

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
Telefon: 0611/5827–0
Telefax: 0611/5827–109
E-Mail: info@iq.hessen.de
Internet: www.iq.hessen.de
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:
www.iq.hessen.de

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fachdidaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

Inhalt

Vorwort	4
---------	---

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltenfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	17
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	18
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	26
3 Fachbezogene Materialien	41

C Anhang

1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Leitfaden möchte Sie bei der Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule unterstützen und begleiten. Im neuen Kerncurriculum für Hessen sind die wesentlichen Bildungsziele verbindlich festgelegt durch: überfachliche Kompetenzen, allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards), wesentliche Inhalte (Inhaltsfelder). Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule.

In engagierter pädagogischer Praxis finden sich dafür bereits vielfältige Anknüpfungspunkte und Beispiele: Lernangebote und Lernumgebungen, die kognitiv aktivieren; Lernsituationen mit komplexen Anforderungen und herausfordernden Aufgaben; Lehrende, die sich nicht nur als Vermittler von Lerninhalten verstehen, sondern auch als Lernbegleiter, die Leistungserwartungen transparent machen und variantenreiche Formen finden, wie Lernwege dokumentiert und Lernerfolge beurteilt werden können.

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichts zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

Bernd Schreier

Direktor

b.schreier@iq.hessen.de

Axel Görisch

Abteilungsleiter

a.goerisch@iq.hessen.de

Dr. Gunther Diehl

Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula

g.diehl@iq.hessen.de

Petra Loleit

Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula

p.loleit@iq.hessen.de

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verstündigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums¹.

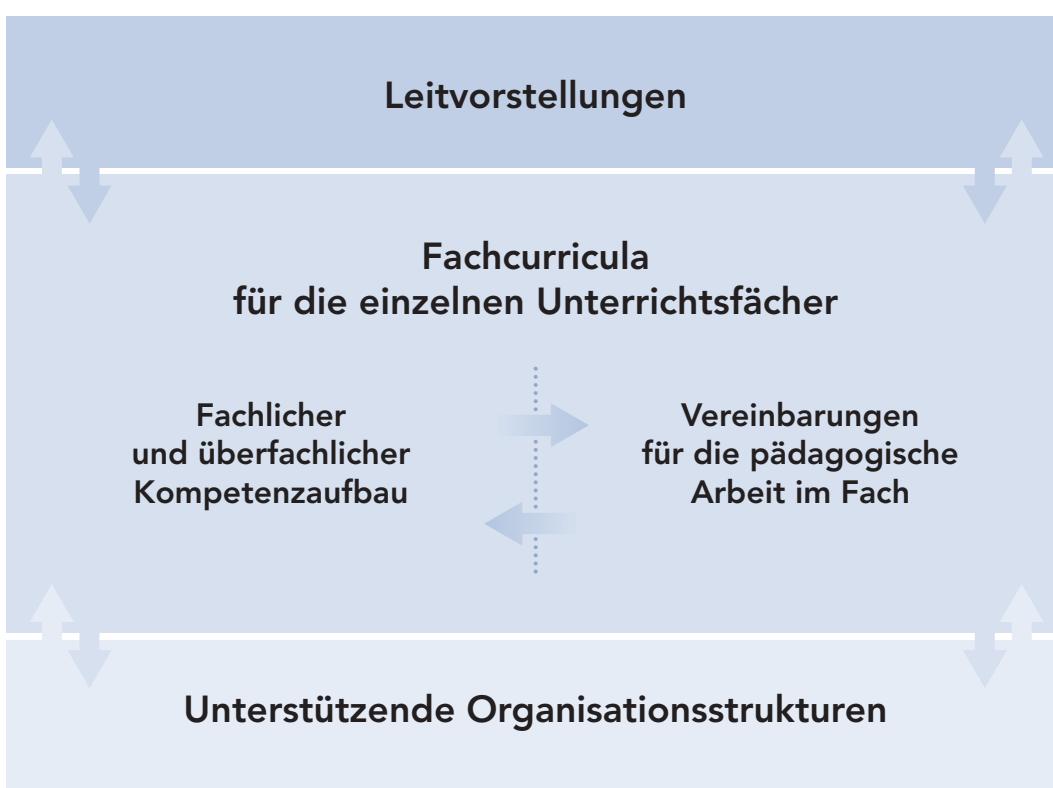


Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

¹ vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren². Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte³ – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungsoffene Arbeitspläne angelegt.

