

Was ändert sich durch die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht?

Vortrag: Forum RU¹

24.02.2015

CPH Nürnberg

Inhalt

1 Einleitung: Das Lernen des Schülers als konstitutiver Faktor der Unterrichtsgestaltung	2
2 Grundlagen: Die theoretischen Grundlagen der "Grundsätze der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht"	3
3 Die Ziele der Kompetenzorientierung: Verstehen, schöpferisches Lernen, Evaluation	4
3.1 Verstehens als Kern kompetenzorientierten Lernens.....	4
3.2 Schöpferisches Lernen als Weg zum Verstehen.....	5
3.3 Evaluation.....	6
4 Kompetenzorientierung und Unterrichtspraxis	8
4.1 Die Kompetenzorientierung ist kein lehrerloser Unterricht	8
4.2 Faktoren des schöpferischen Lernens: Die Zielorientierung des Denkens	8
4.3 Unterrichtsdurchführung	11
4.4 Beispiele für zielorientierte, das Denken anregende Situationen	12
5 Zusammenfassung.....	13
Literaturverzeichnis.....	14

¹ Überarbeitetes Manuskript eines Vortrags vom 24.02.2015 Der Vortragsstil ist durchgängig beibehalten worden.

1 Einleitung: Das Lernen des Schülers als konstitutiver Faktor der Unterrichtsgestaltung

Wenn das Thema "Was ändert sich durch die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht?" gestellt wird, kann man leicht antworten: Nichts, wenn es sich um guten Religionsunterricht handelt, alles, wenn es schlechter Religionsunterricht ist. Sicher gilt: Guten Religionsunterricht gibt es nicht erst seit der Erfindung des Begriffs Kompetenzorientierung. Guten RU hat es schon vor der Kompetenzorientierung geben. Viele Lehrkräfte gewinnen im Laufe der Zeit ein Gespür dafür, was guter Religionsunterricht ist. Wenn man sie danach fragt, was ein guter Unterricht ist, dann erhält man normalerweise die Antwort: Wenn die Schüler² etwas gelernt haben, bei der Sache sind, mitdiskutiert haben. Der Begriff „Lernen“ wird dabei konnotiert mit einem tiefen Verstehen der Inhalte und nicht einem bloßen Merken.

Große Bedeutung haben dabei die Klarheit der Zielsetzung und die Klarheit der Instruktion. Klarheit der Ziele und Klarheit der Aufgaben sind fundamentale Bestandteile eines guten Unterrichts. Ohne das endet der Unterricht im Tohuwabohu.

Die an der Kompetenzorientierung ausgerichtete Fragestellung dazu lautet: „Wie werden Schülern die Ziele klar?“ „Wie erfassen Schüler Instruktionen so, dass sie danach handeln können?“ Die Konzeptforschung zeigt, dass das richtige Verständnis eines Ziels oder einer Instruktion nur selten vorausgesetzt werden kann. Schüler ignorieren z. B. wesentliche Teile eines vor ihren Augen ablaufenden physikalischen Experiments und nehmen nur das wahr, was zu ihren Präkonzepten, also zu ihrer Weltanschauung, passt. Es genügt nicht, Ziele und Instruktionen zu formulieren und davon auszugehen, dass das Gesagte auch das Verstandene ist. Wie gehen ihre Fragen und Probleme, ihr Nichtverstehen, in den Unterrichtsprozess ein? Werden ihre Fragen zu Instruktionen, also Aufgabenstellungen und Zielen? Was ist mit der detaillierten Planung, wenn Verständnisschwierigkeiten bei den Schülern auftreten? In welcher Weise fließt ihr Unvermögen in den Unterrichtsverlauf ein?

Die Kompetenzorientierung lenkt den Blick auf die Aneignungsprozesse der Schüler und bildet sie auf Lehrplanebene ab. Die Prozesse sollen - *noch mehr als bisher* - zu einer steuernden Größe des Unterrichtsgeschehens werden. Frühere Lehrpläne beschrieben vor allem den sachlogischen Aufbau des Lerninhalts. Dabei kamen diese Beziehungen zwischen Schüler und Gegenstand nicht in den Blick. Aber die Abarbeitung des sachlogischen Aufbaus erzeugt nicht automatisch identische Aneignungsprozesse. Diese neue Perspektive hat Elsbeth Stern treffend mit: „Lehren heißt, das Lernen verstehen“ beschrieben.

² Die Verwendung des generischen Maskulinum schließt weibliche und männliche Personen ein.

Die „Grundsätze der Kompetenzorientierung für den Religionsunterricht“ tragen dem Rechnung.³ Sie formulieren auf der Grundlage einer Theorie des verstehenden Lernens Eckpfeiler der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, die die Verstehensprozesse von Schülern als steuernden Faktor integrieren. Neben Sachkenntnis, präziser Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbegleitung sowie sorgfältiger Sicherung tritt der Aspekt der Integration der Lernprozesse der Schüler.

