff Sozialisation ist in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts in den deutschen Sprachgebrauch aufgenommen worden und wird im Zusammenhang empirisch ausgerichteter Sozialisationsforschung gebraucht. Seinen Ursprung hat dieser Begriff in der amerikanischen Soziologie.²⁴⁵

Sozialisation beschreibt das Verhältnis des Individuums zu seiner Umwelt und gesellschaftlichen Umgebung als einen komplexen Kommunikations- und Interaktionsprozess.²⁴⁶ So befindet sich das Individuum von Anfang an in sozialen Beziehungen, die sich in einem lebenslangen Entwicklungsprozess nach Umfang, Gestalt und Inhalt verändern können.²⁴⁷

Der Heranwachsende übernimmt in den alltäglichen Interaktionen Verhaltensmuster und Werthaltungen, die einer allgemeinen Gültigkeit in seiner soziokulturellen Umwelt unterliegen. Durch die Verinnerlichung dieser Normen und Interpretationsmuster wird das Individuum zu einem integrierten Mitglied der Gesellschaft.²⁴⁸

Religiöse Sozialisation ist in diesem Kontext als eine Dimension des allgemein gültigen Sozialisationsbegriffs zu verstehen.

Im Mittelpunkt religiöser Sozialisation stehen demnach die Vermittlung religiöser Inhalte, Einstellungen, Erfahrungen, Verhaltensweisen, Traditionen und Bräuche an nachfolgende Generationen. Das Gelingen von solch sinnstiftenden und motivkräftigen Erfahrungen steht in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, peer-groups).²⁴⁹

Durch Imitation und Identifikation übernimmt der Heranwachsende religiöse Werthaltungen. „Bis ins fünfte Lebensjahr bilden sich religiöse Bezüge durch Nachahmen des Verhaltens, das das Kind im Kontakt mit den primären Bezugspersonen beobachtet.“²⁵⁰ So werden Verhaltensweisen in ihrer modellhaften Struktur abgespeichert und reproduziert. Infolge der verstärkten Bildung einer Ich-

²⁴⁵ Vgl. Mette, N. & Rickers, F. (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 2. Neukirchen – Vluyn 2001. Schlagwort „Sozialisation“ S.2007.

²⁴⁶ Vgl. Ebd. S.2008.

²⁴⁷ Vgl. Bitter, G. & Miller, G. (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Band 1. München 1986. Schlagwort „Sozialisation“ S.61.

²⁴⁸ Vgl. Ebd.

²⁴⁹ Vgl. Ebd. S.62.

²⁵⁰ Ebd.

Identität und Differenzierung kognitiver Fähigkeiten bestimmt die Identifikation mit Vorbildern religiöse Werthaltungen.²⁵¹

Diese Auseinandersetzung mit Vorbildern wirkt sich stark auf die Entwicklung des Selbstbildes des Heranwachsenden aus. Über religiöse Bezüge wird die Reifung der Persönlichkeit im Identifikationslernen unterstützt. Identifizieren sich Kinder und Jugendliche mit gläubigen Personen, die ihr „Christ sein“ leben und vertreten, treten sie mit diesen Personen in einen Kommunikations- und Interaktionsprozess, der von einer emotional positiven Atmosphäre gezeichnet ist, gewinnen sie als Heranwachsende einen prägenden Zugang zu Glaubensinhalten.²⁵²

Je stärker demnach den Kindern und Jugendlichen in ihrer Umwelt religiöse Praxis zuteil wird, desto ausgeprägter erfolgt eine religiöse Sozialisation. So trägt gerade die Familie als primäre Sozialisationsinstanz grundlegend zu einer religiösen Wertevermittlung bei.²⁵³

4.3.1. Zur Situation religiöser Erziehung

„Solange Kirche und Christentum die religiös-sittliche Grundüberzeugung des öffentlichen Gemeinwesens bildeten, bestimmten sie auch dessen Erziehung und Kulturbereiche.“²⁵⁴ Demnach waren allgemeine und religiöse Erziehung in der weltanschaulich homogenen Gesellschaft bis in das 20. Jahrhundert hinein nicht voneinander zu trennen.²⁵⁵ So nahm die Religion in der traditionellen Gesellschaftsform eine dominante Funktion ein, die zur Identitätsbildung beitrug. Diese „substanziell-theologische Identitätsform“²⁵⁶, die im Einklang mit Religion und Gesellschaft stand, war inhaltlich bestimmt und auf ein vorgegebenes Lebensziel ausgerichtet. „Sie war völlig abhängig von dem unverfügbaren Absolutum (Gott), das alle Lebensbereiche umfasste und Richtschnur allen Denkens und Handelns war.“²⁵⁷

Dieses ändert sich allerdings mit dem Entstehen einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft und der damit verbundenen zunehmenden Ausdifferenzierung des

²⁵¹ Vgl. Ebd. S.63.

²⁵² Vgl. Ebd.

²⁵³ Vgl. Ebd.

²⁵⁴ Weidmann, F.: Religion als Aufgabe der Erziehung. Überlegungen zu einer grundlegenden religiösen Erziehung. In: Baumgartner, K. u. a. (Hrsg.): Glauben lernen – Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion. St. Ottilien 1985. S.19.

²⁵⁵ Vgl. Ebd.

²⁵⁶ Mette, N.: Identitätsbildung heute – im Modus christlichen Glaubens. In: KatBl 124 (1999) S.397.

²⁵⁷ Ebd.

Glaubens, sodass eine religiöse Erziehung verstärkt aus dem Erziehungsgeschehen ausgegrenzt wird.²⁵⁸ Religion verliert ihren gesamtgesellschaftlichen Absolutheitsanspruch und wird vielmehr zu einem Teilsystem innerhalb der neuzeitlichen Gesellschaftsentwicklung und der damit verbundenen Emanzipation von der religiösen Weltdeutung.²⁵⁹

Dennoch gewinnt gerade in den letzten drei Jahrzehnten religiöse Erziehung wieder an Bedeutung, stellt sich doch die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach transzendenten Ausrichtungen.

Dabei wird Religion nicht über Riten, Lehren, Gebete, Traditionen und Verhaltensregeln definiert, sondern vielmehr zeigt sich Religion hier „in jener Dimension der Tiefe im menschlichen Leben, in der die Frage nach dem Sinn des Lebens aufbricht.“²⁶⁰

Diese Frage nach dem Sinn des Ganzen stellt sich als menschliches Grundbedürfnis dar und verlangt nach Antworten, die nicht ausschließlich einer klassischen Theologie in einem philosophischen Verständnis zugrunde liegen, sondern vielmehr das Evangelium im Kontext veränderter Wirklichkeit „kreativ und innovativ“²⁶¹ auslegen.

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels von Arbeit, Partnerschaft, Ehe und Familie, von einem veränderten Freizeit- und Konsumverhalten treten Begrifflichkeiten wie Säkularisierung, Segmentierung, Individualisierung und Wertewandel in den Mittelpunkt der Sozialisationsforschung und versuchen, das Verhältnis von Religion und Gesellschaft zu beschreiben.²⁶²

So ist demnach von dem heutigen Standpunkt aus zu beobachten, dass sich eine immer stärkere Privatisierung bzw. Individualisierung des religiösen Lebens abzeichnet.²⁶³ Das private Leben wird häufig zu einem „kirchenfreien Raum“²⁶⁴, der möglichst wenig mit offizieller / lehramtlicher Religion zu tun haben will. Es zeigt sich, dass sich eine immer größere Zahl von Christen die Freiheit nimmt, die für sie relevanten Inhalte ihres Glaubens selbstständig zu wählen und als Privatangelegenheit zu betrachten. Der Kirche als institutionelle Sachwalterin von

²⁵⁸ Vgl. Weidmann, F.: A.a.O. S.19.

²⁵⁹ Vgl. Mette, N.: A.a.O. S.397f.

²⁶⁰ Tillich zitiert in: Ebd. S.21.

²⁶¹ Baumann, U., Jaspert, B. (Hrsg.): Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft. Frankfurt am Main 1998. S.30.

²⁶² Vgl. Ebd. S.31.

²⁶³ Vgl. Ebd. S.32.

²⁶⁴ Ebd.

Religion ist es nicht gestattet mit ihren lehramtlichen Moralvorschriften Einfluss auf das private bzw. intime Leben zu nehmen.²⁶⁵ Diese Auslegung von Religiosität lässt sich mit dem Begriff „Auswahlchristentum“²⁶⁶ beschreiben, welches eine nach außen „unsichtbare Religion“²⁶⁷ praktiziert.

4.3.2. Säkularisierung – Zum Verhältnis zwischen Kirche und Gesellschaft

Diese soeben beschriebene Haltung eines „Auswahlchristentums“ wird in den offiziellen Texten der Amtskirche negativ als Krise in der religiösen Entwicklung des Individuums wahrgenommen. So wird die innere Krise der Kirche nach außen auf die Gesellschaft projiziert. Durch den Prozess der Säkularisierung in der modernen Gesellschaft werden nach Meinung der Amtskirche die Menschen unempfänglich für das Angebot der Kirche gemacht und geraten zunehmend in eine geistige und spirituelle Orientierungslosigkeit.²⁶⁸

Der Begriff der Säkularisierung steht im amtskirchlichen Gebrauch in einem bestimmten historischen Kontext, der in die Zeit der Französischen Revolution zurückreicht.²⁶⁹ Säkularisierung steht hier für die widerrechtlich empfundene Verstaatlichung von kirchlichem Besitz und einer damit verbundenen Trennung von Kirche und Staat, die zu einer kontinuierlichen Emanzipation der modernen Gesellschaft von der Kirche beiträgt.²⁷⁰

Säkularisierung lässt sich auf dieser Grundlage im kirchlichen Sprachgebrauch auf zweifache Weise auslegen. Zum einen wird Welt als negativer Gegenbegriff zu Kirche herausgestellt, *Kirche* als Bereich Gottes und des Heils wird *Welt* als Ort der Gottferne und des Unheils gegenübergestellt. Zum anderen wird ein Verständnis beschrieben, das davon ausgeht, dass „die sakrale und die profane Dimension der Wirklichkeit ursprünglich eine Einheit gebildet haben und im Prozeß der christlichen Durchdringung der Welt wieder zusammengeführt werden müßten.“²⁷¹

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Zulehner, P.M. zitiert in: Ebd.

²⁶⁷ Luckmann, T. zitiert in: Mette, N.: Identitätsbildung heute – im Modus christlichen Glaubens. In: KatBl 124 (1999) S.397.

²⁶⁸ Baumann, U., Jaspert, B. (Hrsg.): A.a.O. S.32.

²⁶⁹ Vgl. Ebd.

²⁷⁰ Vgl. Ebd.

²⁷¹ Ebd. S.33.

Ausgehend von der Vorstellung der mittelalterlichen Theologie einer „christlichen Gesellschaft (corpus Christianorum)“²⁷² bedeutet Säkularisierung „Verrat an der ursprünglichen Einheit von Gesellschaft und Kirche“²⁷³.

Der Anspruch, eine vollkommene Gesellschaft aus der Einheit von Kirche und Gesellschaft zu repräsentieren, herrscht bis in das 19. Jahrhundert hinein. Dennoch muss sich damit abgefunden werden, dass in der nachchristlichen Gesellschaft eine Ausdifferenzierung eines speziellen religiös-kirchlichen Kommunikationszusammenhangs erfolgt, der die gewünschte Monopolstellung von kirchlich / theologisch geprägter Weltdeutung nach und nach einbüßt.²⁷⁴ Die Amtskirche stellt sich mit diesem Anspruch auf Alleinherrschaft der Gesamtgesellschaft gegenüber und spricht der Gesellschaft die Zuständigkeit für religiöse Angelegenheiten ab. Deutlich wird in dieser Haltung eine wechselseitige Auslegung des Säkularisierungsprozesses. So beansprucht die Amtskirche einen Absolutheitsanspruch für den religiösen Bereich, der in der Gesamtgesellschaft so ausgelegt wird, dass die Kirche mehr und mehr nur noch für das religiöse Segment in der Gesellschaft von Bedeutung ist.

Kirche wird demnach ein Teilaspekt in dem allgemein erkennbaren Differenzierungsprozess der Industriegesellschaft. In diesem Differenzierungsprozess gelingt der Kirche eine katholisch geprägte Milieubildung, was bedeutet, dass das Leben nicht in der Gesamtgesellschaft erfolgt, sondern in sowohl sozial wie lokal voneinander abgegrenzten Räumen, „die aber quer zur zunehmenden funktionalen Differenzierung der Gesellschaft weiterhin einen sozialen Gesamtzusammenhang bildeten.“²⁷⁵ Innerhalb dieser Milieus ist eine verstärkte „Verkirchlichung des Lebens“²⁷⁶ zu erkennen, die es gewährleistet, katholische Teiltraditionen zu stabilisieren, und die Bedingungen aufrechterhält, die einer christlichen Gesellschaft ähnlich sind. Zu dieser Milieubildung und ihrem Erhalten tragen unter anderem ein ausgeprägter Ultramontanismus, die Theologie der Neuscholastik und das vom Ersten Vatikanischen Konzil (1870) beschlossene Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes bei.²⁷⁷

²⁷² Ebd.

²⁷³ Ebd.

²⁷⁴ Vgl. Ebd.

²⁷⁵ Ebd. S.34

²⁷⁶ Ebd. S.35.

²⁷⁷ Vgl. Ebd. S.34f.

Zu einer Auflösung dieser in sich geschlossenen katholischen Milieus führen in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts die sich wandelnden wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbindungen der Industriegesellschaft. Sie sind gekennzeichnet durch die hohe Mobilität und eine konfessionelle Durchmischung der Bevölkerung, die der Arbeitsmigration und der Umsiedlung ganzer Landschaften nach dem Zweiten Weltkrieg zugrunde liegen.²⁷⁸ Im Zuge dieses Wandels zu einer modernen Gesellschaft erfolgt eine ausgeprägte Segmentierung der verschiedenen Lebensbereiche, die ihre Anfänge bereits in der Industriegesellschaft des 19. Jahrhundert erkennen lässt. Stand dort die Trennung von Staat und Kirche im Mittelpunkt, stehen nun Trennung von Arbeits- und Familienleben und Freizeitkulturen im Vordergrund. Demnach ist zu beobachten, dass sich das ganze Leben in einzelne, unverbundene, nebeneinander her existierende Lebenssegmente aufsplittet.²⁷⁹ Für Kirche und Religion bedeutet dieses, dass sie ein Lebenssegment bilden, das gleichberechtigt neben anderen Segmenten existiert und so auch in Konkurrenz zu anderen Erlebnis- und Erwartungsbereichen stehen kann, die je nach Bedarf von dem Individuum in Anspruch genommen werden.²⁸⁰ Die Frage nach der individuellen Daseinsgestaltung und Identitätsfindung unterliegt einer eigenverantwortlichen Freiheit und Selbstbestimmung. Diese Autonomie des Individuums führt dazu, dass ein neues, differenzierteres Verhältnis zur Kirche entsteht. „Der einzelne ist nicht mehr wie früher durch Geburt und Sozialisation primär `seinem` katholischen Subsystem zugeordnet, sondern muß sich selber zuordnen.“²⁸¹

Durch die Entstehung differenzierter Geflechte individueller Lebenswelten, in denen Angebote unterschiedlichster Teilsegmente beliebig wahrgenommen werden, gerät die Kirche zunehmend in eine tiefgreifende Krise, die zur Auflösung der so genannten „Volkskirche“²⁸² führt. Anzeichen für diese Krise zeigen sich in der Schwierigkeit von Tradierung und Verkündigung, einem Autoritäts- und Vertrauensverlust, einer steigenden Neigung zum Kirchenaustritt, einer kontinuierlichen Reduktion der Gottesdienstbesuche, der Infragestellung der moralischen Kompetenz der Kirche, einem Auszug der Religiosität aus der

²⁷⁸ Vgl. Ebd. S.35.

²⁷⁹ Vgl. Ebd.

²⁸⁰ Vgl. Ebd.

²⁸¹ Ebd. S.36.

²⁸² Ebd.

kirchlichen Institution sowie in einer Zuwendung zu außerchristlichen und esoterischen Angeboten und Praktiken.²⁸³

Bei vielen Kirchenmitgliedern verliert das Christentum als Volksreligion seinen Status, da die Bereitschaft der einzelnen Kirchenmitglieder schwindet, den oftmals starren Dogmatismus und die autoritären Umgangsformen der Amtskirche mitzutragen.²⁸⁴

Zwar zeigt die offizielle Kirche gerade in der Öffentlichkeit und in den Medien unverändert Präsenz, jedoch nimmt ihre Stellung und Sichtbarkeit vor Ort stark ab. Dieser Verlust verdeutlicht, dass sich verstärkt ein distanzierteres Verhältnis der Katholiken zu ihrer Kirche erkennen lässt, welches einen Säkularisierungsprozess zum Ergebnis hat, der sich als ein schleichender religiöser und ethischer Kompetenzverlust der institutionellen Kirche äußert, in dem die Kirche nicht mehr in der Lage zu sein scheint, „die Sache Jesu den Menschen ansprechend und hilfreich nahezubringen.“²⁸⁵

4.3.3. Eine veränderte Einstellung zu Kirche und Kirchengliederung

Über den beschriebenen Prozess der Säkularisierung und einer weiterhin voranschreitenden Modernisierung der Lebensbedingungen im sozialen, ökonomischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereich wandelt sich die Bedeutung der traditionellen Volkskirche grundlegend. In dem gegenwärtigen Umbruch von Traditionen und Epochen verliert sie ihre Funktion des Religiösen im Alltag, im Denken, Fühlen und Handeln des Menschen und nimmt nahezu eine Stellung der Entbehrlichkeit für die religiösen Lebensvollzüge des Individuums ein.²⁸⁶

So zeichnet es sich ab, dass unabhängig von Milieuprägung und Bildungsschichten ein Großteil der Menschen ein zunehmendes Interesse zeigt an einer unmittelbar erfahrbaren, ganzheitlichen Religion, die christlich religiöse Glaubenselemente mit synkretistischen, nicht-christlich religiösen Elementen vermischt.²⁸⁷ Auf dieser Grundlage bildet sich eine Religiosität, die sich folgendermaßen beschreiben lässt:

- „An die Stelle der institutionalisierten Religion tritt die nach individuellen Bedürfnissen maßgeschneiderte persönliche Religiosität, eine Art *Patch-Work-Religiosität* .
- Nach wie vor spielt die christliche Tradition als Bezugspunkt religiöser Orientierung eine wichtige Rolle. Andere Quellen religiöser Inspiration treten jedoch zunehmend ins Bewußtsein.

²⁸³ Vgl. Ebd.

²⁸⁴ Vgl. Ebd.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Vgl. Ebd. S.37.

²⁸⁷ Vgl. Ebd. S.37f.

Beobachten lässt sich nicht ein Religionsverfall, sondern ein Wandel in den Ausdrucksformen von Religion.

- Logische Konsequenz der gesellschaftlichen Individualisierung ist der *uneingeschränkte religiöse und kulturelle Pluralismus*, gleichzeitig aber auch eine *Übersteigerung der Selbstständigkeit* des Menschen: Alle Verantwortung wird auf die einzelnen abgeschoben.²⁸⁸

Aus dieser Beschreibung lässt sich erkennen, dass das christliche Glaubensverständnis mehr und mehr einem „Patchwork-Christentum“²⁸⁹ entspricht als einem Bekenntnis-Christentum, welches vom Selbstverständnis der Traditionskirche vorausgesetzt wird.

4.3.4. Zum Prozess religiöser Individualisierung

Diese beschriebenen Entwicklungstendenzen lassen sich mit dem soziologischen Begriff der Individualisierung bezeichnen. So wird „immer mehr Verantwortung und Verantwortlichkeit von den gesellschaftlichen Institutionen in die Zuständigkeit des einzelnen Menschen“²⁹⁰ übertragen. Demnach entscheidet das Individuum nach eigenem Ethos über politisches, religiöses, ökonomisches, ökologisches oder moralisches Handeln, losgelöst von auferlegten Handlungsstrategien oder Traditionen.

Der Prozess der Individualisierung beschreibt ein komplexes, mehr-dimensionales Geschehen. Bezogen auf die religiöse Individualisierung bedeutet das, dass in einer ersten Dimension eine Freisetzung überkommener religiöser Bindungen erkennbar wird. Diese Freisetzung vollzieht sich in dem Verhältnis zu vorhandenen Sozialbeziehungen, die mit dem Verlust kirchlich-christlicher Traditionen einhergehen.²⁹¹ Darüber hinaus ist der Prozess religiöser Individualisierung gekennzeichnet durch den Verlust religiöser Welt- und Lebensdeutungen. Religiöse Deutungsmuster sind nur noch Teil eines Angebots unterschiedlichster Orientierungsmuster.²⁹² Neben diesem Einbüßen religiöser Deutungsmuster ist der religiöse Individualisierungsprozess durch seine homogenisierende Wirkung geprägt. Diese Homogenität spiegelt sich in der religiösen „Landschaft“ Deutschlands wider, zum einen in einer deutlichen Verringerung konfessioneller Differenzen, zum anderen im Vollzug eines ausgeprägten sozialen Wandels (Gesellschaft, Milieuprägungen). Hier zeichnet sich der Prozess der Homogenisierung insofern ab,

²⁸⁸ Ebd. S.38.

²⁸⁹ Ebd. S.40.

²⁹⁰ Ebd.

²⁹¹ Vgl. Gabriel, Karl: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. Freiburg – Basel – Wien 1992. S.142f.

²⁹² Vgl. Ebd. S.143.

dass religiöse Traditionen, konfessionelle und religiös-soziale Unterschiede, Züge einer allgemeinen Christlichkeit bzw. einer synkretistischen Religiosität einnehmen.²⁹³

In Bezug auf die Religion kommt in dem Individualisierungsprozess auch die Dimension einer religiösen Subjektivierung zum Tragen. In der religiösen Dimension wird ein Menschenbild dargestellt, das jedem Menschen „Personencharakter, Individualität, Selbstwert und Autonomie zuspricht.“²⁹⁴ Dieses Menschenbild macht sich auch der allgemeine Individualisierungsprozess zu eigen, in dem Maße, dass eine individuelle Lebensführung und Entfaltung einen hohen Stellenwert in der Persönlichkeitsentwicklung einnimmt. Übertragen auf die religiöse Dimension bedeutet das, dass an christliche Traditionen der Anspruch gestellt wird, „Raum zu geben für eine prinzipielle Entscheidungsoffenheit und für vom Individuum selbst zu leistende Verarbeitungsformen der christlichen Tradition.“²⁹⁵ Über diese religiöse Subjektivierung wird ein Korrelat entfaltet, das eine radikale Differenzierung christlicher Traditionen in funktionsspezifische Teilsysteme beinhaltet. So trägt hier die Freigabe des religiösen Entscheidens dazu bei, dass „das Individuum seine Teilnahmeform an den funktionsspezifischen Handlungssphären selbst wählt und kombiniert.“²⁹⁶ So zeichnet sich hier ein Weg religiöser Entscheidungsfreiheit und Mündigkeit ab, in dessen Mittelpunkt die Autonomie des Individuums steht. Diese Form der Individualisierung allerdings steht konträr zu dem amtskirchlichen Religionssystem, da mit ihr der Verlust einer institutionellen Kontrolle verloren geht bzw. erschwert wird. Religiosität, basierend auf christlichen Traditionen, schwindet somit zunehmend und verliert sich vielmehr in einer Auswahl-Religiosität, auf die die Amtskirche nur geringen Einfluss hat.

4.3.5. Zur Situation religiöser Erziehung bei den Heranwachsenden

Die soeben beschriebenen Tendenzen einer Individualisierung prägen auch den Bereich der religiösen Erziehung. Es ist zu beobachten, dass gerade in der derzeitigen gesellschaftlichen Situation traditionelle Ausdrucksformen von Religiosität schwinden und den Heranwachsenden somit wenige Möglichkeiten

²⁹³ Vgl. Ebd. S.144.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ Ebd. S.144f.

²⁹⁶ Ebd. S.145.

gegeben werden, eigene Wege zur Religiosität im traditionellen Verständnis zu finden.²⁹⁷

Für dieses Schwinden an religiösen Erfahrungen lassen sich zwei Gründe benennen; so machen zum einen viele Kinder und Jugendliche in ihrem Elternhaus nur wenige Glaubenserfahrungen, wie Gottesdienstbesuche oder gemeinsame Gebete.

Zum anderen bauen viele Kinder und Jugendliche eine Distanz zu religiösen Objektivierungsformen auf, da sie viel mehr unter dem Einfluss ihrer nichtchristlichen Umwelt stehen.²⁹⁸

Es lässt sich feststellen, dass religiöse Erziehung im traditionellen Sinne nicht mehr verwirklicht wird. Die herkömmlichen Objektivierungen, Vollzüge und Auswirkungen religiöser Erziehung, wie das Beten, der Gottesdienstbesuch, die Auseinandersetzung mit biblischen Texten, das Verständnis für den christlichen Glauben oder der Vollzug christlicher Traditionen und christlichen Brauchtums werden so sehr auf ein Minimum reduziert, dass sie kaum als wirkmächtige Restbestände überdauern können.²⁹⁹

Demnach ist das religiöse Interesse der Kinder und Jugendlichen aus dem sozialen Umfeld heraus geprägt; die Familie trägt als primäres Erfahrungsfeld im Wesentlichen dazu bei, inwiefern die Kinder und Jugendlichen mit religiösen Ausdrucksformen konfrontiert werden. Da jedoch die Zahlen der Familien, die sich um religiöse Sozialisation in Form von gemeinsamem Gottesdienstbesuch, Gebeten oder Gesprächen über Glauben und Religion bemühen, rückläufig sind, bekommen die Heranwachsenden nur bedingt Zugang zu einem allgemeinen religiösen Verhalten bzw. zu moralisch-ethischen Verhaltensformen. Bei den Kindern und Jugendlichen wird eine Verunsicherung erkennbar, ein sinngebendes Ordnungsgefüge für ihr eigenes Leben aufzubauen.³⁰⁰

Neben der religiösen Erziehung innerhalb des Elternhauses trägt auch das Verhältnis der Heranwachsenden zur Institution Kirche zum religiösen Sozialisationsprozess bei. Bei den Heranwachsenden lässt sich zunehmend eine „innere Entfremdung zur Kirche“³⁰¹ feststellen. Dieses distanzierte Verhältnis zeigt sich in den Vorbehalten gegenüber kirchlichen Dogmen, kirchenamtlichen Verlautbarungen und gegenüber einer Starre von Seiten der Amtskirche, die persönliche Glaubensüberzeugungen

²⁹⁷ Weidmann, F.: A.a.O. S.23.

²⁹⁸ Vgl. Ebd.

²⁹⁹ Vgl. Ebd.

³⁰⁰ Vgl. Ebd. S.25

³⁰¹ Bleistein, R. zitiert nach Ebd.

erdrückt. So betrachtet werden die Anforderungen der Kirche als Verpflichtungen gesehen, denen die Heranwachsenden nicht nachkommen möchten. Aus der Perspektive der Jugendlichen sollte Kirche vielmehr durch individuelle Freiheit und Selbstverwirklichung geprägt sein, in deren Mittelpunkt eine menschliche Erlebnisdimension steht. Demnach wendet sich die Kritik der Heranwachsenden oftmals an die Institution Kirche und weniger an herkömmliche / traditionelle Formen der Religiosität.³⁰²

Diese Differenz zwischen Kirchlichkeit und Christsein prägt insbesondere die Gläubigkeit der Heranwachsenden. So erfährt der Glaube zunehmend eine Privatisierung, der eine Akzentverschiebung von einer stärker intellektuell ausgerichteten zu einer existenziellen Glaubensauffassung zugrunde liegt.³⁰³ Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Glaubensinhalte in der heutigen Zeit von den Heranwachsenden nicht unbefragt übernommen werden, sondern vielmehr kritisch hinterfragt werden. Diese kritische Glaubenseinstellung der Jugendlichen wird in einer ausgeprägten Skepsis und Zurückhaltung gegenüber Riten, Regeln und Formeln deutlich. So werden nicht nur Glaubensinhalte in ihrer Verbindlichkeit angezweifelt, sondern auch ein Großteil religiöser Objektivierungsformen (Beten, regelmäßiger Gottesdienstbesuch, Inanspruchnahme der Sakramente).³⁰⁴

Kennzeichnend für den Glauben der Jugendlichen ist eine immer stärker in Erscheinung tretende Offenheit und Toleranz. Diese Offenheit und Toleranz zeigt sich in dem Umgang mit fremden Religionen, die eine Verlagerung von der ausdrücklich christlichen Gläubigkeit zu einer allgemeinen Religiosität erkennen lässt.³⁰⁵

Wenn die Heranwachsenden in diesem Sinne verstärkt dem bereits beschriebenen Individualisierungs- und Säkularisierungsprozessen ausgesetzt sind, zeigen sie dennoch ein großes Interesse an Fragen der Religion und Religiosität. In dieser Situation ist es vonnöten, die Jugendlichen nicht mit ihren Fragen allein zu lassen, sondern vielmehr Möglichkeiten einer religiösen Orientierung und Wege zur Welt des Glaubens zu eröffnen, die ihnen gleichzeitig einen Freiraum gewähren, inwiefern sie sich individuell auf Religion und Religiosität einlassen. Aus dieser Situation heraus empfiehlt es sich, Kinder und Jugendliche schon früh genug in religiöse

³⁰² Vgl. Ebd. S.26.

³⁰³ Vgl. Ebd. S.27.

³⁰⁴ Vgl. Ebd.

³⁰⁵ Vgl. Ebd. S.27f.

Sozialisationsprozesse einzubinden und sie mit Religion und Religiosität zu konfrontieren und dennoch nicht zu überfordern.

Wenn es darum geht, das Verhältnis von Jugendlichen zu Religion, Glauben und Kirche aufzuzeigen, bietet sich eine Auseinandersetzung mit der Shell-Jugendstudie 2006 und der Sinus-Milieustudie U 27 „Wie ticken Jugendliche?“ an. Beide Studien werden im folgenden Teil dieser Arbeit dargestellt.

4.4. Die Shell-Jugendstudie 2006

Prägend für das Bild der deutschen Jugendlichen in der öffentlichen Diskussion ist seit 1952 die Shell-Jugendstudie, die in regelmäßigen Abständen herausgegeben wird. Im September 2006 wurde die 15. Studie veröffentlicht, die die repräsentative Befragung von 2532 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren zugrunde liegt. Erneut gewährt diese Studie einen Einblick in die Gewohnheiten, Einstellungen und Haltungen gegenüber den unterschiedlichsten lebensweltlichen Bausteinen und Motiven. Unter der Überschrift „Jugend und Religiosität“³⁰⁶ durchleuchtet Thomas Gensicke das Verhältnis der Jugend zur Religion.

Die Ausführungen beginnen mit der Darstellung der Konfessionszugehörigkeit der Jugendlichen. So sind 31% der befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren katholisch, 35% evangelisch. 3% der Befragten geben an, einer anderen christlichen Gruppe anzugehören, 5% der Befragten sind Muslime und 1% der Befragten gehören einer anderen Religionsgemeinschaft an. 25% der Befragten sind konfessionslos.³⁰⁷

Die Frage nach der Religionszugehörigkeit lässt erkennen, dass die beiden großen Konfessionen im Vergleich nah beieinander liegen und den Großteil der Befragten ausmachen. Betrachtet man die Religionszugehörigkeit im regionalen Vergleich West – Ost ist zu erkennen, dass lediglich 4,5% der ostdeutschen Befragten katholisch und 15% evangelisch sind, gegenüber 37% westdeutschen katholischen Jugendlichen und 39% evangelischen Jugendlichen. Die Zahl der Konfessionslosen ist unter den ostdeutschen Befragten signifikant hoch mit 79% zu bewerten, lediglich 12% der befragten westdeutschen Jugendlichen bezeichnen sich als konfessionslos.³⁰⁸

³⁰⁶ Gensicke, T.: Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. S.203-239.

³⁰⁷ Vgl. Ebd. S.204.

³⁰⁸ Vgl. Ebd.

Im ersten Schritt geht die Studie auf die Frage der Religiosität ein. Religiosität wird hier dem Forschungsstand entsprechend nicht mit Konfessionsgebundenheit gleichgesetzt.³⁰⁹ In der Auseinandersetzung mit Religiosität bildet die Definition Meulemanns die Ausgangslage für diese Studie, „dass im menschlichen Leben die religiöse Frage am stärksten herausgefordert wird, wenn es um den Umgang mit Tod geht.“³¹⁰

Auf der Basis einer „strikten Definition“³¹¹ soll eine Analyse zum Thema Religiosität erfolgen, die sich in der Typisierung der Jugendlichen in Kategorien von kirchennah, kirchenfern, glaubensunsicher und glaubensfern widerspiegelt.³¹² Im Rahmen dieser Typisierung und der Einstellung zur Religiosität können 49% der Jugendlichen als religiös bezeichnet werden, da 30% der Befragten an die Existenz eines persönlichen Gottes und 19% an die Existenz einer überirdischen Macht glauben. 23% der befragten Jugendlichen geben an, nicht zu wissen, was sie glauben sollen und 28% glauben weder an einen persönlichen Gott noch an eine überirdische Macht.³¹³

Als „kirchennah“ werden in diesem Kontext Jugendliche eingestuft, die an einen persönlichen Gott glauben, das trifft besonders für islamische (64%) und „sonstig“ christliche (69%) Jugendliche zu. Eine Eingruppierung in die Kategorie „kirchennah“ erfolgt bei katholischen Jugendlichen zu 41% und bei evangelischen Jugendlichen zu 30%. Kirchennähe wird in diesem Befund in erster Linie Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugeschrieben.³¹⁴ Als „kirchenferne“ Gläubige werden laut Studie die Jugendlichen benannt, die an dem Vorhandensein einer unpersönlichen überirdischen Macht festhalten. Die Gruppe der Kirchenfernen macht 19% der Jugendlichen aus.

Eine Glaubensunsicherheit zeichnet sich in den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie bei mehr als einem Fünftel der Jugendlichen ab. Diese bevorzugt evangelischen Jugendlichen wissen nicht, was sie glauben sollen.³¹⁵ Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung wird beschrieben, dass neben der Glaubensunsicherheit auch eine stark ausgeprägte Glaubensferne zu erkennen ist. Diese Glaubensferne ist bei den konfessionslosen Jugendlichen mit 66% besonders hoch, sie ist aber auch bei 19% der jüngeren befragten Jugendlichen und bei 32% der älteren Jugendlichen

³⁰⁹ Vgl. Ebd.

³¹⁰ Ebd. S.205.

³¹¹ Ebd. S.207.

³¹² Vgl. Ebd. S.208f.

³¹³ Vgl. Ebd. S.208.

³¹⁴ Vgl. Ebd. S.209.

³¹⁵ Vgl. Ebd.

ausgeprägt. Glaubensunsicherheit und Glaubensferne führen nicht zuletzt zur „Ersatzreligion“ der „höheren (überirdischen) Macht“³¹⁶.

Zusammenfassend hält die Studie an dieser Stelle fest, „dass Jugendliche, wenn sie religiös sind, am ehesten an der klassischen Vorstellung eines persönlichen Gottes festhalten“³¹⁷ und nicht die Vorstellung einer höheren, abstrakten überirdischen Macht verfolgen.

Neben dieser Einschätzung und Bewertung durchleuchtet die Studie Formen diffuser Religiosität, die sie in den Ausführungen als para-religiöse Glaubensformen beschreibt. Diese para-religiösen Glaubensformen bestehen neben den Religionen und beziehen sich auf Formen eines Schicksals-, Vorbestimmungs- oder Aberglaubens.³¹⁸ Gerade die Jugendlichen, die an die Existenz eines persönlichen Gottes bzw. an die Existenz einer überirdischen Macht glauben, tendieren in ihren Glaubensausprägungen zu para-religiösen Formen und interpretieren ihr Leben im Hinblick auf Schicksalsereignisse oder Vorbestimmungen.³¹⁹ In der Auswertung, dass 72% der als kirchennah beschriebenen Jugendlichen und 78% der als kirchenfern beschriebenen Jugendlichen para-religiöse Glaubensformen und Phänomene erkennen lassen, sieht die Studie eine Bestätigung der These, dass sich in den wie auch immer gearteten Glaubensformen „das Bedürfnis nach Glauben überhaupt“³²⁰ verbirgt.

Ein weiterer Aspekt, der in der Studie durchleuchtet wird, wird mit der Überschrift „Was haben die Kirchen Jugendlichen heute zu geben?“³²¹ betitelt. So geben 69% der Jugendlichen an, dass sie eine positive Einstellung zur Kirche haben. Dieser Akzeptanz, die der Kirche als Institution entgegengebracht wird, steht allerdings zugleich auch eine kritische Betrachtungsweise gegenüber, indem 68% der Jugendlichen der Meinung sind, dass sich die Kirche ändern muss, wenn sie in Zukunft bestehen will und 65% der Jugendlichen Antworten der Kirche auf ihre Fragen vermissen.³²²

Um das Verhältnis zu kirchlich-religiösen Glaubensformen einschätzen zu können, wurden im Rahmen der Studie des Weiteren die Jugendlichen, die an einen persönlichen Gott oder an eine überirdische Macht glauben sowie die

³¹⁶ Ebd.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Vgl. Ebd. S.211.

³¹⁹ Vgl. Ebd. S.211f.

³²⁰ Ebd. S.213.

³²¹ Ebd. S.216.

³²² Vgl. Ebd. S.217.

glaubensunsicheren Jugendlichen zu Glaubensinhalten und ihrem Gottesbild befragt.³²³

So waren 31% aller befragten Jugendlichen der Meinung, dass die Welt von Gott geschaffen ist. Eine hohe Zustimmung war in diesem Kontext bei Jugendlichen zu erkennen, die an einen persönlichen Gott glauben. Den dargestellten religiösen Schöpfungsmythos lehnten kirchenferne Jugendliche mehrheitlich ab.³²⁴ In der Aussage „Gott greift in die Welt ein“³²⁵ wird in den Meinungen der Befragten eine Patt-Situation deutlich. In der Aussage, der Mensch müsse sich für seinen Lebenswandel nach dem Tode rechtfertigen, verschiebt sich das Meinungsbild in einen ablehnenden Bereich.³²⁶

Neben den bislang aufgeführten Befunden unterscheidet die Studie drei verschiedene Kulturen der Religiosität. Die Mehrheitskultur bildet die Zahl westdeutscher Jugendlicher, die man als „mäßig religiös“ und in ihrer Ausprägung als „Religion light“³²⁷ beschreiben kann. Die zweite Teilkultur bilden ostdeutsche Jugendliche, „die nur in geringem Maße religiös ist“³²⁸. Eine „harte Religion“³²⁹, im Sinne von Echtheit und Wahrhaftigkeit wird der dritten Teilkultur zugesprochen. Diese dritte Teilkultur setzt sich aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusammen, die Religion als kulturtragendes Element verstehen und leben.³³⁰

Einfluss auf den in der Studie verwendeten Religionsbegriff nimmt der Ansatz des Kulturosoziologen Pollock, der „für Europa eine schwindende Religiosität diagnostiziert.“³³¹ Eine „religiöse Durchdringung des Lebens“³³² wird laut Studie am ehesten in den in Deutschland bestehenden Migrantenkulturen erkennbar. Die Shell-Studie geht davon aus, dass Kirchnähe mehr oder weniger mit Christlichkeit bzw. Religiosität gleichzusetzen ist. Ansätze allerdings wie sie beispielsweise Rössler verfolgt, indem sich Christentum in einem privat-individuellen, kirchlichen und öffentlich-gesellschaftlichen Bereich unterteilen lässt, werden außer Acht gelassen.³³³

³²³ Vgl. Ebd. S.218.

³²⁴ Vgl. Ebd. S.218.

³²⁵ Ebd. S.219.

³²⁶ Vgl. Ebd.

³²⁷ Ebd. S.221.

³²⁸ Ebd.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ Vgl. Ebd. S.222.

³³¹ Schmid, B.: Jugend und Religion: Das Bild der Shell-Studie 2006. In: KatBl. 132 (2007). S.447.

³³² Gensicke, T.: Jugend und Religiosität. A.a.O. S.207.

³³³ Vgl. Schmid, B.: A.a.O. S.447.

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Studie, lässt sich erkennen, dass sich ihre Befunde aus religionswissenschaftlicher und religionspädagogischer Perspektive als wenig plausibel erweisen. So wird zum einen ein undifferenzierter Umgang mit dem Begriff von Religion und Religiosität deutlich, der religionswissenschaftlich und theologisch unzureichend durchleuchtet ist. Zum anderen bleiben entwicklungspsychologische Aspekte wie die Stufen der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen oder Phänomene einer postmodernen Sinnsuche sowie transzendierender Selbstvergewisserung im Jugendalter unberücksichtigt.³³⁴

4.5. Religiöse Signaturen nach Ziebertz

Im Gegensatz zur Shell-Jugendstudie, die einem Religionsbegriff aus religionswissenschaftlicher, theologischer und religionspädagogischer Perspektive nur unzureichend gerecht wird, umreißt Ziebertz zu einem früheren Zeitpunkt bereits ein Bild religiöser Signaturen, das Jugendreligiosität theologisch und religionspädagogisch fundiert abbildet. So stellt Ziebertz heraus, dass Jugendliche, die sich nicht explizit eines kirchlichen Vokabulars bedienen, als religiös zu benennen sind, wenn sie sich selbst so verstehen.³³⁵

Religiosität der Jugendlichen ist geprägt von stark individuellen Zügen zum einen und zum anderen von tradierten religiösen Vorstellungen, die als Orientierungshilfe dienen.³³⁶ Dieser Annahme zur Folge lassen sich vier Fünftel aller Jugendlichen in Deutschland als religiös bezeichnen. Auf dieser Basis entwickelt Ziebertz ein Schema, in dem sich vier (fünf) Grundtypen einer Jugendreligiosität abbilden lassen. Es zeichnen sich für ihn vier (fünf) Grundtypen ab, die eine Beschreibung von kirchlich-christlich (16,7%), christlich-autonom (27,4%), konventionell-religiös (20,6%), autonom-religiös (20%) und nicht-religiös (15,3%) zulassen.³³⁷

Jugendliche, die sich kirchlich-christlich typologisieren lassen, sind in einem religiösen Milieu beheimatet, getragen von einer religiösen Wertorientierung in einem sozialen Umfeld. „Sie zeichnen sich durch eine Nähe zum christlichen

³³⁴ Vgl. Ebd. S.449.

³³⁵ Vgl. Kuld, L.: Wie hast du's mit der Religion? Die Gretchenfrage bei Kindern und Jugendlichen. In: Noormann, H. u. a. (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 3. Auflage. Stuttgart 2007. S. 59.

³³⁶ Vgl. Ziebertz, H.-G. u. a.: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh 2003. S.384.

³³⁷ Vgl. Ebd. S.394.

Glauben aus, wie er kirchlich repräsentiert wird.“³³⁸ Religion und moderne Gesellschaft bilden für diese Jugendlichen keinen Widerspruch. Religion wird auf der Basis der verbindlichen Auslegung durch die Kirche als Orientierungshilfe für das eigene Leben betrachtet.³³⁹

Jugendliche, die eine christlich-autonome Orientierung erkennen lassen, gehen zu der Kirche auf Distanz, deuten ihr religiöses Weltbild aber in Bezug zu christlichen Gemeinden. Angebote und Einstellungen der Kirche wägen sie in ihrer Relevanz für sich ab und entscheiden darüber autonom. Für diese Jugendlichen „ist Glaube etwas, was die Menschen selber gemacht haben.“³⁴⁰

Der Grundtyp konventionell-religiös weist ein sehr schwach ausgeprägtes Profil auf. Religion bildet unter diesen jugendlichen Befragten kein vorherrschendes Thema.³⁴¹

Die Einstellung zu religiösen Fragen, zu Glaube und Kirche erscheinen unverbindlich und bilden den religiösen Mainstream ab.

Autonom-religiös orientierte Jugendliche beziehen sich auf eine religiöse Wertorientierung, die sich nicht in Beziehung zu einer bestimmten religiösen Institution setzen lässt. Religiöse Werte werden negativ beurteilt und Inhalte institutionell gedeutet, was nicht dem Bedürfnis dieser Jugendlichen nach einer religiösen Selbstbestimmung und einer eigenen Spiritualität entspricht. Im Mittelpunkt dieses Profils stehen die Zustimmung zur Selbstkonstruktion des Glaubens und der ausgeprägte Willen zur religiösen Autonomie.³⁴²

Den fünften Grundtyp bezeichnet Ziebertz als nicht-religiösen Orientierungstyp. Von dieser Gruppe Jugendlicher werden religiöse Werte und die Existenz Gottes abgelehnt. Schwer vorstellbar ist für diese Jugendlichen, dass Religion ihrem Leben Orientierung geben kann. Religiöse Angebote haben für sie persönlich keine Relevanz. Sie akzeptieren es aber, dass Religion für andere Menschen einen besonderen Stellenwert einnimmt. Schlagworte wie Ideologie, Atheismus oder Kampf gegen Religion sind für nicht-religiöse Jugendliche nicht von Bedeutung. Vielmehr gilt für sie, dass sie mit Religion nichts im Sinn haben und somit nicht-religiös sind.³⁴³

³³⁸ Ebd. S.390.

³³⁹ Vgl. Ebd. S.392.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Vgl. Ebd. S.393.

³⁴² Vgl. Ebd.

³⁴³ Vgl. Ebd.

Diese Typologie Ziebertz skizziert die Trends religiöser Profile und Ausrichtungen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Exaktheit erheben, sondern vielmehr eine Interpretation im Sinne von „Jede/r ist ein religiöser Sonderfall“³⁴⁴ zulassen. Jugendliche Religiosität nimmt zumeist Mischformen an, die aber sehr klar Tendenzen der Individualisierung und religiöser Selbstbestimmung erkennen lassen, die es in den Konzeptionen religionspädagogischer Handlungsfelder und nicht zuletzt im Religionsunterricht zu berücksichtigen gilt.

4.6. Sinus-Milieustudie U 27

Gerade diese Erkenntnis einer zunehmenden Individualisierung und religiösen Selbstbestimmung spiegelt sich auch in den Ausführungen der Sinus-Milieustudie U 27 wider. So wird hier betont, dass sich Jugendliche an unterschiedlichen lebensweltlichen Milieus in unterschiedlicher Ausprägung orientieren und immer wieder lediglich Tendenzen in ihrer Lebenswelt erkennen lassen.

Aussagekräftiger als die Shell-Jugendstudie 2006 in ihren Befunden aus religionswissenschaftlicher, theologischer wie auch religionspädagogischer Perspektive stellt sich die Sinus-Milieustudie U 27 „Wie ticken Jugendliche?“³⁴⁵ dar. In der im Jahr 2006 in Auftrag gegebenen Studie werden die Lebenswelten katholischer Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 9 - 27 Jahren mit dem Modell der Sinus-Milieus ergründet. In Anlehnung an die Ergebnisse der Shell-Jugendstudien ist verstärkt im Verlauf der letzten Jahrzehnte deutlich geworden, dass Jugendliche nicht als homogene soziale Gruppe zu behandeln sind, sondern vielmehr in ihrer Individualität und Orientierung an unterschiedlichsten Lebenswelten zu erfassen sind. So lässt sich die Zielgruppenbestimmung und Lebensweltanalyse unserer Gesellschaft, die sich in der so genannten Sinus-Milieu-Studie des Institutes Sinus Sociovision zeigt, auf die Lebensphase der Jugendlichen übertragen. In den Sinus-Milieus werden Menschen gruppiert, die in ihrer Lebensauffassung, Haltung und Lebensweise ähnliche Merkmale erkennen lassen. Analysiert werden in diesem Kontext Wertorientierungen, Einstellungen zur Arbeit, zur Freizeit, zu Medien, zu Geld und Konsum, die den Menschen ganzheitlich im Bezugssystem seiner Lebenswelt in den Blick nehmen.³⁴⁶

³⁴⁴ Ebd. S.384.

³⁴⁵ Bund der Deutschen Katholischen Jugend & Misereor (Hrsg.): Sinus-Milieustudie U27. Wie ticken Jugendliche. Düsseldorf 2007.

³⁴⁶ Vgl. Ebd. S.9.

Während in der Sinus-Milieu-Studie von einer Zielgruppenzuweisung bzw. Milieuzugehörigkeit gesprochen werden kann, ist dieses im Übertrag auf die Studie U 27 nicht möglich, da sich die Jugendlichen in der Phase der Entwicklung ihrer eigenen Identität befinden und nicht auszuschließen ist, dass sie später in ein anderes Milieu hineinwachsen. In Anlehnung an die Sinus-Milieu-Studie ist somit in der Studie U 27 die Rede von einer Milieuorientierung, die nicht zwingend identisch mit der Milieuidentität der Eltern sein muss.³⁴⁷

Im Mittelpunkt der hier angeführten Auseinandersetzung steht die Altersgruppe der 14 - 19-jährigen Jugendlichen. Analysiert wurden im Kontext der Studie U 27 so genannte lebensweltliche Bausteine, zu denen sich die Milieutendenz, spezifische Grundorientierung, Lebensstil, Musikvorlieben, Medianutzung, kulturelles Kapital, Vergemeinschaftung, Engagement, Religion und Kirche sowie Zukunftsvorstellungen und Sehnsüchte zählen lassen.³⁴⁸ In den Erhebungen der Studie lässt sich erkennen, dass sich Jugendliche dieser Altersgruppe tendenziell an folgenden Milieus orientieren³⁴⁹:

Milieutendenz / -zugehörigkeit	Lebensweltliches Basismotiv
Traditionelle	Ein moralisch gutes und beruflich erfolgreiches Leben führen: Verantwortung übernehmen; eine Familie gründen, solide werden; Anerkennung und soziale Einbettung; sicher und überlegen sein durch Klarheit und Entschiedenheit; sich nützlich und angenehm zeigen
Bürgerliche	Zwischen Augenblicks-Genuss und Zukunftsgeltung: Einerseits teilhaben an Lifestyle-Trends, die Freiheit und die wunderbare Warenwelt genießen (in materieller und sozialer Geborgenheit). Andererseits sich langsam darüber klar werden, was man will und was nicht; die eigene Zukunft planen, sein Leben aus- und einrichten: ankommen – aber noch nicht „gesetzt“ sein; modisch und modern sein – aber normal bleiben: Eine gewisse „Flughöhe“ erreichen wollen, dafür auch etwas tun, um bei Ankunft „in der sicheren Umlaufbahn zu kreisen“
Konsum-Materialisten	Anschluss und Akzeptanz suchen; Verbündete finden: Verarbeitung und Kompensation von Ausgrenzung durch frühere Schulfreunde; sich selbst versorgen und organisieren; sich auf die eigenen Eltern häufig nicht verlassen können in Bezug auf emotionale Zuwendung und finanzielle Mittel.

³⁴⁷ Vgl. Ebd. S.12.

³⁴⁸ Vgl. Ebd. S.35.

³⁴⁹ Die folgende tabellarische Darstellung ist zitiert nach Ebd. S.24.

	Herauskommen aus dem elterlichen Umfeld; es einmal besser haben: Modemarken (auch Fakes) als signifikante Symbole für Modernität, Prestige und Teilhabe
Postmaterielle	Aufbrechen – von <i>fremden</i> vorgesetzten Positionen/Regeln/Werten; auch <i>selbst</i> aufbrechen zu neuen Denkformen: Etwas Neues entdecken, anders und authentisch sein; eine starke und richtige Position finden; auch missionarische Kommunikation, die Welt (anders) sehen zu sollen und der realen Welt einen idealen Weltentwurf gegenüberstellen (allerdings: Es gibt nicht (mehr) die eine verbindende politische oder ökologische Leitidee wie in den 80er Jahren)
Hedonisten	Sich – soweit möglich – nicht dressieren lassen; sich Refugien für unprogrammiertes Leben bewahren; Pendeln zwischen Sphären der Selbst- und Fremdbestimmung (durch Lehrer, Vorgesetzte u. a.)
Moderne Performer	Frühes Erreichen erster Etappenziele als Erster (early adopter); sich diverse Optionen offen halten (sich nichts verschließen). Offen und ehrgeizig, pragmatisch und flexibel sein; sich vielfältig andocken, wo es nützt. Sich selbst modellieren und optimieren, „so dass es passt“: pragmatische Marktperspektive
Experimentalisten	Paradoxie und Synästhesie: Exotisch-exzentrische Selbsterfahrungen machen; fremde Welten erkunden – innen und außen: Dazu sich in einen Tunnel begeben, Widersprüche suchen/provozieren und „Logiken“ aufheben; eigene neue Wege gehen durch kreatives, mediales und synästhetisches Spielen mit Formen und Bedeutungen: neue (eigene) Perspektiven auf sich und die Welt finden, auch erfinden

Eine prozentuale Zuordnung zu den einzelnen Milieus lässt erkennen, dass sich 26% der 14 - 19-jährigen Jugendlichen an hedonistisch geprägten lebensweltlichen Motiven orientieren, 25% der Jugendlichen lassen performative Züge erkennen, 14% lassen sich als experimentalistische Jugendliche beschreiben wie auch 14% als bürgerliche Jugendliche. 11% der Jugendlichen entfallen auf das konsummaterialistische Milieu, 6% zeigen postmaterielle Tendenzen und lediglich 4% eine Orientierung an dem traditionellen Milieu.³⁵⁰

Diese Auswertung zeigt deutlich, dass in dieser Altersgruppe die Orientierung an hedonistisch geprägten lebensweltlichen Motiven dominiert. Zu Berücksichtigen ist

³⁵⁰ Vgl. Ebd. S.25.

hier, dass hedonistische Jugendliche in zwei Untergruppen einzuteilen sind. 38% der hedonistischen Jugendlichen erleben die hedonistischen Tendenzen als vorübergehendes Stadium in der Ablösung vom Elternhaus und der Entwicklung ihrer psychischen und sozialen Identität. Die Grundorientierung dieser Gruppe von Jugendlichen wird nach der Adoleszenz in eine andere Lebenswelt transformiert.³⁵¹ 62% der jugendlichen Hedonisten lassen sich auch nach der Phase der Adoleszenz dem Hedonismus zuweisen, hier „verfestigt sich der jugendliche Hedonismus zur sozialen Identität.“³⁵²

Mein besonderes Interesse in der Darstellung dieser unterschiedlichen Milieus gilt den Jugendlichen, die die Hauptschule besuchen. An welchen der ausgewiesenen Milieus orientierten sich diese Mädchen und Jungen?

Die Studie gibt darüber Auskunft, dass Jugendliche, die die Schulform Hauptschule besuchen, in erster Linie Tendenzen der Orientierung am Milieu „Hedonisten“ erkennen lassen.³⁵³ Oftmals gehören jugendliche Hauptschüler zu den 62% der hedonistischen Jugendlichen, die den Hedonismus nicht als Übergangsstadium leben sondern diese Tendenzen als lebensweltliches Motiv erfahren, das sich zu einem elementaren Teil ihrer eigenen Identität entwickelt. Jugendliche, die sich am Milieu der Hedonisten orientieren, sind auf der Suche nach Spaß, Unterhaltung, Kommunikation und Bewegung. Sie versuchen sich von den Zwängen des Alltags freizumachen. Träumen von einer intakten Familie, von einem geregelten Einkommen und der Teilhabe an der Konsumgesellschaft, die die Realität, die getragen ist von wachsenden sozialen Ängsten der Mädchen und Jungen, nicht widerspiegelt. Oftmals sind diese Jugendlichen gezeichnet von einer wachsenden Frustration, Gefühlen der Überforderung und einer Entfremdung, die auf die krisenhafte gesellschaftliche Entwicklung zurückzuführen ist. Gerade unter hedonistischen Jugendlichen ist eine steigende Protest- und Gewaltbereitschaft zu erkennen.³⁵⁴

4.6.1. Einstellung zu Religion und Kirche

Laut Studie werden Kirche und Religion als unspannend, uninteressant und unsinnig benannt. Zum einen wird der Auseinandersetzung mit diesem Thema

³⁵¹ Vgl. Ebd. S.282.

³⁵² Ebd. S.282.

³⁵³ Vgl. Ebd. S.280.

³⁵⁴ Vgl. Ebd.

Gleichgültigkeit entgegengebracht, zum anderen wird eine Distanz und ablehnende Haltung erkennbar. Kirche und Religion werden in diesem Kontext mit der Welt der Erwachsenen, mit Moralvorstellungen und Verboten gleichgesetzt, die in den Augen der Jugendlichen keinen Freiraum für die Entwicklung der eigenen Identität bieten.³⁵⁵

Grundzüge des christlichen Glaubens sind bei einem Großteil der Jugendlichen durch die (religiöse) Erziehung der Eltern, durch Gottesdienstbesuche in der Kindheit und den schulischen Religionsunterricht angelegt. Im Alltag allerdings kommen diese Tendenzen nicht zum Tragen, da sie keine Akzeptanz innerhalb der peer-group finden.³⁵⁶

Wenn sich auch an dieser Stelle eine Kirchenferne erkennen lässt, so gehen doch viele der hedonistischen Jugendlichen davon aus, dass die Auseinandersetzung mit Religion und Glauben Kraft spenden, Orientierung und Lebenshilfe geben kann. Demgegenüber werden eine „ständige Sinnsuche“ und die Beschäftigung mit Glaubens- und Lebensfragen als Zeitverschwendung betrachtet, die das unbekümmerte und von dem Prinzip „Spaß“ geleitete Leben der jungen Menschen beeinträchtigt.³⁵⁷

Obwohl innerhalb der Sinus-Milieustudie von den Befragten keine konkreten Beispiele genannt werden konnten, fühlen sich viele Jugendliche in ihrer Lebensweise von der Kirche nicht ernst genommen. Die fehlende Akzeptanz, die der Kirche in diesem Kontext zugeschrieben wird, bildet in der Betrachtungsweise der jugendlichen Hedonisten den Legitimationsrahmen für ihre distanzierte und gleichgültige Haltung der Institution gegenüber. Diese deutliche „Kultur der Ablehnung“³⁵⁸ wird erkennbar, wenn von der katholischen Kirche als Verbotskirche gesprochen wird, die in erster Linie auf Einengung und Verurteilung ausgerichtet ist. Eine Berührung mit Kirche erfolgt lediglich an Weihnachten und im Rahmen von Familienfesten. In diesem Kontext beklagen die hedonistischen Jugendlichen, dass sie Kirche als starr erleben, zum einen geprägt durch immer gleiche Abläufe, die jede Spannung aus den Gottesdiensten nehmen, zum anderen gekennzeichnet durch eine fehlende Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen und ihrem Wochenendrhythmus.³⁵⁹

³⁵⁵ Vgl. Ebd. S.302.

³⁵⁶ Vgl. Ebd. S.303.

³⁵⁷ Vgl. Ebd.

³⁵⁸ Ebd.

³⁵⁹ Vgl. Ebd. S.304.

Es zeigt sich, dass die Kirchenkritik bei den hedonistischen Jugendlichen überwiegt, aber kirchliche Ereignisse nicht ausschließlich in schlechter Erinnerung bleiben. Als Beispiel kann hier die Teilnahme an der Firmvorbereitung und Firmfreizeit benannt werden, in der unterschiedliche Jugendliche zusammengekommen und über lebensnahe Themen ins Gespräch gekommen sind. Die Firmung selbst wird von den Jugendlichen als Fest bezeichnet, in dem sie im Mittelpunkt standen und mit Geld- und Sachgeschenken bedacht worden sind.

Auch bleiben die Dienste als Ministrant oder zeitlich begrenzte Exkurse in unterschiedliche Verbände positiv in Erinnerung, nicht zuletzt aufgrund des Gemeinschaftsgefühls, der Teilnahme an Events und der Möglichkeit gemeinsam auch einmal über die Stränge schlagen zu können, losgelöst von der Mentalität des erhobenen Zeigefingers, die der katholischen Kirche als Institution nachgesagt wird.³⁶⁰

Für hedonistische Jugendliche hat die Auseinandersetzung mit der Bibel keinerlei Relevanz. So wird die Bibel nicht als Ratgeber gesehen, der Lösungen für die Probleme des Alltags eröffnen könnte. Biblische und theologische Texte werden gemieden, zum einen weil sie sich für die Jugendlichen als schwer verständlich darstellen, zum anderen weil sie metaphysische Tendenzen erkennen lassen, mit denen sich hedonistische Jugendliche ungern beschäftigen.³⁶¹ Biblische Geschichten wie beispielsweise die Schöpfungsgeschichte werden von den Jugendlichen wortwörtlich verstanden und somit als unglaubwürdig dargestellt, was nicht zuletzt darauf zu führen ist, dass die unterschiedlichen Zugänge zur Erschließung eines biblischen Textes bei diesen Jugendlichen nicht vorhanden sind.³⁶²

In Bezug auf die Teildimension Religion und Kirche zeigt die Studie, dass sich die hedonistischen Jugendlichen nicht für Religion und Kirche begeistern können. Diese fehlende Begeisterungsfähigkeit oder auch fehlende Teilhabe an der Institution Kirche zeigt sich deutlich in den ablehnenden Aussagen der Jugendlichen, wenn sie Kirche als eng geführte und starre Verbotskirche darstellen. Die punktuelle Teilhabe an Kirche, die hedonistische Jugendliche erfahren, bestärkt sie in ihrem negativen Bild, führt aber nicht zu einer Beteiligung der Jugendlichen an Kirche, eigene Ideen einzubringen und Vorstellungen von einer Kirche für und mit Jugendlichen zu

³⁶⁰ Vgl. Ebd.

³⁶¹ Vgl. Ebd.

³⁶² Vgl. Kapitel 10.1. dieser Arbeit.

gestalten und sich so aktiv an einem Prozess auf neue oder andere Art Kirche zu sein zu beteiligen.

Auch wenn sich der Großteil der hedonistischen Jugendlichen als ungläubig, kirchen- und glaubensfern bezeichnet, sind diese Jugendlichen intensiv auf einer tiefen Sinnsuche, geleitet von Wünschen, Sehnsüchten und Zukunftsvorstellungen einer heilen Welt.

Unabhängig von den hier detaillierten Befunden der Sinus-Milieustudie U27 im Hinblick auf die Gruppe der Jugendlichen, die sich tendenziell am hedonistischen Milieu orientieren, lässt sich erkennen, dass die Lebensgeschichte des Einzelnen darüber entscheidet, ob und wie Religion in seinem Leben vorkommt.

Prägend hierfür sind die (religiöse) Erziehung durch Eltern und Großeltern, die Erfahrungen mit der Institution Kirche im Kindesalter und der schulische Religionsunterricht. Da religiöse Erziehung innerhalb der Familie und eine Begegnung mit der Institution Kirche (abgesehen von der Vorbereitung auf den Empfang des Sakramentes der Erstkommunion) nur noch bedingt christliche Grundlagen bilden, gewinnt der Religionsunterricht um so mehr an Bedeutung.

4.6.2. Konsequenzen für den Religionsunterricht in der Schule

Es zeichnet sich ab, dass „der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben“³⁶³ ist. Im schulischen Religionsunterricht erfolgt eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens und den Antworten des christlichen Glaubens sowie mit anderen Religionen. Da der Religionsunterricht nur bedingt auf religiöse Erfahrungen zurückgreifen kann, die die Schülerinnen und Schüler in Familie, Gemeinde oder kirchlicher Jugendarbeit gemacht haben könnten, steht der schulische Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Als neue Herausforderungen lassen sich bezeichnen, Schülerinnen und Schülern Zugänge zu Formen gelebten Glaubens zu eröffnen, ein religiöses Fundament zu schaffen und zu elementarisieren. Unter Berücksichtigung der Vielfalt individueller Glaubensgeschichten der Schülerinnen und Schüler, die im Religionsunterricht aufeinanderstoßen, gilt es, religiöses Lernen als Prozess der Aneignung zu verstehen, der vom Kind / vom Jugendlichen selbst gesteuert und vorgebracht wird, wenn die entsprechenden Lernanlässe gegeben werden.

³⁶³ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.14.