In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

² vgl. Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen (Teil C Anhang, Materialien)

³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Katholische Religion

A

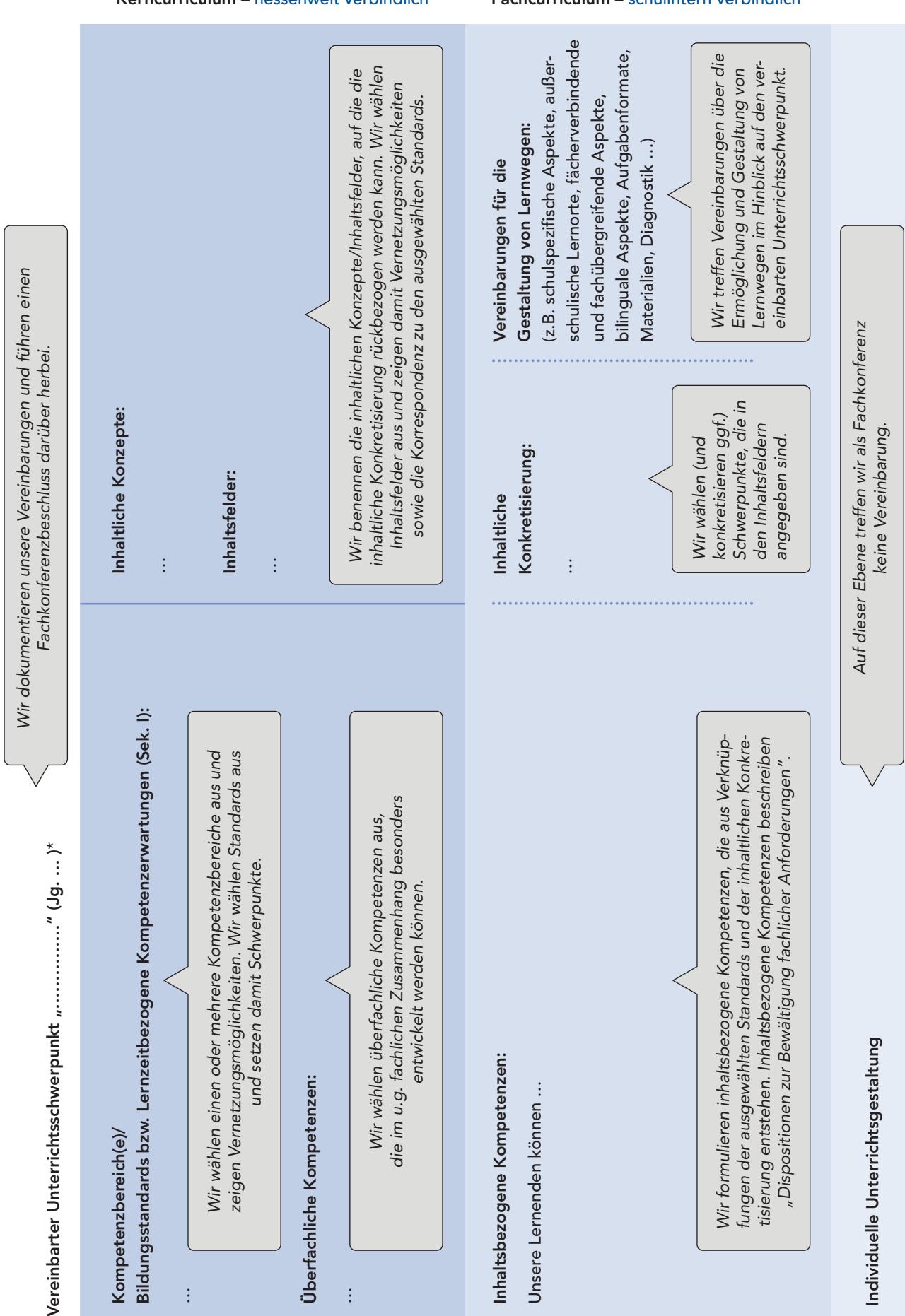


Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

Für die Erarbeitung von **Unterrichtsschwerpunkten** sind folgende Arbeitsschritte denkbar:

