

Loccumer Pelikan

3/09

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Kompetenzorientierung



Grundlegende Aspekte
kompetenzorientierter
Religionspädagogik

Das gymnasiale
Kerncurriculum
Ev. Religion 5-10

Pro und Contra:
Auswendiglernen in der
Konfirmandenarbeit

Eine Klassenfahrt
mit Muslimen?!
Kompetenzorientierte
Unterrichtsplanung in
einer 8. Klasse

Die Theodizee-
problematik im Film
„Adams Äpfel“

Lernaufgaben im
kompetenzorientierten
Religionsunterricht



inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	101
grundsätzlich		
Martin Rothgangel	Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik	103
Jürgen Heumann	Kompetenzen, Standards und kein Ende ... Von der Gefahr religionspädagogischer Kritikabstinenz	107
Bärbel Husmann	Zentrum und Peripherie. Das gymnasiale Kerncurriculum Ev. Religion 5-10	110
kontrovers		
Martin Hinderer	Die Kirche braucht orientierende Texte. Auswendig lernen in der Konfirmandenarbeit – pro	115
Burkhardt Nolte	Wider die Tornister-Didaktik Auswendiglernen in der Konfirmandenarbeit – Contra	116
praktisch		
Rebekka Tannen	„Meine Tochter wird nicht teilnehmen...!“ Eine Klassenfahrt mit Muslimen?! Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung zum Thema „Islam“ in einer 8. Klasse	117
Martina Brenneisen	Gerechtigkeit Gottes? – Die Theodizeeproblematik im Film „Adams Äpfel“. Ein kompetenzorientierter Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I/II	126
Christine Labusch und Beate Peters	Mit Jona nach Gott fragen. Durch den Umgang mit einer biblischen Geschichten die Fragehaltung der Kinder fördern	132
Dietmar Peter	Lernaufgaben. Ein Beitrag zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht	135
Dietmar Peter	Vom Kerncurriculum zum fachbezogenen Arbeitsplan Möglichkeiten der Umsetzung der neuen Kerncurricula für Fachkonferenzen... ..	141
informativ		
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	114
	Impressum	123
	Günter Skrodzki: „Die Offenbarung des Johannes“ – Ausstellung im RPI	140
	Buch- und Materialbesprechungen	143
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	145
	Veranstaltungen August bis Jahresende 2009	146



Die Entscheidung in Berlin ist gefallen: „Pro Reli“ hat verloren und der Religionsunterricht behält seinen marginalisierten Status. Die Befürworter eines „Werte vermittelnden“ Faches „für alle“ sehen sich bestätigt. Der Ausgang des Volksbegehrens schmerzt, insbesondere wenn es zutrifft, dass nur vier von zehn Christenmenschen für „Pro Reli“ gestimmt haben. Dass es schwer ist, Gemeindeglieder einer Kirchengemeinde in Berlin-Mitte für eine Statusveränderung des Religionsunterrichts zu gewinnen, habe ich selber erlebt. Aber: Was lehrt die Berliner Erfahrung? Erst einmal: Es ist gelungen, über Wochen eine Debatte zu initiieren, in der um die Frage der Bedeutung von Religion und Ethik für das Zusammenleben in einer Stadt und für die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen zwar kontrovers, aber in einer Tiefe und Breitenwirkung beispielhaft gerungen wurde. Daher ist der zivilgesellschaftliche Diskurs der eigentliche „Gewinner“ des Berliner „Kulturkampfes“. Ein zweites: Die Kirchen haben die Abstimmung auch in den eigenen Reihen verloren. Das tut wirklich weh! An dieser Stelle ist Nachdenklichkeit nicht nur in Berlin gefragt. Was müssen wir tun, damit auch in Niedersachsen jeder Christenmensch um die unersetzbare Bedeutung des Bildungsbeitrages des konfessionellen Religionsunterrichts weiß? Wie können wir als Kirche noch mehr als bisher die Arbeit von Religionslehrkräften wertschätzen und stützen? Nur wenn es gelingt, in Gemeinden und Kirchenkreisen das Bewusstsein für eine Mitverantwortung für Schule und Religionsunterricht zu wecken bzw. zu stärken, kann auch das schulpolitische Handeln der Landeskirchen an Dynamik gewinnen. Bildungspolitik braucht einen langen Atem, aber auch Zeiten

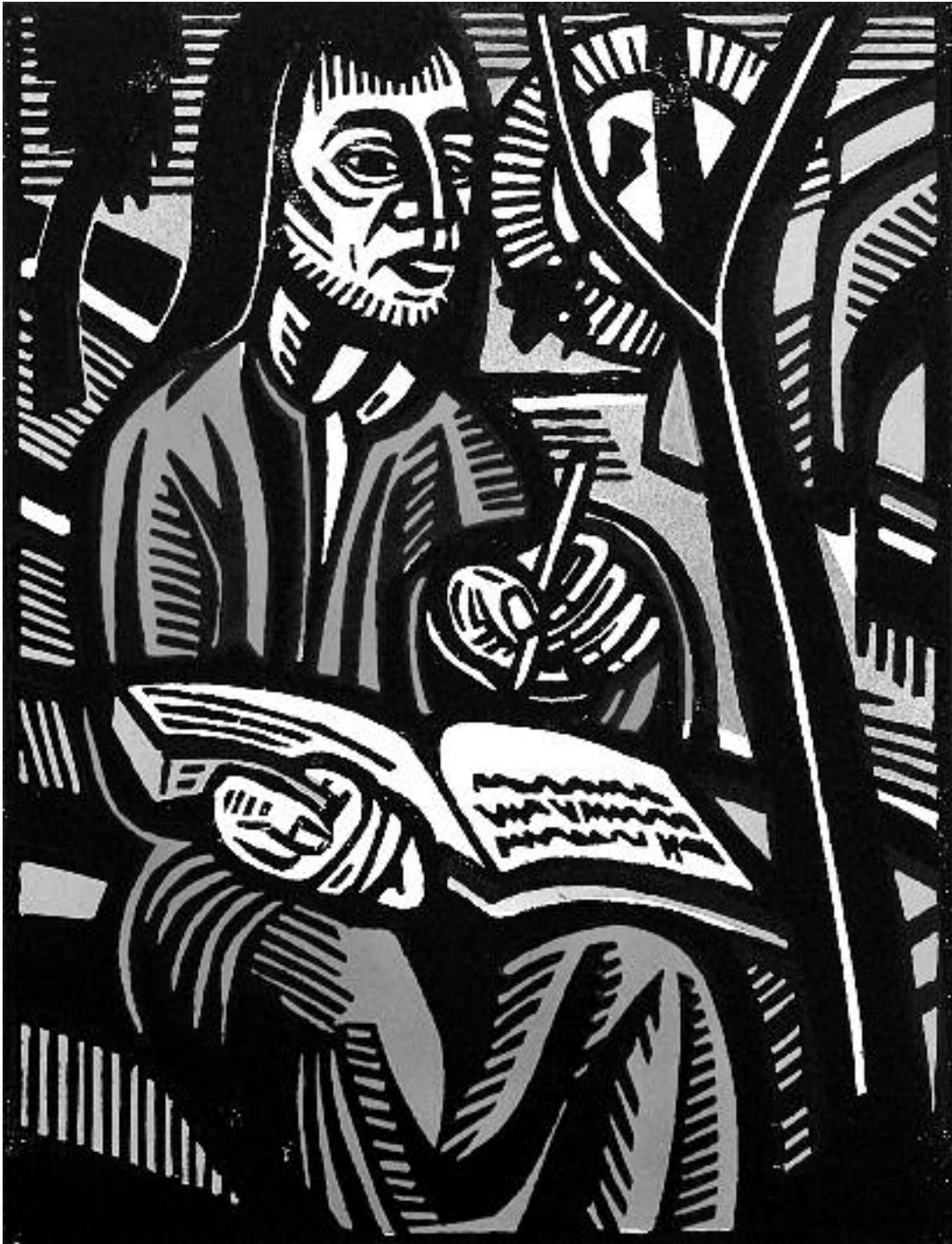
besonderer Aufmerksamkeit. Daher ist es gut, dass die Hannoversche Landeskirche Bildung für das kommende Jahr im Zeichen von Philipp Melanchthon zum Schwerpunktthema erklärt hat.

Die aktuelle Debatte der Kompetenzorientierung bildet das Schwerpunktthema dieser Ausgabe. Der Beitrag von Martin Rothgangel klärt grundsätzliche Begrifflichkeiten und beschreibt die „Logik“ des Konstruktionszusammenhanges von Kompetenzmodell, Bildungsstandards und Kerncurricula. Der Einspruch von Jürgen Heumann warnt vor den Folgen einer „Standardisierung“ von Bildung und betont die Notwendigkeit eines Diskurses über „Inhalte“. Bärbel Husmann erläutert das neue Kerncurriculum für den Religionsunterricht für das Gymnasium im Sinne von „Lesehinweisen“ für die konkrete Arbeit in den Fachkonferenzen. Die Hinführungen zu den Praxisartikeln zeigen, wie das didaktische Leitbild der Kompetenzorientierung in je eigener Weise aufgenommen und unterrichtspraktisch umgesetzt werden kann.

Hoffentlich können Sie nach der Sommerpause wieder gestärkt Ihre Arbeit in Schule und Gemeinde aufnehmen.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Günter Skrodzki, *Projekt Bibel • Die Apokalypse, No. 01 • Offenbarung 1,1-3 – Johannes auf Patmos*

Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik

Von Martin Rothgangel

Hinführung

Bedingt durch die negativen Ergebnisse von ‚PISA 2000‘ ist in der Bildungsdiskussion die Frage nach Kompetenzen und Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt. Seit etwas mehr als fünf Jahren wird in allen Fachdidaktiken intensiv über fachspezifische Kompetenzmodelle und Bildungsstandards diskutiert. Darüber hinaus findet diese Bildungsreform gegenwärtig durch kompetenzorientierte Schulbücher, Kerncurricula sowie Anregungen für die Unterrichtsgestaltung auch Eingang in den Religionsunterricht. Allen Kritiken zum Trotz haben wir eine vergleichbar umfassende Reform des Bildungswesens vor uns, wie sie in den 1970er Jahren durch die Curriculum-Diskussion vonstatten ging.

Dabei ist es teilweise fragwürdig, mit welchem Tempo die gegenwärtige Bildungsreform durchgeführt wird. Es besteht nach den Erfahrungen des Verfassers in den entscheidenden Gremien oftmals erheblicher Zeitdruck. Dies führt erstens zu gewissen Mängeln in Kompetenzmodellen, zweitens zur Formulierung empirisch nicht getesteter Bildungsstandards sowie drittens zu Kerncurricula, die zum einen unzureichend abgestimmt sind auf Kompetenzmodelle und die sich zum anderen nicht an empirisch überprüften Bildungsstandards orientieren können, weil jene noch nicht vorhanden sind. In religionspädagogischen Gremien und bei Fortbildungen zeigt sich zudem, dass man den Charakter der gegenwärtigen Reform schnell mit der an sich richtigen Formel *von der Input- zur Outputorientierung* wiedergeben kann, sich jedoch die grundlegende ‚Logik‘ dieser Bildungsreform keineswegs leicht erschließt.

Domänenspezifischer Kompetenzbegriff

Bekanntlich lautet die viel zitierte Kompetenzdefinition von Weinert: Kompetenzen sind „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.“¹ Eine wesentliche Besonderheit dieser Kompetenzdefinition besteht darin, dass sie im Unterschied zum berufswissenschaftlichen Kompetenzmodell (Methodenkompetenz, Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz) nicht fächerübergreifend definiert ist, sondern dass es sich um einen domänenspezifischen Kompetenzbegriff handelt. Die Fähigkeiten beziehen sich auf ‚bestimmte Probleme‘, d.h. auf spezifische Anforderungssituationen einer Domäne wie Mathematik, Politik, Kunst oder Religion. Bei den ‚Problemen‘ handelt es sich also nicht einfach um die Probleme des problemorientierten Religionsunterrichts,² auch nicht um epochaltypische Schlüsselprobleme (W. Klafki), vielmehr um domänenspezifische Anforderungssituationen, für die ein Subjekt bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Das dahinter stehende Bildungskonzept dokumentiert sich in der PISA-Studie durch die Unterscheidung verschiedener Weltzugänge: kognitive Rationalität, moralisch-evaluative Rationalität, ästhetisch-expressive Rationalität sowie religiös-konstitutive Rationalität.³ Diese verschiedenen Weltzugänge sind ein Ausdruck dessen, dass es keine einheitswissenschaftliche Weltsicht mehr gibt und für

Bildungsprozesse die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und das entsprechende Unterscheidungsvermögen konstitutiv sind.⁴ Pointiert festgehalten: Religion ist ‚nach PISA‘ nicht mehr ein Fach, weil es zur Lösung der Probleme des problemorientierten Religionsunterrichts beiträgt (z.B. Arbeitslosigkeit, Drogen), sondern weil Religion einen bestimmten Weltzugang darstellt, der sich von anderen Weltzugängen unterscheidet. An dieser Stelle tritt ein grundlegender Unterschied zur Curriculumtheorie hervor, bei der Lernziele im Dienste zukunfts- und gesellschaftsrelevanter Qualifikationsanforderungen standen. Treffend lässt sich die Differenz von Curriculumtheorie und Kompetenzorientierung mit D. Korsch als ein Übergang beschreiben ‚von ‚Qualifikationen‘ (als Vorbereitung für bestimmte vorhersehbare Anforderungsprofile) zu ‚Kompetenzen‘ (als Ressourcen für unvorhersehbare Herausforderungen).‘⁵

Kompetenzmodelle religiöser Bildung

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht erlernen können, beziehen sich nach den obigen Ausführungen auf die spezifischen ‚Anforderungssituationen‘ der Domäne Religion. Genau diesen grundlegenden Aspekt versuchen Kompetenzmodelle religiöser Bildung systematisch zu erfassen. Exemplarisch kann dies anhand der Kompetenzmodelle von Ulrich Hemel sowie der Expertengruppe des Comenius-Institutes Münster dargelegt werden.⁶

Bereits 1988 entwickelte Ulrich Hemel ein differenziertes religionspädagogisches Kompetenzmodell. Er versteht unter religiöser Kompetenz ‚die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen‘⁷. In diesem subjektorientierten Sinne beziehen sich die Teilkompetenzen von Hemels Kompetenzmodell auf die Dimensionen von Religiosität:

1. Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser *Sensibilität*: Die grundlegende Fähigkeit, religiöse Wirklichkeit überhaupt wahrzunehmen. (Vgl. Religionsunterricht als Wahrnehmungsschulung)⁸
2. Religiöse Kompetenz in der Dimension des religiösen *Ausdrucksverhaltens*: Die religiöse Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit sowie die Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen. (Vgl. Performative Religionsdidaktik)
3. Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser *Inhaltlichkeit*: Der Aufbau, die Klärung und die Entfaltung von religiösen Vorstellungen und Inhalten. (Vgl. Hermeneutischer Religionsunterricht)
4. Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser *Kommunikation*: Der Erwerb religiöser Sprachkompetenz (Grundwortschatz und Symbole), religiöser Dialogkompetenz (mit Mitgliedern eigener oder fremder Konfession bzw. Religion; mit Weltanschauungen) sowie Aufbau einer Interaktionskompetenz. (Vgl. Religionsunterricht als Sprachschule)

5. Religiöse Kompetenz in der Dimension der religiös motivierten *Lebensgestaltung*: Im Gegensatz zu den anderen Formen religiöser Kompetenz setzt die religiös motivierte Lebensgestaltung bereits einen religiösen Identifikationsprozess voraus. Im religionspädagogischen Bereich ist nur eine Anbahnung möglich. (Vgl. Evangelische Unterweisung)

Hemels Kompetenzmodell blieb lange Zeit mehr oder weniger unbeachtet. Was an dieser Stelle nicht ausgeführt werden kann und in den obigen Klammern nur angedeutet ist: Mögliche Einseitigkeiten bestimmter religionspädagogischer Konzeptionen treten auf dem Hintergrund eines entsprechenden Kompetenzmodells unschwer hervor. Seit der PISA-Diskussion bildet Hemels Kompetenzmodell jedoch einen wichtigen Referenzpunkt für gegenwärtige Kompetenzmodelle.

Dies lässt sich auch an dem für den evangelischen Bereich gegenwärtig meist beachteteten Kompetenzmodell des Comenius-Institutes Münster erkennen.⁹ Grundlegend für die Diskussion dieses Kompetenzmodells ist das Verständnis der Kompetenzmatrix. Die zwölf Kompetenzen religiöser Bildung sind in eine Matrix mit der Horizontalen ‚Dimensionen der Erschließung von Religion‘ sowie der Vertikalen ‚Gegenstandsbereiche‘ eingezeichnet. Die Begründung dieser zweidimensionalen Matrix besteht darin, dass Kompetenzen eine subjektorientierte Kategorie darstellen (vgl. die anthropologisch orientierten Erschließungsdimensionen der Horizontalen), die zur ‚Bewältigung‘ einer bestimmten Domäne befähigen (vgl. die phänomenologisch orientierten Gegenstandsbereiche von Religion der Vertikalen).

Die Erschließungsdimensionen der Horizontalen rekurrieren primär auf die Kategorien des religiösen Kompetenzmodells von Ulrich Hemel. Es finden sich folgende ‚Dimensionen der Erschließung von Religion‘: Perzeption (wahrnehmen, beschreiben), Kognition (verstehen, deuten), Performanz (gestalten, handeln), Interaktion (kommunizieren, urteilen) und Partizipation (teilhaben, entscheiden). Sicherlich lässt sich über die Details dieser Dimensionen trefflich diskutieren – was in der Expertengruppe z. B. im Blick auf die Stellung von ‚urteilen‘ auch erfolgte. Die Kompetenzkategorien der Horizontalen gewannen jedoch insofern an Plausibilität, als sie kompatibel sind mit den in der Religionspädagogik verbreiteten Erschließungsdimensionen ‚wahrnehmen – deuten – gestalten‘, wie sie von Peter Biehl begründet und u.a. in der Religionsbuchreihe ‚Religion entdecken – verstehen – gestalten‘ konkretisiert wurden.¹⁰

Richtet man den Blick auf die Vertikale der Kompetenzmatrix, so wird eine grundlegende Weiterführung des Hemelschen Kompetenzmodells deutlich, die den ‚domänenspezifischen‘ Fortgang der Kompetenzdiskussion im Kontext der Pädagogischen Psychologie berücksichtigt: Durch die Benennung der Gegenstandsbereiche von Religion wird in der Vertikalen der domänenspezifische Charakter dieses Kompetenzmodells noch differenzierter herausgestellt. Dabei mag die phänomenologisch orientierte Unter-

scheidung in „Subjektive Religion“, „Bezugsreligion des Religionsunterrichts: Christentum evangelischer Prägung“, „Andere Religion und/oder Weltanschauung“ sowie „Religion als gesellschaftliches Phänomen“ auf den ersten Blick sehr formal wirken. Gleichwohl wird mit dieser Unterscheidung herausgestellt, wie Schülerinnen und Schüler unter so genannten postmodernen Bedingungen ‚Religion‘ vorfinden, und es können auf diesem Hintergrund religiöse Kompetenzen formuliert werden.



Günter Skrodzki, *Projekt Bibel, Die Apokalypse, No. 02*
Offenbarung 1,9-20 – Ich bin der Erste und der Letzte

Bildungsstandards für den Religionsunterricht

Bildungsstandards benennen nach E. Klieme „die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.“¹¹ Darüber hinaus werden Bildungsstandards anhand von sieben Merkmalen näher beschrieben: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit sowie Realisierbarkeit.¹² Das dritte Merkmal ‚Verbindlichkeit für alle‘ weist auf eine wichtige Unterscheidung innerhalb der Bildungsstandards hin: Es wird unterschieden zwischen Mindeststandard, Regelstandard und Maximalstandard. Im Unterschied zur Klieme-Expertise, die für Mindeststandards plädiert, hat

sich jedoch die Kultusministerkonferenz auf Regelstandards geeinigt.

Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen kann nur noch ein weiteres Merkmal näher betrachtet werden, das zum Verständnis der gegenwärtigen Bildungsreform sehr aufschlussreich ist: Fokussierung. D.h. es soll keineswegs der ganze Unterricht durch operationalisierbare Outputs bestimmt sein. Das Anliegen besteht primär darin, dass man sich z.B. darauf verständigt, was Schülerinnen und Schüler nach zehn Jahren Religionsunterricht mindestens bzw. in der Regel hinsichtlich der Domäne ‚Religion bzw. Religiosität‘ können. Die Outputorientierung konzentriert sich also auf den operationalisierbaren Kernbestand eines Unterrichtsfaches, ohne jedoch den Anspruch erheben zu wollen, dass damit das Ganze eines Faches erfasst sei.

Mit guten Gründen kann man in diesem Zusammenhang daran erinnern, dass die Frage nach dem Kernbestand durchaus ein Grundanliegen christlichen Glaubens darstellt. Keinesfalls führte die Berufung auf die Freiheit des Heiligen Geistes oder auf die Unverfügbarkeit von Bildung dazu, dass man sich verweigert hätte, bestimmte Essentials des christlichen Glaubens als erwartbaren ‚Output‘ zu formulieren: Erinnert sei an das Apostolische Glaubensbekenntnis und an Luthers Kleinen Katechismus¹³. Eine begründete Rechenschaft darüber, was Mindeststandard und Kerncurriculum christlichen Glaubens darstellt, gilt umso mehr, wenn es sich um religiöse Bildung im Kontext öffentlicher Schulen handelt.

Die Formulierung von Bildungsstandards ausgehend von Kompetenzmodellen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, weil Bildungsstandards empirisch überprüfbar sein müssen und diesbezüglich in der Religionspädagogik noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Gerade hier liegt m.E. ein besonderes Potential für die religionspädagogische Diskussion: Anstatt sich primär in der Behauptungskultur religionspädagogischer Konzeptionen und idealistischer Zielvorstellungen für den Religionsunterricht zu bewegen, erfolgt im Rahmen kompetenzorientierter Religionspädagogik zwingend der wechselseitige Bezug von grundlagentheoretischen Überlegungen, welche unabdingbar für die Formulierung von theoretischen Kompetenzmodellen sind, und empirische Studien, welche notwendig im Blick auf Bildungsstandards sind.

Kompetenzmodelle, Bildungsstandards „und“ Kerncurricula

Kompetenzmodelle sind nicht isoliert, sondern notwendig in der Trias ‚Kompetenzmodelle, Bildungsstandards, Kerncurricula‘ zu verstehen.¹⁴ Dabei ist die ‚Logik‘ zu berücksichtigen, wie Kompetenzmodelle, Bildungsstandards und Kerncurricula konstruiert werden.

Als erster Schritt ist ein domänenspezifisches Kompetenzmodell zu erstellen. Hierbei ist zu bedenken, dass Kom-

petenzen letztlich Fähigkeiten eines Subjekts hinsichtlich einer bestimmten Domäne darstellen und nicht einfach die fachwissenschaftliche Systematik eines Objekts, einer bestimmten Domäne replizieren. Damit ist der Ansatz bei der Formulierung von Kompetenzmodellen konform mit einem kritischen Bildungsbegriff, in dem Bildung verstanden wird als ‚wechselseitiger Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt, der unter dem Primat des Subjekts steht‘.

Als zweiter Schritt nach der theoretischen Setzung von Kompetenzmodellen folgt die Formulierung von Bildungsstandards, welche in Form von Kompetenzen z.B. formulieren, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I mindestens (Mindeststandards) oder in der Regel (Regelstandards) in der Domäne Religion bzw. Religiosität können. Bildungsstandards stellen gewissermaßen eine domänenspezifische ‚Hochsprunglatte‘ dar, mit deren Hilfe gemessen werden kann, ob Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Kompetenzen einer Domäne erworben haben. Gerade Bildungsstandards sind somit der Ort, an dem die theoretischen Setzungen und die empirischen Überprüfungen in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Letztlich kann es sich zeigen, dass die theoretischen Setzungen des Kompetenzmodells sowie der Bildungsstandards selbst ‚zu hoch‘ oder zu wenig ‚spezifisch‘ sind.

Bezogen auf das grundlegend orientierende Kompetenzmodell sowie auf die Bildungsstandards werden schließlich Kerncurricula formuliert. Sie stellen gewissermaßen das ‚inhaltliche Trainingsprogramm‘ dar, damit Schülerinnen und Schüler jene domänenspezifischen Kompetenzen erwerben, um die Bildungsstandards eines Faches ‚überspringen‘ zu können.

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass Kompetenzmodelle sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten von Subjekten in einer ganz bestimmten Domäne beziehen, die Inhalte einer Domäne, die in der Tat notwendig für die Ausbildung jener domänenspezifischen Kompetenzen sind, jedoch primär im Kerncurriculum enthalten sind. Die Logik, dass Kompetenzmodelle vor Kerncurricula formuliert werden, entspricht letztlich der Logik eines kritischen Bildungsbegriffs, dem zufolge der wechselseitige Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt unter dem Primat des Subjekts steht.

Wie bereits eingangs kritisch angemerkt wurde, liegt aktuell insofern ein großes Defizit der religionspädagogischen Diskussion vor, als noch keine empirisch überprüften Bildungsstandards ausgearbeitet sind. Erfahrungen in anderen Fächern wie Mathematik zeigen, dass dafür eine intensive Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie relativ hohe Ressourcen erforderlich sind. Die Gefahr der religionspädagogischen Diskussion besteht m.E. gegenwärtig darin, dass man sich mehr oder weniger der empirischen Seite der jetzigen Bildungsreform entzieht¹⁵ und sich in elaborierten theoretischen Diskussionen über Sinn bzw. Unsinn von Kompetenzen und Bildungsstandards erschöpft.

Anmerkungen

- 1 Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, 2. Aufl. 2002, S. 27f.
- 2 Vgl. aber Karl Ernst Nipkow, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1, Gütersloh 2005, S. 133.
- 3 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21; vgl. dazu Bernd Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, S. 110f.
- 4 Vgl. Bernd Dressler, a.a.O., S. 109f.
- 5 Dietrich Korsch, Den Atem des Lebens spüren – Bildungsstandards und Religion, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), S. 167.
- 6 Ein guter Überblick über weitere Kompetenzmodelle findet sich bei Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, S. 70ff.
- 7 Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 674.
- 8 Der Verweis in den Klammern auf nahe liegende religionspädagogische Trends oder Konzeptionen findet sich nicht bei Hemel, sondern stammt vom Vf.
- 9 Vgl. Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006; vgl. zum Folgenden vom Vf., Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens, in: Elsenbast / Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu ‚Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung‘, Münster 2007, S. 78-82.
- 10 Vgl. Peter Biehl, Religion entdecken, verstehen, gestalten. Zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs. Werkbuch Religion 5 / 6, hg. von Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus, Göttingen 2000, S. 10-21.
- 11 Edelgard Bulmahn / Karin Wolff / Eckhard Klieme, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003, S. 19.
- 12 Vgl. ebd., S. 24ff.
- 13 Vgl. Bernd Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Martin Rothgangel / Dietlind Fischer, Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung (Schriften aus dem Comenius Institut 13), Münster, 2. Aufl. 2005, hier S. 17-19.
- 14 Nachstehender Gedankengang findet sich vom Vf. auch in: Andreas Feindt / Volker Elsenbast / Peter Schreiner (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster 2009 (im Druck).
- 15 Vgl. dazu auch Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von ‚gutem Religionsunterricht‘ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008, 176f. Eine bemerkenswerte Ausnahme stellen die DFG-Projekte ‚RU-Bi-Qua‘ und ‚KERK‘ der Berliner Kollegen R. Schieder und D. Benner dar <http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/Projekte/forschungsprojekte/010KERK/index-KERK-DFG-HU.htm> (Zugriff am 22.6.2009).

