

Einführung in die Unterrichtseinheiten

Mit dieser Sammlung liegen die ersten exemplarischen Unterrichtseinheiten vor, die auf der Basis des Teilrahmenplans Ev. Religion für die Grundschule in Rheinland-Pfalz den Ansatz der Kompetenzorientierung aufnehmen und in die Planung und Gestaltung von Religionsunterricht umsetzen.

Diese Unterrichtseinheiten wurden in der Praxis von Kolleginnen und Kollegen entwickelt, praktisch erprobt, reflektiert und in einer Steuergruppe evaluiert und weiter entwickelt. In diesen Überlegungen entstand das Modell einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung in sechs Schritten, das den exemplarischen Unterrichtseinheiten zugrunde liegt. Das Modell wird in dieser Sammlung einleitend beschrieben und begründet.

Die hier vorgelegten Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht wollen exemplarisch verdeutlichen und aufzeigen, wie kompetenzorientierter Unterricht praktisch geplant und durchgeführt werden kann. An bestimmten Stellen des vorgeschlagenen Unterrichtsverlaufs wird immer wieder markiert, welches die wesentlichen Merkmale des kompetenzorientierten Religionsunterrichts sind. Mit diesen didaktischen Hinweisen eignen sich die Unterrichtseinheiten besonders in der 1. und 2. Phase der Ausbildung sowie in Weiterbildungskursen für Religionslehrer/innen.

Die exemplarischen Unterrichtseinheiten nehmen bewusst „traditionelle“ Themen des RU auf (Tod und Sterben, Wundergeschichten Jesu, Jakobsgeschichten, Martin Luther), um deutlich zu machen, dass mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung das Rad nicht neu erfunden wird. Die bewährten Inhalte des RU bleiben die gleichen, nur der Fokus der Aufmerksamkeit wird an manchen Stellen neu ausgerichtet. So nimmt der Kompetenzansatz die im RU schon lange bekannten und angewandten Konzepte der Schüler- und Subjektorientierung auf, lenkt aber den Blick verstärkt auf das Lernen der einzelnen Schüler/innen: an welche Vorerfahrungen und an welches Vorwissen dockt das neue Thema an, welche Konzepte und subjektiven Ideen haben die Kinder schon in ihren Köpfen, welche Lernschwierigkeiten und -blockaden sind erkennbar etc.

Diesen ersten Einheiten sollen weitere folgen, die auf der Basis des Planungsmodells entwickelt werden. Ziel ist dabei, dass für jede der sechs im Teilrahmenplan ausgewiesenen Kompetenzen mindestens eine exemplarische Einheit vorliegt. Die Unterrichtseinheiten sind zunächst auf dem Bildungsserver abgelegt. Alle Kolleginnen und Kollegen, die mit diesen Vorschlägen im Unterricht arbeiten, sind herzlich gebeten, ihre Erfahrungen, Kritik und Verbesserungsvorschläge mitzuteilen. Nach diesen Rückmeldungen und einer entsprechenden

Überarbeitung sollen die Unterrichtseinheiten auch in gedruckter Version verlegt werden.

Als theoretische Grundlage wird zunächst im ersten Teil das Planungsmodell für kompetenzorientierten Religionsunterricht beschrieben, dem die einzelnen Unterrichtseinheiten folgen.

Im Juli 2013

Die Steuergruppe

Martin Autschbach, Evangelische Kirche im Rheinland;

Anne von Dahl, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau;

Anne Klaassen, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau;

Dr. Rainer Möller, Comenius-Institut, Münster;

Gisela Scherer, Ev. Kirche der Pfalz (Protestantische Landeskirche)

Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Grundschule

Ein Planungsmodell

Rainer Möller

Der neue Teilrahmenplan Ev. Religion in Rheinland-Pfalz bringt eine fachdidaktische Neuorientierung zum Ausdruck. Im Unterschied zu den früheren Lehrplänen stehen nicht die zu vermittelnden Inhalte, sondern die erwarteten Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler am Ende des vierten Grundschuljahres erworben haben sollen, im Mittelpunkt. Diese Kompetenzen sind das „Herzstück“ des Lehrplans und der „rote Faden“, der das Lernen der Kinder durch die vier Grundschuljahre längerfristig orientiert. Für die Planung des Religionsunterrichts bedeutet dies, dass nun nicht mehr Thema für Thema abgearbeitet (und „abgehakt“) wird. Vielmehr werden Inhalte und Kompetenzen aufeinander bezogen und miteinander verschränkt, so dass schrittweise, kumulativ und systematisch die am Ende erwarteten Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden. Bei der Auswahl von Themen und Inhalten des Unterrichts sollte also immer auch reflektiert werden, auf welche Kompetenzbereiche sie sich beziehen und welche Zuwächse an Kompetenz in der Einheit konkret angestrebt werden.



