

Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht





Oliver Arnhold / Manfred Karsch

Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht

20 Beispiele

Link zum E-Book:

<http://www.v-r.de/Kooperatives-Lernen>

Vandenhoeck & Ruprecht

Abbildungen

S. 21 f.: SCM Bundes-Verlag; S. 27: V&R; S. 31: Neue Westfälische, Bielefeld; S. 35/61/82: Fotolia; S. 57/59: Julius Schnorr zu Carolsfeld; S. 65: Kath. Filmwerk/Hamburg Media School/Filmwerkstatt, Knut Jäger; S. 75: © Imago Milestone Media; S. 77: Office online; S. 83–88: Manfred Karsch; S. 87 oben links: Holm Schüler; S. 108 f.: Oliver Arnhold
Bibeltexte der Arbeitsblätter C2, E2.1-2.3, F2 und F4 : Lutherbibel, revidierter Text, durchgesehene Ausgabe, © 1999 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart.

Mit 52 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-77683-5

© 2014, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Einleitung	7
Ein neues Buch mit Unterrichtsbeispielen – warum eigentlich?	7
Kompetenzorientierung – nur ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel?	7
Kompetenzorientierung – eine fachdidaktische Herausforderung!	9
Religiöse Kompetenz und die »Pluszeichen auf den Kirchtürmen«	9
Ein fachdidaktischer Dreisprung: Diagnose – Lernarbeit – Überprüfung des Kompetenzgewinns ..	11
Kompetenzorientierung als Methode	12
Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht	13
Kooperative Lernarrangements als Erschließungswege religiöser Kompetenz	15
Religiöse Kompetenz, kooperative Lernformen – anregende Lernarbeit!	16
1 Denken – Austauschen – Vorstellen	17
Kompetenzorientierte Aufgaben mit dem Grundprinzip des kooperativen Lernens	17
Ja, ja, die Bibel ist wichtig, aber ... – EIGENVERANTWORTLICHE DIAGNOSE ZUR ERARBEITUNG GRUNDLEGENDER KOMPETENZEN	17
Als Zeuge nicht zum Opfer werden ... – KOOPERATIVE LERNARBEIT MIT BILDERN UND TEXTEN ...	24
Eine Wolke voller Worte ... – EINE TEXTCLOUD ZUM DEKALOG ZUR ÜBERPRÜFUNG DES KOMPETENZGEWINNS	31
2 Formen der kooperativen (Bibel-)Textarbeit	36
Menschen zur Zeit Jesu – FORMEN STRUKTURIERTER PARTNERARBEIT ZUR ERARBEITUNG VON SACHINFORMATIONEN	37
Die glücklichen Augenblicke in den Geschichten von und mit Jesus – FORMEN STRUKTURIERTER PARTNERARBEIT ZUR UNTERSTÜTZUNG SINNERFASSENDEN LESENS	47
Dem Täter auf der Spur – REZIPROKES LESEN ZUR GESCHICHTE VON DAVID UND BATSEBA	53
3 Gruppenpuzzle und Expertengruppen	61
Zeitfenster – EINE KOOPERATIVE FILMANALYSE ZU EINER ETHISCHEN DILEMMASITUATION	61
4 Strukturierte Kontroverse	71
»Massenmörder sollen mit der Todesstrafe bestraft werden!« – KOOPERATIVE LERNARBEIT MIT DER METHODE DER »STRUKTURIERTEN KONTROVERSE«	71
5 Gruppenturnier	78
Synagoge – Kirche – Moschee – EIN GRUPPENTURNIER ZUR SICHERUNG DES GRUNDWISSENS ZU DEN ABRAHAMITISCHEN WELTRELIGIONEN	78

6	Inhalt
<hr/>	
6	Begriffsbildung 88
	»Was bedeutet eigentlich Nächstenliebe?« – KOOPERATIVE LERNARBEIT MIT DER METHODE DES »CONCEPT ATTAINMENTS« 88
7	Rechter Winkel und Lerntempoduett 96
	»Kirche in der Krise« – KOOPERATIVE LERNARBEIT MIT DER METHODE DES »RECHTEN WINKELS« UND DES »LERNTEMPODUETTS« 96
8	Galerie-Rundgang 104
	»Zwischen Abseits und Jenseits« – KOOPERATIVE LERNARBEIT BEI DER ERSTELLUNG EINES GALERIERUNDGANGS ZUM THEMA »FUSSBALL UND RELIGION« 104
	Literatur und Links 110
	Die Autoren 112

Einleitung

Ein neues Buch mit Unterrichtsbeispielen – warum eigentlich?

In diesem Buch finden Sie eine Fülle von Unterrichtsbeispielen, Aufgabendesigns und Lernarrangements, die Sie in ihrer Unterrichtspraxis unterstützen. Sie können diese Beispiele direkt übernehmen oder Ihren Bedürfnissen, Ihrer Lerngruppe und Ihrer Lernsituation entsprechend anpassen, in eigene Unterrichtsprojekte integrieren oder die dargestellten Methoden auf andere Inhalte beziehen und anwenden. Ein weiteres Buch also mit Praxisbeispielen wie viele andere auch? Nein! Was ist das Besondere? Was wollen wir erreichen?

Wir stellen Ihnen Praxisbeispiele für kooperative Lernformen im kompetenzorientierten Religionsunterricht vor. Warum sind solche Praxisbeispiele nötig? Unserer Sammlung liegt die Einsicht zugrunde, dass die kompetenzorientierte Bildungsplanung, die sich in vielen neuen Kernlehrplänen zum Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht niedergeschlagen hat, für Lehrerinnen und Lehrer noch nicht aufzeigt, wie denn Unterrichtsplanung und Durchführung kompetenzorientiert gestaltet werden kann. Der in der Bildungsplanung eingeläutete Perspektivwechsel muss sich erst noch fachdidaktisch im Unterricht bewähren, sich im Methodenportfolio der Lehrerinnen und Lehrer festsetzen und dort ebenfalls einen Perspektivwechsel anbahnen. Wie kann er gelingen? Unsere Antwort auf diese Frage lautet:

Kooperative Lernarrangements sind die geeigneten Methoden und Sozialformen, um kompetenzorientierte religionspädagogische Fachdidaktik in konkreten Unterrichtsplanungen, Unterrichtsprojekten und Gestaltung von Lernaufgaben umzusetzen.

Unser Ziel ist es also, zwei innovative Konzepte miteinander ins Gespräch zu bringen: Kooperatives Lernen und Kompetenzorientierung. Beide Konzepte leiden an einem gemeinsamen Symptom: Sie sind in der Praxis des Religionsunterrichts noch gar nicht richtig angekommen! Das eine nicht im Erwartungshorizont der Unterrichtsplanung (Ziel), das andere nicht im

Methodenportfolio (Weg) von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Schülerinnen und Schülern. Der Weg ist also auch in diesem Fall das Ziel. »Produkt- und Prozessorientierung müssen beide gleichermaßen berücksichtigt werden. Die Outcome- oder Kompetenzorientierung darf sinnvollerweise nicht dazu führen, dass nach der Prozessqualität von Religionsunterricht gar nicht mehr gefragt wird.«¹ Dieser Forderung von Friedrich Schweitzer möchten wir mit unseren Praxisbeispielen nachkommen, die Schnittmengen von kooperativen Lernformen und Kompetenzorientierung aufzeigen und damit einen Beitrag dazu leisten, wie im Religionsunterricht »guter Unterricht« initiiert und realisiert werden kann.

Wenn Sie möchten, können Sie bereits jetzt anfangen, in den Praxisbeispielen ab Seite 17 zu stöbern, nach Anregungen für Ihren eigenen Unterricht zu suchen und dabei hoffentlich auch fündig werden. Unser Anliegen ist es aber, dass Sie noch einige Seiten weiterlesen, unsere grundlegenden Gedanken zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht nachvollziehen und sich über die pädagogischen und lernpsychologischen Grundlagen des kooperativen Lernens informieren.

Kompetenzorientierung – nur ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel?

Der Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung ist unbestreitbar in der Schule angekommen: in den Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten, in einzelnen Fächern mit mäßiger oder beschleunigter Geschwindigkeit und schließlich auch im Evangelischen Religionsunterricht – zeitversetzt oder en bloc für die einzelnen Schulstufen und Schulformen der jeweiligen Bundesländer.² Als Folge der Diskussion um

- 1 Friedrich Schweitzer: Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb, in: Ders. (2008), Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren. Neukirchen-Vluyn. S. 22.
- 2 Einen hilfreichen Überblick über die jeweils aktuellen Lehrpläne bietet Mirjam Zimmermann: <http://www.uni-siegen.de>

die Ergebnisse der PISA-Studien haben die Schulministerien damit ein neues Steuerungsinstrument aus Bildungsstandards, Kompetenzmodellen, Kernlehrplänen und daraus zu entwickelnden schulinternen Fachcurricula geschaffen, das einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel in der Schulpolitik einläutet: Die Fokussierung auf Bildungsstandards bedeutet die Abkehr von inhaltsorientierter Lehrplangestaltung hin zum kompetenzorientierten Lehrplandesign. Begriffe wie Input und Output bzw. Outcome kreisen seitdem in den Köpfen der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen. Themen und Inhalte sind im Religionsunterricht nicht etwa passé, spielen aber gegenüber den Kompetenzerwartungen eine didaktisch nachgeordnete Rolle. Überspitzt formuliert: Es gibt keine klassischen Lerninhalte mehr, die normativ für den Religionsunterricht aufgrund vorauslaufender theologischer oder religionspädagogischer Diskussion »gesetzt« sind. Lerninhalte müssen sich vor dem Forum der Kompetenzerwartungen so als »geeignet« erweisen, dass mit ihnen jene Kompetenzerwartungen erreicht werden können, die in einigen Lehrplänen als maximaler oder minimaler Horizont gesetzt sind, in anderen einen Regelstandard beschreiben.