Dr. Martin Rothgangel ist Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Göttingen.

Kompetenzen, Standards und kein Ende ...

Von der Gefahr religionspädagogischer Kritikabstinenz

Von Jürgen Heumann

Als in der Lehrerbildung die Lernzielorientierung noch en vogue war, wurde Studierenden und Referendaren zu deren Begründung gern die Fabel vom Seepferdchen erzählt.

Sie berichtet von einem jungen Seepferdchen, das sich in die Welt aufmacht, um sein Glück zu finden. Verschiedene Fische, denen es auf seinem Weg begegnet, bieten ihm für sein letztes Geld mehr oder weniger sinnvolle Hilfe an, bis es am Ende auf einen Haifisch trifft. Der meint, dass es das Seepferchen mit ihm gut getroffen habe: „... 'Wenn du diese kleine Abkürzung machen willst', sagte der Haifisch und zeigte auf seinen geöffneten Rachen, 'spartst du eine Menge Zeit.' 'Ei, vielen Dank', sagte das Seepferdchen und sauste in das Innere des Haifisches. Die Moral von der Geschichte: wenn man nicht genau weiß, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hinwollte.“¹

Die Lernzielorientierung unterlag seinerzeit, nicht zuletzt in den Seminaren der Zweiten Ausbildungsphase, einer ähnlichen Fetischisierung und Inflationierung wie gegenwärtig die alles pädagogische Handeln durchdringenden Begriffe Standardisierung und Kompetenzorientierung. Wer ein wenig länger die pädagogischen und fachdidaktischen Szenen überschaut, dem fallen gewiss noch weitere Begriffe ein, z. B. Handlungsorientierung oder Operationalisierung.

Bei all diesen Begriffen handelt es sich um Struktur- oder Funktionsbegriffe, die einzig so etwas wie einen „output“ anmahnen, der nach den Mühen des pädagogischen Inputs in Kinder- und Jugendlichenköpfe nun auch endlich für alle sichtbar werden müsse. Von den zu lehrenden Inhalten ist in diesen Begriffen nicht die Rede. Aber gerade die Inhalte sind es, die pädagogisch Orientierung vermitteln bzw. zur Abarbeitung auffordern, damit nachwach-

sende Generationen so etwas wie Verantwortung, Emanzipation, Selbstbestimmtheit, Freiheit, Solidarität, Kritikfähigkeit gegenüber Ideologien gewinnen. Es ist z. B. nicht nur wichtig Unterscheidungs- und Deutungskriterien für religiöse Sprachformen zu kennen, wie der Kompetenzkatalog des Comenius-Instituts vermittelt, also z. B. Gebete von Gleichnissen unterscheiden zu können, sondern die eigentliche Lernherausforderung besteht darin, welche Gebete es sind, die exemplarisch für eine Religion stehen und die gleichzeitig in Gegenwartskulturen Sinn machen und lebensdienlich sind. Die Inhalte lassen sich nicht einfach austauschen. Sie müssen immer wieder neu diskutiert werden, u. U. so lange, bis sie durch andere begründet und, im Sinne der Grundrechte und Grundwerte der Gesellschaft sanktioniert, ausgetauscht werden. Wenn aber eine solche Reflexion der Inhalte nicht ausreichend geschieht und stattdessen Funktions- und Strukturdebatten über Begriffe und Ableitungen bis in die letzte Aufgabenstellung für Schülerinnen und Schüler hinein geführt werden, dann können Bildung und Schule schnell ihre Orientierung verlieren und sich wider besseres Wissen zu einer „output-Anstalt“ reduzieren. Vielleicht, um auf die Fabel zurückzukommen, wäre es doch für das Seepferdchen wichtig gewesen, sich über die Gewässer, in denen es schwimmt kundig zu machen; in einem anderen „Inhalt zu schwimmen“ und sich damit in für es zuträglicheren Gewässern zu bewegen. Vielleicht wäre ein sonniger See doch lebensdienlicher als die Tiefsee mit ihren Haien (dass mein Beispiel unter fachbiologischen Gesichtspunkten hinkt, ist mir bewusst). Es scheint eben nicht ganz unwichtig zu sein, auf welche Inhalte wir Kinder und Jugendliche in der öffentlichen Schule hin orientieren. Formalisierte Kompetenzbeschreibungen und standardisierte Arbeiten sind allerhöchstens Mittel zum Zweck. Wenn sie nur als solche gese-

hen werden, können sie pädagogisch dienlich sein; gegenwärtig, scheint es mir aber, werden sie zum Allheilmittel einer nach dem Pisa-Schock noch immer nicht „geheilten“ öffentlichen Bildung.

Was es alles religionspädagogisch zur Kompetenzdebatte Kritisches zu sagen gibt, hat Gabriele Obst in einem pragmatisch-konstruktiven Buch zusammengestellt und mit Antworten versehen, warum für sie Kompetenzorientierung gleichwohl wichtig ist.²



Günter Skrodzki, *Projekt Bibel, Die Apokalypse, No. 03*
Offenbarung 1.4-8 – Gruß an die sieben Gemeinden

Als kritische Anfrage nennt sie zum einen das bildungstheoretische Argument, demzufolge es das Subjekt selbst ist, das sich bildet und das Bildung als persönlich bereichernd empfinden muss. Nicht zuletzt bedeute dies: „einhalten, nachdenken, sich sammeln, Zeit lassen zum Begreifen, um zu sich selbst zu kommen – und so auch zu den Sachen“.³ Obst versteht dieses Argument als ein „Phasenargument“. Die „Rhythmisierung des Schullebens erfolge phasenweise, „zwischen Phasen höchster Konzentration und Phasen größter Gelassenheit“.⁴ Insofern würde Kompetenzorientierung nicht stören. Zunächst ist diese Argumentation nachvollziehbar. Natürlich muss es im Religionsunterricht Anstrengung und Konzentration geben. Es wird aber höchst problematisch, wenn Prinzipien wie Kompetenz oder Standardisierung zur pädagogischen, inhaltlichen und methodischen Grundlage für den Religionsunterricht gemacht werden, die im Schulalltag eben jene Gelassenheitsdispositionen nicht zum Zuge kommen lassen und damit ein Essential von Religionsunterricht verdrängen.

Mit Karl Ernst Nipkow und Bernhard Dressler führt Obst das bildungstheoretische Argument weiter. Mit Nipkow besteht sie nicht nur auf einer „leistungsstarken“, sondern auch auf einer „nachdenklichen Schule“ und mit Dressler warnt sie davor, dass Bildungsideale in pädagogische „Vollkommenheitsansprüche“ umschlagen können und „Bildung nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht nur funktional ist“.⁵ Ihre Gegenargumente auf solche Einwände beziehen sich darauf, dass es gerade die Kompetenzorientierung sei, die die Schüler als „Subjekte“ in den Blick nehme, und das sei durch eine „Inhalts- oder Lernzielorientierung“ eben nicht in demselben Maße gegeben. Haben aber nicht Konzepte wie Problemorientierung, Symbolorientierung, Schülerorientierung oder Elementarisierung, also inhaltsbezogene Konzepte, mit ihrem dezidierten Interesse an von Schülern erstellten Produkten bis hin zu Projekten, immer auch den Lernoutput und konkrete Handlungsmöglichkeiten im Blick gehabt? Dies aber eben aus inhaltlich-konzeptioneller Intention und nicht nur aus Gründen einer leistungsoptimierenden Überprüfbarkeit.

Der gern auch von anderen Kompetenzvertretern⁶ erhobene Vorwurf, die Lernzielorientierung der 70er Jahre sei weit technokratischer als die gegenwärtige Kompetenzorientierung gewesen, trifft leider zu. Aber es ging seinerzeit nicht um eine „möglichst genaue Ausstrichung von Lernzielen“, wie Obst meint (leider haben sich viele Fachseminare der Zweiten Phase dazu verführen lassen), sondern um eben jene Bewusstseinsklärung, wohin der Weg des Lernens führen soll, damit die Schüler nicht im „Rachen von Haifischideologien“ - auch und gerade christlichen und religiösen - verschwinden. Immerhin war dieser Ansatz inhaltlich ausgerichtet und nicht einzig von der Faszination „möglichst vielfältig gestalteter Lernwege“ bestimmt. In der Lernzielorientierung wie in der bildungstheoretischen Didaktik von Klafki „dienen“ die Unterrichtsmethoden mit ihren „outputs“ den Inhalten (Primat der Didaktik vor der Methodik), nicht umgekehrt. Immerhin kannte die Lernzielorientierung inhaltliche Grundentscheidungen, die bis heute durchaus nicht obsolet sind. Mit Vierzig muss immer noch darauf bestanden werden, dass der Religionsunterricht die Fähigkeit vermitteln muss, „die religiöse Frage in den jeweiligen Entscheidungs- und Konfliktsituationen zu stellen und in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Antworten religiöser und weltanschaulicher Traditionen vornehmlich der biblischen Botschaft zu einer eigenen Antwort zu kommen.“⁷ Es bleibt die Anfrage, auf welche Inhalte und Zielsetzungen sich Kompetenzen beziehen. Oder ist es einer Kompetenzorientierung gleichgültig, wohin öffentliche religiöse Bildung heute orientieren soll? Der alleinige Rückgriff auf bzw. die alleinige Voraussetzung der Stimmigkeit biblischer, theologischer oder gar kirchlicher Weltansichten reicht nicht mehr hin, oder muss doch zumindest im Diskurs als ausreichend erwiesen werden. Die Kompetenzorientierung „verschleiert“ solche Ansprüche und Diskurse zugunsten vermeintlich optimierter Lernprozesse.

Die Schwäche der Kompetenzorientierung liegt nicht in dem Anspruch einer Beschreibung, was Schülerinnen und Schüler nach vollzogenen Lernprozessen „können“ sollen; solches war immer schon Anspruch der Schule und auch Anspruch eines sich Bildung und Schule verpflichteten Religionsunterrichts. Das Problem liegt in der von Staat und Kirche gesetzten Dominanz gegenüber einer inhaltlichen Bildung mit ihren emanzipativen und kritischen Impulsen. Die von Obst postulierten Qualitäten der Kompetenzorientierung, diese hielte „Wissen und Können, Lernen und Handeln zusammen“, sie ginge vom „lernenden Subjekt“ aus, begünstige „vernetztes nachhaltiges Lehren und Lernen“ und würde die „Qualität des Unterrichts sichern“⁸ erbringt zunächst nichts Neues und leider auch nicht den Nachweis, dass solches früheren, weniger begrifflich-technokratischen Konzepten unmöglich war. Dass auch ältere Konzepte da, wo sie tatsächlich fundiert und konsequent angewendet wurden, über vergleichbare Qualitäten verfügen, wird jedem Praktiker deutlich sein.

Mit der gesetzten Dominanz von Standardisierung und Kompetenzorientierung geht auch eine verdeckte Normierung von Unterricht einher, wenn dieser in allen Lehr- und Lernprozessen unter den Anspruch von überprüfbareren Kompetenznachweisen gestellt wird. Der Pädagoge Fritz Bohnsack bemerkt zu Recht: „Von der Buber'schen Perspektive des Verlusts der Person aus ist zu befürchten, dass mit der Standardisierung der Lernprozesse auch die Personen standardisiert werden, die Lernenden also und die Lehrenden. Die letzteren nehmen dann die Lerninhalte, z. B. literarische Texte, nur noch unter dem Vorzeichen vorausberechenbarer Kompetenzen wahr und schneiden diese auf das Überprüfbarere zurecht“.⁹ Bohnsack stellt in diesem Zusammenhang auch die wichtige Frage nach dem Menschenbild, das standardisierte und kompetenzorientierte Konzepte steuert und reklamiert noch einmal die Pädagogik Martin Bubers: „Wieweit entspricht es z. B. Martin Bubers ‚großem Charakter‘, der die Anforderungen jeder Situation ihrer Einmaligkeit gemäß verantwortlich beantwortet. Und wieweit ist dieses Menschenbild noch für die religiösen Dimensionen menschlichen Lebens und Erlebens offen...? Derartige pädagogische oder gar pädagogisch-religiöse Zielsetzungen sind nicht leicht mit der politisch-ökonomischen Orientierung vereinbar, die heute zu dominieren sucht“¹⁰ Standardisierung und Kompetenzorientierung lassen sich nicht einfach voneinander abkoppeln, demzufolge durchgreifende Kompetenzorientierungen pädagogisch akzeptabel und die Standardisierungen von Unterrichtsinhalten als notwendiges Übel akzeptiert werden. Eine kritische Aufarbeitung des hinter solchen Vorstellungen stehenden ökonomistischen Menschenbildes muss weiterhin, gerade aus theologischer oder religiöser Perspektive heraus, geleistet werden, ehe man denn daran geht, die Curricula „umzumünzen“ und Lehrbücher und Unterrichtskonzepte mit neuen Vorzeichen zu versehen.



Günter Skrodzki, *Projekt Bibel, Die Apokalypse, No. 04*
Offenbarung 2,1-7 – Sendschreiben Ephesus

Anmerkungen

- 1 Robert F. Mager / Helga Thomas: Lernziele und Unterricht, Weinheim 1994 (Vorwort).
- 2 Gabriele Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009. Der Band ist jedem zu empfehlen, der sich über die pädagogische und religionspädagogische Debatte kundig machen will bzw. wissen will, wie Kompetenzorientierung „funktioniert“.
- 3 Zitiert nach Obst, a.a.O. S. 44, aus: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- u. Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003.
- 4 Ebd.
- 5 Obst, a.a.O., S. 50.
- 6 Hartmut Lenhard: Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Loccumer Pelikan 3/2007.
- 7 Siegfried Vierzig: Lernziele des RU's, Informationen zum ru 1+2, 1970.
- 8 Obst, a.a.O., S. 65ff.
- 9 Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn 2008, S. 39.
- 10 Obst, a.a.O., S. 40.

Dr. Jürgen Heumann ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Zentrum und Peripherie

Das gymnasiale Kerncurriculum Ev. Religion 5-10

Von Bärbel Husmann

Dies vorweg, um Missverständnisse zu vermeiden: Ein Kerncurriculum beschreibt einen „Kern“ oder das Zentrum, nicht mehr und nicht weniger. Diese Einsicht ist banal und liegt sprachlich nahe, dennoch ergeben sich zahlreiche Missverständnisse in Bezug auf die Funktion der neuen Kerncurricula aus dem Bemühen, viel geliebte Frontstellungen beibehalten zu können statt mit kühlem Verstand zu lesen, wahrzunehmen, zu vergleichen, zu verstehen, sich anregen zu lassen, weiter zu lesen, sich etwas zu fragen, mit anderen zu sprechen.

Der vorliegende Artikel versteht sich also als kleine Lesehilfe. Ich will das neue Kerncurriculum Ev. Religion kritisch sichten, Altes und Neues benennen, aber ich tue dies in durchaus werbender Absicht.¹

Neues und Altes

Das neue Kerncurriculum weist verbindliche Kompetenzen aus und gibt „beispielhafte Inhalte“ an, an denen diese Kompetenzen erworben werden können. Die alten Rahmenrichtlinien von 2003 enthielten verbindliche „Thematische Aspekte“ in drei „Lerndimensionen“ und gaben „mögliche Inhalte und Methoden“ an. Schon 2003, demselben Jahr, in welchem die Klieme-Expertise erschien, war von Kompetenzen die Rede – allerdings lag noch kein Bezug auf den von Klieme aufgegriffenen Weinert'schen Kompetenzbegriff von 2001² vor und auch noch kein ausgewiesenes Kompetenzmodell. Die Rahmenrichtlinienkommission muss dennoch eine Ahnung davon gehabt haben, dass Kompetenzen für die schulische Bildung nach Klieme nur in spezifischen, fachlichen Bereichen und eben *nicht* (wie bei der Quadriga Sach-, Methoden-, Sozial- und Personal-kompetenz) überfachlich und allgemein beschrieben werden sollten. So sind in den alten Rahmenrichtlinien die *theologische*, die *lebensgeschichtliche*, die *ethische* und die *(inter-)kulturelle Kompetenz* den vier Lernfeldern zugeordnet worden: *Welt- und Selbstdeutung in christlich-theo-*

logischer Perspektive, Der Mensch als Ebenbild Gottes, Christliche Kriterien ethischen Handelns und Dialog mit Religionen und Weltanschauungen. Neben diesem ersten Versuch, Kompetenzen an Inhaltsbereiche zu koppeln, gab es – im Rahmen der verbindlichen Vorgaben verortet – so genannte didaktische Dimensionen, die „sowohl methodisch als auch didaktisch“ (S. 13) verstanden werden sollten, d. h. die didaktischen Dimensionen sollten nicht auf rein methodische Schritte reduziert werden und etwa im Bereich des Umgangs mit Bildern im Religionsunterricht zum (natürlich methodisch durchaus korrekten) Dreischritt anleiten: wahrnehmen und beschreiben, verstehen und deuten, gestalten und handeln.

Wenn die „didaktischen Dimensionen“ mehr als ein methodischer Dreischritt sein sollte, was dann? Nimmt man die Definition von Werner Jank und Hilbert Meyer (Didaktische Modelle 1991) ernst, nach der Didaktik den Fragen nachgeht, wer, was, wo, wozu und wie lehrt und lernt, so ist klar, dass es bei den didaktischen Dimensionen in den alten Rahmenrichtlinien auch um das Was, das Wo und das Wozu geht; zum Beispiel in der Dimension *Wahrnehmen und Beschreiben*: Die Schülerinnen und Schüler sollten Religion und quasi-religiöse Phänomene (*was*) auch außerhalb kirchlich verfasster und gelebter Religiosität (*wo*) wahrnehmen und beschreiben können, um darüber kommunizieren zu können, um ästhetische Kriterien zu gewinnen, um begründete Urteile fällen zu können (*wozu*). Um ein anderes Beispiel zu nehmen: Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Dimension *Gestalten und Handeln* auch Kenntnisse über Gestaltwerdungen kirchlich gebundener Religiosität in Form von liturgischen Elementen oder Kirchenbau (*was*) erwerben, um religiös sprachfähig und partizipationsfähig zu sein (*wozu*). Wohl-gemerkt: Die Fähigkeit allein ist etwas anderes als das Tun an sich! Für Verfechter von Formlosigkeit und für Kritikerinnen von institutionalisierter Religion (ja, von Institutionen überhaupt) war vor allem diese letzte Dimension religiösen Lernens ein Stein des Anstoßes.

Betrachtet man das neue Kerncurriculum vor diesem Hintergrund, so ist es so neu nicht. Vieles, auch die Kompetenzorientierung, war bereits angelegt. Sehr interessant ist vor diesem Hintergrund, dass auch die Kommission, die die 2004 erschienenen kompetenzorientierten Lehrpläne in Baden-Württemberg schreiben mussten, kein fachdidaktisches Kompetenzmodell zu Grunde legen bzw. entwerfen konnten: Sie hatten von ihrer Ministerin die Vorgabe, sich an jener oben bereits genannten Quadriga von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zu orientieren – und haben das Problem der mangelnden Fachspezifität dann so gelöst, dass sie zu diesen vier unspezifischen Kompetenzen vier fachspezifische hinzuaddiert (hermeneutische, kommunikative, ästhetische und ethische Kompetenz) sowie diese acht dann mit einer religiösen Kompetenz „getoppt“ haben. Sich auf ein im Sinne Kliemes geeignetes fachspezifisches Kompetenzmodell zu beziehen, hatten Anfang 2000 weder die süddeutschen noch die niedersächsischen Kommissionsmitglieder eine Chance.



Günter Skrodzki, *Projekt Bibel, Die Apokalypse, No. 51*
Offenbarung 16,3 – 2. Schale / Alle lebendigen Wesen im Meer starben

Dies war erst möglich im Rahmen der KMK-Kommission, die die bundesweit geltenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen (erschienen 2006) erarbeitet hat. Hier soll nicht der Prozess der Entstehung dieses Kompetenzmodells wiederholt werden,³ aber es soll doch darauf verwiesen werden, dass die dort formulierten fünf Kompetenzbereiche von vornherein fachspezifische Kompetenzen im Blick haben. Sie sind – in den EPA und im neuen Kerncurriculum – weitgehend identisch formuliert:

1. Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben (EPA: *-fähigkeit* statt *-kompetenz*)
2. Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten (EPA: siehe 1.)
3. Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen (EPA: siehe 1.)
4. Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen (EPA: *Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen*)
5. Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden (EPA: siehe 1.)

Unschwer ist zu erkennen, dass hier Formulierungen der früheren didaktischen Dimensionen eingeflossen sind. Und jetzt kann es keinen Zweifel mehr geben, dass es bei den angestrebten Kompetenzen um Fähigkeiten und Fertigkeiten geht.

Wer EPA und Kerncurriculum miteinander vergleicht, wird feststellen, dass diese fünf Kompetenzbereiche (samt ihrer Konkretionen) nunmehr „prozessbezogene“ Kompetenzen heißen und dass sie von „inhaltsbezogenen“ Kompetenzen abgegrenzt werden. Der Grund dafür sind wiederum (wie seinerzeit in Baden-Württemberg) ministerielle Vorgaben: In den allgemeinen Informationen zu den niedersächsischen Kerncurricula, die in jedem Fach identisch sind, heißt es zum Unterschied zwischen den beiden Kompetenzbereichen: „Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche beziehen sich auf Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können. Sie umfassen diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einerseits die Grundlage, andererseits das Ziel für die Erarbeitung und Bearbeitung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind ... Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind fachbezogen; es wird bestimmt, über welches Wissen die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Inhaltsbereich verfügen sollen.“ (S. 6) Man hat den Eindruck, dass durch die ministerielle Vorgabe, zwei Arten von Kompetenzen auszuweisen,⁴ eher neuralgische Punkte geschaffen wurden als dass man den Kommissionen ermöglicht hätte, von ihren eigenen Fachdidaktiken her ein entsprechendes Kompetenzmodell zu Grunde zu legen. Hier liegt die Crux von Vorgaben auf allen Ebenen: Auf wie viel fachdidaktischen Sachverstand können die Kommissionen (und diejenigen, die die Vorgaben machen) zurückgreifen? Wie weit ist die jeweilige fachdidaktische Forschung überhaupt? Und: Wie viel Steuerung ist um der Vergleichbarkeit willen nötig? Die Kommission hat das Beste aus der Situation gemacht: Sie hat keine neuen Kompetenzbereiche formuliert, sondern das Kerncurriculum im Prinzip anschlussfähig gehalten einerseits an das bereits vorliegende Kerncurriculum Grundschule sowie andererseits an die alten Rahmenrichtlinien und die EPA. Sie hat versucht, die Konkretionen der prozessbezogenen Kompetenzen so

zu formulieren, dass sie in der Tat „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, also „Können“, benennen, das man benötigt, um „Wissen“ (der zentrale Begriff der inhaltsbezogenen Kompetenzen) zu erwerben und anzuwenden. Streng genommen hätten sie der Logik der ministeriellen Vorgaben auch darin folgen müssen, in den inhaltsbezoge-

Zentralabitur geht, so jedenfalls meine Beobachtung, immer mehr das selbstverständliche Umgehen mit den EPA verloren. Für die Schülerinnen und Schüler ist es aber notwendig, dass bereits in den Jahrgängen 5 bis 10 eingeübt wird, was Operatoren wie zum Beispiel *erklären* bedeuten.



Günter Skrodzki, *Projekt Bibel, Die Apokalypse, No. 52*
Offenbarung 16,4 – 3. Schale: Wasserströme und Brunnen wurden Blut

nen Kompetenzen dann auch tatsächlich nur „Wissen“ auszuweisen. Sie haben – glücklicherweise muss man sagen – in Kauf genommen, dass bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen nun nicht nur lupenreines „Wissen“ steht („Die Schülerinnen und Schüler kennen ...“). Sie haben damit auch eine kleine Spannung zu den allgemeinen Erklärungen (S. 6) erzeugt. Aber die Entscheidung, die inhaltsbezogenen Kompetenzen mit Verben wie *erläutern, belegen, entwerfen, bringen gestalterisch zum Ausdruck, zeigen an Beispielen, präsentieren, setzen sich auseinander, stellen dar* usw. zu versehen, ist in Bezug auf den Weinert/ Klie-me-Kompetenzbegriff „goldrichtig“, weil diese Verben deutlich machen, dass abgekoppeltes, „träges“ Wissen (auch wenn im Vorspann mehrfach steht, dass beide Arten von Kompetenzen aufeinander bezogen werden sollen) einen Rückfall in das alte Denken in Inhalten bedeutet hätte. Das Wissen der Schülerinnen und Schüler ist operationalisiert und beschreibt die Ziele des Unterrichts als Lernaktivitäten. Gut ist, dass die laut EPA zu verwendenden Operatoren bei den Aufgabenstellungen im Abitur bereits im Kerncurriculum 5-10 mit abgedruckt sind. Denn mit dem

Widerstände und Verbindlichkeiten

Bringt das neue Kerncurriculum den Religionsunterricht voran? Das wird zumindest von manchen gestandenen Lehrkräften, die „schon immer“ guten Unterricht gemacht haben und auch „diesen neuen Lehrplan überleben werden“, bezweifelt. Es ist nun aber leider so und empirisch gut belegt,⁵ dass wir uns etwas vormachen, wenn wir ausgerechnet den Religionsunterricht ausnehmen wollen von den Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien, die in *allen* Fächern von Bedeutung sind.

Stellen wir uns also der Herausforderung und sehen auf das Ende, in der Begrifflichkeit des Kerncurriculums gesprochen: auf die „verbindlichen Kompetenzen“, die zu fördern sind. Die inhaltsbezogenen „müssen jeweils am Ende eines Doppeljahrgangs erworben sein“ (S. 11). Die prozessbezogenen sind für den langfristigen Kompetenzerwerb gedacht, ihre Förderung muss in einem schuleigenen Curriculum mit den inhaltsbezogenen verknüpft, d.h. schwerpunktmäßig zugeordnet werden; die mit ihnen verbundene Langfristigkeit bedeutet übrigens auch, dass sie nicht über kurze Zeiträume evaluierbar sind, also auch nicht bei Klassenarbeiten.

Verbindlich sind außerdem so genannte, zu jedem Kompetenzbereich ausgewiesene „Grundbegriffe“. Das Erlernen und die aktive Verwendung von Fachsprache müssen also nicht nur im Blick sein, sondern systematisch aufgebaut werden. Nicht explizit verbindlich sind die „biblischen Basistexte“. Der Begriff „Basistext“ drückt dabei gleichwohl und gewollt einen hohen Stellenwert aus. Die Anzahl dieser Basistexte ist von Fassung zu Fassung immer weiter gesunken und nach der Anhörung noch einmal reduziert worden – wohl auch, um die Akzeptanz für einen solchen Kernbestand an Bibeltexten zu erhöhen.