Um die Ziele der Kompetenzorientierung zu erläutern, möchte ich im Folgenden auf die Ursprungsprobleme eingehen, die zur Entwicklung des Kompetenzdenkens geführt haben.

2 Grundlagen: Die theoretischen Grundlagen der "Grundsätze der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht"

Die "Grundsätze" selbst verzichten auf die Angaben von Quellen. Sie sollen hier knapp benannt werden. In der Analyse des Lernens stützen sie sich auf eine Lerntheorie, die das Verstehen in den Mittelpunkt stellt. Sie integrieren den kritischen Realismus als philosophische Theorie, den christlichen Personbegriff als theologische Basis (Brunner, 1985), die Gestaltpsychologie als psychologische Basis (Wertheimer, 2.1964), der Problemlöseforschung (Schönwandt, 2013), zentrale Aussagen des klassischen Bildungsbegriffs und damit kompatible Befunde der empirischen Pädagogik [(Seel, 3.1983) und (Roth, 1993)] und Reformpädagogik (Wagenschein, 2.1999). Theorien, die das Lernen auf bloßes Assoziieren, also Merken, und/oder logisches Schließen reduzieren, spielen für die "Grundsätze" keine Rolle: D.h., sie schließen Theorien aus, die Lernen entweder nach dem Modell der Reflexhandlung oder nach dem Modell eines Logikapparats erklären. Dazu zählen der Behaviorismus und seine Lerntheorie und der Strukturalismus z.B. in seiner aktuellen Spielart des Konstruktivismus.

Literaturempfehlung

Schönwandt, W. L. (2013). *Komplexe Probleme lösen. Ein Handbuch*. Berlin: Jovis.

Das Buch ist m.E. eine der besten Einführungen in das problemlösende Denken.

³ Herget, F., Bär, M., Löser, M., Spika, T.: Grundsätze der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht [URL http://vg09.met.vgwort.de/na/f3a330faa5264b9c82a691d678c62fd3?l=http://www.rpz-bayern.de/dld/Grundsätze_der_Kompetenzorientierung_im_RU.pdf]

3 Die Ziele der Kompetenzorientierung: Verstehen, schöpferisches Lernen, Evaluation

Die Kompetenzorientierung verfolgt drei Ziele:

1. Förderung des Verstehens durch
2. die Unterstützung des schöpferischen Lernens im Unterricht und
3. die Evaluation.

3.1 Verstehens als Kern kompetenzorientierten Lernens

Die Kompetenzorientierung fordert den Erwerb eines qualifizierten Wissens ein, nämlich eines verstandenen und nicht bloß gemerkten Wissens. Das ist das Ergebnis einer schon in den 1980er Jahren einsetzenden Diskussion über die Ziele von Bildung. Befeuert haben diese Diskussion einflussreiche wirtschaftliche Lobbygruppen in Europa. Sie forderten einen stärkeren Berufsbezug zuerst der beruflichen und schließlich auch der allgemeinen Bildung unter dem Schlagwort der employability. Bei aller Problematik dieses Begriffs wurde doch eine wichtige Aufgabe der Bildung benannt: Bildung muss einen *Lebensbezug* haben und zur *Lebensgestaltung* befähigen.

Einen weiteren Schub erhielt diese Diskussion im Umfeld der bildungspolitischen Großwetterlage nach PISA. Spannender waren aber in diesem Zusammenhang die etwas älteren TIMSS-Studien (Trends in International Mathematics and Science Study), die zeigten, dass deutsche Schüler im Mathematikunterricht hervorragend Regeln anwenden können, aber im Vergleich zu Schülern im asiatischen Raum kaum zu Transferleistungen fähig waren.

Hier drängte sich der Kompetenzbegriff als neue Zielbestimmung für schulisches Lernen geradezu auf: Erfolgreiches schulisches Lernen verknüpft Wissen und Können - es fördert die Fähigkeit und die Bereitschaft, Gewusstes in Gekonntes umzusetzen. Diese Formulierung drückt den angestrebten „Wandel der Lernkulturen“ (Rolf Arnold/ Ingeborg Schüßler) aus. Lernen soll zu lebendigem und nicht trägem Wissen, zu nachhaltigem und nicht flüchtigem Wissen führen. Lernen soll dauerhaftes Wissen erzeugen, jedenfalls dauerhafter als das, was nur für die nächste Prüfung reicht. Sichtbares Kennzeichen dafür ist, dass es in *jetzigen und zukünftigen Anwendungssituationen* tatsächlich genutzt wird.

Auch im Religionsunterricht soll nachhaltig gelernt werden: Ziel ist es ja, zu verantwortlichem Denken und Handeln im Hinblick auf das Christentum zu befähigen - und das ist eine lebenslange Aufgabe. Diese Aufgabe ist angesichts der weltanschaulichen Pluralisierung und der wachsenden Verfügbarkeit über das menschliche Leben nicht nur in seinen Randzonen (Pränataldiagnostik, Sterbehilfe, Selbstoptimierung) selbstverständlich. Es ist ein fundamentaler Unterschied, ob für einen Schüler das Wissen von der Geschöpflichkeit und personalen Würde ein bloßes Haben von Begriffen bleibt oder ob er den Unterschied zwischen Geschöpfsein oder Passiertsein nachvollziehen und in seinem Leben anwenden kann.