Beim Blick in den Kernlehrplan oder das schulinterne Curriculum müssen sich Fachlehrerinnen und Fachlehrer daran gewöhnen, dass ihnen diese Texte Antworten auf eine Frage geben, die sie so noch nicht explizit an einen Lehrplan gestellt haben. Die Fragen lauten nicht mehr: »Was habe ich schon gemacht? Was muss ich noch durchnehmen? Wann und wie muss ich es unterrichten?« Solche Fragen erhalten Antworten, die sich auf Stofforientierung und Stoffverteilung beziehen. Der Fragehorizont hat sich verändert: »Was sollen die Schülerinnen und Schüler können, über welche erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen und Motivationen verfügen sie, wenn sie den Religionsunterricht hinter sich haben?« Kenner der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen entdecken hinter dieser Frage die all-

gegenwärtige Definition von Franz E. Weinert, ohne deren Zitierung ein Beitrag zur kompetenzorientierten Religionsunterricht gegenwärtig nicht auskommt: 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.«³ Dieser Kompetenzbegriff wird als domänenspezifisch beschrieben und grenzt sich damit von einem ausbildungs- oder berufsspezifischen Kompetenzbegriff und einem allgemeinen Kompetenzbegriff ab, der z. B. dem problemorientierten Religionsunterricht mit seiner Orientierung an epochaltypischen Schlüsselproblemen aus Wolfgang Klafkis bildungstheoretischer Didaktik⁴ zugrunde lag. Erwartungshorizont des evangelischen Religionsunterrichts ist also die nachhaltige Aneignung von religiöser Kompetenz, Religionsunterricht erschließt »die religiöse Dimension der Wirklichkeit und des eigenen Lebens.«⁵ Nebenbei ist diese Aufgabenbeschreibung eine Legitimation des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, die jenseits einer schultheoretischen oder kirchlich-theologischen und damit normativ gesetzten Begründung liegt und stattdessen von der Einsicht getragen ist, dass es neben einem mathematisch-naturwissenschaftlichen, ästhetischen oder politischen Zugang zum Verstehen der Weltwirklichkeit auch einen religiösen Zugang gibt, mit dem sich ein Individuum seine Welt erschließt. Diese Weltzugänge stehen sich nicht etwa einander abschließend gegenüber, sondern ergänzen die Weltansichten des Individuums. Kompetenzorientierung ist damit die konsequente Weiterentwicklung und Fokussierung auf die SchülerInnenorientierung im Religionsunterricht, die zu einer Messlatte geworden ist, mit der gegenwärtige fachdidaktische Konzepte des Evangelischen Religionsunterrichts zu beurteilen sind.⁶ Zu dieser konsequenten Schülerorientierung

de/phil/evantheo/mitarbeiter/zimmermannmirjam/links.html?lang=d. Mit ihren über 60 Dateien offenbart diese Zusammenstellung auch den »Markt der Möglichkeiten«, auf dem sich derzeit die Lehrplangestaltung in Deutschland bewegt. Einen ersten Überblicksvergleich versucht Rainer Möller, Kompetenzorientierte Lehrpläne für die Ev. Religionslehre in der SEK I im Vergleich (http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Kompetenzorientierte_Lehrplaene_fuer_die_Sek_I_im_Vergleich_2012.pdf). Eingesehen zuletzt im Mai 2014. Das Datum gilt auch für alle weiteren Internetquellen in dieser Publikation.

3 Friedrich E. Weinert (2002) (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 27 f.

4 Wolfgang Klafki (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel.

5 So der Kernlehrplan Evangelische Religionslehre SEK I in NRW zu den Aufgaben und Zielen des Faches in allen Schulformen stellvertretend für ähnliche Formulierungen in anderen Kernlehrplänen und Bildungsplänen der Bundesländer (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/>).

6 Einen Überblick gegenwärtige Konzepte zum Religions-

als Folge der Kompetenzorientierung gehört auch der Begriff der **Anforderungssituation**, den vor allem Gabriele Obst in die Diskussion um *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*⁷ eingebracht hat. Er hat eine doppelte Zielrichtung:

- Zum einen beschreibt er eine gegenwärtige oder künftige Situation, in der Schülerinnen und Schüler ihre im Religionsunterricht erworbene religiöse Kompetenz »anwenden« können und notwendigerweise müssen. Mit dieser Facette des Begriffs greift er über den Religionsunterricht hinaus und bemisst die Qualität des Religionsunterrichts an seiner Nachhaltigkeit.
- Zum anderen beschreibt der Begriff eventuell eine in und für die Unterrichtspraxis konstruierte Situation, die als Impuls oder Anlass für Lernarbeit oder Evaluation von Lernarbeit dienen kann. In dieser Facette konstruiert er den Lebensweltbezug der im Unterricht angebotenen und zu leistenden Lernarbeit.

In seiner doppelten Bedeutung beschreibt der Begriff der Anforderungssituation also die Schnittstelle zwischen Kompetenzorientierung als bildungspolitisches Steuerungsparadigma und einem möglichen fachdidaktischen Perspektivwechsel.⁸

Kompetenzorientierung – eine fachdidaktische Herausforderung!

Die Religionspädagogik und Religionsdidaktik ist auf den Zug der Kompetenzorientierung erst relativ spät aufgesprungen, nach anfänglichem Zögern vor der Gefahr der Standardisierung religiöser Lernprozesse und bei nicht enden wollender und bleibender Kritik. Eine kritische wissenschaftliche Begleitung und Diskussion der »kompetenzorientierten Wende« im Religionsunterricht spiegelt deshalb die Größe und die Bedeutung dieses Paradigmenwechsels.

unterricht bieten Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.) (2012): *Religionsunterricht neu denken – Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart.

7 Gabriele Obst (³2010): *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen. Dort vor allem S. 146 ff.

8 Die Rezeption des Begriffs der Anforderungssituation ist in der Religionspädagogik nicht unbestritten. Bärbel Husmann: *Anforderungssituationen – Ein Muss bei der Gestaltung von Lernaufgaben für religiöse Bildungsprozesse in der Schule?*, in: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.): *Differenz – Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*. Leipzig, S. 245–256.

Unsere tägliche Erfahrung als Theologen, Religionspädagogen und Pädagogen – der eine als Religionslehrer am Gymnasium, Dozent an der Universität sowie als Fachleiter mit den künftigen Lehrkräften in der ersten und zweiten Ausbildungsphase befasst, der andere als kirchlicher Schulreferent in der Fort- und Weiterbildungsarbeit von Lehrkräften, die das Fach Ev. Religionslehre unterrichten oder unterrichten wollen – ist eine andere: Die Kompetenzorientierung ist zwar in Form der Kernlehrpläne und schulinternen Curricula in der Schule angekommen, aber längst noch nicht in der Unterrichtspraxis bewährt und fachdidaktisch noch keineswegs zu Ende gedacht. Dabei ist nicht etwa das »Bauchgefühl« einiger Lehrkräften maßgebend, die mit dem Paradigmenwechsel den Verlust möglicher »klassischer Inhalte« und damit bewährter Unterrichtseinheiten betauern, sondern die vielmehr ernstzunehmende Ratlosigkeit vieler Kolleginnen und Kollegen: »Wie plane, gestalte und unterrichte ich eigentlich Evangelische Religionslehre kompetenzorientiert?« Angesichts des bildungspolitischen Paradigmenwechsel sollte allerdings die Feststellung von Uta Pohl-Patalong deutlich werden: »Kompetenzorientierung« kann daher auf Dauer vermutlich kaum als ein optionales religionspädagogisches Konzept verstanden werden, das gleichberechtigt neben anderen Konzepten zu stehen kommt.«⁹ Kompetenzorientierung wird langfristig der fachdidaktische Reverenzrahmen sein, auf den sich andere aktuelle fachdidaktische Konzepte beziehen.¹⁰

Religiöse Kompetenz und die »Pluszeichen auf den Kirchtürmen«

Kompetenzmodelle sind Versuche und Hilfsmittel, die Fähigkeiten, Haltungen und Handlungsdispositionen analysieren und beschreiben, mit denen ein Individuum die oben genannten Anforderungssituationen der religiösen Weltdeutung bewältigen kann. Einen ersten Schritt, auf den fahrenden Zug der Kompetenzorientierung aufzuspringen, bedeutete deshalb für

9 Uta Pohl-Patalong (2013): *Religionspädagogik – Ansätze für die Praxis*. Göttingen, S. 182. Künftige Lehrerinnen und Lehrer sind mit diesem Konzept bereits in ihrer ersten und zweiten Ausbildungsphase vertraut, siehe dazu z. B. Heike Lindner (2012): *Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion*, Göttingen.

10 Exemplarisch dafür die Diskussion zur Kindertheologie in: »Jesus würde sagen: Nicht schlecht!« – Kindertheologie und Kompetenzorientierung. Jahrbuch für Kindertheologie – Sonderband 2011. Hg. von Friedhelm Kraft, Petra Freudenberger-Lötz und Elisabeth E. Schwarz.

die Religionspädagogik die Entwicklung eines tragfähigen Kompetenzmodells. Während die katholische Seite bereits sehr schnell »Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht«¹¹ festlegte, konkurrieren im evangelischen Raum unterschiedliche Kompetenzmodelle in der fachdidaktischen Diskussion. Modelle religiöser Kompetenz sind theoretische Konstruktionen, die sich in der Praxis bewähren müssen. Trotz erster Ansätze und Projekte¹² liegt ein empirisch überprüftes Kompetenzmodell bisher nicht vor, das sowohl Kompetenzbereiche wie auch mögliche Kompetenzniveaus hinreichend beschreibt. Die einzelnen Bundesländer legen deshalb ihren Kernlehrplänen und Bildungsplänen unterschiedliche Kompetenzmodelle zugrunde. Die Darstellung der konkurrierenden Modelle soll hier nicht wiederholt werden.¹³ Im Folgenden beziehen wir uns auf das Modell, das als »Orientierungsrahmen«¹⁴ den Diskussionsbeiträgen der Evangelischen Kirche von Deutschland zugrunde liegt und religiöse Kompetenz in fünf Bereiche einteilt:

- *Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit*
religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben,
- *Deutungsfähigkeit*
religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten,
- *Urteilsfähigkeit*
in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen,
- *Dialogfähigkeit*
am Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen argumentierend teilnehmen,

- *Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit*
in religiös bedeutsamen Zusammenhängen handeln und mitgestalten.¹⁵

Welche Bedeutung dieses Modell religiöser Kompetenz für die fachdidaktische Konzeption haben kann, wollen wir an folgendem Beispiel aus einem Interview mit Margot Käßmann geben: »Ich habe eine Führung in einer Kirche erlebt. Da guckt sich ein kleiner Junge den Jesus am Kreuz an und sagt, oh boa, was ist dem da passiert? Das heißt, der hat noch nie irgendetwas davon gehört. Das geht bis dahin, dass mich jemand gefragt hat, was die Pluszeichen auf unseren Kirchtürmen bedeuten.«¹⁶

Fehlende religiöse Kompetenz wird in diesem Beispiel als mangelnde oder nicht vorhandene Fähigkeiten in den fünf Bereichen des o. g. Kompetenzmodells religiöser Bildung deutlich, angefangen bei der Unfähigkeit, das für den christlichen Glauben zentrale Symbol als Kreuz wahrzunehmen, bis hin zu dem Versuch, das Kreuz aus der Perspektive der Domäne Mathematik als Pluszeichen zu deuten und darüber dann einen Dialog führen zu wollen.