Die verbindlichen inhaltsbezogenen Kompetenzen sind in sechs Bereichen formuliert, die im Sinne eines Spiralcurriculums für die drei Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 jeweils mit vier bis sechs Kompetenzen entfaltet werden. Für jeden Doppeljahrgang sind folglich etwa 30 Kompetenzen benannt, für jeden Jahrgang wären das 15. Anders ausgedrückt: Auf 40 Schulwochen gerechnet ergeben sich pro Schuljahr mit vollständig erteiltem Religionsunterricht 80 Religionsstunden. Für diese 80 Stunden schreibt das neue Kerncurriculum 15 verbindlich zu erwerbende inhaltsbezogene Kompetenzen vor. Das Rechenbeispiel zeigt, dass das Kerncurriculum tatsächlich einen Kern ent-

hält und dass die gebetsmühlenartig ins Feld geführte Rede, man könne sich ja nun gar nicht mehr nach den Interessen der Schüler richten, jeder Grundlage entbehrt. Inhaltlich orientieren sich die Bereiche sinnvollerweise an den Bereichen, die die EPA ausgewiesen haben, allerdings mit einer Ausnahme: „Die christliche Zukunftshoffnung“, ohnehin kein Thema, das Protestanten genuin umtreibt, ist ersetzt durch den Kompetenzbereich „Religionen“. Auch aus fachlicher Sicht ist diese Schwerpunktsetzung ausgesprochen sinnvoll: Dialogfähigkeit setzt voraus, dass man seinen eigenen Standpunkt kennt, aber dabei darf man natürlich nicht stehen bleiben. Judentum, Islam und Buddhismus sind darüber hinaus Bereiche, die Lehrkräfte, die ihre Bezugswissenschaft *Evangelische Theologie* gut studiert haben, kaum ohne erweiterte Kenntnisse in Religionswissenschaft so unterrichten können, dass sie über religionskundliche Standards hinaus kommen. In der Sekundarstufe I sind solche religionskundlichen Anteile im Ev. Religionsunterricht hervorragend aufgehoben, und es ist eine richtige Entscheidung, dass die drei Religionen zum Kern des Evangelischen Religionsunterrichts gezählt werden.

Sola scriptura, Ökumene und Kompetenzen

Die neuen Kerncurricula, ebenso wie die alten Rahmenrichtlinien, sind in enger Kooperation mit denen für Katholische Religion entstanden. Sie weisen sogar explizit als Aufgabe der Fachkonferenz aus, die Möglichkeiten konfessioneller Kooperation gemäß der jeweils gültigen Erlasslage zu prüfen. Hiermit wird anerkannt, dass bei allen Differenzen um den Stellenwert von Schrift und Tradition und dabei insbesondere um das Verständnis dessen, was „Kirche“ ist, die Gemeinsamkeiten größer sind als die Differenzen. Diese aktive Aufforderung zur kleinen Ökumene wird die Akzeptanz des Religionsunterrichts beider Konfessionen erheblich fördern. Dies gilt umso mehr, als gerade im Zusammenhang mit der Initiative „Pro Reli“ in Berlin das Ausmaß fachlicher Uninformiertheit oder intellektueller Unredlichkeit, das einem in so genannten kritischen Zeitungsartikeln vor Augen geführt wird, erschreckend ist.

Was ist nun aber mit dem spezifisch Protestantischen der Bibel? Das Kerncurriculum enthält keinen eigenen Kompetenzbereich „Bibel“, ist die Bibel etwa kein Kern? Die Frage kann so nur stellen, wer Kompetenzbereiche oder Leitthemen mit den Themen von Unterrichtseinheiten verwechselt. Jeder Kollege, jede Kollegin kann und muss (in alter Sprache gesprochen:) „Bibel unterrichten“. Ein Blick in die Kompetenzformulierungen belegt dies:

- *Grundformen ... biblischer Sprache ... kennen und deuten* (Deutungskompetenz);
- *Formen ... biblischer Sprache ... gestalterisch Ausdruck verleihen* (Gestaltungskompetenz);

- *deuten biblische ... Zeugnisse als Zeichen der Hoffnung* (Mensch 5/6);
- *erläutern einzelne Beispiele für den Zuspruch und Anspruch Gottes im AT und NT* (Mensch 7/8);
- *deuten die biblischen Erzählungen der Urgeschichte als...* (Mensch 9/10);
- *benennen biblische Bildworte für Gott* (Gott 5/6);
- *setzen sich mit biblischen ... Beispielen von Menschen auseinander, die ein Leben im Vertrauen auf Gott führten* (Gott 5/6);
- *erzählen und deuten zwei Gleichnisse vom Kommen des Reiches Gottes* (Jesus Christus 5/6);
- *stellen biblische ... Beispiele für die Nachfolge Jesu dar...* (Jesus Christus 7/8).



Günter Skrodzki, *Projekt Bibel, Die Apokalypse, No. 61 Offenbarung 19,11-16 – Christus der Sieger*

All diese Beispiele, die noch erheblich erweiterbar wären, zeigen, dass die Bibel sehr wohl eine zentrale Rolle spielt. Keine der o. g. Kompetenzen lässt sich fördern ohne eine Auseinandersetzung mit der Bibel. Was aber in der Tat nicht im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts ist, ist ein „Bibel-Unterrichten“, bei dem „einfach so“ der Aufbau der Bibel besprochen wird, bei dem „einfach so“ erklärt wird, wie biblische Geschichten zu verstehen sind und wie nicht, bei dem „einfach so“ der Inhalt der wichtigsten biblischen Bücher gelernt wird. Das Lernen soll kontextbezogen sein, soll durch situativ eingebettete Lernaufgaben voran gebracht werden. Man mag ein-

wenden, dass die Konstruktion von Anforderungssituationen künstlich ist, dass wir in der Schule sowieso nicht das wirkliche Leben abbilden können, dass es gar nicht für alles – auch nicht für all das, was im Kerncurriculum steht – konstruierbare Anforderungssituationen gibt. Das stimmt. Aber wenn man von curricularen Vorgaben verlangt, dass sie nicht nur abbilden, was ist, sondern auch innovatives Potenzial enthalten, d.h. richtungweisend sind für das, was noch nicht ist, dann wird man schwerlich zufrieden sein können mit einem Kerncurriculum, das sich den Herausforderungen der derzeitigen Debatten in der Fachdidaktik nicht stellt und nur einen vorhandenen Stand feststellt.

To do

„Die Fachkonferenz erarbeitet Themen bzw. Unterrichtssequenzen, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen und beachtet ggf. vorhandene regionale Bezüge ...“ (S. 36) Die Aufgaben sind klar formuliert, sie sind zahlreich und entsprechen dem Bild, das man von einer Fachkonferenz haben kann, die den Namen professionelle Lerngemeinschaft verdient. Wenn man sie liest, so geht es jedenfalls mir, denkt man: Ja, so müsste es eigentlich sein. Und ist motiviert. Wer sie liest und denkt „Nein, auch das noch!“, der bekommt im Anhang „Anregungen für die Entwicklung eines schuleigenen Fachcurriculums“. Sie bieten Beispiele und zeigen, wie sich mit und im Rahmen der Vorgaben Religionsunterricht gestalten lässt. Für die Erkundung der Peripherie außerhalb des Kerns ist unterrichtlich immer noch genügend Zeit.

Anmerkungen

¹ Die Seitenzahlen im Text beziehen sich auf: Niedersächsisches Kultusministerium. Anhörfassung Februar 2009. Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. Sie ist im Internet zu finden unter: www.nibis.de/~sts-sz/religion/Kerncurriculum.pdf

- ² Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Eckard Klieme et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, S. 72).
- ³ Nachzulesen bei Husmann / Tammeus a.a.O. (Anm. 1).
- ⁴ Diese zwei sind nicht einmal trennscharf. Denn: Wenn die prozessbezogenen Kompetenzen (auch) „Kenntnisse“ „umfassen“, die inhaltsbezogenen dagegen „bestimmen“, über welches „Wissen“ die Schülerinnen verfügen sollen – was ist der Unterschied zwischen Kenntnissen und Wissen? Oder: „Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind fachbezogen“ – sind es denn die prozessbezogenen nicht? Weshalb ist dann als Beispiel für prozessbezogene Kompetenzen *fachspezifische Methoden* genannt? Oder: Meinen die ministeriellen Vorgaben mit prozessbezogenen Kompetenzen vielleicht einfach Methoden und mit inhaltsbezogenen Inhalte? – Dann hätten sie die grundsätzliche Neuorientierung selbst nicht verstanden.
- ⁵ Nicht zuletzt in meiner eigenen empirischen Arbeit musste ich erkennen, wie wenige Früchte der schulische Religionsunterricht bringt. Das stand durchaus in eklatantem Widerspruch zu meinem Gefühl „guten“ Religionsunterrichts. Dies zeigt einmal mehr, wie wenig „gefühlte“ Selbsteinschätzung und tatsächliche Wirksamkeit miteinander zu tun haben. Vgl. Bärbel Husmann: Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher. Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 36, Göttingen 2008, S. 208-210.

Literatur

- Obst**, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.
- Husmann**, Bärbel / Tammeus, Rudolf: Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur in Ev. Religionslehre. Zum Sinn und Zweck kompetenzorientierter bundeseinheitlicher Standards, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (4/2008), S. 350-363.
- Lenhard**, Hartmut: Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Loccumer Pelikan 3/2007, S. 103-111.

Dr. Bärbel Husmann ist stellvertretende Schulleiterin im Gymnasium Meckelfeld und Lehrbeauftragte an der Universität Lüneburg.

Ausstellung in der Lernwerkstatt

Das aktuelle Thema:

Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum: Nach den Religionen fragen

von Mitte August bis Mitte November 2009

Erarbeitet von Petra Buschatz, Bettina Focke, Amke Frerichs, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Christine Labusch, Beate Peters, Imke Rode-Wagner, Jutta Sydow und Tanja Voss

Die Kirche braucht orientierende Texte

Auswendig lernen in der Konfirmandenarbeit – pro

Von Martin Hinderer

Die Kirche braucht orientierende Texte, die einen Kernbestand an Einsichten wiedergeben, die zum Glauben notwendig sind. Texte, die auf Verständigung und Vergewisserung über alle Generationen und Konfessionen hinweg angelegt sind, wie das Glaubensbekenntnis oder die Zehn Gebote. Und so hat das Auswendiglernen von Bibel- und Katechismustexten noch immer einen festen Platz im Konfirmandenunterricht. Die meisten Texte, die gelernt werden, sind eingebunden in Lebenszusammenhänge der Gemeinde oder auch des persönlichen Lebens: das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis, der Taufbefehl, die Abendmahlsworte, die Zehn Gebote und Psalm 23.

Luthers bahnbrechende Einsicht sollte dabei aber nicht in Vergessenheit geraten: Der Lernweg kann und darf nur im Dialog mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden gegangen werden. Die Frage „Was bringt’s?“ ist als Frage nach der Bedeutsamkeit des christlichen Glaubens für das eigene Leben zu verstehen. Die Jugendlichen müssen eine eigene Sprache finden, um die überlieferten Glaubensinhalte auch mit ihren Worten ausdrücken zu können. Und umgekehrt bleiben geprägte Worte als Deutungen der Tradition für den Diskurs bedeutsam.

Jugendliche wissen unglaublich viel auswendig: Lieder aus ihrer Musikszene, das Fernsehprogramm ihrer Lieblingssoaps oder die Gehaltskategorien der Fußballbundesligaprofis. Doch sie lernen dies auf eine andere Art und Weise auswendig, als es der Lernstoff für Schule oder Konfirmandenarbeit erfordert. Lernverse, die isoliert gelernt werden, bleiben zusammenhangloses Wissen und verschwinden schnell wieder aus dem Gedächtnis. Je vernetzter dagegen Inhalte sind, je vielfältiger sie miteinander verbunden sind, desto leichter können sie erinnert und im Langzeitgedächtnis verankert werden. Entscheidend ist deshalb die Verbindung, die die Lebenswelt der Texte mit der Lebenswelt der Konfirmandinnen und Konfirmanden hat.

Darum eignet sich der „Lernstoff“ nicht als Hausaufgabe, der dann aus dem Kurzzeitgedächtnis abgespult wird.

Um den Texten aber die Bedeutung zu geben, die sie für die christliche Tradition haben, ist das Auswendiglernen eine unterrichtliche Aufgabe. Ein Teil der Unterrichtszeit sollte daher für das Memorieren verwendet werden.

Besser als im Unterricht, wo die Lernkontrolle schnell zum Mittel der Disziplinierung wird und das Abhören die intellektuell Schwächeren benachteiligt, ist das Memorieren der Texte im liturgischen Vollzug oder im Gottesdienst selbst. So sind die elementaren Texte in ihrem ursprünglichen Erlebenszusammenhang verankert.

Die Texte haben eine besondere Sprachform, die nicht die Sprache der Jugendlichen ist. Um einen Zugang zu finden, spielt nicht die Art und Weise wie der Text gesprochen wird eine besondere Rolle, sondern auch der Ort, an dem gesprochen wird. Dazu ist eine besondere Form der Inszenierung wichtig, die nicht im Abspulen von Texten bestehen kann. Durch verschiedene Formen der Inszenierung entstehen Klang- und Sprachräume ganz eigener Art. Die Fremdheit der Texte kann für Jugendliche interessant, vielleicht in ihrer Fremdheit sogar anziehend wirken.

Alles, was im Konfirmandenunterricht auswendig gelernt werden soll, sollte im Unterricht auch auf möglichst vielfältige Weise bearbeitet und besprochen werden. Es braucht einen Lernrahmen, in dem die Texte in einem einsichtigen Zusammenhang stehen. Nur wenn das Gelernte über die reine Rezeption hinaus von Bedeutung ist, hat es auch eine Chance ins Langzeitgedächtnis zu gelangen, weil es auch relevant für das Leben ist.¹

Pfarrer Martin Hinderer ist Dozent für den Bereich Konfirmandenarbeit im Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart.

Anmerkung

¹ Zu Methoden für das Auswendiglernen vgl. Martin Hinderer, Vom In- und Auswendiglernen im Konfirmandenunterricht, in: Anknüpfen update 2 – Praxisideen für die Konfirmandenarbeit, Stuttgart 2005, 39-42.

Wider die Tornister-Didaktik

Auswendiglernen in der Konfirmandenarbeit – Contra

Von Burkhardt Nolte

Wir brauchen relevante Texte der biblisch-christlichen Tradition! Die Erfahrung mit unseren Konfis zeigt nämlich durchgängig, dass viele an *einen* Gott glauben, aber nicht mehr an den Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, den Vater Jesu Christi. Das Auswendiglernen von klassischen Texten wie dem „Psalm 23“, den „10 Geboten“, usw. bringt aufs Deutlichste zur Sprache, dass der Glaube an Gott ein bestimmter ist.

Also spricht eigentlich nichts dagegen. Allerdings wird dies häufig mit einer Verheißung versehen, die dieser Methode nicht zukommt. Gerade deshalb ist es nötig, hier Warnschilder aufzustellen.

Auswendiglernen als Didaktik der Selbstrechtfertigung

Gibt es am Ende der Konfirmandenzeit eine Prüfung, können die Konfis z.B. das „Vater Unser“ oder die „Zehn Gebote“ auswendig. Also haben sie genug gelernt und können zur Konfirmation zugelassen werden. Zugleich legen aber die Unterrichtenden Rechenschaft über ihren KU ab, und der Kirchenvorstand signalisiert, dass der KU das Qualitätssiegel „gut“ erhält. Wer jedoch den KU didaktisch mit einem solchen Globalziel ausstattet, hat zwar am Ende einen theologischen Grundkurs absolviert, stellt jedoch nicht die entscheidenden Fragen. Kenntnisse über den Aufbau beispielsweise des „Vater unsers“ oder eine angemessene Gebetshaltung sind in meinen Augen nicht maßgeblich für eine gute Qualität von KU. Theologisch gesprochen muss Konfirmandenarbeit Vertrauen bildend sein: Konfis sollen der Wirklichkeit Gottes in ihrem Leben auf die Spur kommen. Die relevante Frage – um beim Beispiel „Vater unser“ zu bleiben – lautet daher nicht, *wie* Beten funktioniert, sondern *ob*!

Auswendiglernen als „Tornisterdidaktik“

„Man weiß ja nie, wozu sie es gebrauchen können.“ Hinter diesem beliebten Argument für das Auswendiglernen

steht die Überzeugung, dass die Konfizeit zwar nicht für die Jugendlichen jetzt, aber doch für irgendeinen in der Zukunft liegenden Zeitpunkt gut sein wird, quasi als Gepäck für schwere Zeiten. Das Gefährliche an diesem Argument ist, dass es zutrifft. Unsere Großelterngeneration wird nicht müde, uns davon zu erzählen, wie sehr sie sich in den Bunkern während des Zweiten Weltkriegs an der tröstlichen Botschaft beispielsweise des 23. Psalmes festhalten konnten: „...und ob ich schon wanderte im finstern Tal, fürchte ich kein Unglück“.

Didaktisch darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Jugendliche jetzt in diesem Augenblick, in dem sie u.a. mit dem 23. Psalm konfrontiert werden, von der tröstlichen Botschaft profitieren können, ja sollten. Warum kennen denn Konfis Lieder, wie die von der Band „Silbermond“ auswendig, wenn es da z.B. heißt: „Gib mir einfach nur ein bisschen Halt in einer Welt, in der nichts sicher scheint. Gib mir in dieser schnellen Zeit irgendwas, das bleibt.“ Das wäre es doch, wenn wir gemeinsam im KU entdecken, dass der 23. Psalm genau davon erzählt, und wenn wir mit den Jugendlichen darüber ins Gespräch kommen, an welchen Stellen ihr Leben bedroht ist, sich also im finsternen Tal befindet, und wie wohltuend es ist, zugleich zu erleben, dass sie bei Gott bleibenden Halt finden können.

Auswendigkönnen ist etwas anderes als Auswendiglernen! Wer etwas wirklich auswendig kann – und zwar weil ihm/ihr die Relevanz jetzt und heute einleuchtet – der kann es auch noch in zehn Jahren.

Fazit: Das, was Konfis am Ende ihrer Konfizeit auswendig können, *ohne* dass sie es explizit gelernt haben, ist die Nagelprobe dafür, was für sie relevant geworden ist. Die Konfis geben mit der so genannten Prüfung Auskunft darüber, ob sie gute Nahrung für sich und für unsere Welt erhalten haben.

Pfarrer Burkhardt Nolte ist Religionslehrer in Paderborn und Mitautor von Arbeitsbüchern für die Konfirmandenarbeit (Konfis auf Gottsuche, Das Holk-Projekt).

„Meine Tochter wird nicht teilnehmen...!“ Eine Klassenfahrt mit Muslimen?!

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung
zum Thema „Islam“ in einer 8. Klasse

Von Rebekka Tannen

Ausgangssituation und didaktische Vorüberlegungen

Anhand einer Unterrichtseinheit in einer 8. Klasse des Gymnasiums soll im Folgenden eine Möglichkeit aufgezeigt werden, von ausgewählten Kompetenzen über die Vorstellung einer möglichen Lernsituation bis hin zur Gestaltung einer Prüfaufgabe und letztlich einer Testaufgabe zu gelangen. Den Kern der Überlegungen bildet dabei die angestrebte Förderung folgender, im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I ausgewiesener, prozessbezogener Kompetenz, die dem Bereich „Dialogkompetenz“ zugeordnet wird:¹

Mit Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen sowie nicht religiösen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren, ohne dabei vorhandene Differenzen zu leugnen.

Innerhalb des Unterrichts bietet sich grundsätzlich eine Vielzahl von möglichen Themen bzw. Inhalten an, die einer Förderung der gewählten Kompetenz dienlich sein können. Nach Abwägung von Alternativen soll der Fokus im vorliegenden Fall auf einer Auseinandersetzung mit dem „Islam“ liegen.² Vorläufiges Ziel ist es demnach, dass *die Schülerinnen und Schüler sich mit islamischen Glaubensüberzeugungen begründet auseinandersetzen und daraus resultierend mit Muslimen respektvoll kooperieren und kommunizieren können*. Bereits an dieser Stelle ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass sich der gewählten

Schwerpunktcompetenz Kompetenzen zuordnen lassen, die sich im Rahmen des Unterrichts gleichzeitig mitfördern lassen. Im weiteren Planungsverlauf wird sich daher zeigen, dass in dieser Einheit zum Beispiel auch die übrigen im Bereich „Dialog“ wie auch ein Großteil der im Bereich „Urteil“ formulierten *prozessbezogenen Kompetenzen* des Kerncurriculums greifen. Im Kerncurriculum werden in diesem Zusammenhang gleichzeitig *inhaltsbezogene Kompetenzen* aufgeführt: Die Schülerinnen und Schüler sollen in Bezug auf den „Islam“ das Wissen über zentrale Inhalte des muslimischen Glaubens sowie über die Bedeutung Mohammeds für den Islam und die Unterschiede von Kirche und Moschee besitzen und angemessen Auskunft darüber geben können - um nur einige Beispiele zu nennen.³ Die einzelnen Unterrichtsinhalte können also nicht willkürlich gewählt werden, sondern legitimieren sich im Rahmen der folgenden Planung durch eine jeweilige Rückbindung an die skizzierten Kompetenzkategorien, d.h. die gewählten Inhalte müssen dem Erwerb von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen „dienlich“ sein.

Die Identifikation einer Anforderungssituation – didaktische Prämissen

Innerhalb der Planung stellt sich als nächste und vermeintlich schwierigste Aufgabe die Konstruktion einer *Lernsituation*, die die gewählte Schwerpunktcompetenz fördern soll. Den didaktischen Ausgangspunkt kompetenzorientierten Religionsunterrichts bilden dabei bekanntermaßen

anspruchsvolle, d.h. komplexe, lebenspraktische Situationen, „in denen der Einzelne sich zu konkreten Herausforderungen verhalten oder in denen er selbst handeln muss. [...] In solchen Situationen können sich z.B. Fragen stellen, die geklärt, beantwortet oder beurteilt werden sollen, Aufgaben, die zu bewältigen sind, oder Probleme, die gelöst werden müssen.“⁴ Wenn man diese didaktische Prämisse durchgängig verfolgt, ergeben sich folgende Konsequenzen: Zunächst gilt es eine Lernsituation auszuwählen, die das Vorwissen innerhalb der Lerngruppe berücksichtigt. Dieses kann bekanntlich innerhalb der Auseinandersetzung mit einer Fremdreligion sehr unterschiedlich sein und beeinflusst insofern maßgeblich die Struktur und das Anforderungsniveau, als die Situation für alle Schülerinnen und Schüler eine entsprechende Herausforderung darstellen muss. Die Situation sollte sich zudem aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ergeben bzw. auf diese übertragbar sein, mindestens aber exemplarische Handlungsimpulse im Umgang mit muslimischen Mitschülerinnen und -schülern bereithalten. Indem das Verfügen über Kompetenzen auf eine spezifische Handlungsfähigkeit abzielt, sollte den Schülerinnen und Schülern ferner ein Lernarrangement geboten werden, in dem sie ein aktives Handeln auch tatsächlich erproben können.

Insgesamt wird sich die Unterrichtseinheit zunächst mit jenem Islam beschäftigen, wie er den Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik begegnet. Da dies zumeist der türkische Islam ist, wird sich die Einheit auf das Zusammenleben mit türkischen Muslimen konzentrieren. Ferner lässt sich feststellen, dass die hauptsächlichen Berührungspunkte im Bereich von gleichaltrigen muslimischen Mitschülerinnen und -schülern zu finden sind, daher soll auch die Kompetenz am Beispiel der Begegnung mit diesen gefördert werden.

Lenhard zeigt im Zusammenhang mit der Situationskonstruktion ein „didaktisches Grundmodell kompetenzorientierten Religionsunterrichts“⁵ auf, das dazu beiträgt, sich über die Tragfähigkeit einer gewählten Lernaufgabe bewusst zu werden. Als Lehrkraft könnte man hier schnell der Gefahr unterliegen, eine möglichst innovative Situation schaffen zu wollen, die allerdings den einzelnen Modellaspekten bei genauerer Prüfung nicht gerecht werden kann. Löst man sich stattdessen von diesem Anspruch, so wird man feststellen, dass auch bekanntes und bewährtes „Material“ mit Hilfe des Modells didaktisch neu fruchtbar gemacht werden kann. Im vorliegenden Zusammenhang soll daher der in nahezu allen Schulbüchern aufgeführte und somit gängige „Problemkomplex“ einer Klassenfahrt mit muslimischen Mitschülerinnen und -schülern in eine neue, kompetenzorientierte didaktische Perspektive geraten und aufbereitet werden.

Die Lernaufgabe⁶

Die Schülerinnen und Schüler sollen in Anbetracht der Vorüberlegungen mit der Situation einer Lehrerin konfrontiert werden, in deren Klasse zwei von insgesamt vier

türkischen Schülerinnen und Schülern nicht mit auf eine Klassenfahrt fahren (**M 1**). In der Auseinandersetzung mit dieser Lernaufgabe ergeben sich zunächst zwei grundlegende Leitfragen, nämlich erstens: Worin liegen die Gründe für die Nichtteilnahme? und zweitens: Wie ist mit dem Problem weiterführend umzugehen?

Damit die Schülerinnen und Schüler mit der Situation sachgemäß umgehen können, brauchen sie zunächst ein genaues *Wissen* über die Rolle der Frau im Islam. In Bezug auf das geplante Programm benötigen sie zudem Informationen über die Bekleidungs Vorschriften der Frau (Schwimmbadbesuch), die islamischen Speisegebote (Grillabend), sowie über die monotheistische Position des Islam und sein Verhältnis zum Christentum (Besuch der Kirche). Die Notwendigkeit dieser Nachfragen wird durch die Betrachtung der einzelnen Programmpunkte fokussiert. Allerdings können diese Aspekte nicht allein zur vertieften Betrachtung der Problemlage beitragen, sondern es ist notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler sich zusätzlich über die Bedeutung der „Fünf Säulen“ des Islam informieren, da diese den muslimischen Alltag (Gebetszeiten, Fastenzeit etc.) strukturieren und die Klassenfahrt bei genauerer Betrachtung direkt in die Zeit des Ramadan fällt.