Um den Unterschied zwischen bloß Gemerktem und dem echten, nachhaltigen Wissen, das handlungsleitend werden kann, zu bezeichnen, sprechen die "Grundsätze" von **Verstehen**. Der Begriff Verstehen wird hier aus zwei Gründen benutzt:

1. Verstehen heißt, die inneren Gründe für einen Sachverhalt zu kennen. Beobachte ich das Handeln eines Menschen, heißt Verstehen zu wissen, warum er das tut, was er tut. Ich erkenne die Gründe und die Ziele seines Handelns. Das Verstehen erlaubt eine Türmerperspektive, denn es vermag Einzelnes in seinem Zusammenhang zu sehen, einzuordnen, es richtig zu bewerten und ermöglicht dem Verständigen das sachgerechte Handeln. Verstehen ist der Überstieg über die Phänomene hin zu ihren inneren Gründen.

2. Verstehen ist der Zugang zu Geoffenbartem und damit essentieller Bestandteil auch eines religiösen Glaubensaktes, jedenfalls so, wie ihn das Christentum begreift (Joh 15,15; 1 Petr 3,15). Damit ist das Verstehen in der Mitte des Personseins angesiedelt; es gehört zur Geistigkeit des Menschen und seiner Gemeinschaftsfähigkeit. Das schließt ein, dass das Verstehen ein persönlicher Akt ist, der nicht von außen gemacht werden kann.

Für den RU ist das Verstehen zentral, weil der RU - allgemeinpädagogisch formuliert - Orientierungswissen vermittelt oder – in der Sprache Baumerts – in den Modus der konstitutiven Rationalität einführt. Der RU behandelt das, was die Welt im Innersten zusammenhält. Verstehen ist die Antwort auf die Selbstverständlichkeit des sich Aufdrängenden, mithin Bildung.

3.2 Schöpferisches Lernen als Weg zum Verstehen

Die Umsetzung von Gewusstem in Gekonntes allein genügt zur Beschreibung der Anforderungen an das kompetenzorientierte Lernen nicht. Aus der beruflichen Bildung kam in der Debatte um die Ziele schulischer Bildung die Einsicht hinzu, dass komplexe Systeme nicht mehr allein mit Regelwissen beherrschbar sind: In einem System hinreichender Komplexität können so viele Fehler passieren, dass man sie vorab gar nicht alle kennt. Ab einem gewissen Komplexitätsgrad genügen keine Handbücher mehr und Schritt-für-Schritt-Anleitungen. Tritt in einem komplexen System ein Fehler oder Problem auf, muss derjenige, der das System reparieren soll, über Prinzipienwissen verfügen, um die konkrete Situation beherrschen zu können. Das setzt Fachwissen, Prozesswissen, aber auch Wissen voraus, wie Prinzipien und konkrete Forderungen einer Sachlage miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Das Bewältigen von Aufgaben solcher Art nennt man mit einem denkpsychologischen Fachbegriff „Problemlösen“. Gemeint ist damit, dass ein Mensch ein Ziel hat und nicht weiß, wie er es erreichen kann. Dann kann er allerlei anstellen:

- Er kann warten, bis ihm ein anderer die Lösung vorsagt, die er dann Schritt für Schritt und autoritätshörig abarbeiten muss.
- Er kann blind herumprobieren, bis er zufällig das Ziel erreicht hat, aus Überdruß aufgibt, aus Übermüdung aufhört oder verhungert ist.

- Er kann mit Gewalt das Ziel erreichen, etwa, wenn er mit dem Schwert den gordischen Knoten durchschlägt. Das sind sogenannte par-force-Lösungen. Dabei muss man Glück haben, nicht gleich alles zu zertrümmern.
- Er kann sich hinsetzen, seinen Geist nutzen. Dann denkt ein Mensch darüber nach, welches Ziel er tatsächlich erreichen will, welches Problem genau das Erreichen des Ziels verhindert, was er benötigt, um das Ziel zu erreichen und in welcher Weise er vorgehen muss. Er entwirft über all diese Punkte Hypothesen, prüft und verbessert oder verwirft sie, bis er schließlich einen klaren Zusammenhang zwischen Ausgangslage, dem darin enthaltenen Problem, seinem Ziel, den notwendigen Mitteln und den richtigen Wegen zur Erreichung dieses Ziel vor Augen hat. Den letzten Fall bezeichnet das Grundsatzpapier des RPZ der pädagogischen Aufgabe angemessen als **schöpferisches Lernen**.