Mit Blick auf die Gruppe von Jugendlichen, die sich am Milieu des Hedonismus orientieren, bedeutet dieses, sie zum einen als Individuen und Persönlichkeiten mit ihren Wünschen, Sehnsüchten und in ihrer tiefen Sinnsuche ernst zu nehmen, zum anderen ihnen Möglichkeiten und Angebote zu eröffnen, diese tiefe Sinnsuche durch die individuelle Auseinandersetzung mit Glaube und Kirche befriedigen zu können. Aus der gegenwärtigen Unterrichtspraxis ist zu ersehen, dass Schülerinnen und Schüler dem Religionsunterricht mit einer großen Offenheit und Neugier begegnen und ein unbefangenes Interesse an der christlichen Botschaft und Kirche zeigen, soweit dieses im geschützten Raum der Schule bzw. des Religionsunterrichts geschieht und nicht nach außen in die peer-groups dringt, denn dort gilt die Auseinandersetzung mit Glaube und Kirche als „uncool“ und inakzeptabel. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Auseinandersetzung mit religiösen Grunderfahrungen, authentischen Glaubenszeugnissen der Lehrkraft und Formen zu finden, Glauben zu leben. „Schülerinnen und Schüler zu einem begründeten Urteil in Glaubens- und Lebensfragen zu befähigen, gehört deshalb zu den anspruchsvollsten Zielen des Religionsunterrichts in der Schule.“³⁶⁵

4.7. Die veränderte Situation von Schule und Unterricht

Die bildungspolitische Diskussion der vergangenen Jahre wird von dem Bischofspapier nur sehr knapp dargestellt. Als Besorgnis erregend werden aufgrund der mittelmäßigen Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien, die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, die Beteiligungschancen jedes Einzelnen und damit die Frage nach Bildungsgerechtigkeit, die in besonderem Maße von der Qualität des Bildungswesens abhängen, betrachtet.³⁶⁶

Die veränderte Situation von Schule und Unterricht wird deutlich in der Orientierung an Bildungsstandards und Kerncurricula, die Leistungsanforderungen und Unterrichtsinhalte verbindlich vorgeben und die Grundlage für Evaluationsverfahren bilden und somit zur Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit von schulischem Unterricht beitragen.³⁶⁷

Das Ermöglichen erfolgreichen Lernens setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler davon überzeugt sind bzw. werden, „dass das, was sie lernen sollen, auch tatsächlich

³⁶⁵ Ebd. S.15.

³⁶⁶ Vgl. Ebd. S.16.

³⁶⁷ Vgl. Ebd. S.16.

wert ist, gelernt zu werden.“³⁶⁸ Demnach muss Unterricht als kommunikativer Prozess verstanden werden, der auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und ein eigenverantwortliches Handeln zielt, der die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert „und sie zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns“³⁶⁹ führt.

4.8. Die Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts

Ziel des Religionsunterrichts ist es, „die Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Denken und Handeln im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen und Glaube zu ermöglichen [...], wenn er gemäß seiner gewachsenen Bedeutung weiterentwickelt wird.“³⁷⁰ Um dieser Zielsetzung Rechnung tragen zu können, bedarf es laut Bischofspapier einer Fokussierung auf folgende drei Aufgabenschwerpunkte:³⁷¹

1. Die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche
2. Das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens
3. Die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit

4.8.1. Die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche für den Religionsunterricht in der Schule

Neben der Förderung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die alle Fächer des Fächerkanons zielen, will der Religionsunterricht Haltungen fördern, die für den christlichen Glauben von Bedeutung sind. Zu diesen Haltungen zählen laut der Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ die Wachheit für die letzten Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus und die Wertschätzung des Glaubens der Kirche.³⁷² An dieser Stelle wird der Bezug zum Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ deutlich, in dem es heißt, dass „es nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst geht“³⁷³.

³⁶⁸ Ebd. S.17.

³⁶⁹ Ebd.

³⁷⁰ Ebd. S.18

³⁷¹ Vgl. Ebd.

³⁷² Vgl. Ebd.

³⁷³ Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule. A.a.O. Abschnitt 2.5.3.

Grundwissen in strukturierter und lebensbedeutsamer Form orientiert sich an dem Grundwissen bzw. Orientierungswissen, welches bereits in den kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards beschrieben wird.³⁷⁴ Stärker als in den Richtlinien liegt hier der Fokus auf dem Glauben der Kirche, in dessen Zentrum das Zeugnis Jesu Christi steht. „In seiner Verkündigung, in seinem Handeln, Leben, Leiden und Sterben und vor allem in seiner Auferweckung wird deutlich, was Inhalt und Grund des Glaubens ist.“³⁷⁵ Als Grundwissen sind in diesem Kontext die verschiedenen Sprachformen des Glaubens zu benennen, die es zulassen, das heilsgeschichtliche Ereignis auf die Wirklichkeit zu beziehen. Zu ihnen zählen u. a. Symbole, Metaphern, biblische Erzählungen, Gebete und Gebetsaussagen, Bekenntnisse, Lehraussagen und theologische Argumentationen.³⁷⁶

4.8.2. Das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens

Neben der Vermittlung von Glaubenswissen gilt es im Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler mit Formen gelebten Glaubens bekanntzumachen und „ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche“³⁷⁷ zu ermöglichen.

In diesem Kontext kommen Formen eines performativen Religionsunterrichts zum Tragen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Religion erlebbar zu machen und ihnen eigene religiöse Erfahrungen eröffnen.

Erkundung und Erschließung von Glaubenspraxis kann im Religionsunterricht geschehen, durch das Vertrautmachen mit den bereits genannten unterschiedlichen Sprachformen des Glaubens.³⁷⁸ Im Rahmen des außerschulischen Lernens können Erkundungen von Kirchen, sakralen Räumen und sozialen Projekten dazu beitragen, gelebte Glaubenspraxis zu erfahren. Im Mittelpunkt des Vertrautmachens geht es im Religionsunterricht „primär um ein handlungsorientiertes Verstehen der Glaubenspraxis.“³⁷⁹

³⁷⁴ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.16.

³⁷⁵ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.19.

³⁷⁶ Vgl. Ebd. S.20.

³⁷⁷ Ebd. S.24.

³⁷⁸ Vgl. Ebd. S.25.

³⁷⁹ Ebd. S.26.

4.8.3. Die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit

Der katholische Religionsunterricht versucht „den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen.“³⁸⁰ Damit trägt der Religionsunterricht zur Entwicklung einer „gesprächsfähigen Identität“³⁸¹ bei. „Einander aufmerksam zuhören, den anderen respektieren, Argumente zusammenstellen und gewichten, Übereinstimmungen und Dissense feststellen und die eigene Meinung argumentativ überprüfen“³⁸³, tragen damit unverzichtbar zur Förderung einer Dialogfähigkeit und Toleranz innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft bei, die im Rahmen der schulischen Aufgaben gerade im Religionsunterricht wahrzunehmen sind.

Diese drei Aufgabenschwerpunkte gilt es im katholischen Religionsunterricht in besonderer Weise in der Konzeption des Unterrichts, der Curricula und Lehrpläne umzusetzen und weiterzuentwickeln, um nicht zuletzt „sein Profil im Fächerkanon der Schule zu stärken.“³⁸⁴

Den genannten drei Aufgabenschwerpunkten gerecht zu werden, stellt eine besondere Herausforderung für das religionspädagogische Handeln bezogen auf den Religionsunterricht dar. So sei an dieser Stelle noch einmal auf die Ergebnisse der unterschiedlichen kirchlichen und jugendsoziologischen Untersuchungen verwiesen, die die Pluralität im Klassenzimmer deutlich machen, nicht zuletzt auf der Basis der Typologie, die Ziebertz herauskristallisiert hat.

So wird von einem Religionsunterricht, der gleichermaßen dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag und den kirchlichen Interessen untersteht, verlangt, den pluriformen Religiositätsmustern gerecht zu werden, „die zum einen von Individualisierung geprägt sind und zum anderen von einer Abschwächung der kirchlichen Bildungskraft.“³⁸⁵

³⁸⁰ Ebd. S.29.

³⁸¹ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. A.a.O. S.49.

³⁸³ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.30.

³⁸⁴ Vgl. Ebd. S.5.

³⁸⁵ Ziebertz, H.-G. u. a.: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh 2003. S.426.

5. Aktuelle religionsdidaktische Dimensionen und Prinzipien unter Berücksichtigung der kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I

Mit dem Erscheinen der kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht und dem Papier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ wollte die Deutsche Bischofskonferenz Impulse im Bereich der Unterrichtsforschung und Religionslehrerbildung geben.³⁸⁶ Im Fokus standen gerade im letztgenannten Papier die Situation und die Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts, es fehlt jedoch m. E. eine Darstellung bzw. Auseinandersetzung mit geeigneten religionsdidaktischen Ansätzen, Dimensionen und Prinzipien, die den Versuch unternehmen, sich den aktuellen Bedingungen und Herausforderungen zu stellen.

Als religionsdidaktische Dimensionen und Prinzipien in der aktuellen Diskussion, lassen sich unter anderem die Ästhetische Bildung, das Biografische Lernen, die Elementarisierung, das Interreligiöse Lernen, das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen sowie Performative Ansätze benennen. Diese Dimensionen und Prinzipien sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Bevor allerdings ein Blick auf die unterschiedlichen Dimensionen und Prinzipien gerichtet wird, sei an dieser Stelle ein Diskurs um die Begrifflichkeiten Religionsdidaktischer Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien angeführt. Das 19. und 20. Jahrhundert war geprägt von unterschiedlichen religionsdidaktischen Konzeptionen des Religionsunterrichts. Unter dem Begriff der Konzeption lässt sich „die geschichtlich und soziokulturell bedingte, öffentlich wirksame Gestalt religiösen Lernens, in der alle relevanten fachdidaktischen Gesichtspunkte zur Geltung kommen“³⁸⁷, verstehen. Aufgabe von Konzeptionen ist es in diesem Zusammenhang, ein religionspädagogisches Programm mit der vorgegebenen Erziehungswirklichkeit zu verbinden und zu vermitteln.³⁸⁸ So haben Konzeptionen nicht zuletzt einen ordnenden Überblick über die Geschichte des Religionsunterrichts gewährleistet. Prägende religionsdidaktische Konzeptionen sind hier Kerygmatische, Hermeneutische, Problemorientierte oder Korrelationsdidaktische Konzeptionen des

³⁸⁶ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.6.

³⁸⁷ Biehl, P.: Artikel Religionsdidaktische Konzeptionen. In: HrpG. München 2006. S.440.

³⁸⁸ Vgl. Ebd.

Religionsunterrichts.³⁸⁹ Kennzeichnend für religionsdidaktische Konzeptionen, die bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts entstanden sind, sind:

- „a) ihre umfassende Prägung der Theorie und Praxis der Religionsdidaktik zu einer Zeit;
- b) ihre Herkunft von einer theologischen oder pädagogischen Strömung;
- c) bestimmte institutionelle und / oder organisatorische Auswirkungen auf den Religionsunterricht und das religiöse Lernen an bestimmten Lernorten;
- d) schließlich auch eine Prägung der Schulbücher durch eine solche Konzeption.“³⁹⁰

Auf dieser Basis sind Konzeptionen als in sich relativ geschlossene Strukturen zu verstehen, die zueinander in Konkurrenz stehen bzw. aufeinander aufbauen oder sich ablösen. In der aktuellen religionsdidaktischen Diskussion erscheint die Entwicklung neuer Konzeptionen unangemessen, was sich nicht zuletzt auf die vorherrschende Pluralität zurückführen lässt. Vielmehr geht man derzeit den Weg, verschiedene Konzeptionen um religionsdidaktische Dimensionen und Prinzipien zu ergänzen, die in ihren jeweiligen Ausprägungen und Schwerpunkten für die unterschiedlichen Konzeptionen von Relevanz sein können und versuchen, den „pluralen Grunderfahrungen heutiger Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.“³⁹¹

Unter religionsdidaktischen Dimensionen versteht man in diesem Kontext Dimensionen, die den Konzeptionen vorgelagert sind, eine umfassende Prägekraft besitzen und versuchen, sich den Herausforderungen der Zeit zu stellen. „Sie geben der religionsdidaktischen Wirklichkeit eine bestimmte Signatur, die für das Handeln zu berücksichtigen ist.“³⁹²

Religionsdidaktische Prinzipien sind als „regionale Handlungsanweisungen für die religiöse Bildung in Unterricht und Erwachsenenbildung“³⁹³ zu verstehen. Sie richten den Fokus auf einen bestimmten Schwerpunkt bzw. Aspekt, der sich im religionspädagogischen Handeln abzeichnet und in verschiedenen Konzeptionen zur Anwendung kommen kann. In Anlehnung an erziehungswissenschaftliche Definitionsversuche lassen sich didaktische Prinzipien wie folgt beschreiben:³⁹⁴

³⁸⁹ Vgl. Kalloch, C. u. a.: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg i.B. 2009. S.23.

³⁹⁰ Ebd. S.25.

³⁹¹ Ebd. S.206.

³⁹² Ebd. S.26.

³⁹³ Ebd.

³⁹⁴ Vgl. Luchte, K.: Was sind didaktische Prinzipien? In: Pädagogische Rundschau 61(3/2007). S.264f.

- 1) Didaktische Prinzipien sind grundlegende Handlungsanweisungen für pädagogisches Handeln mit unterschiedlichen Zielen.
- 2) Didaktische Prinzipien leisten eine Reduktion von Komplexität.
- 3) Didaktische Prinzipien sind Teil des persönlichen alltäglichen Handlungswissens.
- 4) In didaktische Prinzipien wird theoretisches bzw. empirisches Wissen transformiert.

5.1. Die Dimension Ästhetischer Bildung

Ästhetische Bildung beschreibt eine Dimension des religiösen Lernens. Oftmals wird Ästhetik auf das Schöne und Objekte der Kunst reduziert. Im religionspädagogischen Verständnis allerdings setzt ästhetische Bildung auf eine Didaktik ästhetischen Lernens, die sich in den drei Säulen aisthesis (Bildung sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeit), poiesis (ästhetische Gestaltung von Wirklichkeit) und katharsis (Urteils- und Entscheidungsfähigkeit fördern) widerspiegelt.

Aisthesis als Bildung sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeit eröffnet die Möglichkeit, das alltägliche Leben neu, anders und interessierter wahrzunehmen. Es fordert zu einer neuen Welt- und Selbstwahrnehmung heraus, die sich auch auf Widerstände, Widersprüche und Fremdheiten einlässt.³⁹⁵

Poiesis beschreibt das ästhetische Gestalten von Wirklichkeit und bezieht sich auf die Möglichkeit, diese Wirklichkeit neu und menschlicher in Freiheit und Würde zu gestalten.³⁹⁶

Katharsis zielt darauf hin, ein kritisches Bewusstsein zu fördern. Im Interesse der Freiheit des Subjekts führt sie zu einer Sensibilisierung für Unterschiede und zu ästhetischer Urteilsbildung.³⁹⁷

Ausgangslage ästhetischer Bildung stellt die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen dar, auf deren Basis es gilt, religiöse Lernprozesse wahrnehmend, gestaltend und urteilend zu initiieren.³⁹⁸ „Im Mittelpunkt ästhetischer Bildung steht die sinnhafte, intensive, nachhaltige Beschäftigung des Subjekts mit seiner Welt, die zu bewusstem Wahrnehmen und Verstehen führen kann.“³⁹⁹

³⁹⁵ Vgl. Hilger, G.: Ästhetisches Lernen. In: Hilger, G. u. a.: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001. S.307.

³⁹⁶ Vgl. Ebd.

³⁹⁷ Vgl. Ebd.

³⁹⁸ Vgl. Kalloch, C. u. a.: A.a.O. S.235.

³⁹⁹ Ebd. S.235f.

Gerade die Aspekte Wahrnehmen, Gestalten und Urteilen werden dem Anspruch der im Bischofspapier formulierten Aufgabenschwerpunkte gerecht. Zeigt sich doch in ästhetischen Bildungsprozessen deutlich die Auseinandersetzung mit überlieferten Glaubenstraditionen in der Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit, sich zu positionieren und sich in einer ästhetisch gestalteten Welt mündig zu verhalten.⁴⁰⁰ Im Hinblick auf die kirchlichen Richtlinien kommt die Dimension der ästhetischen Bildung in der Formulierung der allgemeinen Kompetenzen zum Tragen, die ja nahezu von den Aspekten Wahrnehmen, Gestalten und Urteilen geleitet sind. In den Ausformulierungen der allgemeinen Kompetenzen lassen sich die Grundzüge der ästhetischen Bildung erkennen und verdeutlichen an dieser Stelle, dass sich die Dimension ästhetischer Bildung auf jeden Unterrichtsgegenstand und Inhalt anwenden lassen kann.

5.2. Das Prinzip des Biografischen Lernens

Im Fokus des Biografischen Lernens im Religionsunterricht steht der „Stellenwert der eigenen Biografie, ihren Vorgaben, Begrenzungen und Chancen in der Religionsdidaktik.“⁴⁰¹ Gegenstand des Religionsunterrichts sind in diesem Kontext die Lebensgeschichten und lebensweltlichen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler. Religiöse Lernprozesse und religiöse Biografien stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. „Religiöse Lernprozesse bringen religiöse Biografien hervor und diese wiederum bestimmen religiöse Lernprozesse.“⁴⁰²

Biografisches Lernen erweist sich als Angebot, aus dem heraus Schülerinnen und Schüler einen roten Faden für ein gelingendes Leben, für die Gestaltung und Wahrnehmung ihrer Lebenswelt erschließen können. So zielt Biografisches Lernen im Religionsunterricht auf die Fähigkeit, die eigene Lebens- und Glaubensgeschichte reflektieren und selbstbestimmt die eigene Zukunft in einem angemessenen Verhältnis gestalten zu können.⁴⁰³

Im Mittelpunkt Biografischer Lernprozesse steht der Mensch als Subjekt des Unterrichts und seine religiöse Biografie. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Glaubensbiografie sowie das Lernen an fremden Biografien unterstützt Schülerinnen

⁴⁰⁰ Vgl. Ebd. S.231.

⁴⁰¹ Vgl. Ebd. S.237.

⁴⁰² Ebd.

⁴⁰³ Vgl. Ebd. S.246.

und Schüler in ihrem Streben nach gelingendem Leben und zeigt somit ein diakonisches Profil.

Bezogen auf die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht kann dieses diakonische Profil des Biografischen Lernens zum Tragen kommen. So zielt die Formulierung der allgemeinen Kompetenzen auf das „sich verständigen über religiöse Fragen und Überzeugungen“⁴⁰⁴ sowie auf das „Handeln aus religiöser Motivation“⁴⁰⁵. Das Prinzip des Biografischen Lernens erweist sich für die Erschließung bzw. Annäherung an die Gegenstandsbereiche „Mensch und Welt“ und „Jesus Christus“ als äußerst hilfreich, wenn es um die Frage nach gelingendem Leben und der Nachfolge Christi aus dem Glauben heraus geht.

5.3. Das Prinzip der Elementarisierung

Das Prinzip der Elementarisierung lässt sich auf das Konzept der Korrelationsdidaktik zurückführen. Mithilfe der Elementarisierung werden zentrale theologische Disziplinen und komplexe theologische Fragestellungen didaktisch verantwortet und unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf konkrete Unterrichtsinhalte hin strukturiert und reduziert.⁴⁰⁶ Das Prinzip der Elementarisierung lässt eine Gliederung in fünf wesentliche Dimensionen der Initiierung von religiösen Lernprozessen zu.⁴⁰⁷

- (1) Die Dimension elementarer Strukturen, die dazu beiträgt sich auf zentrale Aussagen, zu einem bestimmten Sachverhalt zu konzentrieren, ohne dabei die Lebenswirklichkeit des Adressatenkreises aus dem Blick zu verlieren.
- (2) Die Dimension elementarer Erfahrungen steht in engem Zusammenhang mit der Dimension elementarer Strukturen. Grundaussagen, die in den Lernprozess integriert werden, sollen die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen bzw. lebensweltliche Bezüge deutlich erkennen lassen.
- (3) Im Mittelpunkt der Dimension elementarer Zugänge stehen die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, sich mit religiösen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen.

⁴⁰⁴ Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.15.

⁴⁰⁵ Ebd.

⁴⁰⁶ Vgl. Kalloch, C. u. a.: A.a.O. Ebd. S.255.

⁴⁰⁷ Vgl. Ebd. S.252ff.

- (4) Die Dimension elementarer Wahrheit bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit überlieferten Glaubenstraditionen und somit den Wahrheitsanspruch als ein existenziell berührendes Geschehen zu verstehen.
- (5) Die Dimension elementarer Formen des Lernens nimmt das Prinzip der Elementarisierung als pädagogische Lernkultur wahr.

Gerade das Prinzip der Elementarisierung wird den drei Aufgabenschwerpunkten, wenn es um den Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen geht, gerecht. Elementarisierung zielt auf die Konzentration und die Fokussierung in der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, die sich für den schulischen Religionsunterricht als zu vermittelndes Basiswissen erweisen können.

Betrachtet man die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche der kirchlichen Richtlinien, lässt sich in der Auswahl der Themenbereiche und der Formulierung der allgemeinen und inhaltsbezogenen Kompetenzen das Prinzip der Elementarisierung erkennen. So wird in der Erarbeitung der Richtlinien die Auseinandersetzung mit ausgewählten Sachverhalten zum einen unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und zum anderen unter Berücksichtigung ihrer lebensweltlichen Bezüge deutlich.

5.4. Die Dimension Interreligiöses Lernens

Religiöse Lernprozesse stehen zunehmend „im Zeichen interreligiöser Beteiligung von Christen, Muslimen, Juden, Hindus, Buddhisten und Angehörigen weiterer Religionen.“⁴⁰⁸ Interreligiöses Lernen zielt auf diese interreligiöse Beteiligung, indem es auf die gesamtgesellschaftliche Situation Bezug nimmt und auf die kulturelle wie auch religiöse Pluralität reagiert.⁴⁰⁹ Im Mittelpunkt interreligiöser Lernprozesse steht „das rechte Verhältnis eines Lernens *über* andere Religionen und eines Lernens *mit* Andersgläubenden.“⁴¹⁰ Aus diesem Verständnis heraus beschreibt Leimgruber interreligiöse Lernprozesse unter folgenden vier Aspekten.⁴¹¹

- Interreligiöses Lernen erfolgt primär in der Vermittlung von Grundwissen über andere Religionen, über religiöse Zeugnisse und religiöse Orte. Um Wissen nachhaltig verfügbar zu machen, ist der eigene persönliche Bezug zur Religion vonnöten.

⁴⁰⁸ Ebd. S.274.

⁴⁰⁹ Vgl. Ebd.

⁴¹⁰ Ebd. S.278.

⁴¹¹ Vgl. Kalloch. S.278f.

- Interreligiöses Lernen zeigt sich in direkter Begegnung, in Kommunikationsprozessen und gemeinsamem Handeln. Als Voraussetzung für gelungene interreligiöse Lernprozesse lassen sich Achtsamkeit, Empathie und eine dem interreligiösen Dialog angepasste Sprach- und Ausdrucksfähigkeit benennen.
- Interreligiöses Lernen zielt darauf hin, Verständnis und Respekt gegenüber Personen anderen Glaubens aufzubringen und deren Religiosität in Beziehung mit der eigenen Religion zu setzen.
- Interreligiöses Lernen zielt auf Verständnis, Orientierung und eine Standortbestimmung, bezogen auf Religion und Kultur.

Religiöses Lernen geschieht so betrachtet im Spiegel der Weltreligionen.⁴¹² Die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht haben auf der Grundlage einer sich abzeichnenden pluralen und multikulturellen Gesellschaft den Gegenstandsbereich „Religionen und Weltanschauungen“ in ihren Ausführungen aufgenommen und setzen auf den Erwerb von Kompetenzen, der Schülerinnen und Schüler die Grundzüge von Judentum und Islam darstellen und in Anbetracht der eigenen Religion Position beziehen lässt. Wie bereits angeführt, bedarf es unter Berücksichtigung pluraler Religiosität nicht nur der Beschäftigung mit den abrahamitischen Religionen, sondern auch mit anderen großen Weltreligionen in ihren Ausprägungen.⁴¹³ Interreligiöses Lernen kann diesen Anforderungen der Richtlinien gerecht werden und wirkt darüber hinaus, indem interreligiöse Lernprozesse viel stärker das Lernen mit Andersgläubenden in den Blick nimmt, und dieses nicht nur bezogen auf die Auseinandersetzung mit jüdischen und islamischen Glaubensrichtungen.

5.5. Das Prinzip des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen

Das Prinzip des Theologisierens gibt Kindern und Jugendlichen Anregungen und Raum, „ihre eigenen theologischen Reflexionen und exegetischen Überlegungen zu artikulieren und mit anderen Deutungen und Vorstellungen ins Gespräch zu bringen.“⁴¹⁴ Die Kindertheologie ist aus dem Philosophieren mit Kindern erwachsen, in dem die Kinder eine philosophische Kompetenz entwickeln, die sich „im Staunen

⁴¹² Vgl. Ebd. S.285.

⁴¹³ Vgl. Kapitel 3.3. dieser Arbeit.

⁴¹⁴ Kunze-Beiküfner, A.: Kindertheologie. In: Noormann, H. u. a. (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 3. Auflage. Stuttgart 2007. S.199.

und Fragen über die Welt und das Leben ausdrückt.“⁴¹⁵ Übertragen auf das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen gilt es im Religionsunterricht zum einen das Verhältnis zu Aussagen der christlichen Tradition zu klären, zum anderen nach dem Glauben der Kinder und Jugendlichen zu fragen. Mit dem Theologisieren wird eine Didaktik des Perspektivwechsels beschrieben, in deren Mittelpunkt die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen steht und diese zum Ausgangspunkt religiöser Lernprozesse nimmt.⁴¹⁶

Führt man sich die im Bischofspapier aufgezeigten Aufgabenschwerpunkte vor Augen, erfolgt über das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen eine Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit sowie eine Auseinandersetzung mit lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche. Das Prinzip des Theologisierens wird zudem dem Anspruch kompetenzorientierten Unterrichts gerecht, da es auf ein kumulatives, vernetztes und nachhaltiges Lernen ausgerichtet ist. Insbesondere das neue Kerncurriculum Niedersachsens fordert geradezu eine Auseinandersetzung mit dem Prinzip des Theologisierens heraus, da es dem Aufforderungscharakter der Ankündigung der sechs Themenbereiche (Nach dem Menschen fragen, usw.) Rechnung tragen kann.⁴¹⁷ Es lädt dazu ein, zu den einzelnen Themenbereichen „eigene Vorstellungen zu entwickeln, Aussagen neu zu formulieren und mit den Inhalten der christlichen Tradition zu konfrontieren.“⁴¹⁸

5.6. Das Prinzip des Performativen Religionsunterrichts

Die Rede von Performativem Religionsunterricht ist hoch im Kurs und kontrovers diskutiert. Allen Ansätzen und Ansichten zum performativen Religionsunterricht gemein ist ein erfahrungsöffnendes und reflexives Lernen in Zeiten eines spürbaren Traditionsabbruches.⁴¹⁹ Das Prinzip des Performativen Religionsunterrichts zielt darauf hin, nicht bloß mit Schülerinnen und Schülern „über ethisch-religiöse Fragen zu diskutieren, sondern sie in religiöse Vollzüge einzuführen und ihnen eine noch nie erlebte religiöse Praxis verständlich zu machen.“⁴²⁰ Im Mittelpunkt steht der Ansatz Religion zu erleben, den unverfügbaren Glauben der Schülerinnen und Schüler

⁴¹⁵ Kalloch, C. u. a.: A.a.O. S.317.

⁴¹⁶ Vgl. Ebd. S.325.

⁴¹⁷ Vgl. Kapitel 7.1. dieser Arbeit.

⁴¹⁸ Vgl. Kalloch, u. a.: A.a.O. S.326.

⁴¹⁹ Vgl. Mendl, H.: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. S.14.

⁴²⁰ Kalloch, u. a.: A.a.O. S.328.

anzustoßen, zu inspirieren und zu entwickeln und in diesem Kontext dem Bildungsauftrag des Religionsunterrichts gerecht zu werden.⁴²¹

Anknüpfungspunkte zum Performativen lassen sich in der Symboldidaktik, im Ästhetischen Lernen, im Interreligiösen Lernen und in der Gestaltpädagogik finden.

So findet sich ebenfalls im performativen Religionsunterricht ein enger Zusammenhang zu der Trias „Wahrnehmen – Gestalten – Urteilen“. Aufbauend auf dieser Trias bietet das Prinzip des Performativen einen breiten Handlungsrahmen in der Umsetzung der kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Gerade die Umsetzung der allgemeinen Kompetenzen im religiösen Lernprozess ermöglicht das Einbeziehen performativer Ansätze. Nicht zuletzt schafft der Aufgabenschwerpunkt „Schülerinnen und Schüler mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen“⁴²², einen Rahmen für performative Auseinandersetzungen. Zu betonen ist hier allerdings, dass es nicht nur um das Vertrautmachen gehen darf, sondern vielmehr darum, eine „Balance zwischen Handeln und Deuten, zwischen Erleben und Entdecken, zwischen Inszenieren und Reflektieren“⁴²³ zu finden und einzuhalten.

5.7. Zusammenfassung

Diese soeben dargestellten Prinzipien und Dimensionen bilden Ansätze religiöser Lehr- und Lernprozesse bzw. der gegenwärtigen Religionsdidaktik ab. Deutlich wird in der Darstellung, dass sich einzelne Dimensionen und Prinzipien bedingen und oftmals Bezüge zum Konzept der Korrelationsdidaktik oder auch Symboldidaktik erkennen lassen. Betrachtet man die einzelnen Dimensionen und Prinzipien im Fokus der kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht und den neuen Herausforderungen, vor denen der Religionsunterricht steht, lassen sich hier Ansätze erkennen, die dem Anspruch Rechnung tragen, strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche, mit Formen des gelebten Glaubens vertraut zu machen und eine religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Insbesondere der Aspekt der Teilhaben, der m. E. in den Richtlinien zu kurz gefasst, aber in dem Papier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ deutlicher hervorgehoben ist,

⁴²¹ Vgl. Ebd. S.340.

⁴²² Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.18.

⁴²³ Mendl, H.: A.a.O. S.15.

kommt in den einzelnen Prinzipien und Dimensionen zum Ausdruck und führt ansatzweise zu einem Erleben von Religion.

Gerade die Aufgabenschwerpunkte des Vertrautmachens mit Formen gelebten Glaubens und die Förderung von Dialog- und Urteilsfähigkeit bringen den Gedanken des Erwerbs von Kompetenzen religiöser Bildung und eines kompetenzorientierten Unterrichtens ins Spiel und heben deutlich hervor, dass Kompetenzorientierung als Prinzip pädagogischen Handelns in allen hier aufgeführten Dimensionen und Prinzipien Anknüpfungspunkte erkennen lassen kann.

Nach der Darstellung der kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht, dem Bischofspapier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ und der damit verbundenen Frage nach der religiösen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sowie der Ausführungen zu gegenwärtigen religionsdidaktischen Ansätzen, soll im Folgenden ein Blick auf die Entwicklung religiöser Kompetenzmodelle gerichtet werden, die das Prinzip der Kompetenzorientierung als religionsdidaktisches Prinzip durchleuchten.

6. Zur Entwicklung religiöser Kompetenzmodelle

Ausgehend von dem Ansatz Hemels, der den Begriff der religiösen Kompetenz geprägt hat, werden in diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit die unterschiedlichen Kompetenzmodelle, die bislang für die Fächer Katholische und Evangelische Religion entwickelt worden sind, dargestellt. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht der Bildungsplan Baden-Württembergs, das Kompetenzmodell religiöser Bildung des Comenius-Instituts Münster, das Kompetenzmodell Englerts, Dresslers und das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Verwiesen sei an dieser Stelle darüber hinaus auf die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht, die in Kapitel 3 dieser Arbeit dargestellt werden.

6.1. Religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung nach Hemel

Schon lange vor der Diskussion um Bildungsstandards hat Ulrich Hemel 1988 in seiner Habilitationsschrift „Ziele religiöser Erziehung“ fünf Dimensionen religiöser Kompetenz unterschieden.

Der Begriff der religiösen Kompetenz wird von Hemel „als weiterführendes Globalziel religiöser Erziehung“⁴²⁴ dargestellt, weil dieser Begriff „ein sowohl theologisch wie humanwissenschaftlich differenziertes Verständnis religiöser Lehr- und Lernprozesse erlaubt.“⁴²⁵

Diese Differenzierung ist für die Religionspädagogik von besonderer Relevanz, da hier zum einen eine Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen und pädagogischen Fragestellungen erfolgt, und zum anderen dem Handeln und der Verantwortung als praktisch-theologische Disziplin Rechnung getragen wird.⁴²⁶

Die Religionspädagogik befindet sich aus der theologischen Perspektive betrachtet in der problematischen Situation, dass sie auf Glauben hin handelt, dass sie „Glauben aber niemals mit pädagogischen Mitteln bewirken kann.“⁴²⁷

Somit erweist sich die Religionspädagogik vielmehr als Wegbereiter, Glauben vorzubereiten, anzubahnen und anzuregen. Im Kontext aktueller religionsdidaktischer Ansätze lässt sich das Prinzip eines performativen Religionsunterrichts, des Inszenierens, der Probehandlungen mit in diese Aufzählung einbinden. Der Glaube selbst allerdings bleibt unverfügbar bzw. untersteht keiner Überprüfbarkeit.

Neben dieser Funktion als Wegbereiter fordert religiöse Erziehung das theologisch reflektierte religionspädagogische Handeln unter Berücksichtigung des ganzen Menschen heraus.⁴²⁸

In diesem Kontext erweist sich der Begriff der religiösen Kompetenz als geeignetes weiterführendes Globalziel religiöser Erziehung, weil er seinen Beitrag zur Glaubensweitergabe wie auch zur Entfaltung des ganzen Menschen leistet.⁴²⁹ So soll die Entfaltung religiöser Kompetenz eine verantwortliche Glaubensentscheidung ermöglichen, ohne dass von einem aufgedrängten Glauben oder von einem Glauben in Folge von Erziehung die Rede sein kann.⁴³⁰

Um religiöse Erziehung auf den Aufbau religiöser Kompetenz zielen lassen zu können, erörtert Hemel, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten angestrebt werden

⁴²⁴ Hemel, U.: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt a.M. – Bern – New York – Paris 1988. S.672.

⁴²⁵ Ebd. S.672.

⁴²⁶ Vgl. Ebd.

⁴²⁷ Ebd.

⁴²⁸ Vgl. Ebd.

⁴²⁹ Vgl. Ebd. S.673.

⁴³⁰ Vgl. Ebd.

sollen.⁴³¹ So nimmt Hemel eine Elementarisierung des religionspädagogischen Globalziels der religiösen Kompetenz vor, indem er es ermöglicht, diesem Ziel nachvollziehbare, lehr- und lernbare Teilziele zuzuordnen, die einer alters- und entwicklungspsychologischen Differenzierung Raum geben.⁴³²

„Religiöse Kompetenz wird daher wie folgt definiert: Religiöse Kompetenz ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“⁴³³

Unter Berücksichtigung des von Hemel vorgelegten mehrdimensionalen Modells von Religiosität, lassen sich die Teilkompetenzen erschließen, die zu religiöser Kompetenz in ihrer Komplexität führen.⁴³⁴ „Die Fähigkeit zum Umgang mit der eigenen Religiosität als dem zentralen Inhalt von religiöser Kompetenz hängt nämlich unmittelbar mit dem Maß der Entfaltung der einzelnen Dimensionen von Religiosität und dem sich daraus ergebenden Gesamtprofil von Religiosität, das jemand aufweist, zusammen.“⁴³⁵

So verweist Hemel darauf, dass sich historisch betrachtet Ziele religiöser Vermittlung unter unterschiedlicher Akzentuierung gezeigt haben. „Teilweise wurde eher die kognitive, teilweise eher die emotionale Aneignung von Religion in den Vordergrund gerückt. Zeitweise standen das religiöse und sittliche Handeln im Mittelpunkt religiöser Vermittlung, während zeitweise die Vermittlung einer religiösen Lebensform in geprägten milieutypischen Kontexten zur vorherrschenden Form religiösen Lehrens und Lernens wurde.“⁴³⁶

Diese Erkenntnis führt dazu, ein integratives Modell religiöser Erziehung zu formen, das sowohl kognitive als auch affektive, kommunikative und psychomotorische Momente religiöser Vermittlung berücksichtigt.⁴³⁷ So zeigt sich religiöse Identifikation als Geschehen, das emotionale, intellektuelle, kommunikative und soziale Aspekte beinhaltet.

Das von Hemel entwickelte mehrdimensionale Modell versucht die Vielschichtigkeit und Komplexität von Religiosität zu entfalten, indem es eine Unterscheidung in fünf Dimensionen religiöser Kompetenz vornimmt.

⁴³¹ Vgl. Ebd.

⁴³² Vg. Ebd. S.674.

⁴³³ Ebd.

⁴³⁴ Vgl. Ebd.

⁴³⁵ Ebd.

⁴³⁶ Ebd. S.564.

⁴³⁷ Vgl. Ebd. S.565.

6.1.1. Die Dimension religiöser Sensibilität

Religiöse Lehr- und Lernprozesse, die auf den Aufbau religiöser Kompetenz in der Dimension religiöser Sensibilität ausgerichtet sind, müssen auf die Situation des Individuums insofern abgestimmt sein, dass mögliche Widerstände ausgeräumt sind bzw. eine grundlegende religiöse Aufgeschlossenheit vorausgesetzt werden kann.⁴³⁸

Der Erwerb religiöser Kompetenz in der Dimension religiöser Sensibilität bedeutet, dass eine „immer feinere Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Wirklichkeit“⁴³⁹ erfolgt. Diese Wahrnehmungsfähigkeit bedarf einer persönlich verantworteten Aufgeschlossenheit für religiöse Wirklichkeitsdeutung und -erfahrung.

Wenn eine solche Aufgeschlossenheit in altersgemäßer Ausprägung vorhanden ist, kommt es zum Aufbau einer persönlichen Gottesbeziehung. In diesem Kontext wird die religiöse Sensibilität zu einer dynamischen Größe, die sich den lebensgeschichtlichen, biografischen Entwicklungen aussetzt und die Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit den unterschiedlichsten Veränderungen herausfordert.⁴⁴⁰

Aus religionspädagogischer Perspektive bedeutet dieses, dass die Vermittlung religiöser Kompetenz in der Dimension religiöser Sensibilität auf die „Eröffnung oder Vertiefung eines qualifizierten Zugangs zu religiöser Wirklichkeit“⁴⁴¹ zielt.

6.1.2. Die Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens

Ziel religiöser Lehr- und Lernprozesse, die auf die Vermittlung religiöser Kompetenz in der Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens setzen, bildet die Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen oder die Förderung religiöser Handlungsfähigkeit.⁴⁴²

Entsprechende religiöse Lehr- und Lernprozesse lassen erkennen, dass sie kognitive, affektive, soziale und psychomotorische Kompetenzen voraussetzen bzw. formen, die religiöses Ausdrucksverhalten zu einer sehr komplexen Dimension religiöser Kompetenz werden lassen.⁴⁴³

⁴³⁸ Vgl. Ebd. S.675.

⁴³⁹ Ebd. S.676.

⁴⁴⁰ Vgl. Ebd.

⁴⁴¹ Ebd.

⁴⁴² Vgl. Ebd. S.677.

⁴⁴³ Vgl. Ebd.

Unter christlicher Perspektive lässt sich beispielsweise der Gebrauch religiöser Sprache und Zeichenhandlungen in einer liturgischen Feier als erlernbare Kompetenz in der Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens beschreiben.⁴⁴⁴

Zu berücksichtigen ist hier, dass der Erwerb von Kompetenzen im Bereich des religiösen Ausdrucksverhaltens im Regelfall die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft voraussetzt. Kompetenzen im Bereich der religiösen Handlungsfähigkeit können durch Übung, Gewohnheit, Partizipation oder bewusster Entscheidung erworben werden.⁴⁴⁵

Neben der Teilnahme am Gottesdienst und dem Empfang der Sakramente als Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens, trägt auch das Einüben und Begleiten diakonischer und spiritueller Aspekte christlichen Handelns zum Erwerb religiöser Kompetenzen in der Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens bei.⁴⁴⁶

Gerade Prozesse des entdeckenden Lernens nehmen unter religionspädagogischem Aspekt in der Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens eine bedeutende Funktion ein, ermöglicht doch das entdeckende Lernen, individuelle religiöse Fähigkeiten und Begabungen zu erkennen, die zur Entdeckung qualifizierter religiöser Rollen beitragen und es erlauben, „religiöse Identität zugleich individuell und gemeinschaftsbezogen auszudrücken und zu entfalten.“⁴⁴⁷

6.1.3. Die Dimension religiöser Inhaltlichkeit

In der Dimension religiöser Inhaltlichkeit wird in religiösen Lehr- und Lernprozessen auf den Aufbau, die Klärung und Entfaltung religiöser Vorstellungen in Verbindung mit einer kleinschrittigen Annäherung an religiöse Inhalte und der Aneignung religiösen Wissens gezielt.⁴⁴⁸

Religiöser Kompetenzerwerb in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit lässt sich nach Hemel mit dem Ziel religiöser Bildung in Einklang bringen. Er betont dabei ausdrücklich, dass Lernprozesse aus den verschiedenen Dimensionen von Religiosität nicht unabhängig voneinander verlaufen, sondern immer miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen.⁴⁴⁹ Religiöses Lernen in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit besteht nicht unmittelbar in der Aneignung religiösen Wissens, sondern

⁴⁴⁴ Vgl. Ebd.

⁴⁴⁵ Vgl. Ebd. S.678.

⁴⁴⁶ Vgl. Ebd.

⁴⁴⁷ Ebd. S.680.

⁴⁴⁸ Vgl. Ebd.

⁴⁴⁹ Vgl. Ebd.

vielmehr in der lebendigen und persönlichen Aneignung von Orientierungsgrößen zur individuellen Weltdeutung. Spricht man in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit von den Aspekten religiöser Weltdeutungsangebote bzw. der Persönlichkeitsentwicklung, wird erkennbar, dass religiöse Inhaltlichkeit sich nicht auf kognitive Lehr- und Lernprozesse beschränkt, sondern vielmehr den Einzelnen in seinem Reichtum an Facetten anspricht.

Ein besonderes Augenmerk in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit ist auf „die lebensgeschichtliche Dynamik religiöser Erziehung“⁴⁵⁰ zu richten. So gewinnen religiöse Inhalte in den verschiedenen Lebensaltern eine unterschiedliche subjektive Bedeutung, sodass es zu den Aufgaben religiöser Vermittlung gehört, „Wandlungen und Umbrüche im Verständnis von religiösen Inhalten vorzubereiten.“⁴⁵¹

Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit unterliegt somit einer dynamischen Komponente, die einen Prozess der lebenslangen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten und Vorstellungen im Rahmen persönlicher Weltorientierung in Gang setzt und aufrecht erhalten soll.⁴⁵²

6.1.4. Die Dimension religiöser Kommunikation

Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Kommunikation umfasst Interaktionsprozesse auf mehreren Ebenen.

So gehört zur religiösen Kommunikationskompetenz zum einen der Erwerb einer religiösen Sprachkompetenz, zum anderen der Aufbau einer religiösen Interaktionskompetenz.⁴⁵³

Des Weiteren bedarf es der religiösen Dialogkompetenz, die den sprachlichen Austausch zwischen den einzelnen Interaktionspartnern ermöglicht.⁴⁵⁴

Neben der Sprachkompetenz, Interaktionskompetenz und Dialogkompetenz ist eine religiöse Symbol- und Mitteilungsfähigkeit vonnöten, um aus religionspädagogischer Perspektive religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Kommunikation beschreiben zu können.⁴⁵⁵

Die Voraussetzung für eine solche Mitteilungsfähigkeit ist nach Hemel „die Fähigkeit, sich seines eigenen Standorts im Rahmen religiöser und nicht-religiöser

⁴⁵⁰ Ebd. S.681.

⁴⁵¹ Ebd.

⁴⁵² Vgl. Ebd. S.682.

⁴⁵³ Vgl. Ebd. S.683.

⁴⁵⁴ Vgl. Ebd.

⁴⁵⁵ Vgl. Ebd.

Weltdeutung bewußt zu vergewissern.“⁴⁵⁶ Auch in der Dimension religiöser Kommunikation spielt die gezielte, situations- und altersgerechte religionspädagogische Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten eine wesentliche Rolle innerhalb der religiösen Lehr- und Lernprozesse.

6.1.5. Die Dimension religiös motivierter Lebensgestaltung

Die Dimension religiös motivierter Lebensgestaltung nimmt im Kontext der vier vorhergegangenen Dimensionen religiöser Kompetenz insofern eine Sonderstellung ein, als dass sie religiöse Identifikationsprozesse voraussetzt. Ziel dieser Dimension ist es, das entsprechende Lebensethos im immerwährenden Lernprozess zu entfalten und zu vertiefen. Religiöser Kompetenzerwerb zeigt sich in der Entfaltung von persönlich verantworteten Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Form von religiöser Selbst- und Weltdeutung in dem Bewusstsein, evtl. auch folgenschwere Weichen für die weitere Lebensorientierung gestellt zu haben.⁴⁵⁷

Durch das Wecken, Fördern und die Begleitung religiöser Interessen macht religiöse Erziehung auf individuelle und kollektive Wertsysteme aufmerksam. So erfolgt ein genereller Verweis auf die Wertgebundenheit menschlicher Existenz.⁴⁵⁸

6.1.6. Zusammenfassung

Die dargestellten fünf Dimensionen zur Entfaltung religiöser Kompetenz, die nach Hemel religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung bezeichnen, sind in besonderer Weise an der lebensgeschichtlichen, biografisch-geprägten Freiheit und Verantwortlichkeit des einzelnen religionspädagogischen Ansprechpartners ausgerichtet. Demnach zeigt sich, dass sich der Erwerb religiöser Kompetenz als komplexer religiöser Lernprozess des Einzelnen erweist, auf einem Weg, „der Hilfestellung zu eigenständigem religiösem Leben und zur Erschließung der „Fülle des Lebens“ geben kann.“⁴⁵⁹

In der Darstellung seines Verständnisses, religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung zu betrachten, verweist Hemel auch auf Grenzen seines mehrdimensionalen Modells. So führt er auf, dass die lebensgeschichtliche und faktische Dynamik religiösen Lehrens und Lernens mit theoretischen Erwägungen zu

⁴⁵⁶ Ebd. S.684.

⁴⁵⁷ Vgl. Ebd. S.686f.

⁴⁵⁸ Vgl. Ebd. S.687.

⁴⁵⁹ Ebd. S.688.

religionspädagogischen Zielen nicht hinreichend zu erfassen ist. Demnach ist es nicht zu beantworten, ob in den einzelnen Teilbereichen der Erwerb religiöser Kompetenz erfolgt bzw. „zu religiöser Performanz“⁴⁶⁰ führt.

Ein weiterer Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, liegt in der Wirkung religiöser Lernprozesse, die stärker in der Abhängigkeit spezifisch individueller Rezeption und Verarbeitung von religiösen Lern- und Lebenserfahrungen steht als in religionspädagogischen Bemühungen.⁴⁶¹

Hemel räumt des Weiteren ein, dass die dargestellten pädagogischen und religionspädagogischen Zielformulierungen keinen Einfluss auf tatsächliche Handlungsziele derjenigen ausüben, die an den entsprechenden Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind.⁴⁶² Die verbal geäußerte Bekundung der Erziehung zu religiöser Kompetenz ist demnach nicht gleichzusetzen mit einer entsprechend motivierten und verantworteten Praxis religiöser Erziehung.⁴⁶³

Zukunftsweisend für seine Zeit möchte Hemel mit seinem mehrdimensionalen Modell eine größere Zielklarheit für die religionspädagogische Theorie und Praxis erreichen, in der sich die Chance auf Entfaltung religiöser Kompetenzen widerspiegelt. Mit seinem Modell, religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung zu betrachten, schafft er eine Legitimationsgrundlage, religiöse Erziehung humanwissenschaftlichen Bestrebungen ebenbürtig gegenüberzustellen. So ist die Entfaltung religiöser Kompetenz insofern von humanwissenschaftlicher und pädagogischer Bedeutung, dass sie entscheidend zu einer „umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und zur Entfaltung voller Menschlichkeit beiträgt.“⁴⁶⁴

Auf der Grundlage der Überlegungen Hemels aus den 1980er Jahren entstehen in der aktuellen Diskussion unterschiedliche Modelle religiösen Kompetenzerwerbs, die darauf zielen, geeignete Kriterien zu finden, religiöse Kompetenz noch präziser zu benennen, messbar bzw. evaluierbar darzustellen.

6.2. Religiöser Kompetenzerwerb – lässt sich religiöse Bildung standardisieren?

Im Fokus der bildungspolitischen Diskussionen zu vermittelnder Bildung durch Schule und Unterricht stehen die bereichs- und fachspezifischen Verwirklichungen

⁴⁶⁰ Ebd. S.689.

⁴⁶¹ Vgl. Ebd. S.689.

⁴⁶² Vgl. Ebd.

⁴⁶³ Vgl. Ebd.

⁴⁶⁴ Ebd. S.690.

bzw. Umsetzungen. Neu zu verhandeln ist an dieser Stelle, „was Schülerinnen und Schüler wissen und kennen, können und anwenden, beurteilen und würdigen sollten“⁴⁶⁵. Zwar steht der Religionsunterricht nicht im Mittelpunkt der Reformbestrebungen, trägt jedoch aus seinem Selbstverständnis heraus zu einem wesentlichen Teil zum allgemeinen Bildungsauftrag der Institution Schule bei. Im Kontext der Diskussion und Fragen nach Kompetenzen und Standards bedeutet dieses, dass der Religionsunterricht aufgefordert ist, „neu, allgemeinverständlich und im Konsens zu formulieren, was unter religiöser Bildung zu verstehen ist und wie sie durch Unterricht beeinflusst wird.“⁴⁶⁶

Von Beginn an stehen die Fragen im Raum: „Inwieweit *muss* der Religionsunterricht überhaupt auf das Konzept der nationalen Bildungsstandards einschwenken?“⁴⁶⁷ Ist der Religionsunterricht standardisierbar? Benötigen die so genannten weichen Fächer und damit auch der Religionsunterricht Bildungsstandards? „Ist es denkbar, dass es an einer zukünftigen Schule Fächer gibt, die an verbindlichen Standards orientiert sind, und solche, für die dies nicht gilt?“⁴⁶⁸

All diese Fragen werden derzeit im Kontext der Religionspädagogik kontrovers diskutiert. So stehen zum einen die Befürchtungen im Raum, dass das Unterrichtsfach Religion von den allgemeinen Entwicklungstendenzen überrollt werden könnte, wenn es sich nicht rasch auf die für die Kernfächer verbindlich geltenden Konzeptionen einlässt und dementsprechend fachliche Zielvorgaben ausarbeitet.⁴⁶⁹ Zum anderen wird das Einlassen auf das Konzept der Standards als eine bildungstheoretische Kapitulation interpretiert, die die Visionen kritisch-reflexiven Bildungsdenkens preisgeben würde.⁴⁷⁰

Die Einwände und Diskussionen in der Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards haben ihre Berechtigung, dennoch zeigt sich speziell für den Religionsunterricht in der Schule in der Diskussion um die Bildungsstandards eine Chance, seinen Standpunkt im Bildungssystem herauszuarbeiten. Dabei stehen die

⁴⁶⁵ Fischer, D. / Rothgangel, M.: Zur Einleitung: Kann man religiöse Bildung standardisieren? In: Rothgangel, M., Fischer, D. (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster 2004. S.7.

⁴⁶⁶ Ebd.

⁴⁶⁷ Englert, R.: Bildungsstandards für Religion. In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.12.

⁴⁶⁸ Ebd.

⁴⁶⁹ Vgl. Ebd. S.13.

⁴⁷⁰ Vgl. Ebd.

Fragen nach seinen Zielsetzungen und nach der Vermittlung von Kompetenzen bzw. der Umgang mit dem Begriff Kompetenzen im Mittelpunkt der Verortung.

Wie bereits im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt, beruhen Standards auf der Analyse von Bildungszielen. „Sie formulieren im Blick auf diese Ziele Kompetenzprofile, die ein Lerner nach dem Durchlaufen einer Jahrgangsstufe beherrschen sollte.“⁴⁷¹

Der verwendete Kompetenzbegriff bezieht sich ausschließlich auf erlernbare Kompetenzen.

Unternimmt man nun den Versuch religiöse Kompetenz zu definieren, erweist sich dieses Unterfangen als äußerst schwierig. Innerhalb der religionspädagogischen Auseinandersetzung werden derzeit unterschiedliche Definitionsversuche des Begriffes religiöse Kompetenz diskutiert.

6.3. Der Bildungsplan Baden-Württemberg

Als erstes Bundesland stellte Baden-Württemberg 2004 die Lehrpläne auf Standardkataloge für alle Schultypen und Unterrichtsfächer um. Unter dem Titel „Bildungsplan 2004“ wurde unter einem enormen Zeitdruck innerhalb von zwei Jahren für den kompletten Fächerkanon ein Standardkatalog erarbeitet, mit dem Ziel junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person zu fördern und sie als Subjekt des Lernprozesses wahrzunehmen.⁴⁷²

Im Unterschied zu bislang gültigen Lehrplänen, die beschreiben, was „gelehrt“ werden soll, gibt der Bildungsplan an, „was junge Menschen im weitesten Sinne des Wortes „lernen“ sollen: Auf welche Anforderungen und Ziele hin sie sich am besten an welchen Erfahrungen formen und welche Mittel zur Gestaltung ihres Lebens, welche Übung in welchen Fähigkeiten dabei dienlich sind – Mittel und Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, als Person und Bürger in ihrer Zeit zu bestehen.“⁴⁷³

Mit dem Bildungsplan wird ein Curriculum vorgegeben, das Erwartungen an Schülerinnen und Schüler in bestimmten Jahrgangsstufen (exemplarisch für die Hauptschule nach Klasse 6,9 & 10) in Form von Kompetenzen beschreibt. So erfolgt

⁴⁷¹ Kuld, L.: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In Rendle, L. (Hrsg.): Was heißt religiöses Lernen? Donauwörth 2007. S. 14.

⁴⁷² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Katholische Religionslehre. Hauptschule und Werkrealschule. Stuttgart 2004. S.7.

⁴⁷³ Vgl. Ebd.

im Bildungsplan 2004 eine Verknüpfung von Input- und Output-Orientierung. In Form von Bildungsstandards werden „fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen mit einem ihnen zugeordneten Kernbestand an Inhalten“ beschrieben und bestimmt, „die Schülerinnen und Schüler nach Art eines jeweils fachlich dimensionierten Spiralcurriculums bis zum Ende ihres schulischen Bildungsgangs erworben haben sollen.“⁴⁷⁴

So wird in der Einführung des Bildungsplans 2004 auf seine Verbindlichkeit verwiesen, die in drei Ebenen gestuft ist.⁴⁷⁵ Die erste Ebene legt die staatlichen Vorgaben fest, die für die Arbeit in der Schule verpflichtend sind. Auf der zweiten Ebene erfolgt eine Konkretisierung der Vorgaben der ersten Ebene anhand von ausgewählten Beispielen. Diese Konkretisierungen sind verbindlich in Bezug auf das dargestellte Niveau, nicht aber in der Auswahl der Beispiele. Die dritte Ebene stellt eine unverbindliche Ebene dar, auf der gelungene Umsetzungsbeispiele bzw. Varianten für die praktische Arbeit zur Implementierung zur Verfügung gestellt werden. Zentrale Prüfungen und Vergleichsarbeiten beziehen sich auf die erste Ebene.⁴⁷⁶

Der vorgelegte Bildungsplan trägt zu einer Vereinfachung und Strukturierung des Bildungsganges bei, indem er versucht folgenden Ausführungen gerecht zu werden:

„Im Bildungsplan kommt (1) eine bestimmte Vorstellung vom Auftrag der Schule zur Geltung; werden (2) die von den Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Ziele aufgeführt – unterschieden als (a) Erfahrungen, die sie machen, und „Einstellungen“, die sie daran gewinnen sollen, (b) „Fähigkeiten“, die sie beherrschen sollen, und (c) „Kenntnisse“, die sie haben sollen; werden (3) die didaktischen und methodischen Prinzipien genannt, denen zu folgen ist; werden (4) die Maßnahmen und Einrichtungen aufgeführt, die der Sicherung des Auftrags, der Ziele und der Prinzipien dienen.“⁴⁷⁷

Mit dem Bildungsplan 2004 traten in Baden-Württemberg erstmals „staatliche Bildungsstandards für das Fach Katholische Religion in Kraft“⁴⁷⁸, erarbeitet von der katholischen Bildungsplankommission unter Mitwirkung der (Erz-)Diözesen Freiburg und Rottenburg-Stuttgart.

Im Leitgedanken zum Kompetenzerwerb benennt der katholische Bildungsplan für die Hauptschule und Werkrealschule die Entwicklung religiöser Kompetenz,

⁴⁷⁴ Müller-Ruckwitt, A.: A.a.O. S.88.

⁴⁷⁵ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Katholische Religionslehre. Hauptschule und Werkrealschule. Stuttgart 2004. S.9.

⁴⁷⁶ Vgl. Ebd.

⁴⁷⁷ Ebd. S.9.

⁴⁷⁸ Sajak, C.P. u. a.: Richtlinien – Rahmenpläne – Kompetenzen. Zum Stand der Standardimplementierung im Katholischen Religionsunterricht. In: Rendle, L. (Hrsg.): Was heißt religiöses Lernen? Donauwörth 2007. S.66.

Fachkompetenz, personaler Kompetenz, sozialer Kompetenz und Methodenkompetenz.⁴⁷⁹ In der Aufzählung der Kompetenzen wird deutlich, dass die Reihe der einheitlich bestimmten Kompetenzen⁴⁸⁰ um die religiöse Kompetenz erweitert wird. Dabei wird die religiöse Kompetenz als „Grundmuster“ beschrieben, welches das gesamte Lernen im katholischen Religionsunterricht prägt.⁴⁸¹ Weiterhin wird der Begriff der religiösen Kompetenz wie folgt definiert:

„Die Schülerinnen und Schüler werden deshalb dazu angeregt und darin unterstützt, nach Lebenssinn und Lebenshoffnung, nach dem, was uns trägt, zu fragen und zu suchen und religiöse Spuren in ihrer Alltagswelt zu entdecken. Sie werden dazu ermutigt und darin begleitet, ihre Gottesbeziehung und die Beziehung zu Jesus Christus zu reflektieren, weiterzuentwickeln und ihnen Ausdruck zu geben. Dabei lernen sie auch zu fragen, wie durch die Beziehung zu Gott und zu Jesus Christus das eigene Leben und Handeln geprägt wird, und wie christliche Lebens- und Weltdeutung im Alltag konkrete Formen annehmen kann. Dadurch wird ihnen ein Angebot gemacht, Heimat in ihrer Kirche zu finden. Religion und Glaube brauchen Symbole und Ausdrucksformen. Die Schülerinnen und Schüler werden deshalb darin unterstützt, „hinter die Dinge“ zu schauen und zu entdecken, dass Wirklichkeit und Sprache mehrdeutig sind. Sie lernen elementare religiöse Sprachformen, Symbole und Rituale sowie persönliche und gemeinschaftliche Formen religiösen Lebens zu verstehen, zu achten und mitzugestalten.“⁴⁸²

Nach dieser Definition umfasst religiöse Kompetenz prozessbezogene Kompetenzen aus den Bereichen der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Gestaltungskompetenz. Religiöser Kompetenzerwerb vollzieht sich hiernach an einer kulturell überlieferten Religion unter Berücksichtigung der jüdisch-christlichen Tradition, „bevorzugt in ihrer kirchlich konfigurierten Gestalt.“⁴⁸³

Entsprechend der bischöflichen Auffassung bezüglich der Ziele des katholischen Religionsunterrichts formuliert der Bildungsplan 2004 das Angebot der Beheimatung der Schülerinnen und Schüler in der Kirche. Betrachtet man Religion allerdings im Kontext von Bildung unter dem Anspruch, dass religiöser Kompetenzerwerb grundsätzlich von jeder Schülerin und jedem Schüler vollzogen werden kann, kann „Beheimatung in ihrer Kirche“ keine Zieldimension darstellen.⁴⁸⁴

Wenn Bildung grundsätzlich als reflexives Verhalten verstanden wird, tritt Religion in der Schule als ein Modus von Welterfahrung auf, auf den sich das Bildungssystem

⁴⁷⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Katholische Religionslehre. Hauptschule und Werkrealschule. Stuttgart 2004. S.34ff.

⁴⁸⁰ Vgl. Ebd. S.12.

⁴⁸¹ Vgl. Ebd. S.34.

⁴⁸² Ebd. S.34f.

⁴⁸³ Kuld, L.: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In: Rendle, L. (Hrsg.): Was heißt religiöses Lernen? Donauwörth 2007. S.15.

⁴⁸⁴ Vgl. Ders.: Standards ohne Kompetenzmodell? In: Sajak, C.P. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? A.a.O. S.151.

reflexiv verhält.⁴⁸⁵ So betrachtet führt „religiöse Bildung zu religiöser Kompetenz, zum Verstehen von Religion und religiös sein können oder eben auch zur begründeten Distanzierung von Religion und Religionen.“⁴⁸⁶

Beheimatung hingegen, wie sie als ein Aspekt der Zieldimensionen im Bildungsplan beschrieben ist, erfolgt im Kontext religiöser Erziehung, die sich primär in der Familie ereignet, nicht aber am Lernort Schule.⁴⁸⁷

Im Zuge der Erarbeitung des Bildungsplanes 2004, der in der Zeit von 2001-2003 entstanden ist, fand nur eine unzureichende Diskussion des Kompetenzbegriffes statt. Die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, die 2003 veröffentlicht wurde und die Basis aller Überlegungen in Bezug auf Bildungsstandards bilden sollte, wurde nur bedingt in den Bildungsplan integriert, da zum Zeitpunkt der Veröffentlichung schon wesentliche Grundentscheidungen für die Arbeit in Baden-Württemberg gelegt waren. Dennoch lassen sich die von Klieme formulierten Merkmale guter Bildungsstandards in Ansätzen auf den Bildungsplan 2004 übertragen. So wird die Fachkompetenz, die es zu erwerben gilt, umfassend im Sinne der von Klieme formulierten Fachlichkeit dargestellt. Unter dem Aspekt der Fokussierung, der im eigentlichen Kontext auf die Arbeit an einem Kerncurriculum zielt, kommen an dieser Stelle die Ausführungen des Bildungsplans zum Tragen. Eine Verständlichkeit wird in der Formulierung der Standards zum Ausdruck gebracht. Den Aspekten Kumulativität, Verbindlichkeit in Form von Mindeststandards, Differenzierung und Realisierbarkeit kann mit den Ausführungen des Bildungsplans noch nicht gedient werden, liegt doch zu diesem Zeitpunkt kein ausgereiftes Kompetenzmodell vor, das den Ansprüchen der Expertise gerecht werden kann. Aufgrund des fehlenden Kompetenzmodells kann der prozess- und entwicklungsbezogene Zusammenhang von Teilkompetenzen in Lernprozessen nicht abgebildet und keine Unterscheidung verschiedener Kompetenzstufen vorgenommen werden, die diese Merkmale guter Bildungsstandards widerspiegeln will.⁴⁸⁸

Um den Ausführungen des Bildungsplans 2004 gerecht zu werden und ein kompetenzorientiertes Unterrichten im Sinne dieses Planes zu ermöglichen, wurden für die Arbeit in der Schule von dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-

⁴⁸⁵ Vgl. Ebd. S.152.

⁴⁸⁶ Ebd.

⁴⁸⁷ Vgl. Ebd. S.151.

⁴⁸⁸ Vgl. Ebd. S.155f.

Württemberg in den vergangenen Jahren Niveaue Konkretisierungen für einzelne Jahrgangsstufen zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten herausgegeben.