Bedacht werden sollte zudem, dass ein möglicher Grund in den Kosten der Klassenfahrt (150,- Euro) bestehen kann, dass also ein finanzieller Grund eine Rolle spielt, der nichts mit der Religionszugehörigkeit zu tun hat. Da die Schülerinnen und Schüler einer 8. Klasse sich selbst auf einer Alterstufe befinden, die entwicklungspsychologisch mit der Ablösung von Erziehungsmächten einhergeht, ist ein Wissen über die Bedeutung der Familie im Islam nötig, um deren Funktion zu erkennen und in diesem Zusammenhang zu erklären, warum die türkischen Mädchen die Teilnahme an der Klassenfahrt bei ihren Eltern nicht stärker einfordern. Die Tatsache, dass sich noch andere muslimische Schülerinnen und Schüler in der fiktiven Klasse befinden, die allerdings an der Klassenfahrt teilnehmen dürfen, verhindert zudem, dass die Einstellung der muslimischen Eltern pauschalisiert wird. Stattdessen kann in diesem Zusammenhang erkannt werden, dass die Orthopraxie des islamischen Glaubens von Muslimen grundsätzlich, aber vermehrt in Anbetracht westlicher Lebensumstände, unterschiedlich ausgelegt wird. In diesem Zusammenhang werden die Schülerinnen und Schüler also dafür sensibilisiert, dass eine Teilnahme muslimischer Mitschülerinnen und -schüler an einer Klassenfahrt grundsätzlich nicht selbstverständlich ist.⁷

Bei der Bearbeitung der Aufgabe sind unterschiedliche *Einstellungen* möglich, die von Anteilnahme an der Situation der türkischen Schülerinnen und Schüler, Unverständnis gegenüber den „strengen“ Ansichten der Eltern bzw. der Einhaltung religiöser Vorschriften oder „der Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Überzeugungen [...] geprägt“⁸ sein können. Angesichts der Alterstufe ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler kein Verständnis gegenüber der Ausrichtung des alltäglichen Lebens nach Glaubensgrundsätzen entwickeln können, da sie sich selbst ggf. davon distanzieren. Diese Einstellungen müssen zum

einen generell akzeptiert werden, und zum anderen muss ihnen Raum zur Aussprache gegeben werden. In der Aufarbeitung der verschiedenen Wissensbereiche können die Schülerinnen und Schüler die *Fähigkeit* erwerben, die Reaktion der muslimischen Eltern und die Nichtteilnahme der Töchter zu *verstehen* und vor dem Hintergrund muslimischer Glaubensgrundlagen zu *deuten*, aber auch die Fähigkeit und Bereitschaft, mit muslimischen Mitschülerinnen und -schülern und, wie in diesem Fall, ggf. ihren Eltern darüber zu *kommunizieren* und deren Anschauung zu *respektieren*. Durch die Auseinandersetzung mit dem Konfliktpotenzial einer Klassenfahrt insbesondere für muslimische Mädchen werden die Schülerinnen und Schüler für deren Situation sensibilisiert und können Empathie entwickeln. Innerhalb der Unterrichtseinheit bedeutet dies aber auch, dass zwar ein Versuch unternommen werden kann, Lösungen zu finden, die zu einer Mitfahrt der türkischen Mädchen führen, dass dieses aber nicht das unbedingte Ziel sein darf. Vielmehr müssen die Schülerinnen und Schüler auch bedenken, dass die Verwurzelung der Ansprechpartner in der eigenen Glaubensüberzeugung möglicherweise so tiefgründig ist, dass das Problem nicht durch eine bloße Änderung der Programmpunkte zu beseitigen ist. Andererseits müssen sie sich in Bezug auf Alternativvorschläge fragen, ob diese den Interessen der anderen Schülerinnen und Schüler entsprechen, da die Klasse an der Planung der Fahrt beteiligt war. Es ist ferner auch zu klären, inwiefern sich überhaupt Änderungen ergeben dürfen, ohne dass die türkischen Mädchen in eine „Spielverderberrolle“ geraten. Die Lernaufgabe ist also in Anbetracht der bisherigen Überlegungen in jedem Fall als „anregungsreich“ zu einzustufen.

Die Testaufgabe

Testaufgaben sollen zu eindeutigen Ergebnissen führen und konkrete Leistungsniveaus unterscheiden. Diese ließen sich zwar auch im Rahmen der gewählten Prüfaufgabe feststellen, allerdings präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse dort in Gruppen, sodass die Lehrkraft zunächst keine Auskunft darüber bekommt, inwieweit die einzelnen Schülerinnen und Schüler über die Teilkompetenz verfügen. Am Schluss der Einheit erhalten die Schülerinnen und Schüler daher eine Testaufgabe, die sie in die Situation versetzt, während des Ramadan Gast in einer muslimischen Familie zu sein (**M 2**).

Die Aufgabenstellung ist für die Jungen und Mädchen fast einheitlich formuliert, die Jungen besuchen jedoch ihren Freund, während die Mädchen ihre Freundin besuchen. Die Testaufgabe kann mit Hilfe des in der Unterrichtseinheit erworbenen Wissens bearbeitet werden, indem dieses hier nun reproduziert und reorganisiert wird. In der ersten Aufgabe sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst die grundlegenden Familienstrukturen innerhalb des Islam beschreiben und dazu das Bild einbeziehen (Anforderungsbereich 1). Dabei können sie Bezug nehmen auf die traditionelle Rolle der einzelnen Familienmit-

glieder, die Aufgaben der Familie (Zusammenhalt, Einweisung und Einhaltung von religiösen Pflichten etc.), aber auch die Erziehung der Kinder bzw. das Verhältnis Kind-Eltern. Es könnte sein, dass hier bereits Aspekte des religiösen Lebens (Einhaltung der fünf Säulen) genannt werden, allerdings wird dies durch die Aufgabenstellung nicht direkt fokussiert, da sich diese auf das Bild bezieht. Stattdessen wäre es möglich darauf einzugehen, inwiefern dem Bild zu entnehmen ist, ob die Familie als „streng“ religiös zu bezeichnen ist (nicht alle Mädchen/Frauen tragen ein Kopftuch etc.).

Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich diese Strukturen vergegenwärtigt haben, geht es in der zweiten Aufgabe darum, die besonderen Aspekte des Besuchs im Zusammenhang mit dem islamischen Alltag allgemein, aber insbesondere anlässlich des Ramadans, zu erläutern (Anforderungsbereich 2), (Beten, Fasten, Moscheebesuch (Freitag), Speisevorschriften etc.). Eine differenzierte Darstellung könnte an dieser Stelle, auch in Anbetracht des eigenen Geschlechts, Überlegungen einbeziehen, wie sich die türkischen Eltern gegenüber dem Gast verhalten könnten, welche Erwartungshaltung ggf. an diesen gerichtet wird (Mitfasten, sich als Junge nicht mit der Schwester allein in einem Zimmer aufhalten, sich als Mädchen nicht zu freizügig in der Wohnung bewegen etc.).

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in den vorherigen Aufgaben den Ablauf des Besuches antizipiert haben, zielt Aufgabe 3 im Anschluss darauf, sich zu diesen Gegebenheiten zu verhalten und die Haltung in Abwägung zu Handlungsalternativen zu begründen (Anforderungsbereich 3). Hierbei ergibt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten, die von „Ich würde aus Solidarität auch nicht essen“ bis „Ich würde ganz normal essen, wann ich will“, von „Ich würde am Freitag mit in die Moschee gehen“ bis „Ich habe weder Lust und Interesse, mich der Familie anzupassen“ reichen können. Die gewählte Aufgabe eignet sich deshalb besonders gut als Testaufgabe, weil sie zum einen Aufschluss darüber gibt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich bereits die Kompetenz zum Dialog und zur Kommunikation angeeignet haben, zum anderen aber auch den einzelnen Schülerinnen und Schülern in die Perspektive versetzt, sich nun selbst positionieren zu müssen. Insofern stellt die Testaufgabe in gewissem Sinne eine Umkehrperspektive der Lernaufgabe dar. Indem die Schülerinnen und Schüler dort ggf. erwartet haben, dass die Muslime entgegen ihren persönlichen Überzeugungen handeln und „einfach mitfahren“, wird ihnen nun die Möglichkeit eröffnet, sich die Frage zu stellen: Inwieweit bin ich selbst bereit, Kompromisse einzugehen, und wo gerate ich an die Grenzen meiner persönlichen Überzeugung? Gleichzeitig nimmt die Aufgabe nicht nur Bezug auf die gewählte Schwerpunktkompetenz, sondern wie bereits zu Beginn angedeutet auch auf andere im Bereich *Dialog* sowie *Urteil* aufgeführten Kompetenzen, indem die Schülerinnen und Schüler insbesondere innerhalb der Begründung von Aufgabe 3 die dort benannten Fähigkeiten anwenden könnten.

Zur Unterrichtspraxis: Zielsetzung und Ablauf der Einheit

Anknüpfend an die zuvor dargestellten Anforderungen der Lern- und Testaufgabe ergibt sich ein konkretes Befähigungsziel für die Unterrichtseinheit, das folgendermaßen lauten kann:

Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage islamischer Glaubensüberzeugungen die komplexe Problematik einer geplanten Klassenfahrt darstellen und angemessene Lösungs-/ bzw. Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern und Eltern reflektieren. Daraus ergibt sich folgende didaktische Struktur für den Ablauf der Unterrichtseinheit:

Phase I (1. Stunde): Die Einstiegssequenz

Die Einstiegsstunde dient zunächst dem Problemaufriss und der Zielformulierung, d.h. die Schülerinnen und Schüler werden hier unvoreingenommen mit der Lernaufgabe konfrontiert und sollen sowohl erste Hypothesen zu den möglichen Gründen der Nichtteilnahme der Mädchen for-

mulieren als auch ihren weiteren Lernweg in Form von möglichen Vorgehensweisen strukturieren. Es ist davon auszugehen, dass selbst bei den Schülerinnen und Schülern, die möglicherweise sofort Gründe für die Nichtteilnahme der Schülerinnen und Schüler benennen können, genauere Kenntnisse über den Glaubenshintergrund fehlen, sodass in jedem Fall eine Motivation zum Weiterlernen entstehen kann. Indem die Schülerinnen und Schüler einer anderen, wenn auch fiktiven, Person (Frau Schäfer) differenzierte Unterstützung bieten sollen, indem sie Gründe eruieren und Vorgehensweisen benennen, wird der Möglichkeit vorgebeugt, dass sie sich möglicherweise zu sehr auf ihr eigenes „grobes“ Vorwissen verlassen und keine Notwendigkeit der tiefgründigen Auseinandersetzung sehen. Sollten die Schülerinnen und Schüler hier die Idee äußern, dass Frau Schäfer zunächst mit den Mädchen oder den Eltern sprechen sollte, kann ihnen ein entsprechendes fiktives Gespräch vorgelegt werden, dass Frau Schäfer bereits geführt hat, aus dem die Schülerinnen und Schüler jedoch keine näheren Auskünfte beziehen konnte, so dass die Notwendigkeit der eigenständigen Auseinandersetzung noch deutlicher fokussiert wird.

Stunde	Thema/Inhalt	Sozialform
1. Stunde	<p>„Meine Tochter wird nicht teilnehmen...“ – Problemaufriss und Zielformulierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Lesen des Ausgangsproblems • Spontane Reaktionen • Hypothesen zu den Gründen und Fragenkatalog • Auswertung • Lösungsstrategie: Was würdet ihr unternehmen? Wie wollt ihr vorgehen? • Auswertung • [ggf. fiktives Gespräch mit den türkischen Schülerinnen und Schülern] • Einführung in die Arbeit mit dem Lerntagebuch • Gruppeneinteilung <p>HA: 1. Eintrag in das Lerntagebuch; 2. Die Mädchen unterhalten sich mit ihren Eltern über eine mögliche Teilnahme an der Klassenfahrt! Schreibt einen kurzen Dialog!</p>	<p>SÄ EA SÄ PA SÄ UG LV</p>

Abkürzungen:

SÄ = Schülerinnen- und Schüleräußerung; UG = Unterrichtsgespräch;
EA = Einzelarbeit; PA = Partnerarbeit; GA = Gruppenarbeit; LV = Lehrervortrag

Phase II (2. bis 6. Stunde): Die Erarbeitung der religiösen Hintergründe

In der 2. bis 6. Stunde erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in einer Phase gebundenen, d.h. gelenkten Unterrichts die religiösen Hintergründe der Nichtteilnahme der Mädchen. Sie erwerben somit das nötige Wissen, um die Handlungsweise der türkischen Eltern zu verstehen. Diese Phase dient dazu, die Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Problemaspekte und damit auf die Komplexität der Situation aufmerksam zu machen, das heißt, die ein-

zelnen Aspekte werden hier lediglich angesprochen, allerdings wird keine abschließende Problemlösung initiiert.

Innerhalb der **2. Stunde** wird zunächst die Bedeutung der Familie im Islam fokussiert. Indem die Eltern bereits in der Einstiegsstunde im Mittelpunkt standen, sollen die Schülerinnen und Schüler sich nun in die direkte Situation der Mädchen begeben und nachvollziehen können, dass ihre Nichtteilnahme möglicherweise nicht aus übertriebener (religiöser) „Strenge“ der Eltern resultiert, sondern sich auch aus den festen Familienstrukturen begründen lassen könnte. In diesem Zusammenhang kann bereits die

Gefahr einer Pauschalisierung minimiert werden, indem durch die Tatsache, dass einige türkische Schülerinnen und Schüler mitfahren dürfen, deutlich wird, dass das traditionelle islamische Rollen- und Familienbild nicht in jeder muslimischen Familie gleich „streng“ gelebt wird.

Da die Schülerinnen und Schüler den Grund der Eltern wahrscheinlich schon in der Einstiegsstunde in der Stellung der Frau innerhalb des Islam vermuten werden, muss diese spätestens in der **3. Stunde** geklärt werden. Die Auseinandersetzung mit der Rolle der Frau knüpft nicht nur an die generellen Probleme einer Klassenfahrt (enges Zusammensein zwischen Jungen und Mädchen etc.), sondern gleichzeitig an den Schwimmbadbesuch an. Da die Bekleidungsregeln ein gesellschaftlich viel diskutiertes Problem darstellen, scheint es an dieser Stelle auch in Bezug auf eine Förderung der bereits angesprochenen *Urteilskompetenz* sinnvoll, diese religiöse Überzeugung von den Schülerinnen und Schülern bewerten zu lassen.

Stunde	Thema/Inhalt	Sozialform
2. Stunde	<p>„...und zu den Eltern sollst du gut sein“ – Die muslimische Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildimpuls: Muslimische Familie • Spontane Reaktionen/Bezug zur Klassenfahrt • Versetzt euch in eines der Mädchen und spielt das Gespräch mit ihren Eltern (siehe HA) • Präsentation • Vorlesen einer Geschichte⁹ • Vergleicht eure Begründung mit der des Vaters im Text! • Rückbezug zur Klassenfahrt/Warum erlauben einige Eltern diese nicht, andere schon? <p>HA: 1. Eintrag ins Lerntagebuch, 2. Wie stellst du dir die beiden Mädchen vor? Bringe ein Bild mit!</p>	<p>SÄ GA</p> <p>SÄ LV SÄ UG</p>
3. Stunde	<p>„Sie sollen ihre Tücher über sich ziehen...“ – Die Rolle der Frau/Bekleidungsregeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • HA: Bilder der türkischen Mädchen • Bewusstmachen der eigenen Vorstellungen/Bezug zur Klassenfahrt • 1. Textarbeit: Bekleidungsregeln, • 2. Vorbereitung auf Diskussionsrunde: <i>Wie beurteilt ihr es, wenn sich die muslimischen Mädchen auch in Deutschland an die Bekleidungsregeln halten?</i> • Auswertung der Bekleidungsregeln • Diskussionsrunde <p>HA: Eintrag ins Lerntagebuch</p>	<p>SÄ/UG GA</p> <p>SÄ SÄ</p>

Durch die Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern der Besuch der St. Marienkirche ggf. ein Problem für die türkischen Eltern darstellt, kann in der **4. Stunde** zur Erarbeitung einer Verhältnisbestimmung von Islam und Christentum übergeleitet werden. Um diese Verhältnisbestimmung leisten zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler zunächst ein Wissen über das Leben Mohammeds und dessen Bedeutung für den Islam.

Gleichzeitig kann in Anknüpfung an die Auseinandersetzung mit den Korantexten aus der vorherigen Stunde der Stellenwert des Korans geklärt werden, welcher sich ebenfalls aus der Beschäftigung mit Mohammed ergibt. Es ist möglich, dass die Frage, ob Muslime eine christliche Kirche besuchen dürfen, in dieser Stunde nicht gelöst werden kann oder aber die Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, dass die Ablehnung der Anerkennung Jesu als Gottes Sohn einen Besuch der Kirche grundsätzlich verbietet. Da in diesem Teil der Einheit jedoch lediglich Pro-

bleme aufgeworfen werden sollen, sind ungelöste Fragen zunächst auszuhalten.

Mit dem in dieser Stunde erworbenen Wissen ist die Grundlage für eine Beschäftigung mit den „Fünf Säulen“ innerhalb der **5. Stunde** gegeben. Ohne das Wissen über Mohammed und den Koran können die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der „Fünf Säulen“ für Muslime nicht richtig einordnen und verstehen, dass die gesamte Orthopraxie des islamischen Glaubens auf dem Leben Mohammeds gründet. Ein Bezug zur Klassenfahrt entsteht dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit den „Fünf Säulen“ auf Probleme aufmerksam gemacht werden, die sie – ähnlich wie in den vorherigen Stunden – ggf. vorher nicht eigenständig antizipiert haben (Klassenfahrt evtl. während der Fastenzeit, feste Gebetszeiten jeden Tag etc.).

Da die Einhaltung der Speisevorschriften ebenfalls Teil der Orthopraxie ist, kann sich eine Auseinandersetzung

mit diesen funktional in der **6. Stunde** anschließen und die Frage klären, inwieweit der Grillabend problematisch sein könnte. Indem die Stunde den Übergang zur Erarbeitungs-

sequenz III darstellt, erscheint eine didaktische Struktur, die hier bereits mögliche Alternativen für das gemeinsame Grillen in den Blick nimmt, sinnvoll.

Stunde	Thema/Inhalt	Sozialform
4. Stunde	<p>„...und Mohammed ist sein Gesandter.“ – Islam und Christentum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildimpuls: Kirche und Moschee • Spontane Reaktionen/Bezug zur Klassenfahrt • Hören eines Hörspiels¹⁰ • Sammelfase in den Gruppen: Macht euch Notizen zu Mohammed, dem Koran, dem Verhältnis von Islam und Christentum • Analyse eines Koranzitats • Auswertung/Rückbezug zur Klassenfahrt <p>HA: Eintrag ins Lerntagebuch</p>	<p>SÄ EA GA</p> <p>GA UG</p>
5. Stunde	<p>„Vollständige Hingabe an Gott“ – Die Einhaltung der fünf Säulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildimpuls: Die fünf Säulen • Erarbeitung der einzelnen Säulen in Expertengruppen • Auswertung in der Stammgruppe • Fazit: Was bedeuten diese fünf Säulen für Muslime? • Bezug zur Klassenfahrt <p>HA: 1. Eintrag ins Lerntagebuch, 2. Informiert euch über die islamischen Speisvorschriften!</p>	<p>SÄ GA GA UG UG</p>
6. Stunde	<p>„Verboten ist euch das von selbst Verendete...“ – Islamische Speisevorschriften</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildimpuls: Schächten • Islamische Speisegebote (HA s.o.) • Antizipation möglicher Probleme (HA s.o.) • Erstellen einer Einkaufsliste für die Klassenfahrt/Alternativen für den Grillabend • Präsentation <p>HA: Eintrag ins Lerntagebuch (Bündelung der bisherigen Erkenntnisse)</p>	<p>SÄ SÄ SÄ GA SÄ</p>

Phase III (7. bis 10. Stunde): Die Erarbeitung von Lösungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten

Während in der vorherigen Phase „gebundenen“ Unterrichts das Problembewusstsein auf Seiten der Schülerinnen und Schüler fokussiert und islamische Glaubensgrundlagen erarbeitet werden sollten, dient die anschließende Freiarbeitsphase dazu, eine zusammenfassende Gesamtdarstellung der Problematik „Klassenfahrt“ zu erarbeiten und weiterführend angemessene Lösungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten bzgl. des Umgangs mit den muslimischen Eltern und auch Schülerinnen und Schüler zu reflektieren. Indem die Erarbeitungssequenz II den Schülerinnen und Schülern eine Phase des Übens, Vergewisserns und Wiederholens bieten soll, können individuelle Fragen aufgearbeitet werden und somit die Möglichkeit einer eigenständigen vertieften Bearbeitung der Lernsituation geschaffen werden. Vorab sollen die bisherigen Erkenntnisse gebündelt werden. Hierdurch können die Schülerinnen und Schü-

ler – auch mit Blick auf die an sie formulierten Kompetenzerwartungen – ggf. ihre Defizite erkennen und je nach bisherigem Kenntnisstand individuell vertiefen. Kurz: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich überlegen, wo sie noch Lücken haben, woran sie gerne weiterarbeiten möchten, welche Informationen sie noch benötigen und welche konkreten Vorschläge sie in Bezug auf das Problem „Klassenfahrt“ unterbreiten möchten. Das grundsätzliche Ziel ist im weiteren Verlauf die Vorbereitung einer Präsentation für einen fiktiven Elternabend bzw. ein Elterngespräch.

In dieser Vorbereitungsphase erhält die Lerngruppe ferner durch den Besuch einer Muslima die Möglichkeit der direkten Begegnung mit einer Angehörigen des Islam. Spätestens hier kann z.B. auch erfragt werden, ob der Besuch der Kirche erlaubt ist. Die Befragung könnte alternativ auch am Beginn der Einheit stehen, allerdings ist davon auszugehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler dann nicht mehr zu einer eigenständigen Erarbeitung herausgefordert sehen, da sie mit Hilfe der Muslima bereits die meisten Aspekte klären könnten.

Phase IV (11. und 12. Stunde):

Die Sicherung – Präsentation und Evaluation

Die 11./12. Stunde dient ausschließlich der Präsentation und gemeinsamen Evaluation. Die Schülerinnen und Schüler sollen hier Möglichkeiten vorlegen, die das Problem zu einer Lösung führen können. Dies betrifft zum einen die inhaltliche Ausrichtung der Klassenfahrt und zum anderen den Dialog mit den muslimischen Eltern und Schülerinnen und Schülern. Im Anschluss an diese Auswertungsphase soll letztlich der individuelle Kompetenzerwerb anhand der bereits dargestellten Testaufgabe geprüft werden.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. Anhörungsfassung Februar 2009, S. 14.
- ² Das gewählte Thema wird auch im Kerncurriculum für einen 7./8. Jahrgang im Kompetenzbereich „Religionen“ vorgeschlagen. Vgl. ebd. S. 31.

- ³ Vgl. ebd. S. 31; zu den prozessbezogenen Kompetenzen S.14.
- ⁴ Lenhard, H.: Kompetenzorientierung – neuer Wein in alten Schläuchen? In: Loccumer Pelikan 3/07, S. 107.
- ⁵ Vgl. Materialanhang zu Lenhard 2007. Im Internet unter: www.rpi-loccum.de/pelikan.
- ⁶ Die folgenden Überlegungen sind dem Formulierungsrahmen H. Lenhards innerhalb dessen didaktischer Analyse des Karikaturenstreites angepasst, vgl. ebd.
- ⁷ Für den Religionskurs, in dem die geplante Einheit stattfindet, erlangt diese Erkenntnis insofern einen zusätzlichen Stellenwert, als ein Teil der Schüler eine muslimische Mitschülerin in der Klasse hat. Diese durfte erst an einer Klassenfahrt teilnehmen, nachdem in einem Gespräch mit den Eltern bestimmte Einigungen getroffen wurden, worüber die Klasse jedoch nicht offiziell informiert ist.
- ⁸ Lenhard (siehe Anmerkung 5).
- ⁹ Material z.B.: Tworuschka, M. und U.: Vorlesebuch – Fremde Religionen. Judentum/Islam. Düsseldorf 1988.
- ¹⁰ z.B. Tahar Ben Jelloun: Papa, was ist der Islam? Der Audio Verlag, Juli 2007.

Rebekka Tannen ist Lehrerin für Ev. Religion und Deutsch am Gymnasialzweig der KGS Wiesmoor.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzz Diskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Felix Emrich, Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Rainer Merkel, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies war nicht in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Auflage: 11.500

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:

Ev. Kreditgenossenschaft Hannover, BLZ 520 604 10,
Konto-Nr. 60 50

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Melanie Beiner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Martina Brenneisen, Limmerstr. 104,
30451 Hannover

Prof. Dr. Jürgen Heumann, Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg, Institut für Ev. Theologie und
Religionspädagogik, Postfach 22503,
26111 Oldenburg

Martin Hinderer, PTZ Stuttgart, Haus Birkach,
Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart

Dr. Bärbel Husmann, Gymnasium Meckelfeld,
Appenstedter Weg 100,
21217 Seevetal

Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Christine Labusch, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Rainer Merkel, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Burkhardt Nolte, Mühlenweg 3,
33178 Kirchborchen (Gem Borchen)

Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Beate Peters, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Martin Rothgangel, Georg-August-Universität
Göttingen, Theologische Fakultät,
Platz der Göttinger Sieben 2,
37073 Göttingen

Rebekka Tannen, Burgstraße 16,
26603 Aurich

M 1: Problemstellung/Lernaufgabe

Die vierzehn Mädchen und zwölf Jungen der Klasse 8a des Max - Planck - Gymnasiums in Aurich planen zusammen mit ihrer Lehrerin Frau Schäfer eine Klassenfahrt nach Osnabrück. In der Klasse befinden sich drei türkische Mädchen und ein türkischer Junge. Frau Schäfer hat sich bereits bei den Jugendherbergen vor Ort erkundigt und konnte drei Tage im Oktober für die Klasse buchen. In einem Brief informiert die Lehrerin die Eltern über die Fahrt...



Max-Planck-Gymnasium Aurich
Schulstraße 2
26603 Aurich

Aurich, den 01.10.2007

Liebe Eltern,

wie wir bereits auf dem letzten Elternabend besprochen haben, werde ich mit den Schülerinnen und Schülern in diesem Jahr eine Klassenfahrt nach Osnabrück unternehmen. Die Jugendherberge vor Ort konnte mir dafür den Zeitraum vom 12. bis zum 14. September 2008 endgültig zusichern. Dies ist der einzige noch freie Termin, der für uns in Frage kommt, da unterschiedliche Schulveranstaltungen andere Zeiträume blockieren. Ich habe mit den Schülerinnen und Schülern bereits ein gemeinsames Programm vorbereitet, zu dem unter anderem eine Erkundung der St. Marien Kirche, ein Besuch des Nettebads und ein gemeinsamer Grillabend gehören.

Ich bitte Sie, die Teilnahme Ihres Kindes an der Fahrt zu bestätigen. Das von uns abgesprochene Preislimit (ca. 150,- Euro) wird nicht überschritten werden. Den genauen Preis werde ich Ihnen so bald wie möglich mitteilen.

Mit freundlichem Gruß

R. Schäfer

Hiermit stimme ich der Teilnahme meiner Tochter/meines Sohnes _____
an der Klassenfahrt nach Osnabrück verbindlich zu.

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten _____

Bei der Durchsicht ihrer Unterlagen bemerkt Frau Schäfer nach einigen Tagen, dass zwei türkische Schülerinnen und Schüler den Abschnitt mit dem Vermerk: „Unsere Tochter wird an der Klassenfahrt nicht teilnehmen“, abgegeben haben. Bei dem anderen türkischen Mädchen und dem türkischen Jungen in der Klasse ist dies nicht der Fall. Frau Schäfer macht sich Gedanken, worin die Gründe bestehen könnten ...

M 2: Testaufgabe zum Kompetenzerwerb

Gruppe A: Jungen



Aufgabe 1:

Auf dem Foto siehst du deinen Freund Murat (hinten Mitte) mit seiner Familie. Beschreibe mit Hilfe des Fotos Murats Familienleben.

Aufgabe 2:

Deine Eltern fahren vom 26. bis 28. September 2008 zu Verwandten. Murat schlägt dir vor, in dieser Zeit bei ihm zu übernachten. Erläutere, was dich bei diesem Besuch erwarten könnte!

Aufgabe 3:

Erkläre, wie man sich verhalten könnte und begründe, wie du dich verhalten würdest!

Viel Erfolg!

Gruppe B: Mädchen



Aufgabe 1:

Auf dem Foto siehst du deine Freundin Yasemin (rechts am Bildrand) mit ihrer Familie. Beschreibe mit Hilfe des Fotos Yasemins Familienleben.

Aufgabe 2:

Deine Eltern fahren vom 26. bis 28. September 2008 zu Verwandten. Yasemin schlägt dir vor, in dieser Zeit bei ihr zu übernachten.

Erläutere, was dich bei diesem Besuch erwarten könnte!

Aufgabe 3:

Erkläre, wie man sich verhalten könnte und begründe, wie du dich verhalten würdest!

Viel Erfolg!