Die Förderung schöpferischen Lernens ist eine fundamentale Aufgabe des Religionsunterrichts. Der Synodenbeschluss von 1974 hat dieses Lernen in den Mittelpunkt gestellt und es ist in den zentralen Äußerungen der Dt. Bischöfe über den Religionsunterricht seither immer wieder bekräftigt worden. Ziel des schulischen Religionsunterrichts ist die in weltanschaulichen Fragen eigenverantwortlich und vernünftig handelnde Person. Mit der bereits oben beschriebenen zunehmenden Verfügbarkeit über das eigene Leben, der Pluralisierung der Lebenswelten und der Individualisierung der Lebensführung wächst auch die Freiheit des Menschen. Das fordert von ihm, sich über die Herausforderungen und Aufgaben Gedanken zu machen und sinnvolle und sachgerechte Entscheidungen zu fällen.

Heute gilt darüber hinaus: Die Menschen wollen sich in den Grundfragen ihres Lebens nicht bevormunden lassen. Sie wollen über die Belange ihres Lebens selbst entscheiden und im Rahmen ihrer Möglichkeiten handeln. Deshalb fördert und übt der kompetenzorientierte RU eigenverantwortliches und vernünftiges Urteilen und Handeln von Anfang an. Vernünftiges und eigenverantwortliches Handeln heißt aber, in herausfordernden und unklaren Lebenslagen auf die Forderungen des Gegebenen eine angemessene Antwort finden zu können die im Einklang mit den eigenen Zielen und Fähigkeiten steht. Ein solches Denken und Handeln heißt **schöpferisch**, weil der Mensch neue Antworten auf die für ihn neuen Gegebenheiten entdecken oder erfinden muss. Grundlage dafür ist das Verstehen, der Weg zum Verstehen ist das schöpferische Lernen.

3.3 Evaluation

Für die Kompetenzorientierung ist die empirische Forschung ein zentraler Baustein. Das hängt mit der sogenannten Output-Orientierung zusammen. Jetzt will man wissen, ob die angestrebten Ziele auch tatsächlich erreicht worden sind.

In der Praxis gibt es bewährte Mittel der Evaluation: Schulaufgaben, Kurzarbeiten, Extemporale, Hausaufgaben usw. usw.

Die Kompetenzorientierung geht aber in ihrem Anspruch darüber hinaus. Sie will den gesamten Unterrichtsprozess evaluieren, sprich testen, ob die auf Grund einer bestimmten Lerntheorie gesetzten Unterrichtsschritte am Ende auch ihr Ziel, die Entwicklung von Kompetenzen erreicht haben oder nicht. Daraus leitet man ab, was in der Theorie verändert werden muss.

Grundsätzlich tut man sich schwer mit der Entwicklung harter Kriterien der Evaluation für den Religionsunterricht:

1. Das hat einmal mit dem Gegenstand, der religiösen Kompetenz, selbst zu tun. Tatsächlich sind wesentliche Elemente religiöser Kompetenz, die ich im Anschluss an Ulrich Hemel als "die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen" definiere, überhaupt gar nicht zu evaluieren, weil es sich um konkrete Antworten auf konkrete Anforderungen handelt. Und die sind in ihrer Vielgestaltigkeit gerade nicht auf allgemeine Normen zurückführbar. Grundsätzlicher aber gilt, dass sie gar nicht evaluiert werden dürfen, denn religiöse Überzeugungen sind Sache der persönlichen Entscheidung.
2. Es gibt derzeit im psychologischen Mainstream keine Theorie, die Lernprozesse angemessen zu beschreiben vermag. Aber gerade das wäre notwendig, um zu klären, wie die Rahmenbedingungen für das Lernen verbessert werden könnten. Und erst auf dieser Grundlage könnte man dann Evaluationen vornehmen.
3. Um eine Evaluation wirklich sinnvoll durchführen zu können, ist ein ungeheurer Testapparat notwendig: Man müsste den Eingangsstand evaluieren - und zwar möglichst vollständig, die unterschiedlichen Prozesse des Lehrens und Lernens als Einflussgrößen bestimmen und schließlich den Endstand prüfen. Aus der Analyse der Differenz von Eingangs- und Ausgangsgröße und dem Einfluss der unterschiedlichen Lehr- und Lernverfahren könnte man dann ermitteln, was der Unterricht gebracht hat. Das ist derzeit nicht realisierbar.

Auf Grund dieser Überlegungen erwarte ich derzeit nicht viel von über die bislang bekannten Formen hinausgehenden Evaluationen. Das hindert aber nicht daran, grundsätzlich am Ziel der Evaluation festzuhalten. Auch im Religionsunterricht sollten, wo immer dies sinnvoll ist, die Wirkungen und Folgen von Lehr-Lern-Prozessen geprüft und für die Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung genutzt werden.

Zusammenfassend bedeutet Kompetenzorientierung aus Sicht der "Grundsätze" des RPZ die Förderung von Verstehen durch Förderung des schöpferischen Lernens. Ziel ist die vernünftig denkende und verantwortlich handelnde Persönlichkeit.