6.4. Entwurf der Expertengruppe am Comenius-Institut Münster: Ein Kompetenzmodell für religiöse Bildung – Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung

Nachdem die Deutsche Bischofskonferenz bereits im Jahr 2004 die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) veröffentlicht hat, wurde im Juli 2006 von einer Expertengruppe des Comenius-Instituts Münster im Auftrag der Evangelischen Kirche in Deutschland der Entwurf eines Kompetenzmodells für den evangelischen Religionsunterricht vorgelegt. In der Expertise hat sich die Expertengruppe „darauf verständigt, ein fachdidaktisch begründetes und unterrichtspraktisch erprobtes Modell für grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen.“⁴⁸⁹

Im Zentrum der religionspädagogischen Aufmerksamkeit stehen die Nachhaltigkeit dessen, was Schülerinnen und Schüler aus den Angeboten zum Lernen aufnehmen sowie der Nachweis dessen, was der Religionsunterricht längerfristig erbringt.⁴⁹⁰

So bilden Fragestellungen wie „Welchen Nutzen ziehen Kinder und Jugendliche aus diesem Unterricht? Wird der Religionsunterricht dem Anspruch von Kindern und Jugendlichen gerecht?“⁴⁹¹ die Ausgangslage für den Entwurf des Kompetenzmodells des Comenius-Instituts. Über die Frage nach Qualität und Güte des Religionsunterrichts, unter Berücksichtigung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien hinaus, richtet die Expertengruppe den Fokus verstärkt auf die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit auf den Lernenden aus.⁴⁹²

Die hier dargestellten Beschreibungen und Definitionen zu Kompetenzen religiöser Bildung basieren auf Anregungen aus Fachdidaktik und Praktischer Theologie, die die Expertengruppe des Comenius-Institutes dazu veranlasst haben, einen dreifachen Begründungsrahmen zu erarbeiten.⁴⁹³

⁴⁸⁹ Fischer, D. / Elsenbast, V.: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006. S.5.

⁴⁹⁰ Fischer, D.: Ein Kompetenzmodell für religiöse Bildung – Entwurf der Expertengruppe am Comenius-Institut Münster. In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.89.

⁴⁹¹ Ebd.

⁴⁹² Vgl. Ebd.

⁴⁹³ Vgl. Ebd. S.93.

„(A) Der Religionsunterricht soll zum Verstehen von Religion befähigen. Religion begegnet als Phänomen oder Gegenstandsbereich in vierfacher, aufeinander bezogener Weise:

- als subjektive Bedeutsamkeit, Lebensgewissheit oder persönliche Überzeugung,
- als objektiver Fachinhalt und Gegenstandsbereich, auf den sich der Religionsunterricht mit seinen Zielen, Methoden, Medien bezieht; für den evangelischen Religionsunterricht ist es die Theologie und das Christentum evangelischer Prägung,
- in Form anderer Religionen und Weltanschauungen, die die religiös plurale Gesellschaft prägen,
- als kulturelle und gesellschaftliche Wirksamkeit von Religion, die sich in Kunst, Musik, Literatur, Geschichte, Politik u. a. ausdrückt.“⁴⁹⁴

„(B) Die Erschließung von Religion geschieht durch methodisch unterschiedliche *Verstehens- und Aneignungsformen*, die das Lernen von, mit und in Religion durchzieht und in denen Menschen ihre Religion ausdrücken:

- wahrnehmen und beschreiben religiöser Erfahrungen – *perzeptive Dimension*,
- verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprach- und Erscheinungsformen *kognitive Dimension*,
- gestalten von religiösem Ausdruck und handeln mit ethischen Fragen in religiöser Kontextuierung – *performative Dimension*,
- beurteilen von religiösen Überzeugungen und dialogisch kommunizieren – *interaktive Dimension*,
- sich für oder gegen eine religiöse Praxis entscheiden und an religiöser Praxis teilhaben – *partizipative Dimension*.“⁴⁹⁵

(C) Die Frage, wofür religiöse Kompetenzen verwendet werden können, wird von der Expertengruppe anhand von Überlegungen zu exemplarischen Lebenssituationen zu beantworten versucht. Bei den Frage- und Lebenssituationen handelt es sich um Beispiele, „die das Problemlösepotenzial der religiösen Kompetenzen illustrieren.“⁴⁹⁶

Die erarbeiteten Beispiele „verweisen darauf, dass in religiösen Kompetenzen eine gebildete Religion gezeigt wird, die sich nicht nur als subjektives Empfinden ausdrückt, sondern auch deutend, urteilend partizipierend kommuniziert wird.“⁴⁹⁷

Die aufgeführten vier Gegenstandsbereiche (A) bilden gemeinsam mit den fünf Dimensionen der Erschließung religiöser Phänomene (B) den Rahmen, auf dessen Basis 12 grundlegende Kompetenzen beschrieben werden, die zu einer Konkretisierung des Kompetenzmodells beitragen.

Die dargestellten 12 Kompetenzen sollen dem Anspruch Rechnung tragen, eine gebündelte, zusammenfassende Beschreibung dessen zu sein, was sich als grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung bezeichnen lässt.⁴⁹⁸ So wird mit diesen 12 Kompetenzen religiöser Bildung ein Erwartungshorizont beschrieben, der aufzeigt, was zum Ende der Pflichtschulzeit von neun Schuljahren und nach einem im Umfang von zwei Wochenstunden kontinuierlich erteilten Religionsunterricht,

⁴⁹⁴ Ebd. S.93f.

⁴⁹⁵ Ebd. S.94.

⁴⁹⁶ Ebd.

⁴⁹⁷ Ebd. S.95.

⁴⁹⁸ Vgl. Ebd. S.95.

„an kumulativ erworbenen und nachprüfbaren Lernergebnissen erwartet werden kann.“⁴⁹⁹

Zu berücksichtigen ist hier, dass die jeweiligen Kompetenzen nicht abstrakt gegeben, sondern inhaltspezifisch und bereichsspezifisch vorhanden sind und es somit zulassen, auf unterschiedliche Art und Weise gezeigt werden zu können.⁵⁰⁰

In der Zuordnung von Beispielaufgaben zu jeweils einer der 12 beschriebenen Kompetenzen wird von der Expertengruppe des Comenius-Instituts der Versuch einer Konkretisierung des Gemeintem unternommen.

Die 12 grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung werden wie folgt beschrieben:

1. Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten.
2. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen.
3. Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mithilfe religiöser Argumente bearbeiten.
4. Grundformen religiöser Sprache (z. B. Mythos, Gleichnis, Symbol, Bekenntnis, Gebet, Gebärden, Dogma, Weisung) kennen, unterscheiden und deuten.
5. Über das Selbstverständnis des Christentums evangelischer Prägung (Theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben.
6. Grundformen religiöser Praxis (z. B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.
7. Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden.
8. Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.
9. Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen.

⁴⁹⁹ Ebd. S.95.

⁵⁰⁰ Vgl. Ebd.

10. Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen (z. B. von Toleranz, des Sozialstaates, der Unterscheidung Werktag/Sonntag) erkennen und darstellen.
11. Religiöse Grundideen (z. B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen.
12. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (z. B. Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären.

Diesen 12 dargestellten Kompetenzen sind konkretisierende Beispielaufgaben zugeordnet, die als schriftlich zu lösende dreiteilige Prüfaufgaben formuliert sind.⁵⁰¹

Bei den Prüfaufgaben geht es darum, festzustellen,

„in welchem Umfang und auf welchem Niveau Schüler/innen in der Lage sind, über Erfahrungen mit Religion zu reflektieren, gewonnene Einstellungen argumentativ zu erklären, zu begründen oder mit anderem gestalterischen Ausdruck zu zeigen, in welcher Weise man kompetent die Aufgabe löst.“⁵⁰²

Durch eine mehrdimensionale Auseinandersetzung über eine Fragestellung, einen Text oder ein Bild erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Prüfungsfrage auf unterschiedlichen Anforderungsebenen. Die Beispielaufgaben entsprechen den Grundprinzipien des evangelischen Religionsunterrichts, spiegeln die Lern- und Aufgabenkultur des Unterrichts wider und stellen ein Muster für Aufgabenkonstruktionen vergleichbarer Art dar.⁵⁰³ Unter Berücksichtigung dieser Struktur müssen die Beispielaufgaben anspruchsvoll und komplex formuliert sein, um Lösungen auf unterschiedlichen Niveaustufen zu gewährleisten. Die vom Comenius-Institut zusammengestellten möglichen Prüfaufgaben sind in der Regel in 45 – 60 Minuten zu bearbeiten und überwiegend als schriftlich zu erledigende Aufgaben gestellt, um Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler vergleichbar machen zu können.⁵⁰⁴ Die dreiteiligen Prüfaufgaben sind so gegliedert, dass im klassischen Sinne drei unterschiedliche Niveaustufen der Leistung bei der Lösung der Aufgabe angesprochen werden, so handelt es sich bei der ersten Teilaufgabe um eine Reproduktionsaufgabe, die zweite Teilaufgabe zielt auf die Erklärung, Deutung und

⁵⁰¹ Vgl. Ebd.

⁵⁰² Fischer, D. / Elsenbast, V.: A.a.O. S.24.

⁵⁰³ Vgl. Ebd. S.24.

⁵⁰⁴ Vgl. Ebd.

Anwendung eines gelernten Inhaltes und die dritte Teilaufgabe schließlich auf eine Transferleistung, eigene Problemlösung und Urteilsfindung.⁵⁰⁵

Zu jeder Beispielaufgabe wird ein erläuternder Hinweis für die Lehrkraft formuliert und in Form eines Erwartungshorizontes werden Lösungshinweise zu den einzelnen Teilaufgaben eines Beispielaufgabenkomplexes beschrieben.⁵⁰⁶ Bei den Beispielaufgaben handelt es sich um Vorschläge von möglichen Aufgaben, die einen kompetenzorientierten Religionsunterricht unterstützen.

Zum Ende der Sekundarstufe I ist nicht davon auszugehen, dass von den Schülerinnen und Schülern Prüfaufgaben zu allen vom Comenius-Institut erarbeiteten 12 Kompetenzen zu erledigen sind, sondern vielmehr eine Auswahl von Aufgaben zu bewältigen ist, die unterschiedliche Kompetenzen bündelt.⁵⁰⁷

Deutlich wird in der Darstellung der Prüfaufgaben der Expertengruppe des Comenius-Institutes, dass es sich bei den Beispielaufgaben um mögliche Annäherungen der Sicherung des Kompetenzerwerbs handeln, die stark kognitiv ausgerichtet sind, um eine Vergleichbarkeit zu erreichen. Inwiefern auch mündlich oder gestalterisch zu lösende Aufgaben als Prüfaufgaben formuliert werden können, ist noch zu vertiefen.⁵⁰⁸

Nicht zuletzt unterliegt die Ausformulierung geeigneter Prüfaufgaben, ganz gleich ob sie dem Anspruch einer kognitiven oder pragmatischen Ausrichtung nachkommen, der Ungewissheit, dass es bislang keine systematisch bzw. empirisch ausgerichtete Lernstandserhebung über das gibt, was 15-Jährige der unterschiedlichen Schulformen nach einer neunjährigen Teilnahme an einem zweistündig erteilten Religionsunterricht „wissen und können, über welche Einsichten und Einstellungen, fachspezifische Methoden und Fertigkeiten sie verfügen, welcher Art die religiösen und Werturteile sind, die sie zu treffen in der Lage sind.“⁵⁰⁹

Ähnlich wie im Sprachenunterricht und in den Naturwissenschaften bezieht sich die Sicherung von Kompetenzen in erster Linie auf den Aspekt der funktionalen Deutungsfähigkeiten, ohne dabei aber die existentielle Deutungsfähigkeit außer Acht zu lassen.⁵¹⁰

⁵⁰⁵ Vgl. Ebd. S.24f.

⁵⁰⁶ Vgl. Ebd. S.24 ff.

⁵⁰⁷ Vgl. Ebd. S.25.

⁵⁰⁸ Vgl. Ebd. S.24.

⁵⁰⁹ Ebd. S.25.

⁵¹⁰ Vgl. Ebd.

Der Fokus der hier dargestellten Kompetenz religiöser Bildung ist auf „Schülernähe, Lebensrelevanz und Lernprozessbezug“⁵¹¹ gerichtet, getragen von einer subjektiven Offenheit, die sich allerdings nur bedingt bewerten lässt. In diesem Bewusstsein erhebt das Kompetenzmodell aus der Feder des Comenius-Institutes keinen Anspruch auf Verbindlichkeit, sondern möchte vielmehr zur Diskussion stellen, ob die dargestellten Kompetenzen tatsächlich dem Anspruch von Bildungsstandards genügen, indem sie sich einer mehrperspektivischen empirischen Überprüfung unterziehen.⁵¹²

Bereits im Jahr nach Erscheinen der Ausführungen der Expertengruppe des Comenius-Institutes wurde die Struktur des Modells 2007 von Experten beider Konfessionen diskutiert. Entstanden sind in diesem Kontext Stellungnahmen und Kommentare zu dem Kompetenzmodell religiöser Bildung.⁵¹³ Dabei wird von den Autorinnen und Autoren der Stellungnahmen betont, dass es sich bei diesem Modell um das differenzierteste Konzept handelt, das einen wesentlichen Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion im Hinblick auf Standardisierung und Kompetenzorientierung geleistet hat, was nicht zuletzt auf die Darstellung möglicher Prüfungsaufgaben zurückzuführen ist, die bislang in einer solchen Form und Differenziertheit in noch keinem anderen Modell vorgelegt worden sind.

6.5. Kompetenzmodell nach R. Englert

Im Kontext religionsunterrichtlicher Bildungsstandards und des Lehrbarkeitsproblems formuliert Englert mindestens zwei Baustellen in Bezug auf die Formulierung von Kompetenz-Modellen.

Die erste Baustelle bildet „Die Arbeit am Kompetenzen-Problem“⁵¹⁴. Um das erfüllen zu können, was sie leisten sollen, dürfen Bildungsstandards nicht auf eine Auflistung von Lernzielen reduziert werden. So muss deutlich werden, warum bestimmte im Unterricht zu entwickelnde Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen

⁵¹¹ Pirner, M.: Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? In: Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2006. S.103.

⁵¹² Vgl. Ebd. S.105.

⁵¹³ Eisenbast, V., Fischer, D. (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007.

⁵¹⁴ Englert, R.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. 2.Auflage. Stuttgart 2008. S.223.

dazu beitragen, mit einem bestimmten Weltverhältnis / Wirklichkeitszugang zurechtzukommen.⁵¹⁵

Unabdingbare Voraussetzung, um demnach etwa religiöse Autonomie im schulischen Kontext entwickeln zu können, bedarf nach Englert der Vertrautheit mit mindestens einer konkreten religiösen Tradition.⁵¹⁶

Vor diesem Hintergrund führt Englert folgendes Kompetenzmodell, dargestellt in fünf Dimensionen an, welches zur Ausarbeitung religiöser Bildungsstandards beitragen kann:

- „1. Religiöses Orientierungswissen: Die Schüler/innen sollen mit der zentralen Botschaft, den Grundbegriffen, den wichtigsten Texten und der geschichtlichen Wirkung mindestens einer substanziellen religiösen Tradition in ihren Grundzügen vertraut sein und für sich in der Fülle des Einzelnen so etwas wie einen ‚roten Faden‘ entdecken können.
2. Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit: Die Schüler/innen sollen die zentralen theologischen Deutungsmuster mindestens einer religiösen Tradition sachgerecht gebrauchen, ansatzweise mit anderen religiösen Traditionen vergleichen und sich für ihre eigene Auseinandersetzung mit den großen Fragen der Menschheit zunutze machen können.
3. Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen: Schüler/innen sollten etwas von den verschiedenen, für das religiöse Weltverhältnis charakteristischen Sprach- und Kommunikationsformen verstehen und in der Lage sein, ihrem eigenen Verhältnis zur Welt einen im weitesten Sinne spirituellen Ausdruck zu geben.
4. Ethische Begründungsfähigkeit: Schüler/innen sollten religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen, in der Lage sein, ethische Konflikte im Lichte religiöser Überzeugung zu interpretieren, und über Grundfragen des Verhältnisses von Religion und Moral ein begründetes Urteil abgeben können.
5. Lebensweltliche Applikationsfähigkeit: Schüler/innen sollen die vom christlichen Glauben beanspruchte Relevanz für das Leben des Einzelnen kennen, diesen Anspruch im Blick auf unterschiedliche Lebens- und Problemfelder kritisch würdigen und in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens diskutieren können.“⁵¹⁷

Englerts Kompetenzkonzept ist analog zu dem Modell Hemels entwickelt. So lässt der Vergleich beider Modelle miteinander folgende Gegenüberstellung von Begrifflichkeiten zu:

Englert		Hemel
Wahrnehmungsvermögen	↔	Dimension religiöser Sensibilität
Ausdrucksvermögen	↔	Dimension religiösen Ausdrucksverhaltens
Orientierungswissen	↔	Dimension religiöser Inhaltlichkeit
Begründungsfähigkeit / Frage- und Argumentationsfähigkeit	↔	Dimension religiöser Kommunikation
Applikationsfähigkeit	↔	Dimension religiös motivierter Lebensgestaltung

⁵¹⁵ Vgl. Ebd.

⁵¹⁶ Vgl. Englert, R.: Bildungsstandards für Religion. In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.19.

⁵¹⁷ Ebd. S.20.

Der Unterschied seines Modells liegt nicht in der Beschreibung der Teilkompetenzen bzw. Dimensionen religiöser Erziehung, sondern im Gebrauch der Adjektive „spirituell“, „religiös“, „ethisch“, „theologisch“, „lebensweltlich“.

Durch die Verwendung dieser Adjektive nimmt Englert eine Unterscheidung seiner angeführten Teilkompetenzen in unterschiedliche Ebenen vor. So beinhalten das Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen eine spirituelle Dimension, das Orientierungswissen lässt sich religiös beschreiben, die Begründungsfähigkeit unterliegt einer ethischen Dimension, Frage- und Argumentationsfähigkeit lassen eine theologische Dimension zu und die Applikationsfähigkeit erweist sich als lebensweltliche Dimension.

In dieser differenzierten Darstellung der einzelnen Teilkompetenzen wird deutlich, dass der Religionsbegriff Englerts nicht mit dem Verständnis von Religiosität Hemels übereinstimmt. Englerts Kompetenzmodell ist demnach von einer Mehrdimensionalität geprägt, die durch die Ausrichtung auf die unterschiedlichen Bezugspunkte Spiritualität, Religion, Ethik, Theologie und Lebensrelevanz deutlich wird. In der Verwendung und fehlenden Erläuterung der unterschiedlichen Begriffe lässt sich erkennen, dass es sich bei Englert um ein Kompetenzmodell handelt, das keinem ausgearbeiteten Religiositätsmodell zugrunde liegt, dennoch aber erkennen lässt, „in welche Richtung bei der Ausarbeitung religiöser Bildungsstandards weitergearbeitet werden könnte.“⁵¹⁸

„Die Arbeit am Evaluationsproblem“⁵¹⁹ stellt für Englert eine zweite relevante Baustelle in der Diskussion um Bildungsstandards für den Religionsunterricht dar. Zum einen sollen Lernergebnisse innerhalb des Konzeptes der Bildungsstandards erkennen lassen, „wie in ihnen eine bestimmte Vorstellung fachlicher Kompetenz zum Tragen kommt“⁵²⁰, zum anderen sollen Leistungsanforderungen so präzisiert sein, dass sie konkrete Bezugspunkte für die Evaluation von Schulqualität und Unterricht aufzeigen.

Englert plädiert dafür, dass bei der Evaluation religionsunterrichtlicher Leistungen von unterschiedlichen Kompetenzstufen ausgegangen werden sollte, „das heißt Kompetenzmodelle müssen nicht nur verschiedene Komponenten bzw. Teilkompetenzen ausweisen, sondern sollten auch erkennen lassen, wie man sich die

⁵¹⁸ Ebd.

⁵¹⁹ Englert, R.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. 2.Auflage. Stuttgart 2008. Ebd. S.225.

⁵²⁰ Ebd.

stufenweise Entwicklung bzw. die Graduierung der jeweiligen Teilkomponenten vorstellt.⁵²¹

Im Hinblick auf die Erarbeitung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht bleiben unter anderem folgende Aspekte offen, die einer Klärung bedürfen: „Wann beispielsweise verfügen Schüler/innen über die kognitiven Voraussetzungen für den sachgerechten Umgang mit biblischer Bildsprache, für das Verständnis abstrakter ikonischer Zeichen, für die Würdigung der perspektivischen Differenz zwischen biblischem Schöpfungsverständnis und Evolutionstheorie usw.?“⁵²²

6.6. Kompetenzmodell nach B. Dressler

Im Mittelpunkt der Überlegungen Dresslers liegt kein allgemeines, auf analytische Zwecke ausgerichtetes Kompetenzmodell, sondern die bildungstheoretische Annahme, „dass religiöses Lernen im Kontext unterschiedlicher Weltzugänge und Handlungsrationalitäten einen spezifischen Modus der Welterfahrung und Weltdeutung erschließt.“⁵²³ So unternimmt er den Versuch, unter der Fragestellung, welche Kompetenzen bei einem religiös gebildeten Menschen zu erwarten sind bzw. auf welche religiösen Kompetenzen Bildung abzielt⁵²⁴, relevante Kompetenzen herauszustellen.

Als Kompetenzen, die einen religiös gebildeten Menschen kennzeichnen, erweisen sich in diesem Kontext für Dressler folgende Teilkompetenzen:

„*Differenzkompetenz* als die Fähigkeit, Religion als eine spezifische Weise der Weltwahrnehmung – nämlich der Weltdeutung – von anderen Modi der Welterschließung unterscheiden zu können; die Fähigkeit, *Deutekompetenz* wiederum mit einer bestimmten *Zeichenkompetenz* zu verbinden, d.h. symbolischen Zeichengebrauch von Sachverhaltsbehauptungen unterscheiden zu können; diese Kompetenzen insgesamt zu Partizipationskompetenz zu verbinden, zur Fähigkeit, mich gegenüber der Religionspraxis in bestimmter, urteilsfähiger Weise verhalten zu können, sei es in mündiger Teilnahme, sei es in kritischer Distanz, sei es in begründeter Abstinenz.“⁵²⁵

⁵²¹ Ebd.

⁵²² Ebd. S.225f.

⁵²³ Kuld, L.: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In Rendle, L. (Hrsg.): Was heißt religiöses Lernen? Donauwörth 2007. S.19.

⁵²⁴ Vgl. Dressler, B.: Religiös gebildet – kompetent religiös? In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.163

⁵²⁵ Ebd. S.178.

6.7. Dietrich Benner / Rolf Schieder: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz – Ein Berliner Forschungsprojekt

Grundlage für die Ausarbeitung von empirisch überprüfbaren Standards bildet nach Meinung des Forschungsprojektes „Berliner Kompetenzmodell“ die Entwicklung eines Kompetenzmodells, welches die erreichbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem bestimmten Unterrichtsfach, in diesem Fall im Fach Religion, beschreibt.⁵²⁶

Das „Berliner Kompetenzmodell“ verständigt sich darauf, dass unter Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Problemlösung verstanden werden. Auf dem Hintergrund dieser Betrachtungsweise kristallisiert sich folgende Fragestellung in Bezug auf die Standardisierbarkeit heraus: Für welche Probleme bietet der Religionsunterricht Lösungsinstrumente an? „Auf welche Probleme bereitet der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler vor?“⁵²⁷

Dass es Religion gibt, lässt sich als ein Problemfeld beschreiben, auf welches der Religionsunterricht vorzubereiten hat.⁵²⁸ Der Religionsunterricht hat im Kontext des Bildungsauftrages der Schule die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auf Religion als einen kulturellen und sozialen Bestandteil der Gesellschaft vorzubereiten bzw. bei den Schülerinnen und Schülern eine Haltung / Partizipation zur Religion als einen kulturellen und sozialen Tatbestand herauszuarbeiten.⁵²⁹

Ein weiteres Problemfeld stellt die individuelle Dimension dar, in der sich Schülerinnen und Schüler mit den großen Fragen des Lebens auseinandersetzen.

So lässt sich Religion nach „seiner individuellen, seiner sozialen und seiner kulturellen Dimension differenzieren.“⁵³⁰

Geleitet wird das Modell der Berliner Forschungsgruppe auf dem Hintergrund der beschriebenen Problemfelder von den Begrifflichkeiten „Deutungskompetenz“ und „Partizipationskompetenz“ als notwendige Kompetenzen zur Erarbeitung eines religiösen Kompetenzmodells.⁵³¹

⁵²⁶ Vgl. Schieder, R.: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berlin Projektes. In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.70.

⁵²⁷ Ebd.

⁵²⁸ Vgl. Ebd. S.71.

⁵²⁹ Vgl. Ebd.

⁵³⁰ Ebd.

⁵³¹ Vgl. Ebd.

In der Darstellung ihrer ersten Arbeitsergebnisse weist das Forschungsteam ausdrücklich auf vier Grenzen des Konzepts empirisch überprüfbarer fachspezifischer Erhebungen religiöser Kompetenz hin.⁵³²

Im Zuge der Arbeit hat sich abgezeichnet, dass sich nicht alles bzw. vielleicht nur äußerst wenig im Bereich Religion messen lässt.

Das Konzept religiöser Kompetenz stellt das in den Mittelpunkt, was im Unterricht vermittelt wird und mit dem von der Forschungsgruppe verwendeten Instrumentarium empirisch erhoben werden kann. Dabei wird insbesondere darauf verwiesen, dass im Religionsunterricht viel mehr vermittelt wird, das allerdings in der Form fachspezifischer Kompetenzen nicht evaluierbar ist.

Religiöse Kompetenz muss als eine kognitive Leistung, eine reflexive Kompetenz verstanden werden, die zum einen von Glaubenseinstellungen und zum anderen von der schlichten Wiedergabe gelernten Wissens zu unterscheiden ist. Vielmehr geht es darum, ein reflexives Können / Wissen in verschiedenen Kontexten anwenden zu können. Dieses reflexive Können kann sich nach Meinung der Forschungsgruppe in Kategorien von „richtiger“ und „falscher“ in Bezug auf die jeweilige Aufgabenstellung beschreiben lassen. So soll nicht der Nachweis über den wahren Glauben eingefordert werden, sondern es geht vielmehr darum, „in einem Spektrum von möglichen Antworten richtigere von falscheren begründet unterscheiden zu können.“⁵³³

Diese Fokussierung des Berliner Modells auf das Evaluierbare nährt bei Kritikern die Befürchtungen, dass die religionspädagogische Rezeption der allgemeinen Output-Orientierung zum Verlust des besonderen Profils des Religionsunterrichts führen könnte.⁵³⁴ Dieses besondere Profil beschreibt den Religionsunterricht als ein Unterrichtsfach, das den leistungsorientierten Schulalltag durchbricht und Möglichkeiten bietet, Erfahrungen und Begegnungen im Religionsunterricht zu machen, die im Gegensatz zum Kompetenzerwerb stehen.⁵³⁵

Ein weiterer Kritikpunkt wird in der Formulierung und Implementierung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht insofern deutlich, dass diese weder den Schülerinnen und Schülern noch den Unterrichtsinhalten gerecht wird. Eine Gefahr wird darin gesehen, dass Schülerinnen und Schüler vorgegebenen

⁵³² Nikolova, R., Schluß, H. u. a.: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch-Testbar-Abschlussfähig. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007). Heft 2. S.69.

⁵³³ Ebd. S.70.

⁵³⁴ Vgl. Ebd.

⁵³⁵ Vgl. Ebd.

Bildungsstandards angepasst werden, und nicht als Subjekte betrachtet werden, die sich ihre Kultur und Bildung selbstständig bilden.⁵³⁶

Den Befürchtungen der Kritiker wird versucht im Berliner Kompetenzmodell entgegenzutreten. Das Berliner Modell macht deutlich, dass die Erhebung religiöser Kompetenz nicht darauf zielt, „den Religionsunterricht nicht auf abprüfbares Wissen und evaluierbare Kompetenzen hin zu reduzieren.“⁵³⁷

Die Erhebung erworbener Kompetenz bildet vielmehr einen Legitimationsrahmen für den Religionsunterricht, indem transparent gemacht wird, „was im Religionsunterricht gelernt wird und dieses Gelernte für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler relevant ist.“⁵³⁸ Darüber hinaus bedarf es der empirischen Absicherung der Lernziele, die deutlich macht, dass Kompetenzorientierung nicht ohne Evaluation auskommen kann.⁵³⁹

Im Berliner Modell religiöser Kompetenz sollen die Heranwachsenden „darin unterstützt werden, sich kompetent mit religiösen Phänomenen auseinander zu setzen“⁵⁴⁰ und so eine Grundlage erhalten, die sie befähigt, ihre Kultur und Bildung selbstständig zu schaffen und die bewusste und reflektierte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.⁵⁴¹

Auf dieser Grundlage versucht das Berliner Modell,

„religiöse Kompetenz so zu definieren,

- dass sich die Fachspezifik des Religionsunterrichts darin abbildet, zugleich aber die Anschlussfähigkeit an Kompetenzmodelle anderer Fächer gegeben ist,
- dass das Modell im Blick auf die empirische Testung religiöser Kompetenz operationalisierbar ist und
- dass sich im Rahmen des Modells Kompetenzniveaus auf der Grundlage empirischer Ergebnisse unterscheiden lassen.“⁵⁴²

Um dieser Definition gerecht zu werden, wird eine Unterscheidung religiöser Kompetenz in drei für den Religionsunterricht relevante Gegenstandsbereiche und in zwei Teilkompetenzen „religiöse Deutungskompetenz“ und „religiöse Partizipationskompetenz“ unternommen.⁵⁴³

Als Gegenstandsbereiche werden folgende drei Bereiche beschrieben:

1. Bezugsreligion – die Bezugsreligion des Unterrichtsfaches, die die eigene Religion / Konfession sein kann, im Unterricht aber nicht unbedingt die

⁵³⁶ Vgl. Ebd.

⁵³⁷ Ebd. S.70.

⁵³⁸ Ebd. S.70.

⁵³⁹ Vgl. Ebd.

⁵⁴⁰ Ebd. S.71.

⁵⁴¹ Vgl. Ebd.

⁵⁴² Ebd. S.71.

⁵⁴³ Vgl. Ebd.

eigene Religion der Schülerinnen und Schüler ist (Beispiel dafür kann der konfessionell-kooperativ erteilte Religionsunterricht sein).

2. Andere Religionen – „Religiöse Kompetenz muss sich über die jeweilige Bezugsreligion hinaus auch auf andere Konfessionen und Religionen erstrecken.“⁵⁴⁴ Ausgehend von der Bezugsreligion wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie den Perspektivwechsel zwischen den verschiedenen Konfessionen und Religionen einüben und reflektieren. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss der Religionsunterricht andere Konfessionen und Religionen thematisieren und einen Raum interreligiöser Begegnungen schaffen.⁵⁴⁵
3. Religiöse Aspekte in außerreligiösen Bereichen – Religiöse Kompetenz bezieht sich auch auf Bereiche der Gesellschaft und Kultur, die explizit keiner religiösen Definition unterliegen. So prägt Religion einen Großteil täglicher Handlungen, Symbole und Denkmuster.

Für den Religionsunterricht bedeutet dieses, vorhandene religiöse „Ursprünge oder Konnotationen zu thematisieren, bewusst zu machen und in Bezug auf die anderen Bereiche im öffentlichen Raum zu reflektieren.“⁵⁴⁶

So lernen die Schülerinnen und Schüler, „die Spuren des Religiösen in außerreligiösen Bereichen zu bemerken und ihre außerreligiösen Bedeutungen auch unter theologischen Fragestellungen zu diskutieren.“⁵⁴⁷

Religiöse Kompetenz in der Auseinandersetzung mit diesen drei Gegenstandsbereichen macht die Teilkompetenz „religiöse Deutungskompetenz“ erforderlich, insofern, dass die religiöse Deutungskompetenz dazu beiträgt, „dass jemand innerhalb eines religiösen Kontextes einen Gegenstand angemessen zu interpretieren vermag.“⁵⁴⁸ Diese Fähigkeit trägt nach Ansicht der Berliner Forschungsgruppe dazu bei, dass unterschiedliche Weltzugänge im politischen, ökonomischen, religiösen oder wissenschaftlichen Kontext erkannt, unterschieden und zu dem gegebenen Gegenstand in Beziehung gesetzt werden können.⁵⁴⁹ Neben der religiösen Deutungskompetenz bedarf religiöse Kompetenz einer religiösen Partizipationskompetenz. Religiöse Partizipationskompetenz beschreibt die Fähigkeit

⁵⁴⁴ Ebd.

⁵⁴⁵ Vgl. Ebd. S.72.

⁵⁴⁶ Ebd. S.72.

⁵⁴⁷ Ebd.

⁵⁴⁸ Ebd.

⁵⁴⁹ Vgl. Ebd.

einer reflexiven Teilhabe der Schülerinnen und Schüler, „einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können.“⁵⁵⁰ Religiöse Partizipationskompetenz zielt darauf, dass Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen in differenzierter Art und Weise Stellung zu beziehen. Aus diesem Verständnis heraus zeigt sich die besondere Relevanz einer religiösen Partizipationskompetenz. So kommt gerade in der Partizipationskompetenz der Gedanke des Rechts auf Religionsfreiheit, wie es im Grundgesetz verankert ist, stark zum Ausdruck.⁵⁵¹

Basierend auf dem Berliner Kompetenzmodell existiert seit Oktober 2007 der „Rahmenlehrplan Evangelischer Religionsunterricht der EKBO“⁵⁵². In ihm wird zum einen die Unterscheidung zwischen Handlungs- und Deutungskompetenz und zum anderen eine Formulierung kompetenzbezogener Standards vorgenommen.

6.8. Die Kompetenzmodelle in der Zusammensicht

Die aufgeführten Ansätze religiöser Kompetenzmodelle zeigen auf, dass es noch keine abschließende Klärung gibt, welche Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht relevant bzw. entscheidend sein sollen.

Allen Ansätzen gemein ist es, der Frage nach einer „religiösen Grundbildung“⁵⁵³ nachzugehen und die Erarbeitung von Bildungsstandards als Chance für die Weiterentwicklung und Reflexion von Religionsunterricht zu betrachten. Ausgehend vom Ansatz Hemels und seiner Definition religiöser Kompetenz, beschreiben die dargestellten Ansätze, den Versuch grundlegende Standards und Kompetenzen schulischer religiöser Bildung zu formulieren.

Dabei ist in den unterschiedlichen Ansätzen verstärkt zu erkennen, dass vielmehr von Kompetenzen religiöser Bildung als von einem tatsächlichen Erwerb religiöser Kompetenzen die Sprache ist. Besonders deutlich wird dieses in den Kirchlichen Richtlinien, die, ausgehend von den religiösen Kompetenzen Hemels, Kompetenzen als allgemeine Kompetenzen religiöser Bildung beschreiben. Der Gebrauch der Begrifflichkeit religiöse Kompetenz findet ihre Berechtigung im Bereich

⁵⁵⁰ Ebd.

⁵⁵¹ Vgl. Ebd. S.73.

⁵⁵² Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hrsg.): Rahmenlehrplan Evangelischer Religionsunterricht der EKBO. Berlin 2007.

⁵⁵³ Schröder, B.: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. In: *theo-web* 2 (2003). S.97.

religionswissenschaftlichen Wissens, tritt aber „das Gesamt von Welt, Mensch und Gott“ in den Fokus des Religionsunterricht, „verschließt sie sich evaluierbaren Standards“⁵⁵⁴ und es bedarf der Berücksichtigung des religiösen Bildungsprozesses. So steht der Religionsunterricht in dem Anspruch, zum einen in Form von Bildungsstandards Auskunft über Leistungserwartungen zu geben, zum anderen Bildung als Prozess zu verstehen, sich zu inhaltsbezogenen Kompetenzen zu verhalten.⁵⁵⁵

Deutlich wird hier die Ambivalenz des Verhältnisses zwischen Bildungsstandards und religiöser Bildung. Pirner beschreibt das Verhältnis zwischen beiden wie folgt:

„1. Standards (und die dazugehörigen Testaufgaben) sollten auf jene Kompetenzen und Lerninhalte begrenzt werden, die problemlos operationalisierbar und möglichst verlässlich abgeprüft werden können, also v. a. Wissen und praktisches Können; weitere Bildungsziele müssen unüberprüft bleiben. 2. Standards (und die zugehörigen Testaufgaben) sollten möglichst weitgehend zentrale Bildungsaspekte wie Subjektivität, Prozesshaftigkeit, Reflexivität usw. zu integrieren versuchen, um eine Engführung religiöser Bildung auf Wissen und Können zu vermeiden.“⁵⁵⁶

Betrachtet man das Konzept des Klieme-Gutachtens, steht die erstgenannte Dimension im Vordergrund der Auseinandersetzung und zielt darauf, eine religiöse Grundbildung im Unterrichtsfach Religion erkennen zulassen, die dem Anspruch der Operationalisierbarkeit von Bildungsstandards Rechnung trägt. Während Hemel in seiner Darstellung eine Unterscheidung zwischen religiöser Kompetenz und Glaube vornimmt, wird im Bildungsplan Baden-Württembergs der Versuch unternommen, „religiöse Kompetenz in einen persönlichen Glauben an Jesus Christus münden“⁵⁵⁷ zu lassen. Religiöse Kompetenz wird hier in eine Theorie gläubigen Handelns integriert.⁵⁵⁸

Das Berliner Modell versteht religiöse Kompetenz als Kompetenz, die sich aus den Teilkompetenzen religiöse Deutungskompetenz und religiöse Handlungskompetenz zusammensetzt und auf die eigene Bezugskonfession, andere Religionen und außerreligiöse Bereiche der Kultur und Gesellschaft bezieht. In diesem Zusammenhang werden Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen als Voraussetzungen religiöser Kompetenz verstanden, die sich einer Bewertung im Sinne des Verständnisses von Bildungsstandards entziehen. Im Vergleich dazu

⁵⁵⁴ Tomberg, M.: Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Berlin-New York 2010. S.183.

⁵⁵⁵ Vgl. Ebd. S.182.

⁵⁵⁶ Pirner, M.: Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? In: Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.201f.

⁵⁵⁷ Tomberg, M.:A.a.O. S.175.

⁵⁵⁸ Vgl. Ebd.

meidet die Expertengruppe des Comenius-Institutes den Begriff der religiösen Kompetenz und spricht vielmehr von Kompetenzen religiöser Bildung. Auf der Basis der definierten Gegenstandsbereiche und der Dimensionen der Erschließung religiöser Phänomene werden zwölf konkrete grundlegende Kompetenzen in entsprechenden Beispielaufgaben dargelegt. Der direkte Vergleich beider Modelle, lässt erkennen, dass die religiösen Kompetenzen des Berliner Modells sich eher einer Überprüfbarkeit unterziehen lassen könnten als die Kompetenzen des Comenius-Institutes, da hier gerade in der Formulierung der Beispielaufgaben eine subjektive Offenheit deutlich wird, die sich nur bedingt einer Messbarkeit unterziehen lassen kann.⁵⁵⁹

Gerade die Richtlinien der Bischofskonferenz, das Modell des Comenius-Institutes und das Berliner Modell religiöser Kompetenz bilden m. E. gute Ausgangslagen, die Diskussion um geeignete Bildungsstandards für den Religionsunterricht voranzubringen.

Vergleicht man die Richtlinien der Bischofskonferenz mit dem Modell des Comenius-Institutes wird deutlich, dass die Richtlinien über die allgemeinen Kompetenzen hinaus, die mit den grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung des Comenius-Institutes durchaus kompatibel erscheinen, ein Grundwissen des Faches über die inhaltsbezogenen Kernkompetenzen formulieren. Im Sinne des Klieme-Gutachtens zielt der Erwerb von Kompetenzen auf einen domänenspezifisch ausgerichteten systematischen Aufbau von Wissen. Die inhaltsbezogenen Kernkompetenzen tragen dazu bei, ein Basiswissen zu formulieren, auf dessen Grundlage auf Länderebene Kerncurricula entwickelt werden können. So definiert sich das Kompetenzmodell der Bischofskonferenz über die Ebene allgemeiner Kompetenzen im Zusammenspiel mit inhaltsbezogenen Kernkompetenzen. Das Modell des Comenius-Institutes verzichtet hier in der direkten Gegenüberstellung auf die Definition von Kerninhalten bzw. einem Basiswissen. Im Mittelpunkt des Kompetenzmodells stehen allein die grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung. Die Inhalte des Faches werden in diesem Verständnis vielmehr auf der Ebene des Kerncurriculums festgeschrieben.

Über die Diskussion dieser unterschiedlichen Ansätze hinaus kommt auch immer wieder die Frage nach einer religiösen Grundbildung ins Spiel, die darstellt, welche Relevanz der Religionsunterricht im Kontext der Allgemeinbildung trägt. Bezogen

⁵⁵⁹ Vgl. Pirner, M.: Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? A.a.O. S.103.

auf Grümme und dem von ihm aufgezeigten Verhältnis zwischen Religionsunterricht und Politik „hat die religionspädagogisch-bildungstheoretische Bestimmung von religiöser Grundbildung von vornherein eine bildungspolitische Dimension.“⁵⁶⁰

Religiöse Grundbildung, wie sie von Pirner aufgeführt wird, bleibt im deutschen Sprachraum bislang noch kaum beachtet. Im europäischen Diskurs allerdings ist von einer wie auch immer gearteten Grundbildung die Sprache, die ihren Ausdruck in dem Begriff „literacy“⁵⁶¹ findet, indem von computer literacy, TV literacy, technical literacy oder religious literacy gesprochen wird.⁵⁶²

„Literacy meint [...] ursprünglich die Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben, also Alphabetismus.“⁵⁶³ Religious literacy meint in diesem Kontext eine konfessionelle, traditionell-kirchliche Grundbildung mit dem Erwerb von Grundwissen über die Entstehung von Religionen und religiösen Wurzeln unserer Kultur.⁵⁶⁴

7. Kerncurricula auf Länderebene: Am Beispiel des Kerncurriculums für die Hauptschule; Schuljahrgänge 5 - 10 im Fach Katholische Religion

Wenn auch die Kompetenzmodelle und die Frage nach einer religiösen Grundbildung noch nicht ausgereift sind, wurden im Verlauf der letzten Jahre dennoch auf Länderebene Kerncurricula für den Religionsunterricht entwickelt. Im Land Niedersachsen wurde das Kerncurriculum für das Fach Katholische Religion / Evangelische Religion für die weiterführenden Schulen zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 vorgelegt.

Im Kerncurriculum für das Fach Katholische Religion finden die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) der Deutschen Bischofskonferenz, die Schriften „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ und „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ sowie die allgemeinen Empfehlungen der Klieme-Expertise ihre Berücksichtigung.

⁵⁶⁰ Pirner, M.: Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe. In: Theo-web 2 (2003). S.117.

⁵⁶¹ Vgl. Ebd. S.118.

⁵⁶² Vgl. Ebd.

⁵⁶³ Ebd.

⁵⁶⁴ Vgl. Ebd.

7.1. Das niedersächsische Kerncurriculum Katholische Religion – Hauptschule

Während Bildungsstandards konkrete Kompetenzanforderungen bestimmen und so einen Maßstab zur Bewertung von Lernergebnissen beinhalten, bildet das Kerncurriculum einen Referenzrahmen ab, der die innerschulische Arbeit anregt, unterstützt und normiert.⁵⁶⁵ Mit dem Kerncurriculum wird das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule beschrieben. Zentrale Themen und Inhalte werden klar, eindeutig und verbindlich für die einzelnen Fächer des Fächerkanons benannt.⁵⁶⁶

Für das Fach Katholische Religion sind die kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss bindende Größe. Die in den kirchlichen Richtlinien dargestellten Kernkompetenzen beziehen sich demzufolge auf Kompetenzen, über die am Ende von Jahrgangsstufe 10 Schülerinnen und Schüler verfügen sollen. Das fachspezifische Kerncurriculum bildet die Grundlage für die Konkretisierung und Umsetzung von Themen und Inhalten in der Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schulen. So wird das Kerncurriculum von der Fachkonferenz in schulform- und jahrgangsbezogene Lehrpläne übertragen.

Nachdem 2006 das Kerncurriculum Katholische Religion für die Grundschule in Niedersachsen verabschiedet wurde, trat zum Schuljahr 2009/2010 das Kerncurriculum für die weiterführenden Schulen, an denen der Mittlere Schulabschluss angestrebt wird, in Kraft (Haupt- und Realschule, Integrierte und Kooperative Gesamtschule, Gymnasium).

Im Folgenden wird das Kerncurriculum Katholische Religion – Hauptschule vorgestellt.

Den Inhalt des Kerncurriculums bilden allgemeine Informationen zu den niedersächsischen Kerncurricula, der Bildungsbeitrag des Faches Katholische Religion, die Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum, die Auseinandersetzung mit prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen, die Leistungsfeststellung und -bewertung sowie die Darstellung der Aufgaben der Fachkonferenz. Den Anhang des Kerncurriculums bilden eine Aufzählung von Operatoren und Beispiele zur Umsetzung des Kerncurriculums.⁵⁶⁷

⁵⁶⁵ Vgl. BMBF (Hrsg.): A.a.O. S.98f.

⁵⁶⁶ Vgl. Ebd. S.97.

⁵⁶⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5 – 10. Katholische Religion. Hannover 2009.

In den allgemeinen Informationen findet die Beschreibung der Kompetenzen ihre Berücksichtigung, die sich auf die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards bezieht und an dieser Stelle noch einmal die Verbindlichkeit für alle Unterrichtsfächer im Fächerkanon deutlich macht.

„Schülerinnen und Schüler sind kompetent, wenn sie zur Bewältigung von Anforderungssituationen

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- und Handlungsbereichs erkennen,
- angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,
- beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.“⁵⁶⁸

Verwiesen wird in diesem Kontext auf den systematischen und kumulativen Erwerb und Aufbau von Kompetenzen, der sich gut auf die Ausführungen der Expertengruppe „Forum Bildung“ zurückführen lässt.

Auf der Grundlage der kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 - 10 und dem Kerncurriculum für die Grundschule wurden sechs inhaltsbezogene Kompetenzbereiche festgelegt, die in allen weiterführenden Schulformen und konfessionsübergreifend wiederzufinden sind.

Die sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche lauten

- Nach dem Menschen fragen
- Nach Gott fragen
- Nach Jesus Christus fragen
- Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen
- Nach dem Glauben und der Kirche fragen
- Nach Religionen fragen

Im Unterschied zu den kirchlichen Richtlinien hat man für die Arbeit mit dem Kerncurriculum in ökumenischer Absprache diese sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche für die konkrete Arbeit vorgesehen. Ausgangslage der Richtlinien waren die Bereiche (1) Mensch und Welt, (2) die Frage nach Gott, (3) Bibel und Tradition, (4) Jesus Christus, (5) Kirche, (6) Religionen und Weltanschauungen. In der Erarbeitung des Kerncurriculums der Sekundarstufe I wurde unter Berücksichtigung der Ausführungen im Curriculum der Primarstufe der

⁵⁶⁸ Ebd. S.5.

Bereich (1) Mensch und Welt in die zwei inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche „Nach dem Menschen fragen“ und „Nach der Verantwortung des Menschen fragen“ ausdifferenziert. Der Bereich (3) Bibel und Tradition wird nicht explizit in der Darstellung des Kerncurriculums aufgeführt, da sich dieser Bereich in allen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen widerspiegelt und sich mit ihnen verknüpfen lässt.

„Der Lernprozess, der bei den Fragen der Schülerinnen und Schüler zum Erwerb von religiöser Orientierungs- und Handlungsfähigkeit ansetzt, wird in den fünf prozessbezogenen Kompetenzbereichen konkretisiert.“⁵⁶⁹

- Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- Urteilkompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und Position beziehen
- Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog teilnehmen
- Gestaltungskompetenz – religiös relevante Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden

Die Ausgestaltung der prozessbezogenen Kompetenzen lehnt sich an die von der Bischofskonferenz formulierten allgemeinen Kompetenzen an, die auf die Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens wirken und zielen. Die sieben allgemeinen Kompetenzen, die hier beschrieben werden, werden im Kerncurriculum zu fünf prozessbezogenen Kompetenzbereichen gebündelt. Zu jedem prozessbezogenen Kompetenzbereich werden drei bis sechs Konkretionen dargelegt, die die einzelnen Kompetenzen in ihrer Vielschichtigkeit darstellen. Im Vergleich zu den kirchlichen Richtlinien werden die prozessbezogenen Kompetenzen im Kerncurriculum sehr dezidiert dargestellt und bieten so eine Orientierungshilfe für die Lehrerinnen und Lehrer in der Umsetzung des Kerncurriculums in schuleigene Arbeitspläne.

7.2. Zum Umgang mit dem Kerncurriculum

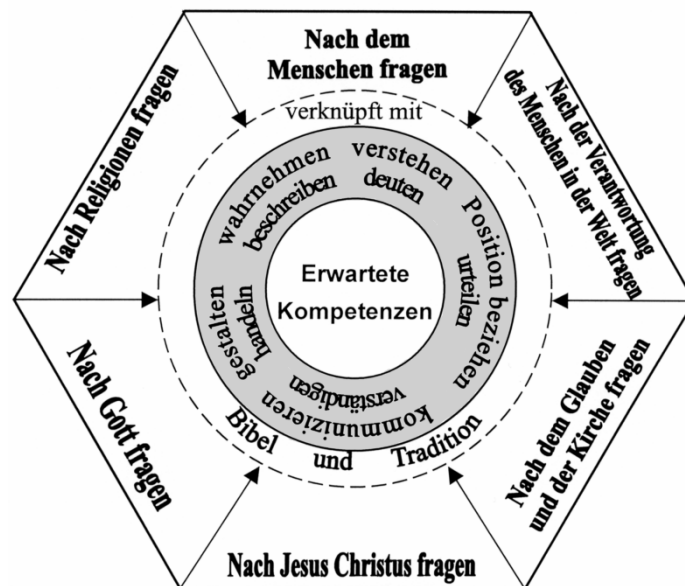
In besonderer Weise werden die sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche mit den prozessbezogenen Kompetenzbereichen verknüpft. So ermöglichen die

⁵⁶⁹ Vgl. Ebd. S.13.

operationalisierten Formulierungen der „Erwarteten Kompetenzen“ eine konkrete Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen.⁵⁷⁰

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den „Erwarteten Kompetenzen“ zum Tragen kommen, sind nicht als Lernziele zu verstehen, die nicht in einzelnen Unterrichtssequenzen erreicht werden sollen, sondern als überprüfbare Schülerleistungen am Ende eines Doppeljahrgangs. In Anlehnung an das Prinzip des Spiralcurriculums sollen einzelne Kompetenzen in einem Doppeljahrgang in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen thematisiert werden.⁵⁷¹

Die graphische Darstellung im religionspädagogischen Hexagramm, das in Form einer Schraube mit unterschiedlichen Unterlegscheiben versehen dargestellt ist, visualisiert die Vernetzung der einzelnen Kompetenzbereiche und den Gedanken eines Spiralcurriculums, das auf kumulative Lernprozesse zielt.⁵⁷²



Da der inhaltsbezogene Kompetenzbereich „Bibel und Tradition“ nicht explizit im Kerncurriculum benannt wird, hat man sich in der graphischen Darstellung für eine Unterlegscheibe entschieden. Diese Unterlegscheibe „verknüpft mit Bibel und Tradition“ ruft den Kompetenzbereich „Bibel und Tradition“ ins Bewusstsein und stellt dar, dass eine Auseinandersetzung mit „Bibel und Tradition“ immer wieder in den genannten sechs Kompetenzbereichen des Kerncurriculums berücksichtigt wird.

⁵⁷⁰ Vgl. Ebd.

⁵⁷¹ Vgl. Ebd. S.13.

⁵⁷² Abbildung Ebd. S.14.

Der in diesem Kontext aufgeführte Begriff der Tradition basiert auf dem Verständnis einer anthropologischen Grundkategorie, die Tradition als eine auf Dauer gestellte Konstruktion von Identität versteht.⁵⁷³ In diesem Zusammenhang benennt Englert fünf Punkte, die ein solches Traditionsverständnis näher erläutern und zur Erklärung der Unterlegscheibe „verknüpft mit Bibel und Tradition“ m. E. von Relevanz erscheinen:⁵⁷⁴

(1) Traditionen stiften geschichtliche Beziehungszusammenhänge.

In Erinnerung an bewährte Formen (wie etwas zu tun oder zu sehen ist) und an überlieferte Muster (z. B. Techniken, Regeln, Grundorientierungen, Konfliktlösungen, ...) wird ein vielfältiges und innovatives Angebot unter den Bedingungen der Moderne eröffnet, wie sich leben lässt.⁵⁷⁵

(2) Traditionen stellen unbeliebige Konfigurationen dar.

Traditionen verbinden die auf verschiedenen Ebenen liegenden Muster zu einem Gesamtzusammenhang, aus dem sich einzelne Elemente nicht ohne Bedeutungsverlust herausbrechen lassen.⁵⁷⁶ Die einzelnen Elemente gewinnen erst an Bedeutung, wenn sie in den „Zusammenhang mit einer die verschiedenen Muster integrierenden Praxisform“⁵⁷⁷ treten.

(3) Traditionen sind vielstimmige Auslegungsangebote.

Eine lebendige Tradition existiert in einer Vielzahl von Variationen, die nach aktualisierenden Interpretationen und situationsangemessenen Applikationen verlangt.⁵⁷⁸

(4) Traditionen erschließen sich in Praxiserfahrungen.

„Die Bewährung der von Traditionen angebotenen Muster erschließt sich umfassend nur in der Synästhesie gelebten Lebens.“⁵⁷⁹

(5) Traditionen sind konstitutiv für menschliche Selbstausslegung.

Traditionen sind nicht nur „Lesarten von Erfahrungen, die man auch anders interpretieren könnte, sondern vielmehr Dispositive, ohne die bestimmte Erfahrungen überhaupt nicht zustandekämen.“⁵⁸⁰

⁵⁷³ Vgl. Assmann, A.: Zeit und Tradition. Strukturelle Strategien der Dauer. Köln 1999. S.90.

⁵⁷⁴ Vgl. Englert, R.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007. S.86f.

⁵⁷⁵ Vgl. Ebd.

⁵⁷⁶ Vgl. Ebd. S.87.

⁵⁷⁷ Ebd.

⁵⁷⁸ Vgl. Ebd.

⁵⁷⁹ Ebd.

⁵⁸⁰ Ebd.

Anliegen dieser Erläuterung des Begriffs Tradition ist es, „die mögliche „Leistung“ christlichen Glaubens für das Selbstverständnis des (post)modernen Menschen mittels eines über die Grenzen der Theologie hinaus kommunikativen Begriffs verständlich zu machen.“⁵⁸¹ Traditionen (Plural!) so verstanden, werden als Eröffnung von Möglichkeiten von Welt-Zugängen und Erfahrungen wahrgenommen, die sich in erster Linie nicht an einer vorgegebenen Tradition orientiert, sondern darauf zielt, der Frage nachzugehen „Im Lichte welcher bedeutungsspendenden Tradition „lese“ ich mein Leben?“⁵⁸²

7.3. Die Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche

An den zuvor dargestellten Aufbau des Kerncurriculums schließen sich im Folgenden die inhaltsbezogenen Kompetenzen mit den „Erwarteten Kompetenzen“ an. Die sechs Themenbereiche sind jeweils konsequent nach einem Schema gegliedert, das sich auf einer Doppelseite bündeln lässt⁵⁸³:

Graphik: religionspädagogisches Hexagramm

Die Graphik visualisiert die Vernetzung der inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzbereiche. Der Fokus liegt auf dem auf der Doppelseite dargestellten inhaltsbezogenen Kompetenzbereich.

Leitgedanke:

Ein einführender Text verdeutlicht die didaktische Zielsetzung des Themenbereichs.

Verbindliche Fachbegriffe:

Die verbindlichen Fachbegriffe bilden die Grundlage für einen fachbezogenen sprachlichen Austausch und stellen dar, welche Begrifflichkeiten bis zum Ende von Jahrgangsstufe 9 bzw. 10 von den Schülerinnen und Schülern beherrscht werden sollen.

Exemplarische Bibelstellen:

Die genannten Bibelstellen bilden ein Angebot / eine Auswahl zur biblisch fundierten Arbeit, die zum Erwerb der „Erwarteten Kompetenzen“ beitragen.

⁵⁸¹ Ebd. S.88.

⁵⁸² Ebd. S.105.

⁵⁸³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5 – 10. Katholische Religion. A.a.O. S.18ff.

Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 4 der Grundschule:

Die Aufstellung der Erwarteten Kompetenzen geben Auskunft über die in der Grundschule erworbenen Grundlagen und bilden das Fundament kumulativen Arbeitens.

Verknüpfung mit den Fächern:

Die Verknüpfungen mit anderen Fächern des Fächerkanons verweisen auf ein mögliches projektorientiertes, fächerübergreifendes bzw. vernetztes Arbeiten.

Erwartete Kompetenzen:

Wie bereits aufgeführt, ergeben sich die „Erwarteten Kompetenzen“ aus der Vernetzung der prozessbezogenen mit den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen.

Neben der Beschreibung der „Erwarteten Kompetenzen“ am Ende der Doppeljahrgänge finden in der Übersicht die prozessbezogenen Kompetenzen und mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb ihre Berücksichtigung.

Die „Erwarteten Kompetenzen“ sind in operationalisierten Formulierungen dargestellt, die einen Beitrag zu einer zielorientierten Planung, Durchführung und Evaluation der Lehr- und Lernprozesse leisten; so geben die einzelnen im Anhang aufgeführten Operationen Auskunft darüber, über welchen Anforderungsbereich der Kompetenzerwerb erfolgt. Zu unterscheiden sind in diesem Kontext die Anforderungsbereiche Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Reflexion und Problemlösung.⁵⁸⁴

Die Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche zeigt sich mir als sehr klar strukturiert und bietet einen guten Rahmen für die Entwicklung der schuleigenen Lehrpläne. Als sehr hilfreich erweist sich m. E. die Darstellung der erwarteten Kompetenzen zum Ende der Grundschulzeit. Oftmals sind Lehrkräfte der Sekundarstufe nur unzureichend darüber informiert, wie der Religionsunterricht der Grundschule gestaltet worden ist, bzw. bemängeln es, dass Themen der Klassenstufen 5 und 6 teilweise schon in der Grundschule angerissen worden sind. Durch die Nennung der erwarteten Kompetenzen, kann der Unterricht in der Schulform Hauptschule im Sinne des Spiralcurriculums und kumulativen Lernen zum einen gut an den Religionsunterricht der Grundschule anknüpfen, zum anderen wird in den Ausführungen der Kerncurricula Grundschule und Hauptschule relativ klar strukturiert, welcher Erwerb erwarteter Kompetenzen in den jeweiligen Jahrgangsstufen anzustreben ist.

⁵⁸⁴ Vgl. Ebd. S.34.

7.4. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

In den Ausführungen dieses Kapitels wird die Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungssituationen deutlich hervorgehoben, wie sie auch die Klieme-Expertise vorsieht. So zielen Lernsituationen auf den Erwerb von Kompetenzen im Sinne eines prozess- und entwicklungsbezogenen Verständnisses. Leistungssituationen hingegen zielen auf den Nachweis der Verfügbarkeit erwarteter Kompetenzen und entsprechen demnach einem ergebnisorientierten Verständnis.⁵⁸⁵ Neben dieser Differenzierung zwischen Lern- und Leistungssituationen verweist das Kerncurriculum auf die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, die sich in kompetenzorientierten Aufgabenstellungen zeigt. So wird in Anlehnung an den Begriff der Kompetenzorientierung unter dem Kapitel Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Kerncurriculum formuliert:

„Kompetenzorientierte Aufgabenstellung

- lässt variable Wege zu längerfristigen Zielen zu,
- zielt auf kumulatives, vernetztes und nachhaltiges Lernen,
- strebt Wissen an, das in religiös bedeutsamen Lebenssituationen Anwendung findet,
- sieht Schülerinnen und Schüler als Gestaltende eigener Lernprozesse an,
- orientiert sich an Operatoren, die die drei Anforderungsbereiche Reproduktion, Reorganisation und Transfer abbilden.“⁵⁸⁶

Neben den Vorgaben, die dem Erlass „Die Arbeit in der Hauptschule“ zugrunde liegen, ermuntert das Kerncurriculum Lehrerinnen und Lehrer, von alternativen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung Gebrauch zu machen. Zu nennen sind hier Unterrichtsdokumentationen, mediengestützte Präsentationen, Schülerwettbewerbe, Darstellungen und Inszenierungen.⁵⁸⁷ In diesem Kontext verweist das Kerncurriculum darauf, dass alle erbrachten Leistungen einer Transparenz unterliegen, die Eltern, Schülerinnen und Schülern deutlich darzubringen ist.

7.5. Aufgaben der Fachkonferenz

In dem Kapitel „Aufgaben der Fachkonferenz“ wird in erster Linie darauf verwiesen, auf der Grundlage des vorliegenden Kerncurriculums schuleigene Arbeitspläne zu erstellen, die rechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen berücksichtigen.

⁵⁸⁵ Vgl. Ebd. S.30.

⁵⁸⁶ Ebd. S.30.

⁵⁸⁷ Vgl. Ebd. S.31.

Sehr dezidiert werden die einzelnen Teilaufgaben in Form eines Aufgabenkatalogs für die Arbeit in der Fachkonferenz dargestellt. Besonders hervorzuheben ist hier die Kooperation mit der Fachkonferenz Evangelische Religion, der Institution Kirche und außerschulischen Lernorten.⁵⁸⁸

7.6. Operatoren

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, lässt sich der Erwerb von Kompetenzen in unterschiedlichen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Reorganisation und Transfer, Reflexion und Problemlösung) konkretisieren. Im Rahmen des Kompetenznachweises geben die Operatoren an, welche Tätigkeiten erwartet werden.⁵⁸⁹ Die Liste der aufgeführten Operatoren im Anhang des Kerncurriculums nimmt eine Zuordnung möglicher Operatoren zu entsprechenden Anforderungsbereichen vor. Bezogen auf konkrete Leistungssituationen können unter Verwendung der entsprechenden Operatoren Aufgaben konzipiert werden, die die unterschiedlichen Anforderungsbereiche aufgreifen bzw. berücksichtigen.

Zur Konzeption geeigneter Aufgabenstellungen und der Formulierung von Leistungserwartungen erscheint mir diese Zusammenstellung verschiedenster Operatoren als sehr wertvoll.

7.7. Beispiele zur Umsetzung

Das Kerncurriculum schließt ab mit der Darstellung zweier exemplarischer Unterrichtssequenzen, die eine Möglichkeit für die Umsetzung in schuleigene Arbeitspläne aufzeigen.

Diese Beispiele erweisen sich als hilfreich für die Arbeit der einzelnen Fachkonferenzen. Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle allerdings, dass für das Fach Katholische Religion kein einheitliches, verbindliches Raster vorliegt, nach dem streng gearbeitet werden muss bzw. kann. Im Rahmen der Arbeit der eigenverantwortlichen Schule und im Interesse der Schulinspektion, gilt es für die einzelne Schule ein geeignetes Raster zu entwickeln, das für den gesamten Fächerkanon identisch ist und eine Lesart verfolgt.

⁵⁸⁸ Vgl. Ebd. S.32f.

⁵⁸⁹ Vgl. Ebd. S.34.

7.8. Die Umsetzung der Kirchlichen Richtlinien im Kerncurriculum

Deutlich hervorgehoben wurde bereits an anderer Stelle dieser Arbeit, dass das Kerncurriculum auf der Basis der Kirchlichen Richtlinien erarbeitet worden ist. In der Erarbeitung und unter Berücksichtigung des bereits vorliegenden Kerncurriculums Katholische Religion in der Grundschule, haben sich sechs inhaltsbezogene Kompetenzbereiche abgezeichnet, die partiell von den Richtlinien abweichen. So bleibt der Bereich „Bibel und Tradition“ als eigenständiger Kompetenzbereich unberücksichtigt und findet vielmehr seinen Niederschlag in allen anderen Gegenstandsbereichen.⁵⁹⁰ Der komplexe Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“ hingegen wird gesplittet, indem zum einen die Frage nach dem Menschen und zum anderen die Frage nach der Verantwortung des Menschen in der Welt explizit in zwei inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen benannt werden.

Die Formulierung der sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche hebt deutlich im Vergleich zur Formulierung der sechs Gegenstandsbereiche der Richtlinien die anthropologische Ausrichtung religiöser Bildungsprozesse hervor, indem schon explizit in der Nennung des jeweiligen Kompetenzbereiches („Nach dem Menschen fragen“, „Nach Gott fragen“, usw.) eine Fragehaltung aufgebaut wird, die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiöser Lernprozesse versteht.

Die in den Richtlinien aufgeführten allgemeinen Kompetenzen finden sich im Kerncurriculum als prozessbezogene Kompetenzen wieder. Die sieben allgemeinen Kompetenzen werden zusammen mit ihren beispielhaften Konkretisierungen im Kerncurriculum in fünf prozessbezogene Kompetenzbereiche integriert, die Anknüpfungspunkte an die Modelle Hemels und Englerts erkennen lassen.