Gerechtigkeit Gottes? – Die Theodizeeproblematik im Film „Adams Äpfel“

Ein kompetenzorientierter Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I/II

Von Martina Brenneisen

Die hier vorgestellte Unterrichtsreihe „Menschen im Leid und der Glaube an Gott“, innerhalb derer die Arbeit mit dem Film „Adams Äpfel“ (DK 2006) im Vordergrund steht, versucht im Besonderen die Kriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts zu berücksichtigen und anzuwenden. Inhaltlich steht im Zentrum dieser Reihe, die in einer 10. Klasse eines Gymnasiums durchgeführt wurde, die Beschäftigung mit der Frage nach dem Leiden in der Welt und dem Buch Hiob sowie die Thematisierung der Hiob-Problematik und der Frage nach der Gerechtigkeit Gottes im Film.

Die Theodizeefrage im Unterricht

Die Frage nach Gott und dem Leid ist, wenn sie den christlichen Glauben betrifft, eine der schwierigsten und auch forderndsten Fragen. Leidvolle Erfahrungen sind nicht etwas, das lediglich Erwachsene trifft, sondern sie betreffen Kinder und Jugendliche gleichermaßen. Sie erleben zum Beispiel Leistungsdruck, Einsamkeit, Scheidung, Krankheit und Tod. Kinder und Jugendliche sind heute „der vollen Härte und Wucht jener Erfahrungen ausgesetzt, die Erwachsene an der Gerechtigkeit Gottes zweifeln lassen oder stumpf und indifferent werden lassen“.¹

Besonders in der Phase der frühen Adoleszenz ist das Theodizeeproblem eine fundamentale Glaubensfrage von Jugendlichen. Nipkows Ausführungen zufolge ist die Enttäuschung darüber, dass Gott unverschuldetes Leiden zulässt, die wohl „erste und wahrscheinlich größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung überhaupt“.² Da die Frage nach Gott und dem Leid folglich eine Frage ist, die Kinder und Jugendliche elementar angeht, muss sich der Religionsunterricht dieser Frage annehmen. Schließlich gehört es auch zu einer reifen Gottesbeziehung „mit Gott zu hadern, bis hin zum Zweifel an seiner Güte, ja bis zu seiner Existenz.“³

Das neue Kerncurriculum weist hinsichtlich des inhaltsbezogenen Kompetenzbereichs „Gott“ für den Doppeljahrgang 9/10 das Leitthema „Glaube – Erkenntnis – Zweifel“ aus. Hier heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Anfragen an den Glauben an Gott auseinander und reflektieren im Hinblick auf die Theodizeefrage [...] das christliche Gottesverständnis als eine lebensdienliche und sinnstiftende Form der Lebensgestaltung und der Weltdeutung.“ Zudem ist auf den prozessbezogenen Kompetenzbereich „Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen“ zu verweisen. So sollte in dieser Unterrichtseinheit nämlich hauptsächlich die prozessbezogene Kompetenz „Zweifel und Kritik an Religion artikulieren und ihre Berechtigung prüfen“ gefördert werden, die dem oben genannten Kompetenzbereich zu zuordnen ist.⁴

Kurzcharakteristik des Films „Adams Äpfel“

Filme sind ein unverzichtbarer Teil unseres Kulturlebens und stellen einen wesentlichen Aspekt der Lebenswelt Jugendlicher dar. Dementsprechend sollte ein Religionsunterricht, der Schüler und Schülerinnen ernst nimmt und ihnen Religion in ihrer Lebenswelt erfahrbar machen möchte, das Medium Film zum Gegenstand des Religionsunterrichts machen.

Der Film „Adams Äpfel“, der unter anderem den Kulturpreis dänischer Pastoren gewonnen hat, ist als eine „bissige Komödie mit Tiefgang über menschliche Schwächen, göttliche Willkür und die Frage, wie viel Güte ein Mensch ertragen kann“, zu beschreiben.⁵

Adam, ein aus dem Gefängnis entlassener Neonazi, kommt zur Resozialisierung zum Landpfarrer Ivan. Im dänischen Nirgendwo soll Adam zurück ins gesellschaftliche Leben finden, dazu soll er eine selbst gewählte Aufgabe

erfüllen. Er erklärt Ivan, er wolle einen Apfelkuchen backen mit den Äpfeln des Baums aus dem Pfarrreigarten. Fortan sind die Äpfel im Garten „Adams Äpfel“.

Ivan, auf den ersten Blick ein tatkräftiger, frommer und barmherziger Mann, beherbergt noch zwei weitere Straffällige: den arabischen Tankstellenräuber Khalid und Gunnar, einen Alkoholiker und Triebtäter. Ivan ignoriert die Verfehlungen seiner Schützlinge und versucht überall das Gute zu sehen. Er selbst hat in seinem Leben viel Leid erfahren müssen und ist der Meinung, dass alles Schlechte, das ihm widerfahren ist, eine Prüfung des Satans sei. So auch seine eigene Krankheit – er leidet unter einem Gehirntumor. Adam bemerkt bald, dass sich Ivan über die Tragödien seines Lebens belügt und sich vor der Realität verschließt, indem er sein Leid und das anderer Menschen nicht zulässt, sondern es kategorisch leugnet.

Nach der Lektüre des Hiobbuches konfrontiert Adam Ivan mit der Aussage, sein Leiden rühre daher, dass Gott ihn hasse. Ivan, der vorher jeden Gedanken daran, dass Gott für sein Leiden verantwortlich gemacht werden könne, im Keim erstickt hat, verfällt in tiefe Depressionen, auch deshalb, weil er damit rechnen muss aufgrund seiner Krankheit sterben zu müssen. Inzwischen ist Adam in eine neue Rolle geschlüpft: Er übernimmt in der Wohngemeinschaft die Verantwortung, nachdem er erkannt hat, dass Ivans Optimismus und seine Fürsorge für die Männer fehlen. Bald taucht Adams frühere Neonazi-Clique auf und es kommt zu einer Auseinandersetzung, bei der sich ein Schuss löst, der Ivan trifft. Nur ein Wunder kann den Pfarrer noch retten. Am Ende des Films haben sich Adam und Ivan soweit angenähert, dass sie ein Team bilden, um gemeinsam Straffällige zu resozialisieren.

Theologische Aspekte des Films

„Adams Äpfel“ ist nicht als moderne Verfilmung der Geschichte Hiobs zu verstehen. Vielmehr ist der Film ein „Kommentar“ zum Hiobbuch, indem er das Thema auf vielfältige Weise „aufgreift, konterkariert und befragt“.⁶

Analogien zwischen dem biblischen Text und dem Film sind zum einen im *Charakter der Hauptfiguren* festzustellen: Die Lebens- und Leidensgeschichte von Ivan und Hiob weist wesentliche Berührungspunkte auf. Beide Männer werden als fromm und rechtschaffen beschrieben und müssen im Laufe ihres Lebens schwere Schicksalsschläge erdulden. Doch anders als Hiob leugnet Ivan mit aller Macht das Böse und versucht stattdessen nur das Gute zu sehen. So unterscheiden sich die beiden Figuren zum anderen besonders im *Umgang mit ihren persönlichen Leiderfahrungen*. Während Hiob seine Klage vor Gott bringt und sich nicht bereit zeigt, die Erklärungsversuche seiner Freunde zu akzeptieren, versucht Ivan mit aller Macht, sein Leid zu verdrängen. Hiob beklagt die schmerzlichen Verluste, die er erlitten hat, und fragt Gott nach dem Grund für sein Leiden. Anders Ivan: Für ihn liegen die *Ursachen des Leidens* nie bei Gott. Der Pfarrer zweifelt nicht an den göttlichen Attributen Barmherzigkeit und Güte, Gott ist statt-

dessen „immer auf seiner Seite“. Für Hiob hingegen besteht die Möglichkeit, dass Gott sein Leiden verhindern könnte (Hi 3,20-23), auch wenn der Auslöser für sein Leiden, so stellt es die Rahmenhandlung des Hiobbuches dar, eine Wette zwischen Gott und Satan ist. Im weiteren Verlauf des Hiobbuches aber spielt der Teufel als Auslöser des Übels keine Rolle mehr und Hiob wendet sich klagend an Gott. So stellt sich ihm die Frage nach dem *Verhalten Gottes* angesichts des menschlichen Leidens: Hiob formuliert das Theodizeeproblem folgendermaßen: „Ich wartete auf das Gute, und es kam das Böse; ich hoffte auf das Licht, und es kam Finsternis“ (Hi 30,26). In der Schlüsselszene des Films erklärt Adam Ivan das Verhalten Gottes so: Ivans Leiden seien nicht als Prüfung des Satans zu verstehen, sondern sie seien ein Zeichen der Verachtung Gottes.⁷ Gott sei nicht auf Ivans Seite, so Adam, Gott interessiere sich nicht einmal für ihn. Adam führt Ivan das Theodizeeproblem schonungslos vor Augen, indem er dem Pfarrer zu verstehen gibt, dass an der Güte und Barmherzigkeit Gottes gezweifelt werden kann. Ivans Lebenswille scheint gebrochen.

Doch sowohl für Ivan als auch für Hiob wendet sich das Blatt: Beide Figuren sind am Ende ihrer Geschichte mit Gott versöhnt. Ivan ist auf wundersame Weise von Gott geheilt worden und auch Hiob wird endlich für seine Treue belohnt, indem er seinen Besitz und seine Gesundheit zurückerhält und Gott ihn mit Kindern und einem langen Leben segnet. Ivan zeigt sich am Ende des Films wieder als Optimist, obgleich er auch gemäßigter erscheint als zu Beginn.⁸ Auch Adam ist „erlöst“: Er hat sich zum Guten bekehrt und arbeitet mit Ivan eng zusammen. Dieser scheint ein Stück weit Adams realistische Sichtweise adaptiert zu haben, Adam hingegen scheint von Ivans Menschenliebe und seinem Vertrauen in Gott „angesteckt“ worden zu sein. Sogar er, der große Skeptiker Adam, hat erkannt: Trotz aller Einwände und Zweifel ist der Glaube an Gott nicht sinnlos.

Kriterien eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts in Anwendung auf die Unterrichtsreihe

Kompetenzorientierung in Bezug auf die durchgeführte Unterrichtsreihe heißt, dass zu Beginn der Planung *nicht* danach gefragt wurde, welche konkreten, die Theodizeefrage betreffenden Ansätze oder Argumente die Schüler und Schülerinnen kennen lernen, sondern welche Kompetenzen in Auseinandersetzung mit dem Thema vorrangig gefördert werden sollten.

Da es „keine Kompetenz ohne Performanz“ gibt, muss kompetenzorientierter Religionsunterricht „Handlungssituationen zum didaktischen Ausgangspunkt des Lernens“ machen. Zu Beginn der Planung muss sich die Lehrkraft also fragen, welche spezifischen „Herausforderungen, Fragen, Aufgaben und Probleme“ sich ergeben.⁹ Konkretisiert auf die Unterrichtsreihe heißt das: Die Lehrkraft soll-

te sich darüber im Klaren sein, welche Bedeutung die jeweilige Kompetenz und das Thema für die Lebensgeschichte der Schüler und Schülerinnen haben könnten.

Wie bereits angeklungen, ist die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes für Jugendliche in der frühen Adoleszenz von besonderer Brisanz, da sich an ihr oftmals Glaube oder Nicht-Glaube entscheidet. Auch wenn manche Jugendlichen noch keine leidvollen Erfahrungen machen mussten, die in ihnen etwaige Zweifel an der Güte oder auch Existenz Gottes ausgelöst haben könnten, so werden sie früher oder später solche Erfahrungen machen, die zu den beschriebenen Konsequenzen führen könnten. Die Anbahnung und Förderung der Kompetenz „Zweifel und Kritik an Religion artikulieren und ihre Berechtigung prüfen“ ist folglich für alle Schüler und Schülerinnen von Belang.

Um ein „Lernen fürs Leben“ zu initiieren, sollten die „Gegenstände des Religionsunterrichts mit dem Vorwissen und Interessen der Schüler, ihren Erfahrungen und ihrer Lebensgeschichte“ vernetzt werden.¹⁰ So sollten Schüler und Schülerinnen zunächst das Theodizeeproblem bewusst wahrnehmen und es von ihrem Standpunkt aus sprachlich angemessen darstellen. Es gilt sich bewusst zu machen, dass Leiden ein genuin menschliches Gefühl ist, das sich für den Einzelnen durch individuelle Erfahrungen manifestiert. In Auseinandersetzung mit anderen werden Schüler und Schülerinnen sodann herausgefordert, ihre Sichtweise argumentativ darzustellen und auf kritische Nachfragen zu reagieren. Kompetenzen sollen Schüleraktivität auf verschiedenen Niveaus ermöglichen; Kompetenzerwerb zeigt sich darin, dass zunehmend komplexere Aufgabenstellungen gelöst werden können. Progression bezüglich der Kompetenzentwicklung zeigt sich auch darin, den eigenen Standpunkt zu verlassen und die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes aus einer Perspektive, die nicht die eigene ist, zu betrachten.

Kompetenzorientierter Unterricht ist schülerorientierter Unterricht, bei dem die Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung im Vordergrund stehen. Hinsichtlich der methodischen Entscheidungen sollte berücksichtigt werden, dass diese den „Prozesscharakter“ des Lernprozesses verdeutlichen. So betont zum Beispiel die Methode „Rollenspiel“, die auch in der Unterrichtseinheit Verwendung gefunden hat, mehr den Arbeitsprozess denn das Ergebnis.¹¹ Die Lernenden sind hierbei herausgefordert, einen „eigenen“ Lösungsweg zu finden und sich zwischen den Möglichkeiten zu entscheiden.

Unterrichtsententionen

Ziel der Reihe ist es, vor allem die Kompetenz „Zweifel und Kritik an Religion artikulieren und ihre Berechtigung prüfen“ in Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Theodizee und in der Auseinandersetzung mit „Adams Äpfel“ zu fördern. Diese Kompetenz ist, wie erwähnt, auf verschiedenen Niveaus zu definieren.

Die erste Niveaustufe besteht in der Wahrnehmung und Beschreibung etwaiger Zweifel und Kritik, die sich im

Hinblick auf die Frage nach Gott und Leid ergeben können. Es geht darum, für die *Frage nach der Gerechtigkeit Gottes im Anbetracht des Leids auf der Welt sensibel* zu werden. Es gilt zu erkennen, wie sich Zweifel und Kritik in Bezug auf das Gottesbild oder den Glauben angesichts dieser Frage äußern können (zum Beispiel „Warum lässt Gott so etwas zu?“). Diejenigen, die diese Fragen bereits in den Unterricht „mitbringen“, sollen dafür sensibilisiert werden, dass etwaige Zweifel nicht in der Negierung der Existenz Gottes oder in Nicht-Glauben münden müssen. Im Vergleich zum erst genannten Punkt stellt dieser eine Progression innerhalb der ersten Niveaustufe dar.

Die zweite Niveaustufe zielt darauf ab, die *Zweifel*, die sich aus der Theodizeeproblematik ergeben, wie zum Beispiel die Frage nach der Liebe oder der Gnade Gottes, *im Horizont der biblischen Tradition zu verstehen und zu deuten*. Biblische Antwortversuche im Umgang mit der Theodizeeproblematik sollen nachvollzogen werden, zum Beispiel anhand des Tun-Ergehen-Zusammenhangs. Für diese Unterrichtsreihe ist m. E. auch entscheidend, dass die Schüler und Schülerinnen den Standpunkt der Hauptfiguren Adam und Ivan einnehmen und erläutern können.

Die Stufe 3 nimmt Bezug auf die Handlungsform „Performanz“ und meint die *Ausgestaltung des (fremden) Standpunktes*.

Auf der vierten Niveaustufe geht es darum, in Interaktion mit der Lerngruppe über die Theodizeeproblematik ins Gespräch zu kommen, *den eigenen Standpunkt darzustellen, kritisch nachzufragen und abzuwägen*.

Die fünfte Stufe beschreibt eine *potenzielle Entscheidungsfindung*, nachdem die Schüler das Theodizeeproblem von verschiedenen Standpunkten aus betrachtet haben und die jeweilige Sichtweise beurteilt haben. Jedoch ist das Erreichen dieser Stufe am Ende dieser Reihe meinerseits nicht intendiert, geht es doch für die Schülerinnen und Schüler zunächst vorrangig darum, den jeweils anderen Standpunkt einzunehmen, nachzuvollziehen und die Einstellungen und Haltungen die Theodizeefrage betreffend abzuwägen.

Prozessbezogene Kompetenzen müssen durch inhaltliche Kompetenzen konkretisiert werden.¹² So können die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtsreihe ...

1. ... die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes im Anbetracht leidvoller Erfahrungen als eine Grundfrage menschlichen Seins wahrnehmen.
2. ... sich in leidvolle Situationen einfühlen und mögliche Fragen nach dem Sinn und den Ursachen menschlichen Leidens erläutern.
3. ... ihre Auffassung von den Ursachen, den Bedingungen und dem „Sinn“ menschlichen Leidens darlegen und erläutern.
4. ... erklären, dass der Begriff „Theodizee“ die Frage nach der Rechtfertigung Gottes im Angesicht menschlichen Leidens beschreibt.
5. ... sich mit verschiedenen (biblischen) Sichtweisen über die Ursachen, die Bedingungen und den Sinn menschlichen Leidens auseinandersetzen und diese erläutern.

6. ... biblische Beispiele für den Umgang mit erfahre- nem Leid benennen und sich mit diesen Beispielen kri- tisch auseinandersetzen.
7. ... Fragen, die sich aus der Theodizee heraus über das Wesen Gottes ergeben, erschließen.

Unterrichtsbausteine

Die Durchführung der Reihe setzt die Kenntnis des Films nicht voraus, dieser wird im Unterricht in Sequenzen gese- hen. Auch deshalb ist es von Vorteil, Doppelstunden zur Verfügung zu haben.

1. Doppelstunde: Einstieg in die Unterrichtseinheit – Was uns Menschen leiden lässt

Die erste Doppelstunde dient der Annäherung an die The- matik „Leiden“. Anhand einer Bildbetrachtung und -deu- tung von Edward Munchs Gemälde „Der Schrei“, in dem menschliche Grenzerfahrungen wie Angst oder tiefe Ver- zweiflung zum Ausdruck kommen, werden die Schüler und Schülerinnen für die Thematik „Menschen im Leid“ sensi- bilisiert. Die Lernenden werden angeleitet die Perspektive der Hauptfigur des Bildes einzunehmen, um einen inneren Monolog oder Bewusstseinsstrom zu verfassen. Diese methodische Vorgehensweise ermöglicht es, den abstrak- ten Begriff „Leid“ durch persönliche Erfahrungen zu kon- kretisieren. Danach wird den Schülern und Schülerinnen die Gelegenheit gegeben, ihren individuellen Standpunkt bezüglich der Thematik „Menschliches Leiden und Gott“ deutlich zu machen. Der Begriff Theodizee wird themati- siert und erläutert. So werden in dieser Stunde die inhalts- bezogenen Kompetenzen 1, 2 und 7 gefördert, die die Stu- fe 1 der prozessbezogenen Kompetenz konkretisieren.

2. Doppelstunde: Biblische Erzählungen zum Leid – Eine Annäherung an das Buch Hiob

Ziel ist es, die Rahmengeschichte des Hiobbuches ken- nenzulernen und die Schüler und Schülerinnen dazu zu befähigen, den Inhalt desselben wiedergeben zu können. Dieser Schritt ist vor der Arbeit mit dem Film notwendig, um Ivans Geschichte mit der Hiobs vergleichen zu können und von Beginn an die religiöse Dimension des Films zu verdeutlichen. Die zuvor definierte prozessbezogene Kom- petenzstufe 2 wird in dieser Doppelstunde so angebahnt und gefördert.

Die Erarbeitungsphase findet in Gruppen statt. Das vorrangige Ziel dieser Erarbeitungsphase ist es, mit arbeits- teiligen Schwerpunkten die Rahmengeschichte des Hiob- buches zu erarbeiten. Hier bietet sich das Erbauen von Standbildern an.

In dieser Doppelstunde beginnt auch die Arbeit mit dem Film „Adams Äpfel“. Ein weiteres Stundenziel ist es, wesentliche Informationen zum filmischen Plot, wie dem

Ort und der Zeit der Handlung sowie den Hauptfiguren zu erarbeiten.

3. Doppelstunde: Figurencharakterisierung – Ivans Leidensgeschichte sowie Adams Weltsicht herausarbeiten

Der Schwerpunkt dieser Doppelstunde liegt darauf, die beiden Hauptfiguren Adam und Ivan zu charakterisieren. Die Schüler und Schülerinnen sollen herausarbeiten, wie Ivan sein Leiden wahrnimmt und wie er damit umgeht bzw. wie Adams Ivans Verhalten einschätzt und wie er dessen Glauben beurteilt. Auf diese Weise wird die Kom- petenzstufe 2 gefördert, wobei nunmehr der Fokus nicht auf Hiob und seinem Umgang mit dem Theodizeeproblem liegt, sondern auf den Hauptfiguren des Films.

Um später eine Rollenbiographie anfertigen zu kön- nen, sollen die Schüler und Schülerinnen bestimmte Infor- mationen, die sie während des Sehens erhalten, schriftlich festhalten. Anhand von Einfühlungsfragen beantworteten sie aus der Sicht ihrer Figur Fragen zu ihrer Vergangen- heit, zu einschneidenden Erlebnissen sowie Fragen zu ihrem Glauben (M 1). Den eigenen Standpunkt zu verlassen und die Perspektive eines anderen einzunehmen, gelingt mit- hilfe dieser Methode und trägt somit zum Kompetenzer- werb bei (vgl. Kompetenzstufe 3).

4. Doppelstunde: Ist Ivan der moderne Hiob? – Das Schicksal Ivans und Hiobs vergleichen

In dieser Stunde geht es im Wesentlichen darum, Ähnlich- keiten und Unterschiede zwischen Ivan und Hiob heraus- zustellen, die sich im Hinblick auf den Umgang mit ihrem Leid zeigen. In der Erarbeitungsphase arbeiteten die Schü- ler und Schülerinnen anhand ausgewählter Szenen heraus, wie Ivan Gott und Satan versteht, wie er sein persönliches Leiden und das Leid anderer Menschen wahrnimmt und auf welche Art und Weise er damit umgeht.

Außerdem ist es wichtig, Adams Kritik an Ivans Glauben und dem Umgang mit seinem Leiden herauszustellen. Die Schlüsselszene des Films wird gesehen. Es soll betont werden, dass Adam Ivan die Theodizeefrage vor Augen führt, indem er die Gleichgültigkeit Gottes als Ursache für Ivans Leiden benennt.

5. Doppelstunde: „Adam, Gott ist bei mir!“ – Ein Streitgespräch vorbereiten

Die Doppelstunde dient der Vorbereitung und Durchfüh- rung eines „Runden Tisches“ zum Thema „Ist Gott ge- recht?“. Diese Stunden berücksichtigten die Kriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts im Besonderen, da sich die Methode „Rollenspiel“ einerseits durch die hohe Selbst- tätigkeit der Lernenden auszeichnet und sie mehr den Pro- zesscharakter denn den Ergebnischarakter des Unterrichts

betont. Andererseits greifen beim Rollenspiel „kognitiver, sprachlich-kommunikativer, methodischer und sozialer bzw. personaler Bereich in besonderer Weise ineinander“. ¹³ In „Workshops“ erarbeiten die Schüler und Schülerinnen gruppenweise die Position der ihnen zugeteilten Figur. Die hohe Schüleraktivität und Offenheit des Unterrichtsgeschehens tragen dazu bei, dass die Kompetenzstufen 1 bis 4 in dieser Doppelstunde insgesamt gefördert werden.

6. Doppelstunde: Dem Leiden zum Trotz glauben – Adams verändertes Gottesbild wahrnehmen

Die Schüler und Schülerinnen erhalten drei Zitate, die inhaltlich die Theodizeefrage aufgreifen (**M 2 a-c**). Schließlich wird die Schlüsselszene des Films noch einmal gesehen sowie das Ende des Films (der Dialog „Adam und Ivan in der Kirche“ ist als Text als **M 3** im Internet abrufbar unter www.rpi-loccum.de/pelikan). In einem anschließenden Gespräch wird Adams Veränderung zunächst beschrieben, die sich in seinem äußeren Erscheinungsbild und vor allem auch in seinem Verhalten Ivan gegenüber zeigt. Zudem werden die Gründe für Adams Veränderung diskutiert. Hierzu können zum Beispiel Schreibgespräche geführt werden, die durch den Impuls „Adam ist verändert, weil...“ angeleitet werden. In der Schlusszene des Films singt Adam das Lied „How deep is your love“ mit. In einer weiteren Erarbeitungsphase stellen die Schüler und Schülerinnen die Bedeutung des Liedes für den Film heraus, indem sie diskutierten, was es bedeutet, dass Adam am Ende des Films das Lied mitsingt und wer für Adam bzw. Ivan der besungene „Retter“ sein könnte. In den Gesprächsphasen sollte die Lehrkraft möglichst nur als Moderator agieren,

sodass das Gespräch offen für Schülerantworten auf verschiedenen Kompetenzniveaus bleibt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Bernd Dressler: Über die Sinnlosigkeit des Leidens – Religionspädagogische Erwägungen über Sinnsuche und Leiderfahrungen von Kindern und Jugendlichen, *Loccum Pelikan* 1/1996, S. 11.
- 2 Vgl. Karl Ernst Nipkow: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, S. 89.
- 3 Vgl. Bernd Dressler: Über die Sinnlosigkeit des Leidens (siehe Anmerkung 1), S. 11.
- 4 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Anhörfassung Februar 2009, Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Evangelische Religion, online verfügbar unter <http://www.nibis.ni.schule.de/~sts-sz/religion/Kerncurriculum.pdf> (30.05.09), S. 20, das Zitat zum Kompetenzbereich Gott S.14.
- 5 Vgl. <http://www.adams-aepfel.de/press.html> (05.04.2008).
- 6 Vgl. Dietmar Adler: *Filmeinführung Adams Äpfel*, online verfügbar unter www.amiscara.hkdservers.de/amiscara/download.php?id=665 (02.02.2008).
- 7 Vgl. (auch im Folgenden) Katholisches Filmwerk: *Arbeitshilfen Adams Äpfel*, online verfügbar unter www.materialserver.filmwerk.de/Arbeitshilfen/adamsaepfel_ah.pdf (19.01.2008).
- 8 Vgl. ebd.
- 9 Vgl. Hartmut Lenhard: *Kompetenzorientierung? – Neuer Wein in alten Schläuchen*, *Loccum Pelikan* 3/2007, S. 6.
- 10 Vgl. ebd., S. 8.
- 11 Vgl. Gerhard Ziener: *Bildungsstandards in der Praxis*, Seelze-Velber 2006, S. 33 ff. Vgl. ebd., S. 78, S. 75.
- 12 Die folgenden Kompetenzen sind zwar selbst formuliert, decken sich aber (mit Ausnahme der Kompetenzen Nr. 4 und 7) inhaltlich mit den ersten drei inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bereiches Gott (9/10) des KC (siehe Anm. 4), S. 14.
- 13 Vgl. Ziener, a.a.O., S. 87.

Martina Brenneisen ist Lehrerin für Ev. Religion an der Tellkampfschule Hannover.

M 2a

Gott ist stark, aber seine Stärke ist anders, als die Macht der Menschen. Seine Kraft beendet das Leid in der Welt nicht, aber sie verändert es: Gott ist immer auf der Seite derer, denen Leid und Unrecht geschieht, die unter der Macht der Menschen leiden! So sind wir auch im größten Leiden nicht allein, nicht gottverlassen!