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenz-
erwartungen und Inhaltsfelder
 - Welche Kompetenzen sollen Lernende im Fach erwerben?
 - Was müssen sie dazu wissen und können?
- **Konkretisieren und Sequenzieren** – bezogen auf Jahrgangsstufen/Doppeljahrgangsstufen
 - Inhalte thematisch entfalten
 - Inhaltsbezogene Kompetenzen formulieren
 - Kompetenzaufbau langfristig anlegen
- **Planen und Gestalten**
 - Mögliche kompetenzorientierte Lernwege, Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben),
Instrumente zur Feststellung von Lernständen (z. B. Kompetenzraster, Checklisten) konzipieren
- **Dokumentieren und Vereinbaren**
 - Form der Dokumentation finden
 - Unterrichtsschwerpunkte schulintern verbindlich festlegen
- **Evaluieren und Optimieren**
 - Getroffene Vereinbarungen überdenken und ggf. verändern
(Fachcurriculum als offenes Entwicklungskonzept)

Unabhängig davon, ob das oben vorgeschlagene oder ein anderes Darstellungsformat verwendet wird, ist es wesentlich, dass hier Vereinbarungen, die die Fachkonferenz trifft, dokumentiert werden. Sie fungieren als schulintern verbindliche Vorgaben und bilden den Rahmen für die individuelle Unterrichtsplanung. Beginnen kann die Arbeit, indem zunächst wenige wesentliche Vereinbarungen getroffen werden, die alle Mitglieder der Fachkonferenz mittragen. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten über die fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Ziele verstndigen, um die Kompetenzentwicklung aller Lernenden wirksam zu fördern. Darüber hinaus können schulspeziﬁsche Besonderheiten berücksichtigt werden.

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Ziele und Schwerpunkte für den Unterricht sind durch das Kerncurriculum vorgegeben. Es ist damit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planung von Lernprozessen, deren Evaluation und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Festlegungen im Kerncurriculum treffen bewusst keine Aussagen dazu, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, der den Erwerb und den Aufbau von Kompetenzen fördert und dabei die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die folgenden Ausführungen geben daher Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements.

Lernsituationen gestalten

Häufig wird zwischen der Setzung von Standards – normierten Leistungserwartungen – und dem Anspruch, den individuellen Möglichkeiten, Lernwegen und Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ein Widerspruch gesehen.

Individualisierender Unterricht bedeutet allerdings nicht, auf die Vorgabe von Zielen, die (möglichst) alle Lernenden erreichen sollen, zu verzichten. Entscheidend ist vielmehr – den Gedanken der Gleichförmigkeit von Lernprozessen aufgabend –, den Unterricht so zu gestalten, dass die angestrebten Kompetenzen in unterschiedlicher Breite und Tiefe, ggf. auch durch thematisch variable Schwerpunktsetzungen, erworben werden können.

Schülerorientierung in diesem Sinne findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, Lern- und Leistungssituationen zu trennen sowie selbstständiges Lernen, das für individuelle Lernwege Spielräume lässt, stärker zu betonen und Situationen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind damit mehr als bisher in die Planung von Unterricht einbezogen und ihnen wird deutlicher, was Gegenstand des Lernens sein wird und welche Leistungserwartungen an sie gestellt werden.

In einer unterstützenden Unterrichtsatmosphäre erleben sie sich als kompetente und selbstbestimmte Lerner. Sie werden begleitet und beraten, erfahren aber auch eine orientierende, strukturierte Anleitung und ein informatives Feedback in geeigneten Reflexionskontexten.

Der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit – es geht hier um eine langfristige Perspektive. Daher ist es erforderlich, in größeren Entwicklungsabschnitten zu denken. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt und auf dieser Grundlage wird neues Wissen erworben und angewendet. Kapitel 1 (Teil B) nennt u. a. wesentliche Aspekte im Zusammenhang eines fachlich anzubahnenden Kompetenzaufbaus und konkretisiert diese Aussagen in exemplarischer Weise.

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben⁴, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsvorstellung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

⁴ vgl. hierzu Teil C Anhang, Glossar (Begriff „Lernaufgabe“), Materialien (Kriterien für Lernaufgaben) sowie Literaturhinweise/Links

Aufgabenstellungen, die den Kompetenzerwerb sichern, sind dabei ebenso wichtig wie solche, die einen Transfer des Gelernten auf neue Anwendungssituationen erfordern.