Im Vergleich zu den allgemeinen Kompetenzen lässt sich in der Formulierung der prozessbezogenen Kompetenzen deutlicher eine geforderte politische Dimension erkennen, gerade unter Betrachtung der Ausführungen zur Urteils- und Dialogkompetenz.

In der Analyse der Richtlinien wurde kritisch angemerkt, dass die Verzahnung allgemeiner Kompetenzen mit inhaltsbezogenen Kompetenzen nicht deutlich wird. Dieses lässt sich für das Kerncurriculum nicht sagen, gerade die graphische Darstellung des Hexagramms, in Form einer Schraube, lässt die Verzahnung von

⁵⁹⁰ Vgl. Kapitel 7.1. & 7.2. dieser Arbeit.

inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen mit prozessbezogenen Kompetenzbereichen sowie den Gedanken des kumulativen, vernetzten Lernens deutlich erkennen.

Während die Richtlinien im Gegenstandsbereich „Religionen und Weltanschauungen“ den Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit den abrahamitischen Religionen setzen, erfolgt im Kerncurriculum eine Ausweitung auf den Buddhismus und Hinduismus sowie auf (para-)religiöse Strömungen. Der inhaltsbezogene Kompetenzbereich „Nach Religionen fragen“ weitet somit den Blick, gerade auch im Hinblick auf interreligiöse Lernprozesse, die sich in einer pluralen Gesellschaft abzeichnen.

Im Zuge dieser Darstellung wird gut erkennbar, dass mit der Entwicklung des Kerncurriculums Katholische Religion für die Hauptschule dem Anspruch Rechnung getragen wurde, die Richtlinien in ihrem Mindestkanon zu berücksichtigen und um weitere bedeutsame Aspekte zu erweitern. Gerade die Erweiterungen zeigen den Versuch, die aufgezeigten Schwachstellen der Richtlinien zu beheben.

Das Kerncurriculum Katholische Religion für die Hauptschule führt die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche mit den jeweils erwarteten Kompetenzen sehr strukturiert auf. Dennoch ergibt sich für die Schulpraxis die Frage, wie nun konkret mit dem neuen Kerncurriculum gearbeitet werden kann? Welche Möglichkeiten gibt es, inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen tatsächlich miteinander zu verzahnen und in Lernsequenzen zu verdeutlichen?

Wendet man die im Kerncurriculum dargestellten inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche mit den formulierten „Erwarteten Kompetenzen“ auf den Religionsunterricht der Hauptschule an, könnte sich eine im Folgenden dargestellte mögliche Konkretisierung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzbereiche ergeben.

So sind in diesem Zusammenhang noch einmal differenziert die prozessbezogenen Kompetenzbereiche des Kerncurriculums benannt.⁵⁹¹ Für eine praxisnahe Konkretisierung werden die prozessbezogenen Kompetenzen von mir abweichend vom Originaltext mit Ziffern und Buchstaben versehen, die eine Zuordnung entsprechender Kompetenzen in den einzelnen Unterrichtssequenzen bzw. Mustereinheiten erleichtern.

⁵⁹¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5 – 10. Katholische Religion. A.a.O. S.16f.

1. Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:

- a) Religiöse Traditionen, Strukturen und Elemente in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben
- b) Situationen erkennen und beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden
- c) Grundlegende – auch eigene – religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wieder erkennen
- d) Christlich-ethische Werte beschreiben und ihre Bedeutung für Entscheidungssituationen erkennen

2. Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:

- a) Grundformen religiöser und biblischer Sprache sowie religiöser und kirchlicher Praxis kennen, unterscheiden und deuten
- b) Religiöse Motive und Elemente in ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen und Texten erkennen und ihre Herkunft, Bedeutung und Funktion erklären
- c) Zentrale biblische Texte erschließen und deuten
- d) Theologische Zeugnisse, die für den katholischen Glauben grundlegend sind, verstehen und ihre Bedeutsamkeit erkennen
- e) Die Bedeutung von Glaubenszeugen als Orientierungshilfe erkennen und Glaubenszeugnisse in Bezug zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen

3. Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und Position beziehen:

- a) Sichtweisen und Argumentationen zu Fragen nach Gott, dem Sinn des Lebens und des Zusammenlebens unterscheiden und beurteilen
- b) Zwischen lebensförderlichen und lebensfeindlichen Formen von Religionen und Religiosität unterscheiden und sie in ihrer gesellschaftlichen Relevanz beurteilen
- c) Aus katholischer Perspektive einen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und prüfen
- d) Ethische Begründungen kennen und beispielhaft anwenden
- e) Menschenwürde, Solidarität, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung biblisch begründen und zur Geltung bringen

- f) Zweifel an Religionen sowie Indifferenz formulieren und ihre Berechtigung prüfen

4. Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog teilnehmen:

- a) Eigene Erfahrungen mit Religion sowie eigene Vorstellungen von Religion verständlich machen
- b) Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen
- c) Sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen begründet auseinandersetzen

5. Gestaltungskompetenz – religiös relevante Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden:

- a) Aspekte des christlichen Glaubens ästhetisch-künstlerisch und medial ausdrücken
- b) Biblische Texte durch kreative Gestaltung in die eigene Lebenswelt übertragen
- c) An Ausdrucksformen katholischen Glaubens teilhaben und ihren Gebrauch reflektieren (auch caritative Vorhaben)
- d) Christliche Symbole und Rituale gestalten
- e) Feste des Kirchenjahres und religiöse Feiern im schulischen Leben mitgestalten

7.9. Bausteine zur Umsetzung des Kerncurriculums in schuleigene Arbeitspläne

Die im Folgenden aufgeführten möglichen Unterrichtssequenzen sind als Hilfe und mögliche Bausteine bei der Umsetzung des Kerncurriculums und der Erarbeitung schuleigener Lehrpläne gedacht. Die Darstellungen basieren auf meinen eigenen Unterrichtserfahrungen und Erfahrungen, die ich im Rahmen meiner Referententätigkeit in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Fachgruppen, Fachkonferenzen und Kollegien gemacht habe.

Ausgehend von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen der einzelnen inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind hier Bausteine aufgeführt, die das gesamte Spektrum möglicher Unterrichtsthemen von Klasse 5 bis 10 im katholischen Religionsunterricht der Hauptschule abdecken. Neben den erwarteten Kompetenzen, die im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Thema erworben werden sollen, werden verbindliche Fachbegriffe benannt, die es ebenfalls zu schulen gilt und dann nach dem jeweiligen Doppeljahrgang verfügbar sind.

In der Darstellung geeigneter Bausteine erscheint mir eine tabellarische Darstellungsweise in drei Spalten als hilfreich. Unter der Überschrift „Inhalte zum

Kompetenzerwerb“ werden mögliche Mikrosequenzen / Unterrichtssequenzen benannt. Unter der Überschrift „Wege zum Kompetenzerwerb“ werden Teilaspekte genannt, die praxisnah die unterschiedlichen prozessbezogenen Kompetenzbereiche berücksichtigen. Unter der Überschrift „Medien“ können geeignete Materialien und Bibelstellen benannt werden. Die Spalte „Medien“ bleibt in den von mir aufgeführten Tabellen größtenteils unberücksichtigt, da ich mich bei der Darstellung der Unterrichtssequenzen auf kein konkretes Lehrwerk stütze. Für die Arbeit in den Fachkonferenzen zur Erarbeitung schuleigener Arbeitspläne bietet es sich an, diese Spalte mit denen der Schule zur Verfügung stehenden Materialien und Medien zu füllen.

7.9.1. Exemplarische Darstellung eines Bausteins zum inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Nach dem Menschen fragen“ – Jahrgangsstufe 5/6

Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle einen der folgenden Bausteine detaillierter darstellen. Am Beispiel des inhaltsbezogenen Kompetenzbereichs „Nach dem Menschen fragen“ für die Jahrgangsstufen 5/6 möchte ich eine Verknüpfung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen verdeutlichen. Ausdrücklich weise ich an dieser Stelle daraufhin, dass diese Bausteine als Möglichkeiten der Annäherung zu verstehen sind, die keinem Anspruch einer Verbindlichkeit folgen. Ein Anspruch auf Verbindlichkeit wäre in diesem Kontext vermessen, da ein solches Vorgehen nicht dem Gedanken der Kompetenzorientierung gerecht werden würde. Verbindlichkeit und eine pädagogische Verantwortung liegen darin, sich den am Ende eines Doppeljahrgangs erwarteten Kompetenzen angenähert zu haben. Die Wege jedoch, die eine solche Annäherung ermöglichen, sind frei wählbar und nicht zuletzt unter Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit sowie der entwicklungspsychologischen und soziokulturellen Voraussetzungen einer jeweiligen Lerngruppe zu wählen.

Für den inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Nach dem Menschen fragen“ formuliert das Kerncurriculum der Hauptschule nach Jahrgangsstufe 6 folgende erwartete Kompetenzen: „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und gestalten, dass Christen den Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes verstehen. Die

Schülerinnen und Schüler benennen eigene Stärken und Schwächen und bewerten das Gebot der Nächstenliebe als Aufforderung zum Handeln.⁵⁹²

Für die Planung des Religionsunterrichts stellt sich nun die Frage: Wie kann im Unterricht eine Annäherung an diese Kompetenzen erfolgen?

Ein Zugang zeichnet sich über das Thema „Miteinander leben“ ab. Ausgehend von dem Neubeginn an der weiterführenden Schule, dem neuen Schulgebäude, den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrerinnen und Lehrern trifft dieses Thema die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 5. Das Thema „Miteinander leben“ kann Schülerinnen und Schüler vor konkrete Herausforderungen stellen, sich selbst und andere mit ihren Stärken und Schwächen anzunehmen, Gemeinschaft zu leben mit allen Chancen und Hindernissen und in diesem Kontext das Gebot der Nächstenliebe für sich als Aufforderung zum Handeln zu erkennen.

Mit Blick auf die unterschiedlichen religionsdidaktischen Prinzipien und Dimensionen erscheint mir eine Auseinandersetzung, unter Berücksichtigung des Prinzips der Elementarisierung in Anlehnung an das Konzept der Korrelationsdidaktik in der Erschließung des Themas „Miteinander leben“, sinnvoll. Zum einen wird über das Thema „Miteinander leben“ die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen, zum anderen die komplexe theologische Fragestellung nach dem Gebot der Nächstenliebe unter den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf den konkreten Unterrichtsinhalt „Miteinander leben“ hin strukturiert und reduziert.

Bezogen auf das Thema „Miteinander leben“ erfolgt die Übertragung der fünf Dimensionen der Elementarisierung wie folgt:⁵⁹³

- (1) Die Dimension elementarer Strukturen bildet sich ab, indem eine Konzentration auf die zentrale Aussage des Gebotes der Nächstenliebe „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ (Mt 22, 39) erfolgt, losgelöst von der gesamten Perikope des Matthäus-Evangeliums.
- (2) In engem Zusammenhang mit der Dimension elementarer Strukturen steht die Dimension elementarer Erfahrungen. Es gilt in diesem Kontext unmittelbar Bezüge zu der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herzustellen, bezogen auf das Gebot der Nächstenliebe der Frage nachzugehen: Was bedeutet dieses

⁵⁹² Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5 – 10. Katholische Religion. A.a.O. S.19.

⁵⁹³ Vgl. Kapitel 5.3. dieser Arbeit.

Gebot für das Miteinander in unser Klassengemeinschaft? Wo greift dieses Gebot? Wo stößt es auf Widersprüche oder stellt die Schülerinnen und Schüler vor besondere Herausforderungen?

- (3) In der Dimension elementarer Zugänge finden die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen mit Blick auf die Entwicklung des religiösen Urteils ihre Berücksichtigung. In der Auseinandersetzung mit dem Gebot der Nächstenliebe in der Jahrgangsstufe 5 muss bewusst eingeplant werden, dass Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe sich an einer relativen Autonomie im Sinne des „do ut des“⁵⁹⁴ orientieren. In diesem Bewusstsein ist es sinnvoll die Textaussage nicht nur auf den Charakter des Gebotes zu reduzieren, sondern vielmehr das Gebot als Geschenk des Geliebtseins zu betonen.
- (4) Die Dimension elementarer Wahrheiten bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit Glaubenstraditionen. Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Gebot der Nächstenliebe gilt es, im Dialog mit der überlieferten Glaubenstradition, unter dem Aspekt des Wahrheitsanspruchs, das Gebot als existenzielle Größe zu erkennen, die zum Handeln herausfordert. Im Sinne des zuvor beschriebenen Geschenkcharakters im Gebot der Nächstenliebe beinhaltet dieses, die Aufforderung zum Handeln in der Nachfolge Jesu.
- (5) Diese Herausforderung zum Handeln und zu einer konkreten praktischen Auseinandersetzung umfasst explizit benannt die Dimension elementarer Formen des Lernens.

Basierend auf dem religionspädagogischen Konzept der Elementarisierung und dem vom Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen kann das Thema „Miteinander leben“ unter Berücksichtigung ausgewählter prozessbezogener Kompetenzen über folgende Inhalte bzw. Unterrichtssequenzen erschlossen werden:

Ich bin einmalig

Im Fokus einer ersten Sequenz kann der Gedanke der Einmaligkeit stehen.

Da sich die Schülerinnen und Schüler am Beginn ihrer Schulzeit in der Schulform Hauptschule befinden, kann ein Einstieg über die Gestaltung eines Steckbriefes oder einer Darstellung über die eigenen Stärken und Schwächen erfolgen.

⁵⁹⁴ Vgl. Kapitel 10.1.1. dieser Arbeit.

In der Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen können im weitesten Sinne die prozessbezogenen Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz „Situationen erkennen und beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden“ (1b) und im Bereich der Urteilskompetenz „Sichtweisen und Argumentationen zu Fragen nach Gott, dem Sinn des Lebens und des Zusammenlebens unterscheiden und beurteilen“ (3a) zum Tragen kommen.

Meine Talente

In diesem Zusammenhang gilt es die Stärken der Schülerinnen und Schüler besonders zu betonen. Mit Blick auf ihre bisherige Schulkarriere sind diese Schülerinnen und Schüler von Misserfolgserlebnissen, Versagen und Versagensängsten geprägt, die es wert sind, kleinschrittig und behutsam abgebaut zu werden.

Sich selbst als einzigartiges Geschöpf Gottes zu betrachten, das sich von Gott angenommen sehen darf mit all seinen Stärken und Schwächen, heißt es, zu erschließen. Erfolgen kann dieses über Gen 1, 27. In der Auseinandersetzung mit diesem biblischen Text findet die prozessbezogene Deutungskompetenz „Zentrale biblische Texte erschließen und deuten“ (2c) ihre Berücksichtigung.

Basierend auf dem Steckbrief oder dem Stärken- und Schwächenprofil können die Stärken aller Schülerinnen und Schüler auf einem großen Plakat festgehalten werden. Dieses kann beispielsweise so erfolgen, dass jede Schülerinnen und jeder Schüler einen farbigen Handabdruck auf das Plakat stempelt und seine Stärken in dem Abdruck verschriftlicht. Durch den Handabdruck wird symbolisiert; ich bin ein einzigartiges Geschöpf und Abbild Gottes. Dieser Weg lässt die Gestaltungskompetenz „Biblische Texte durch kreative Gestaltung in die eigene Lebenswelt übertragen“ (5b) erkennen.

Wir – eine Gemeinschaft

Ausgehend von dem gemeinsamen Plakat steht im Mittelpunkt dieser Sequenz der Gedanke „Es gibt kein ICH ohne ein WIR“. Zum einen steht der Aspekt im Mittelpunkt, mit welchen Stärken ich mich in die Klassengemeinschaft einbringen kann, zum anderen aber auch der Aspekt, wie geht die Klassengemeinschaft damit um, wenn einmal unsere Schwächen zum Vorschein kommen. Unter Verwendung der Geschichte „Die kleine Schraube“ von R. Kipling kann dieses Thema erschlossen und durch das Schreiben von Parallel-Geschichten in die Lebenswirklichkeit der

Schülerinnen und Schüler übertragen werden. Zum Tragen kommt hier die Dialogkompetenz „Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen [...] einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen“ (4b).

Das Gebot der Nächstenliebe

Der Fokus dieser Sequenz ist auf das Gebot der Nächstenliebe gerichtet. Die Schülerinnen und Schüler werden mit der Bibelstelle Mt 22, 39 konfrontiert und dazu aufgefordert in Kleingruppen zu notieren, was diese Aussage bedeutet. In einem zweiten Schritt erfolgt eine Unterscheidung in Chancen und Herausforderungen, die dieser Text mit sich bringt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Deutungskompetenz „Zentrale biblische Texte erschließen und deuten“ (2c). Im Vordergrund steht hier, das Gebot der Nächstenliebe nicht nur als Weisung zu verstehen, sondern vielmehr als Geschenk des Geliebtseins und Angenommenseins zu betrachten, das zum christlichen Handeln und somit zur Nachfolge Jesu einlädt. Dieser Aspekt bildet den Mittelpunkt eines sich anschließenden Unterrichtsgesprächs, das Züge eines theologischen Gespräches mit Jugendlichen annehmen kann.

Krach im Klassenzimmer

Dem Gedanken, Nächstenliebe als Geschenk zu betrachten, gilt diese Sequenz. Nicht immer geht es harmonisch im Klassenzimmer zu, es kommt auch zu Konflikten. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert in Kleingruppen Rollenspiele zu entwickeln, die mit Blick auf den Gedanken der Versöhnung und Kompromissbereitschaft, Nächstenliebe als Herausforderung und als Geschenk erkennen lassen. Die einzelnen Rollenspiele werden per Video festgehalten und dem Plenum vorgeführt. Die Sequenzen werden gewürdigt und reflektiert. Dieser Vorgang erfolgt unter Berücksichtigung der Gestaltungskompetenz „Aspekte christlichen Glaubens ästhetisch-künstlerisch und medial ausdrücken“ (5a) sowie der Dialogkompetenz „Eigene Erfahrungen mit Religion sowie eigene Vorstellungen von Religion verständlich machen“ (4a). Diese Rollenspiele werden den Anforderungen der Kompetenzorientierung in besonderem Maße gerecht. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert unter Berücksichtigung ihrer bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sich der Nächstenliebe in Anforderungssituationen und Herausforderungen selbstständig und kreativ zu stellen.

Im Verlauf der Unterrichtsreihe werden die Begriffe Selbst- und Nächstenliebe, Umkehr und Vergebung geschult, mit dem Ziel als Fachvokabular in folgenden Unterrichtseinheiten verfügbar zu sein.

Alternativ zu den dargestellten Sequenzen könnten auch die Goldene Regel, Streitschlichter-Projekte oder Aspekte von Freundschaft und Familie stehen. In der Aufzählung dieser Alternativen wird wiederholt deutlich, dass die Wege zum Kompetenzerwerb variabel sind und lediglich dem Anspruch nach Annäherung an die erwarteten Kompetenzen für die einzelnen Doppeljahrgänge Rechnung tragen müssen.

Der im vorangegangenen exemplarisch dargestellte, detaillierte Baustein zum Thema „Miteinander leben“ lässt sich tabellarisch wie folgt erfassen.

An die Darstellung zum Thema „Miteinander leben“ schließen sich alle weiteren Bausteine zur Umsetzung des Kerncurriculums, ausgerichtet an den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen der Jahrgangsstufen 5 - 10, in tabellarischer Form an.

7.9.2. Bausteine zur Umsetzung des Kerncurriculums in schuleigene Arbeitspläne in tabellarischer Form

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach dem Menschen fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Miteinander leben**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und gestalten, dass Christen den Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes verstehen. • benennen eigene Stärken und Schwächen und bewerten das Gebot der Nächstenliebe als Aufforderung zum Handeln.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Selbstliebe, Nächstenliebe, Umkehr und Vergebung

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Ich bin einmalig	Steckbrief gestalten, meine Stärken – meine Schwächen → Wahrnehmungskompetenz (1b) → Urteilskompetenz (3a)	
Meine Talente	Auseinandersetzung mit der Einzigartigkeit. Welche Stärken habe ich? Was zeichnet mich aus? Klassenplakat gestalten: Mein Handabdruck versehen mit meinen Stärken, die ich in die Klassengemeinschaft einbringe. → Deutungskompetenz (2c) → Gestaltungskompetenz (5b)	Gen 1, 27
Wir – eine Gemeinschaft	Es gibt kein ICH ohne ein WIR Zu einer Geschichte unter diesem Leitgedanken wird eine Parallel-Geschichte verfasst. → Dialogkompetenz (4b)	z. B. „Die kleine Schraube“ (R. Kipling)
Das Gebot der Nächstenliebe	Erarbeitung des Gebotes. Was bedeutet das eigentlich in Bezug auf meine Klassengemeinschaft?	Mt 22, 39

Krach im Klassenzimmer	<p>Chancen und Herausforderungen werden benannt.</p> <ul style="list-style-type: none">➔ Deutungskompetenz (2c) <p>Rollenspiele zum Thema werden entwickelt und per Video festgehalten, vorgeführt, diskutiert und reflektiert.</p> <ul style="list-style-type: none">➔ Gestaltungskompetenz (5b)➔ Dialogkompetenz (4a)	
------------------------	--	--

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

**Nach dem Menschen fragen/
Nach der Verantwortung des
Menschen in der Welt fragen**

Jahrgangsstufe: **7/8**

Thema: **Gewissen**

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erklären wichtige Entwicklungsstufen des Gewissens, stellen christlich geprägte Gewissensentscheidungen dar und bewerten sie.
- erläutern katholische Normen und die Bedeutung des Gewissens für das Handeln der Menschen in Alltagssituationen.
- zeigen an Beispielen auf, dass Vergebung die christliche Antwort auf Erfahrung von Schuld und Sünde ist.

Verbindliche Fachbegriffe: Gewissen, Schuld / Sünde, Barmherzigkeit, Gnade

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Gewissen – was ist das?	Unterschiedliche Bildworte, die das Gewissen beschreiben, werden gezeigt und gedeutet. → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1b) → Deutungskompetenz (2b)	
Wie entwickelt sich das Gewissen?	Entwicklungsstufen des Gewissens werden erarbeitet → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1d)	
Dilemmageschichten	Wie soll ich mich entscheiden? Gewissenskonflikte in Dilemmageschichten werden analysiert → Urteilskompetenz (3a) → Gestaltungskompetenz (5a)	
Vergebung als Antwort	Auseinandersetzung mit der Parabel vom barmherzigen Vater → Deutungskompetenz (2d) → Dialogkompetenz (4b) → Gestaltungskompetenz (5b)	Lk 15, 11-32

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

**Nach dem Menschen fragen/
Nach der Verantwortung des
Menschen in der Welt fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Liebe und Partnerschaft**

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- analysieren und gestalten Möglichkeiten und Grenzen von Freundschaft, Liebesbeziehungen und der Ehe nach katholischem Verständnis.
- erläutern, dass der Mensch nach dem Verständnis des katholischen Glaubens als Teil einer Gemeinschaft zu verantwortlichem Handeln für sich und andere bestimmt ist.

Verbindliche Fachbegriffe: Ehesakrament

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Liebe ist ...	Lieder, Gedichte, Bilder zum Thema Partnerschaft werden ausgestellt und mit Assoziationen versehen → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1d) → Deutungskompetenz (2b)	
Zwischen Chaos, Angst, Glück und Gnade	Anhand unterschiedlicher Textvorlagen werden Erfahrungen von Liebe gegenüberstellen → Dialogkompetenz (4b) → Urteilskompetenz (3a)	
Sexualität	Aussagen zu den Aspekten Körperlichkeit, Geborgenheit, Freude, Zärtlichkeit und Leben werden diskutiert → Dialogkompetenz (4b) → Urteilskompetenz (3a)	
Ich nehme dich an	Was eine Partnerschaft ausmacht. Aspekte werden gruppenweise von Jungen und Mädchen gesammelt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden benannt.	

<p>Lebensformen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Gestaltungskompetenz (5a) <p>Formen des menschlichen Zusammenlebens miteinander vergleichen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Dialogkompetenz (4b) 	
<p>Biblische Liebesgeschichten</p>	<p>Das Hohe Lied der Liebe. Eine Annäherung über Impulse des Kreativen Schreibens</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Deutungskompetenz (2c) ➔ Gestaltungskompetenz (5b) 	<p>Hld 1-8,</p>
<p>Normen der Kirche</p>	<p>Bischöfliche Verlautbarungen werden gelesen und diskutiert</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1d) ➔ Deutungskompetenz (2d, 2e) 	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

**Nach dem Menschen fragen/
Nach der Verantwortung des
Menschen in der Welt fragen/
Nach Gott fragen/
Nach Jesus Christus fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Das Recht auf Leben**

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten christliche Ansätze für den Umgang mit Leiden, Sterben und Tod heraus und erörtern eigene Lebensperspektiven.
- stellen eine christliche Position zu einem ethischen Grenzbereich dar und begründen ihren eigenen Standpunkt.
- analysieren unterschiedliche Vorstellungen und Deutungen vom Wesen und Wirken Gottes und beurteilen sie.
- erörtern die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu Christi für das eigene Leben.

Verbindliche Fachbegriffe: Mensch als Gottes Ebenbild, Leid

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Was macht den Menschen aus?	Aspekte des Menschseins werden in einer Mind-Map darstellen → Gestaltungskompetenz (5b)	
Der Mensch als Gottes Ebenbild	Auseinandersetzung mit dem Auszug aus der Schöpfungserzählung → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) → Deutungskompetenz (2c)	Gen 1, 27
Was darf der Mensch?	Arbeit mit Filmsequenzen: Macht über die Gene, Abtreibung und/oder Sterbehilfe werden erarbeitet und diskutiert → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1b) → Urteilskompetenz (3a) → Dialogkompetenz (4c)	

Die Einstellung der Kirche	Kirchliche Positionen werden gemeinsam erarbeitet → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1d) → Deutungskompetenz (2e) → Urteilskompetenz (3c)	
----------------------------	--	--

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Gott fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Zeit für Gott**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern biblische Gottesbilder, vergleichen sie miteinander und setzen sie in Beziehung zu ihren eigenen Vorstellungen von Gott. • nennen und gestalten unterschiedliche Ausdrucksformen christlicher Gottesvorstellungen und -beziehungen.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Gottesbild, Menschenbild, Gebet, Vaterunser, Psalmworte, Glaube, Vertrauen, Gottesdienst

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Bilder der Nähe Gottes	<p>Bildworte aus der Bibel, Darstellung aus der Kunst werden betrachtet</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) ➔ Deutungskompetenz (2c) <p>Eigene Bildworte werden erstellt</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Gestaltungskompetenz (5b) 	Psalme
Mit Gott Kontakt suchen	<p>Warum betet man eigentlich? Interview vorbereiten und durchführen. Unterschiedliche Aussagen sammeln zum Thema Beten und Gebetsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Dialogkompetenz (4a) 	
Das Vaterunser	<p>Erschließung des Gebets</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Gestaltungskompetenz (5a) 	Mt 6, 9-13
Beten im Alltag	<p>Eine ganz persönliche Sache ... Ein persönliches Gebet formulierten / eine Sammlung mit Gebeten für die Lerngruppe erstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Gestaltungskompetenz (5d) 	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Gott fragen**

Jahrgangsstufe: **7/8**

Thema: **Nach Gott fragen**

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• skizzieren den Glauben an den einen Gott und nehmen Stellung dazu.• beschreiben die Hinwendung zu Gott als Grundlage einer sinnstiftenden und hoffnungsvollen Lebensperspektive und stellen diese beispielhaft dar.

Verbindliche Fachbegriffe: Gott, Jahwe, Zehn Gebote, Monotheismus, Glaubensbekenntnis, Heiliger Geist

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Das erste Gebot	Welche Bedeutung hat das Bilderverbot für den Glauben an Gott? → Deutungskompetenz (2d)	Ex 20, 4
Gottes Bild	Das bibl. Menschenbild / Mann und Frau wird erarbeitet → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) → Deutungskompetenz (2c)	Gen 2
Spuren Gottes	In unterschiedlichen Bildern und Texten Hinweise auf Gott in unserer Welt entdecken → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) → Dialogkompetenz (4a) → Gestaltungskompetenz (5a)	
Das Glaubensbekenntnis	Den Glauben bekennen. Das apostolische Glaubensbekenntnis analysieren und ein eigenes Glaubensbekenntnis formulieren → Deutungskompetenz (2e) → Gestaltungskompetenz (5b)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Gott fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Von Gottes Geist gerufen**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern anhand von Biografien, dass die persönliche Beziehung zu Gott ein lebenslanger Prozess ist. • analysieren unterschiedliche Vorstellungen und Deutungen vom Wesen und Wirken Gottes und beurteilen sie.

Verbindliche Fachbegriffe: Theologie, Propheten

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Jeremia	Der Lebensweg des Propheten wird skizziert → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a)	Jeremia 1 ff.
Mutige Menschen	Exemplarisch werden christliche Biografie unter dem Aspekt der Gottesbeziehung als lebenslanger Prozess in Gruppen erarbeiten → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1b) → Deutungskompetenz (2e) → Gestaltungskompetenz (5a)	
Ijob	Analyse des Buches Ijob; Gott antwortet Ijob mit Fragen → Deutungskompetenz (2c)	Ijob 1 ff.
Theodizee	Diskussion an Fallbeispielen: Warum lässt Gott Leid zu? → Urteilskompetenz (3c) → Dialogkompetenz (4a)	
Hoffnungsperspektiven	Eigene Hoffnungsperspektiven angesichts des Leids in der Welt entwickeln → Gestaltungskompetenz (5b)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Jesus Christus fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Leben zur Zeit Jesu**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Person Jesu in seiner Zeit und Umwelt. • zeigen die Botschaft und das Handeln Jesu an Beispielen auf.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Israel, Palästina, Jude, Tempel, Synagoge, Pharisäer

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Die Heimat Jesu	Galiläa, Samaria, Judäa – eine virtuelle Reise in die Heimat Jesu → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a)	
Leben zur Zeit Jesu	Selbstständige Arbeit über Freiarbeitsmaterialien → Berücksichtigung aller Kompetenzbereiche	Berg: So lebten die Menschen zur Zeit Jesu
Jesus-Geschichten	Was erzählt die Bibel über die Kindheit Jesu? Wichtige Stationen und Begebenheiten in einer Kindheitslandkarte Jesu schriftlich festhalten → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) → Deutungskompetenz (2c) → Gestaltungskompetenz (5a)	Lk 1 und 2

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Jesus Christus fragen**

Jahrgangsstufe: **7/8**

Thema: **Jesus auf der Spur**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Jesu Ruf zur Nachfolge und stellen Konsequenzen für das eigene Handeln dar. • arbeiten aus Jesu Worten und Taten seine Botschaft vom Reich Gottes heraus.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Berufung und Nachfolge, Evangelium, Wunder und Zeichen, Reich Gottes

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Jesus	Was ist das für ein Mensch? Auf der Basis unterschiedlicher Dokumente wird ein Profil erstellt → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a)	
Zeichen zum Glauben	Wundergeschichten werden erarbeitet und gedeutet → Deutungskompetenz (2a)	Lk 5, 17-32 Mk 6, 45-52
Berufung und Nachfolge	Berufung der ersten Jünger. Gründe der Nachfolge werden dargestellt und interpretiert → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1b) → Deutungskompetenz (2a) → Dialogkompetenz (4b)	Lk 5, 1-11
Die Rede von der wahren Gerechtigkeit	Die Bergpredigt damals und heute, Parallelen werden künstlerisch dargestellt → Urteilskompetenz (3e) → Gestaltungskompetenz (5a)	Mt 5-7
Jesus und ich	Was bedeutet Jesus für mein Leben? Ein persönlicher Brief wird verfasst → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) → Dialogkompetenz (4a)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Jesus Christus fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Jesus Christus**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu für das eigene Leben. • untersuchen die Passions- und eine Ostergeschichte in Grundzügen und bewerten Tod und Auferstehung Jesu als zentralen Inhalt des christlichen Glaubens.

Verbindliche Fachbegriffe: Passion, Kreuz, Auferstehung, Hoffnung

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Passion	<p>Gekreuzigt und gestorben, der bibl. Text wird erarbeitet</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Deutungskompetenz (2d) 	Lk 14-16
Auferstehung / Der Gang nach Emmaus	<p>Erschließung des Emmaus-Gangs über Darstellungen der Kunst unter Berücksichtigung kreativer Schreibverfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2d) ➔ Dialogkompetenz (4b) <p>Auferstehung als Hoffnungsbild / eigene Bilder von Tod und Auferstehung</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Gestaltungskompetenz (5b) 	Lk 24, 13-35
Das Leben feiern	<p>Teilhabe an liturgischen Erfahrungen, Vorbereitung und Durchführung einer Wort-Gottes-Feier</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2b) ➔ Gestaltungskompetenz (5e) 	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

**Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen/
Nach dem Menschen fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Schöpfung**

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen eine biblische Schöpfungsgeschichte dar, formulieren den Auftrag zum Bewahren der Schöpfung und wenden Möglichkeiten zu ihrem Erhalt an.
- arbeiten heraus, dass Solidarität und Teilen zur christlichen Haltung gehören, planen eine Solidaritätsaktion und nehmen an der Durchführung teil.
- beschreiben und gestalten, dass Christen den Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes verstehen.

Verbindliche Fachbegriffe: Schöpfung, Genesis

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Faszination Schöpfung	Beeindruckende Phänomene, Naturschauspiele, ... werden gesammelt und gedeutet → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a, 1c) → Deutungskompetenz (2b)	Gen 1 und 2
Wie die Welt entstanden ist ...	Schöpfungsbericht, Theorie des Urknalls, ... unterschiedliche Modelle werden miteinander verglichen → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1b) → Deutungskompetenz (2c)	
Die Bibel und heutige Erkenntnisse	Gegenüberstellung und Diskussion unterschiedlicher Standpunkte zum Thema Schöpfung → Dialogkompetenz (4c)	
Gottes Schöpfung bewahren	Solidaritätsprojekt im Klassenverband, z. B. Klimaschutz, Wasserverbrauch, ... → Gestaltungskompetenz (5b)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen/
Nach Gott fragen/
Nach Jesus Christus fragen**

Jahrgangsstufe: **7/8**

Thema: **Biblische Vorbilder, Heilige, local heroes**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären anhand eines biblischen Textes oder einer Biografie, dass Glaube Konsequenzen für die Lebensgestaltung hat. • erläutern Jesu Ruf zur Nachfolge und stellen Konsequenzen für das eigene Handeln dar. • beschreiben die Hinwendung zu Gott als Grundlage einer sinnstiftenden und hoffnungsvollen Lebensperspektive und stellen diese beispielhaft dar.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Werte / Normen, Nachfolge

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Vorbilder – in oder out?	<p>Wer ist Vorbild? Warum benötigt man Vorbilder? – Eine Diskussion</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) ➔ Deutungskompetenz (2a, 2e) ➔ Urteilskompetenz (3a) 	
Auf der Suche nach (außer-)gewöhnlichen Biografien	<p>Was macht ein Vorbild aus? Kriterien für die Suche werden zusammengestellt (Werke der Barmherzigkeit, Bergpredigt, Dekalog, Weltethos, Herausforderungen, Entscheidungssituationen, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2e) 	
Local heroes, biblische Vorbilder, Heilige	<p>Unterschiedliche Biografien werden erarbeitet, präsentiert und miteinander verglichen. Bin ich selbst auch ein Vorbild?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1b) ➔ Dialogkompetenz (4b) ➔ Gestaltungskompetenz (5a) 	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

**Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen/
Nach dem Glauben und der Kirche fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Gesellschaft gestalten**

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erläutern, dass der Mensch nach dem Verständnis des katholischen Glaubens als Teil einer Gemeinschaft zu verantwortlichem Handeln für sich und andere bestimmt ist.
- analysieren caritatives Handeln als Ausdruck gelebten Glaubens und bewerten dessen Möglichkeiten und Grenzen.

Verbindliche Fachbegriffe: Caritas / Diakonie, Eine Welt

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Die Gegenwart in Bewegung bringen	Ziele, Hoffnungen und Wünsche darstellen → Deutungskompetenz (2e) → Gestaltungskompetenz (5b)	Jesaja 65, 16-25
Christen mischen sich ein	Die Grundsätze der katholischen Soziallehre erarbeiten → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) Diskussion von Fallbeispielen → Deutungskompetenz (2e) → Urteilskompetenz(3a)	
Stiftung Weltethos	Die Goldene Regel in den großen Religionen → Urteilskompetenz (3c) → Dialogkompetenz (4c)	Mt 7, 12
Kirchliche Organisationen – Zukunft für die Eine Welt	Auseinandersetzung mit kirchlichen Organisationen und deren Konzeptionen (Caritas, Diakonie, Misereor, ...) → Urteilskompetenz (3a) → Gestaltungskompetenz (5c)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach dem Glauben und der Kirche fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Die Bibel**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen auf, dass die Bibel ein Glaubensbuch ist und skizzieren deren Entstehungsgeschichte und Aufbau.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Altes und Neues Testament, Buch, Kapitel, Vers, Evangelium, mündliche und schriftliche Überlieferung

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Was steht in der Bibel?	Auswahl von Erzählungen dem Alten und Neuen Testament zuordnen → Deutungskompetenz (2a)	
Entstehung des Alten und Neuen Testaments	Überlieferungsprozess / Schreibkultur / Bibel als Sammlung von Erzählungen wird erarbeitet → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) → Deutungskompetenz (2e)	
Die Bibel - Das Buch der Bücher	Stationenarbeit zum Thema -Einen Bücherschrank erstellen → Gestaltungskompetenz (5a) -Eine eigene Schriftrolle erstellen → Gestaltungskompetenz (5a) Unterschiedliche Aufgaben als Lernangebote zusammenstellen → Deutungskompetenz (2b) → Dialogkompetenz (4a)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach dem Glauben und der Kirche fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Einen Kirchenraum erkunden (Projekttag)**

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• erklären den Kirchenraum, erläutern seine wichtigen Zeichen und Symbole und deren Bedeutung für die religiöse Praxis.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Kirche, Kreuz, Ewiges Licht, Tabernakel

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Besuch einer Kirche	Kirchenraum erkunden → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) Gespräch mit einem Priester/Diakon → Dialogkompetenz (4b) Besuch dokumentieren in Form einer Ausstellung, Wandzeitung etc. → Deutungskompetenz (2e) → Gestaltungskompetenz (5a)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach dem Glauben und der Kirche fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Kirchenjahr Weihnachtsfestkreis**

Osterfestkreis

(in Anlehnung an entsprechende Zeit im Kirchenjahr)

Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erläutern das Kirchenjahr mit seiner unterschiedlichen Festkultur, gestalten seine Symbole, erleben und praktizieren Elemente von Liturgie, Feier und Brauchtum.

Verbindliche Fachbegriffe: Kirchenjahr, Passion, Auferstehung

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Feste feiern	Warum feiern wir ein Fest? Merkmale werden herausgestellt. → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) → Urteilskompetenz (3a)	
Religiöse Feste	Eine Übersicht über bekannte religiöse Feste wird gestaltet. Was ist das Besondere an diesen Festen? → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) → Deutungskompetenz (2a)	
Das Kirchenjahr	Der Aufbau des Kirchenjahres, die Bedeutung und liturgischen Farben einzelner Feste werden erarbeitet und einem Jahreskreis dokumentiert. → Deutungskompetenz (2a) → Gestaltungskompetenz (5d)	
Feste vorbereiten und feiern	Dem Kirchenjahr entsprechend wird ein Fest vorbereitet und gestaltet → Gestaltungskompetenz (5e)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach dem Glauben und der Kirche fragen**

Jahrgangsstufe: **7/8**

Thema: **Kirche erfahren**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Existenz der Kirche im Zusammenhang des Oster- und Pfingstereignisses und stellen das Selbstverständnis der Kirche als Volk Gottes dar. • erklären die Bedeutung der Sakramente als Zeichen der Liebe Gottes zu den Menschen.

Verbindliche Fachbegriffe: Heiliger Geist, Sakrament

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Kirche	<p>Erinnerungen, Wahrnehmungen, ... zum Thema Kirche werden zusammengestellt</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Deutungskompetenz (2b) 	
Der Auftrag der Kirche	<p>Was schreiben die Evangelien über den Auftrag der Kirche? Herausarbeiten des Sendungsauftrages, Übertrag Jüngerschaft – Kirche heute</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) ➔ Deutungskompetenz (2d) ➔ Urteilskompetenz (3a, 3f) 	Lk 9, 1-2; Joh 13, 14-15,
Verantwortung für eine lebendige Kirche	<p>Firmung – Den Geist erfahren, Auseinandersetzung mit dem Sakrament der Firmung unter Berücksichtigung des Pfingstereignisses und der Teilhabe an der Institution Kirche</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2c) ➔ Urteilskompetenz (3c) 	Apg 2
Junge Menschen in der Kirche	<p>Projekte des BDKJ vorstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Dialogkompetenz (4a) ➔ Gestaltungskompetenz (5a) 	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach dem Glauben und der Kirche fragen**

Jahrgangsstufe: **7/8**

Thema: **Evangelisch - Katholisch**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Gründe und Auswirkungen für die Kirchenspaltungen und Erneuerungsbewegungen der katholischen Kirche auf. • vergleichen die Konfessionen, planen ein ökumenisches Vorhaben und haben an ihm teil.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Papst, Bischof, Priester, Diakon, Sakrament, Reformation, Katholiken, Protestanten, Orthodoxe Christen, Ökumene

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Evangelisch - Katholisch	<p>Einen Fragebogen zum Thema bearbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Urteilskompetenz (3c) 	
Typisch Katholisch – Typisch Evangelisch	<p>Merkmale der Konfessionen werden erarbeitet und Vorurteile diskutiert</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Dialogkompetenz (4c) 	
Wie es zur Trennung kam ...	<p>Auseinandersetzung mit Aspekten der Reformation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1b) ➔ Deutungskompetenz (2e) ➔ Urteilskompetenz (3f) 	
Orthodoxe Christen	<p>Exkurs: Die Kirche des Ostens</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) 	
Ökumene leben	<p>Ein gemeinsames Projekt vor Ort planen</p> <p>z. B.: Gottesdienst, Bibeltag,</p>	

	Pilgerweg, ... → Dialogkompetenz (4a) → Gestaltungskompetenz (5e)	
--	---	--

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach dem Glauben und der Kirche fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Kirche heute und morgen**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung der katholischen Kirche als Weltkirche und erörtern die Notwendigkeit ihrer ständigen Erneuerung.

Verbindliche Fachbegriffe: Staat und Kirche

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Die Kirche und ihr Image	<p>Verschiedene Statements zum Thema „Kirche“ werden diskutiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Urteilskompetenz (3a) 	
Kirche als Dienstleister?	<p>Eine Aufstellung der Tätigkeiten der Kirche erstellen und beurteilen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) ➔ Urteilskompetenz (3c) 	
Werbung für die Kirche	<p>Eine Homepage erstellen, die auf die Tätigkeiten der Kirche verweist, ohne dabei das Evangelium aus dem Blick zu verlieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Gestaltungskompetenz (5a) 	
Zum Verhältnis von Staat und Kirche	<p>Kooperations- und Konfliktpartnerschaft diskutieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1d) ➔ Urteilskompetenz (3e) 	
Von der Westkirche zur Weltkirche	<p>Kirche wird als weltweites System wahrgenommen, das Raum für neue religiöse Erfahrungen und die Feier des</p>	

<p>Leben aus dem Evangelium</p>	<p>Glaubens ermöglicht. Sichtung von Videodokumenten (Kirche in Südamerika, Afrika, Ozeanien) → Dialogkompetenz (4b, 4c)</p> <p>Visionen einer Weltkirche im Jahre 2500: → Gestaltungskompetenz (5a)</p>	
---------------------------------	--	--

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Religionen fragen**

Jahrgangsstufe: **5/6**

Thema: **Der Islam – Eine große Religion**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen und erläutern die grundlegenden Feste, Rituale und Symbole des Islam und begegnen ihnen respektvoll. • beschreiben die Entstehungsgeschichte des Islam und dessen Glaubens-Grundzüge.

Verbindliche Fachbegriffe: Allah, Mohammed, Koran, Moschee, Ramadan

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Einstieg in eine fremde Welt – Islam	„Was wisst ihr über den Islam?“ Vorhandenes Wissen aktivieren / Fragen zum Islam sammeln → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a)	
Besuch einer Moschee	Kultgebäude entdecken → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) Gespräch mit einem Imam → Dialogkompetenz (4c) Besuch dokumentieren in Form einer Ausstellung, Wandzeitung etc. → Deutungskompetenz (2a) → Gestaltungskompetenz (5a)	
Mohammed, Die Entstehungsgeschichte des Islam	Informationen zu Mohammed sammeln, einen Steckbrief schreiben → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) Vergleich: Jesus für das Christentum → Dialogkompetenz (4c)	
Der Koran	Aufbau des Korans → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) Vergleich mit der Bibel → Dialogkompetenz (4c)	

<p>Die 99 Namen Gottes Das Gebet</p>	<p>Eine Gebetschnur erstellen → Gestaltungskompetenz (5a)</p>	
<p>Die fünf Säulen des Islam</p>	<p>Die fünf Säulen erarbeiten → Deutungskompetenz (2a)</p>	
<p>Jahresfeste</p>	<p>Die Feste des Islam mit den christlichen Festen vergleichen → Deutungskompetenz (2a) → Dialogkompetenz (4c)</p>	
<p>Muslime und Christen</p>	<p>Was sie eint und was sie trennt → Urteilskompetenz (3f)</p>	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Religionen fragen**

Jahrgangsstufe: **7/8**

Thema: **Jüdisches Leben – jüdischer Glaube**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen und erläutern die grundlegenden Feste, Rituale und Symbole des Judentums und begegnen ihnen respektvoll. • beschreiben Grundzüge des jüdischen Glaubens und vergleichen diese mit denen des Christentums.

Verbindliche Fachbegriffe: Sabbat, Thora, Synagoge, Tempel, Bar / Bat Mizwa, Messias, Beschneidung, Dekalog

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Dem Judentum auf der Spur	<p>Jüdisches Leben in unserer Umgebung</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a) ➔ Dialogkompetenz (4b) <p>Der Ursprung des Judentums</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) 	
Besuch einer Synagoge	<p>Erkundung, Gespräch mit einem Rabbiner</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1c) ➔ Dialogkompetenz (4c) <p>Den Besuch dokumentieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2a) ➔ Gestaltungskompetenz (5a) 	
Höre, Israel!	<p>Das jüdische Glaubensbekenntnis</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Dialogkompetenz (4b) 	
Jüdische Feste und Feiertage	<p>Sabbat, Beschneidung, Bar Mizwa, Purim werden erarbeitet und mit christlichen Festen verglichen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deutungskompetenz (2b) ➔ Dialogkompetenz (4c) 	

<p>Wie aus Juden Christen wurden ...</p>	<p>→ Gestaltungskompetenz (5a)</p> <p>Judentum als Wurzel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden dargestellt</p> <p>→ Urteilskompetenz (3a)</p> <p>→ Dialogkompetenz (4c)</p>	
--	---	--

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Religionen fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Erinnerung und Neuanfang**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen die Geschichte und Gegenwart des Judentums dar und beurteilen die Verfolgung der Juden während der Zeit des Nationalsozialismus aus christlicher Sicht.

Verbindliche Fachbegriffe: Synagoge, Antisemitismus, Holocaust

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Judentum	Was wisst ihr über das Judentum? Bilder, Texte, Äußerungen werden gesammelt → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a)	
Zum Verhältnis von Judentum und Christentum	Das Christentum ist aus dem Judentum hervorgegangen → Deutungskompetenz (2d) → Dialogkompetenz (4c)	
Stichwort „Judenfeindlichkeit“	Woher kommt die Judenfeindlichkeit? Formen des Antisemitismus werden dargestellt. → Urteilskompetenz (3b)	
Antisemitismus im Nationalsozialismus	Jüdin / Jude sein zur Zeit des Nationalsozialismus → Urteilskompetenz (2e)	
Kirche im Nationalsozialismus Zwischen Anpassung und Widerstand	Auseinandersetzung mit der Kirche im Nationalsozialismus → Deutungskompetenz (2e) → Dialogkompetenz (4b)	
Sich Erinnern und den Neuanfang suchen	Gedenktage begehen, den Dialog mit jüdischen Mitbürgern/ jüdischen Gemeinden suchen → Dialogkompetenz (4b) → Gestaltungskompetenz (5e)	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Religionen fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Der religiöse Markt**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen Inhalte und Praktiken neuer religiöser Lebensorientierungen, beurteilen diese und stellen mögliche Gefahren dar.

Verbindliche Fachbegriffe: Monotheismus, Atheismus, Sekten, Okkultismus, Esoterik

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Eine Welt voller Zauber	<p>Vorhandenes Wissen aktivieren → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a)</p> <p>Was versprechen die Ausrichtungen? → Urteilskompetenz (3b)</p>	
Der Reiz des Zaubers	<p>Warum befassen sich Menschen mit Okkultismus und Esoterik? → Deutungskompetenz (2a) → Urteilskompetenz (3b)</p>	
Der religiöse Markt	<p>Unterschiedliche okkulte Formen werden auf der Basis einer Internet- oder Videodokumentationsrecherche erarbeitet, vorgestellt und bewertet → Gestaltungskompetenz (5a) → Urteilskompetenz (3b)</p>	
Der Schein trügt	<p>Ein Gottesbild, das nicht dem christlichen Glauben entspricht. Gefahren okkulturer Strömungen werden benannt und interpretiert (Geld, Macht, Abhängigkeit, falsche Versprechungen, ...) → Urteilskompetenz (3f) → Dialogkompetenz (4a)</p>	

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: **Nach Religionen fragen**

Jahrgangsstufe: **9/10**

Thema: **Hinduismus - Buddhismus**

<p>Erwartete Kompetenzen laut Kerncurriculum:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Glaubens-Grundzüge einer fernöstlichen Religion mit denen der christlichen und vertreten begründet einen eigenen Standpunkt.
--

Verbindliche Fachbegriffe: Hinduismus – Veden, Karma, Kastenordnung, Wiedergeburt
 Buddhismus – Meditation, Nirwana, Askese, Buddha, Wiedergeburt

Inhalte zum Kompetenzerwerb	Wege zum Kompetenzerwerb	Medien
Hinduismus – Buddhismus	<p>Materialien und Informationen zu den Religionen sammeln → Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (1a)</p> <p>In Kleingruppen eine Wandzeitung zu einer der Religionen erstellen unter Berücksichtigung folgender Aspekte: (1)Hinduismus: Verbreitung, Gottesvorstellungen, Karma, Wiedergeburt, Kastenwesen (2)Buddhismus: Verbreitung, Steckbrief Buddha, Die Lehre → Deutungskompetenz (2b) → Gestaltungskompetenz (5a)</p>	
Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Christentum	<p>Vergleich der Weltreligionen → Urteilskompetenz (3f) → Dialogkompetenz (4c)</p>	

7.10. Erläuterungen zu den Bausteinen

Die aufgeführten Bausteine können die Basis für einen möglichen Themenplan zur Arbeit mit dem Kerncurriculum in der Hauptschule bilden. Ein aus den Bausteinen resultierender möglicher Arbeitsplan ist im Anhang dieser Arbeit einzusehen.⁵⁹⁵

In der Ausführung der erwarteten Kompetenzen zeigt sich deutlich, dass das Kerncurriculum pro Kompetenzbereich ca. 2-4 erwartete Kompetenzen pro Doppeljahrgang formuliert, die in unterschiedlichen Unterrichtsthemen und Kontexten von Bedeutung sein können. Gerade an dieser Stelle verdeutlicht sich das Prinzip des vernetzten, kumulativen Lernens.

Im Vergleich zu den Kernkompetenzen, die die kirchlichen Richtlinien vorsehen, kann man erkennen, dass diese Vielzahl der Kompetenzen komprimiert worden ist. Darüber hinaus wurde der Versuch unternommen, die Kernkompetenzen auf die Schulform Hauptschule herunterzubrechen. Ob dieses gelungen ist, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden, da das Kerncurriculum erst seit Kurzem vorliegt und entsprechend wenig mit ihm gearbeitet worden ist. Die Fachkonferenzen Religion sind derzeit darum bemüht, schuleigene Lehrpläne zu erstellen, die die konkrete Schulsituation berücksichtigen. In der Arbeit mit den Fachkonferenzen zeichnet sich schon jetzt ab, dass große Probleme entstehen werden, allen formulierten erwarteten Kompetenzen im Verlauf von fünf bzw. sechs Schuljahren gerecht zu werden. Was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass das Fach Religion, insbesondere Katholische Religion, nicht kontinuierlich im Umfang von zwei Wochenstunden in der Hauptschule erteilt wird.

Aufgrund dieser Tatsache ist eine Verschlankung der Kernkompetenzen der kirchlichen Richtlinien unausweichlich und eine Festlegung von wenigen Kompetenzen pro Doppeljahrgang als sinnvoll anzuerkennen.

Auch wenn in der Entwicklung von Kerncurricula der Versuch unternommen wird, dem Anspruch von Bildungsstandards Rechnung zu tragen, bleibt doch m. E. der Anspruch nach einer Auseinandersetzung mit konkreten Anforderungssituationen und Herausforderungen auf der Strecke. Weder die kirchlichen Richtlinien noch das Kerncurriculum geben Auskunft darüber, wie in der Schule bzw. im schulischen Religionsunterricht Anforderungssituationen geschaffen werden sollen, die die Schülerinnen und Schüler zu einer Bewältigung animieren, wie sie unter dem

⁵⁹⁵ Vgl. Anlage 1.

angeführten Verständnis von Kompetenzen zu verstehen sind. Demzufolge bedarf es in der Arbeit mit Fachkonferenzen Ideen, Beispiele und Hilfestellung für die Arbeit mit konkreten Anforderungssituationen und Herausforderungen.

Als Hilfe in der Findung konkreter Anforderungssituationen und Herausforderung können sich die in Kapitel 5 dieser Arbeit dargestellten religionsdidaktischen Prinzipien und Dimension im Hinblick auf eine Kompetenzorientierung im Religionsunterricht erweisen.

In der Erarbeitung der schuleigenen Lehrpläne auf der Basis des Kerncurriculums gilt es, in pädagogischer Verantwortung geeignete Themen und Anforderungssituationen zu konzipieren, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe verbindlich auseinandersetzen bzw. sich ihnen annähern. Unter anderem sind für die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik Raster entstanden, die im Rahmen der Standardisierung und Schulinspektion verbindliche Grundlagen für eine mögliche Jahresplanung und mögliche Kernlehrpläne im Sinne der Sicherung von Unterrichtsqualität abbilden. Diese sehr output-orientierten Raster bilden m. E. nur bedingt die Arbeit im Unterrichtsfach Religion ab. Der Gedanke der Kompetenzorientierung im Bezug auf ein prozess- und entwicklungsbezogenes Verständnis in dem gerade im Fach Religion nicht zuletzt durch die offene Fragehaltung, die in den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen deutlich wird (z. B. „Nach Jesus Christus fragen“), bleibt angepasst an ein solches Raster auf der Strecke, bzw. trägt dazu bei, den individuellen Kompetenzerwerb einzuschränken.

In gemeinsamen Veranstaltungen mit den Fachberatungen für Unterrichtsqualität und für die Unterrichtsfächer Evangelische und Katholische Religion haben sich die evangelischen und katholischen Referenten auf ein Raster geeinigt, das die Besonderheit des Faches gerade in Bezug auf die Inhalts- und Prozessbezogenheit herausstellt. An dieser Stelle der Arbeit mit dem Kerncurriculum wird deutlich, dass die unterschiedlichen Fächer in ihrem jeweils eigenen Curriculum dem Anspruch der Standardisierung sehr domänenspezifisch Rechnung tragen.

Ein verbindliches Raster für die Ausarbeitung von schuleigenen Lehrplänen für die Unterrichtsfächer Katholische und Evangelische Religion könnte demnach so aussehen, dass im Sinne der Anforderungen der Schulinspektion konkrete Jahresplanungen sichtbar werden, die in erster Linie prozessbezogene und

inhaltsbezogene Kompetenzen ausweisen, das Thema und den Inhalt erkennen lassen und Bezug nehmen auf das Methoden- und Medienkonzept der einzelnen Schule.⁵⁹⁶ In Bezug auf die domänenspezifischen Auslegungen und unterschiedlichen Raster im gesamten Fächerkanon sehen die niedersächsische Schulaufsicht und Schulinspektion mittlerweile einen erhöhten Handlungsbedarf. In Niedersachsen wurde eine Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern der Schulaufsicht und Schulinspektion gebildet, die die Synchronisation schuleigener Arbeitspläne und Raster voranbringen soll. Mit ersten Arbeitsergebnissen wird im November / Dezember 2010 zu rechnen sein. Diese „ersten Arbeitsergebnisse“ versuchen einen Rahmen für die Vergleichbarkeit und Standardisierung zu schaffen, zu einem Zeitpunkt an dem die einzelnen Schulen bereits viel Arbeit und „manpower“ in die Ausarbeitung schuleigener Arbeitspläne investiert haben. So zeigt sich an dieser Stelle, dass sich nicht nur die Entwicklung geeigneter Kompetenzmodelle als eine (religions-)pädagogische Großbaustelle erweist, sondern auch der Prozess der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sich nur in Konturen zeigt bzw. fragmentarisch abbilden lässt.

8. Zum Aspekt der Kompetenzorientierung

In dem Artikel „Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung“⁵⁹⁷ beschreibt Klieme Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten als Chancen zu mehr Professionalität im Bildungswesen, geleitet von Begrifflichkeiten der Transparenz, Ehrlichkeit und Übernahme von Verantwortung, die dem Anspruch von Aufklärung Rechnung tragen.

Neben der Bereitstellung geeigneter Instrumente der Qualitätssicherung im Rahmen der Bildungsforschung wie sie die Klieme-Expertise vorsieht, gilt es, pädagogische Prinzipien darzulegen, die sich als handlungsleitend erweisen.⁵⁹⁸ In diesem Kontext kann Kompetenzorientierung als Prinzip pädagogischen Handelns betrachtet werden, das darauf zielt, schulische Bildungsprozesse möglichst differenziert zu benennen.

⁵⁹⁶ Vgl. Anlage 2.

⁵⁹⁷ Klieme, E.: Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. In: Pädagogik 5/2009. S.44.

⁵⁹⁸ Vgl. Ebd. S.47.

8.1. Kompetenzorientierung und Feedback-Kultur

Im Vordergrund steht hier das erforderliche Wissen und Können, das vonnöten ist, „damit Schülerinnen und Schüler komplexe Anforderungen zu bewältigen vermögen.“⁵⁹⁹ Deutlich wird an dieser Stelle, dass der Kompetenzbegriff auf eine „große Linie“⁶⁰⁰ zielt und nicht auf den Erwerb von Detailkenntnissen und Fertigkeiten. So ist ein kompetenzorientierter Unterricht darauf ausgelegt, Möglichkeiten zu eröffnen, in denen lernende Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können überprüfen können. Dabei geht es nicht darum, Schülerinnen und Schüler abzufragen, zu prüfen oder zu testen, sondern ihnen ein Feedback entgegenzubringen in der Entwicklung eigener Lösungswege und Strategien, bezogen auf konkrete Anwendungssituationen und Handlungen. Ein solches Verständnis der Kompetenzorientierung und Feedback-Kultur im Umgang mit Bildungsstandards und Qualitätssicherung leistet einen förderlichen Beitrag, bezogen auf religiöse Bildungs-, Lehr- und Lernprozesse im Lichte unterschiedlicher religionsdidaktischer Konzepte, Prinzipien und Dimensionen.

8.2. Merkmale von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Die soeben aufgeführte Darstellung der Kompetenzorientierung als Prinzip pädagogischen Handelns wird von Feindt in dem Aufsatz „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“⁶⁰¹ aufgegriffen und in unterschiedlichen Merkmalen dargestellt.

Individuelle Lernbegleitung

Der Aufbau einer Kompetenz wird in verschiedenen, qualitativ unterscheidbaren Stufen beschrieben. Kompetenzorientierter Unterricht verlangt somit eine individuelle Lernbegleitung der Lernprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler. Im Mittelpunkt dieser individuellen Lernbegleitung steht die bewusste Auseinandersetzung der Lehrkraft mit den unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Individuell müssen Lernwege und Bearbeitungsstrategien

⁵⁹⁹ Ebd.

⁶⁰⁰ Ebd.

⁶⁰¹ Feindt, A. u. a.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. In: Feindt, A. u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Münster 2009. S.13.

bestimmt werden, die dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler der nächst höheren Kompetenzstufe annähern.⁶⁰²

Metakognition

Individuelle Lernbegleitung, wie in Punkt 1 dargestellt, zielt auf den individuellen Kompetenzerwerb. In diesem Sinne muss kompetenzorientierter Unterricht sowohl Phasen eines stärker lehrerzentrierten Unterrichts, in dessen Mittelpunkt eine direkte Instruktion steht, wie auch Phasen, die ein individuelles, selbstgesteuertes Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, beinhalten.⁶⁰³ Zu schulen ist das Wissen der Schülerinnen und Schüler über „die eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess“⁶⁰⁴ sowie die Beherrschung eines Methodenrepertoires bzw. von Lernstrategien, die zur Aufgabenlösung und Problembewältigung im schulischen wie auch lebensweltlichen Kontext beitragen.

Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten

Wissen und Fertigkeiten sowohl horizontal wie auch vertikal zu vernetzen in Bezug auf die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern die übergreifenden Kontexte und Leitgedanken des Unterrichtsfaches Religion deutlich werden.⁶⁰⁵ Eine vertikale Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten bedeutet, dass in der Struktur des Unterrichts transparent gemacht werden muss, dass der Aufbau von Wissen und Können einer Systematik unterliegt, die sich in Form eines Spiralcurriculums abzeichnet.

Horizontale Vernetzung zielt auf die Transferleistung der Schülerinnen und Schüler, erworbenes Wissen und Können beispielsweise auf andere Unterrichtsfächer, Bereiche oder Fachdisziplinen übertragen zu können.⁶⁰⁶

Eine vertikale wie auch horizontale Vernetzung von Wissen und Können leistet einen Beitrag zu einem kontinuierlichen und nachhaltigen Kompetenzaufbau.⁶⁰⁷

Übung und Überarbeitung

Übung und Training bilden wichtige Voraussetzungen für den Erwerb von Kompetenzen.⁶⁰⁸ So kann man erst von Kompetenzen sprechen, „wenn Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihr kognitives Wissen auch in

⁶⁰² Vgl. Ebd.

⁶⁰³ Vgl. Ebd.

⁶⁰⁴ Ebd.

⁶⁰⁵ Vgl. Ebd. S.14.

⁶⁰⁶ Vgl. Ebd.

⁶⁰⁷ Vgl. Ebd.

⁶⁰⁸ Vgl. Ebd.

unbekannten Situationen anwenden können (und wollen).“⁶⁰⁹ Einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb von Kompetenzen kann in diesem Kontext der Prozess der Überarbeitung von Arbeitsergebnissen leisten. In der kontinuierlichen Überarbeitung und dem damit verbundenen konstruktiven Umgang mit der eigenen Leistung innerhalb eines Arbeitsprozesses entwickeln Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis für ihr Arbeitsfeld und über bereits erreichte Kompetenzen. Dieses Verständnis trägt dazu bei, sich in kleinen Schritten dem Niveau einer höheren Kompetenzstufe anzunähern und bewusst Wissen und Können auf neue Begebenheiten anzuwenden.

Kognitive Aktivierung

Kompetenzorientierter Unterricht zielt darauf, vorhandenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen und neuen Herausforderungen kreativ und bewusst einzusetzen.⁶¹⁰ Zur Förderung des Kompetenzerwerbs trägt eine kreative Aufgabenstellung bei, in der Raum für eigene Entdeckungen und Strategien gegeben werden kann und die somit von den herkömmlichen Routine- und Standardaufgaben abweicht.⁶¹¹ Die Herausforderung liegt hier in der Formulierung geeigneter Aufgaben. Zum einen sollen die Aufgaben ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler über ihr bislang erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu einem Lösungsweg gelangen, zum anderen sollen die Aufgaben dazu bewegen, „nachzudenken, abzuwägen, zu argumentieren, zu kommunizieren, zu erfinden und zu experimentieren.“⁶¹²

Lebensweltliche Anwendung

Um den Kompetenzerwerb erkennbar zu machen, sind im Unterrichtsgeschehen Anforderungssituationen vonnöten, die sich auch parallel als Anwendungssituationen auszeichnen.⁶¹³ Kompetenz zeigt sich „als Performanz, wenn Wissen, Können und Wollen aktiviert werden, um Anforderungssituationen selbstständig und kreativ zu bearbeiten.“⁶¹⁴ Das bedeutet, dass erst Aufschluss über den Kompetenzerwerb und das Erreichen der unterschiedlichen Niveaustufen gegeben werden kann, „wenn anwendungsorientierte Aufgaben formuliert werden.“⁶¹⁵ Diese anwendungsorientierten Aufgaben hält die Umwelt und Lebenswelt der Schülerinnen

⁶⁰⁹ Ebd.