4 Kompetenzorientierung und Unterrichtspraxis

4.1 Die Kompetenzorientierung ist kein lehrerloser Unterricht

Im kompetenzorientierten Unterricht verändern sich die Aufgaben des Lehrers. Das ist manchmal missverstanden worden als mache der kompetenzorientierte Unterricht den Lehrer überflüssig. Insbesondere Wolfgang Michalke-Leicht hat diesem Missverständnis mit einer mehrdeutigen Formulierung Vorschub geleistet: »Gib Kindern (und Jugendlichen) eine Hütte, und sie machen Kleinholz daraus. Gib ihnen Holz, und sie bauen daraus eine Hütte.«⁴ Das erweckt den Eindruck, dass es keinen Lehrer mehr braucht. Mir scheint, dass diese Aussage das Wesen der Kompetenzorientierung nicht wirklich trifft. Gib Kindern Holz und es kann daraus vom Kleinholz über eine fulminante Schlägerei bis hin zu einem veritablen Feuer alles entstehen, vielleicht auch eine Hütte.

Kompetenzorientierter Religionsunterricht ist etwas anderes. Kompetenzorientierung im Sinne der "Grundsätze" bedeutet nicht, Schüler allein in einen Klassenraum zu sperren, sie aus den Tiefen ihres Gemüts Fragen und Probleme ziehen zu lassen, und sie dann mit der weiteren Bearbeitung alleine zu lassen. Das mag vielleicht das Idealbild der Summerhill-Pädagogik gewesen sein - sie ist damit praktisch und theoretisch gescheitert.

Kompetenzorientiertes Lernen geschieht in der Schule. Schule definiert sich als ein spezifischer Raum der Vermittlung und Aneignung von Kultur. In ihr ist der Lehrer der Experte für den Lerninhalt und der Verantwortliche für die Anregung und Förderung der Aneignungsprozesse der Schüler. Wenn es keine Lehrer mehr gibt, dann es eben auch keine Schule mehr. In gleicher Weise sind die Inhalte nicht beliebig. Das ist so banal, dass man es gar nicht aussprechen mag: Verstehendes Lernen ist nun mal an bestimmte Inhalte gebunden. Anspruch der Schule ist es, jene Inhalte vorzugeben, die für das Leben in dieser Gesellschaft bedeutsam sind. Der Agent der Gesellschaft ist und bleibt der Lehrer.

4.2 Faktoren des schöpferischen Lernens: Die Zielorientierung des Denkens

Mit der Zentrierung des Unterrichts auf das Verstehen und das schöpferische Lernen werden Qualitäten, die bislang für guten Religionsunterricht galten, nicht aufgehoben, sondern in einen neuen Kontext gestellt. Sachkenntnis, pädagogische und didaktische Kompetenzen sind und bleiben Eckpfeiler guten Unterrichts. Ein neuer kommt hinzu. Verstehen ist ein bestimmtes Verhältnis des Erkennenden zum Sachverhalt: Verstehen heißt, selber einzusehen, wie es kommt. Verstehen entsteht im Umgang des Schülers mit dem Lerninhalt. Das heißt

⁴ Wolfgang Michalke-Leicht, Didaktischer Perspektivenwechsel, in: Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 20. Dieser Satz ist wohl eine etwas verunglückte Kurzformel für den Satz von Saint-Exupery: „Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Menschen zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Menschen die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.“

für den Unterricht: Auch die Denkwege der Schüler beim Ergreifen eines Inhalts normieren den Unterrichtsverlauf.

Wann beginnt das Denken zu arbeiten, um Verständnis zu gewinnen? Wenn ein Schüler etwas wissen oder können will, was er bislang nicht wusste oder konnte, beginnt das Denken zu arbeiten. Schöpferisches Lernen beginnt, wenn ein Schüler a) ein **Ziel** hat und b) er **nicht weiß**, wie er es erreichen kann, also *für ihn* ein **Problem** vorliegt. Es ist ein elementares Anliegen jeden Denkens, Unklarheiten zu überwinden – es will die Fackel der Erkenntnis in ihm bislang unbekanntes Land tragen. Unklarheiten erzeugen Ungewissheit, machen blind und erlauben nur ein tastendes, kriechendes Vorwärtskommen. Dem will sich der Mensch entziehen.

Aus einem wenigstens ungefähr erfassten Ziel und dem Problem erwächst für den Schüler eine **Aufgabe** oder sogar ein ganzes **Aufgabenspektrum**. Mit der Entfaltung einer Aufgabe kommt das Denken richtig in Fahrt: Daraus leiten sich die Anweisungen für das weitere Vorgehen ab: Was ist zu tun? Was braucht man dafür? Wo bekomme ich es her? Was ist ungeeignet? usw. Diese Fragen kann man auch als Instruktionen deuten. Diese Instruktionen kommen dann aber aus dem Umgang mit der Sache selbst.

Um auf das Beispiel von Michalke-Leicht zurückzukommen. Michalke-Leicht unterschlägt das Ziel als ordnenden Faktor des Unterrichts. Der **Zug des Ziels** ist die entscheidende Größe. Vom Ziel her ordnet sich das gesamte denkerische Geschehen. Durch das Ziel öffnet sich ein thematisches Feld, in dem sich das Denken und Handeln bewegt.