Leistungssituationen gestalten

Damit kompetenzfördernder Unterricht gelingen kann, ist es einerseits notwendig, sinnvolle Lernsituationen zu schaffen. Doch auch die Leistungssituationen müssen entsprechend gestaltet werden und es gilt, sinnvolle Formen für eine leistungs- bzw. kompetenzfördernde Beurteilung zu finden. Hier geht es darum, die formative (unterrichtsbegleitende, gestaltende) und die summative (abschließende, an Sachkriterien orientierte, i.d.R. bewertete) Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung, Feedback und Bewertung – in den Unterricht zu integrieren. Dabei müssen Lernsituationen konsequent und für die Lernenden transparent von Leistungssituationen getrennt werden (vgl. Winter 2004).

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

- bezieht sich auf Leistungen im Lernprozess und auf das Lernergebnis gleichermaßen,
- knüpft an den Anforderungen des Unterrichts unmittelbar an,
- bezieht sich auf zu erreichende Ziele, transparente Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe (Niveaus),
- bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt oder ein möglichst von allen zu erreichendes Ziel,
- macht Stärken und Entwicklungsbedarf gleichermaßen deutlich.

Um Kompetenzen zu entwickeln, ist die formative, fördernde Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung, weil sie orientierend und stärkend im Lernprozess wirkt, Fehler erlaubt sind und keine ‚schlechte Note‘ daraus folgt. Fehler sind Fenster in Lernprozessen: Sie bieten Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Diese setzt an den Stärken der Lernenden an.

Die Beurteilung der Leistungen schließt das Lernergebnis ebenso ein wie die Prozessleistung. Die Leistungen zu dokumentieren ist dabei besonders wichtig. Als Dokumentationsformen eignen sich z. B. Lernberichte oder Portfolios.

Ist die Rückmeldung zu individuellen Lernergebnissen und -prozessen wertschätzend, kriterienorientiert und realistisch, wirkt sie sich positiv auf den Lernfortschritt aus. Gespräche über Lernwege und -ergebnisse fördern individuelles Lernen, Verstehen und Behalten. Verfahren der Selbsteinschätzung schärfen im Sinne selbstregulativen Lernens den Blick auf die eigene Leistung und unterstützen eine eigene Zielsetzung. Auch die Mitlernenden sollten die Möglichkeit haben, ein Feedback zu geben.

Lehr- und Lernprozesse gestalten

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben sowie passende Lernumgebungen und ein förderliches Lernklima prägen den Unterricht und seine Resultate. In Kapitel 2 (Teil B) werden für jedes Fach exemplarische Lernaufgaben präsentiert. Sie beziehen sich auf das Kerncurriculum bzw. auf ein mögliches Fachcurriculum und geben Anregungen dazu, wie derartige Aufgaben konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden können.

Die Vorschläge orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“: Es greift die wechselseitige Beziehung von Lehren und Lernen in Unterrichtsprozessen auf und akzentuiert wesentliche Aspekte, die einen kompetenzorientierten Unterricht – als langfristig angelegten Prozess – strukturieren und charakterisieren.

Dieses Prozessmodell macht es möglich, sich einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung schrittweise zu nähern. So kann es bereits für die Planung und Umsetzung des nächsten Unterrichtsvorhabens genutzt werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer immer an gute Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis anknüpfen. Das Prozessmodell kann allen Beteiligten den Unterricht transparenter machen. Für die Evaluation bietet es eine Grundlage, auf die das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung von Unterricht immer rückbezogen werden können (vgl. Grafik, folgende Seite).