⁶¹⁰ Vgl. Ebd. S.15.

⁶¹¹ Vgl. Ebd.

⁶¹² Ebd.

⁶¹³ Vgl. Ebd.

⁶¹⁴ Ebd.

⁶¹⁵ Ebd.

und Schüler bereit. Für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht gilt es in diesem Kontext anwendungsorientierte Aufgaben zu konzipieren, die auf die religiösen Bezüge in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen.

Der in wesentlichen Zügen hier dargestellte Aufsatz bildet eine Kompetenzorientierung ab, die auf jedes andere Unterrichtsfach des Fächerkanons zu übertragen und für die Arbeit in der Institution Schule wünschenswert wäre. Positiv zu bewerten ist hier, dass Kompetenzorientierung einen allgemein gültigen Anspruch auf alle Fächer erhebt. Kritisch anzumerken in diesem Zusammenhang ist, dass die religiöse Dimension bzw. domänenspezifische Momente in diesen Ausführungen zu kurz kommen. Zwar wird an einzelnen Stellen von Leitgedanken des Faches gesprochen oder von religiösen Bezügen, die einen Rückgriff auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, doch erscheint mir dieses im Kontext einer explizit benannten Kompetenzorientierung im Religionsunterricht zu wenig. Allgemeine Kompetenzen, die für das Fach Religion durch die Deutsche Bischofskonferenz beschrieben worden sind bzw. die grundlegenden Kompetenzen der Experten des Comenius-Institutes finden hier keine Berücksichtigung, stellen für mich aber gerade die domänenspezifische Dimension bezogen auf den Religionsunterricht heraus.

Auch wenn über den tatsächlichen wie auch immer beschriebenen Kompetenzerwerb erst über das Erreichen bestimmter Kompetenzstufen Auskunft gegeben werden kann und hier deutlich wird, dass für das Fach Religion ein adäquates Kompetenzmodell fehlt, das von Mindeststandards ausgeht und den Kompetenzerwerb und damit verbundenes Wissen und Können kumulativ und langfristig aufbaut, gibt es bestimmte Begrifflichkeiten und Dimensionen, auf die der Religionsunterricht zurückgreifen kann.

Zu diesen verbindlichen Größen zählt für mich die Auseinandersetzung mit den Inhalten des christlichen Glaubens und der eigenen Religiosität, unter Berücksichtigung einer religiösen Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit und einer religiösen Partizipationsfähigkeit, die sich als prozessbezogene Kompetenzen benennen lassen und sich als unverzichtbar für religiöse Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse erweisen.

In Ergänzung dieser Aspekte bildet sich eine Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ab, wie sie von Feindt dargestellt ist.

8.3. Aufgaben, die auf einen kompetenzorientierten Unterricht zielen

Verbunden mit der Ausrichtung auf Bildungsstandards und Kerncurricula gerät in diesem Sinne auch die Aufgabenpraxis im Unterricht in den Fokus der Unterrichtsforschung. Dabei geht es verstärkt darum, Aufgaben zu konzipieren, die auf einen kompetenzorientierten Unterricht zielen und sich als handlungsleitend erweisen, weit ab von den traditionellen Routine-Aufgaben.

In diesem Kontext stellt sich die Frage „Was sollen gute Aufgaben leisten?“, in deren Mittelpunkt nicht eine bloße Steuerungsfunktion steht, „sondern die Bedeutung der Arbeit an Aufgaben im Hinblick auf Entwicklungsprozesse der Schüler sowie für das Erfüllen von Standards und den Erwerb von Kompetenzen.“⁶¹⁶

So formuliert Eikenbusch Anforderungen an Aufgaben, die im Folgenden allgemein aufgeführt werden⁶¹⁷ und im Kontext der Portfolio-Arbeit im Kapitel 11.5 dieser Arbeit erläutert werden.

- Veränderte Schüler- und Lehrerrolle
- Lernsettings für selbstständiges Arbeiten schaffen
- Individualisierung und Binnendifferenzierung ermöglichen
- Lehrkräfte entlasten z. B. für Beobachtung und Begleitung von Lernprozessen
- Staatliche Anforderungen an Unterricht und Leistungen umsetzen (Standards)
- Grundlagen bieten für Diagnose und Fördermaßnahmen
- Bildungsaufgaben bieten

Ziel in der Konzeption geeigneter Aufgaben kann sowohl ein ergebnisorientiertes Verständnis in der Qualität der Arbeit sein, das stärker auf den Output ausgerichtet ist, als auch eine eher prozess- und entwicklungsbezogene Orientierung, die Schülerinnen und Schüler befähigt, Lern- und Entwicklungsprozesse selbstständig anzugehen und Lösungswege zu entwickeln.⁶¹⁸

8.4. Was sollen gute Aufgaben leisten?

Die Konzeption geeigneter Aufgaben soll im Idealfall wie bereits beschrieben sowohl einem ergebnisorientierten Verständnis, das die Qualitätssicherung in schulischen Bildungsprozessen berücksichtigt wie auch einem prozess- und

⁶¹⁶ Eikenbusch, G.: Aufgaben, die Sinn machen. In: Pädagogik 3/08. S.7.

⁶¹⁷ Ebd.

⁶¹⁸ Vgl. Ebd.

entwicklungsbezogenen Verständnis, das auf Kompetenzorientierung als Prinzip pädagogischen Handelns zielt, gerecht werden. Eine Gegenüberstellung beider Ansprüche kann in diesem Kontext wie folgt aussehen:⁶¹⁹

Ergebnisorientiertes Verständnis (Output-Orientierung)	Prozess- und entwicklungsbezogenes Verständnis
<ul style="list-style-type: none"> • Mindeststandards erreichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schülern helfen, sich einzuschätzen und weiterzuentwickeln
<ul style="list-style-type: none"> • exzellente Leistungen erreichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler steigern
<ul style="list-style-type: none"> • sicherstellen, dass Vorgaben erfüllt und Lehrplanziele erreicht werden 	<ul style="list-style-type: none"> • dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen
<ul style="list-style-type: none"> • bei Schülerschaft, Eltern, Lehrkräften und abnehmenden Institutionen für Zufriedenheit sorgen 	<ul style="list-style-type: none"> • für sorgfältiges und effizientes Arbeiten sorgen

Bei der Entwicklung guter Aufgaben in einem Unterrichtsfach werden so zum einen Erwartungen und normative Ansprüche an die Ergebnisse von Arbeits- und Lernprozessen definiert und zum anderen das Handeln der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte auf Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen hin initiiert, strukturiert und legitimiert.⁶²⁰

Stärker denn je gilt es im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts Aufgaben bzw. Lernarrangements zu initiieren, die die Schülerinnen und Schüler zu Mitwirkenden, zu Subjekten des eigenen Lernens werden lassen. So sollen geeignete Aufgaben und Lernarrangements dazu beitragen, dass sich Aufgaben in einen individuellen Lern- und Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler durch Handeln, Performanz und Selbsttätigkeit entfalten. Im Initiieren geeigneter Aufgaben und Lernarrangements muss immer wieder die Frage in den Mittelpunkt gerückt werden, welche konkreten Kompetenzen im Kontext dieses Arrangements erworben werden.

⁶¹⁹ Gegenüberstellung nach Eickenbusch, G.: Aufgaben, die Sinn machen. In: Pädagogik 3/08. S.8.

⁶²⁰ Vgl. Ebd.

Einen Legitimationsrahmen und die Vergewisserung in der Entwicklung geeigneter Aufgaben bilden folgende Aspekte:⁶²¹

- Erfahrenes und Gelerntes verstehen, vernetzen, in vorhandenes Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten einbetten und für das eigene Handeln verfügbar machen
- Relevantes Wissen systematisch aufbauen
- Motivation zum Lerngegenstand, zu Lernen und zum Fach fördern und nutzen
- Kommunikation über das Gelernte bzw. offene Fragen ermöglichen
- Sich über das eigene Lernen bewusst werden

Neben diesen dargelegten Aspekten, die es in der Entwicklung geeigneter Aufgaben zu berücksichtigen gilt, unterliegt die Entwicklung und Arbeit an geeigneten Aufgaben mindestens vier Prinzipien einer Aufgabendidaktik. Diese Prinzipien zeigen sich im Ernstnehmen des Schülerwissens, in der Aktivierung des Bedürfnisses nach Balance vonseiten der Schülerinnen und Schüler, im Wunsch, Ordnung anzuregen und in der Funktion Aufgaben transparent zu machen.⁶²² Folgt man diesen Prinzipien einer Aufgabendidaktik werden Schülerinnen und Schülern zu Mitwirkenden, selbsttätigen und selbstverantwortlichen Partnern in Lehr- und Lernprozessen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wird in Kapitel 11.6. dieser Arbeit das Initiieren geeigneter Lernarrangements und Leitideen, die zum Kompetenzerwerb führen können, in der Arbeit mit Portfolio im Religionsunterricht dargestellt.

9. Zur Qualität von Unterricht, insbesondere des Religionsunterrichts

Neben aller Standardisierung und Kompetenzorientierung kommt immer wieder die Frage in den Blick „Was macht guten (Religions-)Unterricht aus?“ und damit verbunden die Fragen, für wen der Unterricht gut sein soll, für welche Fächer, welche Zielsetzungen er verfolgen soll und welcher Nutzen ihm nachzusagen ist.⁶²³

Die Aufreihung der Anschlussfragen lässt erkennen, dass die Frage nach gutem Unterricht sehr komplex und facettenreich ist. Je nach Blickwinkel (Schule als Institution, Elternschaft, Schulpolitik oder Gesellschaft) werden Anforderungen an den Unterricht gestellt und Kriterien für guten Unterricht formuliert, die einem

⁶²¹ Vgl. Ebd.

⁶²² Vgl. Ebd. S.10.

⁶²³ Vgl. Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004. S.11.

normativen Anspruch genügen sollen. Dieser normative Anspruch bildet mehr oder weniger Wunschvorstellungen ab und bündelt „konzeptionelle Idealvorstellungen“⁶²⁴. Dieser normativen Ausrichtung steht zunehmend die empirische Dimension einer Qualitätssicherung des Unterrichts gegenüber unter der Fragestellung, nach welchen Gütekriterien, Maßstäben oder Anforderungsprofilen sich Unterricht evaluieren lässt.

9.1. Merkmale guten Unterrichts nach Meyer

Unter Berücksichtigung empirischer Studien wie auch normativer Betrachtungen formuliert Meyer in seinem Werk „Was ist guter Unterricht?“⁶²⁵ folgende Definition eines guten Unterrichts:

- „Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem
- (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
 - (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
 - (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
 - (4) eine sinnstiftende Orientierung
 - (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“⁶²⁶

Im Folgenden untermauert er diese Definition über zehn Merkmale guten Unterrichts, die er durch entsprechende Gütekriterien, Indikatoren, Forschungsbefunde und didaktisch-methodische Hinweise darlegt.

● Klare Strukturierung des Unterrichts

„Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen „roter Faden“ durch die Stunde zieht.“⁶²⁷ Zum einen muss die Klarheit der Prozessstruktur gegeben sein und zum anderen eine didaktisch-methodische Linienführung.

Beide Teilbereiche sind wesentliche Aspekte einer guten Unterrichtsvorbereitung, zu der eine Reihe von Indikatoren wie Regelklarheit, Rollenklarheit, Konsequenzen, Rituale, ein kooperatives Management und eine Planungsbeteiligung beitragen.⁶²⁸

Gerade mit dem Blick auf lernschwächere Schülerinnen und Schüler, die in der Hauptschule anzutreffen sind, trägt ein klar strukturierter Unterricht zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und damit verbundenen Lernerfolgen bei.

⁶²⁴ Reese-Schnitker, A./Bederna, K.: Qualität von Religionsunterricht. Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung. In: rhs 3/2010. S.140.

⁶²⁵ Meyer, H.: A.a.O. S.23ff.

⁶²⁶ Ebd. S.13.

⁶²⁷ Ebd. S.26.

⁶²⁸ Vgl. Ebd. S.31.

- Hoher Anteil echter Lernzeit

Mit der echten Lernzeit ist die Zeit gemeint, die Schülerinnen und Schüler aktiv nutzen und tatsächlich für das Erreichen angestrebter Ziele verwenden. Aktive Lernzeit ist in Unterrichtsphasen gegeben, die schüler- und lehreraktiv geprägt sein können und durch eine hohe Arbeitsintensität gekennzeichnet sind.⁶²⁹ Als Indikatoren einer echten Lernzeit lassen sich Aspekte wie eine hohe Schüleraktivität, Konzentration, gezielte Förderung von unterschiedlichen Lernstrategien, Wechselwirkung von Phasen intensiver Arbeit und Phasen der Entspannung, wenige Disziplin Konflikte und eine gute Unterrichtsorganisation vonseiten der Lehrkraft bezeichnen.⁶³⁰

- Lernförderliches Klima

„Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichts Atmosphäre, die gekennzeichnet ist durch: (1) gegenseitigen Respekt, (2) verlässlich eingehaltene Regeln, (3) gemeinsam geteilte Verantwortung, (4) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt (5) und Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander.“⁶³¹

Diese fünf Dimensionen Respekt, Regelklarheit, Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge gilt es im Unterrichtsalltag auszubalancieren. Gelingt dieser Balanceakt, wird eine Förderung des Selbstvertrauens, der Leistungsbereitschaft, das Standing zu Unterricht und Schule, das Sozialverhalten und die Interessenbildung der Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbar. Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte bilden ein Arbeitsbündnis auf der Basis eines lernförderlichen Klimas.⁶³²

Wird das Lernklima als positiv wahrgenommen, können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten besser entfalten und somit zu „besseren kognitiven, methodischen und sozialen Lernleistungen kommen.“⁶³³ Gerade für die Arbeit mit langsam Lernenden in der Hauptschule ist ein positives Lernklima anzustreben, das Schülerinnen und Schülern stärkt und Selbstvertrauen und Zuwendung schenkt.

⁶²⁹ Vgl. Ebd. S.39f.

⁶³⁰ Vgl. Ebd. S.45f.

⁶³¹ Ebd. S.47.

⁶³² Vgl. Ebd. S.52.

⁶³³ Ebd. S.53.

- Inhaltliche Klarheit

„Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind.“⁶³⁴

In diesem Zusammenhang haben die Lernstrukturanalyse und Lernstandsanalyse ihre Relevanz. So zielt die Lernstrukturanalyse auf die Konkretisierung, „welche Art von Handlungen (Operationen) der Schüler vollziehen muss, um zum Ziel zu kommen.“⁶³⁵ Die Lernstandsanalyse trägt zur Klärung des Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler bei. So wird hier analysiert, ob bei den Schülerinnen und Schülern die erforderlichen Kompetenzen und die nötige Motivation und Haltung für die Bewältigung einer von der Lehrkraft konzipierten Lernaufgabe vorliegen.⁶³⁶

Die inhaltliche Klarheit bezieht sich auf Verständlichkeit und Plausibilität, die unter anderem über die Aspekte Lernstrukturanalyse, Lernstandsanalyse, Veranschaulichung, Feedback, Korrektur, Zusammenfassungen, Wiederholungen und transferorientierte Aufgaben zu erkennen ist und über diese gefördert wird. Ist diese inhaltliche Klarheit in ihrer Vielschichtigkeit gewahrt, leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Metakognitionen, zum Aufbau eines vernetzten Wissens und nicht zuletzt zu Erfolgserlebnissen und Könnenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler.⁶³⁷

- Sinnstiftendes Kommunizieren

„Sinnstiftendes Kommunizieren bezeichnet den Prozess, in dem die Schüler im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehr-Lern-Prozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben.“⁶³⁸

Eine Gesprächskultur, Planungsbeteiligung und eine Feedbackkultur, die sich unter anderem in der Portfolio-Arbeit und Arbeit mit einem Lerntagebuch zeigt, tragen maßgeblich zu einer sinnstiftenden Kommunikation im Unterricht bei, die zur Vertiefung des Arbeitsbündnisses zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkraft einer Klasse führen.⁶³⁹ In diesem Kontext führt sinnstiftendes Kommunizieren zu einer erhöhten Lernmotivation, zur Förderung der Metakognition und zu einer Interessenbildung, die über das Fachwissen hinausgeht.

⁶³⁴ Ebd. S.55.

⁶³⁵ Ebd.

⁶³⁶ Vgl. Ebd.

⁶³⁷ Vgl. Ebd. S.57.

⁶³⁸ Ebd. S.67.

⁶³⁹ Vgl. Ebd. S.68.

- Methodenvielfalt

„Methodenvielfalt liegt vor, (1) wenn der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird, (2) wenn eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird, (3) wenn die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden (4) und das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist.“⁶⁴⁰

Methodenvielfalt ist erforderlich, um zum einen der Fülle unterschiedlichster Aufgabenstellungen und Lernaufgaben Rechnung zu tragen, zum anderen um eine Differenzierung zu ermöglichen und die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigen zu können.⁶⁴¹

Meyer versucht diese Methodenvielfalt in ein Raster bestehend aus drei Ebenen und damit verbundenen unterschiedlichen Dimensionen einzuordnen. Die drei Ebenen werden als Mikro-, Meso- und Makromethodik bezeichnet.⁶⁴²

Die Basis des Drei-Ebenen-Modells bildet die Mikromethodik. In ihr werden die unterschiedlichsten Inszenierungstechniken dargestellt, die die Lehr-Lern-Situationen als kleinste Sequenzen des Unterrichts beschreibt. Als Dimensionen der Mesomethodik erfasst Meyer drei Formen methodischen Handelns, zu denen sich Sozialformen, ca. 250 Handlungsmuster und Verlaufsformen des Unterrichts zählen lassen. Die Makromethodik bildet die Grundformen des Unterrichts, methodische Großformen, die institutionell fest verankert sind und ein pädagogisches Prinzip verfolgen. Zu ihnen lassen sich Freiarbeit, Projektarbeit und Lehrgänge zählen.⁶⁴³

Verfolgt man dieses Drei-Ebenen-Modell in einem ausgewogenen Verhältnis, wird man der Vielfalt der unterrichtlichen Aufgabenstellungen, der Anforderungen und individuellen Lernschwerpunkte der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht.

- Individuelles Fördern

„Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler (1) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln (2) und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz).“⁶⁴⁴

⁶⁴⁰ Ebd. S.74.

⁶⁴¹ Vgl. Ebd.

⁶⁴² Vgl. Ebd. S.75.

⁶⁴³ Vgl. Ebd. S.75.

⁶⁴⁴ Ebd. S.97.

Konkret vollzieht sich individuelle Förderung, wenn Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterschiedliche Aufgaben bewältigen und Erfolgserlebnisse verzeichnen. Um einer individuellen Förderung gerecht zu werden, bedarf es vonseiten der Lehrkräfte einer ausgeprägten Förder- und Diagnosekompetenz auf deren Grundlage geeignete Förderinstrumente für die Schülerinnen und Schüler entwickelt werden. Individuelle Förderung zeigt sich insbesondere, wenn in der Wahl der Lernmaterialien und Arbeitshilfen Interessensschwerpunkte und das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler ihre Berücksichtigung finden, wenn langsamen Lernern zusätzliche Hilfe angeboten wird und Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu angehalten werden, ihre Lernfortschritte zu reflektieren.⁶⁴⁵ Dazu nimmt das Gespräch der Lehrkraft mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern eine besondere Rolle ein, indem geltende individuelle Leistungserwartungen, Probleme und Handlungsalternativen transparent gemacht und gemeinsam zukunftsweisend reflektiert werden.

- Intelligentes Üben

Übungsphasen werden ermöglicht, wenn Aneignungsphasen oder Phasen der Erarbeitung einen Einschnitt zulassen bzw. zum Abschluss gebracht werden. Zielsetzungen von Übungsphasen können die Festigung von Gelerntem, die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand oder die Transferleistung, neues Wissen und Können anzuwenden, sein.⁶⁴⁶

Übungsphasen des Unterrichts, die auf die soeben genannten Zielsetzungen zurückzuführen sind, sind intelligent gestaltet, „(1) wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird, (2) wenn die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden, (3) wenn die Schüler Übekompetenz entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen (4) und wenn die Lehrer gezielt Hilfestellungen beim Üben geben.“⁶⁴⁷

Um Phasen des Übens erfolgreich werden zu lassen, sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Selbsttätigkeit gegeben werden, sich mit dem Lerngegenstand individuell auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sollte die Übungsphase in einem überschaubaren Rahmen erfolgen und zeitnah von den Schülerinnen und Schülern selbst kontrolliert werden können. Werden Übungsphasen in dieser Art gestaltet, tragen sie dazu bei, das Fachwissen der

⁶⁴⁵ Vgl. Ebd. S.99

⁶⁴⁶ Vgl. Ebd. S.104.

⁶⁴⁷ Ebd. S.104f.

Schülerinnen und Schüler zu festigen, Könnenserfahrungen zu machen, Erfolgserlebnisse zu verzeichnen und durch die kontinuierliche Reflexion des eigenen Lernens und Denkens metakognitive Kompetenz zu entwickeln.⁶⁴⁸ Eine wesentliche Rolle im Kontext des intelligenten Übens spielen der Aufbau, die Aneignung und der bewusste Umgang mit geeigneten Lernstrategien, die ein erfolgreiches Lernen begünstigen. Drei Lernstrategiebereiche lassen sich in diesem Zusammenhang unterscheiden und explizit benennen.

Elaborationsstrategien unterstützen die Schülerinnen und Schüler in der Ausarbeitung und Anreicherung neuen Wissens.⁶⁴⁹ Von Elaborationsstrategien ist die Rede, wenn neue Inhalte in vorhandene Wissensbestände integriert werden und so im Sinne eines vernetzten Lernens vorgegangen wird.

„Reduktions- und Organisationsstrategien dienen dazu, Bezüge innerhalb des neu zu lernenden Inhalts herzustellen.“⁶⁵⁰ Zum Tragen kommen diese Strategien beispielsweise im Komprimieren von Lernpensen, im Mindmap, in Visualisierungshilfen oder in der Arbeit mit Leitfragen.

Kontrollstrategien tragen dazu bei, sich Klarheit über den eigenen (richtigen) Lernweg zu verschaffen.⁶⁵¹ Diese Art der Lernstrategie verdeutlicht sich in einer Zielgerichtetheit, in der Arbeit mit Kontrollaufgaben und in der kontinuierlichen Passung und Korrektur der eigenen Lernplanung.

Gerade in der Arbeit mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern bedarf es einer bewussten Heranführung an die soeben aufgeführten Strategien, gilt es doch, ihnen geeignete Hilfestellungen zu bieten, die sie in ihrem Lernverhalten motivieren und in der Bewältigung des Schulalltags unterstützen.

- Transparente Leistungserwartungen

Über die Festlegung von Leistungserwartungen sollen Lernanreize geschaffen werden, die dazu beitragen leistungsschwache wie auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und zu fordern.⁶⁵²

„Transparenz der Leistungserwartungen besteht darin, (1) den Schülern ein an den gültigen Richtlinien oder an Bildungsstandards ausgerichtetes und ihrem Leistungsvermögen angepasstes Lernangebot zu machen, (2) dieses Angebot verständlich zu kommunizieren und zum Gegenstand eines Arbeitsbündnisses zu

⁶⁴⁸ Vgl. Ebd. S.107.

⁶⁴⁹ Vgl. Ebd. S.108.

⁶⁵⁰ Ebd. S.109.

⁶⁵¹ Vgl. Ebd.

⁶⁵² Vgl. Ebd. S.113.

machen (3) und ihnen nach formellen und informellen Leistungskontrollen zügig Rückmeldungen zum Lernfortschritt zu geben.“⁶⁵³ Um sich dieser Definition anzunähern und sie in einen Begründungszusammenhang zu setzen, bedient sich Meyer sieben Teilaspekten, die transparente Leistungserwartungen ausmachen. Zu diesen Aspekten lassen sich Arbeitsbündnisse, ein gemeinsames und individuelles Fortkommen im Lernprozess des Einzelnen wie auch der gesamten Lerngruppe, eine Orientierung an Lehrzielen, die Optimierung angemessener Lernangebote, eine Orientierung an Bildungsstandards, die Formulierung von Mindestenerwartungen, Transparenz über Bezugsnormen der Beurteilung und die individuelle Förderung zählen.⁶⁵⁴ Um dem Anspruch transparenter Leistungserwartungen gerecht zu werden, bietet es sich insbesondere für den Unterricht an, auf Formen alternativer Leistungsdokumentationen und -kontrolle zurückzugreifen, da sie differenziert Auskunft über den individuellen Lernfortschritt und den erreichten Leistungsstand geben können.⁶⁵⁵

- Vorbereitete Lernumgebung

„Klassen- und Fachräume sind „vorbereitete Umgebungen“, wenn sie (1) eine gute Ordnung, (2) eine funktionale Einrichtung (3) und brauchbares Lernwerkzeug bereithalten, sodass Lehrer und Schüler (4) den Raum zu ihrem Eigentum machen, (5) eine effektive Raumregie praktizieren (6) und erfolgreich arbeiten können.“⁶⁵⁶

Können die Schülerinnen und Schüler derart vorbereitete Lernumgebungen vorfinden, wirkt sich dieses positiv auf das Lernen aus. Schülerinnen und Schüler identifizieren sich mit dem Lernort, bekommen Anreize zum selbstorganisierten Lernen, erleben eine facettenreiche ästhetische Gestaltung der Unterrichtsprozesse und erfahren eine Effektivierung der Lehr-Lern-Prozesse.⁶⁵⁷

In der Nennung dieses Definitionsvorschlages und der aufgeführten Gütekriterien drängt sich wiederholt die Frage auf, was den Faktor „gut“ ausmacht. Schülerinnen und Schüler verstehen unter gutem Unterricht etwas anderes als Lehrerinnen und Lehrer, Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Vielmehr geht es in der Nennung dieser Merkmale oder Gütekriterien darum, auf die Mehrdimensionalität von Unterricht aufmerksam zu machen, auf eine anzustrebende

⁶⁵³ Ebd. S.114.

⁶⁵⁴ Vgl. Ebd. S.114f.

⁶⁵⁵ Vgl. Ebd. S.119.

⁶⁵⁶ Ebd. S.121.

⁶⁵⁷ Vgl. Ebd. S.122.

Ausgewogenheit des Unterrichts unter Berücksichtigung der genannten Merkmale und auf die Prozesshaftigkeit zur Entwicklung guten Unterrichts in der Arbeit mit einer konkreten Lerngruppe.

9.2. Was ist guter Religionsunterricht?

Die Frage „Was ist guter Religionsunterricht?“ wurde in Anlehnung an die allgemein formulierte Frage „Was ist guter Unterricht?“ zu unterschiedlichen Zeiten in der Geschichte dieses Unterrichtsfaches immer wieder diskutiert und spezifiziert. Wie in allen Fächern des Fächerkanons zeichnen sich in der Diskussion um guten Unterricht auch hier zwei Dimensionen der Unterrichtsforschung ab, zum einen eine normative, zum anderen eine empirische Dimension.⁶⁵⁸

Derzeit wird die Frage der Qualität des Religionsunterrichts unter anderem an den fünf Thesen, die A. Bucher im Rahmen seiner empirischen Untersuchungen am Ende der 1990er Jahre durchgeführt hat, gemessen.⁶⁵⁹

1. Guter Religionsunterricht bereitet den Schülerinnen und Schülern Freude
2. Guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler
3. Guter Religionsunterricht wird von den Schülerinnen und Schülern als lebensrelevant empfunden
4. Guter Religionsunterricht bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache
5. Guter Religionsunterricht peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell

Diese Thesen, die Bucher anführt, lassen sich m. E. mit Ausnahme der These 4 auch auf jedes andere Unterrichtsfach beziehen. Ein typisches Profil, das den Religionsunterricht ausmacht, wird an dieser Stelle nicht deutlich. Vielmehr bedarf es einer Mehrdimensionalität, die dem Unterrichtsfach Religion gerecht wird.

Häufig ist die Rede von Aspekten bzw. Dimensionen, die zur Qualität des Religionsunterrichts beitragen. In diesem Kontext werden „Ziele, Inhalte, Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen sowie der Unterrichtenden, Methoden, Medien, Raumgestaltung, Umgang mit Zeit, Kommunikationsformen,

⁶⁵⁸ Vgl. Reese-Schnitker, A. / Bederna, K.: A.a.O. S.140.

⁶⁵⁹ Vgl. Bucher, A.: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Auflage. Stuttgart – Berlin – Köln 2001. S.26ff.

Arbeits- und Sozialformen, Prinzipien und Grundregeln für die Unterrichtsgestaltung“⁶⁶⁰ genannt, die sich nicht zuletzt auf die allgemeingültigen Merkmale guten Unterrichts von Hilbert Meyer zurückführen lassen. Bezogen auf den Religionsunterricht müssen sie eine Ergänzung erfahren, wie sie unter anderem Bucher in seinen fünf Thesen anklingen lässt, mir aber noch erweiterungsfähig erscheint.

Die vielschichtigen Dimensionen, die in diesem Kontext guten Religionsunterricht ausmachen und sich in den unterschiedlichen religionspädagogischen Lehrwerken und Kompendien finden lassen, versucht F. Schweitzer in die „vier übergreifenden Qualitätsdimensionen“⁶⁶¹ Ziele – Inhalte – Personen und Prozesse zu komprimieren und so formuliert, der normativen Dimension religionspädagogischer Forschung Rechnung zu tragen.

Qualitätsdimension Ziele

Für den Unterricht festgelegte Ziele nehmen in der Didaktik einen hohen Stellenwert ein. Aussagen über Güte und Qualität von Unterricht lassen sich immer nur unter Berücksichtigung spezifischer Ziele machen. Im Kontext des Religionsunterrichts müssen Ziele sowohl pädagogisch wie auch theologisch verantwortet sein. Der Religionsunterricht muss dem Anspruch gerecht werden, sich einer Überprüfung seiner Effektivität zu stellen; im Bewusstsein, dass sich nicht alles im Religionsunterricht empirisch überprüfen lässt.⁶⁶² Schweitzer formuliert in diesem Kontext eine These, die diese Diskrepanz und Output-Orientierung verdeutlicht: „Das Beste am Religionsunterricht wird von den Standards nicht erfasst.“⁶⁶³

Qualitätsdimension Inhalte

Religiöse Kompetenz bzw. Kompetenzen religiöser Bildung sind ohne bestimmte inhaltsbezogene Kenntnisse nicht denkbar und beruhen auch immer auf den Aspekten der Vertrautheit und des Umgangs mit bestimmten Inhalten, zu denen ebenfalls Medien und Methoden gezählt werden können. Qualität von Religionsunterricht zeigt sich in der Wahl der Medien und Methoden, sich sachgerecht und unter entwicklungspsychologischen Aspekten einem Unterrichtsinhalt anzunähern.

⁶⁶⁰ Schweitzer, F.: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Neukirchen-Vluyn 2008. S.17f.

⁶⁶¹ Ebd. S.18.

⁶⁶² Vg. Ebd.

⁶⁶³ Schweitzer, F.: „Guter Religionsunterricht“ - aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.46.

Qualitätsdimension Personen

Wie bereits in der Qualitätsdimension Inhalte angedeutet, hängt die Qualität von Religionsunterricht davon ab, ob der Unterricht auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Für Lehrkräfte bedeutet dieses, dass sie im Hinblick auf den Religionsunterricht zum einen ein professionelles Lehrerverhalten zeigen, indem sie ihre „eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Zielen und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen können“⁶⁶⁴, zum anderen den allgemeinen Standards in der Lehrerbildung „Urteilen, Erziehen, Beurteilen und Innovieren“⁶⁶⁵ entsprechen.

Qualitätsdimension Prozesse

Die Qualitätsdimension der Prozesse umfasst Aspekte wie Kommunikations- und Arbeitsformen, Zeitmanagement, religionsdidaktische Ansätze und Modelle, die auf die Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen Einfluss nehmen.

Diese aufgeführten Qualitätsdimensionen machen deutlich, dass die Qualität des Religionsunterrichts nicht nur in output-orientierten Standards gemessen werden kann, was sich – wie bereits dargestellt – auch nur unzureichend abbilden lässt, sondern vielmehr der Weg zum Kompetenzerwerb unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung und Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden muss.⁶⁶⁶

Guter Religionsunterricht bildet sich in Anlehnung an Bucher ab, wenn Religionslehrkräfte die religiöse Heterogenität der Schülerinnen und Schüler erkennen und deren religiösen Horizont erweitern bzw. effiziente Lernprozesse initiieren.⁶⁶⁷ Ein weiteres Qualitätsmerkmal zeigt sich, wenn der bisherige Erfahrungs- und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler rekonstruiert und in der didaktischen und methodischen Aufbereitung von neuen Inhaltsbereichen berücksichtigt wird. Darüber hinaus tragen Eigenaktivität, Handlungen und

⁶⁶⁴ Mette, N.: Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.18.

⁶⁶⁵ Schweitzer, F.: „Guter Religionsunterricht“ - aus der Sicht der Fachdidaktik. A.a.O. S.50.

⁶⁶⁶ Vgl. Ebd. S.51.

⁶⁶⁷ Vgl. Bucher, A.: Religiosität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigen. In: Feindt, A. u. a.(Hrsg.): A.a.O. Münster 2009. S.241.

Tätigkeiten dazu bei, den religiösen Horizont von Schülerinnen und Schülern zu erweitern.

Im Kontext gesellschaftlicher Pluralität und religiöser Heterogenität plädiert Mette für einen Religionsunterricht, der es darauf absieht, die Schülerinnen und Schüler „zur Auseinandersetzung und Entscheidung bezüglich ihrer eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Position herauszufordern und sie dazu zu befähigen, auch über andere religiöse Überzeugungen und Haltungen zumindest in ihren Grundzügen Bescheid zu wissen, sie zu würdigen, innerlich anzuerkennen und in einen Dialog mit ihnen zu treten.“⁶⁶⁸

In Bezug auf die Ziel- und Kompetenzorientierung müsste guter Religionsunterricht unter Berücksichtigung des Kompetenzmodells nach Hemel und den darauf basierenden Ausführungen Englerts die religiöse Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den in Kapitel 6.5. dieser Arbeit genannten fünf Kompetenzbereichen voranbringen. „Er ist intellektuell herausfordernd [...], er arbeitet mit sog. »higher order questions« [...] und stimuliert die Schüler/innen zu eigenen Problemlösungen; auch schwächere Schüler sollten dabei erfahren, dass ihre Beiträge wichtig sind.“⁶⁶⁹

Diese Betonung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler erscheint mir besonders wichtig, so müssten sich Basiskompetenzen und eine religiöse Grundbildung idealerweise am Leistungsvermögen und Potenzial dieser schwächeren Schülerinnen und Schülern orientieren. Entgegen den Empfehlungen des Klieme-Gutachtens wurde die Festlegung von Mindeststandards, die sich viel stärker an den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern orientiert, zugunsten einer Ausrichtung an Regelstandards von der Kultusministerkonferenz verabschiedet. Die Entscheidung für Regelstandards wurde mit den noch fehlenden Kompetenzmodellen begründet, doch impliziert sie leider viel stärker ein bestimmtes Menschenbild, das Menschen, „die nicht oder nur schlecht über diese Kompetenzen verfügen, nicht als „Menschen“ in vollem Wortsinn bezeichnet werden.“⁶⁷⁰ Bezogen auf den Religionsunterricht kann ein solches Menschenbild nicht gewollt sein. Auch wenn die Umsetzung der Bildungsstandards im Kerncurriculum Religion gemessen ist an

⁶⁶⁸ Mette, N.: Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.15.

⁶⁶⁹ Englert, R.: Die Diskussion über Unterrichtsqualität- und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.59.

⁶⁷⁰ Ladenthin, V.: Die PISA-Studie. Anspruch, Grenzen, Defizite. Köln 2003. S.4.

Regelstandards, wird hier der Versuch unternommen, Hauptschülerinnen und Hauptschülern in ihrem Leistungsvermögen gerecht zu werden und den Ansprüchen, die an einen guten Religionsunterricht gestellt werden, zu entsprechen.

9.3. Warum sich die Frage „Was ist guter Religionsunterricht?“ nur unzureichend beantworten lässt

Die soeben aufgeführten unterschiedlichen Ansätze verdeutlichen die Vieldimensionalität, die mit der Frage nach gutem Religionsunterricht einhergeht. Eine konkrete Antwort auf die Frage nach gutem Religionsunterricht lässt sich nicht finden, was auch darauf zurückzuführen ist, dass es in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion kein vorherrschendes religionsdidaktisches Konzept gibt, von dem aus sich guter Religionsunterricht in seiner Reinform abzeichnen lassen könnte. Während 19. und 20. Jahrhundert geprägt waren von religionsdidaktischen Konzeptionen (z. B. kerygmatischer, hermeneutischer oder problemorientierter Religionsunterricht), die einander ablösten oder zueinander in Konkurrenz standen⁶⁷¹ und mehr oder weniger eine klare Vorstellung von gutem Religionsunterricht hatten, lässt sich dieses heute nicht mehr sagen. Im Zuge einer sich abzeichnenden Pluralität erweist es sich als unangemessen, an religionsdidaktischen Konzeptionen festzuhalten, die sich in einer „relativ geschlossenen Struktur“ zeigen.⁶⁷² So wird an dieser Stelle deutlich, dass nicht zuletzt auch die verschiedenen religionsdidaktischen Dimensionen und Prinzipien, die nebeneinander stehen, einen Definitionsversuch im Hinblick auf die Frage „Was ist guter Religionsunterricht?“ erschweren. Allen Dimensionen und Prinzipien in ihrer Vielfalt und Differenziertheit jedoch gemein ist die Reflexion religiöser Lehr- und Lernprozesse. Mit Blick auf die Unterrichtsforschung bedeutet dieses, die unterschiedlichen Ziele, Ansatzpunkte für das Lernen, verschiedene konzeptionelle und methodische Zugänge in ihrer Prozesshaftigkeit zu evaluieren.⁶⁷³ Neben normativen Dimensionen, die Visionen eines guten Religionsunterrichts formulieren, gilt es, für die Zukunft verstärkt empirisch Unterrichtsprozesse zu reflektieren und zu evaluieren.

⁶⁷¹ Vgl. Kalloch, C. u. a.: A.a.O. S.25.

⁶⁷² Vgl. Ebd.

⁶⁷³ Vgl. Kohler-Spiegel, H.: Was ist guter Religionsunterricht? Persönliche Beobachtungen und Rückblick. In: Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen – Vluyn 2006. S.251.

10. Lernende in der Hauptschule

Beschäftigt man sich mit der Schulform Hauptschule in unserem dreigliedrigen Schulsystem, ist die Auseinandersetzung oftmals getragen von Begrifflichkeiten, die Defizite, Nachteile, Schwierigkeiten und Rückstände beschreiben. Die Rückführung auf diese Begrifflichkeiten liegt nicht zuletzt dem Vergleich der Schulformen untereinander zugrunde. Mit dem Blick auf die Hauptschule jedoch muss deutlich werden, dass ein solcher Vergleich hinkt und einer oftmals gewünschten bildungspolitischen bzw. pädagogischen Gleichwertigkeit nicht entspricht.⁶⁷⁴

Das Ergebnis der PISA-Studie für Deutschland macht deutlich, dass die Hauptschule die schlechtesten bzw. schwierigsten Bedingungen und schwächsten Leistungen bescheinigt bekommt.

So trifft der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Leistung die Hauptschülerinnen und Hauptschüler besonders, wird doch deutlich, dass zum einen die Elternschaft dieser Schülergruppe relativ homogen den unteren sozialen Schichten zuzuordnen ist und zum anderen gerade in der Hauptschule eine große kulturelle, familiäre und sprachliche Vielfalt aufeinander stößt⁶⁷⁵, die eine größtmögliche Differenzierung und Individualisierung unausweichlich macht.

Gerade Kinder und Jugendliche aus nicht intakten Familien lernen an Haupt- und Gesamtschulen. Die Arbeit in der Hauptschule ist getragen von einer großen kulturellen Heterogenität, die nicht zuletzt auf den großen Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. Insbesondere Jungen, die die Hauptschule besuchen, lassen eine erhöhte Gewaltbereitschaft erkennen, zeigen ein aggressives Cliquenverhalten, verbringen viel Zeit vorm Fernseher und Computer und beschäftigen sich dort mit einschlägigen gewaltverherrlichenden Filmen und Spielen. Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule besuchen, haben bereits im Verlauf ihrer Schulzeit schulische Misserfolge erlebt und müssen außerhalb der Schule mit sehr unterschiedlichen aber immer erschwerten Lebenslagen zurechtkommen. Neben diesen genannten Einflussfaktoren, die zu einer fehlenden Lernbereitschaft, Motivation und Entwicklung geeigneter Lernstrategien führen (und an dieser Stelle aufgrund der Biografien der Schülerinnen und Schüler geradezu

⁶⁷⁴ Fink, M.: Jugendliche in erschwerten Lebenslagen – Beschreibungen und Deutungen im Spiegel empirischer Forschungsbefunde. In: Duncker, L. (Hrsg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. S.200.

⁶⁷⁵ Vgl. Bohl, T.: Anstöße – PISA und die Lernenden in der Hauptschule. In: Bohl, T. u. a. (Hrsg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003. S.58.

nachvollziehbar erscheinen), lässt sich in der Hauptschule aber auch eine Bildungsbenachteiligung erkennen, die sich in der Ausstattung, Ressourcen und fehlenden sozialpädagogischen und schulpsychologischen Unterstützungsinstrumenten zeigt.⁶⁷⁶

Wenn von Hauptschülerinnen und Hauptschülern die Sprache ist, kursieren oftmals stereotype Bilder, die nicht frei von Vorurteilen sind. Dennoch verlangt gerade die Auseinandersetzung mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern in der Institution Hauptschule eine differenzierte Betrachtungsweise im Hinblick auf „die Lebensverhältnisse, Könnenserfahrungen und individuellen Problemfelder“⁶⁷⁷.

Ein mangelndes Selbstwertgefühl und ein geringes Selbstkonzept tragen oftmals zu einem schwächeren schulischen Leistungsstand und damit verbunden zu einer erhöhten Unlust und Unzufriedenheit gegenüber der Institution Schule bei. Das Wissen über das eigene geringe Bildungsniveau und die fehlenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt erleben Hauptschülerinnen und Hauptschüler als Blockade, die zur Belastung, Resignation und Ängsten führt⁶⁷⁸ und für die sie aus eigenem Antrieb heraus keine geeigneten Handlungsstrategien entwickeln können.

Schaut man sich in Hauptschulen das Verhältnis von Mädchen und Jungen an, lässt sich erkennen, dass die Hauptschule mehrheitlich von Jungen besucht wird. Zu Beginn des Schuljahres 2008/09 besuchten 9% aller Schülerinnen und Schüler im Land Niedersachsen die Schulform Hauptschule⁶⁷⁹, in Zahlen ausgedrückt sind dieses 86.154 Schülerinnen und Schüler, davon sind 58% männliche Jugendliche.⁶⁸⁰ Diese Mehrheit von Jungen wirkt sich auf das Schulklima in Hauptschulen aus, dominieren sie doch durch ihr Verhalten die Abläufe im Schulalltag. Oftmals zwingen sie ihre Mitschülerinnen in klassische bzw. ethnisch bestimmte Frauenrollen oder diskriminieren sie und setzen sie ihrem aggressiven Verhalten aus.⁶⁸¹ Um als Mädchen innerhalb dieser Klassenkonstellation bestehen zu können bzw. akzeptiert zu werden, müssen sie den Jungen durch bestimmte oftmals negativ

⁶⁷⁶ Vgl. Ebd.

⁶⁷⁷ Fink, M.: A.a.O. S.201.

⁶⁷⁸ Vgl. Ebd. S.201f.

⁶⁷⁹ Nicht ausgewiesen sind in diesem Wert Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die eine IGS oder KGS besuchen.

⁶⁸⁰ Vgl. Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen. „Basisdaten Unterricht, Bildung und Kultur“.

<<http://www.nls.niedersachsen.de/Tabellen/Bildung/M3001515008.html>> (Zugriff: 18.03.2010)

⁶⁸¹ Vgl. Siepman, G.: Mädchen im Hauptschulbildungsgang. In: Bronder, D. u. a. (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn 1998. S.115.

besetzte Verhaltensweisen imponieren können und mit möglichst vielen männlichen innerhalb der Klassenhierarchie anerkannten Mitschülern befreundet sein.⁶⁸²

Im Vergleich zu den vergangenen Jahren lässt sich aus den statistischen Daten des Landes Niedersachsen erkennen, dass die Zahl von ausländischen Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen rückläufig ist und im Jahre 2008 lediglich 12% der Schülerschaft ausgemacht hat, dabei spiegelt dieser Wert nicht die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wider, der einen weit größeren Wert in der Hauptschule erkennen lässt. Neben der Schwierigkeit aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten und fehlenden Artikulationsfähigkeiten, die die Schulkarriere und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt behindern, in der Schule erfolgreich zu sein, werden die Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oftmals nicht erkannt, genutzt und gewürdigt, sodass auch dieses verstärkt zur Frustration, zu Aggressionen und zu einer erhöhten Gewaltbereitschaft führen kann.

Befunde aus der Jugendsoziologie lassen erkennen, dass das Konzept von Jugend sich stark an der individualisierten Gesellschaft orientiert.⁶⁸³ Jugendliche sind demnach Individualisierungsprozessen ausgesetzt, die zum einen den Verlust traditioneller Bindungen und Orientierungen und zum anderen eine wachsende Verantwortung für das Gelingen des eigenen Lebens erkennen lassen.⁶⁸⁴ Diesem sich abzeichnenden Spannungsverhältnis zwischen Bindung und Eigenverantwortlichkeit sind jugendliche Hauptschülerinnen und Hauptschüler nicht gewachsen. Die Ausprägung sozialer und personaler Kompetenzen ist nur bedingt vorhanden, sodass diese Jugendlichen Krisen, Spannungen und Problemsituationen nicht standhalten können. Halt und Orientierung erleben sie kaum, da sie in ihrem Umfeld oftmals auf überforderte Eltern und Familienangehörige stoßen, deren Biographie von Misserfolgen und Brüchen geprägt ist. Geeignete Bezugspersonen, die jugendliche Hauptschülerinnen und Hauptschüler in ihrer Entwicklung unterstützen, lassen sich kaum finden.

Neben diesem Mangel an sozialem und kulturellem Kapital sowie dem Mangel an psychischer Stabilität zeichnet sich ein Mangel an finanziellen Möglichkeiten ab. Ein Großteil der Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind von Armut betroffen, geprägt durch die Arbeitslosigkeit der Eltern, angewiesen auf staatliche Unterstützungen wie

⁶⁸² Vgl. Ebd.

⁶⁸³ Fink, M.: A.a.O. S.204.

⁶⁸⁴ Vgl. Ebd.

Arbeitslosengeld oder Hartz-IV-Leistungen. Armut wird von Jugendlichen als strukturelle, bildungsspezifische und entwicklungspsychologische Belastung erlebt.⁶⁸⁵ Nur wenigen Hauptschülerinnen und Hauptschülern gelingt es, diesen Kreislauf der Armut zu durchbrechen, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass bereits die Eltern der Schülerinnen und Schüler, die in der Hauptschule lernen, diese Schulform besucht haben.⁶⁸⁶ Der Weg in einer unteren sozialen Schicht ist somit verstärkt vorgezeichnet und für die Jugendlichen nur schwer zu verlassen, wenn sie keine Orientierungshilfen geboten bekommen.

Die Aspekte, die soeben aufgeführt worden sind, versuchen ein facettenreiches Bild von Hauptschülerinnen und Hauptschülern entstehen zu lassen. Sie werden von den Ergebnissen der aktuellen Sinus-Milieustudie U 27 untermauert und bestärkt.

In Kapitel 4.6. dieser Arbeit wurde bereits die Einstellung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu Religion und Kirche dargestellt. Auf der Grundlage der Sinus-Milieustudie U 27⁶⁸⁷ lassen sich auch aktuell Rückschlüsse auf andere Lebensbereiche ziehen im Hinblick auf Lebensstil, Musikvorlieben, Mediennutzung, kulturelles Kapital, Vergemeinschaftung, Engagement, Zukunftsvorstellungen und Sehnsüchte.

Wie bereits dargestellt, gehören jugendliche Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu der großen Gruppe der Jugendlichen, die eine Orientierung an hedonistisch geprägten lebensweltlichen Motiven erkennen lassen, die sich elementar auf die Bildung ihrer eigenen Identität auswirken. Der Wunsch, aus dem Alltag und der Routine auszubrechen, Vertrautes zu verlassen und alternative Lebens- und Ausdrucksformen zu erproben, dominiert diese Jugendlichen.⁶⁸⁸ Unlust zu zeigen gegenüber Aufgaben und Situationen, die fremdbestimmt sind oder einer besonderen Anstrengung bedürfen, sind bezeichnende Verhaltensweisen dieser Jugendlichen. Ebenso ist bei Jugendlichen, die hedonistische Tendenzen erkennen lassen, eine fehlende Reflexionsbereitschaft über Motive und Folgen des eigenen Handelns nachzudenken und ins Gespräch zu kommen erkennbar. Das Freizeitverhalten hedonistischer Jugendlicher ist geprägt von der Teilhabe an der „Spaßgesellschaft“ und der Teilhabe an coolen Szenen, die Anerkennung innerhalb ihrer peer-group versprechen. Dabei

⁶⁸⁵ Vgl. Ebd. S.206.

⁶⁸⁶ Vgl. Ebd. S.208.

⁶⁸⁷ Zu beachten ist hier, dass im Rahmen der Sinus-Milieustudie katholisch getaufte Mädchen und Jugend befragt worden sind und somit Fragen in kultureller und ethnischer Dimension wenig Berücksichtigung finden.

⁶⁸⁸ Vgl. Bund der Deutschen Katholischen Jugend & Misereor (Hrsg.): Sinus-Milieustudie U27. Wie ticken Jugendliche. Düsseldorf 2007. S.284.

geht es nicht darum, sich perfektionistisch einer Sache hinzugeben, sondern der eigenen inneren Stimmung zu entsprechen. Die Freude und der Spaß am Moment sind ausschlaggebend für das Freizeitverhalten. Geht es in die Tiefe, treten Widerstände auf oder werden Misserfolge deutlich, geht das Interesse an der Tätigkeit verloren und es wird sich ein neues Betätigungsfeld gesucht. In diesem Handeln wird auch das Freiheitsverständnis der Jugendlichen deutlich erkennbar. Freiheit ist nicht getragen von dem Anspruch, sich kreativ und innovativ in Gedanken und Taten zu versuchen, sondern unterliegt dem Verständnis, tun zu können, was man möchte, ohne sich zu viele Gedanken machen zu müssen.⁶⁸⁹ Vom deutschen Staat fühlt man sich in diesem Kontext eingeeignet; alles, was den Jugendlichen Spaß bereitet, wird ausgebremst und sanktioniert.

Der große Teil hedonistischer Jugendlicher zeigt wenig Interesse an der Institution Schule. Der Leistungsdruck, dem die Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sind, wird als lästig, beängstigend und frustrierend bezeichnet.⁶⁹⁰ Dennoch wird die Schule besucht, die Zeit wird abgesehen, da sich die Mehrheit der Jugendlichen darüber im Klaren ist, dass die Ausbildung vonnöten ist, um in der Leistungsgesellschaft zu bestehen.

Der Alltag hedonistischer Jugendlicher ist geprägt von der Zugehörigkeit und Anerkennung zu einer Gruppe Gleichgesinnter, mit denen man sein Freizeitprogramm bestreitet: Freunde treffen, Musik hören, am Computer sitzen, Fernsehen, „Action“-Sportarten betreiben. Freiheit und Spontaneität kommen hier auch in der Art und Weise der Kommunikation untereinander zum Ausdruck, ist man doch zu jeder Zeit und an jedem Ort per Handy erreichbar, ist man gebunden an das häusliche Umfeld, ist der Kontakt zur Außenwelt schnell via Internet (Chat, Skype, ...) aufgebaut.

Das Verhältnis zu den Eltern und Geschwistern ist oftmals ambivalent zu betrachten. Zum einen gilt es als uncool, Zeit mit der Familie zu verbringen und dieses im Freundeskreis einzugestehen, zum anderen genießen Jugendliche gelegentlich Rituale innerhalb der Familie, sind sie doch ein Symbol des Schutzes und der sozialen Sicherheit.⁶⁹¹

Pädagogische Sozialräume werden von hedonistischen Jugendlichen gemieden. Freizeiten oder Angebote, die vom Jugendamt oder von Verbänden organisiert

⁶⁸⁹ Vgl. Ebd.

⁶⁹⁰ Vgl. Ebd. S.285.

⁶⁹¹ Vgl. Ebd. S.286.

werden, finden bei den Jugendlichen kein Interesse, da Spaß und Freude hier als reglementiert und unter pädagogischen Zielvorstellungen erlebt werden.⁶⁹²

Neben dem bereits beschriebenen Gruppenanschluss ist der Alltag hedonistischer Jugendlicher geprägt durch eine intensive Nutzung unterschiedlichster Medien. Verbringt man Zeit allein, nutzt man diverse Unterhaltungsangebote. In diesem Kontext bildet das Fernsehen das gängige Medium. Häufig läuft es nebenbei und lädt dazu ein, bei Langeweile sich von Sender zu Sender zu zappen, bis man schließlich etwas Kurzweiliges für sich entdeckt.⁶⁹³ Alternativ zum Fernsehen werden von den Jugendlichen Computer und Spiele-Konsolen genutzt. Eine andere Identität anzunehmen und sich virtuell auszutauschen, machen hier den Reiz für die Jugendlichen aus. Bewusst oder unbewusst getäuscht zu werden, spielt für die Jugendlichen in diesem Zusammenhang keine Rolle.⁶⁹⁴

Prägend für hedonistische Jugendliche ist die Beziehung zur Popkultur. Auch hier überwiegt wieder das Moment des Vergnügens, des Spaßes und der Provokation. Popmusik wird als gut bezeichnet, wenn man emotional berührt wird, wenn sich hinter dem Interpreten ein Ideal verbirgt, dem es nachzustreben gilt und das sich in Jugendkulturen bzw. Jugendszenen (Rap, HipHop, ...) widerspiegelt. Die Wahl und Zugehörigkeit zu einer solchen Jugendszene zeichnet sich nahezu als ein „umfassendes Bekenntnis zu einer entsprechenden Lebenswelt“⁶⁹⁵ ab.

Ein politisches oder gemeinnütziges Engagement ist bei hedonistischen Jugendlichen kaum erkennbar. Trotz einer überwiegenden Kritik und Verdrossenheit der Politik gegenüber, wird ein naives Grundvertrauen in die Politik deutlich, das von Unbekümmertheit getragen ist.⁶⁹⁶ Eigenes Handeln, Mittun und Denken wird ausgeblendet, denn es gibt andere, die sich engagieren und etwas für die Allgemeinheit bewirken können. Diese Passivität wird lediglich durchbrochen, wenn es darum geht, konkret etwas für sich selbst zu tun, das geleitet ist von einem gewissen Spaßfaktor und weniger von einem tatsächlichen sozialen Engagement.

Im hier und jetzt dieser Jugendlichen stellt die Studie U 27 sehr deutlich heraus, dass der primäre identitätsstiftende Bezugspunkt der „Spaßfaktor“ ist. Handlungen und Erlebnisse bleiben in guter Erinnerung oder werden wiederholt, wenn sie Freude und Spaß verbreitet haben. Misserfolgserlebnisse, Schwäche und persönliches Scheitern

⁶⁹² Vgl. Ebd.

⁶⁹³ Vgl. Ebd.

⁶⁹⁴ Vgl. Ebd.

⁶⁹⁵ Ebd. S.295.

⁶⁹⁶ Vgl. Ebd. S.300.

wirken sich demotivierend aus und werden nicht als Chance betrachtet, das eigene Handeln, Tun und Denken zu reflektieren und zu modifizieren. Gerade gegenüber Eltern, Lehrern, Gesellschaft und Kirche wird eine Antihaltung deutlich, da man sich hier in der eigenen Lebensweise nicht ernstgenommen fühlt. Prägend für dieses Verhältnis sind Begriffe wie Starre, Enge, Sanktionen und Reglementierungen. Auch wenn diese Jugendlichen in dieser Phase ihres Lebens eine fehlende Akzeptanz, Distanz und Verweigerung zeigen, sind sie doch geprägt von einer tieferen Sinnsuche, von sozialen Ängsten und dem Streben nach einem heilen, geordneten Leben, das sie oftmals selbst nur unzureichend erlebt haben, aber dem sie in der Gründung ihrer eigenen Familie gerecht werden möchten. Zukunftsvorstellungen und Sehnsüchte dieser Jugendlichen orientieren sich oftmals an den lebensweltlichen Motiven und Entwürfen eines gutbürgerlichen Milieus.⁶⁹⁷

10.1. Religiöse Entwicklung Jugendlicher

Neben diesem Blick auf die Lernenden in der Hauptschule gilt es auch gerade im Hinblick auf den Religionsunterricht den Fokus auf die religiöse Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu richten. Wo befinden sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler in ihrem religiösen Entwicklungsprozess? Über welche religiösen Vorstellungen und Überzeugungen, über welches religiöse Urteilsvermögen verfügen Schülerinnen und Schüler der Hauptschule?

Basierend auf den entwicklungspsychologischen Untersuchungen Piagets und Kohlbergs haben Fritz Oser und Paul Gmünder sowie James W. Fowler die Entwicklung des religiösen Urteils, die Entwicklung des Selbst und die Entwicklungsstufen des Glaubens dezidiert dargestellt. Diese Darstellungen sollen im Folgenden aufgeführt werden.

10.1.1. Die Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser / Gmünder

Stufe 0: Perspektive der Innen-Außen-Dichotomie

Vom kognitiven Standpunkt aus ist diese Stufe als vorreligiöse Haltung zu beschreiben. So kann das Kind „noch nicht zwischen verschiedenen Wirkkräften außerhalb seiner selbst unterscheiden.“⁶⁹⁸ Eine Unterscheidung erfolgt lediglich in

⁶⁹⁷ Vgl. Ebd. S.308.

⁶⁹⁸ Oser, F. / Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. 2., überarbeitete Auflage. Gütersloh 1988. S.81

dem Verstehen, dass das Kind selbst etwas tut bzw. bewirkt oder aber es von einer anderen Größe beeinflusst wird bzw. auf das Kind wirkt.⁶⁹⁹

Stufe 1: Orientierung an absoluter Heteronomie (deus ex machina)

Das Letztgültige ist aktiv und kann unvermittelt in die Welt eingreifen. Der Mensch hingegen erweist sich als reaktiv. „Auf der einen Seite *ist* alles Leben, alles Handeln *unvermittelt* geführt, gemacht, geleitet. Auf der anderen Seite gibt es diese ultimate Kraft, und sie ist von anderen Wirkkräften unterscheidbar. Externalisiert wird also zum ersten Mal das handelnde Ultimate (als Person, Geist, Gott, Kraft). Internalisiert aber wird zugleich, daß Menschen eine Reaktion auf dieses leitende, schaffende Tun haben.“⁷⁰⁰

Der Stufenübergang 1-2

Auf der Basis des Komplexitätszuwachses kommt es zu dem Stufenübergang von Stufe 1 zu Stufe 2. Das Kind kommt zu der Erkenntnis, dass Probleme nicht auf dem Niveau der ersten Stufe gelöst werden können.⁷⁰¹ Das Kind spürt, dass „es von einem Außen beeinflusst ist, aber es schwankt zwischen dem Negieren des absoluten Einflusses und einer neuen Konzeption, in der ein Zusammenhang zwischen menschlichem Akt und letztgültiger bzw. göttlicher Aktion bzw. Reaktion postuliert wird.“⁷⁰²

Stufe 2: Orientierung an „do ut des“

Das Letztgültige erscheint noch immer external und allmächtig. In den Fokus der zweiten Stufe rückt das Bewusstsein, das Unbedingte positiv bzw. negativ beeinflussen zu können.⁷⁰³ „Das Letztgültige als unbedingtes Subjekt steht in einem bipolaren reziproken Verhältnis zum Ich.“⁷⁰⁴

Der Stufenübergang 2-3

Der Übergang von Stufe 2 zu Stufe 3 bringt die bisherigen Denkmuster ins Wanken und lässt neue Elemente und Dimensionen erscheinen. So beginnen Menschen in dieser Übergangsphase zu trennen „zwischen dem, was sie vermögen und wofür sie selber verantwortlich sind und dem, was sie einem Unbedingten für angemessen halten.“⁷⁰⁵

⁶⁹⁹ Vgl. Ebd.

⁷⁰⁰ Ebd. S.82.

⁷⁰¹ Vgl. Ebd. S.83.

⁷⁰² Ebd.

⁷⁰³ Vgl. Ebd. S.84.

⁷⁰⁴ Ebd.

⁷⁰⁵ Ebd. S.86.

Stufe 3: Orientierung an absoluter Autonomie (Deismus)

Mit dem Erreichen dieser Stufe wird das Letztgültige aus der Welt gedrängt. Transzendenz und Immanenz werden voneinander getrennt. „Auf dieser Stufe *ist* die Person selbstbestimmendes, verantwortungsvolles, entscheidungsträchtiges Selbst, genau so, wie das Letztgültige sein eigenes Entscheidungsfeld *ist* (solipsistische Ich-Struktur).“⁷⁰⁶

Der Stufenübergang 3-4

In dieser Phase beginnt der Mensch, die in Stufe 3 beschriebene „Selbstherrlichkeit“⁷⁰⁷ in Frage zu stellen. Es entwickelt sich ein Bewusstsein, „daß zwischen dem Ultimativen und dem Menschen eine vermittelnde Beziehung besteht. Es geschieht ein Durchbruch dahingehend, daß die Gleichzeitigkeit transzendenter und immanenter Wirkkraft geahnt und langsam ein neues Modell der Vermittlung der beiden Dimensionen konstruiert wird.“⁷⁰⁸

Stufe 4: Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan

Es liegt eine korrelative Beziehung des Menschen zum Ultimativen vor. „Das Subjekt sieht sich als Entscheidendes, derweil es innerhalb eines universellen Planes steht, der die Möglichkeit der Bedingung von Leben ist.“⁷⁰⁹

Stufe 5: Orientierung an religiöser Intersubjektivität

Das Verhältnis von Selbst und Letztgültigem wird intersubjektiv vermittelt wahrgenommen. „Die Beziehung Letztgültiges – Mensch hat den Menschen selber zum Ziel und orientiert sich am Menschen.“⁷¹⁰ So wird das Letztgültige als absolute Freiheit betrachtet, das endliche Freiheit ermöglicht und seinen Beitrag zur Gestaltung dieser leistet.⁷¹¹

⁷⁰⁶ Ebd.

⁷⁰⁷ Ebd. S.88.

⁷⁰⁸ Ebd. S.88f.

⁷⁰⁹ Ebd. S.89f.

⁷¹⁰ Ebd. S.93.

⁷¹¹ Vgl. Ebd.