(nach Rainer Oberthür: Kinder fragen nach Leid und Gott, München 1998, S. 127.)

M 2b

Wir können Gott nicht verstehen und können das Leid nicht erklären. Die Unbegreiflichkeit des Leidens ist ein Stück der Unbegreiflichkeit Gottes. So wissen wir nicht, warum Gott das Leiden zulässt, wir müssen aber Gott danach fragen und können uns auch bei ihm beklagen!

(nach Rainer Oberthür: Kinder fragen nach Leid und Gott, München 1998, S. 127.)

M 2c

Nur wer mit Gott ringt, wer fragt, wer klagt, wer schreit, wer ihn auch in der Dunkelheit sucht, kann ihn finden. Nur im Anreden Gottes, nicht im Reden über Gott, ist der Mensch ihm nah. Menschen wie Hiob haben dann erfahren: Gott ist nicht Antwort auf alle Fragen, sondern eher die ganz große Frage unseres Lebens, an der festzuhalten lebenswichtig ist.

(nach: Wolfgang Wieland: Wie kann Gott dies nur zulassen? – Ijob, unermessliches Leid und wir, online verfügbar unter www.dioezesanbildungswerk.de/Ijob%20und%20das%20Leid.pdf [08.07.2009])

M 1

Eine Rollenbiographie zu Ivan Fjelsted verfassen

Im Folgenden sollst du eine Rollendarstellung schreiben. Dafür nimmst du die Perspektive der Figur ein und schreibst einen zusammenhängenden Text in der Ich-Form. Dabei sollst du die unten stehenden Fragen beantworten, du kannst aber auch über sie hinausgehend aufschreiben, was du sonst noch für wichtig erachtest. Auch bist du nicht gezwungen, jede Frage zu beantworten. Nimm zum Schreiben deine Beobachtungsnotizen zu Hilfe.



Bild: www.adams-aepfel.de/galerie.php

Fragen zur Einfühlung

- Wie ist dein Name? Wie alt bist du?
 - Wo lebst du? Wo liegt deine Wohnung?
 - Mit wem wohnst du dort? Lebst du mit deiner Familie zusammen? Wie stehst du zu deiner Familie?
 - Wie sieht dein Alltag aus?
 - Mit welchen Menschen hast du oft zu tun?
 - Wo arbeitest du und wie lange? Was bedeutet dir die Arbeit? Welche Tätigkeiten sind dir wichtig? Welche Arbeit macht dir Spaß, welche nicht und warum?
 - Was machst du in deiner Freizeit? Was ist deine Lieblingsbeschäftigung?
 - Gibt es bestimmte Personen, die du magst? Warum? Hast du viele Freunde?
 - Wie siehst du dich selber? Was magst du an dir? Was nicht? Wie sehen dich die anderen? Gibt es etwas, das dich zurzeit besonders beschäftigt? Was?
- Welche Ereignisse haben dich besonders geprägt?
 - Hast du einen Glauben? Wenn ja, wie stellt der sich dar?
 - Welche Dinge beschäftigen dich gegenwärtig am meisten?

Mit Jona nach Gott fragen

Durch den Umgang mit einer biblischen Geschichte
die Fragehaltung der Kinder fördern

Von Christine Labusch und Beate Peters

Vorüberlegungen zum Umgang mit dem Kerncurriculum in der GS

Um Kindern im Sinne der didaktischen Leitlinien des Kerncurriculums die Möglichkeit zu geben, eine Fragehaltung zu entwickeln, sollten Fragen im Religionsunterricht ausdrücklich unterstützt und das gemeinsame beständige Suchen nach Antworten sollte zu einem Unterrichtsprinzip werden. Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu herausgefordert werden, Verbindungen zwischen biblisch-christlichen Inhalten und ihren Erfahrungen herzustellen bzw. alters angemessene Deutungsversuche vorzunehmen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer bewusst das Anliegen verfolgen, bei den Kindern eigene Ideen, Gedanken und Fragen hervorzulocken, dann impliziert das auch eine Akzeptanz der unberechenbaren und unerwarteten – ja vielleicht manchmal abwegigen – Beiträge im Unterricht.

Der spezifische Gegenstand des Unterrichts, die Welt der biblischen Geschichten und der christlichen Überlieferungen, eröffnet das große Feld, in dem sich die inhaltsbezogenen Kompetenzen entwickeln und zeigen können. Gleichzeitig bereitet der Unterricht einen Boden, auf dem sich Facetten von religiöser Bildung entwickeln, die mehrdimensional, auf weiteren Ebenen angesiedelt sind. Diesen Gedanken nehmen die prozessbezogenen Kompetenzen auf: Verstehen und Deuten, Wahrnehmen und Beschreiben, Kommunizieren und Teilhaben, Gestalten und Handeln. Sie greifen verschiedene Aspekte der Kompetenzen religiöser Bildung auf, die neben kognitiven Anteilen auch kommunikative und kreative Aspekte sowie die religiöse Praxis in den Blick nehmen.

Die Entwicklung entsprechender Kompetenzen ist nachweislich nicht nur von Methoden und Medien abhängig,

sondern von einer vertrauensvollen Atmosphäre im Unterricht und vom Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Unterrichteten. Jenseits der Überprüfbarkeit und des Überprüfungsdrucks weiterhin diese Ebene im Blick zu behalten, ist nicht nur für den Grundschulbereich, sondern für alle Schulformen von großer Bedeutung.

Für die Methoden und Arbeitsformen des Unterrichts heißt dies, dass sie anregend und vielfältig sein, aber immer in Hinblick auf das in ihnen vorhandene Potenzial zur Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Inhalt ausgewählt werden sollten.

Der Kompetenzbereich des Kerncurriculums: Nach Gott fragen

Sowohl im ersten und zweiten als auch im dritten und vierten Schuljahr drücken sich in den angestrebten inhaltlichen Kompetenzen drei wesentliche Aspekte der Frage nach Gott aus:

- die Frage nach Gottesvorstellungen im biblischen Kontext,
- die Frage nach eigenen Gottesvorstellungen,
- die Frage nach Gott als Ansprechpartner und Adressat religiöser Ausdrucksformen.

Bei der Gestaltung des Unterrichts ist zu bedenken, inwiefern die in biblischen Geschichten vermittelten Gottesvorstellungen mit den jeweils eigenen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler ins Gespräch gebracht werden können. Im Rahmen des Grundschulunterrichts hat es sich, nicht zuletzt aus entwicklungspsychologischen Gründen, bewährt, mit Kindern aus der Perspektive von biblischen Figuren heraus Gedanken zu entwickeln und schwer-

punktmäßig in der Ebene der jeweiligen Geschichte zu bleiben. Aus der Perspektive von Figuren heraus oder im Dialog mit ihnen können Kinder tiefsinnige Gedanken entwickeln, die durchaus relevant für ihre eigene Lebenswelt sind. Je nach den jeweiligen kognitiven Fähigkeiten der Kinder kann schließlich am Ende von Unterrichtssequenzen direkter die Alltagswelt angesprochen werden, was aber nicht zu oberflächlichen Lippenbekenntnissen führen, sondern die authentische Auseinandersetzung ermöglichen sollte.

Vom Kerncurriculum zur unterrichtlichen Umsetzung

Anhand des folgenden Unterrichtsbeispiels soll exemplarisch in einem kleinen Ausschnitt entfaltet werden, wie diese Vorüberlegungen in die praktische Umsetzung münden können.

Ausgehend von der Leitfrage des Kerncurriculums „Nach Gott fragen“ nehmen wir exemplarisch einen Ausschnitt der Jona-Erzählung „unter die Lupe“ und fragen:

- a. Welches Potenzial steckt in diesem Abschnitt der biblischen Erzählung, um Kindern möglichst vielfältige Zugänge zum Fragen nach Gott zu ermöglichen?
- b. Welche unterrichtspraktischen Entscheidungen können dem Kompetenzerwerb der Kinder dienen und eröffnen durch diese Sequenz das Fragen nach Gott?

Unterrichtspraktische Ideen

a. Der Textausschnitt

Das Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf den Textausschnitt Jona 1,4-2,11. Beschrieben wird in diesem Abschnitt die Szene, in der Jona mit den Seeleuten auf dem Schiff ist, der Sturm sich erhebt, Jona über Bord ins Meer geworfen wird, vom Fisch verschluckt wird und dort zu Gott betet. Der Textausschnitt erscheint deshalb als besonders geeignet, weil das Fragen nach Gott in unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen und aus unterschiedlichen Perspektiven anschaulich dargestellt werden kann:

- Gott gibt Jona einen Auftrag.
- Gott ist im „Hintergrund“, während Jona vor ihm flieht.
- Gott spricht mit Jona.
- Die Schiffsleute schreien „ein jeder zu seinem Gott“.

- Jona ist innerlich befasst mit „seinem Gott“ in sehr konträren Lebenssituationen: als Fliehender, als Bedrohter, als Hoffender, als Mutiger, als Verzweifelter, als ...

Durch das wechselvolle Schicksal von Jona ergibt sich quasi im Hintergrund ein ebenso wechselvolles und facettenreiches Gottesbild:

- Gott, der herausfordert,
- Gott, der fern ist und mit Ängsten betrachtet wird,
- Gott, der Hilfe schickt,
- Gott, der unsichtbar und sichtbar an der Seite von Jona ist,
- Gott, der stärkt und stützt.



Roland Peter Litzener, *Jona im Bauch des Fisches*, 1972, Federzeichnung; © Gretel Kunze, Markdorf

b. Die Unterrichtsschritte

In den einzelnen Unterrichtsschritten werden Erzählabschnitte jeweils verbunden mit dem Anliegen, „nach Gott zu fragen“. Dieses „Fragen“ kann dadurch geschehen, dass Kindern Raum gegeben wird, ihre jeweiligen situativen Fragen und Gedanken zu äußern. Darüber hinaus kann es auch dadurch angeregt und unterstützt werden, dass Impulse

und Fragen der Unterrichtenden zum Nachdenken herausfordern und so ggf. Fragen ermöglichen. Gleichzeitig werden Erschließungswege gewählt, die sowohl kognitiv als auch handlungs- und erfahrungsorientiert ausgerichtet sind.

Erster Erzählabschnitt:

Jona und die Matrosen auf dem Schiff; der Sturm erhebt sich.

Mögliche Fragen:

- Was denken die Schiffsleute, was jetzt passiert?
- Was geht ihnen durch den Sinn?
- Was rufen sie zu ihrem Gott? (Gebete)
- Was geht Jona durch den Sinn?
- Was sagt/fragt Jona Gott?

Zweiter Erzählabschnitt:

Die Matrosen werfen Jona ins Meer. Jona wird vom Fisch verschluckt. Er sitzt im Fischbauch.

Mögliche Aufgaben, Fragen, Impulse:

- Betrachtung der Radierung „Jona im Fisch“
 - Was ist auf dem Bild zu sehen?
 - Nimm die Körperhaltung ein, die Jona dort zeigt.
 - ▶ Wie fühlst du dich in deinem Körper?
 - ▶ Welche Gedanken/Fragen kommen dir in dieser Haltung?
- Eine Fotokopie der Radierung wird an jedes Kind verteilt, dazu eine leere Gedankenblase.
 - Was denkt Jona?
 - Wie denkt Jona über Gott?
 - Was sagt Jona zu Gott?
- Jedes Kind erstellt eine kleine Papierfigur als Symbol für sich selbst. (Alternative: Jedes Kind erhält einen Klebepunkt).
 - Wo bist du auf dem Bild: im Fisch, im Meer, auf dem Schiff, an Land? (Figur oder Klebepunkt wird auf der eigenen Kopie aufgeklebt)
- Die einzelnen Standpunkte werden zu einem Szenenbild zusammen gefügt:
 - In einem möglichst freien Raum wird der Fisch dargestellt: Decken, Tücher, „Höhlen“-Baulemente.
 - Ggf. unterstützt eine CD mit Herzschlag-Rhythmus die Vorstellung vom Innenraum des Fisches.
 - Im Außenbereich des Fisches wird an Wasser erinnert, dargestellt durch Folien, blaue Tücher, Wassergeräusche, ...
 - Im Wasser stellen Stühle, Tische und andere Bauelemente das Schiff dar.
 - In der Ferne, evtl. am Rand des Raumes wird das Ufer, das Land Ninive durch einfache Requisiten angedeutet.

- Die Kinder werden aufgefordert, sich in die Szene einzufühlen und einen Standort auszuwählen.
 - Such dir deinen Platz, wo du jetzt sein möchtest.
 - Nimm deinen Platz ein.
 - Welche Körperhaltung passt hier?
 - Schau dich um, wo die anderen sind. Wen kannst du sehen/hören? Wen nicht? (Evtl. mehrere Positionen ausprobieren)
- Die Lehrerin führt Interviews mit den Kindern durch.
 - z.B.: Wer bist du?
 - Wie geht's dir hier?
 - Was ist hier passiert?
 - Was denkst du, wird als nächstes passieren?
 - Was denkst du: Wo ist Gott? Was wünschst du dir von Gott?
- Die Lehrerin fotografiert jedes Kind an seinem Ort.
 - Das Foto wird in die Radierung eingeklebt (Fotomontage).
 - Aufgabe: „Schreibe einen Text zu diesem Bild.“
 - ▶ Schreibe Gedanken, die du an diesem Ort auf dem Bild hast, auf; oder:
 - ▶ Schreibe einen Bericht für die Zeitung; oder:
 - ▶ Schreibe ein Lied, ein Gebet oder einen Brief.
- Die folgenden Fragen könnten als weiterer Gesprächsimpuls bzw. Anregung zum Schreiben dienen:
 - Angenommen, der Fisch ist ein Geschenk, das Gott Jona geschickt hat – Was wollte Gott für Jona tun? Was kann Jona jetzt, im Fischbauch erleben?

Dritter Erzählabschnitt:

Der Fisch spuckt Jona aus an Land

Die Szene nach dem Wendepunkt in Jonas Verhalten kann genutzt werden, um Kindern durch eher offene Aufgabenstellungen Möglichkeiten anzubieten, eigenständig und kreativ Ideen zur Deutung zu entfalten. Dabei spielt nicht nur die Wiederholung eine Rolle, sondern vielmehr die Herausforderung, Jonas mögliche Situation und Befindlichkeit zu assoziieren und auf Gott hin zu deuten. Dadurch können Kinder bereits erworbene Kompetenzen einsetzen und zeigen, gleichzeitig sind sie aber auch angeregt, Kompetenzen weiter zu entwickeln.

Mögliche Impulse:

- Jona sitzt an Land und denkt darüber nach, was er mit Gott erlebt hat...
 - Wenn er ein Bild dazu malen sollte, dann würde das so aussehen: ...
 - Wenn er Gegenstände aus der Natur oder aus dem Klassenraum sammeln würde, könnte er solch ein Bodenbild legen: ...
 - Wenn er ein Lied oder ein Gedicht erfinden sollte, dann würde das so klingen: ...

- Wenn er mit Musikinstrumenten und Klängen erzählen sollte, dann würde das so klingen: ...
- Wenn Jona einem anderen Menschen Gott beschreiben sollte, der nichts über Gott weiß und ihn noch nie erlebt hat, dann würde er das über Gott sagen: ...

Wenn die Kinder im Rahmen der Jona-Geschichte aus der Perspektive der Figuren heraus über Gott nachgedacht haben, kann am Ende der Geschichte die Möglichkeit genutzt werden, aus der Ebene der Geschichte herauszugehen und auf einer Meta-Ebene weiter nachzudenken. Dabei könnte zunächst gemeinsam bedacht werden, warum Menschen die Geschichte von Jona weitererzählt haben und was sie damit vielleicht über Gott sagen wollten und wollen. Evtl. kann die Möglichkeit für die Kinder eingeräumt werden, auszudrücken oder zu gestalten, was Menschen heute mit Gott erleben. Dabei können sich die Kinder entweder auf mögliche persönliche Erfahrungen oder

auf Erfahrungen anderer beziehen. – Mögliche offene Fragen nach Gott und Mensch könnten sichtbar schriftlich festgehalten werden und im weiteren Unterricht wieder aufgegriffen werden.

Wenn in einer Unterrichtssequenz zur Jonageschichte dementsprechend gearbeitet wird, können sich durch Fragen und Gedanken der Kinder die für die Frage nach Gott angestrebten inhaltsbezogenen Kompetenzen entwickeln bzw. zeigen. In Bezug auf die prozessbezogenen Kompetenzen werden insbesondere das Verstehen und Deuten sowie das Kommunizieren und Teilhaben angebahnt.

Christine Labusch ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Förderschulen und Schulentwicklung.

Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschulen.

Lernaufgaben

Ein Beitrag zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Von Dietmar Peter

Kompetenzorientierung und Lebenswelt

Ab dem Schuljahr 2009/10 treten nun auch die neuen Kerncurricula Evangelische Religion für die Klassenstufen 5 bis 10 in Kraft. Sie sind eine Folge der Ergebnisse der internationalen und nationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre. Was verändert sich dadurch für das Fach Evangelische Religion? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass mit einer stärkeren Kompetenzfokussierung im Religionsunterricht der Lebensweltbezug des Unterrichts gestärkt wird. Für den Lernenden geht es im Unterricht nicht um die Anhäufung deklarativen, „trägen“ Wissens, sondern um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie stehen dem einzelnen als transferierbare Ressource zur Verfügung, um in unterschiedlichen Situationen flexibel auf Herausforderungen reagieren zu können. Damit ist der Unterricht vor die Frage gestellt, inwieweit er aktuelle und zukünftige Bedeutsamkeiten im Blick hat. Ziel ist, dass die im Religionsunterricht erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu beitragen, in unterschiedlichen Situationen flexibel auf Herausforderungen reagieren zu können.

Auf der Unterrichtsebene sind diese zu identifizieren und im Religionsunterricht didaktisch zu inszenieren. Unter der oben beschriebenen Prämisse steht dabei nicht das Thema, sondern die Frage im Zentrum.

In einem am Erwerb von Kompetenzen orientierten Religionsunterricht geht es also darum, die Lernenden zu befähigen, die in dieser Welt vorhandenen religiösen Herausforderungen wahrzunehmen, ihre Bedeutung für das eigene Leben zu identifizieren, sie ethisch zu qualifizieren und die fachspezifisch erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen, um der Herausforderung konstruktiv zu begegnen.

Dazu muss Wirklichkeit im Religionsunterricht in ihrer kulturellen Bedeutsamkeit rekonstruiert und zu einem vorderstrukturierten Handlungsfeld für die Schülerinnen und Schüler werden. Sich in diesem Feld als handlungsfähig zu erweisen, bedeutet, Wirklichkeit mit den eigenen Möglichkeiten zu erschließen, sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Um sich diesem Ziel zu nähern, muss Wirklichkeit in Form bestimmter beschriebener Herausforderungen in den Unterricht geholt werden.

Aufgaben geben zu lernen

In diesem Zusammenhang kommt Aufgaben eine besondere Bedeutung zu. Aufgaben sind seit jeher selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts. Lehrer stellen sie und Schülerinnen und Schüler bearbeiten sie. Allerdings wird im Licht der aktuellen Diskussion das Stellen von Aufgaben zentral für das Gelingen des Unterrichts und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Aber was sind in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht gute Aufgaben? Wie sind sie zu stellen?

Um diesen Fragen nachzugehen, soll zunächst ein kurzer Blick auf das, was eine Aufgabe ausmacht, gelegt werden. Jeder Aufgabe liegt eine bestimmte Herausforderung zugrunde. Ein Mensch entwickelt eine Vorstellung von dem, was sein soll und stellt fest, dass zwischen dieser Vorstellung und dem Ist-Zustand eine Lücke klafft. Diese Lücke definiert die Aufgabe und setzt den Menschen in Beziehung zur ihn umgebenden Welt. Allein Aufgaben, die eine Beziehung zur Welt haben, werden als Aufgaben wahr- und angenommen. Das bedeutet für den Unterricht, dass Aufgaben einen Bezug zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler haben müssen.

Um eine Aufgabe zu lösen, mobilisieren Menschen Erfahrungen, Wissen und Können. Für den Unterricht bedeutet das, dass Aufgaben an den Kompetenzen der Kinder zu orientieren sind. D.h. die im Unterricht ins Zentrum gestellten Lücken müssen eine Eingrenzung erfahren, sie müssen zwischen „zu wenig“ und „zu viel“ liegen. Im Angesicht einer Aufgabe müssen Lernende zu dem Schluss kommen, dass sie über genügend Potential verfügen, um die Aufgabe allein oder gemeinsam mit anderen zu lösen. Kurz: Eine im Unterricht gestellte Aufgabe wird zur positiven Herausforderung, wenn die Schülerinnen und Schüler sie als für sie relevant und lösbar erachten. Gelingt dieses, kann Lernen als attraktive Tätigkeit erlebbar werden.

So verstandene Aufgaben haben nicht mehr allein eine bloße Steuerungsfunktion (die Lernenden tun, was die Lehrenden von ihnen möchten) im Blick. Sie zielen vielmehr auf Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie den Erwerb von weiteren Kompetenzen. Gute Aufgaben „initiiieren, strukturieren bzw. legitimieren des Handelns der Schüler/-innen und Lehrkräfte auf Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen hin und definieren Erwartungen sowie (normative) Ansprüche an Ergebnisse von Arbeit und Lernprozessen. Gleichzeitig repräsentieren gute Aufgaben auch Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen des Faches.“¹ Nach einem solchen Verständnis sind die Schülerinnen und Schüler nicht mehr nur in der Rolle der Adressaten, sondern erhalten die Rolle von Mitwirkenden. Gute Aufgaben machen diese veränderte Rolle deutlich und sorgen dafür, dass sie Verantwortung sowohl für den Inhalt als auch für den Prozess der Bearbeitung übernehmen. In konstruktivistischen Ansätzen des Lernens wird davon ausgegangen, dass Lernen kein ausschließlich individueller Prozess ist. Gelernt wird im sozialen Austausch und in einer erfolgreichen Anwendung erworbenen Wissens innerhalb eines sozialen Settings. Konsequenterweise muss ein gemeinsames Arbei-

ten von Lernenden und Experten Bestandteil didaktischer Vorüberlegungen einer kompetenzorientierten Unterrichtspraxis sein. Gelernt wird damit immer auch auf sozialer, methodischer und personaler Ebene.²

Geht man von einem solchen Verständnis aus, so wird das Formulieren von entsprechenden Lernaufgaben zukünftig zu einer besonderen Herausforderung für die Unterrichtenden. Ziel entsprechender Aufgaben ist es, „solche (praktischen und geistigen) Lernhandlungen bzw. Lerntätigkeiten auszulösen, die zur Ausbildung erwünschter Kenntnisse, Fähigkeiten, Interessen und Motive führen. Die Anforderungen sollen so sein, dass sie an den vorhandenen Kompetenzen anknüpfen, aber auch darüber hinausführen. Die Aufgabenanforderungen werden von dem anzu-eignenden Wissen bzw. den angezielten Kompetenzen her bestimmt und müssen – das ist die produktive didaktische Leistung – geeignete Lern- und Lösungshandlungen hervorrufen.“³

Die Bearbeitung entsprechender Aufgaben ist einzuüben. Dabei ist die Komplexität von Jahrgang zu Jahrgang zu steigern. Wesentlich ist, dass die Schülerinnen und Schüler dabei ihren individuellen Lernweg dokumentieren. Gabriele Obst plädiert in diesem Zusammenhang für eine stärkere methodische Nutzung der oft von den Schülerinnen und Schüler zu führenden Fachmappen in der Unterstufe und des Portfolios in der Mittel- und Oberstufe.⁴ Ziel ist es, den Kompetenzaufbau möglichst langfristig zu verankern und den Jugendlichen auf einer Metaebene die Reflexion des eigenen Lernweges zu ermöglichen.

Aufgabenbeispiele

Im Folgenden werden vier Lernaufgaben vorgestellt, die sich auf Kerninhalte des christlichen Glaubens und ihre Verwendung in unserer gegenwärtigen Kultur beziehen. Sie stehen als Beispiel und sollen Möglichkeiten aufzeigen, Aufgaben im Blick auf Kompetenzen zu gestalten. Mögliche Lernwege werden kurz beschrieben und sind in der Praxis zu strukturieren und so zu gestalten, dass die Lernenden in kritischen Phasen auf Unterstützung und Beratung zurückgreifen können und der Zugang zu Expertenwissen (Personen und Medien) gesichert ist.⁵ Die Bearbeitung der Lernaufgaben durch die Schüler/-innen, die Lösungswege und die Resultate bedürfen einer anschließenden Diskussion in der Klasse, bei der die Lehrkraft ggf. ergänzende und vertiefende Informationen gibt und der Lernzuwachs reflektiert wird.⁶

Die Aufgabenbeispiele beziehen sich auf eine Unterrichtseinheit zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ in der Klassenstufe 10. Die Lernaufgaben stehen am Ende der Einheit und dienen einem vertiefenden Lernen. Sie sind aber auch an anderer Stelle (je nach didaktischer Vorentscheidung) in einer Unterrichtseinheit denkbar. Die vorgestellten Beispiele gliedern sich in die Punkte „Situation“, „Aufgabe“ und „mögliche Lernwege“.

Zur Bearbeitung der Aufgaben stehen nachstehende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als prozessbezogene Kom-

petenzen in den neuen Kerncurricula für das Fach Evangelische Religion an der Haupt- und an der Realschule benannt werden, im Mittelpunkt:

- *Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiöse Phänomene wahrnehmen und beschreiben:* Religiöse Spuren und Traditionen in der Lebenswelt aufzeigen
- *Deutungskompetenz – religiöse Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:* Religiöse Motive in Texten sowie in ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen erläutern
- *Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und Position beziehen:* Aus konfessioneller Perspektive einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

Zusätzlich zur Bearbeitung von Aufgabenbeispiel 3

- *Dialogkompetenz – religiöse und ethische Fragen kommunizieren und sich verständigen:* Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren.

Anmerkungen

- 1 Eikenbusch, Gerhard.: Aufgaben, die Sinn machen – Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. In: Pädagogik 3/2008. S. 7.
- 2 Im Blick auf die Beurteilung von Leistungen ist eine Unterscheidung von Ergebnis und Prozess angezeigt.
- 3 Winter, Felix: Mit Aufgaben das Lernen sondieren. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Münster 2008. S. 117.
- 4 Vgl.: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht. Göttingen 2008. S. 204.
- 5 Vgl. Flechsig, Karl-Heinz: Komplexe Lernaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Thonhauser, a.a.O., S. 253.
- 6 Vgl. Obst, Gabriele, a.a.O., S. 187.

Dietmar Peter ist Dozent im Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschulen.

Aufgabenbeispiel 1: Nico im Hundehimmel

Situation:

Beim Surfen im Internet gerätst du auf die Seite www.hundehimmel.katzensternenhimmel.de. Du bist neugierig und klickst dich durch die einzelnen Seiten. Dabei kommst du auf die hier abgebildete Seite.

Aufgabe:

Beschreibe, welche Absicht hinter der Seite steht und wie der Inhalt zu beurteilen ist.