Die Geschichte von den »Pluszeichen auf den Kirchtürmen« weist exemplarisch auf, unter welcher **grundlegenden fachdidaktischen Fragestellung** – aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – kompetenzorientierter Religionsunterricht Arbeit leisten wird:

Welche Lernangebote müssen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden, damit sie die Fähigkeiten zur religiösen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog-, Gestaltungs- und Handlungskompetenz erhalten?

An diesem Beispiel wird deutlich werden, wo für uns der Schwerpunkt der religiösen Kompetenz in evangelischer Perspektive gegenwärtig und künftig liegen wird, nämlich bei der Dialogkompetenz:

Religiöse Kompetenz wird sich schwerpunktmäßig an der Fähigkeit erweisen, sich in den jeweiligen Anforderungssituationen angemessen am Dialog um die religiöse Dimension der Weltdeutung zu beteiligen.

11 Für die Sekundarstufe I: <http://www.dbk-shop.de/media/filespublic/pnjfujyth/DBK1178.pdf>.

12 Vgl. dazu die ersten Ergebnisse der sog. KERK-Studie in Dietrich Benner/Rolf Schieder/Henning Schluß/Joachim Willems (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung – Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn u. a.

13 Siehe dazu u. a. Obst 2010, S. 70–113.

14 EKD-Texte Nr. 111: Kirchenamt der EKD (Hg.) (2010): Kompetenz und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I – ein Orientierungsrahmen. Hannover. EKD-Texte Nr. 109: Kirchenamt der EKD (Hg.) (2010): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe – Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung. Hannover.

15 EKD-Texte Nr. 111, S. 17.

16 Quelle: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/tachelles/714735/>.

Kritikern der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht kann an diesem Beispiel auch deutlich werden, welche besondere, nicht immer neue Bedeutung den Lerninhalten in diesem fachdidaktischen Konzept zukommt: Ein Lernangebot wird nicht ohne die Bereitstellung von und Auseinandersetzung mit Interpretationen der Kreuzigung Jesu und des Kreuzestodes auskommen, die sich in Passionsgeschichten der Evangelien, Texten des Corpus Paulinum, aber auch in Darstellungen der Kunstgeschichte und Literatur niedergeschlagen hat, dem jeweiligen Jahrgang und der jeweiligen Lernsituation angemessen. Das christologische Gespräch bzw. das Christologisieren mit Kindern¹⁷ und Jugendlichen¹⁸ könnte einer der Kernaufgaben der Religionspädagogik der kommenden Jahre werden. Martin Rothgangel resümiert den Stand der »kompetenzorientierten Bildungsreform im Religionsunterricht« mit der Feststellung: »Die Wahrscheinlichkeit, dass die Bedeutung des ›Outcomes‹ geringer werden wird, scheint relativ gering zu sein ...«, mahnt aber zugleich die weitere Erforschung der »Bildungs- und Lernprozesse« an, »wie sie in der Religionspädagogik etwa in einer ›Theologie mit Kindern bzw. Jugendlichen‹ in den Blick kommen.«¹⁹

17 Vgl. dazu z. B. die Lernlandschaften für Jg. 3–6 in den drei Bänden zum Entdeckenden Lernen von Cornelia Bussmann/Manfred Karsch (2012): Unser Stern über Bethlehem, Entdeckendes Lernen zur Adventszeit mit den Klassen 3–6, Göttingen/(2013); Mit Jesus auf neuen Wegen, Entdeckendes Lernen zu Passion und Ostern mit den Klassen 3–6, Göttingen/(2013); Jesus begegnen, Entdeckendes Lernen mit Paulus für die Klassen 3–6, Göttingen. Dazu auch die Jahrbücher zur Kindertheologie, hg. v. Anton A. Bucher u. a.

18 Zum Theologisieren mit Jugendlichen vgl.: Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer (2011), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen. Dies. (2012), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen. Dies. (2013), Jahrbuch für Jugendtheologie Band 1: »Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut«. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Stuttgart. Dies. (2013), Jahrbuch für Jugendtheologie Band 2: »Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie«. Schöpfung und Jugendtheologie, Stuttgart. Petra Freudenberger-Lötz (2012), Theologische Gespräche mit Jugendlichen: Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen – Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München.

19 Martin Rothgangel (2014), Religionspädagogik im Dialog I – Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge, Stuttgart.

Ein fachdidaktischer Dreisprung: Diagnose – Lernarbeit – Überprüfung des Kompetenzerwerbs

Aus der Perspektive der Kompetenzorientierung ergibt sich ein fachdidaktischer Dreisprung, der in seiner Form sicher nicht neu ist, aber unter dem Fokus der Kompetenzorientierung neu ausgestaltet werden kann. Die fachdidaktische Arbeit beginnt mit einer Klärung der Frage, welche Kompetenzerwartungen (die in den jeweiligen Kernlehrplänen für eine Jahrgangsstufe vorgegeben sind) in einem Unterrichtsprojekt mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden sollen. Die konkrete Vorarbeit an diesem Projekt beginnt mit einer Diagnoseaufgabe:

1. Schritt: Diagnoseaufgabe

Kompetenzorientierter Religionsunterricht setzt bei den Unterrichtenden eine Wahrnehmungskompetenz der jeweiligen individuellen Lernausgangslagen voraus: »ReligionslehrerInnen sollen die bereits vorhandenen domänenspezifischen Kompetenzen diagnostizieren, um davon ausgehend Lernprozesse zu stimulieren.«²⁰ Jede Unterrichtsplanung wird sich mit der Frage beschäftigen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen Schülerinnen und Schüler bereits als Lernvoraussetzung in das Unterrichtsprojekt einbringen können. Eine solche Diagnoseaufgabe kann bereits der o. g. ersten Facette einer Anforderungssituation Rechnung tragen und Schülerinnen und Schülern Anlass geben, eigene Kompetenzen zu entdecken – von der Wahrnehmung einer religiös relevanten Situation über die Stellungnahme im Dialog mit anderen bis hin zu möglichen Handlungs- und Gestaltungsstrategien. Eine solche Diagnoseaufgabe kann auch so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler selbst einen Kriterienkatalog für Kompetenzen entwickeln, die sie in der folgenden Lernarbeit zur vertieften Bearbeitungen der gestellten Anforderungssituation erwerben können:

Welches Wissen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsdispositionen benötige ich, um die in

20 Die Entwicklung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz sollte deshalb künftig zu den Standards der ReligionslehrerInnenausbildung gehören, vgl. EKD-Texte Nr. 96 Ev. Kirche in Deutschland (Hg.) (2009): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung, Hannover. Siehe auch: Britta Klose (2014): Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart.

der Diagnoseaufgabe gestellte religiöse Anforderungssituation zu bewältigen?

2. Schritt: Lernerarbeit

Zentrale Aufgabe der Lehrperson wird es sein, im Unterricht Lernangebote und Lernarrangements zu schaffen, die als Lernchance von Schülerinnen und Schülern und Möglichkeit zum Kompetenzerwerb erfasst werden können. Lernerarbeit findet in jedem Unterricht statt, im kompetenzorientierten Religionsunterricht steht sie unter der Fragestellung, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen mit ihr angeeignet oder erweitert werden können. Dies kann u. a. in der Weise geschehen, dass an der in der Diagnoseaufgabe gestellten Anforderungssituation kriterienorientiert weitergearbeitet wird. Gleichzeitig kommt damit aber auch die o. g. zweite Facette der Anforderungssituation ins Spiel, insofern diese Lernerarbeit dazu beitragen soll, dass Schülerinnen und Schüler ihre erworbenen Kompetenzen auf weitere Anforderungssituationen anwenden können:

Welches Wissen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsdispositionen kann ich mir durch die angebotenen Lernaufgaben aneignen, um die in der Diagnoseaufgabe gestellte religiöse Anforderungssituation zu bewältigen?

Die Transfererwartung kompetenzorientierter Fachdidaktik steht damit nicht unter der Prämisse einer Inhaltsorientierung (»Welche gleichgelagerten Inhalte kann sich die Schülerin oder der Schüler im Anschluss an den Religionsunterricht aneignen?«), sondern wiederum unter der Perspektive des Gebrauchs von Kompetenzen in Situationen, die religiöse Weltzugänge erfordern. Deshalb gehört zum kompetenzorientierten Unterrichtsdesign ein dritter Schritt:

3. Schritt: Aufgaben zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs

Im Gegensatz zur Lernerarbeit werden in diesen Aufgaben keine neuen Kompetenzen erworben oder angeeignet, sondern sie bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre in der Lernerarbeit erworbenen Kompetenzen selbstständig zu überprüfen. »Die Chance eines kompetenzorientierten RU könnte u. a. darin liegen, dass eine bessere Rückmeldekultur entwickelt wird.«²¹ Dabei kann die Anforderungssitua-

tion, die in der Diagnoseaufgabe bereits eine Rolle gespielt hat, erneut in den Fokus der Bearbeitung treten: *Habe ich das nötige Wissen, die nötigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsdispositionen erworben, um die Anforderungssituation mit den neu erworbenen Kompetenzen zu beurteilen und/oder handlungs- und produktorientiert zu präsentieren und mich darüber mit anderen zu verständigen?*

Kompetenzorientierung als Methode

Wer Dialogkompetenz, die auch nachhaltig über den Religionsunterricht hinaus erworben wird, in die Mitte der religiösen Kompetenz stellen will, wird dieses Ziel zwar auf einer Vielzahl von Wegen erreichen können. Es können also »unterschiedliche Lernwege bei gleicher Zielperspektive«²² angeboten werden. Aber nicht alle diese Wege sind gleichermaßen sinnvoll und nützlich. »Der Schüler muss Methode haben!« – Jene alte These aus der Reformpädagogik Hugo Gaudigs trifft auch für den kompetenzorientierten Religionsunterricht zu. Kompetenzorientierung als konsequente Weiterentwicklung der SchülerInnenorientierung im Religionsunterricht wird sich auch in der Wahl des Methodenportfolios niederschlagen, das die Lehrkraft bereitstellt und das die Schülerinnen und Schüler erwerben können. Aus unserer Perspektive sind dabei aber nicht nur die fachspezifischen methodischen Kompetenzen gemeint, die auf die eine oder andere Art und Weise in den Kernlehrplänen für Religionsunterricht ausgewiesen werden, sondern ein Ensemble von Methoden und Sozialformen, das für den kompetenzorientierten Religionsunterricht leitend und prägend sein kann.

Kriterienorientiert stellt Hartmut Rupp²³ die folgende Merkmalsliste des kompetenzorientierten Unterrichtens auf:

- Orientierung an Kompetenzen,
- Aufmerksamkeit und Unterrichtsklima,
- Lebensbedeutung und Stimmigkeit,
- Anpassung der Leistungserwartungen und Beurteilung des Lernfortschritts,
- Rollenklarheit und Mitsteuerung,
- Klarheit und Vielfalt,
- Verarbeitungsstrategien,

21 Manfred L. Pirner (2012): Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: Burrichter 2012, S. 27.

22 Gerhard Ziener (2010): Bildungsstandards in der Praxis – Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze, S. 43.