Kompetenzen sind der „rote Faden“ durch die Grundschulzeit.

Der Teilrahmenplan Ev. Religion steht im Kontext der seit den aufrüttelnden Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien („PISA-Schock“) in Deutschland heftig betriebenen Reformbemühungen, die sich mit den Schlüsselbegriffen Bildungsstandards, Kompetenzerwartungen und Outcome-Orientierung verbinden. Mit diesen Instrumenten will die deutsche Bildungspolitik die Schul- und Unterrichtsentwicklung nachhaltig steuern. Die tatsächlichen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sollen vergleichbar, überprüfbar und messbar sein, und aus dieser Evaluation sollen Maßnahmen zur Optimierung der Lernergebnisse entwickelt werden.

Ob diese Reform erfolgreich sein wird, entscheidet sich letztlich vor Ort, im Alltag des Unterrichts. Die fachdidaktische Kernfrage lautet: Wie „geht“ kompetenzorientierter Religionsunterricht? Was unterscheidet diesen Unterricht vom traditionellen lernzielorientierten Religionsunterricht? Wie baut man eine Unterrichtseinheit auf, die sich an Kompetenzen orientiert? Wie verändert sich das „Unterrichtsskript“ eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts? Hat diese veränderte Sicht auf das Lehren und Lernen Konsequenzen für die Rollen von Schüler/innen und Lehrer/innen und auf die Interaktionen zwischen ihnen?

Als erste Antwort auf diese Fragen wird man sagen müssen, dass Kompetenzorientierung den Religionsunterricht nicht neu erfindet.

„Guter“ Unterricht hatte schon immer im Blick, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines Lernzeitraums wissen und können sollen. Kompetenzorientierter Religionsunterricht lenkt allerdings systematisch die Aufmerksamkeit auf das Lernen der Kinder. Er ist im besten Sinne schülerorientiert. Er fragt nicht in erster Linie: welche

Kompetenzorientierter Religionsunterricht lenkt die Aufmerksamkeit auf das Lernen der Kinder.

Inhalte muss ich unbedingt meinen Schüler/innen noch vermitteln? sondern: was brauchen sie, um in existentiellen Fragehorizonten und erfahrungssensiblen Alltagssituationen religiös aussage- und partizipationsfähig zu sein? Wie lernen Kinder, welche Denkprozesse spielen

sich bei ihnen ab, wie verstehen Kinder religiöse Zusammenhänge, welche Lebensrelevanz haben religiöse Fragen für sie? Im Unterschied zum lernzielorientierten Unterricht richtet sich der Blick nicht vornehmlich auf die Inhalte und Themen des Unterrichts, sondern auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, d.h. auf die Prozesse und Ergebnisse ihres Lernens.

Kompetenzorientierter Religionsunterricht vermeidet das Anhäufen „toten“ Wissens. Es geht immer um den Zusammenhang von „Wissen“, „Können“ und „Wollen“. Die Schüler/innen bauen ihr religiöses Wissen im Hinblick auf konkrete Anforderungssituationen auf und lernen, ihr Wissen in solchen Situationen anzuwenden. Im Religionsunterricht erhalten sie Raum, religiöse Kompetenzen in relevanten Lebenssituationen aufzubauen und zu zeigen.

Dies alles erschließt sich in der Lektüre des Lehrplans nicht von selbst. Der neue Teilrahmenplan gibt zwar die didaktische Richtung vor, aber die kompetenzorientierte Didaktik des Religionsunterrichts muss in der Praxis konkretisiert und ausgearbeitet, erprobt, reflektiert, optimiert und in Unterrichtssequenzen wieder umgesetzt werden. In diesen Handreichungen werden praktisch erprobte Unterrichtseinheiten vorgestellt, die versuchen, den Ansprüchen und der Logik des Kompetenzansatzes zu folgen. Sie sollen exemplarisch aufzeigen, wie, d.h. in welchen Schritten und Handlungsabläufen kompetenzorientierter Religionsunterricht geplant und durchgeführt werden kann. Diese Modelle wollen die eigene Praxis und Reflexion vor Ort anregen und sind darauf angelegt, in der Praxis überprüft und weiterentwickelt zu werden.