Ziele und Probleme entstehen nicht im luftleeren Raum oder fallen vom Himmel. Sie entstehen auch nicht dadurch, dass Ziele oder Probleme benannt werden. Ziel und Problem sind Zustände im kognitiven Feld eines einzelnen Menschen. Sie sind subjektiv genauso wie der ganze Prozess der Zielerfassung, der Problemanalyse bis hin zur Lösung. Das gilt auch für Lehrer: Was er als Ziel benennt, ist erst einmal das Ziel, das er hat. Das zu überwindende Problem ist das, was er sieht und benennt. Die Aufgaben, die er formuliert, sind seine Aufgaben und nicht die des Schülers.

Wie kommen die Ziele, die ein Lehrer hat, in den Kopf des Schülers? Das ist die Grundfrage der Kompetenzorientierung. Diese Frage wurde in den alten Lehrplänen einfach nicht gestellt. Die neue Generation des LehrplanPLUS stellt sie.

Daraus leitet sich als erste und wesentliche Aufgabe für die Gestaltung des Unterrichts die Forderung ab, eine zum Mitdenken anregende Situation zu schaffen, die zielbezogenes Arbeiten ermöglicht.

Um eine solche Mitdenksituation erzeugen zu können, müssen in der Vorbereitung u.a. folgende 4 Faktoren geklärt werden.

1. **Die Klärung des eigenen Ziels.** Zur Klärung dienen der Lehrkraft dabei a) der Lehrplan und b) seine fachwissenschaftlichen Kenntnisse. Der Lehrplan vermittelt einige Stich-

punkte des Themenbereichs. Dieser Themenbereich muss in der Vorbereitung durchdrungen und verstanden worden sein. Daraus ist das eigentliche Ziel des Lernbereichs und schließlich der konkreten Unterrichtsstunde abzuleiten. Als probates Mittel hat sich dabei erwiesen, das sachliche Ziel in ganzen und begründenden Sätzen zu formulieren. Die Klärung des Ziels hat Priorität, denn das Ziel steckt das inhaltliche Feld ab, in dem die Schüler bewegt werden.

2. **Die Klärung der Präkonzepte der Schüler.** Die "Grundsätze" schlagen hier den Begriff Präkonzepte vor, weil aus der aktuellen Forschung bekannt ist, dass es nicht nur genügt, das Vorwissen der Schüler zu bestimmen. Vielmehr geht es mit einer entfalteten Weltsicht in den Unterricht, zu der, neben dem Vorwissen zu dem neuen Unterrichtsinhalt, grundlegende Auffassungen über die Verläufe in der Welt gehören. Diese Präkonzepte sind höchst wirksam. Sie richten z.B. die Wahrnehmung oder das Denken in einer Weise, dass es sogar zu einer völlig verzerrten Auffassung des Gegebenen kommen kann. Um daher bei den Konzepten der Schüler anknüpfen zu können, ist es unerlässlich, sich auch darüber Gedanken zu machen, in welcher Lebenswelt sie sich bewegen.
3. **Die Klärung von Material und Lösungsablauf.** Auch das ist Gegenstand der Vorbereitung durch einen Lehrer. Hierher gehören die zur Zielerreichung nötigen Materialien, die Schüler bearbeiten sollen. In gleicher Weise sollte überlegt werden, welche Schritte zur Lösung gegangen werden könnten.
4. **Die Entwicklung einer fragehaltigen, staunenerregenden Situation.** Beide Faktoren, die Klärung des Ziels und die Klärung der Präkonzepte sind die notwendige Bedingung dafür, für Schüler eine Situation zu entwickeln, in der er ein Ziel erfassen, ein Problem erleben und Aufgaben entwickeln kann. Die Entwicklung einer fragehaltigen, staunenerregenden oder überraschenden Situation ist eine besondere Herausforderung und Herzstück der Vorbereitung. Sie entscheidet darüber, ob das Denken von Schülern anspringt oder nicht. „Lassen Sie uns heute über die Kompetenzorientierung sprechen“ ist kaum ein geeigneter Einstieg, ebenso wenig „Thema der heutigen Stunde ist die Bruchrechnung“. Das Denken findet hier kaum Ansatzpunkte, um mitzumachen. Anders ist es schon mit der Formulierung: „Was ändert sich durch die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht?“ Warum ist es anders? Weil hier ein Vergleich angesprochen und ermöglicht wird.