23 Hartmut Rupp (2008): Kompetenzorientierung als Methode, Entwurf 2 (2008), S. 9–11.

- Wiederholung und Übung,
- Metakognition und Schülerfeedback.²⁴

Viele dieser Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts können auf unsere bisherigen Ausführungen bezogen werden, führen dann aber besonders auf die Leistung, die die Auswahl der Methoden betrifft. Hartmut Rupp stellt deshalb das Kriterium auf: »Lehrende haben die Aufgabe, Unterrichtssituationen zu schaffen, die den Erwerb von Kompetenzen in Lerngruppen wahrscheinlicher machen ... Schülerinnen und Schüler werden so zu ›Mitwissern‹ des angestrebten Lernweges.«²⁵ Gleichzeitig kann deutlich werden, dass die Lehrkraft Lernangebote macht, »das Entscheidende, nämlich das Lernen selbst, jedoch immer von den Schülerinnen und Schülern selbst erfolgt.«²⁶

Wir gehen davon aus, dass das Grundprinzip des kooperativen Lernens und seine daraus entwickelten Lernarrangements in besonderer Weise dazu geeignet sind, dieser Forderung nachzukommen. Dabei wird das Prinzip des kooperativen Lernens nicht einfach als eine Methode oder Sammlung von Methoden gesehen, sondern als »Gesamtkonzept von erfolgreichem Unterricht, denn die Dramaturgie des Kooperativen Lernens erstreckt sich auf jede Phase des Unterrichts. Es ist nicht nur an dieser oder jener Stelle im Unterricht sinnvoll, sondern bietet als universelles Konzept der Schüleraktivierung ein flexibles Modell«²⁷ für kompetenzorientierten Religionsunterricht.

Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht

Der Titel *Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht* wirft zwei Fragen auf, die es im Folgenden zu beantworten gilt: »Was eigentlich ist kooperatives Lernen? Und wie kann kooperatives Lernen zu einem nachhaltigen Aufbau von Kompetenzen im Religionsunterricht beitragen?«

Veronika Wirth-Uffelmann schreibt: »Kooperatives Lernen ist Gruppenarbeit, aber nicht jede

Gruppenarbeit ist kooperatives Lernen.«²⁸ Aber wodurch unterscheidet sich kooperatives Lernen von gewöhnlicher Gruppenarbeit? Kooperatives Lernen beinhaltet immer einen Dreischritt »Denken – Austauschen – Vorstellen« (*Think – Pair – Share*).²⁹ Das Unterrichtsgeschehen unterteilt sich demnach in drei Phasen:

- die Einzelarbeit, in der die Schülerinnen und Schüler zunächst allein arbeiten und nachdenken;
- die Partner- oder Kleingruppenarbeit, in der sie ihre Ergebnisse vergleichen und besprechen und
- die Präsentation, bei der die Ergebnisse aus der zweiten Phase der gesamten Lerngruppe vorgestellt werden.

Zunächst erfolgt die individuelle Beschäftigung mit einem Problem oder einer Anforderung, danach folgt der Austausch in Partner- oder Gruppenarbeit zur wechselseitigen Ergänzung und Kontrolle der Ergebnisse, erst dann geschieht die Vorstellung vor der gesamten Lerngruppe und der Lehrperson.

Es ist Aufgabe der Lehrkraft, als Moderator und Organisator bei der Planung und Durchführung von Unterricht effektive Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren, so dass die Lernenden immer selbstständiger Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Für die Lehrkraft stellen die Phasen, in denen die Lerngruppe selbstständig arbeitet, Möglichkeiten dar, die Lerngruppe zu beobachten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren. So können die unterschiedlichen Kompetenzen der Lernenden für den weiteren Lernprozess effektiv genutzt werden.

Das durch die Lehrperson organisierte, eigenverantwortliche Arbeiten der Lerngruppe, das eine hohe Lernverantwortung und -steuerung bei den Schülerinnen und Schülern erfordert, findet in drei Phasen statt:

Think

In der Einzelarbeit setzt sich die Schülerin/der Schüler zunächst individuell mit dem Lerngegenstand auseinander. Die Aufgabe ist dabei so zu formulieren, dass sie anschließend in der Pair-Phase einen sinnvollen Austausch ermöglicht. Die Arbeitszeit sollte derart ge-

24 Ebd., S. 10.

25 Ebd.

26 Manfred L. Pirner (2012), S. 23.

27 Ludger Brüning/Tobias Saum (2011): Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht, GEW NRW (Hg.), Frischer Wind in den Köpfen. Bochum.

28 Veronika Wirth-Uffelmann, Kooperatives Lernen im Religionsunterricht, forum religion 2/2010, S. 3.

29 Ludger Brüning/Tobias Saum (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Strategien zur Schüleraktivierung, Essen, S. 17.

wählt werden, dass sie einerseits zügiges Arbeiten erfordert, aber andererseits auch genügend Zeit gegeben ist, dass das neue Wissen mit dem bereits vorhandenen Vorwissen verknüpft werden kann, also eine aktive Integration in bereits vorhandene Wissensstrukturen ermöglicht wird. Die Think-Phase ist so angelegt, dass sie den Lernenden Sicherheit gibt: Diese haben die Möglichkeit, zunächst in Ruhe selbst nachzudenken, was insbesondere stilleren und schwächeren Schülerinnen und Schülern zugutekommt. Andererseits ist durch die Einzelarbeit die individuelle Verantwortung des Einzelnen für das Lernergebnis der Kleingruppe in der Pair-Phase gegeben.

Pair

In der nachfolgenden Austauschphase werden dann die Lernergebnisse aus der Think-Phase entweder in einer Partner- oder Kleingruppenarbeit, die eine Gruppengröße von drei bis maximal fünf Personen haben sollte, vorgestellt und verglichen. Es bietet sich an, den Vergleich in einer festgelegten Reihenfolge durchzuführen: Beispielsweise stellt zunächst das Kind, das als nächster Geburtstag oder die niedrigste Hausnummer hat, vor, dann geht es im Uhrzeigersinn weiter. Die Austauschphase ist unmittelbar lernwirksam, weil Gedanken im Gespräch mit den anderen entstehen und durch Kommunikation untereinander Lerngegenstände besser kognitiv verstanden werden können. Die Partner- oder Kleingruppenarbeit bietet im Idealfall einen geschützten Raum, der in der kompletten Klasse häufig nicht gegeben ist. Für Lerngruppen, die mit dem kooperativen Lernen noch nicht so vertraut sind, bietet es sich deshalb an, die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen zu lassen, in welcher Kleingruppe oder mit welchem Partner/welcher Partnerin sie arbeiten möchten. Denn gerade in Lerngruppen, die das kooperative Lernen noch nicht gewohnt sind, sollte ein besonderes Vertrauen in die anderen Gruppenmitglieder gegeben sein, damit die Vorstellenden die Sicherheit haben, bei der Ergebnispräsentation aus der Think-Phase nicht bloßgestellt zu werden. Es ist Aufgabe der Lehrenden, der Lerngruppe klar zu machen, dass in dieser Phase Fehler gemacht werden können und dass auch aus falschen Ergebnissen in der Einzelarbeit gelernt werden kann. Gerade stillere, wenig selbstbewusste und schwächere Schülerinnen und Schüler bringen dann eher den Mut auf, in der Gruppe auch eigene Beiträge zu formulieren. Sie erleben sich damit als wirksam für den Fortgang der Gruppenarbeit. Es sollte in dieser Phase eine positive Abhängigkeit im Sinne des »Wir brauchen einander«

erzeugt werden, dadurch dass jedes Gruppenmitglied nicht nur die Verantwortung hat, die gestellten Aufgaben zu bewältigen, sondern zudem dafür zu sorgen hat, dass auch andere die Aufgabe erfüllen können. Durch diese positive gegenseitige Abhängigkeit übernimmt der/die Lernende sowohl die Verantwortung für den eigenen Lernprozess als auch für den der Gruppe. Gerade in leistungsheterogenen Gruppen³⁰ besteht beim kooperativen Lernen die Möglichkeit, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Lernprozess gegenseitig unterstützen, also soziale Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Stärkere Schüler oder Schülerinnen können in der Kleingruppe die Funktion der/des Lehrenden übernehmen. Allerdings sollte jedes Gruppenmitglied auch gefordert sein, etwas zum Gesamtergebnis der Kleingruppe beizutragen, sodass alle Lernenden am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind. Daher ist es sinnvoll, die Einzelarbeit schon so zu konzipieren, dass alle Einzelarbeitsergebnisse, nicht nur die der stärkeren Schülerinnen und Schüler, für das Gesamtergebnis wichtig sind, so dass die Gruppe zu weitreichenderen Ergebnissen als der/die Einzelne kommt. Das Lernarrangement und die Aufgaben müssen so konstruiert sein, dass Kooperation sinnvoll ist und die Schülerinnen und Schüler von der Zusammenarbeit auch profitieren. Am Ende dieser Arbeitsphase sollte daher auch jeder Schüler/jede Schülerin in der Lage sein, die Arbeitsergebnisse der Partner- oder Gruppenarbeit auch der gesamten Lerngruppe vorzustellen.

Share

In der abschließenden Präsentationsphase ist es sinnvoll, per Zufall zu bestimmen, wer aus der Gruppe die Ergebnisse vorstellt. Jede(r) sollte damit rechnen, bei der Präsentation gefordert zu sein. Allerdings hat die Person, die die Ergebnisse präsentiert, diese nicht allein zu verantworten und ist dadurch entlastet, dass es sich um ein Gruppenergebnis handelt. Die Phase der Präsentation dient der Klärung der Stimmigkeit und der Ergänzung der Gruppenergebnisse durch die Kommunikation mit der gesamten Lerngruppe sowie der Ergebnissicherung. Hier empfiehlt es sich, im Laufe der Unterrichtsstunden unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten zu variieren. Je nach Lernaufgabe können die Präsentationen optisch unterstützt wer-

³⁰ Patrick Grasser hält das Grundmuster des kooperativen Lernens gerade auch in inklusiven Lerngruppen für geeignet; vgl. Patrick Grasser (2014): *Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben*, Göttingen, S. 75 ff.

den, indem in der Pair-Phase von den Gruppen etwa Tafelbilder, Lernplakate, Galerierundgänge, OHP-Folien, Prezi-³¹ oder PowerPoint-Präsentationen erstellt oder andere Formen der Visualisierung³² sowie darstellerische oder künstlerische Möglichkeiten erprobt werden.