In unseren theoretischen Reflexionen darüber, wie kompetenzorientierter Religionsunterricht „gehen“ könnte und in unseren praktischen Unterrichtsversuchen hat sich ein Modell heraus kristallisiert, das in sechs einzelnen Schritten beschreibt, wie ein kompetenzorientierter Religionsunterricht geplant und gestaltet werden kann. Es lehnt sich an das Prozessmodell zur Unterrichtsentwicklung an, das im Amt für Lehrerbildung in Hessen erarbeitet wurde. Die hier vorgestellten Unterrichtseinheiten sind auf der Grundlage unseres Modells entwickelt worden. Im Folgenden werden die einzelnen Planungsschritte dieses Modells einführend beschrieben.

Erster Schritt : Kompetenzen und Inhalte verschränken, Anforderungssituationen identifizieren

Diese erste Überlegung ist anspruchsvoll und noch sehr ungewohnt, aber essentiell für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht: ich muss die Dimension der Kompetenzen und die Ebene der Inhalte zusammenführen. Der Teilrahmenplan nimmt mir diese gedankliche Arbeit nicht ab, denn er stellt die Inhalte im Orientierungsrahmen lediglich neben die sechs Kompetenzbereiche, verbindet sie aber nicht. Die zu bearbeitenden Fragen sind also:

- Welche der sechs Kompetenzen will ich in meiner Unterrichtseinheit fördern? Und:
- An welchen Inhalten, mit welchen Themen will ich diese Kompetenz(en) entwickeln?

Die Kompetenzen sollen über den gesamten Zeitraum der Grundschule sukzessive erweitert und aufgebaut werden; die bewährten Inhalte und Themen des Religionsunterrichts sind Mittel und Weg diese religiösen Kompetenzen zu erwerben. Aus der Praxis wissen wir: es ist oft gar nicht so einfach präzise zu bestimmen, auf welche Kompetenz(en) hin ein bestimmtes Thema bearbeitet werden soll. Denn ein- und dasselbe Thema kann unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und auf unterschiedliche Zielvorstellungen hin im Unterricht behandelt werden. Für den kompetenzorientierten Religionsunterricht ist es wichtig, sich an dieser Stelle Zeit zu nehmen und reflektiert vorzugehen, weil von dieser Entscheidung die Verortung der Unterrichtseinheit im Gesamtprozess des Kompetenzerwerbs wie auch ihr Aufbau im Einzelnen abhängt. So macht es zum Beispiel einen Unterschied, ob ich das Thema „Jesu Wunderheilungen“ schwerpunktmäßig auf die 6. Kompetenz („Lebensförderliche und lebensfeindliche Ansprüche unterscheiden“) oder auf die 2. Kompetenz („Grundformen religiöser Sprache ... unterscheiden, deuten und gestalten“) hin ausrichte. Im zweiten Fall wird es vornehmlich darum gehen, die Form der biblischen Wundererzählungen verstehen zu lernen, im ersten Fall darum, Jesu Heilungen als ein Beispiel lebensfördernder und integrierender Praxis zu begreifen. Mit dieser Akzentsetzung werden das gewählte Lernarrangement sowie die Auswahl der Medien und Methoden mitbestimmt.

Auf welche Kompetenz hin soll ein Thema bearbeitet werden?

Unterrichtsthemen und -inhalte zielen natürlich nicht nur auf eine Kompetenz, sondern sprechen in ihrer Komplexität unterschiedliche Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen an. Es wird didaktisch ja auch angestrebt, die sechs Kompetenzen verbindend und zusammenhängend zu fördern, denn alle Kompetenzen zusammen konstituieren erst das, was als „religiöse Kompetenz“ Ziel religiöser Bildung ist. In der Praxis der Unterrichtsplanung ist es aber sinnvoll zu differenzieren: welcher Kompetenzbereich wird mit der Unterrichtseinheit

schwerpunktmäßig gefördert und welche weiteren Kompetenzen kommen in der Bearbeitung des Themas in den Blick? In der Gesamtschau auf den Unterricht der vier Grundschuljahre lässt sich so leichter bemerken, ob eine Kompetenz evtl. zu wenig beachtet wurde bzw. ob einzelne Kompetenzen zu sehr im Vordergrund standen.