Methodisch wird das beispielsweise durch einen ausdrücklichen oder einschlussweisen Vergleich zwischen zwei Personen und ihren Handlungen ermöglicht (vgl. Lk 15,11ff). Schüler können über die unterschiedlichen Perspektiven, anderen Handlungsweisen oder neue Denkwege staunen. Im Vergleichen ergeben sich Widersprüche zu Präkonzepten oder Zweifel an bestehenden Gewissheiten, weil sich andere Sichtweisen auftun. Es entstehen Ungewissheiten, weil Zusammenhänge zwischen

z.B. zwischen Absichten und Handlungen verborgen bleiben. Solche Situationen können in Lernaufgaben, Dilemmageschichten, Liedern, Bildern, Lehrervorträgen usw. abgebildet werden.⁵

4.3 Unterrichtsdurchführung

Einleitend habe ich festgestellt, dass durch die Kompetenzorientierung die Denkprozesse der Schüler zu einem konstitutiven Faktor des Unterrichtsverlaufs aufgewertet werden. Was bedeutet das für und in der Praxis? Im Grunde sind es die wenige Dinge, von denen sich leiten lassen müsste: Nämlich der Klärung des Ziels, des Problems, der daraus abzuleitenden Aufgaben und der Klärung von Material und Lösungsablauf. Dabei sind die heuristischen Fragen (s.u.) ein probates und bewährtes Hilfsmittel. Sie bilden im Grunde genommen eine zentrale Form metakognitiver Strategien. Indem sie vom Lehrer verwendet und mit den Schülern immer wieder geübt werden, bilden sie das Grundgerüst für das schöpferische Lernen.

Heuristische Fragen (nach Karl Duncker (Duncker, 2.1966))	
Ziel- / Aufgabenanalyse	Was will ich eigentlich? Was ist gefragt? Was kann ich entbehren? Was ist nicht gefragt?
Materialanalyse	Was kann ich brauchen oder umfunktionieren? Was habe ich schon? Welche Materialien brauche ich noch?
Analyse des Lösungsablaufs	Wie muss ich vorgehen? Wie muss der Prozess ablaufen?
Konflikt-/ Problem-analyse	Warum geht es eigentlich nicht? Was ist der Grund des Konflikts/Problems?

Die Einbeziehung der Schüler und ihrer Auffassung der Sachlage ist immer über die Klärung von Ziel und Aufgabe, Material, Lösung und Konflikt möglich. Können sie z.B. aus einem Ziel Aufgaben ableiten, kann der Lehrer sehen, ob ihre Auffassung des Ziels vollständig oder unvollständig ist. Dann sind weitere Schritte zur Klärung des Ziels notwendig. Das gilt in gleicher Weise für die Material-, Lösungs- oder Konfliktanalyse.

Das Einbeziehen der Schüler durch Klärung ("Warum machen wir das jetzt? Was schlagen Sie vor, wie wir jetzt vorgehen sollten? Welche Probleme sehen Sie?") ihrer jeweiligen Annahmen ist methodisch nicht aufwändig und kann vom Lehrer schrittweise eingeführt und wiederholt werden.

⁵ Die Kompetenzorientierung **darf nicht** mit der *ausschließlichen* Gestaltung des Unterrichts in Lernaufgaben gleichgesetzt werden. Deshalb sprechen die "Grundsätze" auch immer vom kompetenzorientierten Unterrichten. Alle bislang verwendeten Methoden können im kompetenzorientierten Unterricht weiter verwendet werden, wenn sie das Qualitätskriterium des Anregens zum (Mit)Denken erfüllen.

4.4 Beispiele für zielorientierte, das Denken anregende Situationen

An zwei Beispielen soll verdeutlicht werden, wie eine das Denken anregende Situation beschaffen sein kann.

Beispiel 1:

Das Kollegium erhält folgende Aufgabe gestellt: *"Im nächsten Jahr soll der Religionsunterricht in Ihrer Schule vollständig auf Kompetenzorientierung umgestellt werden. Entwerfen Sie für Ihre Fachschaft einen Plan, wie die Lehrkräfte die Fähigkeit und Bereitschaft erwerben können, kompetenzorientiert zu unterrichten."*

Die Situation regt einen Vergleich an zwischen dem, was man bereits weiß resp. nicht weiß, und dem, was man können soll. Daraus erwächst ein Problem, denn man weiß nicht, wie man dahin kommen soll. Aus dem Ziel "kompetenzorientiert Unterrichten können" können verschiedene Aufgaben mit entsprechenden Teilaufgaben abgeleitet werden wie:

1. Wie erhebe ich den Wissenstandes des Kollegiums?
 - a. Welche Verfahren sind dafür sinnvoll? (Methodenfrage)
 - b. Wann kann die Erhebung durchgeführt werden? (Organisationsfrage)
 - c. Wer analysiert die Ergebnisse?
 - d. Wie fließen die Ergebnisse in den Gesamtprozess ein?

2. Woher bekommt man die notwendigen Informationen über das kompetenzorientierte Unterrichten?
 - a. Welche Personen sind als Referenten zu gebrauchen?
 - b. Wie organisiere ich die Fortbildungen?
 - c. Welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung?

3. Wie wecke ich das Interesse an kompetenzorientiertem Unterricht im Kollegium?
 - a. Welche Lehrkräfte zeigen bereits Interesse?
 - i. Kann ich sie in den Prozess einbinden?
 - b. Welche Lehrkräfte muss ich noch überzeugen?
 - i. Welche Fragen haben sie?
 - ii. Wie kann ich diese Fragen herausfinden und Antworten dafür entwickeln?