Eine wertschätzende Rückmeldung ist gerade in dieser Phase für den Lernerfolg wichtig. Der neuseeländische Forscher John Hattie hat in seiner Bildungsstudie *Lernen sichtbar machen*³³ den hohen Stellenwert einer Feedbackkultur mit Schülerinnen und Schülern betont. Die systematische Selbsteinschätzung der Lernenden bezüglich des Unterrichtsgegenstandes, des Unterrichtsverlaufs, der Vermittlung des Unterrichtsstoffs und ihrer Lernfortschritte sollte folglich in einer metakognitiven Phase am Ende der Unterrichtsstunde stehen. Neben der bewussten Wahrnehmung und Reflexion des Lernprozesses können hier auch Erfahrungen mit dem methodischen Vorgehen ausgetauscht und der Sinn und Zweck des Vorgehens reflektiert werden.

Beim kooperativen Lernen werden in besonderer Weise Erkenntnisse der Gehirnforschung und der pädagogischen Psychologie zur Frage, wie Lernen gelingen kann, aufgenommen. Die Themen, Gegenstände und das eigene Tun werden von den Schülerinnen und Schülern als sinnvoll erkannt, das neu zu erwerbende Wissen wird mit dem Vorwissen vernetzt, die neuen Erkenntnisse werden in der Kommunikation mit anderen dargestellt und diskutiert, auf das Gefühl der Aufgehobenheit der Lernenden in der Lernumgebung wird geachtet, der Lernprozess wird bewusst wahrgenommen und reflektiert, die Lernenden erfahren sich als wirksam im sozialen Kontext.

Dieser einführende Überblick zum Grundprinzip des kooperativen Lernens hat bereits verdeutlicht, wie daraus sich entwickelnde Lernarrangements in geeigneter Weise die sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler befördern, die

besonders im Religionsunterricht gefragt sind.³⁴ So werden Schülerinnen und Schüler beim kooperativen Lernen dazu veranlasst, Gedachtes sprachlich verständlich zu fassen, zu argumentieren, andere Perspektiven einzunehmen und mit fremden Ansichten und Urteilen umzugehen. Voraussetzung dafür, dass der beschriebene dialogische Verständigungsprozess gelingen kann, ist ein Vertrauen der Lernenden darauf, dass ihre Sicht der Wirklichkeit und ihre Deutungen im Religionsunterricht ernst genommen werden und Gewicht bekommen.

Neben dem dialogischen Austausch und dem Feedback ist auch die gegenseitige Hilfe ein Grundbestandteil des kooperativen Lernprozesses. Die sozialen Kompetenzen werden dadurch gefördert, dass Schüler und Schülerinnen lernen, sich gegenseitig zu unterstützen, einander zu akzeptieren und Meinungsverschiedenheiten konstruktiv zu lösen. Dabei werden auch die sehr wichtigen affektiven Lernziele, die auf eigene Erfahrungen oder Betroffenheit zielen – wie das Nachvollziehen, das Sich-Hineinversetzen und das Nachempfinden-Können – durch das kooperative Lernen befördert. Mithilfe kooperativer Lernformen können Schülerinnen und Schüler zudem erfahren, dass ihre eigene Person und ihre eigenen Fähigkeiten von den Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch von den Lehrenden geschätzt werden, da sie ihre individuellen Begabungen gewinnbringend für die Lerngruppe einsetzen. Eine solche Erfahrung von Selbstwirksamkeit kann das Selbstbewusstsein und die Motivation der Lernenden bestärken.

Folglich ist kooperatives Lernen kompetenzorientiert angelegt, da sich Schülerinnen und Schüler sowohl kommunikative, soziale, methodische wie auch fachliche Kompetenzen durch eigene Aktivität in Verantwortung für den eigenen Lernprozess aneignen. Sie lernen dabei nicht nur ihre bereits vorhandenen Stärken und Kompetenzen kennen, sondern können in ihrem eigenen Lerntempo unter Einbeziehung von Lernumwegen die geforderten Kompetenzen weiter ausbilden und ausbauen.

31 Zu den Möglichkeiten der Prezi-Präsentation siehe www.prezi.com.

32 Ludger Brüning/Tobias Saum (2007): *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens*, Essen.

33 John Hattie/Wolfgang Beywl/Klaus Zierer (2013): *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren. Thomas Kremers und Tobias Saum zeigen auf, dass die Hattie-Studie nicht im Widerspruch zur Lernwirksamkeit des Kooperativen Lernens steht, vgl. Thomas Kremers/Tobias Saum (2013): *Auf Hatties Prüfstand*, in: *nds 10/2013*, Essen, S. 12 f.

34 Zum Zusammenhang von kooperativen und kompetenzorientierten Lernen vgl. auch Jürgen Friedrich (2010), »What children can do together today, they can do alone tomorrow«, in: *nds 10/2010*, Essen, S. 10 f.

Kooperative Lernarrangements als Erschließungswege religiöser Kompetenz

Das aus dem Grundprinzip des kooperativen Lernens sich entwickelnde Portfolio unterschiedlicher Lernarrangements korrespondiert mit dem Erwartungshorizont des kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Unsere Erfahrung ist: Kooperatives Lernen im Religionsunterricht ermöglicht in besonderer Weise die Aneignung religiöser Kompetenzen und sichert sowohl individuelle Aneignung und Stellungnahme als auch dialogische Reflexion in der Lerngruppe. Kooperatives Lernen eröffnet Erschließungswege religiöser Kompetenz im Religionsunterricht. Mit dem Angebotscharakter dieser Lernformen korrespondiert die in evangelischer Perspektive notwendige Freiheit in der Auseinandersetzung mit religiösen Wirklichkeitsdeutungen, die jede Form einer Vermittlungsdidaktik und -methodik ausschließt. Neben der Dialogkompetenz als religiöser Kernkompetenz und der Förderung der interaktiven und sozialen Kompetenzen kann das kooperative Lernen auch andere im Religionsunterricht gefragte Kompetenzen befördern:

- *Wahrnehmungskompetenz:*
In der Lerngruppe werden religiöse Phänomene, Deutungen und Formen religiöser Praxis identifiziert, beschrieben und unterschieden und schließlich eingeordnet.
- *Deutungskompetenz:*
In der Lerngruppe werden religiöse Vorstellungen erschlossen und auf ihren Wahrheitsanspruch überprüft.
- *Urteilskompetenz:*
In der Auseinandersetzung mit und in der Lerngruppe kann es gelingen, zu religiösen Fragestellungen einen individuellen und begründeten Standpunkt zu gewinnen.
- *Dialogkompetenz:*
Das Angebot kooperativer Lernformen fördert insgesamt den dialogischen Diskurs im Kontext religiöser Weltdeutung. In religiös heterogenen Lerngruppen bietet kooperatives Lernen eine Plattform zum interkonfessionellen und interreligiösen Dialog.
- *Gestaltungs- und Handlungskompetenz:*
Kooperative Lernformen bieten die Basis, Lerninhalte in der Lerngruppe handlungsorientiert zu erschließen. Im Sinne eines performativen Probehandelns erschließen sie Formen religiöser Praxis.

Somit bietet das kooperative Lernen im Religionsunterricht optimale Voraussetzungen, die Ausbildung von Kompetenzen, die für eine religiöse Bildung im umfassenden Sinn notwendig sind, bei Schülerinnen und Schülern zu unterstützen.

Religiöse Kompetenz, kooperative Lernformen – anregende Lernarbeit!

»Und wo bleiben die Inhalte?« Diese Frage richtet sich als Kritik oft gegen kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und kooperative Lernarrangements. Tatsächlich ist die Frage nach den geeigneten Inhalten in unserem Konzept der Frage nach den zu erwerbenden Kompetenzen und den sich daran anschließenden kooperativen Lernformen nachgeordnet. Aber ohne ansprechende Inhalte und anregende Lernarbeit gelingt weder eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung noch ein kooperatives Lernen.

Eine runde Sache wird das Lernen im Religionsunterricht nicht zuletzt auch durch die Inhalte. Wir stellen deshalb nicht einfach nur Methoden vor und reihen sie aneinander. Dazu würde ein Blick in die bereits vorhandenen Werke zum kooperativen Lernen in anderen Schulfächern ausreichen. Vielmehr werden die exemplarisch vorgestellten Formen der kooperativen Lernarbeit verknüpft mit Inhalten, die sich bereits in stoff- und inhaltsorientierten Lehrplänen finden und im kompetenzorientierten Religionsunterricht nicht fehlen: Das Thema Bibel, Zugänge zu Texten des Alten Testaments und der Evangelien, der Dekalog, die Auseinandersetzung mit aktuellen ethischen Fragestellungen und Dilemmasituationen und anderes mehr. Unser Buch erhebt nicht den Anspruch auf ein vollständiges Kompendium kooperativer Lernformen. Exemplarisch stellen wir kompetenzorientierte Didaktik, ausgewählte kooperative Lernformen und grundlegende Inhalte des Religionsunterrichts in einen hoffentlich spannenden Dialog, der Sie als Leserinnen und Leser, Religionslehrerinnen und Religionslehrer zu weiteren Verknüpfungen und kreativer Entwicklung von Lernarrangements für ihre konkrete Lerngruppe anregen möchte. Wenn sie uns von ihren Erfahrungen mit unseren Beispielen, aber auch von der Entwicklung neuer Ideen berichten möchten: Sie erreichen uns unter

oliver.arnhold@uni-bielefeld.de und
manfred.karsch@schulreferat-herford.de.

1 Denken – Austauschen – Vorstellen

Kompetenzorientierte Aufgaben mit dem Grundprinzip des kooperativen Lernens

Think – Pair – Share – Mit diesen drei Begriffen werden das Grundprinzip und die Arbeitsschritte benannt, die den meisten der Formen des kooperativen Lernens zugrunde liegen:

- *Think*: selbstständig und selbsttätig nachdenken, sich mit einer Sache, einem Sachverhalt, einem Thema oder einer Fragestellung individuell auseinandersetzen.
- *Pair*: sich mit anderen über diesen eigenständigen Zugang und seine Ergebnisse austauschen, die Ergebnisse des anderen wahrnehmen und verarbeiten, vergleichen, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede verständigen, dabei auch Differenzen wahrnehmen und Kompromisse finden, tolerant mit den Ergebnissen anderer umgehen.
- *Share*: die gemeinsamen Ergebnisse sichern und bündeln, darstellen, präsentieren und vor einem Teilplenum oder dem Plenum der gesamten Lerngruppe referieren, ihr gegenüber vertreten, für Rückfragen zur Verfügung stehen, das Ergebnis sichern.