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht zielt darauf, das Wissen, Können und Wollen der Schülerinnen und Schüler zusammenzuführen. Die Kinder sollen im Unterricht kein „totes“, für ihr Leben irrelevantes Wissen erwerben, das sie ohnehin bald vergessen, sondern sie sollen lernen, ihr Wissen in der Begegnung mit lebensweltbezogenen Herausforderungen zu nutzen, anzuwenden und zu zeigen. Die Aufgaben, an denen Schülerinnen und Schüler religiöse Kompetenz erwerben, müssen interessant, kognitiv anregend und lebenspraktisch relevant sein. Deshalb sollten in diesem ersten

Aufgaben im Religionsunterricht interessant, kognitiv anregend und lebensweltlich relevant.

Schritt möglichst auch lebensweltliche Anforderungssituationen identifiziert werden, in denen und an denen Kinder religiöses Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen erwerben und aufbauen können. Ein

wichtigen Hinweis darauf, welche Lebenssituationen und -anforderungen für die Schülerinnen und Schüler religiös bedeutsam sind, geben die Fragen der Kinder, die im Unterricht manchmal beiläufig oder auf den gezielten Impuls der Lehrkraft hin geäußert werden.

In der Reflexion über den Zusammenhang von Kompetenzen, Inhalten und Anforderungssituationen werden abschließend im Blick auf die konkrete Unterrichtseinheit Teilkompetenzen formuliert. Leitend ist dabei die Fragestellung: was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende dieser Unterrichtseinheit (besser) wissen und können? Diese Teilkompetenzen können dann im Verlauf des Unterrichts als Vorlage für die Erstellung eines Kompetenzrasters (s.u.) verwendet werden.

Zweiter Schritt: Die Lernausgangslage erheben und Zieltransparenz herstellen

Es war vermutlich schon immer im Religionsunterricht üblich, zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe zu erfragen, was die Schülerinnen und Schüler bereits an Wissen und Erfahrungen zum Thema mitbringen. Nur wurde dies oft eher nebenbei und mehr als „Aufhänger“ des „eigentlichen“ Unterrichts erledigt. Der kompetenzorientierte Ansatz legt dem Religionsunterricht nun aber nahe, systematisch und forschend und das heißt mit größerem zeitlichem und methodischem Aufwand zu erheben, was die Schülerinnen und Schüler bereits an Kompetenzen, Wissen und Erfahrungen zu einem Thema mitbringen. Neuere Einsichten der Lehr-/Lernforschung, verbunden mit Erkenntnissen der Hirnforschung, belegen, dass Lernprozesse zu

verstehen sind als Prozesse der Verknüpfung „alter“ Wissens- und Erfahrungsbestände mit „neuem“ Wissen. Darum ist es in diesem zweiten Schritt notwendig, die Schülerinnen und Schüler mit kognitiv aktivierenden und interessanten Aufgaben zu konfrontieren, damit sich die bereits vorhandenen kognitiven Strukturen, Deutungsmuster, Wissensbestände, Fertigkeiten und Einstellungen neu organisieren und ins Bewusstsein treten können. Lernpsychologisch ist dies die Motivationsbasis dafür, sich neues Wissen und neue Fertigkeiten zu erschließen und anzueignen. Lernen ist umso wirkungsvoller je mehr es an schon Gewusstes und Gekonntes anschließen kann, je mehr der Lerngegenstand auf das Interesse der Lernenden trifft und je lebensrelevanter er von den Lernenden empfunden wird. Didaktisch sind genauere Kenntnisse darüber, was die Schülerinnen und Schüler schon können und wissen bzw. noch nicht können und wissen, insofern relevant, als diese diagnostischen Daten Hinweise geben für die inhaltliche Gestaltung und Sequenzierung des Unterrichts. Im Religionsunterricht kommt es besonders darauf an, die „theologischen“ und „philosophischen“ Vorstellungen und Konzepte der Kinder hermeneutisch zu rekonstruieren, also ihre Gottesbilder und -vorstellungen, ihre Konzepte der Weltentstehung und vom Anfang und Ende des Lebens, ihre kognitiven Konstrukte, ihre Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte.