In einem durch ein Ziel strukturierten und organisierten Feld kann das Denken durch Rückgriff auf das Ziel und seine Forderungen geordnet und sinnvoll arbeiten. Eine Aufgabe des Lehrers ist es, sich in gewisser Weise zum Sprachrohr des Ziels zu machen. Er achtet auch darauf, dass keine störenden Nebenziele wirksam werden können. Damit ist nicht nur eine Ablenkung durch Fachfremdes gemeint, sondern auch der Fall, wenn sich Schüler bei der Beantwortung sachlich völlig verrennen.

Beispiel 2

Die Schüler erhalten folgenden Text:

Die Gewissensfrage Versprochen und verdammt? Ist man vom Eheversprechen einfach befreit, wenn man vom Partner verlassen wird? VON DR. DR. RAINER ERLINGER

»Nach 16 Jahren Beziehung hat sich meine Frau von mir getrennt, ohne äußeren Anlass. Manchmal überlege ich, mir eine neue Freundin zu suchen, leide aber unter einem moralischen Dilemma: Ich fühle mich durch meinen vor Gott geleisteten Eheschwur – in guten wie in schlechten Zeiten, bis zum Ende unserer Tage – gebunden, auch wenn dieser einseitig aufgekündigt wurde. Was wären Versprechen denn sonst wert?« Franz W., Schweinfurt

Die Situation regt Schüler zur Frage an, was sie in einer solchen Situation tun würden. Normalerweise ergeben sich die zwei Positionen in einer Klasse: 1. einen neuen Partner suchen und 2. um die Beziehung kämpfen. Daraus leiten sich Teilaufgaben zur Begründung ab.

1. Wie lässt sich Position 1, wie lässt sich Position 2 begründen?
 - a. Was ist ein Versprechen?
 - i. Bindet ein Versprechen immer?
 - ii. Wann kann ein Versprechen gelöst werden?
 - b. Welche Auffassung von Ehe hat die katholische Kirche?
 - i. Warum vertritt das Christentum die Ansicht, dass eine Ehe auf lebenslange Dauer angelegt ist?
 - c. Welche andere Auffassung von der Ehe gibt es?
 - i. Warum wird hier Dauerhaftigkeit gefordert oder nicht gefordert?

Meistens ergeben sich in dem einleitenden Gespräch eine Fülle von Einzelfragen und Aufgaben, die die Lehrkraft sammelt. Unter Einbeziehung der Schüler werden diese Fragen oder Aufgaben zu thematischen Komplexen zusammengefasst, die abgearbeitet werden können. Dabei ergeben sich normalerweise Hierarchien von grundlegenden Fragen / Aufgaben zu Detailfragen /-aufgaben. Diese Phase ist nicht bis ins Detail planbar, weil sich das Denken der Schüler auf das Ziel einpendeln muss. Je klarer die problemhaltige Situation den Schülern werden kann, desto präziser werden auch ihre Aufgabenstellungen.

5 Zusammenfassung

Die Kompetenzorientierung ist kein Drücken der Reset-Taste: Der Religionsunterricht muss nicht ganz von vorne beginnen. Die Kompetenzorientierung bietet vielmehr den Anlass, systematisch die Perspektive des Schülers auf die Inhalte des Unterrichts zu analysieren und als steuernden Faktor in den Unterrichtsverlauf einzubeziehen. Das ist auf Lehrplanebene wirklich neu. Es gehört zur Lehrerprofessionalität und -professionalisierung, das eigene Handeln zu reflektieren und ggf. zu optimieren. Die Kompetenzorientierung der neuen Lehrpläne ruft dies ins Bewusstsein. Die Grundsätze der Kompetenzorientierung des RPZ bieten konkrete Hinweise und praktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Einbeziehung der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern in die Steuerung und den Verlauf des Unterrichts.

Literaturverzeichnis

Brunner, A. (1985). *Offenbarung und Glaube. Eine phänomenologische Untersuchung*. München: Johannes Berchmans Verlag.

Duncker, K. (2.1966). *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer.

Herget, F., Bär, M., Löser, M., Spika, T.: Grundsätze der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht [URL:
http://vg09.met.vgwort.de/na/f3a330faa5264b9c82a691d678c62fd3?l=http://www.rpz-bayern.de/dld/Grundsaeetze_der_Kompetenzorientierung_im_RU.pdf]

Metzger, W. (2.1962). *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt: W. Kramer.

Roth, H. (1993). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel Verlag.

Schönwandt, W. L. (2013). *Komplexe Probleme lösen. Ein Handbuch*. Berlin: Jovis.

Seel, H. (3.1983). *Allgemeine Unterrichtslehre*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Wagenschein, M. (2.1999). *Verstehen lernen. Genetisch - sokratisch - exemplarisch*. Weinheim: Beltz.

Wertheimer, M. (2.1964). *Produktives Denken*. Frankfurt/M: Verlag Waldemar Kramer.