Mit diesen Umschreibungen sind nur einige der SchülerInnenaktivitäten benannt, die sich hinter diesen Begriffen verbergen können. Nicht die Schüleraktivitäten sind dabei neu, sondern das jeweilige Lernarrangement, das sich aus diesem methodischen Dreischritt ergibt. Damit werden Lernbedingungen und -situationen beschrieben, die geeignet erscheinen, zum Gewinn religiöser Kompetenz beizutragen, sie »ermöglichen Schritte auf dem Weg zum Kompetenzerwerb.«¹ Bezogen auf das Kompetenzmodell religiöser Bildung, das unserem Buch zugrunde liegt, lässt sich aufzeigen, wie sich alle Bereiche religiöser Kompetenz auf jeden der drei Schritte kooperativen Lernens abbilden lassen. Damit sollte auch dem Missverständnis vor-

gebeugt sein, dass sich das Kompetenzmodell linear auf die Schritte kooperativen Lernens verteilt. Die Dialogkompetenz als Fähigkeit, sich zum Gespräch vorbereitend, kommunizierend und darstellend mit einer Anforderungssituation religiöser Weltdeutung auseinanderzusetzen, steht zwar im Fokus unserer Lernarrangements, ist aber nie isoliert von den anderen Bereichen religiöser Kompetenz.² Sinnvoll ist es also, wenn die Auseinandersetzung mit einer Anforderungssituation in der einleitend beschriebenen didaktischen Funktion bereits in einer Aufgabe integriert ist.

Drei Beispiele zeigen im Folgenden, wie sich das Grundprinzip kooperativen Lernens in die in der Einleitung beschriebenen Phasen der Diagnose, der Lernarbeit und der Überprüfung des Kompetenzergebnisses einbinden lässt.

Ja, ja, die Bibel ist wichtig, aber ... – EIGENVERANTWORTLICHE DIAGNOSE ZUR ERARBEITUNG GRUNDLEGENDER KOMPETENZEN

Medien und Materialien

- A1: Arbeitsblatt *Jaja, die Bibel ist wichtig, aber ...*
- A2: Folie/Beamerprojektion *DU ...*,
- A3: Wenn aus dem ABER und dem DU ein WIR wird ...
- Plakatkarton, Eddings, Klebestifte, Pinnwandnadeln
- Signalinstrument (Triangel, Klangschale o. ä.)

Vorbereitung

Die Lehrkraft hat die Arbeitsblätter A1 mit Zeichen, Ziffern oder Buchstaben versehen, um die für die Vorbereitung der Share-Phase notwendige Kleingruppenbildung vorzubereiten. Die Materialien für die Vorbereitung der Share-Phase können in Kästen zusammengestellt werden.

1 Gerhard Ziener/ Mathias Kessler (2012): Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden. Seelze, S. 19.

2 Eine solche Aufteilung bei möglichen Unterrichtsbausteinen nehmen vor: Jeanette Eickmann/Dietmar Peter (2012): Kompetenzorientiert unterrichten im RU – Bausteine zu den EPAs. Göttingen.

Religionspädagogischer Kommentar

Ein Grundanliegen der Reformation Martin Luthers war es, dass es jeder Christin und jedem Christen möglich sein soll, sich durch einen eigenen Zugang zur Bibel einen verständigen und verstandenen Glauben anzueignen und sich damit seines eigenen Glaubens eigenständig zu vergewissern. Die Übersetzung der Bibel ins Deutsche war eine der Voraussetzungen dafür. Der christliche Glaube evangelischer Prägung geht davon aus, dass jede Christin/jeder Christ biblische Texte eigenständig interpretieren kann und muss.

Der sachgerechte, eigenständige Umgang mit der Bibel und biblischen Texten gehört deshalb zu den Kompetenzen, für deren Erarbeitung der Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern Lernangebote machen soll. **Methodenkompetenz** beschränkt sich aus dieser Perspektive kompetenzorientierter Unterrichtsplanung nicht auf die **Handlungskompetenz** im Sinne des pragmatischen Umgangs mit der Bibel im Unterricht, sondern zielt auf **Urteilskompetenz** und **Deutungskompetenz** im Verstehen biblischer Texte.

Diese Kompetenzerwartungen stehen nicht selten im Widerspruch zu den Erfahrungen von Lehrkräften, wenn sie biblische Texte als Medien und Lernangebote in den Unterricht einbringen. Motivierte und engagierte Lerngruppen mutieren in kurzer Zeit zu unmotivierten, desinteressierten Schülerinnen und Schülern. »Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?« Die programmatische Frage Hans-Bernhard Kaufmanns, die das Konzept des problemorientierten Religionsunterricht im letzten Viertel des 20. Jh. initialisierte, hat als negative Konsequenz die Verunsicherung vieler Lehrkräfte im Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht zur Folge – und mancherorts, dass die Bibel als Medium ganz aus dem Evangelischen Religionsunterricht verschwunden ist. Hintergrund bilden dabei nicht nur die methodische Orientierungslosigkeit im Umgang mit der Bibel und die mangelnde Literalität, sondern auch eine zunehmende Entfremdung im Hinblick auf die Relevanz der Bibel und biblischer Texte für die Ausgestaltung der persönlichen und gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit. Gerade weil die Bibel als heiliges Buch wahrgenommen wird, verliert sie im Umgang mit einer als profan erlebten **Anforderungssituation** an Bedeutung.

Umgekehrt trifft der Umgang mit der Bibel und biblischen Texten im Unterricht immer öfter auf eine heterogene Lerngruppe, in der distanziert religiös sozialisierte Lernende neben Schülerinnen und Schülern sitzen, die aus einem freikirchlichen Kontext bestimmte Erfahrungen und verfestigte, fundamentale

Haltungen und Urteile im Umgang mit der Bibel als Lernvoraussetzung mitbringen und gegenüber den in den Kompetenzerwartungen geforderten Möglichkeiten unterschiedlicher hermeneutischer Zugänge zur Bibel, insbesondere den historisch-kritischen Zugängen, distanziert bis ablehnend eingestellt sind. Schließlich ist mit jenen Schülerinnen und Schülern anderer religiöser Beheimatung zu rechnen, die ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit heiligen Büchern auf die Bibel übertragen oder sie gerade aus diesem Grunde ablehnen. Die oben genannte Urteils- und Deutungskompetenz zur Bibel zielt – im Religionsunterricht und über den Religionsunterricht hinaus – auf eine **Dialogkompetenz** als Fähigkeit, sich konstruktiv-kritisch mit anderen Positionen und Zugängen zur Bibel auseinanderzusetzen. Die besondere **Anforderungssituation** im Umgang mit der Bibel liegt dem entsprechend in der Fähigkeit, Auskunft zu geben über die Bedeutung der Bibel für den christlichen Glauben.

Intention und Zieltransparenz

Eine Diagnoseaufgabe klärt, welche Fähigkeiten, vor allem welche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Urteilskompetenz als Lernvoraussetzungen für weitere Lernangebote sich Schülerinnen und Schüler bereits angeeignet haben bzw. welche Widerstände als Hindernisse in Lernangeboten zu erwarten sind. Aus dieser Diagnoseaufgabe soll sich außerdem eine Zieltransparenz für alle Schülerinnen und Schüler ableiten:

Welche Lernangebote benötige ich, um meine bisherigen Kenntnisse, Deutungen und Urteile im Umgang mit der Bibel und biblischen Texten zu ergänzen und zu erweitern und ggf. auch zu korrigieren und zu verändern.

Kommentar zur kooperativen Lernform

Eine Diagnoseaufgabe im kompetenzorientierten Religionsunterricht muss sich nicht zwangsläufig auf eine Einzelarbeit beschränken, die dann von der Lehrperson für ihre weitere Unterrichtsplanung ausgewertet wird. Unser Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht setzt vielmehr voraus, dass alle am Lernprozess Beteiligten einen Einblick in ihre Lernvoraussetzungen erhalten und sich darüber auch miteinander verständigen. Die Schülerinnen und Schüler werden zu »Mitwissern« des angestrebten Lernwegs.«³

Die Anbahnung der o. g. Dialogkompetenz beginnt also bereits mit der Diagnose. Aus diesem Grund ist

3 Ziener (2010), S. 91.

die Diagnoseaufgabe bereits als ein kooperatives Lernangebot arrangiert, das zu einer konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der Mitschülerinnen und Mitschüler führt. Die kooperative Diagnoseaufgabe ist so gestaltet, dass Think- und Pair-Phase ineinandergreifen. Bereits in der Think-Phase müssen sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit den Wahrnehmungen, Deutungen und Urteilen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zur Bibel auseinandersetzen. Die zu erwartenden heterogenen Einstellungen zur Bibel werden durch diesen Zugang thematisiert. Die Einteilung der Gruppenarbeit in der Pair-Phase erfolgt aus diesem Grund auch zufällig, um eine breite Mischung unterschiedlicher Positionen zu erreichen.

Verlaufsplan

- *Einstieg*: Die Lehrkraft erläutert das anzubahrende Unterrichtsprojekt. Dazu zeigt sie den Spruch aus der Internetseite auf A1 oder schreibt ihn an die Tafel: »Jaja, die Bibel ist wichtig, aber ...«. Auf einer Internetseite habe ich diesen Satz gefunden. Er wirbt für eine neue Zeitschrift, die für die Bibel und das Lesen der Bibel werben möchte ... Wie könnte der Satz wohl weitergehen? Damit werden wir uns heute beschäftigen.«
- *Erschließungsphase*: Für die *Think-/Pair*-Phase bleibt die Lerngruppe zunächst im Plenum. Nach Aushändigung der Arbeitsblätter wird der Arbeitsauftrag auf A1 im Plenum vorgelesen, mögliche Verständnisfragen werden beantwortet.
 1. *Meine ABER-Sätze zur Bibel (Think – Pair)*: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten laut Arbeitsauftrag. Nach Abschluss dieser ersten Arbeitsrunde, bei der jedes Mitglied der Lerngruppe in Einzelarbeit arbeitet, aber gleichzeitig durch die bereits ausgefüllten Kästchen der anderen Gruppenmitglieder weitere Anregungen erhält, sind alle Kästchen auf dem Arbeitsblatt ausgefüllt. Drei ABER-Sätze zur Bibel stehen auf dem Arbeitsblatt.
 2. *Meine DU-Antworten zu unseren ABER-Sätzen (Think – Pair)*: In einer zweiten Runde der Erarbeitungsphase können die Mitglieder der Lerngruppe auf die ABER-Sätze ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler reagieren. Die Lehrkraft erläutert diesen zweiten Arbeitsauftrag, indem sie Arbeitsblatt A2 auf den OHP legt oder durch Beamer/Whiteboard projiziert. Das Arbeitsblatt A1 wird noch einmal an den linken Sitznachbarn weiter-

gegeben, die Schülerinnen und Schüler schreiben Erwidern, Vorschläge und Ratschläge zu den ABER-Sätzen auf die Arbeitsblätter, die möglichst mit einem DU beginnen. Auch dieser Arbeitsgang wird dreimal wiederholt. Anschließend wird das Arbeitsblatt noch einmal weitergegeben. Am Ende dieser Arbeitsphase haben alle ein Arbeitsblatt vor sich liegen, das drei ABER-Sätze und drei DU-Antworten enthält, die von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern verfasst worden sind.