Lernausgangslage erheben:
verstehen und rekonstruieren,
was Kinder denken.

Mit Hilfe dieser diagnostischen Erschließung der schon vorhandenen Kompetenzen der Kinder und in Kenntnis ihrer kognitiven Strukturen, Weltbilder und Haltungen lässt sich dann auch präziser beschreiben, was es für die Kinder der jeweiligen Klasse in der Unterrichtseinheit tatsächlich zu lernen gibt. Die Unterrichtsziele und die Teilkompetenzen, die in der Unterrichtseinheit erworben werden sollen, dürfen aber nicht „Geheimwissen“ der Lehrenden bleiben, sondern müssen auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern, am besten im Dialog mit ihnen, offengelegt und besprochen werden. Wenn die Ziele der Unterrichtsreihe transparent sind und jedes einzelne Kind weiß, warum und wozu es etwas lernen soll, ist ein selbstreguliertes Lernen mit hoher Motivationskraft möglich, das Voraussetzung für den nachhaltigen Aufbau von Kompetenzen ist. Zieltransparenz kann zum Beispiel hergestellt werden über Kompetenzraster, die aus der Perspektive und in der Sprache der Kinder, möglichst mit Niveauabstufungen formulieren, was im Einzelnen in der jeweiligen Unterrichtseinheit gelernt werden kann.

Dritter Schritt: **Lernwege kompetenzorientiert gestalten und begleiten**

In Passung zu den Erkenntnissen der Lernstandserhebung wird nun das Thema der Unterrichtseinheit in unterschiedlichen Schritten entfaltet und bearbeitet. Dabei steht im Fokus der kompetenzorientierten

Unterrichtsgestaltung das einzelne Kind mit seinen individuellen Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen. Den Schülerinnen und Schülern werden differenzierte Lernangebote zur Verfügung gestellt, die die unterschiedlichen Lernwege und Lernkanäle berücksichtigen und die von den Kindern gemäß ihres spezifischen Lerntempos und entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsstandes und Kompetenzniveaus bearbeitet werden können. Dem Konzept des gemäßigten Konstruktivismus folgend wird eine „Lernumgebung“ mit hohem Anregungspotential modelliert, in der die Schülerinnen und Schüler sich eigenaktiv und selbstreguliert bewegen und sich allein, mit Unterstützung der Lehrkraft und kooperativ mit anderen Schüler/innen über kognitiv aktivierende Aufgaben konstruktiv Wissen und Können aneignen.

Die Betonung des individuellen, binnendifferenzierten Lernens bedeutet nicht, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht ausschließlich auf offene Lernformen setzt. Die Lehr-/Lernforschung belegt, dass offene, schüleraktive und konstruktive Lernformen nicht grundsätzlich lernwirksamer sind als geschlossene, lehrerzentrierte und instruktive Unterrichtsformen. Außerdem scheinen gerade lernschwache und wenig selbstbewusste Kinder in offenen Unterrichtsformen oft überfordert zu werden. Im kompetenzorientierten Religionsunterricht kommt es darauf an, die unterschiedlichen Lehr- und Lernformen in ein gut ausbalanciertes Verhältnis zu bringen. Offener Unterricht darf nicht zur Beliebigkeit hinsichtlich der Lernziele und Lernergebnisse verleiten, sondern sollte in ein klar strukturiertes Lehr-/Lernarrangement eingebettet sein. Im kompetenzorientierten Unterricht wechseln – auf den gesamten Unterrichtsprozess hin gut reflektiert – instruktive und konstruktive Phasen des Lernens und Lehrens ab. „Mischwald ist besser als Monokultur“ sagt der Unterrichtsforscher Hilbert Meyer und plädiert für eine Vielfalt von Unterrichtsformen. Dabei sollten seiner Meinung nach die drei Formen – individualisierter Unterricht mit hohen

Instruktive und konstruktive Phasen wechseln sich ab.

Anteilen an selbstreguliertem Lernen (1), lehrgangsförmiger Unterricht mit hohen Anteilen an Lehrerlenkung und geringen Anteilen an Selbstregulation (2) und kooperativer Unterricht mit einer Mischung aus Selbst- und Fremdregulation (3) – einen etwa gleich hohen Anteil am Gesamtunterricht haben.