10.1.2. Entwicklungsstufen des Selbst – Entwicklungsstufen des Glaubens nach James W. Fowler

Stufe 0: Primärer / undifferenzierter Glaube

Der auf der Vorstufe als undifferenziert bezeichnete Glaube ist geprägt durch Urvertrauen und „die Beziehungs-Erfahrung der Wechselseitigkeit mit dem oder den Menschen, der oder die die erste Liebe und Fürsorge schenkt bzw. schenken.“⁷¹²

„Der Übergang zu Stufe 1 beginnt mit der Konvergenz von Denken und Sprache und eröffnet den Gebrauch von Symbolen in der Sprache und im rituellen Spiel.“⁷¹³

Stufe 1: Intuitiv-projektiver Glaube

In dieser phantasieerfüllten, initiativen Phase wird das Kind von Beispielen, Stimmungen, Handlungen und Geschichten des sichtbaren Glaubens der mit ihnen verbundenen Erwachsenen geprägt und beeinflusst.⁷¹⁴ „Zusammen mit Erkenntnisformen, die von der Wahrnehmung beherrscht werden, produziert die Imagination auf dieser Stufe in großem Umfang langlebige Bilder und Gefühle (positive und negative), die ein stabileres selbstreflexives Denken und Bewerten später ordnen und aussortieren muß.“⁷¹⁵

Das konkret-operationale Denken ist richtungsweisend für den Übergang zur zweiten Stufe. Im Mittelpunkt steht hier, das „Verlangen des Kindes zu erkennen, wie die Dinge sind, und Klarheit für sich zu gewinnen über die Grundlagen der Unterscheidung zwischen dem, was wirklich ist und dem, was nur wirklich zu sein scheint.“⁷¹⁶

Stufe 2: Mythisch-wörtlicher Glaube

Der Mensch beginnt Glaubensinhalte und Regeln für sich selbst zu übernehmen. „Glaubensinhalte werden ebenso wie moralische Regeln und Verhaltensweisen mit wörtlicher Interpretation übernommen.“⁷¹⁷ Das Weltbild basiert auf Reziprozität.⁷¹⁸

Im Übergang zu Stufe 3 regen Gegensätze und Widersprüche zum Nachdenken über Sinnhaftigkeit an. Diese Reflexion steht in Zusammenhang mit der Fähigkeit des

⁷¹² Fowler, J.W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991. S.138.

⁷¹³ Ebd.

⁷¹⁴ Vgl. Ebd. S.150.

⁷¹⁵ Ebd.

⁷¹⁶ Ebd. S.151.

⁷¹⁷ Ebd. S.166.

⁷¹⁸ Vgl. Ebd. S.167.

formal-operationalen Denkens, das eine wechselseitige interpersonale Perspektivenübernahme begünstigt.⁷¹⁹

Stufe 3: Synthetisch-konventioneller Glaube

Verschiedene Selbstbilder machen es erforderlich zu einer stimmigen Identität zusammengeführt zu werden. Inmitten komplexer und vielfältiger Bindungen muss der Glaube eine kohärente Orientierung bieten.⁷²⁰ „Auf der Stufe 3 hat der Mensch eine »Ideologie«, ein mehr oder weniger konsistentes Bündel von Werten und Glaubensinhalten, aber er hat sie nicht zum Zweck der Prüfung objektiviert und ist sich in gewisser Weise nicht bewußt, sie zu besitzen.“⁷²¹

Den Übergang zur Stufe 4 lassen Widersprüche, Begegnungen mit Erfahrungen oder Perspektiven deutlich werden, die zu einer kritischen Reflexion eigener Glaubensinhalte und Werte führen.⁷²²

Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube

In der Stufe 4 schafft sich das Ich „einen Sinnrahmen, der sich seiner eigenen Grenzen und inneren Bindungen bewußt ist und sich selbst als »Weltanschauung« erkennt. Das Selbst (die Identität) und die Weltanschauung werden unterschieden von denen der anderen und werden als Faktoren in den Reaktionen, Interpretationen und Urteilen erkannt, die man sich mit Bezug auf die eigenen Handlungen und die Handlungen der anderen bildet.“⁷²³ Es erfolgt eine kritische Reflexion über Identität und Ideologie.

Die Erkenntnis, dass das Leben sehr komplex ist, prägt den Übergang zu Stufe 5. Den Menschen drängt es „zu einem stärker dialektischen und vielschichtigen Zugriff auf die Lebenswahrheit.“⁷²⁴

Stufe 5: Verbindender Glaube

Diese Stufe ist gekennzeichnet von dem verbindenden Glauben in der vielfachen Interpretation der Realität. In dieser Stufe erfolgt die Entwicklung einer „ironischen Imagination“⁷²⁵, die es vermag, „die mächtigsten Sinngehalte der eigenen Person oder der Gruppe zu sehen und in ihnen zu leben, aber gleichzeitig zu erkennen, daß sie relativ partiell sind und die transzendente Realität nur mit unvermeidlicher

⁷¹⁹ Vgl. Ebd.

⁷²⁰ Vgl. Ebd. S.191.

⁷²¹ Ebd.

⁷²² Vgl. Ebd. S.192.

⁷²³ Ebd. S.200f.

⁷²⁴ Ebd. S.201.

⁷²⁵ Ebd. S.216.

Verzerrung begreifen.“⁷²⁶ Symbole, Geschichten, Mythen und Rituale werden in einer neuen Perspektive als Ausdrucksmittel gewürdigt, die versuchen, Wahrheit zu erfassen.⁷²⁷

Stufe 6: Universalisierender Glaube

Die Stufe 6 beschreibt Menschen, die den Geist einer umfassenden und erfüllten menschlichen Gemeinschaft verkörpern und aktualisieren.⁷²⁸ „Die wenigen Menschen, die mit dieser Stufe beschrieben werden können, haben eine besondere Gnade, die sie scharfsichtiger, einfacher und dennoch irgendwie viel menschlicher erscheinen läßt als uns andere.“⁷²⁹

10.1.3. Zusammenfassung der entwicklungspsychologischen Theorien

Die dargestellten entwicklungspsychologischen Theorien geben einen Überblick über die Stufen religiöser Urteilsfähigkeit und Glaubensentwicklung in den unterschiedlichen Lebensphasen. Hilfreich erweisen sich diese Theorien, wenn es darum geht, den Denkhorizont von Kindern und Jugendlichen zu verstehen sowie „die eigene Geschichte der religiösen Identitätsfindung zu rekonstruieren.“⁷³⁰ Sie können in diesem Kontext in Ergänzung zu den Befunden der jugendsoziologischen Befunde in Kapitel 4 dieser Arbeit betrachtet werden.

Aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive werden die aufgeführten Theorien jedoch auch sehr kontrovers diskutiert. Nach der Veröffentlichung der Studien sind immer wieder Anfragen an die Stufenmodelle gerichtet worden, die sich in fünf großen Fragekreisen beschreiben lassen. Schweitzer benennt diese fünf Fragekreise wie folgt⁷³¹:

1. „Die Frage der emotionalen und unbewußten Aspekte in der religiösen Entwicklung“⁷³²
2. „Die Frage des Untersuchungsgegenstandes“⁷³³

⁷²⁶ Ebd.

⁷²⁷ Vgl. Ebd. S.216.

⁷²⁸ Vgl. Ebd. S.218.

⁷²⁹ Ebd. S.219.

⁷³⁰ Spaeth, F.: Theorien religiöser Entwicklung. In: Bosold, I./Kliemann, P. (Hg.): „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart – München 2003. S.135.

⁷³¹ Die aufgeführten Fragen bleiben an dieser Stelle unkommentiert, da eine detaillierte Auseinandersetzung über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde.

⁷³² Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Gütersloh 1999. S.154.

⁷³³ Ebd. S.155.

3. „Die Frage des normativen Gehalts der Stufen“⁷³⁴
4. „Die Frage nach der theologischen Bewertung der Glaubensstufen“⁷³⁵
5. „Die Frage nach dem Rationalitätsverständnis“⁷³⁶

Deutlich zeigen die Ansätze Osers / Gmünders und Fowlers, dass Kinder und Jugendliche, unter Berücksichtigung ihres religiösen Umfelds und ihrer religiösen Kultur, Konstrukteure und Gestalter ihrer religiösen Vorstellungen und Biografien sind.⁷³⁷ Aussagen über Glaube und Religion versuchen sie in ihre individuellen Verstehensmuster zu übersetzen.⁷³⁸ Kritisch gilt es zu bedenken, dass sich die Entwicklung der einzelnen Stufen individuell mit unterschiedlichem Tempo vollzieht. Dabei erweist sich die religiöse Entwicklung als ein vielschichtiger Prozess, dem eine Darstellung in einer hierarchischen Stufenfolge nicht gerecht wird.⁷³⁹ So wird immer wieder die Einheitlichkeit und Abgrenzbarkeit der einzelnen Stufen in Frage gestellt⁷⁴⁰ sowie eine tatsächlich umfassende Beschreibung und Vorhersage religiöser Entwicklung.⁷⁴¹

Schülerinnen und Schüler nur unter Berücksichtigung des Stufenmodells in einer Art Schubladendenken einzuordnen, wäre fatal. In Ergänzung müssen immer die individuellen Lebenserfahrungen und Persönlichkeitsentwicklungen jedes Einzelnen bedacht werden.

So wird an dieser Stelle erkennbar, dass die Lebensgeschichte des Einzelnen, seine Prägung und Erfahrungen in Bezug auf Glaube und Kirche maßgeblich dafür entscheidend sind, ob und wie Religion in seinem Leben vorkommt. Bezogen auf unterschiedliche Studien, die sich mit der Religiosität von Schülerinnen und Schülern beschäftigen, betrachten Jugendliche Religiosität substanziell.

Bei aller Pluralität von Glaubenskonstruktionen jedoch und kritischer Würdigung der kognitiven Theorien Osers / Gmünders sowie Fowlers ist davon auszugehen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Hauptschule in ihrer religiösen Entwicklung in der Übergangsphase von Stufe 2 auf Stufe 3 bzw. auf der Stufe 3 der dargestellten Theorien befinden. In der Konzeption Osers / Gmünders beschreibt dieses die Stufen

⁷³⁴ Ebd. S.156.

⁷³⁵ Ebd.

⁷³⁶ Ebd. S.158.

⁷³⁷ Vgl. Kuld, L.: Wie hast du's mit der Religion? A.a.O. S.70.

⁷³⁸ Vgl. Ebd. S.71

⁷³⁹ Vgl. Schweitzer: A.a.O. S.161.

⁷⁴⁰ Vgl. Spaeth, F.: A.a.O. Ebd. S.135.

⁷⁴¹ Vgl. Ebd. S.136.

„Do ut des“ sowie den „Deismus“ in der Entwicklung des religiösen Urteils. Übertragen auf Fowlers Theorie ist in dieser Altersstufe vom mythisch-wörtlichen Glaube bzw. einem synthetisch-konventionellen Glaube die Rede.⁷⁴²

Eine Einschätzung in diesem Sinne gibt ungefähr Auskunft darüber, auf welchem Anspruchsniveau religionspädagogische Arbeit erfolgen kann. Sie erweist sich aber als ungeeignet, religiöse Entwicklung umfassend zu beschreiben bzw. vorherzusagen.⁷⁴³

10.2. Hauptschülerinnen und Hauptschüler zum Lernen motivieren

Wird man sich dieser Einstellungen, Haltungen und Problemfelder sowie der religiösen Entwicklung der Jugendlichen bewusst, braucht es schulische Konzepte und religionspädagogische Ansätze, die darauf reagieren.

Im Verlauf der letzten Jahre, gerade auch nach der Abschaffung der Orientierungsstufe im Land Niedersachsen, ist zu erkennen, dass die Hauptschule in der Schüler- und Elternschaft auf eine sinkende Resonanz stößt. Mit wachsender Tendenz ist festzustellen, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler die Schulform Gesamtschule wählen oder versuchen, entgegen der Empfehlung der Lehrkräfte, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben.

Wird auch derzeit viel darüber spekuliert, die Hauptschule abzuschaffen bzw. in andere Schulformen zu integrieren, kann man sich von ihren Schülerinnen und Schülern nicht trennen. Langsam lernende Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lebensverhältnissen, Könnenserfahrungen und Problemen werden auch weiterhin einen Teil der Schülerschaft ausmachen, dem es sich anzunehmen gilt.

Mit der Überarbeitung des Grundsatzerlasses „Die Arbeit in der Hauptschule“⁷⁴⁴ im Land Niedersachsen wird ein Konzept der Berufsorientierung und Berufsbildung verankert, das auf „die Leistungsfähigkeit, Lernstände, Neigungen und Interessen“⁷⁴⁵ von Hauptschülerinnen und Hauptschülern reagieren soll. Angestrebt wird in diesem Kontext die Umsetzung des so genannten Neustädter Modells, das die Zusammenarbeit zwischen Hauptschule (in Klasse 9 & 10) und der berufsbildenden Schule vorsieht. Neben dieser Schwerpunktsetzung im Bereich der

⁷⁴² Vgl. Kuld, L.: Wie hast du's mit der Religion? A.a.O.. S.68.

⁷⁴³ Vgl. Spaeth, F.: A.a.O. S.136.

⁷⁴⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Erlass „Die Arbeit in der Hauptschule“. Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. 6-2010. 62. Jahrgang. S.173-181.

⁷⁴⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Heft 7-8/2010. S.207.

Berufsorientierung und Berufsbildung wird der Anteil sozialpädagogischer Maßnahmen und Unterstützungsinstrumente erhöht.⁷⁴⁶ Zugunsten dieser neuen Schwerpunkte verändert sich die Stundentafel in der Hauptschule, ein deutlicher Akzent wird auf den Fachbereich musisch-kultureller Bildung gelegt. Dem Grundsatzterlass entsprechend, werden dem Unterrichtsfach Religion kontinuierlich von Klasse 5 - 10 zwei Unterrichtsstunden eingeräumt.

Dem bereits beschriebenen Problem der rückläufigen Anmeldezahlen an Hauptschulen wird Rechnung getragen, indem eine Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts an Haupt- und Realschulen möglich ist. Mit der Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts werden Rahmenbedingungen auf der Grundlage des Bildungsauftrages in puncto Durchlässigkeit geschaffen, die es Schülerinnen und Schülern der Hauptschule ermöglicht, den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses unter verbesserten Umständen anzustreben.⁷⁴⁷

Als geeignete religionspädagogische Ansätze lassen sich die Prinzipien und Dimensionen bezeichnen, die bereits in Kapitel 5 dieser Arbeit dargestellt worden sind.

In der Darstellung der lebensweltlichen Orientierungen und Prägungen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern ist deutlich geworden, dass es ihnen oftmals an Anerkennung, Selbstvertrauen, Motivation, an der Kenntnis geeigneter Lern- und Bewältigungsstrategien sowie einer sensiblen Didaktik religiösen Lernens aufgrund der dargestellten Lebensumbrüche fehlt.

Neben den Merkmalen, die guten Unterricht bzw. Religionsunterricht ausmachen, gilt es insbesondere Schülerinnen und Schüler der Hauptschule zum Lernen zu motivieren. Anhand von 16 Strategien zeigt Bernhard Schlag Möglichkeiten auf, Schülerinnen und Schüler zu Eigenständigkeit und Eigentätigkeit zu motivieren, die an dieser Stelle benannt werden sollen.⁷⁴⁸

Zieltransparenz und Zielaktivierung

Leistungshandeln und Zielvorstellungen stehen in einem engen Verhältnis zueinander.

Wenn gemeinsame Ziele von der Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern für einen realistisch erreichbaren Zeitraum definiert werden, trägt dieses zu einem aktiven Leistungshandeln bei.

⁷⁴⁶ Vgl. Ebd. S.207.

⁷⁴⁷ Vgl. Ebd.

⁷⁴⁸ Vgl. Schlag, B.: Lern- und Leistungsmotivation. 3.Auflage. Wiesbaden 2009. S.139ff.

Lehrerverhalten als Modellverhalten

Im Mittelpunkt aller Beobachtungen stehen Verhaltensweisen. Im Visier der Schülerinnen und Schüler steht verstärkt das Verhalten der Lehrkraft. Unter der Fragestellung: Stimmt das, was von der Lehrkraft als Zielvorstellung mitgeteilt wird, mit dem von der Lehrkraft selbst gezeigten Sozial- und Kommunikationsverhalten überein, vollzieht sich diese Beobachtung. Auf der Grundlage dieser Kenntnis erweisen sich die eigenen Verhaltensweisen als notwendige Voraussetzungen, Schülerinnen und Schülern glaubhaft und authentisch gegenüberzutreten und sie nicht zuletzt in ihrer Lern- und Leistungsmotivation zu fördern.⁷⁴⁹

Modelle und Verhaltensprobleme

Beobachtungslernen erfolgt nicht nur wie im zuvor beschriebenen Punkt über die direkte Beobachtung des Verhaltens einer Person, sondern auch über unterschiedliche mediale Eindrücke. Dabei ist zu beobachten, dass eine „Aufmerksamkeitslenkung über Medien eindeutiger gelingt als im Alltagsverhalten.“⁷⁵⁰ So können medial dargestellte Figuren einen Beitrag als Modelle positiver Konfliktlösungen leisten, indem sie problemnah und für Kinder und Jugendliche verständlich agieren.⁷⁵¹ Für Kinder und Jugendliche nehmen diese Figuren eine Vorbildfunktion ein, die ein altersgerechtes Entwickeln von Bewältigungsstrategien, Strategien der Konfliktlösung und Nennung von Befindlichkeiten erkennen lassen.⁷⁵²

Beziehung und Leistung

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsmotivation liegt in der Beziehung zwischen Schülerin / Schüler und Lehrkraft ein nicht zu vernachlässigendes Motivationspotenzial.⁷⁵³

Entscheidend für schulisches Engagement sowie Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sind die Art der Kommunikation und die erfahrene Beziehung zur Lehrkraft.⁷⁵⁴ Grundvoraussetzungen von derart fördernden Beziehungen, die zu einer positiven Entwicklung des Sozial- und Leistungsverhaltens der Heranwachsenden beitragen, bilden die Echtheit und

⁷⁴⁹ Vgl. Ebd. S.140.

⁷⁵⁰ Ebd. S.141.

⁷⁵¹ Vgl. Ebd. S.142.

⁷⁵² Vgl. Ebd.

⁷⁵³ Vgl. Ebd.

⁷⁵⁴ Vgl. Ebd.

Authentizität der Lehrkraft, Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler sowie die Empathie, die von der Lehrkraft entgegengebracht wird.⁷⁵⁵

Über ein derartiges Lehrerverhalten rückt neben der Lern- und Leistungsbereitschaft auch die Ermöglichung von Selbststeuerung und Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus, mit dem Ziel Schülerinnen und Schülern ein positives Selbstbild zu vermitteln, das Engagement und Motivation erkennen lässt, sich neuen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen.⁷⁵⁶

Konkurrierende Beziehungen und konkurrierende Motive

Neben dem Motivationspotential, das sich in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin / Schüler zeigt, ist auch die Beziehung zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern ausschlaggebend für die individuelle Lern- und Leistungsbereitschaft, die geprägt sind von einem konkurrierenden Verhalten. Konkurrierende Motive sind oftmals schwer zu erkennen und können selbst in einem vom Ansatz leistungsbereiten Verhalten zum Ausdruck kommen. Beispiele dafür können sein, dass eine Schülerin / ein Schüler auf eine Nachfrage hin eine soziale Abwertung erfährt, der sie / ihn verletzt oder Wut empfinden lässt. Auch eine Zuweisung zu einer leistungsschwachen bzw. besonders leistungsstarken Arbeitsgruppe kann zu einer Beeinträchtigung der Leistungsbereitschaft führen, insofern, dass sich die zugewiesene Schülerin / der zugewiesene Schüler unterfordert bzw. überfordert fühlt und die eigene Leistungsfähigkeit keine Anerkennung findet.⁷⁵⁷

Um konkurrierende Beziehungen und Motive möglichst klein zu halten, gilt es Schülerinnen und Schüler an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und daraus resultierende Entscheidungen gemeinsam zu tragen.

Wettstreit und Motivation als Motivationsprinzipien

Die gezielte Nutzung des Konkurrenzprinzips „Wettstreit“ erweist sich in seiner reinen Form im Lernort Schule als problematisch, trägt es doch dazu bei, Unterlegene und Schwächere weiter zu schwächen und damit zu demotivieren.⁷⁵⁸

Kooperation hingegen und eine wechselseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander tragen zu einer positiv motivierenden Wirkung bei.⁷⁵⁹ So können unterschiedliche Potenziale innerhalb einer Gruppe effektiv genutzt werden,

⁷⁵⁵ Vgl. Ebd. S.143.

⁷⁵⁶ Vgl. Ebd.

⁷⁵⁷ Vgl. Ebd. S.144.

⁷⁵⁸ Vgl. Ebd. S.145.

⁷⁵⁹ Vgl. Ebd.

jedes Individuum bringt sich mit seinen Stärken und Schwächen ein. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler üben sich in der Rolle der Experten, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren von Erklärungen der anderen auf Augenhöhe. Eine so angelegte Kooperation wirkt sich positiv auf die Leistungsbereitschaft aus und trägt dazu bei, soziale Kompetenzen zu erwerben.⁷⁶⁰

Interesse wecken

Motivation durch die Art der Darstellung eines neuen Unterrichtsthemas ist einer der zentralen Aspekte der Didaktik. Im Hinblick auf die derzeitige Diskussion um kompetenzorientiertes Unterrichten geht es umso stärker darum, Interesse zu wecken und an konkreten Anforderungssituationen bzw. Herausforderungen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler konfrontiert wissen, zu arbeiten. In diesem Kontext betrachtet kann das Prinzip der epistemischen Neugier⁷⁶¹ zu hoher Lernmotivation führen, indem überraschende Ereignisse die Aufmerksamkeit genauso auf sich ziehen wie abwechslungsreiche Darstellungen oder beispielsweise Konflikte zwischen bereits Bekanntem und Neuem Akkomodationsprozesse herausfordern.

Des Weiteren kann die Lernmotivation gesteigert werden, wenn bekannte Gegebenheiten in einem neuen, unerwarteten Kontext präsentiert werden und somit zu einer vertieften Erkenntnis und zur Entdeckung neuer Facetten anregen.⁷⁶²

Nicht Lösungen vorgeben, sondern eigenständige Problemlösungen anregen

Um Interesse zu wecken und Schülerinnen und Schüler für eine Sache, eine Fragestellung, ein Problem zu begeistern und zur individuellen Auseinandersetzung zu motivieren, gilt es, das Prinzip »der Lehrer präsentiert, die Schülerinnen und Schüler rezipieren« zu vernachlässigen.⁷⁶³ In den Mittelpunkt rückt viel stärker die eigene Denkleistung und Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler, kreativ eigene Handlungsstrategien im Umgang mit einer bestimmten Situation / mit einem bestimmten Problem zu entwickeln.

Alle Sinne ansprechen

Die Sinne anzusprechen, ist ein Grundgedanke einer am Kind orientierten Pädagogik, die sich auf eine Vielzahl prominenter Pädagogen und nicht zuletzt auf unterschiedlichste reformpädagogische Ausrichtungen zurückführen lässt. Über das Wahrnehmen und Handeln entdeckt das Individuum seine Umwelt. Sinnesschulung

⁷⁶⁰ Vgl. Ebd.

⁷⁶¹ Vgl. Ebd. S.146.

⁷⁶² Vgl. Ebd.

⁷⁶³ Vgl. Ebd. S.147.

und das handelnde Tätigwerden sind Aspekte „der Erkenntnisbildung und zugleich ein Weg, zu weiterführender Beschäftigung zu motivieren.“⁷⁶⁴

Handlungsorientiertes Lernen – Nutzen und Sinn entdecken

Lernprozesse, die handlungsorientierte Strukturen aufweisen, schaffen einen aktiven Bezug zum Lerngegenstand und tragen dazu bei, dass eine Auseinandersetzung mit dem zu Lernenden als ertragreich und sinnstiftend bewertet wird. Durch die Konfrontation mit dem Lerngegenstand und durch ein handelndes Tätigsein wird die Möglichkeit der Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler eröffnet. Durch praktisch erfahrbares handelndes Lernen erfolgt eine intrinsische Motivation, die zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sinnvoll ist, Problemlösestrategien entwickeln lässt und einen Übertrag des Gelernten auf andere Situationen ermöglichen kann, sodass sich die Lernenden selbst als Produzenten des Erfolgs sehen und begreifen.⁷⁶⁵

Innere Differenzierung und individuelle Leistungsbeurteilung

Lernen ist als individueller Prozess zu betrachten, der auf dem jeweils erreichten Entwicklungsstand der Schülerin und des Schülers aufbaut.⁷⁶⁶ Eine innere Differenzierung ist aus diesem Grund unerlässlich für die Planung und Organisation von Unterricht, gilt es doch den unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern und damit verbundenen unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden und ihnen individuell Lernerfolge und Zutrauen zu ermöglichen.

Sollen alle Schülerinnen und Schüler positiv in ihrer Leistungsbereitschaft und in ihren Leistungspotenzialen motiviert werden, müssen nicht nur differenzierte Aufgabenstellungen formuliert werden, sondern auch erbrachte Leistungen nach einem individuellen Vergleichsmaßstab beurteilt werden.⁷⁶⁷ Gerade leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gilt es, eine positive Grundeinstellung zu ihrer Leistungsfähigkeit entgegenzubringen, damit sie diese positiv erfahrene Leistungsmotivation auch zukünftig trägt.

Gespräche führen

Im Kontext der individuellen Leistungsbeurteilung sind Leistungsgespräche zu führen, „die gemeinsam Ursachen aufdecken lassen und vor allem Bezug nehmen zu positiven Entwicklungsmöglichkeiten.“⁷⁶⁸ Das Gespräch dient dazu, aufbauende

⁷⁶⁴ Ebd. S.148.

⁷⁶⁵ Vgl. Ebd. S.150.

⁷⁶⁶ Vgl. Ebd. S.151.

⁷⁶⁷ Vgl. Ebd.

⁷⁶⁸ Ebd. S.152.

Rückmeldungen im gezeigten Leistungsverhalten aufzuzeigen, im Sinne von Optimierung, Anknüpfung und Verbesserung für zukünftige Projekte und Vorhaben. Eine solche vorausschauende Rückmeldung kann zukünftig zu einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft führen.⁷⁶⁹

Neben den Gesprächen zur Leistungsbeurteilung gilt es Gespräche zu führen, die auftretende Verhaltensprobleme und Konfliktsituationen thematisieren und beteiligten Schülerinnen und Schülern Chancen einer Neuorientierung eröffnen, die oftmals einen Beitrag zu einer gewünschten Verhaltensänderung leisten.⁷⁷⁰

Auf Strafe und Strafandrohung verzichten

Auf Strafen und Strafandrohungen ist zu verzichten, da über diese Maßnahmen keine nachhaltigen Änderungen im Verhalten zu erzielen sind.⁷⁷¹ Ohne das Selbstwertgefühl der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu belasten, gilt es korrigierende Rückmeldungen und Rückmeldungen über Fehlverhaltensweisen im Einzelgespräch und ausschließlich auf eine konkrete Situation hin bzw. Verhaltensweise zu äußern.⁷⁷²

Erfolg und Verstärkung

Zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation zählen Lob und positive Rückmeldung. „Soziale Verstärker, wie Zuwendung und Anerkennung, verbale und nonverbale Unterstützung und [...] der Aufbau einer positiven Beziehung“⁷⁷³ erweisen sich als wirksame Möglichkeiten im Schulalltag. Neben dieser Art der Fremdverstärkung trägt die Selbstverstärkung aus dem Erfolg des eigenen Handelns bei.⁷⁷⁴

So wirken sich Situationen mit guten Erfolgsaussichten, positive Kommentare und Anerkennung sowie das Übertragen verantwortungsvoller Aufgaben an Schülerinnen und Schülern positiv auf das zukünftige Leistungsverhalten aus.⁷⁷⁵ Neben diesen Möglichkeiten einer positiven Verstärkung können Kontingenzverträge zwischen Schülerin / Schüler und Lehrkraft zum Aufbau erwünschten Verhaltens, zur Klärung von Verstärkungserwartungen und wechselseitigen Verpflichtungen und Bindungen der Vertragspartner beitragen.⁷⁷⁶

⁷⁶⁹ Vgl. Ebd.

⁷⁷⁰ Vgl. Ebd.

⁷⁷¹ Vgl. Ebd.

⁷⁷² Vgl. Ebd. S.153.

⁷⁷³ Ebd. S.153.

⁷⁷⁴ Vgl. Ebd.

⁷⁷⁵ Vgl. Ebd. S.154.

⁷⁷⁶ Vgl. Ebd.

Attributionen schaffen Selbstbilder

Um dem individuellen Lernfortschritt Rechnung zu tragen, bedarf es angemessener Attributionsmuster, die dazu führen, bei den Schülerinnen und Schülern ein günstiges Leistungsselbstbild aufzubauen.⁷⁷⁷ Den Schülerinnen und Schülern muss bewusst gemacht werden, dass die eigene Leistungsfähigkeit nicht festgeschrieben ist, sondern im Zusammenspiel mit der eigenen aufgebrauchten Anstrengung eine variable Größe ist, die immer wieder aufs Neue bzw. in unterschiedlichen Kontexten zu Erfolg oder Misserfolg führen kann. Stolz auf das eigene Leistungshandeln und die Chance einer immer wieder gebotenen Neuorientierung wirken sich positiv auf das Selbstbild und die Selbstkonzeption aus.

Leistungsklima unterstützen

Ist das Lernumfeld attraktiv und werden Lernsituationen angstfrei gestaltet, spürt man ein Schulklima, das von Offenheit, Toleranz, Transparenz und einem hohen Maß an Identifikation mit der Institution getragen ist. Dieses wirkt sich positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus.⁷⁷⁸ Herrscht ein Klima vor, in dem sich alle Beteiligten wohlfühlen und gern Leistung erbringen, wird das eigene Leistungsselbstbild über das Leistungshandeln bis hin zur Persönlichkeitsentwicklung positiv gestärkt und wirkt sich auf jede Aktion innerhalb und außerhalb der Institution Schule motivierend aus.

Im Hinblick auf die weiteren Ausführungen und eine konkrete Auseinandersetzung zur Arbeit mit dem Portfolio-Ansatz mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern erscheint es mir wichtig, die zuvor aufgeführten Strategien der Lern- und Leistungsmotivation kurz dargestellt zu haben. In Ergänzung zu den Ausführungen in Kapitel 5 dieser Arbeit wird deutlich, dass geeignete Konzepte vonnöten sind, die auf die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Jugendlichen ausgerichtet sind. Gerade die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen haben die Schulform Hauptschule in den Fokus bildungspolitischer Bestrebungen gerückt. So lässt sich gerade seit 2006 verstärkt eine Bildungsoffensive auf Länderebene zur Qualitätssicherung im Unterricht der Hauptschule und zur individuellen Förderung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern erkennen.

Die Konzepte für den Unterricht in der Hauptschule setzen darauf, die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen und sie in ihrer Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit zu unterstützen. Die Potenziale, Talente und

⁷⁷⁷ Vgl. Ebd. S.156.

⁷⁷⁸ Vgl. Ebd.

Stärken der Schülerinnen und Schüler sollen individuell erkannt, gestärkt, gefördert und entwickelt werden. Soziales Lernen soll dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen, konstruktiv mit ihren eigenen Schwächen umgehen und in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Des Weiteren bildet ein Schwerpunkt in der Arbeit mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern der Bereich der Schulsozialarbeit sowie die Berufsorientierung. Einschlägige Studien und Ergebnisse von Untersuchungen haben immer wieder herausgestellt, dass die Stärkung dieser Bereiche in der Arbeit mit jugendlichen Hauptschülerinnen und Hauptschülern von besonderer Bedeutung sind. So kann die Schulsozialarbeit insbesondere die schulischen und familiären Probleme in den Blick nehmen und Orientierungshilfen eröffnen. Ein größeres Engagement im Bereich der Berufsorientierung kann Hauptschülerinnen und Hauptschülern Chancen für den Einstieg in die Arbeitswelt ermöglichen und Perspektiven eröffnen, die diese Jugendlichen dringender benötigen als Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen.⁷⁷⁹

11. Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht

Gerade unter dem Aspekt die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen, wie im vorangehenden Kapitel beschrieben, kann die Portfolio-Arbeit einen wesentlichen Beitrag in der Auseinandersetzung mit geeigneten Konzepten für die Arbeit in der Hauptschule leisten. Übertragen auf den Religionsunterricht bedeutet dieses, dass sich das Prinzip „Wahrnehmen – Gestalten – Urteilen“, das in vielen religionsdidaktischen Ansätzen erkennbar ist, in der Portfolio-Arbeit umsetzen lässt. Dieses soll im Folgenden dargestellt werden.

11.1. Zum Begriff Portfolio

Portfolio-Arbeit entwickelt sich bildungspolitisch betrachtet in einer Zeit der Erneuerung, in deren Mittelpunkt die Fragen nach individueller Förderung, nach

⁷⁷⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualitätsoffensive Hauptschule. Schüler stärken – Chancen nutzen – Übergänge sichern. Düsseldorf 2009.

Persönlichkeitsentwicklung und einer Veränderung der Leistungsbewertung stehen.⁷⁸⁰

Wesentliche Impulse dieser Arbeitsform kommen gegenwärtig aus den USA, doch finden sich die historischen und theoretischen Anknüpfungspunkte in der Reformpädagogik wieder.⁷⁸¹

Der Begriff Portfolio lässt sich aus dem italienischen „portafoglio“ ableiten, welches sich aus dem Verb „portare“ (tragen) und dem Substantiv „foglio“ (Blatt) zusammensetzt.⁷⁸² Bereits zur Zeit der Renaissance fanden Portfolios in der Arbeit der Künstler und Architekten ihre Verwendung. So wurden Portfolios geführt, um sich auf Akademieplätze und um Bauaufträge zu bewerben. In einer Mappe wurden die unterschiedlichsten Dokumente geführt, die zum einen die Qualität der künstlerischen Arbeit zeigten, zum anderen einen Einblick in die Weiterentwicklung ihres Könnens gestatteten. Des Weiteren gaben die Skizzen und Entwürfe Auskünfte über die persönliche Arbeitstechnik und den eigenen Stil des Künstlers.⁷⁸³

Im Laufe der Zeit wurden nicht nur Bewerbungs- und Ausstellungsmappen von Künstlern, Architekten und Fotografen als Portfolio bezeichnet, sondern auch „Ausstellungen über Wertpapierbestände bzw. deren an Risikoverminderung und Gewinnsteigerung orientierten Mischung (Investmentportfolios).“⁷⁸⁴

So zeigt das Portfolio im Kontext Schule, was der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin kann, wie gearbeitet wurde, welcher Entwicklungsprozess sich vollzogen hat und welche Arbeitsergebnisse eine individuelle Würdigung erfahren, sodass sie in ihre Arbeitsmappe aufgenommen werden. Demnach bildet das Portfoliokonzept einen Nachweis, eine Darstellung und Einschätzung sowie die Bewertung von Kompetenzen und darüber hinaus deren Weiterentwicklung.⁷⁸⁵

Anfang der 1980er Jahre wurde in den USA zunehmend Kritik an der Qualität des Schulwesens laut.⁷⁸⁶ Von vielen Seiten war zu hören, dass sich Schülerinnen und Schüler immer mehr der Schule entfremden und nicht über die Fähigkeiten und Kompetenzen verfügten, die die moderne Arbeitswelt von ihnen forderte. Im Zuge der Bildungsreformbewegungen wurden Studien zu „alternative, authentic und

⁷⁸⁰ Vgl. Häcker, Th.: Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.27.

⁷⁸¹ Vgl. Ebd.

⁷⁸² Vg. Ebd.

⁷⁸³ Vgl. Ebd. S.28.

⁷⁸⁴ Ebd.

⁷⁸⁵ Vgl. Ebd.

⁷⁸⁶ Vgl. Ebd.

performance assessment“⁷⁸⁷ in Auftrag gegeben, dabei entwickelte sich das Portfolio zu einer der weit verbreitetsten alternativen Assessment-Methode.⁷⁸⁸

Zu Beginn der 1990 Jahre tritt das Portfoliokonzept im deutschsprachigen Raum in Erscheinung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft wird das Portfolio als Lehrportfolio vorgestellt, welches sich als ein Modell darstellt, „das Evaluation, Qualifikation und Weiterbildung in angemessener Weise verbindet, d. h. eingebunden ist in einen Kontext, in dem Hochschullehrer selbstbestimmt die eigenen Lehrleistungen dokumentieren und bewerten und diesen Prozess zugleich als selbstgesteuerte Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz wahrnehmen und nutzen.“⁷⁸⁹ Zu einem deutlichen Anstieg der Zahl der Publikationen zum Thema Portfolio kommt es in den Jahren 2000 bis 2003. Dieser Anstieg lässt sich auf die Kenntnisnahme der Reformbewegung in den USA zurückführen. Verstärkt wird versucht, Impulse für den deutschsprachigen Raum aufzugreifen, die sich in der amerikanischen Reformbewegung durchgesetzt haben.

Bereits in der Reformpädagogik sind wesentliche Strukturelemente der Portfolio-Arbeit in unterschiedlicher Gewichtung und Ausrichtung zu erkennen. Dokumentationen, Reflexionen und Darstellungen des eigenen Lernens sind „in den „Belegheften“ Ovide Decroly (1871-1932), in den „Arbeitsmappen“ Fritz Karsens (1885-1951), in den „Lebensbüchern“ Adolphe Ferrière (1897-1960), im so genannten „olivgrünen Heft“ in der Odenwaldschule [...] oder in den Jahresarbeiten an Waldorfschulen“⁷⁹⁰ dargestellt.

So lässt sich der Ansatz der Portfolio-Arbeit in die Tradition einer Pädagogik stellen, in deren Mittelpunkt der Erwerb von Kompetenzen, die Entwicklung und der Fortschritt des / der Lernenden festgehalten und durch eine authentische Dokumentation erkennbar wird. Lernwege und Lernergebnisse werden reflektiert und ermöglichen ein zunehmend selbstständigeres Lernen der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers. Demnach werden in der Arbeit mit dem Portfolio Bewertungs- und Unterrichtsfunktionen zum Zwecke einer individuellen Lernförderung vereint. Darüber hinaus werden Möglichkeiten geschaffen, sich in

⁷⁸⁷ Ebd. S.29.

⁷⁸⁸ Vgl. Ebd.

⁷⁸⁹ Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. Bonn 1993. S.7.

⁷⁹⁰ Häcker, Th.: Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.30.

seinen vielfältigen Begabungen darzustellen und zu entfalten und so zu einem kontinuierlichen Aufbau von Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungskompetenzen zu gelangen.⁷⁹¹

In der pädagogischen Arbeit hat sich das Portfolio aus der Praxis heraus gebildet. In der momentanen Portfolioprxaxis erfolgt eine vielfältige Umsetzung pädagogischer Ideen und Überlegungen, sodass eine große Bandbreite von Arten und Formen der Portfolio-Arbeit erkennbar wird, die das Konzept Portfolio nur schwer fassbar und exakt definieren lässt.⁷⁹²

Demnach folgt die Theorie der Portfolio-Arbeit ihrer pädagogischen Praxis, die sich auf die Suche nach einer gemeinsamen Basis eines vielfältig eingesetzten Begriffes macht und die es so ermöglicht, „von Portfolio als einem eigenständigen pädagogischem Konzept zu sprechen.“⁷⁹³

Sucht man nach einem gemeinsamen Nenner in der Vielfalt von Portfoliovarianten und -begriffen, so lässt sich dieser in der selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens, also in der Kompetenzdarstellung an selbst ausgewählten Leistungsprodukten festmachen.⁷⁹⁴

Basierend auf den Erfahrungen, die in den USA mit dem Portfoliokonzept gemacht worden sind, lassen sich vier Haupttypen von Portfolio für die Schulpraxis herausstellen:⁷⁹⁵

Das Portfolio bester Arbeiten: Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte legen gemeinsam Kriterien fest, wie einzelne Arbeitsergebnisse aussehen sollen, um zu den besten Arbeiten zu gehören. Bei der Festlegung solcher Kriterien kommt es zum Dialog zwischen Lehrendem und Lernendem insofern, dass die Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und die Erwartungen der Lehrkraft berücksichtigt werden. Bei der gemeinsamen Reflexion, ob die Arbeiten den gemeinsam bestimmten Kriterien entsprechen, gelangen Schülerinnen, Schüler und Lehrer in eine dichte wechselseitige Beziehung, die der traditionelle Unterricht kaum leisten kann.⁷⁹⁶

⁷⁹¹ Vgl. Ebd. S.32.

⁷⁹² Vgl. Häcker, Th.: Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.33.

⁷⁹³ Ebd.

⁷⁹⁴ Vgl. Ebd. S.34.

⁷⁹⁵ Vgl. Jervis, K.: Standards: Wie kommt man dazu? In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.47.

⁷⁹⁶ Vgl. Ebd. S.48.

Dokumentationsportfolio: Über einen bestimmten Zeitraum werden Dokumente gesammelt, die den individuellen Zugang der Schülerin oder des Schülers zu einem Thema verdeutlichen. Die eigene Arbeitsweise und die Bildung von Interessenschwerpunkten sind klar zu erkennen. Zu den gesammelten Dokumenten können Lernjournale, Lerntagebücher, Kunstwerke, dreidimensionale Modelle oder Fotomaterialien gehören. Jedes Dokumentationsportfolio ist einzigartig und somit geprägt von der Individualität ihrer Autorin bzw. ihres Autors.⁷⁹⁷

Bewertungsportfolio: Diese Art eines Portfolios ist auf eine Bewertung von außen ausgerichtet. Einem Bewertungsportfolio liegen oftmals standardisierte Belegstücke bei. Über die Lehrkräfte erfolgt eine Einstufung der Arbeit, externe Korrektoren begutachten das Portfolio und legen eine Note fest. Die Benotung zielt darauf, „den Informationsbedarf von Personen oder Institutionen oberhalb der Klassenebene zu bedienen.“⁷⁹⁸

Prozessportfolio: Im Prozessportfolio finden auch Entwürfe und Überarbeitungen von Produkten ihren Platz.⁷⁹⁹ Von den ersten Notizen des zu erarbeitenden Themas bis zum Abschlussbericht oder einem Resümee sind alle Zwischenergebnisse in einem Prozessportfolio dokumentiert.

Häufig wird mit keinem dieser dargestellten Portfoliotypen in seiner reinen Form gearbeitet. Oftmals können Portfolios auch als eine Mischform, bestehend aus unterschiedlichen Aspekten der einzelnen Portfoliotypen, vorliegen. Allen Portfoliotypen gemeinsam ist, dass sie das Ziel „assessments“⁸⁰⁰ verfolgen, sie verlangen eine Bewertung, im Idealfall im Rahmen eines Gespräches, in dem die Portfolio-Arbeit gemeinsam mit allen am Lernprozess Beteiligten reflektiert wird.

In diesem Kontext lässt sich von einer neuen Lernkultur sprechen, die dazu beiträgt, einen „Dialog über Lernen und Leistung“⁸⁰¹ im Unterricht zu ermöglichen. Einer solchen Lernkultur, die die Fähigkeiten zum Lernen, zur Selbstentwicklung und Verantwortung ausbildet, kommt in der Portfolio-Arbeit zum Tragen und entspricht so den Empfehlungen des Forums Bildung.⁸⁰² Soll eine so geartete neue Lernkultur, in deren Mittelpunkt eine persönliche Kommunikation über Lernen und Leistung

⁷⁹⁷ Vgl. Ebd.

⁷⁹⁸ Ebd.

⁷⁹⁹ Vgl. Ebd.

⁸⁰⁰ Ebd.

⁸⁰¹ Winter, F.: Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M. / Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007. S.109.

⁸⁰² Vgl. Forum Bildung: Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001.

steht, Einzug in den Schulalltag erhalten, bedarf es geeigneter „Verfahren und Kriterien für die Reflexion und Bewertung von Leistungen“⁸⁰³ jenseits einer traditionell geprägten Leistungsbeurteilung in Schule.

Im Fokus moderner Leistungsbewertung stehen insbesondere die Aufgaben der Diagnose und Förderung, die eine pädagogische Diagnostik zulassen. Somit muss sich die herkömmliche Leistungsbeurteilung einer kritischen Prüfung unterziehen, inwiefern sie sich als vielfältig und nützlich für die pädagogische Arbeit erweist.⁸⁰⁴

Die heutige Leistungsbeurteilung hat sich im 19. Jahrhundert herausgebildet und zielte in erster Linie darauf, die Schülerinnen und Schüler einzuordnen und ihnen in einer hierarchisch aufgebauten Gesellschaft einen bestimmten Rang zuzuordnen.⁸⁰⁵

Bilden Klassenarbeiten und mündliche Abfragen die Standardleistungsnachweise im konventionellen Unterricht, zeigt sich das Portfolio vielmehr als Sammlung von Leistungen unterschiedlichster Art, die geordnet, reflektiert, gestaltet, besprochen, präsentiert und bewertet werden. Dieser facettenreiche reflexive Prozess basiert auf einem längerfristig angelegten Lernvorgang, den es angemessen zu bewerten gilt.

Neben der Lernreflexion dient die Portfolio-Arbeit wie bereits verdeutlicht der Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung. Einhergehend mit der Aufforderung nach einer veränderten Lernkultur durch die Arbeit mit Portfolio wird auch eine Veränderung der schulischen Leistungsbewertung deutlich.

Da im Rahmen der Portfolio-Arbeit Leistungen dokumentiert und Leistungsentwicklungen und Lernfortschritte erkennbar werden, kann an dieser Stelle eine Leistungsbewertung jenseits von Ziffern- und Verbalzeugnissen erfolgen, die den Prozess des Lernens in den Blick nimmt und weniger auf das Urteil über Leistungen ausgerichtet ist.⁸⁰⁶ Neben diesem genannten Aspekt im Plädoyer für eine alternative schulische Leistungsbewertung ist die Möglichkeit einer aktiven Rechenschaftslegung vonseiten der Schülerinnen und Schüler über ihre erbrachten Leistungen zu benennen. Mithilfe des Portfolios können Schülerinnen und Schüler zum einen zu ihren individuellen Lernwegen und Lernergebnissen Stellung beziehen, zum anderen durch die Beratung und Unterstützung ihr weiteres Vorgehen weiterentwickeln bzw. modifizieren.⁸⁰⁷ Des Weiteren können Portfolio-Arbeiten eine

⁸⁰³ Winter, F.: Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. A.a.O. S.110.

⁸⁰⁴ Vgl. Winter, F.: Wir sprechen über Qualitäten. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): A.a.O. S.165.

⁸⁰⁵ Vgl. Ebd.

⁸⁰⁶ Vgl. Winter, F.: Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. A.a.O. S.116.

⁸⁰⁷ Vgl. Ebd. S.117.

Grundlage für neue Prüfungsformen bilden, da sie ausführlich über Bildungsprozesse innerhalb der Institution Schule informieren.⁸⁰⁸

Darüber hinaus können die nachstehend aufgeführten Arbeiten Bestandteile des Portfolios bilden und als schulische Leistungen anerkannt werden:⁸⁰⁹

- Arbeiten / Aufgaben, die über einen längeren Zeitraum entstanden und bearbeitet wurden.
- Arbeiten, die teilweise außerhalb des Unterrichts entstanden sind.
- Arbeiten, die aus eigenem Interesse am Thema entstanden sind.
- Arbeiten, die überarbeitet wurden.
- Arbeiten, die den eigenen Lernprozess wiedergeben (Lerntagebücher, Reflexionsgespräche, Selbsteinschätzungen, Problembewältigungen, ...).

Weil in der Portfolio-Arbeit individuelle Leistungen sichtbar gemacht werden, der Prozess der Erarbeitung und individuellen Auseinandersetzung reflektiert und besprochen wird und dem zur Folge eine Benotung von Einzelprodukten entfällt, stellt die Portfolio-Arbeit eine erstrebenswerte Alternative zur traditionellen Leistungsbeurteilung dar.⁸¹⁰

Gerade die Arbeit mit dem Portfolio bzw. mit der Sammlung alternativer Leistungsnachweise begünstigt die systematische Ausbildung der Fähigkeit zur Reflexion, Bewertung, Kontrolle und Selbststeuerung des eigenen Arbeitens und Lernens.⁸¹¹ So tragen die Besprechungen mit Lernpartnern, die Gespräche über die Qualität der Arbeit mit der Lehrkraft sowie die eigenständige Reflexion, Überprüfung und Beschreibung der eigenen Arbeit zum Umgang mit Qualitätskriterien bei.⁸¹² Schwerpunkte der Portfolio-Arbeit bilden somit zum einen die Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich mit anderen Beteiligten über die Arbeit auseinanderzusetzen, zum anderen die Reflexionsfähigkeit, als Diagnostiker des eigenen Lernens ernstgenommen zu werden.⁸¹³

Die Arbeiten im Rahmen des Portfolios werden prozessorientiert angefertigt, sodass die Arbeit kontinuierlich besprochen und überarbeitet werden kann, bis sie schließlich in ihrer Endfassung abgegeben wird. Die Rolle der Lehrkraft in diesem Prozess ist gekennzeichnet durch die Lernbegleitung und Lernberatung der einzelnen

⁸⁰⁸ Vgl. Ebd.

⁸⁰⁹ Vgl. Winter, F.: Wir sprechen über Qualitäten. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): A.a.O. S.168.

⁸¹⁰ Vgl. Winter, F.: Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. A.a.O. S.117.

⁸¹¹ Vgl. Winter, F.: Wir sprechen über Qualitäten. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): A.a.O. S.168.

⁸¹² Vgl. Ebd.

⁸¹³ Vgl. Ebd. S.168f.

Schülerinnen und Schüler. Hilfreich für diese Lernberatung erweisen sich die Dokumentationen, die Einblick in die individuellen Denk- und Arbeitsprozesse geben sowie die ständige dialogische Arbeitsweise, die es ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler ihren Intentionen, Denkvoraussetzungen, Vorgehensweisen und qualitativen Ansprüchen Ausdruck verleihen.⁸¹⁴ Somit stellt sich die Portfolio-Arbeit als diagnostisches Instrument dar, das seinen Beitrag im Aufstellen geeigneter Fördermaßnahmen für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler leistet und gezielt pädagogisches Handeln verwirklicht.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind im Portfolio direkt dargelegt. Sie tragen dazu bei, sich ein Bild darüber zu machen, was die Schülerinnen und Schüler erreicht haben und wie sie ihren Arbeitsprozess gestaltet haben. Gerade die Selbsteinschätzungen, Lehrerkommentare und Kompetenzraster, die im Portfolio aufgeführt sind, machen das Portfolio zu einem aussagekräftigen Leistungsdokument.⁸¹⁵

Diese Dokumentation trägt dazu bei, dass sich auch unterrichtsferne Personen ein Bild von der Arbeit und den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler machen können. So wird zum einen „eine demokratisch kontrollierbare Rechenschaftslegung“⁸¹⁶ ermöglicht, zum anderen erfährt die individuelle Arbeit, die im Portfolio dargelegt ist, in der Öffentlichkeit ihre Wahrnehmung und Würdigung. Diese Momente kommen gerade in Eltern-Lehrer-Schülergesprächen, in Ausstellungen und Präsentationen (z. B. Projekttag, Tag der offenen Tür, Elternabende, Elternsprechtage) zum Tragen und führen zu einer öffentlichen Leistungswahrnehmung.

11.2. Geeignete Bewertungskriterien entwickeln und anwenden

Portfolios leisten einen Beitrag dazu, „einen offenen, sachlichen und auch persönlichen Dialog über Lernen und Leistung in Gang“⁸¹⁷ zu bringen. So gilt es, geeignete Bewertungsformen zu finden, die der Komplexität der Portfolio-Arbeit gerecht werden. Das Finden geeigneter Bewertungsformen und damit verbundener Bewertungskriterien verlangt eine bewusste Auseinandersetzung mit der angefertigten Schülerarbeit und dem Prozess ihrer Entstehung.

⁸¹⁴ Vgl. Ebd. S.169.

⁸¹⁵ Vgl. Ebd.

⁸¹⁶ Ebd. S.170.

⁸¹⁷ Winter, F.: Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. A.a.O. S.124.

Der Vorgang der Leistungsbewertung lässt sich nach Winter in folgenden Schritten darstellen:

- „Das Vorgehen für den Bewertungsprozess festlegen, mit dem man sich einer Schülerarbeit nähert, um zu Bewertungsgesichtspunkten zu gelangen.
- Das Entwickeln und Anwenden von Kriterien (bzw. das Anwenden und Finden von Kriterien), die zu einer Bewertung führen.
- Die Form, in der die Bewertung ausgedrückt und mitgeteilt wird.“⁸¹⁸

Die Schritte zur Bewertung der Portfolio-Arbeit zeigen auf, dass sich die Suche nach geeigneten Bewertungsformen als mehrperspektivisch erweist, indem Stärken, Schwächen und Möglichkeiten für Verbesserungen bzw. Handlungsalternativen ihre Berücksichtigung finden.⁸¹⁹

Als Bewertungsformen, die diese Aspekte berücksichtigen, lassen sich insbesondere nachstehende Formen benennen.

Persönliche Resonanz und Rückmeldung

In dieser persönlichen Rückmeldung stellt die Lehrkraft dar, von welchen Aspekten der Arbeit sie sich besonders angesprochen fühlt. Bei dieser Form der Resonanz geht es darum, dass eine persönliche Reaktion auf die Arbeit gegeben wird, die keine allgemeine Gültigkeit beansprucht. Im Mittelpunkt dieser persönlichen Rückmeldung steht die Wertschätzung der Schülerarbeit, die sich für das individuelle Lernen als förderlich erweist. Die Rückmeldung der Lehrkraft kann in Form eines Briefes erfolgen, der im Abschlussgespräch über das Portfolio den Dialog zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schüler in Gang bringen kann.⁸²⁰

Qualitätsmerkmale herausstellen

Stärken und gelungene Aspekte der Arbeit bzw. Leistung der Schülerinnen und Schüler werden herausgestellt, die zum einen im Bewertungsraster ihre Berücksichtigung finden und zum anderen die Schülerinnen und Schüler in der Arbeit an Portfolios bestärken und zu neuen Auseinandersetzungen motivieren.

Lektorieren

Mit dem Ziel, „die Menschen zu stärken und die Ziele zu klären“⁸²¹, soll das Lektorieren im Rahmen des Entstehungsprozesses des Portfolios dazu beitragen, einzelne Aspekte zu Gunsten der Qualität des endgültigen Portfolios überarbeiten oder verändern zu können. Anmerkungen zu einzelnen Texten (die nicht im Originaltext der Schülerinnen und Schüler vermerkt werden) können sich für den

⁸¹⁸ Ebd. S.119.

⁸¹⁹ Vgl. Ebd. S.120.

⁸²⁰ Vgl. Ebd. S.124.

⁸²¹ Ebd. S.125.

Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler als hilfreich erweisen, nicht zuletzt im Sinne einer Selbstvergewisserung über die eigene Arbeit. Diese Bewertungsform fördert die dialogische Auseinandersetzung zwischen Schüler / Schülerin und Lehrkraft.⁸²²

Kompetenzbeschreibungen und Bewertungsraster einbeziehen

Eine weitere Rückmeldung erfolgt über das Erstellen geeigneter Bewertungsraster. Dazu kann ein Rückmeldebogen erstellt werden, der beispielsweise das Augenmerk auf die Entwicklung und Umsetzung einer Leitidee sowie auf formulierte Leistungserwartungen richtet.

Kommt es mit der Bewertung auch zur Notengebung, sollte das Spektrum für tatsächlich abgegebene und erstellte Portfolios die Noten sehr gut bis ausreichend umfassen. Die erbrachten Leistungen sollten möglichst nicht mit mangelhaft bzw. ungenügend bewertet werden, da sich dieses zum einen demotivierend auf kommende Arbeiten auswirkt und zum anderen den Schülerinnen und Schülern nicht gerecht wird, die in der Regel mit viel Mühe, Anstrengung und Engagement an ihrem Portfolio gearbeitet haben.

Unter der Überschrift „Bewertung der erbrachten Leistungen“⁸²³ befindet sich im Anhang dieser Arbeit ein mögliches Bewertungsraster, das von der Schülerin / dem Schüler, der Lehrkraft und einer weiteren Person, die von der Schülerin / dem Schüler ausgesucht werden darf, ausgefüllt wird. Im Mittelpunkt der Bewertung stehen die Leitidee und Leistungserwartungen. Die Bewertung erfolgt durch die Einzelpersonen unabhängig voneinander. Auf der Grundlage der einzelnen Bewertungen kommen alle Beteiligten miteinander in das Gespräch über das Portfolio.

Lehrerkommentar

Über das Bewertungsraster hinaus können innerhalb eines Lehrerkommentares noch einmal Stärken, Schwächen und Möglichkeiten im Hinblick auf neue Portfolio-Prozesse benannt werden. Gerade diese Form der Bewertung setzt auf Nachhaltigkeit, kommende Lern- und Arbeitsprozesse zu optimieren. In diesem Zusammenhang bilden Lehrerkommentare einen Baustein für einen gelungenen Dialog über die vorliegende Portfolio-Arbeit.

⁸²² Vgl. Ebd.

⁸²³ Vgl. Anlage 5.

Gespräche führen

Während die zuvor benannten Formen eher formalisierenden Verfahren entsprechen, führt das Gespräch zu einem offenen und persönlichen Austausch über die Arbeit.⁸²⁴ Gespräche begleiten den Prozess der Portfolio-Arbeit und münden in einem Abschlussgespräch über das fertiggestellte Portfolio. Die bereits dargestellten Bewertungsformen bilden die Basis bzw. wesentliche Aspekte des Abschlussgesprächs. Betrachtet man das Gespräch im Sinne einer Leistungssituation, kann hier besonders die Verfügbarkeit erwarteter Kompetenzen nachgewiesen werden. Durch die gemeinsam von Schülerin / Schüler und Lehrkraft formulierten Leistungserwartungen zur Anfertigung des Portfolios wird Bezug auf inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit dem für die Portfolio-Arbeit gewählten Thema genommen.

Selbsteinschätzung

Über die genannten Aspekte hinaus kann auch ein „Bogen zur Selbsteinschätzung“⁸²⁵ ein hilfreiches Instrument in der Bewertung des Portfolios bilden und eine gute Ausgangslage für das Gespräch über die Portfolio-Arbeit bieten. Bezogen auf die Leitidee, können Schülerinnen und Schüler in der Fortsetzung bestimmter Satzanfänge ihre Arbeit reflektieren und Stärken und Schwächen in ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema benennen. Ein Beispiel für eine solche Selbsteinschätzung findet sich im Anhang dieser Arbeit. Ausgehend von der Leitidee werden hier sechs Aspekte aufgeführt, die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion anregen sollen. Die Möglichkeiten der Rückmeldung sind dabei sehr überschaubar angelegt, da Schülerinnen und Schüler der Hauptschule erfahrungsgemäß ungerne dieser Art der Schreibarbeit nachkommen.

11.3. Stärken suchen und Talente der Schülerinnen und Schüler fördern

Betrachtet man die aktuelle Portfolio-Literatur, so wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Portfolio-Arbeit Teil einer neuen Lernkultur⁸²⁶ ist, die sich auf die lernende Schülerin / den lernenden Schüler konzentriert und den Erwerb von Kompetenzen fördern soll.⁸²⁷ So soll in der Portfolio-Arbeit das Lernen transparent

⁸²⁴ Vgl. Winter, F.: Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. A.a.O. S.125.

⁸²⁵ Vgl. Anlage 6.

⁸²⁶ Vgl. Kapitel 11.1. dieser Arbeit.

⁸²⁷ Vgl. Brunner, I.: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.73.

gemacht und Zusammenhänge zwischen Unterricht und Lernen verdeutlicht werden. In der Dokumentation der vielfältigen Lernwege und Lernprodukte zu gegebenen Themen und der von Schülern und Lehrkraft formulierten Leistungserwartungen wird aufgeführt, wie Unterricht geplant und gestaltet werden kann.⁸²⁸

In Form des Gespräches zum Portfolio soll zwischen der einzelnen Schülerin / dem einzelnen Schüler und der Lehrkraft eine Gesprächskultur gefördert werden, die von Wertschätzung und Vertrauen der Beteiligten getragen ist.⁸²⁹ So sollen im Rahmen der Gespräche zum Portfolio zum einen Überzeugungen, persönliche Thesen und Argumente dargestellt und diskutiert werden, zum anderen Qualitätsstandards für das weitere Vorgehen mit dem Portfolio zum gegebenen Thema gemeinsam zwischen Schülerin / Schüler und Lehrkraft ausgehandelt und festgelegt werden.⁸³⁰

Einen wichtigen Bestandteil in der Arbeit mit der Portfolio-Methode bildet die Reflexion von persönlichen Lernprozessen und Lernprodukten. So können über die Analyse von bevorzugten Lerntechniken und Lernarrangements individuelle Lernstrategien und Kompetenzen aufgezeigt und weiterentwickelt werden.⁸³¹ Diese Analyse der eigenen Lern- und Arbeitstechniken trägt dazu bei, dass das Gelernte von der Schülerin / von dem Schüler viel stärker in den Kontext der Anwendbarkeit in außerschulischen Bereichen übertragen wird. Über die Methode des Portfolios wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Handlungsstrategien bzw. Handlungsmuster zu entwickeln, die losgelöst von dem Lernort Schule im lebensweltlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang ihre Relevanz und Berechtigung haben. Treffend erscheint mir an dieser Stelle die verdrehte Version des Seneca-Zitats „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“

Über diesen bedeutenden Baustein des Portfolios hinaus, steht die Einzigartigkeit einer jeden Schülerin / eines jeden Schülers im Mittelpunkt der Portfolio-Arbeit. Indem die Stärken und Talente der einzelnen Schülerin / des einzelnen Schülers in den Vordergrund der Arbeit treten, wird den Schülerinnen und Schülern bewusst, auf welcher vielfältigen Art und Weise sie diese in ihren individuellen Lernprozess einbeziehen bzw. diesen maßgeblich bestimmen können. Durch diese Bewusstwerdung der eigenen Talente und Fähigkeiten bekommen die Schülerinnen

⁸²⁸ Vgl. Ebd.

⁸²⁹ Vgl. Ebd.

⁸³⁰ Vgl. Ebd.

⁸³¹ Vgl. Ebd.

und Schüler die Möglichkeit, diese auch zielgerichtet „für die Gestaltung von Lernprodukten und zur Überwindung von Lernproblemen einzusetzen.“⁸³²

So zielt die Portfolio-Methode auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler im individuellen Lernprozess im Hinblick auf Lebensbewältigung.⁸³³ Demnach soll Lernen den persönlichen Handlungsspielraum erweitern und auf die Nachhaltigkeit erworbener Lernstrategien Einfluss nehmen.

Um diesen dargestellten Wertvorstellungen einer neuen Lernkultur Portfolio Rechnung tragen zu können, sind pädagogisch-didaktische Aufbereitungen und konkrete Unterrichtsstrategien vonnöten, die dieses selbstbestimmte Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen bzw. unterstützen.⁸³⁴

Kognitive Stärken und Begabungen bewusst zum Lernen einsetzen⁸³⁵

Lernerfolge lassen sich am besten dadurch erzielen, dass man die Stärken der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des individuellen Lernprozesses stellt. In der Anerkennung noch so kleiner Lernfortschritte durch die Lehrkraft werden die Schülerinnen und Schüler motiviert, ihre Fähigkeiten, Anstrengungen, Erfolge und ihren individuellen Lernzuwachs zu zeigen und zu belegen.

Um die Begabungen jeder einzelnen Schülerin / jedes einzelnen Schülers zu würdigen, bietet sich für die Unterrichtspraxis das Talentportfolio an. „Mithilfe dieses Instruments können die jungen Leute dokumentieren, welche kognitiven Strukturen sie schon ausgebildet haben, in welchen kognitiven Bereichen ihre intellektuellen Stärken liegen und welcher Persönlichkeitstyp sie sind.“⁸³⁶ Im Rahmen des Talentportfolios bekommen die Schülerinnen und Schüler das Bewusstsein, welchen Lern- und Unterrichtsstil sie bevorzugen und wie bzw. wo sie ihre individuellen Schwerpunkte in der Dar- und Vorstellung verfolgen.

Auf die Suche nach ihren Talenten und Stärken begeben sich die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Tests und Reflexionsbögen, die im Rahmen des Talentportfolios dazu beitragen, optimale Bedingungen bzw. Voraussetzungen für das Erreichen der eigenen Lernziele zu ermöglichen. Die Auswertung der Tests und Reflexionsbögen erfolgt in Gesprächen mit Lehrkräften und Eltern. Diese Gespräche geben nötige

⁸³² Ebd. S.73.

⁸³³ Vgl. Ebd.

⁸³⁴ Vgl. Ebd. S.74.

⁸³⁵ Vgl. Ebd. S.74.

⁸³⁶ Brunner, I.: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): A.a.O. S.74.