Mögliche Lernwege:

- Analyse der einzelnen Gestaltungselemente und des Textes der Internetseite
- Klärung der Absicht der Verfasser
- Rollenspiel: Interview mit den Verfassern der Internetseite
- Analyse der Vorstellungen vom Leben nach dem Tod, die auf der Internetseite geäußert werden
- Vergleich der Vorstellungen vom Leben nach dem Tod mit biblischen Aussagen
- Internetrecherche zu weiteren ‚Virtuellen Friedhöfen‘
- Für und Wider der Gestaltung einer Internetseite als ‚virtuelles Grab‘
- Verfassen einer eigenen Stellungnahme



Aufgabenbeispiel 2: Refuge – vom Tod einer Band

Situation:

Die in eurer Region bekannteste Rockgruppe trennt sich nach zwölf Jahren, vielen Konzerten und mehreren CDs. Du hast in der letzten Zeit viele schöne Stunden mit der Musik von „Refuge“ erlebt, sei es auf dem jährlichen Rockfestival, den Fetten oder mit deinem iPod. Da trifft es sich gut, dass ein Freund in der Schule schon früh nach Karten für das Abschiedskonzert angestanden und dir und deinem Freund Jonathan eine Karte mitgebracht hat. Svenja, eine zufällig dabei stehende Klassenkameradin, sagt: „Die ist ja geschmacklos!“



Aufgabe:

Überlege, wie du auf Svenjas Aussage reagieren würdest. Beziehe in deine Überlegungen auch die Merkmale und Funktionen von Todesanzeigen sowie die Bedeutung von „Tod und Auferstehung“ für Christen ein.

(Der zweite Teil der Aufgabe kann Gegenstand des vorhergehenden Unterrichts sein. Denkbar ist auch, dass dieser Teil der Aufgabe mit Hilfe verschiedener Lernangebote im Rahmen einer Freiarbeitsphase erarbeitet wird. Dazu fassen die Schülerinnen und Schüler die Lernergebnisse in Portfolios zusammen und präsentieren und diskutieren sie im Anschluss in der Klasse.)

Mögliche Lernwege:

- Rollenspiel zum weiteren Gespräch zwischen den Beteiligten
- Analyse der einzelnen Elemente der Eintrittskarte,
- Klärung der Absicht der Verfasser
- Internetrecherche zu dem Spruch von Aurelius Augustinus
- Gegenüberstellung der Bedeutung des Spruches im Kontext der biblischen Botschaft und seiner Bedeutung im Kontext der Eintrittskarte
- Brief an die Verfasser
- Für und Wider der Gestaltung einer Eintrittskarte als Todesanzeige
- Verfassen einer eigenen Stellungnahme

Aufgabenbeispiel 3: Opa Hermi äußert seine Vorstellungen vom Tod und stirbt

Lernaufgabe 3 bezieht sich auf den Ausschnitt aus einer Folge der in den letzten zwei Jahren mit großem Erfolg ausgestrahlten Ethno-Comedy „Türkisch für Anfänger“.

Darin geht es um die 16-jährige Lena Schneider, die mit ihrem Bruder Nils und ihrer Mutter Doris, einer Therapeutin, zusammenlebt. Nachdem Doris und der türkische Kommissar Metin Öztürk sich ineinander verlieben, beschließen beide, zusammenzuziehen und eine deutsch-türkische Patchwork-Familie zu gründen. Mit Cem (türkischer Macho) und Yagmur (strenggläubige Muslima) bekommen Lena und Nils zwei neue „Geschwister“. Im Laufe der Serie vergrößert sich die Familie noch durch den Einzug von Doris' Vater Hermi.

Im Zusammenleben dieser höchst unterschiedlichen Charaktere ergeben sich vielfältige Konflikte, aber auch – nach langem hin und her – eine Liebesbeziehung zwischen Lena und Cem. Lena wird schwanger und ist sich unsicher, ob sie das Kind bekommen soll.

Ihre Freundin Kathi rät ihr abzutreiben. Cem vermutet, dass er nicht der Vater ist und rät Lena ebenso zum Schwangerschaftsabbruch. Zur selben Zeit liegt Opa Hermi im Sterben. Lena gesteht ihm, dass sie schwanger ist und entschließt sich nach langem Überlegen, eine Schwangerschaftsberatungsstelle aufzusuchen. Im Wartebereich der Beratungsstelle erreicht Lena ein Anruf ihres Opas. Er ist gegen die Abtreibung. Im Laufe des Gesprächs kommt es zu folgendem Wortwechsel:

Opa: „Was wäre denn, wenn das wie bei den Schamanen wäre? Ich gehe und meine Seele reinkarniert in deinem Kind.“

Lena: „Du meinst, deine Seele kommt wieder in meinem Kind?“ (zu den Wartenden gewandt) „Ich kann doch nicht die Seele von Opa umbringen. Also, um es mal genau zu sagen, wir können doch überhaupt keine Seele umbringen.“

Opa: „... und?“

Lena: „Du hast gewonnen.“

Opa: „Gut, das ist gut. Eine gute Tat im Leben,
das ist gut.“

Dann fällt Opa Hermi das Telefon aus der Hand und er stirbt. Er tritt als Schatten aus seinem toten Körper heraus und verlässt den Raum durch das offen stehende Fenster. Die Kerzen im Zimmer werden durch einen Windstoß ausgeblasen. Die Gardinen im Haus bewegen sich. Einzelne Familienangehörige werden auf der Straße von einem leisen Windhauch berührt und halten kurz inne.

Situation:

Zufällig zappst du dich durchs Fernsehprogramm und schaust das Ende der Folge „Die mit der guten alten D-Mark“ der Serie „Türkisch für Anfänger“. Du siehst, wie Lena eine Schwangerschaftsberatungsstelle aufgesucht hat und einen Anruf von ihrem im Sterben liegenden Opa Hermi erhält.

Aufgabe:

Setze dich mit Opa Hermis Verständnis vom Leben nach dem Tod und der Darstellung seines Todes im Film auseinander. Vergleiche beides mit christlichen Vorstellungen und beziehe Stellung.



Foto: ARD / Hofmann & Voges Entertainment

Mögliche Lernwege:

- Internetrecherche zu Reinkarnationsvorstellungen
- Vergleich der Vorstellungen vom Leben nach dem Tod mit biblischen Aussagen
- Analyse von Gründen für die Attraktivität von Reinkarnationsvorstellungen
- Pro- und Kontra-Diskussion zu den im Film geäußerten Vorstellungen
- Analyse der Filmsequenz im Blick auf die Absicht des Drehbuchautors
- Analyse der Darstellung des Todes von Opa Hermi im Film und Vergleich mit eigenen Vorstellungen
- Gestaltung eines alternativen Drehbuches zur Darstellung des Todes von Opa Hermi
- Verfassen einer eigenen Stellungnahme

Aufgabenbeispiel 4: Campino zu Besuch bei seiner verstorbenen Mutter

Situation:

Das Thema „Sterben und Tod“ begegnet uns immer wieder in der Musik. Was steckt eigentlich dahinter, wenn Gruppen wie z.B. „Die Toten Hosen“ mit dem Stück „Nur zu Besuch“ sehr erfolgreich sind und viele unterschiedliche Menschen erreichen?

Die Toten Hosen: Nur zu Besuch*

Immer wenn ich dich besuch, fühl ich mich grenzenlos.
Alles andere ist von hier aus so weit weg.
Ich mag die Ruhe hier zwischen all den Bäumen,
als ob es den Frieden auf Erden wirklich gibt.
Es ist ein schöner Weg, der unauffällig zu dir führt.
Ja, ich habe ihn gern, weil er so hell und freundlich wirkt.
Ich habe Blumen mit, weiß nicht, ob du sie magst.
Damals hättest du dich wahrscheinlich sehr gefreut.

Wenn sie dir nicht gefallen, stör dich nicht weiter dran.

Sie werden ganz bestimmt bald wieder weggeräumt.

Wie es mir geht, die Frage stellst du jedes Mal.
Ich bin okay, will nicht, dass du dir Sorgen machst.

Und so red ich mit dir wie immer,
so als ob es wie früher wär,
so als hätten wir jede Menge Zeit.

Ich spür dich ganz nah hier bei mir,
kann deine Stimme im Wind hören
und wenn es regnet, weiß ich, dass du manchmal weinst,
bis die Sonne scheint; bis sie wieder scheint.
Ich soll dich grüßen von den andern:
sie denken alle noch ganz oft an dich.
Und dein Garten, es geht ihm wirklich gut,
obwohl man merkt, dass du ihm doch sehr fehlst.

Und es kommt immer noch Post, ganz fett adressiert an dich,
obwohl doch jeder weiß, dass du weggezogen bist.

Und so red ich mit dir wie immer
und ich verspreche dir,
wir haben irgendwann wieder jede Menge Zeit.

Dann werden wir uns wiedersehen,
du kannst dich ja kümmern, wenn du willst,
dass die Sonne an diesem Tag auch auf mein Grab scheint –
dass die Sonne scheint, dass sie wieder scheint.

Aufgabe:

Beschreibe, welche Gedanken und Gefühle das Stück bei dir ausgelöst hat. Wie erklärst du dir den Erfolg des Liedes? Welche Vorstellungen äußert Campino zum Leben nach dem Tod? Was würdest du ihm gerne zu seinen Vorstellungen und zu seinem Lied sagen?

Mögliche Lernwege:

- Moderationswand mit Gedanken und Gefühlen zum Lied
- Analyse des Textes
- Texttheater
- Brief an Campino
- Internetrecherche zu Campinos Motiven, das Lied zu schreiben
- Geäußerte Vorstellungen vom Leben nach dem Tod im Vergleich zur biblischen Botschaft
- Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur Bewältigung von Trauer
- Trauer im Internet (www.Trauernetz.de)
- Erstellen von Fotos zu den im Lied genannten Orten auf dem Friedhof vor Ort
- Anfertigung einer Power-Point-Präsentation unter Verwendung der erstellten Fotos

Anmerkung

- * Musik: Frege, von Holst; Text: Frege; © weltweit 2002 by HKM Heikes Kleiner Musikverlag GmbH.

Günter Skrodzki: „Die Offenbarung des Johannes“

Vom 13. August bis 2. Oktober zeigt das RPI Loccum Farbholzschnitte des Malers und Grafikers Günter Skrodzki. Der »Pelikan« stellt eine Auswahl der gezeigten Arbeiten vor.

Jeder Künstler besteht zu Recht auf einem eigenständigen Werk. Dennoch entsteht Kunst nicht völlig voraussetzungslos. Man müsse sie, so Günter Skrodzki, nicht neu erfinden; es gehe vielmehr um die Weiterführung mit eigenen Mitteln.

Der Maler und Grafiker Günter Skrodzki fand die Voraussetzung für sein Werk im Expressionismus der Künstlergemeinschaft „Brücke“, der durch sein gesamtes Werk zu verfolgen ist: Mit markanten Pinselstrichen werden wenige, kräftige Farben kontrastreich auf großen Flächen zueinandergestellt und die Formen durch starke Konturen umrissen – ein Stil, den Skrodzki in seiner Malerei nach und nach weiterentwickelte und der in seinen Holzschnitten Vollendung findet. Der Holzschnitt wurde zum wichtigsten grafischen Medium im Werk Skrodzki: Die Sperrigkeit des Holzes zwingt ihn zu wenigen, einfachen Formen und klaren Linien.

Den bisherigen Höhepunkt seiner künstlerischen Entwicklung sieht Skrodzki in den Holzschnitten zum „Projekt Bibel“. Mehr als fünf Jahre arbeitete er an die-

sem Projekt, in dem er die Bibel in Holzschnitten grafisch umsetzte. Zwischen 2000 und 2006 schuf er vier Zyklen: „Das 1. Buch Mose“, „Das Leben Jesu“, „Exodus“ und die „Offenbarung des Johannes“, aus der das RPI eine Auswahl zeigt. Aufgrund der außergewöhnlichen Dichte, in der die Abbildungen den Texten folgen, sind es insgesamt 420 Druckstücke geworden.

Günter Skrodzki wurde 1935 in Kehlerwald/Ostpreußen geboren. Nach seinem Studium der Malerei und Grafik arbeitete er als freischaffender Maler und Grafiker zunächst in der Lüneburger Heide und ist seit 1977 in seinem Atelier mit Galerie in Hattstedt bei Husum/Nordfriesland tätig. Neben zahlreichen Auslandsaufenthalten markiert seit 1960 eine Vielzahl an Ausstellungen seinen künstlerischen Lebensweg. Im November 2009 ist eine Ausstellung im Lutherhaus in Eisenach geplant.

Nähere Informationen zum Künstler im Internet unter www.guenter-skrodzki.de und zum „Projekt Bibel“ unter www.guenterskrodzki.de/bibel.

(Quelle: Katalog „Günter Skrodzki – Projekt Bibel“, Wachholtz-Verlag 2006)

Vom Kerncurriculum zum fachbezogenen Arbeitsplan

Möglichkeiten der Umsetzung der neuen Kerncurricula für Fachkonferenzen

Von Dietmar Peter

Mit dem Inkrafttreten der neuen Kerncurricula für die Fächer Evangelische und Katholische Religion und Werte und Normen für die Klassen 5 bis 10 am 1. August 2009 stellt sich für die Fachkonferenzen die Aufgabe, neue, fachbezogene Arbeitspläne (Fachcurricula) zu entwickeln. Grundlage dafür sind die in den Kerncurricula dargelegten fachbezogenen Kompetenzen, die getrennt nach prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen ausgewiesen werden.

Die prozessbezogenen Kompetenzen sind fünf Kompetenzbereichen (Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz, Gestaltungskompetenz) zugeordnet. Sie bedürfen vom Jahrgang 5 bis 10 eines kumulativen Aufbaus, so dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I über die genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen gliedern sich in sechs Kompetenzbereiche (nach dem Menschen fragen, nach Gott fragen, nach Jesus Christus fragen, nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen, nach Glaube und Kirche fragen, nach Religionen fragen). Sie sind nach Doppeljahrgängen (5/6, 7/8 und 9/10) geordnet und beschreiben eher Wissensbereiche, mit denen die prozessbezogenen Kompetenzen anzustreben sind.

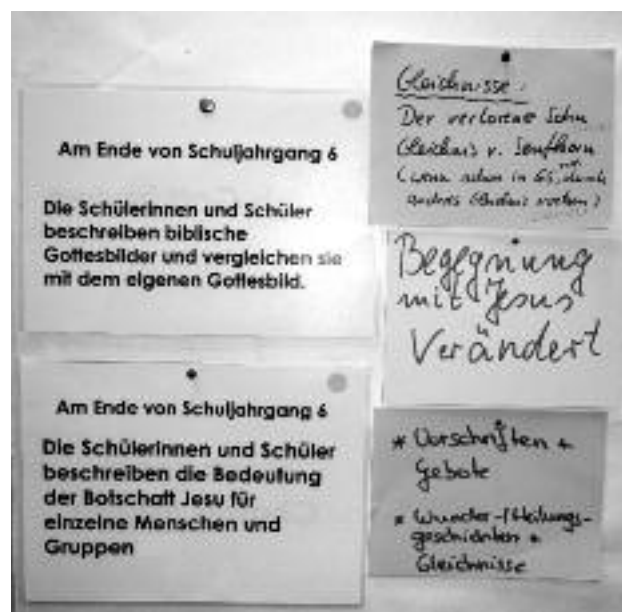
Die Aufgabe der Fachkonferenz besteht darin, die inhaltsbezogenen und die prozessbezogenen Kompetenzen innerhalb von Unterrichtseinheiten so miteinander zu verknüpfen und im schuleigenen Arbeitsplan auszuweisen, dass die erwarteten Kompetenzen möglichst nachhaltig aufgebaut werden. Im Blick auf die unterschiedlichen Schuljahrgänge sind die Lernangebote so miteinander zu verbinden, dass ein vertiefendes Lernen ermöglicht wird.

Planungsphase

Zur Erstellung des schuleigenen Fachcurriculums ist es möglich, sowohl von den prozessbezogenen als auch von den inhaltsbezogenen Kompetenzen auszugehen. Der nachstehende Vorschlag setzt bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen an und beschreibt ein mögliches Vorgehen:

Vorbereitend werden sowohl die *inhalts-* als auch die *prozessbezogenen* Kompetenzen jeweils einzeln in ausreichender Größe auf Karteikarten (DIN-A-5) notiert. Erleichtert wird die Planungsarbeit, wenn unterschiedliche Farben für die Karten mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 gewählt werden.

Für die eigentliche Planungsarbeit werden *zunächst* nur die *inhaltsbezogenen* Kompetenzen nach Jahrgängen geordnet an eine Stell- bzw. Moderationswand geheftet. Die Aufgabe der Fachkonferenz besteht nun darin, den inhaltsbezogenen Kompetenzen Themen zuzuordnen. Die Fragestellung lautet: Mit welchem Unterrichtsthema gelingt es in besonderer Weise, die einzelnen inhaltsbezogenen Kompetenz anzustreben? Dabei kann auf die Themenvorschläge („Mögliche Themen für den Kompetenzerwerb“) des jeweiligen Kerncurriculums zurückgegriffen werden. Sinnvollerweise sollte dieses aber erst erfolgen, nachdem die Fachkonferenz eigene Themen mit den Kompetenzen in Verbindung gebracht hat. Die Themen werden auf Karteikarten geschrieben und den inhaltsbezogenen Kompetenzen zugeordnet.



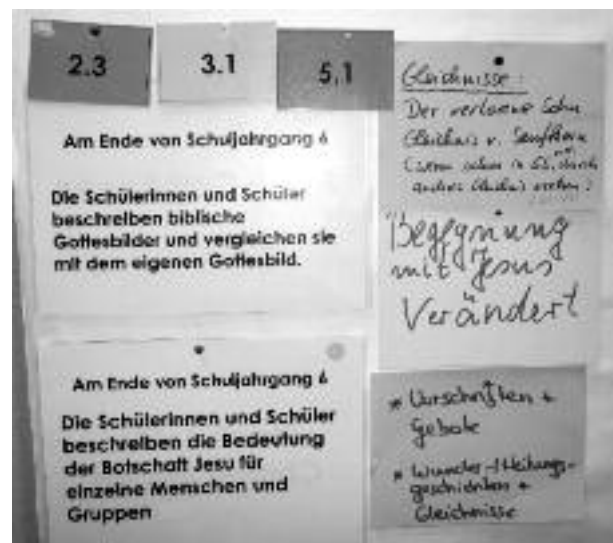
Anschließend ist zu prüfen, ob sich innerhalb eines Doppeljahrganges Themenüberschneidungen ergeben. Sollte dieses der Fall sein, kann die Fachkonferenz darüber beraten, ob einer inhaltsbezogenen Kompetenz ein neues Thema zugeordnet wird oder zwei oder mehrere inhaltsbezogenen Kompetenzen zusammengefasst werden. Dieses würde bedeuten, dass die zusammengefassten inhaltsbezogenen Kompetenzen im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu erreichen sind. Es können allerdings nicht beliebig viele inhaltsbezogene Kompetenzen zusammengefasst werden, denn dadurch wäre eine zur Anbahnung einer Kompetenz notwendige Durchdringungstiefe nicht gegeben. Abschließend ist zu prüfen, ob die Themen mit zunehmendem Jahrgang aufeinander aufbauen.

Im nächsten Schritt werden Karten mit den *prozessbezogenen* Kompetenzen an die Moderationswand geheftet, so dass sie für den folgenden Schritt im Blick sind. Dieser besteht darin, dass zu den zuvor erstellten Clustern (inhaltsbezogene Kompetenz(en)/Thema) möglichst konkrete Unterrichtseinheiten geplant werden. Hierbei kann sich ein Rückgriff auf bewährte Unterrichtseinheiten als hilfreich erweisen.

Nun werden die prozessbezogenen Kompetenzen zugeordnet. Dieser Schritt verlangt besondere Aufmerksamkeit, weil der Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen einer *langfristigen* Planung bedarf. Dabei ist zu überlegen, welche der prozessbezogenen Kompetenzen in besonderer Weise durch die Unterrichtseinheit angestrebt werden. Wichtig ist, dass nur jene prozessbezogenen Kompetenzen ausgewählt werden, die im Rahmen der Unterrichtseinheit in ausreichender Tiefe angestrebt werden. Daher kann den einzelnen Einheiten nur eine begrenzte Zahl prozessbezogener Kompetenzen zugeordnet werden.

Im Folgenden werden den vorhandenen Clustern (*inhaltsbezogene* Kompetenz(en) / Thema) in den Unterrichtseinheiten angestrebten *prozessbezogenen* Kompetenzen zugeordnet. Hier empfiehlt es sich, die prozessbezogenen Kompetenzen entsprechend des Kerncurriculums durchzunum-

merieren (1.1, 1.2, 1.3, 2.1 ... 5.5) und den jeweiligen Kartenclustern zuzuordnen.



Da innerhalb eines Doppeljahrgangs jeweils alle prozessbezogenen Kompetenzen zu ihrem Recht kommen müssen, kann jetzt geprüft werden, ob prozessbezogene Kompetenzen fehlen bzw. ob einzelne prozessbezogene Kompetenzen zu stark innerhalb eines Doppeljahrganges berücksichtigt wurden. Ist dieses der Fall, so sind die Unterrichtseinheiten noch einmal daraufhin zu befragen, an welcher Stelle sie so verändert werden könnten, dass alle prozessbezogenen Kompetenzen im Unterricht des Doppeljahrganges relativ gleichwertig zu ihrem Recht kommen.

Abschließend ist festzulegen, in welchem Jahrgang eines Doppeljahrgangs die Unterrichtseinheiten durchgeführt werden. Die Ergebnisse des Planungsprozesses sind im schuleigenen Arbeitsplan zusammenzufassen.

Nach Auskunft des Niedersächsischen Kultusministeriums müssen die schuleigenen Arbeitspläne für die Klassenstufen 5/6 ein Jahr nach in Kraft treten der neuen Kerncurricula vorliegen. Für die Klassenstufen 7/8 und 9/10 beträgt der Zeitraum zwei Jahre.

Mögliche Schritte zur Erstellung eines fachbezogenen Arbeitsplans

Karteikarten mit den einzelnen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen erstellen.

- Inhaltsbezogene Kompetenzen nach Doppeljahrgängen getrennt an Moderationswand heften.
- Den inhaltsbezogenen Kompetenzen Themen zuordnen.
- Themenüberschneidungen innerhalb der Doppeljahrgänge überprüfen und ggf. mehrere inhaltsbezogene Kompetenzen für eine Unterrichtseinheit zusammenfassen.
- Prüfen, ob die Themen mit zunehmendem Doppeljahrgang aufeinander aufbauen.
- Unterrichtseinheiten zu den vorhandenen Clustern (inhaltsbezogene Kompetenzen / Themen) erstellen.

- Prozessbezogene Kompetenzen an Moderationswand heften.
- Den Unterrichtseinheiten die prozessbezogenen Kompetenzen zuordnen.
- Prüfen, ob prozessbezogene Kompetenzen innerhalb eines Doppeljahrgangs fehlen oder überproportional berücksichtigt wurden.
- Ggf. Unterrichtseinheit(en) verändern.
- Unterrichtseinheiten den einzelnen Jahrgängen innerhalb eines Doppeljahrgangs zuordnen.
- Ergebnisse im fachbezogenen Arbeitsplan zusammenfassen.

Buch- und Materialbesprechungen

Gabriele Obst

Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2008,
ISBN 978-3-525-61612-3, 236 Seiten, 19,90 Euro



In einem ebenso fundierten wie gut zu lesenden Buch gibt Gabriele Obst einen Überblick über die Entwicklung und den derzeitigen Stand der Diskussion zur Kompetenzorientierung. Ausgehend von der Pisa-Studie wird zunächst die bildungspolitische Genese der Einführung von Standards und Kompetenzen nach Pisa dargestellt, sowie die Auswirkung dieses Paradigmenwechsels auf den Bildungsprozess und der damit

verbundenen Orientierung von Unterricht am „outcome“. Obst erklärt dabei wesentliche Begriffe und nennt die Definitionen und Maßgaben, die in der Sachdebatte um die Einführung und Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzen eine Rolle spielen.

Im Rahmen der Darstellung der Kontroverse um die Bildungsstandards im Religionsunterricht benennt Obst sorgfältig und unaufgeregt die Vorbehalte, die von Religionspädagogen eingebracht werden. Kritischen Fragen wie die nach der Ökonomisierung von Bildung, dem „Mehrwert“ des Religionsunterrichtes oder der Überprüfbarkeit von Lernprozessen werden diskutiert. Sie münden in ein Plädoyer für die Kompetenzorientierung, das in sechs Thesen erläutert wird. Für Obst liegen die Chancen der Kompetenzorientierung u.a. in einer Schärfung des Profils des Religionsunterrichtes in der Verständigung über verbindliche Anforderungen, in der Nachhaltigkeit der Lernprozesse und in der Sicherung der Qualität des Unterrichts.

In einem nächsten Kapitel werden die derzeit vorliegenden unterschiedlichen Modelle für die Entwicklung von Kompetenzen im Religionsunterricht, in ihren (unterschiedlichen) Grundlegungen und Zugängen erläutert. In zwei weiteren Kapiteln thematisiert Obst die Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf Kerncurricula und Religionsbücher.

Ein umfangreiches Kapitel zum Thema „Praxis: Lehren und Lernen im kompetenzorientierten RU“ buchsta-

biert schließlich einmal durch, wie ein solcher Religionsunterricht aussehen kann. Von der didaktischen Planung über das Aufspüren von Anforderungssituationen, der Erhebung der Erfahrungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bis zur Formulierung von Lernaufgaben und dem Einsatz von Lernformen deckt Obst das Spektrum der didaktischen Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts ab. Die einzelnen Schritte werden an konkreten Beispielen erläutert und auf diese Weise anschaulich gemacht. Die Offenheit der Debatte um die Kompetenzorientierung zeigt sich darin, dass Obst die praktischen Vorschläge jeweils unterschiedlichen Kompetenzmodellen zuordnet.

Gabriele Obst hat mit ihrem Buch den – soweit ich sehe – bislang einzigen Versuch unternommen, sowohl die nicht leicht zu durchschauende Debatte um Kompetenzorientierung übersichtlich und nachvollziehbar darzustellen, als auch Vorschläge für die ebenso wenig leichte Aufgabe einer konkreten Umsetzung für den Religionsunterricht zu machen. Es ist ihr damit gelungen, was sie beabsichtigte: „Lehrerinnen und Lernen eine Chance (zu) bieten, die pädagogische und religionspädagogische Gemengelage konzentriert und unterrichtsnah zu verfolgen“ und „Mut (zu) machen, sich auf die neuen Entwicklungen beherzt einzulassen“ (8).

Melanie Beiner

Thomas Klie und Silke Leonhard (Hg.)