Wichtig für die kompetenzorientierte Gestaltung von Religionsunterricht ist es, das Lernen in lebensweltlichen Kontexten der Kinder zu verorten. Schülerinnen und Schüler lernen motivierter und auch effektiver, wenn sie ihr Lernen als alltagsrelevant oder sogar für sich als existentiell bedeutsam und sinnvoll erfahren. Zur Sinnhaftigkeit des Lernens gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Unterrichtsprozesses bei sich Lernfortschritte bemerken und feststellen, dass sie am Ende eines Unterrichtsschrittes oder einer Unterrichtsreihe etwas besser wissen und können als vorher. Damit sind wir beim 4. Schritt.

Vierter Schritt: Lernen beobachten und sichtbar machen, Orientierung geben

Dieser Schritt ist nicht im zeitlichen Nacheinander zu den vorhergehenden drei Schritten zu verstehen, sondern begleitet den Prozess des Lehrens und Lernens eigentlich über die gesamte Dauer. Für viele Lernende und Lehrende mag es anfangs ungewohnt und auch anstrengend sein, den Unterricht immer wieder anzuhalten, auf das Lernen als solches zu reflektieren und sich selbst Fragen zu stellen wie: Was habe ich gelernt? Wie habe ich gelernt? Was weiß und kann ich noch nicht? Welches sind meine nächsten Lernschritte?

Diese Phasen der gemeinsamen Reflexion des Lernens haben mehrere Ziele und Auswirkungen. Sie geben erstens der Lehrkraft wertvolle Informationen über Lernentwicklung, Lernstand, Lernmotivation, Lernschwierigkeiten und -blockaden bei den Schülerinnen und Schülern im Blick auf den jeweiligen Lerngegenstand. Die Lehrkraft wird diese Daten im Sinne der Lerndiagnostik nutzen, um die Ziele, Inhalte, Methoden und Formen des Unterrichts im bisherigen Verlauf kritisch zu reflektieren und entsprechende Veränderungen und Optimierungen einzuleiten. In diesem Sinne gibt das Schülerfeedback der Lehrkraft Orientierung für das weitere unterrichtliche Vorgehen. Die immer wieder im Lehr-/Lernprozess eingeforderte metakognitive Reflexion des Lernens, der Lernwege und Lernstrategien fördert zweitens bei den Schülerinnen und Schülern das selbstregulierte und selbstgesteuerte Lernen. Die Lernenden werden sich in dieser Reflexion ihrer eigenen Lernstrategien und Ressourcen bewusst, definieren für sich selbst Ziele, die sie in der jeweiligen Unterrichtseinheit erreichen wollen und entwerfen einen Arbeitsplan, der in einzelnen Vorhaben und Schritten beschreibt, wie sie ihre Ziele erreichen wollen. Insofern haben Selbstbeobachtung und Selbstdiagnose der Schülerinnen und Schüler für sie selbst und ihr Lernen eine orientierende Funktion. Diese wird drittens erweitert durch das Feedback, das die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihres Lernstandes und ihrer Lernentwicklung gibt.

Es gibt mehrere methodische Möglichkeiten, die Reflexion über das Lernen anzuleiten und damit Lernen im Unterricht sichtbar zu machen. Dazu gehören Selbstdiagnosebögen, die die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die jeweiligen Unterrichtsgegenstände und -ziele bearbeiten, Lernbegleitung durch Lerntagebücher oder Portfolios oder feste Feedback-Rituale am Ende einer Unterrichtsstunde. Die empirische Lehr-/Lernforschung belegt, dass durch die Kultivierung dieser Reflexionsinstrumente im Unterricht das Lernklima verbessert und das Lernen effektiver und nachhaltiger wird.

Metakognitive Reflexion
und Feedback verbessern
das Lernen.