Impulse, sich abzeichnenden Schwächen mit Optimismus zu begegnen und diese geradezu in Stärken zu verwandeln.⁸³⁷

Positiv auf die Arbeit mit Portfolio wirkt sich aus, wenn die Stärken der einzelnen Schülerinnen und Schüler explizit der gesamten Lerngruppe zur Verfügung stehen. Dieses kann durch die Einführung eines Helfersystems oder eines Expertenprinzips erreicht werden. In diesen Arbeitsformen stellen die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihre Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem Spezialgebiet den Mitschülerinnen und Mitschülern zur Verfügung. Kompetenzen, die einzelne schon besitzen, werden so gestreut, dass alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe diese Kompetenzen entwickeln.⁸³⁸ Auch das kooperative Lernen ermöglicht es, dass die multiplen Intelligenzen, die in einer heterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppe aufeinandertreffen, effizient genutzt werden. Schülerinnen und Schüler lernen voneinander und eignen sich so viele Kompetenzen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler an.⁸³⁹

Ein Prinzip der Portfolio-Arbeit bildet in diesem Kontext das Zitat Cohens „Niemand kann alles, und jeder kann etwas.“ Dieser Gedanke kommt gerade in der Talentsuche der langsamen Lerner zum Tragen. Haben lernschwache Schülerinnen und Schüler in ihrer schulischen Biographie doch oftmals noch nicht den richtigen Zugang zum Lernen gefunden, können sie über die differenzierten Unterrichtspläne, die die Portfolio-Arbeit vorsieht, ihre Stärken anwenden, um Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu erwerben.⁸⁴⁰

Wahlmöglichkeiten erkennen und verantwortlich damit umgehen lernen⁸⁴¹

Es erweist sich für Schülerinnen und Schüler als sehr motivierend, wenn sie an etwas Eigenem arbeiten können.⁸⁴² Neben dem Aspekt der Motivation werden die Schülerinnen und Schüler in der eigenständigen Auswahl eines Themas und in der Arbeitsweise an einem Thema in ihrer Verantwortung geschult.

Für solch motivierte und verantwortungsbewusste Lernprozesse, die die Portfolio-Arbeit eröffnet, müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Schülerinnen und Schülern die Freiheit geben, ihren eigenen Interessen in der

⁸³⁷ Vgl. Ebd.

⁸³⁸ Vgl. Ebd.

⁸³⁹ Vgl. Ebd.

⁸⁴⁰ Vgl. Ebd. S.75.

⁸⁴¹ Vgl. Ebd.

⁸⁴² Vgl. Ebd.

Auseinandersetzung mit einem Thema nachkommen und ihr Vorhaben auf ihr eigenes Zeitmanagement ausrichten zu können.

Differenzierte Unterrichtskonzeptionen wirken sich hier begünstigend auf die Arbeit mit Portfolio aus, ermöglichen sie doch, dass „bei gleichen Lernzielen Lerninhalte und Lernmaterialien, Lernprozesse und Lernprodukte, ja selbst die Lernumgebung differenziert und den Bedürfnissen und Interessen, dem Lernprofil und der mentalen Entwicklung eines jeden Schülers angepasst werden.“⁸⁴³ Brunner beschreibt die Gewährleistung dieser hohen Lernqualität, die hier explizit zum Ausdruck kommt, in fünf Ebenen, die das Lernen im Lernprozess sichern. Zu diesen fünf Ebenen gehören: die Sicherung wesentlicher Fakten, die Entwicklung eines Fachvokabulars, die Entdeckung von Mustern, Regeln und Grundprinzipien des gewählten Wissensbereiches, die Bewusstwerdung der persönlichen Relevanz und die Anwendung des neuen Wissens.⁸⁴⁴

In diesem Kontext verweist Brunner in besonderer Weise auf den Umgang mit den Bildungsstandards.⁸⁴⁵ Die Kompetenzen, die in den Bildungsstandards beschrieben sind, geben an, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Wissensbereichen erwartet werden. Mithilfe der Kompetenzportfolios wird belegt, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen verantwortungsvoll anwenden.⁸⁴⁶ Die Transparenz der Standards erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, auf ihre Stärken ausgerichtete persönliche Schwerpunkte zu setzen. Sie können Einfluss auf ihren persönlichen Lernprozess nehmen, indem sie über Zeit, Raum und Arbeitsweise individuell entscheiden.⁸⁴⁷

Rahmenbedingung für die Portfolio-Arbeit ist somit, dass die Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstrukturen vorfinden, die ihnen Wahlmöglichkeiten, Angebote der Differenzierung und eine Ausrichtung an ihren persönlichen Interessen ermöglichen, um im individuellen Lernprozess Kompetenzen entwickeln bzw. erwerben zu können.

Entscheidung für reflexives Lernen⁸⁴⁸

Wesentlicher Bestandteil der Portfolio-Arbeit ist die Reflexion. So unterliegt ein Portfolio dem Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler zu jedem Lernprodukt eine

⁸⁴³ Ebd.

⁸⁴⁴ Vgl. Ebd. S.76.

⁸⁴⁵ Vgl. Ebd.

⁸⁴⁶ Vgl. Ebd.

⁸⁴⁷ Vgl. Ebd.

⁸⁴⁸ Vgl. Ebd. S.76.

Reflexion schreiben, ihren Lernzuwachs in Form einer Selbstevaluation belegen und eine Reflexion über die Bedeutung des Gelernten und die daraus resultierenden nächsten Handlungsschritte formulieren.⁸⁴⁹ Um diesen hohen Anforderungen einer reflexiven Auseinandersetzung im Kontext der Portfolio-Arbeit gerecht werden zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler Elemente reflexiven Arbeitens (Reflexion, Evaluation, Selbstevaluation) kleinschrittig kennenlernen und anwenden können.⁸⁵⁰ Oftmals kommt gerade dieses reflexive Lernen in Form von Analyse, Synthese und Evaluation im Unterrichtsalltag zu kurz. Um diese komplexen kognitiven Fähigkeiten erwerben zu können, bietet es sich an, Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Portfolio-Arbeit ein Lerntagebuch führen zu lassen. Das Führen eines solchen Lerntagebuches ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, „täglich wesentliche Einsichten – fachlich und fächerübergreifend – festzuhalten, Verknüpfungen herzustellen und sich Urteile über das Gelernte zu bilden.“⁸⁵¹

Die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler kann auch durch das entwickeln von Fragen in Einzel- oder Gruppenarbeit gestärkt werden. Durch das „richtige“ Stellen von Fragen können dann Informationen verarbeitet, Wissen verknüpft und in Beziehung gesetzt werden.⁸⁵²

Eine Annäherung an reflexives Lernen kann erfolgen, wenn der Unterricht von der Lehrkraft in fünf Dimensionen geplant wird, die von folgenden Fragestellungen geleitet sind: Welchen Lernzuwachs will ich bei meinen Schülerinnen und Schülern erkennen? Welches sind die wesentlichen Ideen dieses Themas und wie können sie von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden? Welche Hilfsmittel werden zur Erarbeitung des Themas benötigt? Welche Fragen sollen sich die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit diesem Thema beantworten? Welche konkreten Probleme werden die Schülerinnen und Schüler lösen und welche Lernprodukte können sie präsentieren, um zu zeigen, dass sie an dem Thema gearbeitet haben?⁸⁵³

Ein Klima des Vertrauens schaffen⁸⁵⁴

Eine weitere Rahmenbedingung für die Portfolio-Arbeit, und somit für ein selbstbestimmtes Lernen, bildet der Aufbau eines vertrauensvollen Klimas innerhalb

⁸⁴⁹ Vgl. Ebd.

⁸⁵⁰ Vgl. Ebd.

⁸⁵¹ Ebd. S.77.

⁸⁵² Vgl. Ebd.

⁸⁵³ Vgl. Ebd.

⁸⁵⁴ Ebd. S.77.

der Lerngruppe. In diesem Kontext erweist sich die Lehrkraft „als Mediator des Lernens.“⁸⁵⁵ Das dargebotene Wissen wird von Schülerinnen und Schülern nicht isoliert verarbeitet, sondern immer auch unter Berücksichtigung der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit. Unbewusst erfolgt im Unterrichtsgeschehen eine Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen, Haltungen und Überzeugungen der Lehrkraft.⁸⁵⁶

In der Kenntnis dieser Zusammenhänge ist ein vertrauensvolles Klima, das sich als konstruktiv, produktiv und nicht defizitorientiert erweist, in der Portfolio-Arbeit unbedingt erforderlich, um die Kreativität und den Ideenreichtum der Schülerinnen und Schüler sprudeln zu lassen; was dazu beiträgt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten anwenden und ihre Fertigkeiten trainieren können.⁸⁵⁷

11.4. Zur Planung von Portfolio-Arbeit

Die Arbeit mit Portfolios kann gut an bislang bewährte Möglichkeiten Offenen Unterrichts, wie Freiarbeit, Plan- oder Stationenarbeit anknüpfen. Mit der Arbeitsform Portfolio werden die Möglichkeiten des Offenen Unterrichts in punkto Individualität, Kreativität, Dokumentation von Lernfortschritten, Nachhaltigkeit und Reflexionsvermögen besonders in den Blick genommen.

Eine geeignete Form der Portfolio-Arbeit eröffnet eine Verzahnung von Lernwegportfolios (Prozessportfolio) und Kompetenzportfolios, um dem Anspruch der Kompetenzorientierung gerecht zu werden.

So können zum einen mit Hilfe des Lernwegportfolios am Ende einer Unterrichtseinheit Lerninhalte der Unterrichtssequenz nochmals selbstständig erarbeitet oder vertieft werden, neue Fragehaltungen können aufgebaut, Weitergehendes kann entdeckt oder eigene Themenschwerpunkte können entwickelt werden.⁸⁵⁸ Zum anderen kann unter Berücksichtigung des Kompetenzportfolios und der damit verbundenen Transparenz über einen erwarteten Kompetenzerwerb im persönlichen Lernprozess individuell über Arbeitsschwerpunkte und Arbeitsweise entschieden werden, die die Annäherung an die erwartete Kompetenz begünstigen bzw. eröffnen. Unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte⁸⁵⁹ leistet die

⁸⁵⁵ Ebd. S.77.

⁸⁵⁶ Vgl. Ebd. S.78.

⁸⁵⁷ Vgl. Ebd.

⁸⁵⁸ Vgl. Ebd. S.80.

⁸⁵⁹ Die im Folgenden aufgeführten Überschriften von Teilaspekten sind auf die Schritte zum Lernwegportfolio nach Endres zurückzuführen. Endres, W. (Hrsg.): A.a.O. S.80-85.

Kombination aus Lernwegportfolio und Kompetenzportfolio Hilfe zur Differenzierung, zur Kompetenzorientierung und zur individuellen Förderung einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers.

Suche nach Themenstellungen, Interessens- und Vertiefungsgebieten

Bereits erarbeitete Themenfelder können in Form von Mindmaps oder Lernlandkarten zur Ermittlung eines geeigneten Interessens- oder Vertiefungsgebiets beitragen.

Beratung und Rückmeldung durch die Lehrkraft

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Zeit, ihre individuellen Ideen und Vorstellungen zu sammeln, zu vertiefen und notwendige Materialien zu sichten. Aus dieser Vorarbeit heraus wird von den Schülerinnen und Schülern ein Themenfeld abgegrenzt bzw. eine Leitidee / Fragestellung zur Erarbeitung des Portfolios formuliert. Die hier erfolgte thematische Eingrenzung der Schülerinnen und Schüler bildet die Grundlage für ein erstes Beratungsgespräch mit der Lehrkraft. In dem Beratungsgespräch zwischen Schülerin / Schüler und Lehrer wird das weitere Vorgehen festgelegt. Gemeinsam wird die genaue Themen- bzw. Fragestellung formuliert, die zum einen die erwarteten Kompetenzen in den Blick nimmt und somit die Leistungserwartungen transparent macht und zum anderen den Interessenschwerpunkt der Schülerin / des Schülers festlegt, die individuelle Ausgangslage reflektiert und den zeitlichen Rahmen absteckt.

Lernweg erkennen und benennen

Im Anschluss an das erste Beratungsgespräch können weitere Gespräche mit der Lehrkraft und den Mitschülerinnen und Mitschülern erfolgen, in denen das eigene Themengebiet erläutert und eingegrenzt wird. Der Austausch trägt dazu bei, dass der individuelle Lernweg gefunden und auch gut in all seinen Facetten beschrieben werden kann.

Lernweg bzw. Arbeitsfeld genauer beschreiben

Auf der Basis der Rückmeldungen aus den Beratungsgesprächen kann das Arbeitsfeld der Schülerin / des Schülers präzisiert werden, sodass die Leitidee für das individuelle Lernwegportfolio steht und nun verfolgt werden kann.

Kurze Vorstellung und Erklärung des individuellen Lernvorhabens

Im Klassenplenum werden die individuellen Leitideen und Arbeitsfelder der einzelnen Schülerinnen und Schüler vorgestellt, sodass die gesamte Lerngruppe in die Themenstellung und in das Vorhaben eingeführt ist. Im Anschluss an die

Kurzpräsentation kann nochmals von der Möglichkeit der individuellen Beratung durch die Lehrkraft oder Mitschülerinnen und Mitschüler Gebrauch gemacht werden.

Auswahl von Materialquellen und Lernstrategien

Unter Berücksichtigung der eigenen Leitidee werden Materialien gesichtet und zusammengetragen, die eine Annäherung und Erschließung des individuellen Arbeitsfeldes ermöglichen. Grundlage für die Materialquellen bilden bereits vorhandene Materialien aus dem Schulalltag; ergänzt werden die Quellen durch neu recherchierte Materialien und Informationen. Neben der Auswahl der Materialien, wählt jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler geeignete Lernstrategien für sein Vorgehen aus. Hilfreich sind hierbei Übersichten einzelner Lernstrategien, die bereits im Unterricht im Rahmen von Lernspiralen und Methodentraining geschult worden sind. Die Ausrichtung auf einzelne Lernstrategien fällt leichter, wenn die Schülerinnen und Schüler wissen, welchem Lerntyp sie nahekommen. Lernstrategien können auf dieser Wissensgrundlage effizient und gezielt zum Tragen kommen.

Strukturierung des vorhandenen Lernmaterials

Vorhandene Materialquellen bilden die Basis für die gezielte Weiterarbeit bzw. Erschließung des Arbeitsfeldes. So erweist es sich als sinnvolle Vorarbeit, bevor es in die konkrete Arbeitsphase geht, den vorliegenden Materialien Struktur zu verleihen. Diese Strukturierung kann durch Mind-Mapping oder die Entwicklung von individuellen Strukturrastern erfolgen.

Bei der Suche nach Ergänzungsmaterialien können die Schülerinnen und Schüler die Mitschülerinnen, Mitschüler und die Lehrkraft einbeziehen und auf deren Materialien zurückgreifen.

Alle verwendeten Materialien und Informationsquellen werden im Portfolio ausgewiesen.

Arbeitsphase – Informationen nutzen

In der Arbeitsphase erfolgt nun mithilfe der vorhandenen Materialien und recherchierten Informationen die Erarbeitung der individuellen Leitidee. Texte zur Themenerschließung entstehen, ergänzt durch Skizzen, Experimente, selbst konzipierte Arbeitsblätter, Anschauungsmaterialien. Der Kreativität in der Darstellungsweise sind keine Grenzen gesetzt. Die einzelne Schülerin / der einzelne Schüler kann in der Arbeitsphase am Portfolio immer wieder von der Möglichkeit der Beratung Gebrauch machen. Durch die begleitende Beratung bekommen die

Schülerinnen und Schüler Rückmeldung, inwiefern sie zielgerichtet in ihrem Themenfeld arbeiten.

Den Abschluss des Lernwegportfolios bildet ein Lernplakat, auf dem von der Leitidee bis hin zur Erschließung des damit verbundenen Themenfeldes wesentliche Aspekte der Erarbeitung anschaulich der Lerngruppe zugänglich gemacht werden. Neben diesem Lernplakat zum Zweck der Präsentation wird eine Portfoliomappe mit allen relevanten Materialien zur Erarbeitung der Leitidee bzw. des Themenfeldes geführt.

Lern- und Lösungsstrategie ausweisen

Nach der Phase der Erarbeitung reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Lern- und Lösungsstrategien, die ihr Lernwegportfolio beschreiben. Im Mittelpunkt der Reflexion stehen die Vorgehensweise in der Erarbeitung der Leitidee und die Schwerpunktbildung zur Erarbeitung des individuell gewählten Arbeitsfeldes.

Selbsteinschätzungsphase

In einer ehrlichen Selbsteinschätzung sollen die Schülerinnen und Schüler gelungene und weniger gut gelungene Aspekte ihres Lernwegportfolios benennen und begründet Stellung nehmen.

Abschlussberatung

In der Abschlussberatung wird das Portfolio der Lehrkraft vorgelegt. Das Portfolio wird gemeinsam betrachtet und der Schülerin / dem Schüler wird eine Rückmeldung erteilt. Im Fokus der Abschlussberatung stehen die Erarbeitung der anfänglichen Leitidee bzw. Fragestellung, die gemeinsam beschriebenen Leistungserwartungen und die Weiterentwicklung auf der Basis geführter Beratungsgespräche während der Erarbeitung sowie die Betrachtung offener Fragen und Unklarheiten.

Reflexion des Lernverlaufs

Den Endpunkt in der Arbeit an dem Lernwegportfolio bildet die Reflexion des Lernverlaufs. Reflektiert wird in erster Linie der individuelle Er- und Überarbeitungsprozess. Die Reflexion erfolgt in textgebundener Form und kann als Vor- bzw. Nachwort dem Portfolio zugefügt werden. Die Schülerinnen und Schüler erklären in ihrer Reflexion, welche Materialien, Texte oder Aufgaben sie in ihr Portfolio eingearbeitet haben, was ihnen in ihrer Erarbeitung und auf ihrem Lernweg besonders gut oder auch nicht so gut gelungen ist und wie sich ihrer Meinung nach der Lernverlauf gestaltet hat.

11.5. Portfolio-Arbeit als Lernarrangement kompetenzorientierten Unterrichtens

Bereits in Kapitel 8.3. dieser Arbeit wurden unter Berücksichtigung Eikenbuschs Anforderungen an Aufgaben formuliert, die zu einer Kompetenzorientierung im Unterricht beitragen.⁸⁶⁰ Überträgt man diese aufgeführten Anforderungen auf die Portfolio-Arbeit, lässt sich erkennen, dass hier ein geeignetes Lernarrangement im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts abgebildet wird. Der Anforderungskatalog, bestehend aus sieben Teilaspekten⁸⁶¹, wird von mir im Folgenden auf die Portfolio-Arbeit übertragen.

Veränderte Schüler- und Lehrerrolle

In der Portfolio-Arbeit zeigen die Schülerinnen und Schüler eine hohe Eigenaktivität und Verantwortlichkeit für ihren individuellen Lernprozess.⁸⁶² Die einzelnen Phasen der Portfolio-Arbeit zeigen diese Eigenaktivität deutlich auf. Von der Findung des eigenen Themas über die Planung und Gestaltung des Lernweges bis hin zu Phasen der Selbsteinschätzung und Reflexion sind die Schülerinnen und Schüler gefordert. Im Kontext der Portfolio-Arbeit wird die Rolle der Lehrkraft die eines Beraters und auch Moderators. Um die Schülerinnen und Schüler in die Phase der individuellen Portfolio-Arbeit führen und zu einem effektiven Kompetenzaufbau beitragen zu können, braucht es ein inhaltliches und methodisches Basiswissen, auf das die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können. Es bietet sich an, im Klassenverband in einen bestimmten Themenkomplex einzuführen, der den Schülerinnen und Schülern eine Grundlage und Basis an Strukturen vermittelt, die für das individuelle Arbeiten genutzt werden. In der Rolle des Beraters gilt es gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Leistungserwartungen im Kontext der Portfolio-Arbeit transparent darzustellen sowie geeignete Impulse für die eigenständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler zu geben.

Lernsettings für selbstständiges Arbeiten schaffen

Portfolio-Arbeit begünstigt ein selbstständiges Lernen bzw. setzt dieses nahezu voraus. Um erfolgreich Portfolio-Arbeit betreiben zu können, muss ein entsprechendes Lern- und Arbeitsumfeld geschaffen werden.⁸⁶³ Zum einen müssen

⁸⁶⁰ Vgl. Eikenbusch, G.: A.a.O. S.7.

⁸⁶¹ Vgl. Ebd.

⁸⁶² Vgl. Schmidinger, E.: Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. In: In: Brunner, I., u. a. (Hg.): A.a.O. S.72.

⁸⁶³ Vgl. Ebd.

die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Zugriff auf unterschiedlichste Materialien und Medien zur Recherche und Dokumentation zu bekommen, zum anderen ist eine Öffnung des Klassenraums vonnöten, die eine Arbeit an außerschulischen und alternativen Lernorten begünstigt.

Sollen Schülerinnen und Schüler im Verständnis von Kompetenzorientierung zu aktiv Handelnden, Initiatoren und Mitwirkenden in ihrem eigenen Lernprozess auf dem Weg zum Kompetenzerwerb werden, müssen Orte aufgesucht werden können, die eine Lernwirksamkeit begünstigen. Zu nennen sind an dieser Stelle beispielsweise Museen, Bibliotheken, Gedenkstätten, Orte sozialen und caritativen Engagements.

Individualisierung und Binnendifferenzierung ermöglichen

Übertragen auf die Portfolio-Arbeit wird der Forderung nach Individualisierung und Differenzierung in hohem Maße Rechnung getragen. So wird den Schülerinnen und Schülern über die Portfolio-Arbeit die Möglichkeit eröffnet, sich einem Themenfeld im Rahmen einer Unterrichtsreihe intensiv zuzuwenden. Begünstigt wird eine individuelle und selbstständige Auseinandersetzung mit einem im Regelunterricht angedeuteten Teilaspekt oder einer spezifischen Fragestellung.

Diese Auseinandersetzung führt dazu, dass der ausgewählte Teilaspekt individuell erarbeitet und bearbeitet wird. Individuell wird die Portfolio-Arbeit geplant, durchgeführt, variiert und reflektiert. Ein Arbeitspensum wird vorgestellt und einem bestimmten Zeitfenster angepasst. In der Findung des eigenen Themas und der Strukturierung der Portfolio-Arbeit wird sichtbar, ob die Schülerinnen / der Schüler unter Berücksichtigung seiner bereits vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und seines Wissens agiert⁸⁶⁴ bzw. sich neuen Herausforderungen stellt und in erhöhtem Maße durch die Auswahl seines Themenbereichs eine erhöhte Transferleistung erbringt.

Lehrkräfte entlasten z. B. für Beobachtung und Begleitung von Lernprozessen

Der im Anforderungskatalog beschriebene Aspekt der Entlastung lässt sich in der Portfolio-Arbeit wie folgt darstellen. Lehrkräfte übernehmen verstärkt die Rolle des Moderators, Beraters und Begleiters. Die Struktur der Portfolio-Arbeit und die Rahmenbedingungen werden von der Lehrkraft vorgegeben, damit in der Portfolio-Arbeit die nötige Transparenz gegenüber allen am Lernprozess Beteiligten gewährleistet wird. Die Vorarbeit, Organisation und Einführung in die Arbeitsweise

⁸⁶⁴ Vgl. Brunner, I.: Stärken suchen und Talente fördern. A.a.O. S.74.

liegt somit in den Händen der Lehrkraft. An dieser Stelle kann nicht wirklich von einer Arbeitsentlastung die Rede sein, dennoch führt eine gute Struktur zur Arbeitsentlastung während der Phase der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler bzw. zu Beobachtungszeit und einer gewünschten Begleitung der individuellen Lernprozesse. In der Phase der Themenfindung und Planung des individuellen Vorhabens steht die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern beratend zur Seite, es bleibt Zeit für Beobachtungen und Gespräche mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, bezogen auf das Zeitmanagement, die eigene Zielsetzung und Konzeption der Portfolio-Arbeit. Die Gespräche und Zwischenreflexionen, die zwischen der Lehrkraft und den einzelnen Schülerinnen und Schülern stattfinden, tragen dazu bei, Lernfortschritte und Lernprozesse in den Schülerbeobachtungsbögen festzuhalten. Diese individuellen Gespräche begünstigen es, Stärken und Schwächen, Lernentwicklung und Fortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren,⁸⁶⁵ was über den Unterricht im Klassenverband nur schwierig zu erreichen ist.

Staatliche Anforderungen an Unterricht und Leistung umsetzen (Standards)

Die thematische Ausrichtung in der Portfolio-Arbeit erfolgt in Abhängigkeit der curricularen Vorgaben des Unterrichtsfaches.⁸⁶⁶ Somit wird die Portfolio-Arbeit im Kontext eines definierten Unterrichtsthemas durchgeführt. Im Mittelpunkt der Portfolio-Arbeit steht die Auseinandersetzung mit einem für die Schülerinnen und Schüler interessanten Teilaspekt, der es zulässt im Sinne eines individuellen Kompetenzerwerbs zu arbeiten. Die Lehrkraft formuliert gemeinsam mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern erwartete Kompetenzen im Rahmen transparenter Leistungserwartungen, die am Ende der Portfolio-Arbeit erworben sein sollen. Der Weg der Annäherung an diese erwarteten Kompetenzen ist von den Schülerinnen und Schülern frei wählbar, geht es doch darum, bislang erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den gewählten Teilaspekt eines Themas anzuwenden, zu festigen und zu erweitern und sich so sukzessive dem Niveau einer höheren Kompetenzstufe anzunähern.

Grundlagen bieten für Diagnose und Fördermaßnahmen

Wie bereits unter dem Punkt „Entlastung schaffen“ angedeutet, bietet die Portfolio-Arbeit Grundlagen der Diagnose und Fördermaßnahmen. Die Diagnose erfolgt in

⁸⁶⁵ Vgl. Brunner, I.: So planen Sie Portfolioarbeit. In: Brunner, I. u. a. (Hg.): A.a.O. S.90.

⁸⁶⁶ Vgl. Inglin, O.: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In: Brunner, I. u. a. (Hg.): A.a.O. S.81f.

hohem Maße über die Phasen der Zwischenreflexion und Reflexion, über die Phasen der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Lernprozess. Die Arbeitsphasen lassen es zu, die Schülerinnen und Schüler intensiv in der Auseinandersetzung mit ihrem Lernprozess zu beobachten und ihre individuellen Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien einzuschätzen.

Schwierige Situationen können diskutiert, Arbeitsschritte überdacht, Arbeitspensen erweitert oder ausgedünnt werden. Die Portfolio-Arbeit bietet die Möglichkeit, zum einen Schwächen aufzuzeigen und konstruktiv anzugehen, zum anderen die Stärken der Schülerinnen und Schüler viel stärker in den Blick zu nehmen. Das abschließende Gespräch über die Portfolio-Arbeit kann dazu beitragen, einen Förderbedarf festzustellen, in dem Sinne, dass Handlungsalternativen für eine erneute Portfolio-Arbeit aufgezeigt, protokolliert und tatsächlich in einer neuen thematischen Arbeit berücksichtigt werden.⁸⁶⁷

Bildungsaufgaben bieten

In der Perspektive der Kompetenzorientierung leistet die Portfolio-Arbeit einen wesentlichen Beitrag im Hinblick auf einen aktiven Kompetenzerwerb und eine problemorientierte Anwendung von Wissen.⁸⁶⁸ Durch die Orientierung an erwarteten Kompetenzen können im Sinne einer transparenten Leistungserwartung Lernaufgaben konzipiert werden, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler festigen und weiterentwickeln. Im Mittelpunkt der Konzeption geeigneter Lernaufgaben steht die Verknüpfung einer klaren Zielorientierung vonseiten der Lehrkraft (gemessen an den erwarteten Kompetenzen) mit dem Erreichen von Leistungserwartungen vonseiten der Schülerinnen und Schüler in offenen, differenzierten und unterschiedlichen Formen. Im Beratungsgespräch zu Beginn des Portfolioprozesses können gemeinsam Leistungserwartungen konzipiert werden, die in der Formulierung der Leitidee / einer konkreten Fragestellung zum Ausdruck kommen und dem Anspruch von Kompetenzentwicklung im Kontext einer konkreten Anforderungssituation oder an eine den Schülerinnen und Schülern gestellten Herausforderung Rechnung tragen.

⁸⁶⁷ Vgl. Winter, F.: Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): A.a.O. S.22.

⁸⁶⁸ Vgl. Häcker, T.: Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner, I. u. a. (Hg.): A.a.O. S.16f.

11.6. Mögliche Themen für die Portfolio-Arbeit

Die im Folgenden dargestellten Unterrichtsthemen in den einzelnen Doppeljahrgängen eignen sich besonders für die Portfolio-Arbeit im katholischen Religionsunterricht der Hauptschule.

Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen können im Rahmen dieser Unterrichtseinheiten erworben werden, die eine Annäherung an die im Kerncurriculum beschriebenen erwarteten Kompetenzen ermöglichen.

Thema	Jahrgangsstufe
Schöpfung	5/6
Leben zur Zeit Jesu	5/6
Islam – Eine große Religion	5/6
Gewissen	7/8
Nach Gott fragen	7/8
Jesus auf der Spur	7/8
Biblische Vorbilder, Heilige, local heroes	7/8
Judentum	7/8
Das Recht auf Leben	9/10
Gesellschaft gestalten	9/10
Religiöser Markt	9/10

Die nachstehenden Darstellungen bilden exemplarisch Möglichkeiten ab, mit Portfolios im Religionsunterricht in unterschiedlichen Jahrgangsstufen zu arbeiten.

Zu beachten ist hier, dass die Portfolio-Arbeit immer an eine Unterrichtseinheit anknüpft, zu der alle Schülerinnen und Schüler im Klassenverband gearbeitet haben. Die Unterrichtseinheiten sind so angelegt, dass sie ausgehend vom Unterrichtsthema unterschiedlichen religionsdidaktischen Prinzipien und Dimensionen folgen. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema erweist sich aus meinen Erfahrungen als unumgänglich, da hier Basiswissen bzw. ein gemeinsames Fundament erworben wird, auf das die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Arbeit mit dem Portfolio zurückgreifen können. Eine individuelle und eigenständige Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema von vornherein überfordert und demotiviert Schülerinnen und Schüler der Hauptschule. Durch ein gemeinsam erworbenes Basiswissen erhalten sie einen Überblick über die Teilaspekte der Einheit und können so ihren individuellen Lernprozess besser steuern.

Neben der Nennung des Themas werden die erwarteten inhaltsbezogenen Kompetenzen in Verknüpfung mit ausgewählten prozessbezogenen Kompetenzen laut Kerncurriculum aufgeführt. Diese Übersicht ist für die Hand der Lehrkraft vorgesehen, mit der Zielsetzung sich über angestrebte inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen innerhalb der Unterrichtseinheit zu vergewissern.

Die Vorlagen zur möglichen Themenfindung und die Benennung der Leistungserwartungen sind sowohl für die Lehrkraft wie auch für die Schülerinnen und Schüler bestimmt und an dieser Stelle sehr formal angelegt. Die hier aufgeführten Vorlagen basieren auf zuvor von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Mindmaps oder Lernlandkarten zu einem bestimmten Thema.

Über die möglichen Themen entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine Leitidee / eine konkrete Fragestellung, mit der sie sich im Verlauf der nächsten Stunden beschäftigen werden. Ausgehend von der Leitidee werden von der Lehrkraft gemeinsam mit der Schülerin / dem Schüler Leistungserwartungen formuliert, die in der Arbeit am Portfolio zum Ausdruck kommen sollen.

So zielt die Portfolio-Arbeit auf den Kompetenzerwerb in konkreten Lernsituationen und kann die Grundlage für Leistungs- und Überprüfungssituationen schaffen, um die Verfügbarkeit erwarteter Kompetenzen nachzuweisen.⁸⁶⁹

11.6.1. Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht der Hauptschule Klasse 5/6

Thema Schöpfung	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler stellen eine biblische Schöpfungserzählung dar, formulieren den Auftrag zum Bewahren der Schöpfung und wenden Möglichkeiten zu ihrem Erhalt an. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen) • Die Schülerinnen und Schüler arbeiten heraus, dass Solidarität und Teilen zur christlichen Haltung gehören, planen eine Solidaritätsaktion und nehmen an der Durchführung teil. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen) • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und gestalten, dass Christen den Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes verstehen. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach dem Menschen fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Christlich-ethische Werte beschreiben und ihre Bedeutung für Entscheidungssituationen erkennen • Zentrale biblische Texte erschließen und deuten • Menschenwürde, Solidarität, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung biblisch begründen und zur Geltung bringen • Biblische Texte durch kreative Gestaltung in die eigene Lebenswelt übertragen

⁸⁶⁹ Vgl. Häcker, Th./Lissmann, U.: Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Empirische Pädagogik. 21. Jahrgang 2007. 2. Quartal. S.217.

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Faszination Schöpfung, Wie die Welt entstanden ist ..., Die Bibel und heutige Erkenntnisse, Gottes Schöpfung bewahren	<i>Welche Theorien zur Entstehung der Welt gibt es?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Umfrage zum Thema Schöpfung - Die biblische Schöpfungsgeschichte unter die Lupe nehmen - Naturwissenschaftliche Erkenntnisse untersuchen - Einen eigenen Schöpfungsbericht formulieren - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Welche Theorien zur Entstehung der Welt gibt es?
LeistungsErwartungen (LE)	<p>LE 1: Du kannst das biblische Schöpfungsbild und das biblische Menschenbild beschreiben.</p> <p>LE 2: Du kannst die biblische Schöpfungserzählung mit naturwissenschaftlichen Erklärungen vergleichen.</p> <p>LE 3: Du kannst eine eigene Erklärung zur Entstehung der Welt herausarbeiten.</p>

Thema Leben zur Zeit Jesu	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Person Jesu in seiner Zeit und Umwelt. • Die Schülerinnen und Schüler zeigen die Botschaft und das Handeln Jesu an Beispielen auf. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Jesus Christus fragen)

Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Religiöse Traditionen, Strukturen und Elemente in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben • Grundformen religiöser und biblischer Sprache sowie religiöser und kirchlicher Praxis kennen, unterscheiden und deuten • Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen
------------------------------------	--

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Wo begegnet uns Jesus? Die Heimat Jesu, Leben zur Zeit Jesu, Jesus-Geschichten	<i>Welchen Menschen ist Jesus begegnet?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Jesus-Geschichten des Neuen Testaments lesen</i> - <i>Freunde Jesu beschreiben</i> - <i>Gründe suchen, warum Menschen mit Jesus zusammen sein wollten</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Welchen Menschen ist Jesus begegnet?
LeistungsErwartungen	LE 1: Du kannst Personen des Neuen Testaments benennen, die die Nähe Jesu gesucht haben. LE 2: Du kannst das Handeln Jesu an einer biblischen Geschichte darstellen. LE 3: Du kannst Gründe benennen, warum Menschen die Nähe Jesu gesucht haben.

Thema Islam – Eine große Religion	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler benennen und erläutern die grundlegenden Feste, Rituale und Symbole des Islam und begegnen ihnen respektvoll. • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Entstehungsgeschichte des Islam und dessen Glaubens-Grundzüge. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Religionen fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende – auch eigene – religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wieder erkennen • Sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen begründet auseinandersetzen • Aspekte des christlichen Glaubens ästhetisch-künstlerisch und medial ausdrücken

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Einstieg in eine fremde Welt – Islam, Besuch einer Moschee Mohammed, Die Entstehungsgeschichte des Islam, Der Koran, Die 99 Namen Gottes, Das Gebet, Die fünf Säulen des Islam, Jahresfeste, Muslime und Christen	<i>Was unterscheidet Christen von Muslimen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Christentum und Islam miteinander vergleichen</i> - <i>Wichtige Feste herausfinden</i> - <i>Ein Interview mit einem muslimischen Freund führen</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Vergleich Christentum - Islam
LeistungsErwartungen	<p>LE 1: Du kannst aufzeigen, wie Christen ihren Glauben leben.</p> <p>LE 2: Du kannst darstellen, wie Muslime ihren Glauben leben.</p> <p>LE 3: Du kannst Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Religionen herausarbeiten.</p>

11.6.2. Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht der Hauptschule Klasse 7/8

Thema Gewissen	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler erklären wichtige Entwicklungsstufen des Gewissens, stellen christlich geprägte Gewissensentscheidungen dar und bewerten sie. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach dem Menschen fragen) • Die Schülerinnen und Schüler erläutern katholische Normen und die Bedeutung des Gewissens für das Handeln der Menschen in Alltagssituationen. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen) • Die Schülerinnen und Schüler zeigen an Beispielen auf, dass Vergebung die christliche Antwort auf Erfahrung von Schuld und Sünde ist. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach dem Menschen fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen erkennen und beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden • Christlich-ethische Werte beschreiben und ihre Bedeutung für Entscheidungssituationen erkennen • Theologische Zeugnisse, die für den katholischen Glauben grundlegend sind, verstehen und ihre Bedeutsamkeit erkennen • Biblische Texte durch kreative Gestaltung in die eigene Lebenswelt übertragen

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Gewissen – was ist das? Wie entwickelt sich das Gewissen? Dilemmageschichten, Vergebung als Antwort	<i>Wie soll ich mich entscheiden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Umfrage zum Thema Gewissen - Merkmale entwickeln, für Gewissensentscheidungen - Eine eigene Dilemmageschichte schreiben - Arbeit mit den zehn Geboten - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Wie soll ich mich entscheiden?
LeistungsErwartungen	LE 1: Du kannst Merkmale benennen, die zu einer Gewissensentscheidung führen. LE 2: Du kannst am Beispiel einer Dilemmageschichte eine eigene Entscheidung treffen.

Thema Nach Gott fragen	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler skizzieren den Glauben an den einen Gott und nehmen Stellung dazu. • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Hinwendung zu Gott als Grundlage einer sinnstiftenden und hoffnungsvollen Lebensperspektive und stellen diese beispielhaft dar. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Gott fragen)

Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende – auch eigene – religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wieder erkennen • Religiöse Motive und Elemente in ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen und Texten erkennen und ihre Herkunft, Bedeutung und Funktion erklären • Aus katholischer Perspektive einen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und prüfen • Eigene Erfahrungen mit Religion sowie eigene Vorstellungen von Religion verständlich machen • Aspekte des christlichen Glaubens ästhetisch-künstlerisch und medial ausdrücken
------------------------------------	---

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Das erste Gebot, Gottes Bild, Spuren Gottes, Das Glaubensbekenntnis, Gleichnisse	<i>Wo begegnet uns Gott?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bilder und Texte suchen, wo Gott erkennbar wird</i> - <i>Umfrage zu Vorstellungen von Gott</i> - <i>Spurensuche nach Gott</i> - <i>Ein eigenes Gottesbild darstellen</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Wo begegnet uns Gott?
LeistungsErwartungen	LE 1: Du kannst aufzeigen, wo von Gott die Rede ist. LE 2: Du kannst erklären, welche Vorstellungen die Menschen von Gott haben. LE 3: Du kannst Beispiele vorstellen, wo Gott uns heute begegnet.

Thema Jesus auf der Spur	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler arbeiten aus Jesu Worten und Taten seine Botschaft vom Reich Gottes heraus. • Die Schülerinnen und Schüler erläutern Jesu Ruf zur Nachfolge und stellen Konsequenzen für das eigene Handeln dar. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Jesus Christus fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Religiöse Traditionen, Strukturen und Elemente in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben • Zentrale biblische Texte erschließen und deuten • Die Bedeutung von Glaubenszeugen als Orientierungshilfe erkennen und Glaubenszeugnisse in Bezug zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen • Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen • Biblische Texte durch kreative Gestaltung in die eigene Lebenswelt übertragen

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Jesus, Zeichen zum Glauben, Berufung und Nachfolge, Die Rede von der wahren Gerechtigkeit, Jesus und ich	<i>Ist die Bergpredigt noch aktuell?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Den Text der Bergpredigt untersuchen</i> - <i>Die Bedeutung einzelner Abschnitte künstlerisch gestalten</i> - <i>Eine moderne Fassung der Bergpredigt schreiben</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Ist die Bergpredigt noch aktuell?
LeistungsErwartungen	LE 1: Du kannst die Bergpredigt mit eigenen Worten zusammenfassen. LE 2: Du kannst darstellen, welche Bedeutung die Bergpredigt für dich hat. LE 3: Du kannst darstellen, wo die Bergpredigt in unserem Lebensalltag erkennbar wird.

Thema Biblische Vorbilder, Heilige, local heroes	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler erläutern Jesu Ruf zur Nachfolge und stellen Konsequenzen für das eigene Handeln dar. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Jesus Christus fragen) • Die Schülerinnen und Schüler erklären anhand eines biblischen Textes oder einer Biografie, dass Glaube Konsequenzen für die Lebensgestaltung hat. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen) • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Hinwendung zu Gott als Grundlage einer sinnstiftenden und hoffnungsvollen Lebensperspektive und stellen diese beispielhaft dar. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Gott fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen erkennen und beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden • Die Bedeutung von Glaubenszeugen als Orientierungshilfe erkennen und Glaubenszeugnisse in Bezug zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen • Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen • Aspekte des christlichen Glaubens ästhetisch-künstlerisch und medial ausdrücken

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Vorbilder – in oder out? Auf der Suche nach (Außer)gewöhnlichen Biografien, Local heroes, biblische Vorbilder, Heilige	<i>Kann man biblische Vorbilder, Heilige und local heroes miteinander vergleichen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Unterschiedliche Glaubensbiografien untersuchen</i> - <i>Eine Umfrage zum Thema Vorbilder durchführen</i> - <i>Menschen finden, die local heroes sind</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Kann man biblische Vorbilder, Heilige und local heroes miteinander vergleichen?
LeistungsErwartungen	<p>LE 1: Du kannst die Biografie eines biblischen Vorbildes wiedergeben.</p> <p>LE 2: Du kannst die Biografie eines Heiligen aufzeigen.</p> <p>LE 3: Du kannst eine local hero-Biografie benennen.</p> <p>LE 4: Du kannst die drei Biografien miteinander vergleichen.</p> <p>LE 5: Du kannst herausstellen, dass diese Personen aus dem Glauben heraus handeln.</p>

Thema Judentum	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler benennen und erläutern die grundlegenden Feste, Rituale und Symbole des Judentums und begegnen ihnen respektvoll. • Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Grundzüge des jüdischen Glaubens und vergleichen diese mit denen des Christentums. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Religionen fragen)

Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Religiöse Traditionen, Strukturen und Elemente in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben • Grundlegende – auch eigene – religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wieder erkennen • Aus katholischer Perspektive einen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und prüfen • Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen
------------------------------------	---

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Dem Judentum auf der Spur, Besuch einer Synagoge, Höre, Israel! Jüdische Feste und Feiertage, Wie aus Juden Christen wurden ...	<i>Kann man jüdische Feste mit christlichen Festen vergleichen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Spurensuche jüdischen Lebens in der Umgebung</i> - <i>Einen jüdischen und christlichen Kalender erstellen</i> - <i>Jüdische und christliche Feste in ihrem Brauchtum darstellen</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Kann man jüdische Feste mit christlichen Festen vergleichen?
LeistungsErwartungen	LE 1: Du kannst die zentralen christlichen Feste darstellen. LE 2: Du kannst die zentralen jüdischen Feste benennen. LE 3: Du kannst die Feste beider Religionen miteinander vergleichen und Gemeinsamkeiten benennen.

11.6.3. Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht der Hauptschule Klasse 9/10

Thema Das Recht auf Leben	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Die Schülerinnen und Schüler arbeiten christliche Ansätze für den Umgang mit Leiden, Sterben und Tod heraus und erörtern eigene Lebensperspektiven. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach dem Menschen fragen)• Die Schülerinnen und Schüler analysieren unterschiedliche Vorstellungen und Deutungen vom Wesen und Wirken Gottes und beurteilen sie. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Gott fragen)• Die Schülerinnen und Schüler erörtern die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu Christi für das eigene Leben. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Jesus Christus fragen)• Die Schülerinnen und Schüler stellen eine christliche Position zu einem ethischen Grenzbereich dar und begründen ihren eigenen Standpunkt. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Situationen erkennen und beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden• Christlich-ethische Werte beschreiben und ihre Bedeutung für Entscheidungssituationen erkennen• Theologische Zeugnisse, die für den katholischen Glauben grundlegend sind, verstehen und ihre Bedeutung erkennen• Sichtweisen und Argumentationen zu Fragen nach Gott, dem Sinn des Lebens und des Zusammenlebens unterscheiden und beurteilen• Zweifel an Religionen sowie Indifferenz formulieren und ihre Berechtigung prüfen• Eigene Erfahrungen mit Religion sowie eigene Vorstellungen von Religion verständlich machen• Christliche Symbole und Rituale gestalten

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Was macht den Menschen aus? Der Mensch als Gottes Ebenbild, Was darf der Mensch? Die Einstellung der Kirche	<i>Darf man durch Sterbehilfe dem Leben ein Ende setzen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Material zum Thema Sterbehilfe sammeln</i> - <i>Positionen zur Sterbehilfe gegenüberstellen</i> - <i>Ein Hospiz besuchen</i> - <i>Mit Pflegepersonal ein Interview führen</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Darf man durch Sterbehilfe dem Leben ein Ende setzen?
LeistungsErwartungen	<p>LE 1: Du kannst Aspekte der aktiven Sterbehilfe benennen.</p> <p>LE 2: Du kannst begründen, warum die Kirche die aktive Sterbehilfe ablehnt.</p> <p>LE 3: Du kannst erklären, wie in einem Hospiz gearbeitet wird.</p> <p>LE 4: Du kannst einen eigenen Standpunkt zum Thema Sterbehilfe einnehmen.</p>

Thema Gesellschaft gestalten	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler erläutern, dass der Mensch nach dem Verständnis des katholischen Glaubens als Teil einer Gemeinschaft zu verantwortlichem Handeln für sich und andere bestimmt ist. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen)

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler analysieren caritatives Handeln als Ausdruck gelebten Glaubens und bewerten dessen Möglichkeiten und Grenzen. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach dem Glauben und der Kirche fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Christlich-ethische Werte beschreiben und ihre Bedeutung für Entscheidungssituationen erkennen • Die Bedeutung von Glaubenszeugen als Orientierungshilfe erkennen und Glaubenszeugnisse in Bezug zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen • Menschenwürde, Solidarität, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung biblisch begründen und zur Geltung bringen • Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen • Aspekte des christlichen Glaubens ästhetisch-künstlerisch und medial ausdrücken

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Die Gegenwart in Bewegung bringen, Christen mischen sich ein, Stiftung Weltethos, Kirchliche Organisationen – Zukunft für die Eine Welt	<i>Wie arbeiten kirchliche Hilfsorganisationen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Material zu unterschiedlichen Organisationen sammeln</i> - <i>Aktionen von Organisationen besuchen</i> - <i>Im Klassenverbund eine Aktion unterstützen</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Wie arbeiten kirchliche Hilfsorganisationen?
LeistungsErwartungen	LE 1: Du kannst die Arbeit einer kirchlichen Hilfsorganisation beschreiben. LE 2: Du kannst ihr christliches Profil herausstellen LE 3: Du kannst die Arbeit der Organisation bewerten und eine eigene Position zu Arbeitsweise und Zielsetzung einnehmen.

Thema religiöser Markt	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler benennen Inhalte und Praktiken neuer religiöser Lebensorientierungen, beurteilen diese und stellen mögliche Gefahren dar. (Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: Nach Religionen fragen)
Prozessbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende – auch eigene – religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wieder erkennen • Religiöse Motive und Elemente in ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen und Texten erkennen und ihre Herkunft, Bedeutung und Funktion erklären • Zwischen lebensförderlichen und lebensfeindlichen Formen von Religionen und Religiosität unterscheiden und sie in ihrer gesellschaftlichen Relevanz beurteilen • Sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen begründet auseinandersetzen

Mögliche Themenfindung

Themengebiete	Dieses Thema hat mich besonders interessiert. Hier habe ich Ideen zur Portfolio-Arbeit:	Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung gibt es:
Eine Welt voller Zauber, Der Reiz des Zaubers, Der religiöse Markt, Der Schein trügt	<i>Woran erkennt man eine Sekte?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Internet-Recherche</i> - <i>Material in Bibliotheken sichten</i> - <i>Filmbeiträge analysieren und diskutieren</i> - ...

Benennung von Leistungserwartungen

Leitidee / Konkrete Fragestellung	Woran erkennt man eine Sekte?
LeistungsErwartungen	<p>LE 1: Du kannst Aspekte benennen, die auf eine Sekte schließen.</p> <p>LE 2: Du kannst das Programm einer Sekte beispielhaft darstellen.</p> <p>LE 3: Du kannst begründen, warum sich hinter Sekten trügerische Absichten verstecken.</p>

11.7. Ausführungen

Ausgehend von der individuellen Leitidee und den gemeinsam mit der Lehrkraft formulierten Leistungserwartungen erfolgt die konkrete Portfolio-Arbeit in den Planungsschritten, die in Kapitel 11.4. dieser Arbeit aufgeführt worden sind. Die dargestellten Planungsschritte zeichnen ein Portfolio in sehr fortgeschrittener Form ab. Steht man mit der Portfolio-Arbeit erst am Anfang, gilt es, kleinschrittig vorzugehen, insbesondere in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der Hauptschule. Nach der Entwicklung der Leitidee und den Leistungserwartungen gilt es, einen Plan zu erarbeiten, der die nächsten Schritte in der Auseinandersetzung

aufzeigt. Dieser Plan⁸⁷⁰ gibt Auskunft über die zur Verfügung stehende Zeit für die Portfolio-Arbeit sowie Schritte, Methoden und Materialien der individuellen Auseinandersetzung. Neben diesem Arbeitsplan werden verbindliche Rahmenbedingungen für den Aufbau und die Struktur des Portfolios gegeben.⁸⁷¹

Der erstellte Plan arbeitet auf ein Lernplakat hin, das ausgehend von der Leitidee wesentliche Aspekte der Erarbeitung des Portfolios aufzeigt und der Lerngruppe zugänglich gemacht wird. Neben dem Lernplakat zu Präsentationszwecken wird eine Portfoliomappe geführt, die alle Materialien zur Erarbeitung der Leitidee beinhaltet.

Mit der Präsentation des Plakates und der Portfoliomappe steht die Phase der Selbsteinschätzung, des Kommentars durch die Lehrkraft und die Bewertung der erbrachten Leistungen an, die in ein abschließendes Gespräch münden.

Da von vornherein die Leistungserwartungen in der Auseinandersetzung mit der Leitidee transparent gemacht worden sind, kann an dieser Stelle der Erwerb von Kompetenzen verdeutlicht werden. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Leitidee und einem thematischen Schwerpunkt können die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase ihres individuellen Arbeitsprozesses zeigen, dass sie in der Lage sind, Anforderungssituationen und Herausforderungen zu bewältigen, die im Sinne der Kompetenzorientierung formuliert sind. Übertragen auf die dargestellten Beispiele der Portfolio-Arbeit für die einzelnen Jahrgangsstufen bedeutet dieses, dass erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten darauf ausgerichtet sind, in unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden zu können. Lernen, das kumulativ, vernetzt und nachhaltig angelegt ist und Wissen anstrebt, das in bedeutsamen Lebenssituationen Anwendung findet, kann sich aus der Auseinandersetzung mit den Beispielen der Portfolio-Arbeit wie folgt zeigen:

Thema	Leitidee / konkrete Fragestellung	Anforderungssituationen Herausforderungen
Schöpfung	Welche Theorien zur Entstehung der Welt gibt es?	<ul style="list-style-type: none"> - Konfrontation mit Fragen zum Weltbild - Teilhabe an naturwissenschaftlichen Diskussionen

⁸⁷⁰ Vgl. Anlage 3.

⁸⁷¹ Vgl. Anlage 4.

Leben zur Zeit Jesu	Welchen Menschen ist Jesus begegnet?	- Verhältnis zwischen Mensch und Jesus klären
Islam – Eine große Religion	Vergleich Christentum - Islam	- Teilhabe am interreligiösen / interkulturellen Dialog - Respekt und Akzeptanz gegenüber Andersgläubigen
Gewissen	Wie soll ich mich entscheiden?	- Christlich-ethische Werte erkennen - Entscheidungen treffen
Nach Gott fragen	Wo begegnet uns Gott?	- Vergewisserung des eigenen Gottesbildes
Jesus auf der Spur	Ist die Bergpredigt noch aktuell?	- Relevanz biblischer Texte für die Gegenwart
Biblische Vorbilder, Heilige , local heroes	Kann man biblische Vorbilder, Heilige und local heroes miteinander vergleichen?	- Sinnhorizonte eröffnen, aus denen heraus Leben gedeutet werden kann
Judentum	Kann man jüdische Feste mit christlichen Festen vergleichen?	- Teilhabe am interreligiösen / interkulturellen Dialog - Respekt und Akzeptanz gegenüber Andersgläubigen
Das Recht auf Leben	Darf man durch Sterbehilfe dem Leben ein Ende setzen?	- Teilhabe an ethischen Diskussionen.
Gesellschaft gestalten	Wie arbeiten kirchliche Hilfsorganisationen?	- Bewusstsein entwickeln für caritative Arbeit und Projekte

Religiöser Markt	Woran erkennt man eine Sekte?	- para-religiöse Erscheinungsformen beurteilen können
------------------	-------------------------------	---

Gerade die intensive und individuelle Auseinandersetzung mit einem Thema, das im Fokus des Interesses der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers im Rahmen der Portfolio-Arbeit steht, führt dazu, Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu entwickeln, die auf Kompetenzen zielen, die nachhaltig verfügbar sind. Dass Portfolio-Arbeit auf kumulatives, vernetztes und nachhaltiges Lernen zielt, findet in diesen Ausführungen Bestätigung.

11.8. Möglichkeiten und Grenzen der Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht

Wendet man sich der Portfolio-Arbeit zu, erkennt man sehr schnell, dass es sich hierbei um eine recht aufwendige Unterrichtsmethode handelt, die eine intensive Vorbereitung, Strukturierung und Bereitstellung von Material beinhaltet. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern werden Arbeitsvorschläge und Ideen diskutiert. Es müssen Lernwege transparent gemacht werden, Lernstrategien eingeübt werden und Methoden der möglichen Erarbeitung geschult werden, über die die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernprozess auch tatsächlich verfügen können.⁸⁷² Entscheidet man sich für die Arbeit mit Portfolios, sollten die Schülerinnen und Schüler bereits über unterschiedliche Lernstrategien und ein breites Methodenrepertoire verfügen. Der Religionsunterricht allein kann es nicht leisten, geeignete Lernstrategien und Methoden zur Portfolio-Arbeit einzuüben. Dieses muss im Rahmen der Arbeit am schulinternen Methodencurriculum erfolgen. In diesem Kontext bietet es sich an, sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen zusammenzuschließen und gemeinsam eine Lerngruppe auf die Portfolio-Arbeit vorzubereiten bzw. im Umgang mit diesem Prinzip zu schulen.

Gerade im Hinblick auf den neuen Schwerpunkt der Berufsorientierung und Berufsbildung kann die Schulung im Umgang mit Portfolios oder Lerntagebüchern von besonderer Relevanz sein. So kann beispielsweise eine Annäherung an ein bestimmtes Berufsbild oder Arbeitsfeld über Portfolio-Arbeit erfolgen.⁸⁷³ Portfolio-Arbeit kann in ihrer Nachhaltigkeit wirken, wenn es darum geht, im Kontext der

⁸⁷² Vgl. Brunner, I.: So planen Sie Portfolio-Arbeit. A.a.O. S.89ff.

⁸⁷³ Vgl. Winter, F.: Auf dem Weg zu persönlich bedeutsamen Leistungen: Portfolioarbeit. In: Praxis Schule 5-10. Heft 5/2008. S.43.

Arbeit in berufsbildenden Schulen, die geforderten Berichtshefte zu führen, die die Arbeit im Ausbildungsbetrieb dokumentieren.

Entscheidet man sich für die Portfolio-Arbeit, wird man nicht enttäuscht. Wenn sich auch die Phase der Vorbereitung als sehr arbeitsintensiv für die Lehrkraft erweist, bietet die Phase der Erarbeitung des Portfolios durch die Schülerinnen und Schüler viel Raum, die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler professionell begleiten zu können.⁸⁷⁴ Viele Stimmen stehen der Portfolio-Arbeit in der Hauptschule kritisch gegenüber, weil Schülerinnen und Schülern der Hauptschule oftmals ein fehlendes Interesse, Unzuverlässigkeit und auch ein gewisses Unvermögen bescheinigt wird. Eine Studie zum selbstregulierten Lernen durch Portfolio kommt in diesem Zusammenhang jedoch zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler der Hauptschule die Portfolio-Arbeit eher akzeptieren als Schülerinnen und Schüler der Realschule.⁸⁷⁵ In Anbetracht dessen, dass derzeit bereits viele Grundschulen mit Portfolios oder zumindest in offenen Unterrichtskonzepten arbeiten, kennen alle Schülerinnen und Schüler diese Unterrichtsprinzipien und können mit ihnen auch in den weiterführenden Schulen arbeiten, unabhängig davon, welche Schulform sie besuchen. Portfolio-Arbeit in der Hauptschule erweist sich für Schülerinnen und Schüler als motivierend, wird doch in der individuellen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema die Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler gefördert.⁸⁷⁶ Die Jugendlichen werden gestärkt und ihnen wird etwas zugetraut. Da sie in erster Linie selbst nach einem Interessenschwerpunkt in der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Unterrichtsthema suchen, zeigen sie sich engagiert im Prozess ihrer individuellen Portfolio-Arbeit.

Bezogen auf den Religionsunterricht bieten sich kleine und überschaubare Portfolio-Arbeiten an, die auf vier bis maximal acht Unterrichtsstunden ausgelegt sind, da der Religionsunterricht im Idealfall in zwei Wochenstunden erteilt wird. Gerade die Tatsache, dass der konfessionelle Religionsunterricht nicht im Klassenverband erteilt wird und Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen zu einer Lerngruppe

⁸⁷⁴ Vgl. Winter, F. u. a.: Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In: Schwarz, J. u. a. (Hg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze-Velber 2008. S.37ff.

⁸⁷⁵ Vgl. Gläser-Zikuda, M. / Göhring, A.: Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens auf der Grundlage des Portfolio-Ansatzes – ein Forschungsprogramm in der Sekundarstufe I. In: Empirische Pädagogik. 21. Jahrgang 2007. 2. Quartal. S.199.

⁸⁷⁶ Vgl. Brunner, I.: Begabt, doch für die Schule viel zu dumm. In: Brunner, I. u. a. (Hg.): A.a.O. S.12f.

zusammengeschlossen werden, die sich maximal zweimal in der Woche in dieser Konstellation trifft, begünstigt die Portfolio-Arbeit. Steht doch hier der individuelle Lernprozess der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Arbeit, die der Heterogenität und Pluralität der Schülerschaft Rechnung trägt.⁸⁷⁷

Unter dem Aspekt religiöser Sozialisation und religiöser Entwicklung Jugendlicher sollte die Portfolio-Arbeit immer in Ergänzung zu einer gemeinsam erarbeiteten Unterrichtseinheit stehen. Aufbauend auf einem gemeinsamen Basiswissen, das allen Schülerinnen und Schülern in gleichem Umfang zur Verfügung steht, kann gezielt ein individueller Schwerpunkt und ein besonderes Interesse an einem bestimmten Inhalt entwickelt und verbalisiert werden, der zum wesentlichen Bestandteil der Portfolio-Arbeit wird.

Deutlich geworden in der Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Portfolio-Arbeit ist, dass sich in erster Linie religionskundliche Themen für die Portfolio-Arbeit eignen, in denen ein klar strukturiertes Wissen, Fertigkeiten und Kenntnisse über einen erarbeiteten Sachverhalt bzw. religiösen Inhalt zum Tragen kommen. Diese Annäherungen religionskundlichen Schwerpunktes eignen sich m. E. besonders gut für Schülerinnen und Schüler der Hauptschule, da die Auseinandersetzung verstärkt auf Aspekte der Reproduktion und in Ansätzen auf eine Reorganisation zielt. Deutlich hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass ich keinen religionskundlichen Weg im Sinne eines „Religionsunterrichts für alle“ oder des „L-E-R“ favorisiere, indem die Auswahl der genannten Themen ebenfalls ihre Berechtigung haben könnte. Im Bewusstsein der Distanz zu Kirche und Glaube in Zeiten religiöser Pluralität, kann die Erarbeitung religionskundlicher Themen die Basis bilden, strukturiertes und lebensbedeutsames Wissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln.⁸⁷⁸

Dennoch lässt sich das Spektrum der Portfolio-Arbeit auch über den religionskundlichen Rahmen hinaus erweitern. Gerade eine Auseinandersetzung beispielsweise mit den Themen „Gewissen“, „Das Recht auf Leben“, „Heilige, Vorbilder und local heroes“, Themen also, die ethische und biografische Bezüge erkennen lassen oder auch zum Theologisieren einladen, bieten sich für die Portfolio-Arbeiten an. In diesen Portfolio-Arbeiten wird die individuelle Auseinandersetzung über den Aspekt der Reproduktion hinaus deutlich, indem die Schülerinnen und Schüler Position beziehen und ein eigenes Urteil basierend auf ihren eigenen

⁸⁷⁷ Vgl. Kapitel 10 dieser Arbeit.

⁸⁷⁸ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S. 18f.

religiösen Partizipationserfahrungen treffen können. Besonders zum Tragen kommt in diesem Kontext die religiöse Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Tendenzen des Deismus bzw. eines synthetisch-konventionellen Glaubens erkennen lässt. Im Mittelpunkt der Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht kann hier nur die Befähigung bzw. das Angebot stehen, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten Religion wahrnehmen, verstehen und an ihr teilhaben. Religion ist in diesem Kontext „immer vermittelte Religion“⁸⁷⁹, die auf die Entwicklung religiöser Mündigkeit und Partizipation zielt.

Über die individuelle Auseinandersetzung, die in der Portfolio-Arbeit dokumentiert wird, werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert ihre Arbeitsergebnisse bzw. Arbeitsprozesse zu präsentieren. Die im Zuge der Portfolio-Arbeit entstandenen Lernplakate fordern die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise dazu heraus, Auskunft über ihre individuelle Arbeit zu geben, Stellung zu beziehen und ihr erworbenes Wissen erkennbar zu machen. Sich über das Lernplakat als Spezialistin oder Spezialist in einen bestimmten Bereich zu präsentieren, fördert das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Zu sehen: Ich habe etwas Besonderes geleistet, meine Arbeit wird von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften anerkannt, motiviert Schülerinnen und Schüler. Gerade die Stärkung des Selbstwertgefühls wirkt sich motivierend auf die Schülerschaft der Hauptschule aus, da sie doch immer wieder in gesellschaftlichen Kontexten eine Stigmatisierung erfahren, auf ihr Unvermögen reduziert werden und sich der Orientierung an Defiziten aussetzen müssen.⁸⁸⁰

Unter den dargestellten Aspekten und Facetten der Portfolio-Arbeit sehe ich einen Begründungsrahmen für die These: Portfolio-Arbeit motiviert Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht der Hauptschule dazu, sich selbsttätig und selbstständig mit ihrem individuellen religiösen Lernprozess auseinanderzusetzen.

Die Portfolio-Arbeit nicht zuletzt im Religionsunterricht zielt darauf, Schülerinnen und Schüler der Hauptschule stark zu machen. Im Wissen um ihre Einzigartigkeit, ihre Stärken und Schwächen basieren auf einem biblischen und christlichen Menschenbild, das ihnen der Religionsunterricht vermittelt, werden sie stark gemacht, ihren Alltag zu bewältigen, sich Herausforderungen zu stellen und diese zu reflektieren. Im individuellen Lernprozess, herausgefordert durch die Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht, wird ein Interesse an religiösen Fragestellungen

⁸⁷⁹ Kuld, L.: Was heißt religiöses Lernen? A.a.O. S.12.