3. *Unsere WIR-Vorschläge zur Weiterarbeit (Share)*: Durch die vorbereiteten Zeichen auf den Arbeitsblättern werden 4er-Gruppen gebildet, die aus den ABER- und DU-Sätzen auf ihren Arbeitsblättern mögliche Arbeitsaufträge zur Weiterarbeit (WIR-Vorschläge) formulieren (A3). Die ABER/DU-Sätze werden dazu in Streifen geschnitten und auf einem Plakat zusammengestellt.

Reflexions- und Bündelungsphase

In einer ersten *Pair*-Phase informieren sich jeweils zwei Mitglieder der 4er-Gruppen an den anderen Gruppentischen über deren Ergebnisse, während zwei weitere Mitglieder an ihrem Gruppentisch die Ergebnisse präsentieren. Das Signalinstrument läutet einen Wechsel an den Gruppentischen ein.

In einer zweiten *Pair*-Phase werden im Plenum die Ergebnisse zusammengetragen und nach Kategorien geordnet. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden, welche Reihenfolge möglicher Lernaufgaben erstellt werden kann, für welche Lernaufgaben ggf. Expertenteams gebildet werden oder Expertinnen/Experten in den Unterricht geholt werden sollen.

Möglichkeiten der Weiterarbeit

Lernarbeit: Der Gedanke einer (Internet-)Zeitung, der sich aus dem Eingangsimpuls »Jaja, die Bibel ist wichtig, aber ...« ergibt, kann als methodischer Rahmen handlungs- und projektorientiert genutzt werden. Die sich aus der Reflexions- und Bündelungsphase ergebenden Lernaufgaben werden in einer (Internet-)Präsentation in Form einer (Online-)Zeitung gesammelt. In dieser Sammlung können unter anderem stehen: eine grafische Darstellung des Aufbaus der Bibel, eine Zeitleiste zur Entstehungsgeschichte der Bibel, eine Gebrauchsanweisung »Wie finde ich was in der Bibel?«, eine Kommentarseite, auf der unterschiedliche Menschen ihre Meinung zur Bibel dokumentieren; Hinweise auf verschiedene Bibelübersetzungen. Weitere Themen ergeben sich aus den Ergebnissen der Diagnoseaufgabe.

Überprüfung des Kompetenzgewinns: Ein (Internet-) Blog zum Thema *Bibel* klärt, welche Dialogkompetenz die Schülerinnen und Schüler als Lernfortschritt erreicht haben. Dazu werden ausgewählte Satzergänzungen aus der Diagnoseaufgabe je 4er-Gruppe auf einen Plakatkarton aufgeklebt. Die Lehrkraft hat ggf. weitere Satzergänzungen hinzugefügt. Die Gruppenmitglieder kommentieren die Satzergänzungen erneut in einer stillen Schreibmeditation (*Think – Share*).

Ergebnisse aus der Erprobung

Die Diagnoseaufgabe wurde in einer Lerngruppe ausprobiert. Die erste Erarbeitungsphase brachte folgende Ergebnisse:

- Manchmal sehr schwer verständlich.
Aber du hast Möglichkeiten/Hilfsmittel, um die Bibel besser zu verstehen.
- Ich habe sie noch nie komplett gelesen.
Aber du hast ja auch Zeit!
- Wie soll man sie verstehen?
DU: Den eigenen Glauben einsetzen oder sich bei anderen Hilfe holen.
- Sie erzählt Geschichten aus vergangenen Zeiten.
Aber auch Vergangenes kann lehrreich und bedeutsam sein für Zukünftiges oder Aktuelles!
- Ist sie das Wichtigste für Christen für das Verständnis von Gott?
Ja, was denn sonst?
- Menschen legen sie sehr unterschiedlich aus.
Ja, aber es führen auch viele Wege nach Rom und allein die Auseinandersetzung mit der Bibel ist doch positiv.

Diese Ergebnisse zeigen eine Spannweite möglicher Sach- und Verstehensfragen: die Bibel als altes und damit schwer zu verstehendes Buch, schwer zugänglich durch die Möglichkeiten unterschiedlicher Auslegung, aber eben auch bedeutsam für den Zugang zur Gottesbeziehung und den eigenen Glauben. Die Bibel wird damit zum einen als historisches Zeugnis begriffen, zum anderen als besonderes Buch für den christlichen Glauben. Sachkenntnisse, Angebote von Hilfsmitteln, sind für einen Zugang geboten, der die Aber-Sätze entkräftet.

Die Ergebnisse einer 7. Klasse eines Gymnasium spiegeln diese Ergebnisse:

- Ablehnende Haltung, die zum Teil aus mangelnder Literalität resultiert:
... man sollte Gott noch anders ehren.
Das stimmt, aber nur wenn man die Bibel liest, weiß man wie.

... für mich uninteressant, da ich mich außer im Reliunterricht nicht mit Gott, Jesus und der Bibel auseinandersetze.

Du solltest dich damit auseinandersetzen, denn dann kannst du besser und unbeschwert leben.

... auch langweilig und uninteressant wegen der alten und teils schwierigen Schriftweise. Trotzdem an manchen Stellen sehr spannend.

Aber du hast Möglichkeiten/Hilfsmittel, um die Bibel besser zu verstehen.

... es gibt spannendere Bücher oder lustigere.

Wer liest die schon komplett durch, das ist doch langweilig.

Da hast du recht, aber Pfarrer müssen sie fast auswendig lernen und dazu mussten sie die ganze Bibel lesen.

- Einsichten in die Entstehungsgeschichten und die Überlieferungswege der Bibel:

... es gibt verschiedene Schreibweisen und Übersetzungen, die manchmal verwirren können, denn sie können Verschiedenes bedeuten.

Aber die Übersetzungen haben alle den gleichen Sinn, bei einigen wird aber etwas dazu geschrieben.

... aber ich habe fünf verschiedene Fassungen. Bei den vielen verschiedenen Ausgaben weiß ich gar nicht, welche ich lesen soll.

... es gibt verschiedene Autoren.

Du musst nur wissen, was von wem ist.

- Erkenntnisse über den Zusammenhang von Bibellektüre und Gotteserkenntnis/Glaube:

... man weiß auch aus anderen Büchern, dass es Gott gibt und nicht nur aus der Bibel.

Aber du erfährst nichts über Jesus und Mose und den anderen Jüngern oder Heiligen. Deshalb sollte man sie lesen.

... nicht alle Menschen glauben an Gott und Jesus.

... aber für die Menschen, die an Gott und Jesus glauben, ist die Bibel wichtig.

- Eine beginnende Diskussion über die (Be-)deutung der Bibel:

... die 10 Gebote sollten eingehalten werden. Denn die stammen aus der Bibel.

Dieser Satz ist gut, denn es ist wichtig, die Regeln zu kennen.

... Liebe, Hoffnung, Glaube und Geborgenheit sind auch sehr wichtig, vielleicht noch wichtiger.

...es ist noch wichtiger, dass man ohne Krieg und Gewalt leben kann.

A1 Arbeitsblatt Jaja, die Bibel

Auf der Internetseite <http://www.faszination-bibel.net/> wird für eine neue Zeitschrift zur Bibel geworben. Dort findest du den folgenden Satz.



Wie könnte der Satz nach den drei Punkten weitergehen?

Ergänze den Satz und schreibe deine Satzergänzung in das erste der Felder unten.

Nach einem Signalton gibst du dein Blatt nach links weiter. Von rechts erhältst du ein neues Blatt.

Ergänze den Satz noch einmal (mit einer anderen Ergänzung!) und schreibe sie in eines der zwei verbleibenden Felder.

Beim zweiten Signalton wiederholst du das Ganze noch einmal. Nun sind alle drei Felder mit einer Satzergänzung gefüllt.

A2 Das ABER und DU?

Gib das Blatt noch einmal nach links weiter. Du erhältst von rechts ein Blatt mit drei Satzergänzungen.



- Lies die Satzergänzungen. Suche dir eine Satzergänzung aus, auf die du reagieren möchtest: Was kannst du auf diesen ABER-Satz antworten? Möchtest du ihm widersprechen? Möchtest du zu einem ABER-Satz einen Rat geben oder einen Vorschlag machen?
- Schreibe deine Antwort unter das Feld mit dem ABER-Satz. Deine Antwort beginnt mit: DU ...
- Beim Signalton gibst du dein Blatt nach links weiter ...

A3 Wenn aus dem ABER und dem DU ein WIR wird

Ihr seid das Redaktionsteam der neuen Zeitschrift zur Bibel, für die auf der Internetseite geworben wird.



- Eure Aufgabe ist es, ein Werbeplakat oder eine Internetseite für diese neue Zeitschrift zu entwerfen, damit eure Zeitschrift auch gekauft wird. Auf dieser Seite sollen eure künftigen Kundinnen und Kunden wichtige Informationen erhalten:
 - Was können wir von der Zeitschrift erwarten?
 - Welche Informationen zur Bibel oder zu biblischen Texten werden wir finden?
 - Wird die Zeitschrift unsere Fragen zur Bibel beantworten?
 - Wie werden Einwände gegen die Bibel erklärt werden?
- Benutzt zur Gestaltung eures Plakats die Aussagen der ABER-Sätze und DU-Antworten.
- Formuliert mindestens vier WIR-Sätze, die die Bedeutung eurer Zeitschrift hervorheben (z. B.: WIR werden ihnen folgendes Material zur Verfügung stellen ...)
- Gestaltet euer Plakat inhaltlich und grafisch ansprechend. Auf eurem Plakat soll der Text »Ja, ja, die Bibel ist wichtig, aber ...« einen besonderen Platz finden.