Fünfter Schritt: Wissen und Können erweitern, sichern, üben und wiederholen

Im kompetenzorientierten Unterricht muss es auch Phasen des Übens, Wiederholens und Vertiefens geben. Nur so werden die im Unterricht erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachhaltig konsolidiert. Für Fächer wie Mathematik oder für die Naturwissenschaften mag dies evident sein. Aber im Religionsunterricht? Auch in diesem Fach gilt: Erworbenes Wissen und Können muss immer wieder hervorgeholt, aktiviert, angewandt und in anderen Kontexten und Situationen genutzt werden, um verfügbar zu sein. Die häufig geäußerte Beobachtung, das nach 4, 10 oder 13 Jahren Religionsunterricht bei den Schülerinnen und Schülern so wenig „hängenbleibt“, mag damit erklärt werden können, dass es bislang im Religionsunterricht kaum Gelegenheiten zum Üben und Wiederholen gab – außer dem Auswendiglernen von Liedern und Psalmen. Im Religionsunterricht müssen variantenreiche Formen des Übens entwickelt werden, die

Üben im Religionsunterricht:
variantenreich, anregend,
herausfordernd.

die Schülerinnen und Schüler herausfordern, das Gelernte und Gekonnte in unterschiedlichen Situationen, mit verschiedenartigen Medien und Materialien, unter vielfältigen Gesichtspunkten

und an immer wieder neuen Aufgaben anzuwenden und zu üben.

Im kompetenzorientierten Religionsunterricht werden religiöse Kompetenzen sequentiell und kumulativ aufgebaut. Empirische Klärungen hinsichtlich dessen, wie sich Teilkompetenzen in Lehr-/Lernprozessen stufenweise aufbauend zu komplexeren Kompetenzen zusammensetzen, gibt es bislang für die Religionsdidaktik noch nicht. Wir sind hier auf gesättigte Erfahrungen aus der Praxis und auf aus Beobachtung gut begründete Vermutungen angewiesen. Ein Anknüpfungspunkt dabei könnte die Erfahrung sein, dass die Thementarbeit im Religionsunterricht oft spiralcurricular angelegt ist. Die Unterrichtsgegenstände (z. B. kirchliche Feste, Gottesbilder, Gebetsformen, etc.) kommen über die vier Grundschuljahre immer wieder vor und werden dann jeweils um neue Aspekte erweitert und vertieft. Mit dem spiralcurricularen Vorgehen ergeben sich so immer wieder Gelegenheiten, bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorzuholen, zu üben und in neuen Kontexten anzuwenden und so Verknüpfungsmöglichkeiten für neues Wissen und Können zu generieren.

Sechster Schritt: Lernergebnisse feststellen und Lehr-/Lernprozess evaluieren

Ein Anliegen des Kompetenzansatzes in der Religionsdidaktik ist es, zu zeigen, dass im Religionsunterricht tatsächlich etwas gelernt werden kann. Was die Kinder am Ende der Grundschulzeit wissen und können sollen, beschreiben die sechs Kompetenzen. Korrespondierend zu diesen gewünschten Endergebnissen schulischen Lernens werden zu jeder Unterrichtssequenz spezifizierte Kompetenzerwartungen formuliert, die z.B. über Kompetenzraster auch mit den Schülerinnen und Schülern kommuniziert werden. Am Ende eines Lernzyklus muss dann aber in summativen (auf die Klasse und die curricularen Vorgaben bezogenen) oder formativen (auf die individuelle Lernentwicklung bezogenen) Verfahren überprüft werden, ob und in welchem Maße die erwarteten Lernergebnisse tatsächlich auch erzielt wurden. Jenseits der Leistungsfeststellung über Zensuren werden in den Unterrichtssequenzen einige Vorschläge für Lernergebnisüberprüfungen gemacht, in denen die Schülerinnen und Schüler umfassender und ganzheitlicher ihre erworbenen Kompetenzen und Wissenszuwächse zeigen können.

Am Ende einer Unterrichtssequenz steht die Reflexion des Lehr-/Lernprozesses in einem möglichst offenen Austausch zwischen den Schüler/innen und den Lehrer/innen. Ein als wechselseitige Beratung von Lernenden und Lehrenden verstandenes Feedback über den Unterricht erhöht die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für den Lehr-/Lernprozess auf beiden Seiten, deckt eventuelle Mängel und Defizite in der Unterrichtsgestaltung auf, klärt Interaktionsstörungen und Missverständnisse und gibt Anregungen für die gemeinsame weitere Arbeit im Unterricht sowie für individuelle Fördernotwendigkeiten und -möglichkeiten einzelner Schüler/innen.