⁸⁸⁰ Vgl. Fink, M.: A.a.O. S.200f.

geweckt und ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass Religion immer wieder wesentlicher Bestandteil ethischer, politischer, kultureller und gesellschaftlicher Diskussionen ist, zu dem es sich als gläubiger / religiöser Mensch und Christ zu verhalten gilt. Im Sinne der Trias „Wahrnehmen – Gestalten – Urteilen“ bildet die Portfolio-Arbeit einen wesentlichen Bestandteil religiöser Lehr- und Lernprozesse. Zielt die Portfolio-Arbeit im Religionsunterricht doch darauf, einen bestimmten Sachverhalt bzw. eine bestimmte Situation wahrzunehmen, ihr gestalterisch in ihrem Ausdrucksvermögen zu begegnen und sich schließlich zu diesem Sachverhalt zu positionieren bzw. religiös mündig zu verhalten.⁸⁸¹ Gerade die Positionierung und religiöse Urteilskompetenz kommt in den Gesprächen über das Portfolio zum Tragen. Im Gespräch mit der Lehrkraft und Mitschülerinnen oder Mitschülern über die Arbeit, über Arbeitsergebnisse und Benennung von Unsicherheiten bzw. offenen Fragen wird deutlich, wie intensiv eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Portfolio-Arbeit stattgefunden hat. Sind Annäherungen an die formulierten Leistungserwartungen erkennbar bzw. können Leistungserwartungen auf andere Kontexte, auf Anforderungssituationen und neue Herausforderungen übertragen werden, ist der Erwerb von erwarteten Kompetenzen und der damit verbundene Anspruch auf Nachhaltigkeit erkennbar. Bezogen auf die möglichen Themen für die Portfolio-Arbeit in Kapitel 11.6. gehen die Forderung nach Lern- und Leistungssituationen⁸⁸² ineinander über. So zielt die formulierte Leitidee des Portfolios darauf, sich intensiv im individuellen Lernprozess mit einer Thematik zu beschäftigen, Wissensgrenzen erkennbar werden zu lassen und sich reflexiv zu einem Sachverhalt im Prozess verhalten zu können.⁸⁸³ Mit Blick auf mögliche Leistungssituationen können die formulierten Leistungserwartungen betrachtet werden. Über den individuellen Lernprozess hinaus soll ein individueller Lernzuwachs erkennbar sein, der in eine konkrete Leistungssituation münden kann. Leistungssituationen können nach der Präsentation der Lernplakate und dem Portfolio-Gespräch initiiert werden, indem die Erfahrungen der vorgestellten Arbeit auf neue Herausforderungen oder Anforderungssituationen übertragen werden. Betrachtet man die Portfolio-Arbeit unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung, lässt sich sagen, dass sich hier die in Kapitel 8.2. dieser Arbeit beschriebenen

⁸⁸¹ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.18.

⁸⁸² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5 – 10. Katholische Religion. A.a.O. S.30.

⁸⁸³ Vgl. Häcker, Th./Lissmann, U.: A.a.O. In: Empirische Pädagogik. 21. Jahrgang 2007. 2. Quartal. S.217.

Merkmale einer Kompetenzorientierung im Religionsunterricht abzeichnen. Besonders zum Ausdruck kommen in der Portfolio-Arbeit das Merkmal individueller Lernbegleitung und eine erhöhte Reflexionsfähigkeit. Diese Reflexionsfähigkeit allerdings wird im Kontext der Kompetenzorientierung nicht explizit benannt, schwingt aber in den Merkmalen „Metakognition“ und „Kognitive Aktivierung“ mit.⁸⁸⁴

Verfolgt man das Prinzip kompetenzorientierten Lehrens und Lernen können unter Berücksichtigung der prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen Standards formuliert werden, die Auskunft über Bildungsprozesse geben. Basierend auf einem solchen Verständnis, das sowohl Ergebnisorientierung wie auch eine Prozess- und Entwicklungsbezogenheit in den Blick nimmt, leistet die Portfolio-Arbeit einen besonderen Beitrag, dem Gedanken der Kompetenzorientierung gerecht zu werden. So zielt die Portfolio-Arbeit nicht zuletzt auf eine Vernetzung vorhandenen Wissens, den systematischen Aufbau von Wissen, motivierende Zugänge zu eröffnen, Kommunikationsprozesse zu initiieren und sich des eigenen Lernprozesses zu vergewissern.⁸⁸⁵

Portfolio-Arbeit kann ein geeignetes Prinzip sein, dem lerntheoretischen und bildungspolitischen Ansatz der Kompetenzorientierung gerecht zu werden. Bezogen auf den Religionsunterricht bedeutet dieses, klar definierte erwartete Kompetenzen benennen zu können, die es gilt im Laufe der Schulzeit zu erwerben. Wie es sich in der Darstellung der unterschiedlichen Kompetenzmodelle in Kapitel 6 dieser Arbeit gezeigt hat, erweist sich die Festlegung auf verbindliche erwartete Kompetenzen als äußerst schwierig. Definiert sich doch guter Religionsunterricht nicht nur über kognitives Vermögen, sondern vielmehr über eine mehrdimensionale Entwicklung des Individuums. Können, Wissen, Handlungsfähigkeit, Haltungen und Einstellungen werden im Horizont einer sinnstiftenden Deutung des Lebens betrachtet.⁸⁸⁶

Lassen sich inhaltliche Anforderungen und Kompetenzen im kognitiven Bereich formulieren und überprüfen, sind Einstellungen und Haltungen nur begrenzt lehrbar. Um kognitive Lernprozesse erfassen zu können, erweist sich die Formulierung von Standards und Kompetenzen als Instrumentarium zur Verbesserung der

⁸⁸⁴ Vgl. Feindt, A.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. A.a.O. S.S.14f.

⁸⁸⁵ Vgl. Eikenbusch, G.: Aufgaben, die Sinn machen. A.a.O. S.10.

⁸⁸⁶ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.11.

Unterrichtsqualität. Dieses Verständnis einer output-orientierten Systemsteuerung gilt es aber unbedingt um ein prozess- und entwicklungsbezogenes Verständnis zu ergänzen, das den Prozess religiösen Lernens in den Blick nimmt.

Gerade an dieser Stelle wird deutlich, dass sich nicht alles im Religionsunterricht überprüfen lässt und sich auch nicht zwingend einer Überprüfbarkeit unterziehen muss. Die Qualität von Religionsunterricht ist nicht allein an Standards zu messen.⁸⁸⁷

Im Mittelpunkt sollte vielmehr stehen, Schülerinnen und Schüler herauszufordern, einen eigenen religiösen Standpunkt zu beziehen, kommunikativ zu handeln und in einen Dialog treten zu können. In diesem Kontext kann die Portfolio-Arbeit einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie die Schülerinnen und Schüler in ihrem Prozess des religiösen Lernen begleitet, Möglichkeiten der Reflexion schafft und den Erwerb von Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialog- und Gestaltungskompetenz begünstigt, über den Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen hinaus.

Wenn auch an dieser Stelle ein Plädoyer für die Portfolio-Arbeit erkennbar wird, möchte ich dennoch herausstellen, dass die Arbeit mit Portfolios kein „Allheilmittel“ darstellt. Religionsunterricht kann nicht nur aus Portfolio-Arbeit bestehen. Eine immer wiederkehrende Auseinandersetzung im Sinne von „Und wieder ein Portfolio“ kann auf Dauer eine ermüdende Auswirkung auf die Schülerinnen und Schüler haben. Vielmehr gilt es, Portfolios in Abwechslung mit anderen Zugängen und Methoden zu nutzen, die auf ein biografisches, interreligiöses, ästhetisches und performatives Erleben von Religion zielen bzw. einen Beitrag dazu leisten, Religion zu erkennen und sich zu Religion reflexiv zu verhalten.

11.9. Der Erwerb religiöser Kompetenzen / Der Erwerb von Kompetenzen religiöser Bildung durch Portfolio

In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kompetenzmodellen im Rahmen dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass sich eine Definition religiöser Kompetenzen als schwieriges Unterfangen erweist. So steht ein wie auch immer gearteter religiöser Kompetenzerwerb im Spannungsverhältnis eines Erwerbs von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und eines Erwerbs von Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen.

⁸⁸⁷ Vgl. Ebd.

In der Diskussion um den Erwerb religiöser Kompetenzen zeichnet sich verstärkt eine Differenzierung zwischen zwei Begrifflichkeiten ab. So ist zum einen die Rede von einem Erwerb religiöser Kompetenzen, der seine Berechtigung im Fokus religionswissenschaftlichen Wissens erfährt⁸⁸⁸, zum anderen die Rede von einem Erwerb allgemeiner bzw. grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung, der eine Engführung auf Wissen und Können vermeiden will.⁸⁸⁹

Geht es um den Erwerb von Wissen und Können, kann in Kategorien von „richtig“ und „falsch“ bewertet werden und es wird „ein Wissen über Religion“ abgerufen. Dieses Wissen über Religion ist ein Bestandteil des Religionsunterrichts, aber nicht der Wesentliche. Es geht vielmehr um den Mehrwert von Religion, Religion im Kontext von Geschichte und Gesellschaft zu sehen bzw. zu deuten⁸⁹⁰ und den Religionsunterricht in vielfältigen Präsentationsmodi zu verstehen, in dessen Mittelpunkt Teilhabe und Reflexion im Sinne von Deutungs- und Partizipationskompetenz stehen.⁸⁹¹ Dieser Mehrwert, der in religiösen Bildungsprozessen zum Tragen kommt, zielt auf den Erwerb allgemeiner oder grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung.

Diese allgemeinen Kompetenzen religiöser Bildung erscheinen im Kontext des Kerncurriculums der Hauptschule in der Formulierung der prozessbezogenen Kompetenzen.⁸⁹² Die Konkretisierungen der prozessbezogenen Kompetenzen lassen den Mehrwert von Religion deutlich erkennen. In den Formulierungen der Konkretisierungen wird an vielen Stellen mit Operatoren agiert, die versuchen Wissen und Können in den Blick zu nehmen und hier eine Bewertung im Sinne von „richtig“ und „falsch“ vornehmen zu können. Doch fordern sie auch Haltungen und Einstellung heraus, die sich nur bedingt bewerten lassen.

In der Darstellung der möglichen Portfolio-Arbeiten habe ich den Versuch unternommen, mich der Problematik der Bewertung anzunehmen, indem gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Leistungserwartungen formuliert werden, die in erster Linie auf Wissen und Können zielen, aber auch in Abhängigkeit vom Thema darauf zielen, sich zu positionieren und begründet Stellung zu beziehen.

⁸⁸⁸ Vgl. Thomberg, M.: A.a.O. S.183.

⁸⁸⁹ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.12.

⁸⁹⁰ Vgl. Mendl, H.: Religion erleben. A.a.O. S.14.

⁸⁹¹ Vgl. Nikolova, R./ Schluß, H. u. a.: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. A.a.O. S.72.

⁸⁹² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5 – 10. Katholische Religion. A.a.O. S.16f.

An dieser Stelle jedoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht nur der Religionsunterricht vor der Frage steht, lässt sich der Erwerb von Kompetenzen messen? Sondern die Frage nahezu alle Fächer des sprachlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und musisch-künstlerischen Bereiches vor Probleme stellt, wenn es um die Bewertung von Einstellungen und Haltungen zu bestimmten Sachverhalten geht.

Wichtig im Umgang mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung ist, sich davon frei zu machen, dass sich jeder Bestandteil des Religionsunterrichts der Bewertung unterziehen muss. Nicht jede Lernsituation, in der der Gedanke der Prozesshaftigkeit überwiegt, bildet gleichzeitig eine Leistungssituation ab. Leistungssituationen werden explizit geschaffen, um die Verfügbarkeit erwarteter Kompetenzen nachweisen zu können. Hierfür werden Aufgaben als Herausforderungen geschaffen, die dem Gedanken der Kompetenzorientierung Rechnung tragen.⁸⁹³

Die Portfolio-Arbeit kann in diesem Kontext als Lernsituation verstanden werden, die auf eine Leistungssituation zielt. Über das Lernplakat hinaus fordert es die Portfolio-Arbeit heraus, im Gespräch über die Arbeit zu einem Sachverhalt Position zu beziehen und kumulatives und vernetztes Lernen erkennen zu lassen, im Sinne von Teilhabe an religiösen Lernprozessen und Reflexion von solchen.

Soll sich aus der Arbeit am Portfolio eine Aufgabenstellung entwickeln, die dem Gedanken der Kompetenzorientierung entspricht, kann dieses unter Berücksichtigung des Lernplakates und der Dokumentationsmappe erfolgen. Beide Dokumentationsinstrumente machen das vorhandene Wissen der Schülerin bzw. des Schülers transparent und lassen einen Erwartungshorizont erkennen, der in der Auseinandersetzung mit der Leistungssituation von Relevanz sein wird.

Basierend auf der Unterscheidung von religiösen Kompetenzen und grundlegenden / allgemeinen Kompetenzen religiöser Bildung lässt sich sagen, dass Portfolio-Arbeit einen Beitrag zum Erwerb religiöser Kompetenzen insofern leistet, dass Wissen und Können eine Überprüfung erfahren können, dieses aber in Bezug auf Einstellungen und Haltungen, wie bereits dargestellt, sich nur bedingt als operationalisierbar bzw. überprüfbar erweist.⁸⁹⁴

⁸⁹³ Vgl. Kapitel 7.4. dieser Arbeit.

⁸⁹⁴ Vgl. Kapitel 6.8. dieser Arbeit.

12. Zusammenführung der Forschungsergebnisse

Eine Vielzahl von Aspekten zur Frage nach Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Hauptschule ist in den vorangegangenen Kapiteln untersucht und analysiert worden. Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung möchte ich an dieser Stelle den Fokus auf die Befunde in der Auseinandersetzung mit den folgenden Teilaspekten richten.

12.1. Bildungsstandards – Kompetenzmodelle – Kerncurriculum Hauptschule

In erster Linie hat das PISA-Konsortium Basis-Kompetenzen für die Bereiche Lesefähigkeit, Umgang mit Zahlen und dem Verständnis von Zahlen normativ bestimmt. Auf dieser Grundlage haben sich für die einzelnen Fächer Bildungsstandards abgezeichnet, die dem Anspruch von Basiskompetenzen Rechnung tragen und die Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation bilden.⁸⁹⁵

In der Bewertung der PISA-Studien muss immer wieder bewusst gemacht werden, dass hier nur ausgewählte Teilkompetenzen gemessen werden und nur äußerst begrenzt Auskunft über den tatsächlichen Bildungsprozess des Individuums gegeben wird.

In der Entwicklung nationaler Bildungsstandards hingegen wird die Output-Orientierung im Bildungssystem facettenreicher dargestellt, indem der Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen als Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler, die das Fundament für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung legen,⁸⁹⁶ beschrieben wird. Ausgerichtet an den Kompetenzbereichen einzelner Fächer bilden die fachbezogenen Kompetenzen die Basis für den Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen. Orientiert an den Basiskompetenzen entwickelt das IQB normierte Aufgaben und Testverfahren für die Fächer Deutsch, Mathematik und die Fremdsprachen und für die Naturwissenschaften (ab Frühjahr 2011). Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, findet u. a. das Unterrichtsfach Religion in den Zukunftsperspektiven in der Arbeit des Institutes bzw. in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz keine

⁸⁹⁵ Vgl. Ladenthin, V.: Die PISA-Studie. Anspruch, Grenzen, Defizite. Köln 2003. S.4.

⁸⁹⁶ Vgl. BMBF (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. A.a.O. S.12.

Berücksichtigung.⁸⁹⁷ Für die Arbeit in den Schulen, für Schulentwicklung und Qualitätssicherung hat dies zur Folge, dass zwischen standardisierten Fächern und nicht Standard-Fächern unterschieden wird. Mit der Entwicklung der Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards hat die Deutsche Bischofskonferenz Regelstandards für das Fach Katholische Religion formuliert, die ausgehend von dem Kompetenzmodell Hemels sich als richtungsweisend für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Fach Religion zeigen. Mit den Kirchlichen Richtlinien wurde eine klare Positionierung des Faches erkennbar, sich als ordentliches Lehrfach nicht der schulpolitischen Entwicklung zu entziehen und einen begründeten Legitimationsrahmen für das Fach zu bilden bzw. das Fach Religion zu stärken.⁸⁹⁸

Der Schritt diese Kirchlichen Richtlinien zu formulieren war ein mutiger, der sich an den Vorgaben der Kultusministerkonferenz orientiert hat. An dieser Stelle jedoch wäre es wünschenswert gewesen, sich nicht an den Richtlinien der Kultusministerkonferenz zu orientieren, sondern der Empfehlung des Klieme-Gutachtens zu folgen, indem Mindeststandards formuliert worden wären. Die Orientierung an den Regelstandards ist insofern nachvollziehbar, da hier Standards formuliert werden, die den durchschnittlich erwartbaren Kompetenzen zugrunde liegen.⁸⁹⁹ Eine Orientierung an Regelstandards mit Blick auf das Menschenbild jedoch impliziert, dass Menschen, die nur unzureichend über bestimmte definierte Kompetenzen verfügen, „nicht als Menschen in vollem Wortsinn bezeichnet werden.“⁹⁰⁰ Die Forderung nach Mindeststandards macht auch in diesem Fokus wiederholt deutlich, dass für die Ausrichtung an Mindeststandards ein fundiertes und empirisch abgesichertes Kompetenzstufenmodell notwendig wäre, das unterschiedliche Niveaustufen definiert und berücksichtigt. Von großer Bedeutung ist ein solches Kompetenzstufenmodell nicht zuletzt mit Blick auf die didaktische Strukturierung von Lernprozessen.⁹⁰¹

Auch wenn die Diskussion um Bildungsstandards für den Religionsunterricht auf nationaler Ebene nicht mehr verfolgt wird, sollte gerade mit Blick auf die Qualität des Religionsunterrichts und einer transparenten Unterrichtsplanung und -gestaltung

⁸⁹⁷ Vgl. Kapitel 2.2. dieser Arbeit.

⁸⁹⁸ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.6f.

⁸⁹⁹ Vgl. Drieschner, E.: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden 2009. S.29.

⁹⁰⁰ Ladenthin, V.: A.a.O. S.4.

⁹⁰¹ Vgl. Driescher, E.: A.a.O. S.57.

die Entwicklung eines geeigneten Kompetenzstufenmodells nicht außer Acht gelassen werden.⁹⁰²

Erkennbar wird in diesem Kontext, dass die Frage nach Kompetenzen und geeigneten Kompetenzmodellen in den beiden großen Bezugskonfessionen kontrovers diskutiert wird, gerade in Bezug auf die Formulierung grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung in ihrer Prozesshaftigkeit und der Benennung inhaltsbezogener Kernkompetenzen werden unterschiedliche Standpunkte erkennbar. Während evangelischerseits der Gedanke der Prozesshaftigkeit im Zentrum der Diskussion steht, bildet katholischerseits formuliert in den Kirchlichen Richtlinien eine Verzahnung allgemeiner Kompetenzen mit inhaltsbezogenen Kompetenzen die Diskussionsgrundlage. Deutlich betont wird in den Kirchlichen Richtlinien, dass sich Religionsunterricht nicht ohne Inhalte denken lässt.

Religionsunterricht nur über allgemeine Kompetenzen bzw. grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zu definieren, wird dem Anspruch des Faches nicht gerecht. Ähnlich wie in anderen Fächern bedarf es Grundkenntnissen und einem Basiswissen, auf das aufbauend sich erst der Erwerb allgemeiner Kompetenzen beziehen kann. Versteht sich die Expertise des Comenius-Instituts als Arbeitspapier, das zur weiteren Diskussion einlädt und in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen die grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung stellt, erheben die Richtlinien der Bischofskonferenz vielmehr den Anspruch normative Vorgaben für die Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula zu machen.⁹⁰³

So werden die Richtlinien ebenfalls ausgehend von den allgemeinen Kompetenzen gedacht, aber viel stärker in Beziehung zu Inhalten gesetzt, indem sich allgemeine Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des christlichen Glaubens abbilden und in inhaltsbezogenen Kernkompetenzen beschrieben werden. In den sechs ausgewiesenen Gegenstandsbereichen wird ein klar strukturiertes Grundwissen dargestellt, das die Ausgangslage für die Entwicklung der schulformspezifischen Kerncurricula bildet.

Ausgehend von den normativen Vorgaben der Bischofskonferenz hätte im Kontext einer nachvollziehbaren Systematik die Entwicklung eines aussagekräftigen Kompetenzstufenmodells stehen müssen, das sowohl allgemeine Kompetenzen, inhaltsbezogene Kompetenzen, eine Unterscheidung von Niveaustufen vornimmt,

⁹⁰² Vgl. Kapitel 12.4. dieser Arbeit.

⁹⁰³ Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). A.a.O. S.30.

wie auch Kompetenzen an der Orientierung der Schüler- und Lehrerschaft erkennen lässt, in Bezug auf einen erweiterten Lernbegriff, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Handlungskompetenz und nicht zuletzt der Professionalität einer Lehrkraft. Die Entwicklung eines solchen Modells im Sinne der Kompetenzorientierung und der Frage nach den Merkmalen eines guten Religionsunterrichts ist bislang in dieser Form allerdings ausgeblieben.

Als ein Schritt in Richtung erweitertes Kompetenzmodell allerdings lässt sich die Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ betrachten, indem institutionelle Bedingungen, Herausforderungen und Aufgaben des Religionsunterrichts benannt werden. So soll dieses Papier Impulse für die Umsetzung der Kirchlichen Richtlinien im Religionsunterricht geben. In diesem 2005 herausgegebenen Papier wird deutlich, dass das Synodenpapier von 1974 im Hinblick auf den Aspekt der religiösen Sozialisation nicht mehr greift und der schulische Religionsunterricht davon getragen sein muss, strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln, mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen und die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern.⁹⁰⁴ Deutlich hervorgehoben wird an dieser Stelle, dass es religionsdidaktischer Konzeptionen bedarf, die über die Ansätze der Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik hinausgehen und vielmehr dazu auffordern, Religion zu erleben. So setzt das Papier zum einen neue Impulse und schafft zum anderen einen Legitimationsrahmen für die Auseinandersetzung und den Einsatz neuerer religionsdidaktischer Prinzipien und Dimensionen. Diese Dimensionen und Prinzipien verstehen es, religiöses Lernen unter den Aspekten „Eindruck – Ausdruck – Austausch“⁹⁰⁵ zu betrachten. Einen Eindruck zu gewinnen, religiöse Elemente und Bezüge wahrzunehmen, ein Ausdrucksvermögen zu entwickeln, das die Teilhabe an religiösen Lernprozessen deutlich macht und darüber in den Austausch, den Dialog zu treten sowie ein persönliches Urteil auf der Basis gemachter Erfahrungen fällen zu können.

Auf der Basis der Kirchlichen Richtlinien und dem Papier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aber ohne ein konkretes Kompetenzstufenmodell vor Augen zu haben, wurden auf Länderebene Kerncurricula für den Religionsunterricht entwickelt. Das Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht in der Hauptschule im Land Niedersachsen liegt seit Juli 2009 vor.

⁹⁰⁴ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.18.

⁹⁰⁵ Mendl, H.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2011. S.118.

In der Auseinandersetzung mit den Kirchlichen Richtlinien und dem Kerncurriculum hat sich gezeigt, dass sich erwartete Kompetenzen in Bezug auf ihre Prozessbezogenheit und Inhaltlichkeit formulieren lassen und den Kanon eines grundlegenden Basiswissens vorhalten können. Doch wird auch hier wiederholt deutlich, dass ein Kompetenzmodell, das eine Unterscheidung von Niveaustufen bzw. Kompetenzstufen verdeutlicht, fehlt.

Das Comenius-Institut formuliert in seiner Expertise Beispielaufgaben, die Kompetenzen religiöser Bildung am Ende der Jahrgangsstufe 10 erkennbar machen sollen, sie führen einen Erwartungshorizont auf, versuchen dem Anspruch der Kompetenzorientierung gerecht zu werden und erweisen sich so als Hilfestellung für die Arbeit in der Schule. Die Beispielaufgaben des Comenius-Institutes heben an dieser Stelle deutlich hervor, dass in der Nennung von Bildungsstandards dargestellt werden soll, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit erreicht haben sollen.⁹⁰⁶

Materialien dieser Art werden für den katholischen Religionsunterricht in den Ausführungen bzw. in der Fortschreibung der Kirchlichen Richtlinien bislang nicht vorgehalten.

Mit Blick auf das Kerncurriculum sind in dessen Anhang Beispiele zur Umsetzung aufgeführt, die aber nur bedingt den Gedanken der Kompetenzorientierung und der Kontrolle von Kompetenzen transportieren. So zeigt sich zum heutigen Zeitpunkt, dass die Schulen und insbesondere die Fachkonferenzen damit beschäftigt sind, das Kerncurriculum Katholische Religion in schuleigene Arbeitspläne umzusetzen und dem Anspruch der Prozessbezogenheit und Inhaltlichkeit gerecht zu werden. Dabei gilt es momentan gerade leider vielmehr sich mit formalen Aspekten der Verschriftlichung unter den Anforderungen der Schulinspektion zu beschäftigen, als den Gedanken der Kompetenzorientierung im Sinne eines kumulativen, vernetzten und nachhaltigen Lernens zu vollziehen. Da bislang basierend auf dem neuen Kerncurriculum zum Schuljahr 2010/2011 nur die Arbeitspläne für die Klassen 5 und 6 vorliegen mussten, liegen derzeit noch keine konkreten Ergebnisse in der Arbeit mit dem neuen Kerncurriculum vor. Die Fachkonferenzen werden in nächster Zeit vielmehr damit beschäftigt sein, schuleigene Arbeitspläne zu produzieren, als tatsächlich den Gedanken der Kompetenzorientierung in ihrem Unterricht umzusetzen. Ob die formulierten erwarteten Kompetenzen tatsächlich im Verlauf der

⁹⁰⁶ Vgl. Fischer, D. / Elsenbast, V.: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. A.a.O. S.5.

Schulzeit bzw. nach den einzelnen Doppeljahrgängen erworben werden und ein vernetztes, kumulatives und nachhaltiges Lernen initiiert bzw. erkennbar wird, kann sich erst in den kommenden Jahren abzeichnen, wenn das Kerncurriculum seine konkrete Umsetzung in den schuleigenen Arbeitsplänen erfährt, kontinuierlich im Hinblick auf religiöse Lehr- und Lernprozesse evaluiert und überprüft wird.

Bei aller Kompetenzorientierung und Standardisierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung darf der Gedanke nicht vernachlässigt werden, Schülerinnen und Schüler der Hauptschule als Subjekte religiöser Lehr- und Lernprozesse wahrzunehmen. Sie ernst zu nehmen mit ihren unterschiedlichen Erwartungen, Bedürfnissen und Erfahrungen in Bezug auf das Unterrichtsfach Religion, sollte von höchster Priorität sein. Dabei kann es nicht allein darum gehen, möglichst viel Wissen zu vermitteln, sondern vielmehr Religion zu erleben, zu sehen und zu deuten „wie Religion tickt“ und wie Religion den Schülerinnen und Schülern in Geschichte und Gemeinschaft begegnet.

12.2. Qualitätssicherung im Religionsunterricht der Hauptschule

Im Sinne nationaler Bildungsstandards werden für die Fächer Katholische und Evangelische Religion keine Überprüfungen von Standards am Ende der Sekundarstufe I angestrebt. Dennoch lassen sich die Kerncurricula auf Länderebene als eine Referenzgröße verstehen, die die Qualitätssicherung im Religionsunterricht in pädagogischer Verantwortung, bezogen auf Unterrichtsplanung und -gestaltung, gewährleistet.⁹⁰⁷ Im Kapitel 9 dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass sich die Frage nach einem guten Religionsunterricht nicht eindeutig beantworten lässt, sondern Religionsunterricht durch seine Vieldimensionalität geprägt ist. Neben den „Qualitätsdimensionen Ziele – Inhalte – Personen – Prozesse“⁹⁰⁸ wird der Aspekt der Kompetenzorientierung zu einem religionspädagogischen Paradigma.⁹⁰⁹ Bezogen auf den Religionsunterricht beschreibt Feindt sechs Merkmale einer Kompetenzorientierung⁹¹⁰, die durch geeignete Prinzipien und Dimensionen religiösen Lernens in den Religionsunterricht transportiert werden müssen. Kompetenzorientierung bildet demnach einen lerntheoretischen und

⁹⁰⁷ Vgl. Sajak, C.P.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. A.a.O. S.53.

⁹⁰⁸ Vgl. Schweitzer, F.: Elementarisierung und Kompetenz. A.a.O. S.17f.

⁹⁰⁹ Vgl. Sajak, C.P.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. A.a.O. S.53.

⁹¹⁰ Vgl. Feindt, A. u.a.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. A.a.O. S.13ff.

bildungspolitischen Neuansatz⁹¹¹, der nur in Verbindung mit geeigneten religionsdidaktischen Dimensionen und Prinzipien in Erscheinung treten kann, die auf die Trias „Wahrnehmen – Gestalten – Urteilen“ wirken. Dem Anspruch dieser drei Aspekte werden in besonderer Weise die in Kapitel 5 dargestellten religionsdidaktischen Ansätze in unterschiedlicher Ausprägung gerecht. Guter Religionsunterricht in der Hauptschule zeichnet sich dadurch aus, dass er Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, ihren individuellen Möglichkeiten und ihrem Leistungsvermögen entsprechend Religion wahrzunehmen, an Religion teilhaben zu können und sie verstehen bzw. beurteilen zu können.⁹¹² Ein so verstandener Religionsunterricht zielt auf die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche, auf das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und der Förderung einer religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit.⁹¹³ Einen Beitrag zur Qualitätssicherung können aus diesem Verständnis heraus die Bausteine für die Umsetzung des Kerncurriculums in schuleigene Lehrpläne leisten⁹¹⁴, werden doch hier in pädagogischer Verantwortung unter Einbindung erwarteter inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen die Planung und Gestaltung von Religionsunterricht für die jeweilige Schule verbindlich und transparent dargestellt.

12.3. Portfolio-Arbeit als Lernarrangement religiösen Kompetenzerwerbs

Auf der Basis religionsdidaktischer Erkenntnisse wird in dieser Arbeit das Portfolio als Lernarrangement religiösen Kompetenzerwerbs im Fokus einer normativen Dimension innerhalb religionspädagogischer Auseinandersetzungen analysiert. Es werden Idealvorstellungen abgebildet, die das Portfolio unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung untersuchen.

Die von mir aufgeführte Methode der Portfolio-Arbeit kann sich in diesem Kontext als eine Möglichkeit erweisen, den Gedanken der Kompetenzorientierung aufzugreifen und sich dem Erwerb von Kompetenzen anzunähern. Aufbauend auf ein gemeinsames Basiswissen wird eine individuelle Leitidee entwickelt, mit der sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernprozess beschäftigen. In der Benennung von Leistungserwartungen wird deutlich, über welches Wissen,

⁹¹¹ Vgl. Kalloch, C. u. a.: Lehrbuch der Religionsdidaktik. A.a.O. S.359.

⁹¹² Vgl.: Kuld, L.: Was heißt religiöses Lernen? A.a.O. S.13.

⁹¹³ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. S.18.

⁹¹⁴ Vgl. Kapitel 7.9. dieser Arbeit.

Kenntnisse oder auch Urteilsvermögen die Schülerinnen und Schüler am Ende der individuellen Auseinandersetzung verfügen sollen. In der Präsentation der Arbeitsergebnisse und der Reflexion des eigenen Lernprozesses kann sich abzeichnen, inwiefern sich eine Annäherung an den Erwerb erwarteter Kompetenzen vollzogen hat. Wenn auch im Kontext der Portfolio-Arbeit der Erwerb von Kompetenzen erkennbar wird, Schülerinnen und Schüler auf bereits erworbenes Wissen zurückgreifen können, dieses in neue Zusammenhänge setzen und auf neue Herausforderungen hin anwenden können, kann an dieser Stelle keine Auskunft darüber gegeben werden, ob dieses Wissen tatsächlich nachhaltig verfügbar ist.

In der Analyse der Portfolio-Arbeit ist deutlich geworden, dass das Portfolio einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Religionsunterrichts leistet, indem es den von Schweitzer⁹¹⁵ beschriebenen Qualitätsdimensionen und dem Anspruch der Kompetenzorientierung⁹¹⁶ Rechnung trägt. Im Kontext der Standardisierung, der Unterrichtsqualität und der Frage nach religiösem Kompetenzerwerb ist der Begriff der Kompetenzorientierung zum Schlüsselbegriff der religionspädagogischen Diskussion geworden. So wird mit der Kompetenzorientierung der Gedanke des Perspektivenwechsels transportiert, der versucht, sich dem Erwerb religiöser Kompetenz anzunähern. Aus diesem Verständnis heraus lässt sich religiöse Kompetenz als Größe beschreiben, die „vom Perspektivenwechsel zwischen religiösem Leben und Reden über Religion“⁹¹⁷ lebt. In seiner Engführung beschreibt der Erwerb religiöser Kompetenz Dispositionen von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten, die es wahrzunehmen, zu gestalten und zu beurteilen gilt. Aus diesem Verständnis heraus erweist sich die Portfolio-Arbeit als geeignetes Lernarrangement, das Lernsituationen schafft, welche zum Erwerb erwarteter Kompetenzen beitragen können und auf Leistungssituationen zielen kann, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen erkennen lassen.⁹¹⁸

Neben diesem Begriff der religiösen Kompetenz existiert der Begriff der grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung, für den der Perspektivenwechsel zwischen religiösem Leben und Reden über Religion verstärkt von Relevanz ist. Impliziert doch dieser Begriff ein Kompetenzverständnis, das sich über die Aspekte Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus über den Erwerb von

⁹¹⁵ Vgl. Schweitzer, F.: Elementarisierung und Kompetenz. A.a.O. S.17f.

⁹¹⁶ Vgl. Kapitel 11.5. dieser Arbeit.

⁹¹⁷ Dressler, B.: Religiös gebildet – kompetent religiös? A.a.O. S.38.

⁹¹⁸ Vgl. Kapitel 11.6. & Kapitel 11.7. dieser Arbeit.

Überzeugungen, Gesinnungen und Haltungen definiert.⁹¹⁹ Im Mittelpunkt dieses Verständnisses steht sehr deutlich ein Mehrwert von Religion, der nicht zuletzt in performativen und konstruktivistischen religionsdidaktischen Ansätzen zum Tragen kommt. Bezogen auf die Portfolio-Arbeit lässt sich ein solcher Mehrwert, der auf Einstellungen und Haltungen basiert, nicht fassbar machen und kann sich nur schwer einer Standardisierbarkeit, Evaluation und Überprüfung unterziehen. Religiöser Kompetenzerwerb kann sich bezogen auf die Portfolio-Arbeit insofern abzeichnen, dass Religion im schulischen Kontext vermittelt wird und die Schülerinnen und Schüler auf der Basis ihres Leistungsvermögens dazu befähigt, Religion wahrzunehmen, daran teilzuhaben und sich zu ihr reflexiv zu verhalten.

12.4. Perspektiven für Forschung und Unterrichtspraxis

Mit Blick auf die Unterrichtsforschung zeichnet es sich ab, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gedanken der Kompetenzorientierung derzeit lediglich in zwei Forschungsprojekten der evangelischen Religionsdidaktik erfolgt. So hat zum einen das Berliner Modell religiöser Kompetenz unter dem Forschungsprojekt KERK Einzug in den „Rahmenlehrplan Evangelischer Religionsunterricht der EKBO“⁹²⁰ erhalten und unternimmt den Versuch „mit Hilfe von standardisierten quantitativen Verfahren die Kompetenzentwicklung von Mittel- und Oberstufenschülerinnen und -schülern im Evangelischen Religionsunterricht messen zu können.“⁹²¹ Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes geben Auskunft über „das Niveau religiöser und interreligiöser Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern.“⁹²² So zeigen Schülerinnen und Schüler, die den Evangelischen Religionsunterricht kontinuierlich besucht haben „im Bereich der Deutungs- und Partizipationskompetenz mit Blick auf die eigene Religion, die anderen Religionen und religiöse Phänomene“⁹²³ bessere Resultate als Schülerinnen und Schüler, die nur unregelmäßig oder gar nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Mit Blick auf die Entwicklung eines geeigneten Kompetenzstufenmodells für den Religionsunterricht könnten diese Befunde einen wesentlichen Beitrag in der Beschreibung von Kompetenzniveaus leisten, die bislang fehlen.

⁹¹⁹ Vgl. Zimmermann, M.: Leistungsmessung und Leistungsbewertung des Religionsunterrichts im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 60. Jahrgang. 4/2008. S.304.

⁹²⁰ Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hrsg.): A.a.O.

⁹²¹ Sajak, C.P.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. A.a.O. S.53.

⁹²² Ebd.

⁹²³ Ebd.

Zum anderen verfolgt die Expertengruppe des Comenius-Instituts Münster auf der Basis ihrer Veröffentlichung „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“⁹²⁴ einen Forschungsansatz mit Blick auf „kompetenzorientiertem Unterrichtsgeschehen“⁹²⁵, in dessen Mittelpunkt ein Perspektivwechsel steht, „der die Handlungs- und Deutungsmuster der Schüler/innen nachvollzieht und für einen didaktisch sinnvollen Fortgang des Unterrichts nutzbar macht [...], um darauf aufbauend das didaktische Kerngeschäft der Planung passender Lernangebote für die Schüler/innen umzusetzen.“⁹²⁶ So werden hier Unterrichtsarrangements evaluiert, die einen Beitrag zur Entwicklung und Einübung von Kompetenzen religiöser Bildung beitragen.⁹²⁷

Einreihen lässt sich in die Auswahl geeigneter Unterrichtsarrangements die von mir dargestellte Portfolio-Arbeit im katholischen Religionsunterricht im Fokus eines religiösen Kompetenzerwerbs, die im Rahmen dieser Arbeit unter normativen Gesichtspunkten erschlossen wird und sich nun in einem weiteren Schritt einer empirischen Unterrichtsforschung unterziehen lassen müsste.

Empirische Forschungsprojekte werden aus katholischer Perspektive derzeit nicht verfolgt, würden jedoch eine Bereicherung darstellen im gemeinsamen Dialog um ein adäquates Kompetenzstufenmodell, das beiden großen Bezugsreligionen gerecht werden könnte.

Diese Zurückhaltung aus katholischer Perspektive ist auch bezogen auf die Unterrichtspraxis zu erkennen. Während für den evangelischen Religionsunterricht vermehrt Schulbücher⁹²⁸, Materialien und Arbeitshilfen erscheinen, die die Schulformen Haupt- und Realschule in den Fokus nehmen, ist eine solche Entwicklung katholischerseits lediglich im Gymnasialbereich mit dem Erscheinen der Schulbuchreihe „Mittendrin“⁹²⁹ zu erkennen.

Die fehlenden praxisnahen Arbeitshilfen und Materialien für den katholischen Religionsunterricht werden insbesondere im Umgang mit dem Kerncurriculum und der Arbeit an schuleigenen Arbeitsplänen deutlich. Es zeigt sich, dass in den Fachkonferenzen eine große Unsicherheit herrscht, wenn es um den Gedanken der

⁹²⁴ Fischer, D. / Elsenbast, V.: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. A.a.O.

⁹²⁵ Sajak, C.P.: A.a.O. S.54.

⁹²⁶ Ebd.

⁹²⁷ Vgl. Ebd.

⁹²⁸ Exemplarisch sei hier für den evangelischen Religionsunterricht in Niedersachsen genannt: Gräbig, U. / Schreiner, M. (Hrsg.): Mitten ins Leben. Religion 1 – 2. Berlin ab 2007.

⁹²⁹ Bosold, I. / Michalke-Leicht, W. (Hg.): Mittendrin. Lernlandschaft Religion 1-3. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien. München ab 2007.

Kompetenzorientierung geht und die explizite Verzahnung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen. Den Perspektivwechsel, der sich mit der Kompetenzorientierung vollzieht, müsste sich die katholischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik verstärkt als Arbeitsfeld zu eigen machen, um Schulen und Fachkonferenzen Unterstützungsinstrumente für ihre Arbeit zur Verfügung zu stellen.

Geeignete Unterstützungsinstrumente in Form von Schulbüchern, Arbeitshilfen, Materialien und nicht zuletzt eines Kompetenzstufenmodells, die Hinweise auf Lern- und Leistungssituationen geben, Kriterien der Bewertung und Kompetenzkontrolle bereithalten, bilden eine Teilperspektive für Forschung und Unterrichtspraxis ab. Eine weitere Teilperspektive zeichnet sich in der Evaluation des Kerncurriculums Katholische Religion in der Hauptschule – Niedersachsen ab. So müssten in den kommenden Jahren dezidiert die Formulierungen der inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen auf Validität überprüft werden. Zielen die formulierten erwarteten Kompetenzen der einzelnen Doppeljahrgänge auf kumulatives, vernetztes und nachhaltiges Lernen oder sind hier Erwartungen formuliert, denen sich Schülerinnen und Schüler gar nicht oder nur bedingt annähern können? Zum heutigen Zeitpunkt können hierzu noch keine Aussagen gemacht werden, da noch keine langfristigen und aussagekräftigen Erfahrungen mit dem Kerncurriculum Katholische Religion in der Hauptschule gemacht worden sind.

13. Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

Texte des Alten und Neuen Testaments werden nach der Einheitsübersetzung zitiert.

- Angel, H.-F.: Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer „Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität“. In: Körtner, U./ Schelander, R. (Hrsg.): GottesVorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen. Wien 1999. S.9-34.
- Angel, H.-F. u. a.: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart 2006.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn 2001.
- Ders. (Hrsg.): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001.
- Assmann, A.: Zeit und Tradition. Strukturelle Strategien der Dauer. Köln 1999.
- Baumann, U. u. a.: Religionsdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005.
- Baumann, U. / Jaspert, B. (Hrsg.): Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft. Frankfurt am Main 1998.
- Becker, G.: Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi? Weinheim – Basel 2004.
- Ders. u. a. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005.
- Benner, D.: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: RpB 53/2004. S.5-19.
- Bernhart, D. u. a.: Innovative Lernumgebungen und die Gestaltung von Aufgaben. Aufgabenkultur und Unterrichtsqualität: Viel Lärm um nichts? In: Pädagogik 3/08. S.12-15.
- Biehl, P.: Artikel Religionsdidaktische Konzeptionen. In: HrpG. München 2006. S.440-446.
- Biesinger, A. u. a. (Hrsg.): Brauchen Kinder Religion? Weinheim – Basel 2005.
- Bitter, G. & Miller, G. (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Band 1. München 1986. Schlagwort „Sozialisation“
- Boenicke, R. u. a. (Hrsg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Paxis und Visionen. Heidelberg 2006.
- Bohl, T. u. a. (Hrsg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003.
- Böhm, U. / Schnitzler, M.: Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 & 8. Stuttgart 2008.

- Bronder, D.J. u.a. (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn 1998.
- Ders.: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band: Praxisberichte. Bad Heilbrunn 1999.
- Brunner, I.: So planen Sie Portfolioarbeit. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.89-95
- Dies.: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.73-78.
- Bucher, A.: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Auflage. Stuttgart – Berlin – Köln 2001.
- Ders.: Religiosität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigen. In: Feindt, A. u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster – New York – München – Berlin 2009. S.237-245.
- Büttner, G. / Veit-Jakobus, D. (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart 2000.
- Bund der Deutschen Katholische Jugend und Misereor (Hrsg.): Sinus-Milieustudie U27. Wie ticken Jugendliche? Düsseldorf 2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn – Berlin 2007.
- Ders. (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn – Berlin 2008.
- Ders. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn – Berlin 2008.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft(Hrsg.): Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. Bonn 1993.
- Cloer, E.: Veränderte kindliche Lebenswelten – Auswirkungen auf den Hauptschulbildungsgang. In: Bronder, D.J. u. a. (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn 1998. S.73-89.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

- Ders. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster – New York – München – Berlin 2004.
- Dierkes, J.: Offener Unterricht – eine Chance für den Religionsunterricht in Zeiten individualisierter Religiosität und enttraditionalisierter religiöser Sozialisation? Diplomarbeit. Hildesheim 2003.
- Dressler, B.: Religiöse Kompetenzen zielen auf religiöse Praxis – Bildungsstandards und performative Religionsdidaktik. In: Rendle, L. (Hrsg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Verfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. S.26-30.
- Ders.: Religiös gebildet – kompetent religiös? In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.161-178.
- Ders.: Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung!?! In: Feindt, A. u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster – New York – München – Berlin 2009. S.23-37.
- Drieschner, E.: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden 2009.
- Duncker, L. (Hrsg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003.
- Easley, S.-D./Mitchell, K.: Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mülheim an der Ruhr 2004.
- Eikenbusch, G.: Aufgaben, die Sinn machen. In: Pädagogik 3/08. S.6-10.
- Elsenbast, V./Fischer, D. (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007.
- Endres, W. (Hrsg.): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim – Basel 2008.
- Englert, R.: Bildungsstandards für „Religion“. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: RpB 53/2004. S.21-32.
- Ders.: Die Diskussion über Unterrichtsqualität- und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.52-64.
- Ders.: Bildungsstandards für Religion. In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007.
- Ders.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007.

- Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hrsg.): Rahmenlehrplan Evangelischer Religionsunterricht der EKBO. Berlin 2007.
- Feindt, A. u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster – New York – München – Berlin 2009.
- Feltes, T. / Paysen, M.: Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. Hamburg 2005.
- Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008.
- Fink, M.: Jugendliche in erschwerten Lebenslagen – Beschreibungen und Deutungen im Spiegel empirischer Forschungsbefunde. In: Duncker, L. (Hrsg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. S.200-211.
- Fischer, D. / Elsenbast, V.: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006.
- Fischer, D. / Rothgangel, M.: Zur Einleitung: Kann man religiöse Bildung standardisieren? In: Rothgangel, M. / Fischer, D. (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster 2004.
- Fowler, J.W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991.
- Frederking, V. u. a. (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden 2005.
- Freund, J. u. a. (Hg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien 1998.
- Gabriel, K.: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. Freiburg – Basel-Wien 1992.
- Gensicke, T.: Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. S.203-239.
- Gläser-Zikuda, M. / Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007.
- Grittner, F.: Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn 2009.
- Gropengießer, I. u. a. (Hrsg.): Schule. Zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft 1994.

- Grümme, B.: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart 2009.
- Häcker, Th.: Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.15-18.
- Ders.: Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.33-39.
- Häcker, Th.: Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.27-32.
- Hallet, W.: Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart 2006.
- Hauptschulzentrum Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): Praktisches Arbeiten in der Hauptschule. Anderes Unterrichten im Schulalltag. Hohengehren 1999.
- Heller, A.: Die Krise der Hauptschule – Plädoyer für eine Schule des praktischen Lernens. S.1-12.
- Helmke, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen –Bern – Toronto 1992.
- Ders.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber 2009.
- Hemel, U.: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt a.M. – Bern – New York – Paris 1988.
- Ders.: Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. In: Theo-Web. Heft 1. S.8.
- Ders.: Religiosität. In: Theo-web. 1.Jahrgang 2002. Heft 1. S.12.
- Ders.: Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. Ein Zugang über die Typologie religiöser Lebensstile. In: Angel, H.-F. u. a.: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart 2006. S.92-115.
- Hilger, G.: Ästhetisches Lernen. In: Hilger, G. u. a.: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001. S.305-318.
- Ingenkamp, K. / Lissmann, U.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim – Basel 2005.
- Inglin, O.: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.81-88.

- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.): Perspektiven und Visionen. Tätigkeitsbericht 2005/2006. Berlin 2007.
- Jahnke, T.: Zur Ideologie von PISA & Co. In: Jahnke, T. / Meyerhöfer, W. (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. 2., erweiterte Auflage. Hildesheim – Berlin 2007. S.1-23.
- Jervis, K.: Standards: Wie kommt man dazu? In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006.
- Kalloch, C. u. a.: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg 2009.
- Kaupp, A.: Es kommt auf die Brille an. In: KatBl. 131 (2006). S.316-319.
- Kleffmann, T.: Bildungsstandards und Leistungsmessung im Religionsunterricht – eine systematisch-theologische Überlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 60.Jahrgang, 4/2008. S.309-319.
- Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6/2004. S.11-12.
- Ders.: Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. In: Pädagogik 5/2009. S.44-47.
- Klosinski, G.: Was bedeutet eigentlich Pubertät? In: KatBl. 131 (2006). S.320-327.
- Knigge, M.: Hauptschüler als Bildungsverlierer? Münster – New York – München – Berlin 2009.
- Knödler, H.: Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim – Basel 1998.
- Kohler-Spiegel, H.: Was ist guter Religionsunterricht? Persönliche Beobachtungen und Rückblick. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.249-256.
- Krohne, J. A. / Meier, U.: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G. u. a. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004. S.117-147.
- Kuld, L.: Wie hast du's mit der Religion? Die Gretchenfrage bei Kindern und Jugendlichen. In: Noormann, H. u. a. (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 3. Auflage. Stuttgart 2007. S.57-72.
- Ders.: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In Rendle, L. (Hrsg.): Was heißt religiöses Lernen? Donauwörth 2007. S.9-25.

- Kunze-Beiküfner, A.: Kindertheologie. In: Noormann, H. u. a. (Hrsg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 3. Auflage. Stuttgart 2007. S.199-205.
- Ladenthin, V.: Die PISA-Studie. Anspruch, Grenzen, Defizite. Köln 2003.
- Lemaire, R.: Lernen mit der Portfolio-Methode. In: KatBl. 132 (2007). S.260-263.
- Liegle, L.: Hat sich Kindheit verändert oder ist sie gar im Begriff zu verschwinden? In: Hartinger, A. u. a. (Hrsg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2008. S.23-31.
- Lissmann, U.: Probleme und Möglichkeiten der Schülerbeurteilung – Folienatlas. Landau 2003.
- Luchte, K.: Was sind didaktische Prinzipien? In: Pädagogische Rundschau 61(3/2007). S.251-268.
- Mack, W.: Bildung und Lebensbewältigung. Grundlagen der Jugendschule. In: Duncker, L. (Hrsg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. S.35-49.
- Mendl, H.: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008.
- Ders.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2011.
- Mette, N.: Identitätsbildung heute – im Modus christlichen Glaubens. In: KatBl 124 (1999)
- Ders.: Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.11-19.
- Mette, N. & Rickers, F. (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 2. Neukirchen – Vluyn 2001. Schlagwort „Sozialisation“
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualitätsoffensive Hauptschule. Schüler stärken – Chancen nutzen – Übergänge sichern. Düsseldorf 2009.
- Müller-Ruckwitt, A.: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5-10. Katholische Religion. Hannover 2009.
- Ders. (Hrsg.): Erlass „Die Arbeit in der Hauptschule“. Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. 6-2010. 62. Jahrgang. S.173-181.

- Nikolova, R., Schluß, H. u. a.: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch-Testbar-Abschlussfähig. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007). Heft 2.
- Obst, G.: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008.
- Oser, F. / Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. 2., überarbeitete Auflage. Gütersloh 1988.
- Pfeifer, S. / Kriebel, J.: Lernen mit Portfolios. Neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule. Göttingen 2007.
- Pirner, M.: Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe. In: Theo-web 2 (2003).
- Ders.: Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren. In: Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2006. S.93-109.
- Plöger, W.: Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In: Plöger, W. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn 2006. S.17-58.
- Ders. (Hg.): Lernen in der Schule. Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens. Münster 2009.
- Porzelt, B.: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009.
- Reese-Schnitker, A. / Bederna, K.: Qualität von Religionsunterricht. Ein Überblick über die religionspädagogische Forschung. In: rhs 3/2010. S.140-148.
- Rekus, J. u. a.: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim – München 1998.
- Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 2009.
- Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007.
- Ders.: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: rhs 1/2010. S.50-56.
- Schambeck, M.: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards. In: RpB 55/2005. S.37-50.
- Schenker, D.: Pubertierende religiös ansprechen? In: KatBl. 131 (2006). S.328-332.
- Schieder, R.: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berlin Projektes. In: Sajak, C.P.

(Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007.

- Schlag, B.: Lern- und Leistungsmotivation. 3.Auflage. Wiesbaden 2009.
- Schlüter, R.: Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft. Optionen aus religionspädagogischer Sicht. In: RpB 52/2004. S.67-77.
- Schmid, B.: Jugend und Religion: Das Bild der Shell-Studie 2006. In: KatBl. 132 (2007). S.444-449.
- Schmid, C.: Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung. Zürich 2006.
- Schmid, H.: Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Bad Heilbrunn 1989.
- Schmidinger, E.: Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.67-72.
- Schönig, W.: Die moderne Schule und ihre Heranwachsenden. In: KatBl. 130 (2005). S.242-251.
- Schott, F. / Ghanbari, S.A.: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster – New York – München – Berlin 2008.
- Schröder, B.: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. In: theo-web 2 (2003).
- Schumann, W. (Hrsg.): In der Hauptschule unterrichten. Didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn 1996.
- Schwarz, J. u. a. (Hrsg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze-Velber 2008.
- Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Gütersloh 1999.
- Ders.: Guter Religionsunterricht – aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Bizer, C. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 22. Neukirchen-Vluyn 2006. S.41-51.
- Ders.: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Neukirchen-Vluyn 2008.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1974.
- Ders. (Hrsg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn 1996.

- Ders. (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Bonn 2004.
- Ders. (Hrsg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005.
- Ders. (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe. Bonn 2006.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München – Neuwied 2005.
- Ders. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn 2008.
- Siepman, G.: Mädchen im Hauptschulbildungsgang. In: Bronder, D. u. a. (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn 1998. S.113-119.
- Sill, H.-D.: PISA und die Bildungsstandards. In: Jahnke, T. / Meyerhöfer, W. (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. 2., erweiterte Auflage. Hildesheim – Berlin 2007. S.391-431.
- Siller, H.P.: Religiöse Bildung in einer fragmentierten Lebenswelt. In: RpB 50/2003. S.59-72.
- Spaeth, F.: Theorien religiöser Entwicklung. In: Bosold, I. / Kliemann, P. (Hg.): „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart – München 2003. S.129-136.
- Stein, R.: Hauptschule als Herausforderung. Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen. Neuwied 1998.
- Thies, E.: Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes und bildungspolitisches Programm. In: Rekus, J. (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster 2005. S.8-16.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? 2. Auflage. Hamburg 1994.
- Tomberg, M.: Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Berlin-New York 2010.
- Verhülsdonk, A.: Die kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für Bildungsstandards in Katholischer Religion. In: Sajak, C.P. (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. S.29-49.
- Ders.: Aus katholischer Perspektive. In: Elsenbast, V./Fischer, D. (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007. S.17-23.

- Vierlinger, R.: Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg 1999.
- Weidmann, F.: Religion als Aufgabe der Erziehung. Überlegungen zu einer grundlegenden religiösen Erziehung. In: Baumgartner, K. u. a. (Hrsg.): Glauben lernen – Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion. St. Ottilien 1985.
- Ders.: Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts. Konturen und Perspektiven schulischen Religionsunterrichts im Bildungs- und Erziehungsgeschehen. In: Wiater, W. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens. Donauwörth 2001. S.94-107.
- Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim – Basel 2001. S.17-31.
- Ders.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./ Salganik, L.H. (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe & Huber Publishers 2002. pp.45-65.
- Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2006.
- Ders.: Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.19-23.
- Ders.: Wir sprechen über Qualitäten. In: Brunner, I., u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2006. S.165-170.
- Ders.: Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M. / Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007.
- Ders.: Auf dem Weg zu persönlich bedeutsamen Leistungen: Portfolioarbeit. In: Praxis Schule 5-10. Heft 5/2008. S.43-45.
- Ziebertz, H.-G. u. a.: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh – Freiburg im Breisgau 2003.
- Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber 2008.
- Ders.: Kompetenzorientierten Unterricht vorbereiten: „Kompetenzexegese“ als Kern didaktischer Reflexion. In: Feindt, A. u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung

im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster – New York – München – Berlin 2009. S.165-179.

- Zimmer, K. u. a.: Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster – New York – München – Berlin 2004. S.211-223.
- Zimmermann, M.: Leistungsmessung und Leistungsbewertung des Religionsunterrichts im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 60. Jahrgang. 4/2008. S.296-309.

Schulbücher

- Bosold, I. / Michalke-Leicht, W. (Hrsg.): Mittendrin. Lernlandschaften Religion 1. 2. Auflage. München 2009.
- Dies.: Mittendrin. Lernlandschaften Religion 2. München 2008.
- Dies.: Mittendrin. Lernlandschaften Religion 3. München 2009.

- Eilerts, W. / Kübler, H.-G. (Hrsg.): Kursbuch Religion Elementar 5/6. Stuttgart 2003.
- Dies.: Kursbuch Religion Elementar 7/8. Stuttgart 2004.
- Dies.: Kursbuch Religion Elementar 9/10. Stuttgart 2006.

- Gräbig, U. / Schreiner, M. (Hrsg.): Mitten ins Leben. Religion 1. Berlin 2007.
- Dies.: Mitten ins Leben. Religion 2. Berlin 2009.

- Hilger, G. / Reil, E. (Hrsg.): Reli 5/6. Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. 2. Auflage. München 2007.
- Dies.: Reli 7/8. Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. 2. Auflage. München 2006.
- Dies.: Reli 9/10. Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. München 2005.

- Trutwin, W.: Zeit der Freude. Grundfassung. Religion – Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 5/6. Düsseldorf 2006.
- Ders.: Wege des Glaubens. Grundfassung. Religion – Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 7/8. Düsseldorf 2007.
- Ders.: Zeichen der Hoffnung. Grundfassung. Religion – Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 9/10. Düsseldorf 2007.

Internet-Dokumente

- Evangelische Kirche Berlin – Brandenburg – schlesische Oberlausitz. „Rahmenlehrplan“. <http://www.ekbo.de/webdesk/documents/premiere_ekbo-internet/schule+%2F+Bildung/Rahmenplan2007.pdf.pdf> (letzter Zugriff: 18.06.2010)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. „Bildungsstandards“. <<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista>> (letzter Zugriff: 30.04.2010)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. „VERA“. <<http://www.iqb.hu.-berlin.de/vera2>> (letzter Zugriff: 17.03.2010)
- Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen. „Basisdaten Unterricht, Bildung und Kultur“. <<http://www.nls.niedersachsen.de/Tabellen/Bildung/M3001515008.html>> (letzter Zugriff: 18.03.2010)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. „Bildungsstandards“. <<http://www.schule-bw.de/entwicklung>> (letzter Zugriff: 19.03.2010)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. „Bildungspläne“. <<http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/Schularten/Hs/umsetzungsbeispiele/kR>> (letzter Zugriff: 10.03.2010)
- Projekt KERK. „Domänenspezifische Kompetenz im Religionsunterricht“. <<http://www.rz.uni-potsdam.de/db/ler/getdat.php?D=51>> (letzter Zugriff: 18.06.2010)
- Religionspädagogisches Institut Loccum. „Vom Kerncurriculum zum fachbezogenen Arbeitsplan“. <<http://www.rpi-loccum.de>> (letzter Zugriff: 10.03.2010)
- rpi – virtuell. „Portfolio-Methode im Religionsunterricht“. <<http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/3566/Treffpunkt/Interviews/portf/welcome.html>> (letzter Zugriff: 10.03.2010)
- Schulministerium NRW. „Qualitätsoffensive Hauptschule“. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulform/Hauptschule/Qualitätsoffensive_Hauptschule.pdf> (letzter Zugriff: 10.03.2010)
- Zeitschrift für Religionspädagogik. „Theo-web“. <<http://www.theo-web.de>> (letzter Zugriff: 14.07.2010)

Anhang

Möglicher Themenplan zur Arbeit mit dem Kerncurriculum Katholische Religion in der Hauptschule

	Nach dem Menschen fragen	Nach Gott fragen	Nach Jesus Christus fragen	Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen	Nach dem Glauben und der Kirche fragen	Nach Religionen fragen
Jahrgang 5/6	Miteinander leben Schöpfung (vgl. Verantwortung)	Zeit für Gott	Leben zur Zeit Jesu	Schöpfung (vgl. Mensch)	Bibel Einen Kirchenraum erkunden Kirchenjahr	Der Islam – Eine große Religion
Jahrgang 7/8	Gewissen (vgl. Verantwortung)	Nach Gott fragen Biblische Vorbilder, Heilige, local heroes (vgl. Jesus Christus, Verantwortung)	Jesus auf der Spur Biblische Vorbilder, Heilige, local heroes (vgl. Gott, Verantwortung)	Gewissen (vgl. Mensch) Biblische Vorbilder, Heilige, local heroes (vgl. Gott, Jesus Christus)	Kirche erfahren Evangelisch – Katholisch	Jüdisches Leben – jüdischer Glaube
Jahrgang 9/10	Das Recht auf Leben (vgl. Verantwortung, Gott, Jesus Christus) Liebe & Partnerschaft (vgl. Verantwortung)	Das Recht auf Leben (vgl. Verantwortung, Mensch, Jesus Christus) Von Gottes Geist gerufen	Das Recht auf Leben (vgl. Mensch, Gott, Verantwortung) Jesus Christus	Das Recht auf Leben (vgl. Mensch, Gott, Jesus Christus) Liebe & Partnerschaft (vgl. Mensch) Gesellschaft gestalten (vgl. Glauben & Kirche)	Kirche heute und morgen Gesellschaft gestalten (vgl. Verantwortung)	Erinnerung und Neuanfang Der religiöse Markt Hinduismus – Buddhismus

Anlage 2

Schule	Schuleigener Arbeitsplan	Stand:
Fach: Wochenstundenzahl:	Jahrgangsstufe:	

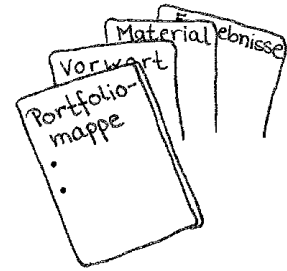
Verbindliche Fachbegriffe:

Zeit	Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Themen / Inhalte	Methoden / Methodenkonzept	Medien / Medienkonzept

Der verbindliche Aufbau deiner Portfoliomappe

1. Deckblatt

- Name
- Klasse
- Zeitraum
- Leitidee / Konkrete Fragestellung



2. Inhaltsverzeichnis

3. Vorwort zu deiner Portfolio-Arbeit

- Warum habe ich mich für diese Leitidee entschieden?

4. Materialsammlung

- Alle Materialien, die du für deine Arbeit benötigt hast

5. Ergebnisse deiner Arbeit

- Texte, Bilder, Collagen, Arbeitsergebnisse

6. Nachwort

- Wie war die Portfolio-Arbeit?
- Zu welchen Ergebnissen bin ich gekommen?

Das Lernplakat

Mit dem Lernplakat präsentierst du deinen Mitschülerinnen und Mitschülern deine Portfolio-Arbeit.

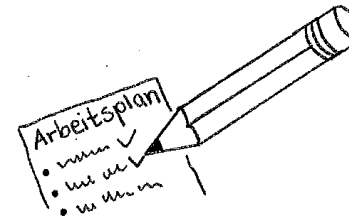
Das Lernplakat soll enthalten:

- ❖ Deine Leitidee
- ❖ Den Prozess deiner Arbeit
- ❖ Deine Arbeitsergebnisse in Texten, Bildern, Collagen, ...

Arbeitsplan zum Portfolio

Meine Leitidee:

So werde ich vorgehen:



Datum Unterrichtsstunde	Was ich erledigen möchte	Diese Materialien benötige ich	Mit dieser Methode arbeite ich	Das muss ich zuhause erledigen

Bewertung der erbrachten Leistungen

Leistungskriterien	Bewertung				Bewertung durch		
	1	2	3	4	Mich Selbst	Meine Lehrkraft	...
Meine Leitidee	Die Entscheidung für dieses Thema wird sehr deutlich.	Die Entscheidung für dieses Thema ist gut erkennbar.	Die Entscheidung ist erkennbar.	Die Entscheidung ist teilweise erkennbar.			
Arbeit zu der Leitidee	Das Thema ist sehr gut strukturiert und wesentliche Aspekte werden verdeutlicht.	Das Thema ist gut strukturiert und wichtige Aspekte werden genannt.	Das Thema ist strukturiert und einige Aspekte werden genannt.	Das Thema ist wenig strukturiert, wesentliche Aspekte wurden nicht berücksichtigt.			
LeistungsErwartungen							
LE 1	Die Leistungserwartung wurde in besonderem Maße erbracht.	Die Leistungserwartung wurde in vollem Umfang erbracht.	Die Leistungserwartung wurde erbracht.	Die Leistungserwartung wurde teilweise erbracht.			
LE 2			
....			
Form der Dokumentation und Präsentation	Das Portfolio wurde erstellt, der Entstehungsprozess wurde aufgezeigt und die Arbeit wurde sehr anschaulich im Lernplakat erklärt.	Das Portfolio wurde erstellt, der Entstehungsprozess wurde aufgezeigt und die Arbeit wurde anschaulich im Lernplakat erklärt.	Das Portfolio wurde erstellt und anschaulich im Lernplakat erklärt.	Das Portfolio ist erstellt worden und wurde im Lernplakat gezeigt.			

Bogen zur Selbsteinschätzung