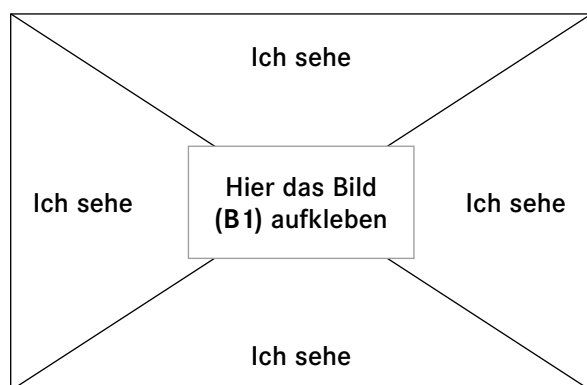
Als Zeuge nicht zum Opfer werden ... – KOOPERATIVE LERNARBEIT MIT BILDERN UND TEXTEN

Medien und Materialien

- B1: Einer liegt am Boden
- B2: Texte aus der Bergpredigt
- B3: Interview mit einer Kriminalhauptkommissarin
- Plakatkarton, Eddings, Klebestifte, Briefumschläge
- OHP oder Beamer, Pinnwände und Pinnwandnägeln
- Signalinstrument (Triangel, Klangschale o. ä.)

Vorbereitung

B1 wird mittig auf einen Plakatkarton geklebt (pro Kleingruppe ein Plakatkarton). An jede Seite des Bildes wird geschrieben: »Ich sehe ...«. Jeder Karton wird mit einem Stift in vier Segmente aufgeteilt.



Die Textkarten **B1** werden auf verschiedenfarbiges Papier kopiert (die Farben rot und grün vermeiden!). Je ein Satz Textkarten wird für jede Kleingruppe in einem verschlossenen Briefumschlag vorbereitet.

Religionspädagogischer Kommentar

Die Auseinandersetzung mit Texten und Themen der vom Evangelisten Matthäus konstruierten Bergpredigt Jesu (Mt 5–7)⁴ gehört zu den Kernaufgaben inhaltsorientierter Unterrichtsprojekte, vor allem in den Jahrgängen 7–10. Eine Durchsicht dieser Unterrichtsprojekte könnte darlegen, welche jeweilige theologische Interpretation der Bergpredigt dem Unter-

richtsprojekt zugrunde liegt: Die in der Bergpredigt zusammengestellten Texte sind quasi »Regieanweisungen für das Reich Gottes«. In welchem Verhältnis aber steht das Reich Gottes zu der real erlebten Wirklichkeit der damaligen und heutigen Zuhörerinnen und Zuhörer der Bergpredigt: Redet der Jesus der Bergpredigt von einer jenseitigen, einer künftigen oder einer bereits anbrechenden Wirklichkeit des Reiches Gottes? Vor allem die letztgenannte Interpretation führt nicht selten vor eine Dilemma-Situation, eben die **Anforderungssituation**: »Wie kann ich den Anweisungen der Bergpredigt in den Anforderungen, die mir möglicherweise wiederkehrende alltägliche Situationen stellen, gerecht werden?« Gerade die ethischen Anweisungen der Bergpredigt fordern eine entsprechende **Handlungskompetenz**, für die der kompetenzorientierte Religionsunterricht entsprechende Lernarbeit zur Verfügung stellen kann.

Für das folgende kooperative Lernarrangement wurden Texte aus der Bergpredigt **B2** gewählt, die den Umgang mit Gewalt zum Thema haben. Die gegenwärtige Anforderungssituation zielt im vorgelegten optischen Impuls auf die auch medienwirksam diskutierte zunehmende Gewalt im öffentlichen Raum, der die Passanten zum Teil hilflos, zum Teil aber auch ignorant gegenüber stehen.⁵ Für die Schülerinnen und Schüler, deren möglicherweise veränderte oder differenzierte **Urteilskompetenz** zu entwickeln ist, stellt sich die Frage:

Wie kann ich die Aussagen der Bergpredigt auf mögliche real erlebte Gewaltsituationen in konkreten Reaktionen und Handlungen beziehen? Oder sind diese Sätze nur Illusionen einer schönen, neuen Welt?

Intention und Zieltransparenz

Die Lernarbeit soll klären, welche konkreten Handlungsmöglichkeiten die Anweisungen der Bergpredigt für eine bestimmte Anforderungssituation bie-

4 Einen guten Überblick über die Konstruktion der Bergpredigt bietet das Schaubild in: Bibel heute 4/2007, S. 5, hg. vom katholischen Bibelwerk e. V., Stuttgart. Außerdem: Friedrich Johannsen, Selig sind die Friedensstifter – Der Streit um die Bergpredigt, in: Ulrich Becker/Friedrich Johannsen/Harry Noormann (1993): Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, S. 37–53.

5 Eine Hinführung zur Thematik der Gewalt im öffentlichen Raum oder aber Weiterarbeit an der Thematik könnte u. a. durch die Präsentation und Erarbeitung von Kurzfilmen entstehen. An neueren Produktionen sind zu nennen: Soft (Großbritannien, 2007, Regie: Simon Ellis) 14 Min.; The Ground beneath – Konflikte lösen (Australien 2008, Regie: Rene Hernandez) 21 Minuten; Auf der Strecke (2007, Deutschland/Schweiz, Regie: Reto Caffi) 30 Minuten. Alle Filme für den Einsatz im Religionsunterricht und nicht-gewerblichen Bereich zu beziehen über das Katholische Filmwerk (www.filmwerk.de), jeweils mit ausführlichen Arbeitshilfen, die kostenfrei bezogen werden können (<http://lizenzshop.filmwerk.de/shop/materials.cfm?TYPE=ARBEITSHILFEN>).

ten können. Dazu gehört zunächst auch die Fähigkeit, eine dargestellte und beschriebene Situation als Anlass zu einem von der Bergpredigt motivierten Handeln zu erkennen und vor dem Hintergrund der Texte der Bergpredigt zu deuten. Den Schülerinnen und Schülern wird das Ziel der Lernarbeit bereits in der Einstiegsphase transparent gemacht:

Du wirst heute Antworten auf die Frage suchen: »Können Worte aus der Bibel die Welt verändern, zumindest die Sichtweisen auf eine besondere Situation ...«

Kommentar zur kooperativen Lernform

Wahrnehmungspsychologisch wird als Voraussetzung dieser Lernarbeit davon ausgegangen, dass eine Bild- und Fotobetrachtung bzw. Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung einer Situation immer eine individuelle Konstruktionsleistung des Betrachters/der Betrachterin ist: Das Bild entsteht »im Kopf«. Keine der individuellen Sichtweisen ist grundsätzlich falsch. Bildbetrachtung als Lernangebot gibt deshalb immer genügend Zeit und Raum, damit jede Schülerin und jeder Schüler individuell ein »Bild im Kopf« entstehen lassen kann (*Think*). Viele Anleitungen zur Bildbetrachtung lassen hierfür zu wenig Raum bzw. hindern durch eine Plenumssituation den Einzelnen an seiner eigenen Konstruktionsleistung.

Der Einstieg in die Lernarbeit als Einzelarbeit ermöglicht, sich auf die unterschiedlichen Perspektiven der Kleingruppenmitglieder und den damit verbundenen Perspektivwechsel einzulassen. Die kooperative Grundform des Dreischritts *Think – Pair – Share* wird in dieser Lernarbeit besonders zur Erarbeitung von Bildern als Voraussetzung der Auseinandersetzung mit (biblischen) Texten genutzt. Die Textauschnitte aus der Bergpredigt (B2) verändern und beeinflussen die Sichtweisen, aus der heraus auf das Bild B1 geblickt und mit der Perspektive der anderen Gruppenmitglieder verglichen wird (*Share*).

In der *Pair*-Phase wird in diesem Lernarrangement die Kleingruppenarbeit durch zwei (oder mehrere) Partnerarbeiten beendet. Es ist ein Beispiel dafür, dass sich die *Pair*-Phase nicht ausschließlich auf eine Plenumssituation beschränken muss, sondern auch in einer kurzen Bündelungsphase im Plenum enden kann, die gleichzeitig zur Sicherung des Lernergebnisses beiträgt und die Lernarbeit weiterführt (B3, alternativ derselbe Text aus dem Internet: http://www.nw-news.de/owl/bielefeld/mitte/mitte/9362129_Wie_man_mit_gewalttaetigen_Menschen_umgeht.html, als Beamerprojektion).

Verlaufsplan

- *Einstieg*: Die Lehrkraft teilt die Lerngruppe in Kleingruppen zu je vier Schülerinnen und Schülern ein. Wo es Formen (Abzählen, Spielkarten mit gleicher Farbe oder gleichem Wert u. a.) gibt, kann auch diese zufällige Form der Gruppeneinteilung gewählt werden: »Ihr bildet jetzt Gruppentische zu viert. Jede Gruppe erhält ein Plakat mit einem Bild. Arbeitet, wie ihr es von der Methode der Bildbetrachtung her kennt: »Ich sehe ...«. In der ersten Phase wird nicht geredet. Jeder hat Zeit und trägt seine Seheindrücke auf seinem Feld des Plakatkartons ein. Im Uhrzeigersinn wird das Plakat anschließend gedreht. Jeder hat Zeit, die Seheindrücke der anderen zu lesen.« Die Lehrkraft beendet die Einstiegsphase mit den Worten: »Du wirst heute Antworten auf die Frage suchen: »Können Worte aus der Bibel die Welt verändern, zumindest die Sichtweisen auf eine besondere Situation ...«.
- *Erschließungsphase*: Wenn alle Kleingruppen ihre Wahrnehmungen am Bild beendet haben, verliest die Lehrkraft die folgende Zeitungsmeldung oder präsentiert sie mit Hilfe eines OHP/Beamers (dazu den folgenden Text auf Folie kopieren, siehe B3):

VERGEBLICH UM HILFE GERUFEN

Etliche Personen haben mit in der Stadtbahn gesessen, als ein offensichtlich betrunkenener Drogenabhängiger (24) vor einigen Tagen brutal eine Gruppe von Jugendlichen (17, 13) attackiert hat. Besonders traf es einen 17-Jährigen, der versucht hatte, sich dem Mann entgegenzustellen: Der Täter schlug immer wieder auf seinen Kopf ein. Obgleich die jungen Leute laut um Hilfe riefen, griff niemand ein. Gleichwohl wird nicht wegen unterlassener Hilfeleistung ermittelt. (Neue Westfälische v. 7.10.2013)

Die Lehrkraft ergänzt den Arbeitsauftrag an die Gruppen: »Jede Gruppe bekommt einen Briefumschlag. Jeder aus der Gruppe nimmt eine der Karten aus dem Umschlag und arbeitet laut Arbeitsauftrag, den er auf der Karte findet.« Die Arbeitsaufträge für die folgende Einzelarbeit (*Think*) sind auf den Karten B2 alle ähnlich gestaltet: Nach einer Erläuterung zur Herkunft des Bibeltextes auf der Textkarte werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Situation auf dem Foto, ergänzt durch die Zeitungsmeldung, weiterzuschreiben. Alle nutzen dabei das jeweils zugewandte Segment des Plakats für ihren Text.

Nach Abschluss der Einzelarbeit wird das Plakat im Uhrzeigersinn in der Kleingruppe gedreht. Jedes