Performative Religionsdidaktik

Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis,
Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2008,
ISBN 978-3-17-020562-8,
238 Seiten, 28,00 Euro

Mit Spannung wird man die „performative Religionsdidaktik“ von Klie/Leonhard in die Hand nehmen: Als Neuling, weil der programmatische Titel in theoretischer und praktischer Hinsicht Grundzüge eines didaktischen Ansatzes verspricht. Als Kennerin der Debatte, weil das Buch ein vermeint-



licher Indikator ist für den aktuellen Stand, den bisherigen Fortschritt und das zukünftige Potenzial der performativen Didaktik. Wer von beiden kommt auf seine Kosten? Der Sammelband versteht sich als Folgeband zum 2003 (2. Auflage 2006) erschienenen „Schauplatz Religion“ derselben Herausgeber. Mit 19 Aufsätzen, die auf den ersten Blick ähnlichen Rubriken zugeordnet sind, und wiederum sechs Praxisbeiträgen knüpft das Buch formal an den Vorgängerband an. Der von den Herausgebern verfasste einleitende Aufsatz orientiert über die Grundzüge des performativen Ansatzes. Und obwohl am neuen Band bis auf wenige Ausnahmen andere Autorinnen und Autoren beteiligt sind, nehmen viele Beiträge schon Bekanntes auf. Das Buch spannt einen Bogen über folgende fünf Kapitel: (1) Theorie (2) Lehr- und Lernorte (3) Erschließungsperspektiven (4) Unterrichtspraxis (5) Rezeption. Das erste Kapitel ist überschaubar und zeigt mit der systematischen Einordnung der performativen Didaktik in die Geschichte der Religionspädagogik, aber auch mit erfrischenden kritischen Überlegungen einen hohen Grad an Selbstreflexivität. Dabei rückt die Frage nach gelingender Inszenierung religiöser Lernprozesse in den Mittelpunkt. Unter „Lehr- und Lernorte“ werden Konsequenzen für die Lehrerbildung aller drei Phasen, von der Hochschule über die Ausbildung am Studienseminar bis zur Fort- und Weiterbildung, aber auch die Gemeindepädagogik in den Blick genommen. Damit profilieren Klie / Leonhard die performative Struktur erstmals systematisch und differenziert nach ihren didaktischen Handlungsfeldern. Die unterschiedlichen Bedingungen für die performative Gestaltung religiöser Lernprozesse treten hier klar zutage. Im dritten Kapitel kommen mit je einem Aufsatz zu Bibel, Text, Kunst und Liturgie verschiedene Gegenstandsbereiche der performativen Didaktik zur Sprache.

Die im wichtigen Kapitel „Unterrichtspraxis“ vorgestellten Beispiele verstehen die Herausgeber als individuell situierte „exemplarische Erprobungen“ (157). Hier wird nicht nur anschaulich, wie sich performative Didaktik realisieren lässt, sondern auch deutlich, dass bewusst performativer Unterricht oft erst durch seine theoretische Rückbindung als solcher identifizierbar ist. Das Herausgeberduo hat keine „Anleitungsliteratur“ (157) im Sinn. Dennoch bleibt langfristig zu wünschen, dass die Leserin über den Modus reiner Rezeption hinaus stärker in die Lage aktiver Nachgestaltung versetzt wird. Ob sich die Schülerinnen und Schüler im performativen, also involvierenden RU auch immer ausreichend distanzieren können, ist in der Theorie heiß umstritten. Weniger scharf stellt sich das Problem in den Unterrichtsbeispielen des Bandes, da überwiegend bibeldidaktische Ideen zur Darstellung kommen. Wer seine kritischen Anfragen zu diesem Lesezeitpunkt noch unbeantwortet sieht, findet möglicherweise Hilfe im abschließenden Kapitel „Rezeption“. In zwei Beiträgen werden die wichtigsten Anfragen an die performative Didaktik offen benannt und diskutiert.

Fazit: Das Buch trägt viele einzelne Handschriften, ist aber mehr als eine lose Aufsatzsammlung. Die Selbsteinschätzung des Vorworts („Vieles sehen wir nun klarer“)

bewahrheitet sich an etlichen Stellen und schon am treffenderen Titel („Religionsdidaktik“ statt „Religionspädagogik“). Als Neuling wird man gut eingeführt; vor allem aber für die Kennerin des Diskurses ist der Band ein Gewinn: Die performative Debatte ist aktuell.

Rainer Merkel

Gerhard Büttner, Volker Elsenbast, Hanna Roose (Hg.):

Zwischen Kanon und Lehrplan

Lit Verlag, Münster 2009,
ISBN 978-3-643-10005-4, 173 Seiten, 19,90 €



Der gerade erschienene Aufsatzband vereinigt Beiträge aus einer Tagung aus dem Jahre 2007, die in Kooperation von Comenius-Institut, Technischer Universität Dortmund und Universität Lüneburg durchgeführt worden ist. Die Veröffentlichung kommt zur rechten Zeit: Ist mit der Kompetenzdebatte die Frage der Auswahl verbindlicher Inhalte erst einmal beendet oder bekommt die Frage

eines „Kansons“ eine neue Dringlichkeit? Dies wird in religionspädagogischer Perspektive „im Schnittfeld von biblischem Kanon und Bildungskanon“ von namhaften Autorinnen und Autoren diskutiert. Entsprechend der Thematik werden die Akzente und Ausgangspunkte der Aufsätze sehr unterschiedlich gesetzt: Während Stefan Alkier, Hanna Roose, Peter Müller, Michael Welker stärker ausgehend von der Frage des biblischen Kanons biblische Bildungsinhalte und -ziele in den Blick nehmen, thematisieren Veit-Jakobus Dieterich, Frieder Spaeth, Michael Fricke, Bernhard Dressler, Hartmut Rupp, Martin Schreiner, Gerhard Büttner ausgehend von bildungstheoretischen und religionsdidaktischen Überlegungen die Frage religiöser Bildung im Rückbezug auf grundlegende biblische Inhalte. Aber mit dieser Perspektivzuordnung wird der Ertrag der einzelnen Ausarbeitungen nur ansatzweise erfasst. Spannend ist zu lesen, wie in je eigener Weise die Grundfrage eines „Kerns“ der Bibel als „große Erzählung“ (Stefan Alkier), als auf Bibel bezogenes „Glaubenswissen“ (Michael Welker) oder in Form von zentralen biblischen „Schlüsselbegriffen“ (Peter Müller) im Blick auf Kinder und Jugendliche bedacht wird. Der biblische Kanon als „vielstimmiges Gesprächsangebot“ bietet Lernchancen, die Hanna Roose in Form einer Kartographie zum Thema „Was nach dem Tod ist“ entfaltet. Veit-Jakobus Dieterich zeigt in historischer Perspektive, wie im Kontext der jeweiligen religionspädagogischen Konzeptionen „das Ganze“ (Johann Amos Comenius) des biblischen Zugangs jeweils sehr unterschiedlich beantwortet wurde, während Frieda Spaeth am Beispiel der baden-württembergischen Bildungspläne den

Zugriff auf biblische Inhalte und Texte rekonstruiert. Michael Fricke erörtert Formen biblischer Texte im Zusammenhang religionspädagogischer Zielsetzungen und formuliert „Lernmöglichkeiten“ im Umgang mit biblischen Texten ohne die Frage nach dem Bibelkanon im Lehrplan normativ zu beantworten. Ohnehin ist das Plädoyer für didaktische Vielfalt ein gemeinsamer Nenner der doch sehr divergierenden Ansätze. Am radikalsten verwirft Bernhard Dressler die Frage eines Bildungskanons. Kerncurricula werden durch Kompetenzen bestimmt, nicht durch eine Definition „stofflich-thematischer Gehalte“. Allerdings entschärft seine Anerkennung der Bedeutung von „Wissen“ für den Kompetenzerwerb die thetische Entgegensetzung von Kompetenz- und Inhaltsorientierung. Auf der methodischen Ebene verbindet Hartmut Rupp Kompetenz- und Inhalts-

orientierung mit dem Vorschlag eines siebenschrittigen Lernrituals. Martin Schreiner bietet Einblicke in die didaktische Konzeption des neuen Unterrichtswerkes „Mitten ins Leben“. Der Beitrag von Gerhard Büttner nimmt die „Suche“ nach dem Elementaren im Anschluss an Klafki auf. Büttner rät zur Gelassenheit, insofern die Rezeptionsweisen der Adressaten die Frage nach dem Elementaren in je eigener Weise bestimmen. Fazit: Der strittige Diskurs in der Kompetenzdebatte spiegelt die Kanonfrage wider. Aber: Wer keine vorschnellen Antworten erwartet, findet in diesem Band wertvolle Impulse für eine Beschäftigung mit der Kanonfrage im Horizont religiöser Bildungsprozesse.

Friedhelm Kraft

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Fortbildung

„Gib dem Hass keine Chance – Neo-Nazis enttarnen!“
Das Haus kirchlicher Dienste (HKD) der Ev. Landeskirche Hannovers lädt zur Fortbildung „Gib dem Hass keine Chance – Neo-Nazis enttarnen!“ am 11. September 2009 ein.

Ein Team aus Mitarbeitern der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt (ARUG) und „Schritte gegen Tritte“ haben jüngst ein Unterrichtsmodul zum Thema „Rechtsextremismus“ erarbeitet. Im September wird dazu eine Arbeitshilfe auf den Markt kommen, die z.B. im Konfirmandenunterricht oder als Projekttag in Schulen eingesetzt werden kann. Bei der Fortbildung am 11. September soll die Arbeitshilfe vorgestellt, diskutiert und erprobt werden.

Die Teilnahme-Gebühr beträgt 30,00 Euro. Die Anmeldung ist als pdf-Datei unter www.evka.de/intern/get_file.php?id=2636 erhältlich und bis 20. August 2009 per Mail an friedensarbeit@kirchliche-dienste.de zu schicken. Näheres unter www.kirchliche-dienste.de/friedensarbeit.

„Suchet der Schule Bestes“ –

Forum für (Religions)Lehrkräfte 2009

Am Freitag, den 11. Dezember 2009 findet von 10.00 bis 16.15 Uhr im Congress-Centrum Hannover (HCC) das diesjährige Forum „Bildung braucht Religion“ der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers statt.

Schulische Bildung, so die Landeskirche in ihrer Einladung, drohe auf nationale und internationale Vergleiche, auf Messbarkeit von Lernergebnissen und auf die Absicherung von ökonomischen Konkurrenzvorteilen reduziert zu werden und nehme über die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu wenig Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, von Sinn und Orientierung sowie der konkreten Gestaltung menschlichen Zusammenlebens in den Blick. Bildung müsse vielmehr auch politische, historische, religiöse, ethische und philosophische sowie musisch-künstlerische Bildung gleichberechtigt ein-

schließen. Dabei komme dem Religionsunterricht aus Sicht der Landeskirche eine Schlüsselfunktion zu.

Über die Fragen der Weiterentwicklung der schulischen Bildung, aber auch der eigenen Lehrerpersönlichkeit und der Bedeutung der religiösen Bildung möchte das diesjährige Forum mit den interessierten Lehrkräften ins Gespräch kommen. Gleichzeitig sollen in vielfältigen Workshops Anregungen, Informationen und Unterstützung in konkreten Fragen angeboten werden.

Nach der Sommerpause werden Einladungsflyer an alle Schulen versandt. Aktuelle Informationen finden Sie unter www.kirche-schule.de; dort ist auch ab 15. September 2009 Gelegenheit zur Anmeldung.

Ausleihe von Unterrichtsmaterialien aus der Bibliothek

Über den Online-Katalog oder per eMail können Unterrichtsmaterialien ausgeliehen werden. Die Ausleihe umfasst insgesamt ca. 500 Titel von Unterrichtsmaterialien. Der übrige Bestand ist weiter Präsenzbestand.

Klicken Sie auf der Homepage des RPI auf Online-Bibliothek und bei der erscheinenden Maske „Web-Opac“ an der Rubrik Katalog auf „Ausleihe“. Sie können dann wie bisher ein Stichwort, einen Titel oder einen Autor eingeben; es erscheinen die auszuleihenden Materialien. Für Bestellungen klicken Sie bitte den Button „vorbestellen“ an.

www.rpi-loccum.de

Weitere Informationen:
Hannelore Lange 05766/81-152

Landeskirche plant evangelische Grundschule in Rotenburg (Wümme)

Die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers will in Rotenburg (Wümme) zusammen mit dem Diakonissen-Mutterhaus Rotenburg (Wümme) e.V. und den Rotenburger Werken der Inneren Mission eine evangelische Grundschule führen. Für die geplante bilinguale integrative Schule soll die kommunale „Grundschule am Grafel“ übernommen, baulich erweitert und als gebundene Ganztagschule weitergeführt werden. Der Unterricht soll mit einem neuen pädagogischen Konzept mit Modellcharakter erteilt werden. Das Schulgeld für diese evangelische Schule ist sozial gestaffelt und beträgt maximal 150 Euro, auf Antrag können Schülerinnen und Schüler vom Schulgeld vollständig befreit werden. Schülerinnen und Schüler der geplanten Grundschule müssen nicht der evangelischen Kirche angehören. Näheres unter www.kirche-und-schule.de

Förderpreis 2009 für Kommunikation und Medien

Der 4. Förderpreis der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers wird im Jahr 2009 als Preis für „Kommunikation und Medien“ ausgeschrieben. Er soll dazu anregen, kirchliche Arbeit mit medialen Möglichkeiten in die Öffentlichkeit zu bringen, in und mit Medien Glaubens Themen ins Gespräch zu bringen und die Kommunikation nach innen und nach außen mit Hilfe von Medien zu stärken.

Prämiert werden innovative und zur Nachahmung anregende Kommunikationskonzepte und -projekte von Kirchengemeinden, Regionen, Kirchenkreisen oder deren Einrichtungen, die in den Jahren 2005 bis 2009 durchgeführt wurden oder werden.

Bewerbungsschluss ist der Reformationstag 2009. Der Preis ist mit insgesamt 20.000 Euro dotiert.

Nähere Informationen im Internet unter www.evka.de/content.php?contentTypeID=1073.

Veranstaltungen August bis Jahresende 2009

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2009 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2008) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Schule

„Mit Gefühl lernen – Die Entwicklung von Mitgefühl als Beitrag zur ethischen Bildung“

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

2. bis 3. Oktober 2009

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Referentin: Prof. Dr. Elisabeth Naurath
(Universität Osnabrück)

13. Treffpunkt Kirchenpädagogik

Weihnachten, Pfingsten und Allerheiligen

Der Festkreis des Kirchenjahres im Kirchenraum

Für haupt- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik, Religionslehrkräfte und Interessierte

13. bis 14. November 2009

Leitung: Christiane Kürschner, Stephan Birkholz-Hoelter

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

Weiterbildung Schulseelsorge (Zertifikatskurs)

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen.

Die einjährige Weiterbildung Schulseelsorge umfasst fünf verbindliche Seminare. Daneben sind 15 Einzelstunden Seelsorge und die Anfertigung eines abschließenden Berichtes feste Bestandteile der Weiterbildung. Die Absolvierung der Weiterbildung wird mit einem Zertifikat bescheinigt. Die Teilnahme an den insgesamt fünf Seminaren der jeweiligen Kursfolge ist verbindlich.

Kursreihe II, Seminar 1

23. bis 25. September 2009

Leitung: Evelyn Schneider, Almut Künkel

Kursreihe II, Seminar 2:

Seelsorgerliche Gesprächsführung II

9. bis 11. November 2009

Leitung: Evelyn Schneider, Almut Künkel

Kursreihe III, Seminar 1

30. November bis 2. Dezember 2009

Leitung: Evelyn Schneider, Almut Künkel

Loccumer Elternratstagung

Für die Vorsitzenden der Schul-, Stadt-, Samtgemeinde- und Kreiselternräte

13. bis 14. November 2009

Leitung: Rainer Merkel

Fachtagung Fachberatung

„Was heißt Fachberatung für den Religionsunterricht in Niedersachsen?“

Für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen. In Kooperation mit dem Bistum Hildesheim.

24. bis 26. November 2009

Leitung: Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Beate Peters,
Jessica Griese, Franz Thalmann

Vokationstagung

„Evangelische Religion unterrichten“

Einführung in die Praxis des Evangelischen Religionsunterrichts

Für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen Religionsunterricht erteilen möchten (zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de).

1. bis 5. Dezember 2009

Leitung: Beate Peters

Vokationstagung

„Freude an der Religion wecken“

Für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Religion

(zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de)

3. bis 5. Dezember 2009

Leitung: Prof. Dr. Friedhelm Kraft

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt:

Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum – Nach dem Menschen fragen

Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.

20. bis 21. November 2009

Leitung: Christine Labusch, Beate Peters

■ SCHULENTWICKLUNG

„Wie sag' ich's meinem Kinde/ meinem Kollegen/ meinem Schulleiter???" – Anstöße zu einer empathischen Gesprächsführung
Für Lehrkräfte aller Schulformen

24. bis 26. September 2009
Leitung: Christine Labusch

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Einführung in die Religionspädagogik

Für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Marc Weidemann, Tel.: 0511/3604-253

7. bis 11. September 2009
Leitung: Ralf Rogge, Petra Bauer

9. bis 13. November 2009
Leitung: Ralf Rogge, Heike Pieper

„Gott ins Spiel bringen“

Mit Kindergartenkindern Gottesdienst feiern

Für Pastorinnen/Pastoren und sozialpädagogische Fachkräfte
In Kooperation mit der Arbeitsstelle Kindergottesdienst. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Marc Weidemann, Tel.: 0511/3604-253

27. bis 28. August 2009

Beginn 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge, Dirk Schliephake

„... und die mutige Königin Esther ist auch alt geworden“ – Älterwerden im Beruf

Für sozialpädagogische Fachkräfte ab 50 Jahre
Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Marc Weidemann, Tel.: 0511/3604-253

23. bis 25. September 2009

Leitung: Ulrike Fey-Dorn, Helga Piesche

Fachtagung

„Kindertheologie und Elementarpädagogik“

(geschlossener Teilnehmerkreis)

28. bis 29. September 2009

Leitung: Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Ralf Rogge

Die Bibel ins Leben ziehen am Beispiel des Markus-Evangeliums

Für Leiterinnen und Leiter regionaler religionspädagogischer AGs

2. bis 3. November 2009

Beginn 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn, Dr. Tim Schramm

Bildung in evangelischer Verantwortung

Für Absolventinnen und Absolventen der Religionspädagogischen Langzeitfortbildung

Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Marc Weidemann, Tel.: 0511/3604-253

23. bis 25. November 2009

Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn, Dr. Frieder Harz

■ FÖRDERSCHULE

Erlebnis und Erfahrung im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Förderschulen und im BVJ der Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

27. bis 29. August 2009

Leitung: Christine Labusch, Evelyn Schneider

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Förderschulen

29. bis 30. Oktober 2009

Leitung: Christine Labusch

■ GRUNDSCHULE

Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum –

Nach den Religionen fragen (Schwerpunkt: Islam)

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

20. bis 22. August 2009

Leitung: Beate Peters

Feste und Feiern im Kirchenjahr –

Modelle konfessioneller Kooperation in der Grundschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

31. August bis 2. September 2009

Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

Herstellung von biblischen Erzählfiguren und Einführung in religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

3. bis 5. September 2009

Leitung: Beate Peters

Inszenierung mit biblischen Erzählfiguren nach Doris Egli:

Verkracht, versöhnt – bei Jakobs hängt der Segen schief...

Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die bereits Egli-Figuren gefertigt haben und deren vielfältige Einsatzmöglichkeiten kennen lernen oder weiter erproben möchten. Zusätzlicher Seminarbeitrag: 25,00 Euro

3. bis 5. Oktober 2009

Leitung: Beate Peters

Adventliches mit viel Musik ...

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

26. bis 28. November 2009

Leitung: Beate Peters

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung I

„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“

Auf zwei Jahre festgelegte Weiterbildungsmaßnahme.

Die Mitgliedschaft in der evangelischen Kirche ist Voraussetzung für die Erteilung des Faches Religion. Die erfolgreiche Teilnahme wird vom NILS zertifiziert.

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

Kurs V: Die Theologie des Paulus

20. bis 22. August 2009

Kurs VI: Gleichnisse

24. bis 26. September 2009

Kurs VII: Passion und Auferstehung

22. bis 24. Oktober 2009

Weiterbildung II

„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Kurs I: Was ist Religion?

1. bis 3. Oktober 2009

Kurs II: Einführung in das Alte Testament

3. bis 5. Dezember 2009

Vom Kerncurriculum zum schuleigenen Lehrplan

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen.

31. August bis 2. September 2009

10. bis 12. September 2009

Leitung: Dietmar Peter

**Projektgruppe Hauptschule
Evangelisch im Religionsunterricht aus gutem Grund**
(geschlossener Teilnehmerkreis)
5. September 2009
Leitung: Dietmar Peter

**Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Haupt- und Realschulen:
„Stärken entdecken – Können entwickeln.
Von der Diagnose zur Förderung“**
16. bis 17. November 2009
Leitung: Dietmar Peter

**Zwischen Schöpfungsgeschichte und Evolution –
Zur Aktualität einer „alten“ Frage**
Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Evangelische Religion an Haupt- und Realschulen.
30. November bis 2. Dezember 2009
Leitung: Dietmar Peter

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

**Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen
„Film und Theologie“**
21. bis 22. August 2009
Leitung: Evelyn Schneider

Erlebnis und Erfahrung im Religionsunterricht
Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Förderschulen und im BVJ der Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
27. bis 29. August 2009
Leitung: Christine Labusch, Evelyn Schneider

**Dritte bundesweite Fachtagung
Berufsbildende Schulen**
Für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachberaterinnen und Fachberater und Multiplikatoren für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
21. bis 23. September 2009
Leitung: Evelyn Schneider

Loccumer Berufsschuldirektoren-Konferenz
Für Direktorinnen und Direktoren Berufsbildender Schulen in Niedersachsen
19. bis 20. November 2009
Beginn 10.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider, Ulrich Kawalle,
Dr. Christian Schulte

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

„Kerncurriculum und Kompetenzorientierung“
Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen
24. bis 26. August 2009
Leitung: Rainer Merkel

**Abi-Werkstatt „Mensch und Menschenwürde“
(Zentralabitur 2011)**
Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen
27. bis 29. August 2009
Leitung: Rainer Merkel

**Loccumer Tagung für Schulleiterinnen und Schulleiter
„Impulse zur Selbstentwicklung“**
Für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gymnasien
3. bis 4. September 2009
Leitung: Rainer Merkel

Lernen an Biografien aus Bibel und Kirchengeschichte“
Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen
10. bis 12. September 2009
Leitung: Rainer Merkel

Loccumer Tagung für Referendarinnen und Referendare
Für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Evangelische Religion der niedersächsischen Studienseminare
26. bis 28. Oktober 2009
Leitung: Rainer Merkel, Ute Sinhuber

**„Stricken ohne Wolle“ –
Zur Rolle religiöser Praxis im Religionsunterricht
der Gesamtschule**
Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gesamtschulen mit dem Fach Evangelische oder Katholische Religion. Anmeldung beim BGV Hildesheim: 05121/307287
29. bis 31. Oktober 2009
Leitung: Rainer Merkel, Ulrich Kawalle,
Dr. Christine Lehmann,
Martin Schmidt-Kortenbusch
Ort: BGV Hildesheim

**Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule
„Zum Beispiel Gestaltungskompetenz:
Schülerorientierte Didaktik“ (Modul 2)**
Für Neueinsteiger an Gesamtschulen und Gymnasien (Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrkräfte)
4. November 2009
Beginn 10.00 Uhr
Leitung: Rainer Merkel

**Loccumer Tagung für Fachleiterinnen und -leiter
sowie für Fachberaterinnen und -berater
„Christliche Ethik“**
Für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht an Gymnasien. Anmeldung bei BGV Hildesheim: 05121/307287
25. bis 27. November 2009
Leitung: Ulrich Kawalle, Rainer Merkel,
Jutta Paeßens, Barbara Bolz
Ort: BGV Hildesheim

**Jahreskonferenz Gymnasium und Gesamtschule
„Individuelles Lernen“**
Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Gymnasien und Gesamtschulen sowie interessierte Lehrkräfte
19. bis 20. November 2009
Leitung: Rainer Merkel

■ MEDIENPÄDAGOGIK

**Film ab! –
Medienarbeit in der Grund- und Förderschule**
Für Lehrerinnen und Lehrer, die im Grund- und Förderschulbereich evangelischen Religionsunterricht erteilen, für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
19. bis 21. November 2009
Leitung: Steffen Marklein

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

**Expertentagung
„Netzwerk Kindertheologie“**
(geschlossener Teilnehmerkreis)
7. bis 9. September 2009
Leitung: Prof. Dr. Friedhelm Kraft

Dritte bundesweite Fachtagung**Berufsbildende Schulen**

Für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachberaterinnen und Fachberater und Multiplikatoren für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

21. bis 23. September 2009

Leitung: Evelyn Schneider

Fachtagung „Kindertheologie und Elementarpädagogik“

(geschlossener Teilnehmerkreis)

28. bis 29. September 2009

Leitung: Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Ralf Rogge

Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft

(geschlossener Teilnehmerkreis)

23. bis 24. Oktober 2009

Leitung: Prof. Dr. Dr. Werner Brändle

Fachtagung „Zur Zukunft der Konfirmandenarbeit“

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone und interessierte Ehrenamtliche

In Kooperation mit der ALPIKA-AG Konfirmandenarbeit, der Universität Tübingen und dem Comenius-Institut.

4. bis 6. November 2009

Leitung: Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Dr. Sönke von Stemm, Thomas Böhme-Lischewski

Fachtagung Studierende**„Was heißt religiöse Kompetenz im Religionsunterricht?“****Didaktische Ansätze und die Praxis des Religionsunterrichts“**

Für Studierende des Faches Evangelische Religion

6. bis 8. November 2009

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Melanie Beiner, Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel

Pädagogische Studienkommission

Für Lehrende an niedersächsischen Hochschulen

27. bis 28. November 2009

Leitung: Prof. Dr. Friedhelm Kraft

■ KONFIRMANDENARBEIT**Neue Medien in der Konfirmandenarbeit**

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit und alle Interessierten

7. bis 9. September 2009

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Mit KU-4-Kindern Gottesdienste feiern!

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

19. bis 21. Oktober 2009

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

■ KIRCHENPÄDAGOGIK**Zu Gast bei Gott und Geschwistern****Zweiter Durchgang der Ausbildung Kirchenpädagogik**

Für kirchenpädagogisch Interessierte und Ehrenamtliche aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, Diakoninnen und Diakone, Erzieherinnen und Erzieher, für Beauftragte für Kirchenpädagogik in den Bildungsausschüssen. Kursumfang: 120 Stunden, Kosten: 200,00 Euro

12. September 2009, Hannover, 10.00 bis 18.00 Uhr

13. bis 14. November 2009, Loccum

Leitung: Christiane Kürschner

„Gott! Dein Weg führt ins Heilige.“**Studienreise zur Kathedrale von Chartres**

Für Kirchenpädagoginnen und Kirchenpädagogen, haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitende von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte aller Schulformen

Vorbereitung: 12. und 13. Oktober 2009,

Klosterkirche Loccum

Studienreise: 14. bis 18. Oktober 2009,

Kathedrale von Chartres

Leitung: Christiane Kürschner, Helge Burggrabe

■ VIKARSKURSE**Vikarskurs 06, Lehrgang Konfirmandenarbeit**

21. bis 25. September 2009

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 07/08, Lehrgang Religionspädagogik

zur Vorbereitung auf das Schulpraktikum

28. September bis 9. Oktober 2009

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 07/08, Mentorentag

29. bis 30. September 2009

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist i.d.R. ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

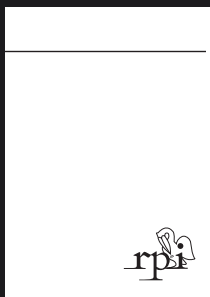
Die **Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag**. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (50,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt



Evelyn Schneider (Hg.)

Hinter'm Horizont geht's weiter?!

Eine Arbeitshilfe zum Thema Sterben, Tod und Jenseits.
Texte und Materialien für den Evangelischen Religionsunterricht
an Berufsbildenden Schulen, herausgegeben von Evelyn Schneider,
Arbeitshilfe BBS Nr. 28

Rehburg-Loccum 2009, ISBN 978-3-936420-31-9,
120 Seiten, 9,00 Euro.

Diese Neuerscheinung ist ein Produkt der **LoccumReligionspädagogisches Institut**

Veröffentlichungen