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten

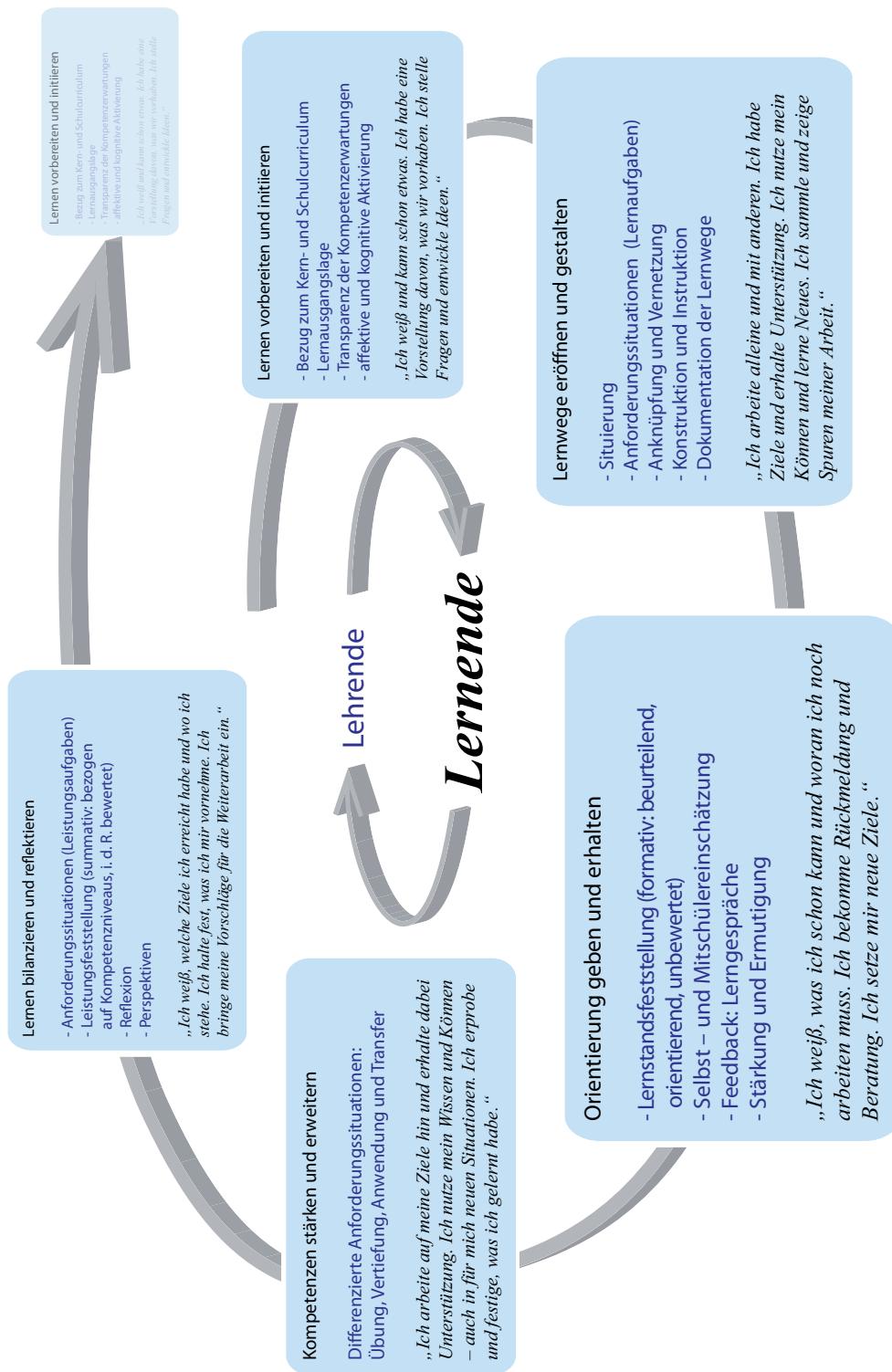


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

Unterrichtsentwicklung wird hier verstanden als eine gemeinsame Aufgabe. Sie knüpft an den Erfahrungen der Lehrkräfte und bereits erarbeiteten und erfolgreichen Konzepten an.

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

- das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren,
- zu prüfen, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele des Unterrichts erreicht wurden – eine Grundlage hierfür liefern die Ergebnisse von vergleichenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Lernstandserhebungen –,
- gezielte Fördermaßnahmen auf der Grundlage von Lernstandsfeststellungen zu ergreifen,
- den Entwicklungsbedarf für den Unterricht festzustellen,
- Ziele und Zeitplanung für die Unterrichtsentwicklung festzulegen.

In diesem Sinne wird Unterrichtsentwicklung verstanden als ein systematischer, zielgerichteter und reflexiver Prozess, der auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt in diesem Prozess ist es, ein schulisernes Curriculum in den Fachkonferenzen zu erstellen. Hier wird der gemeinsame Diskurs über Unterricht angestoßen und fortgeführt, Unterstützungsbedarf festgestellt und dokumentiert. Dies ist dann Grundlage für die Planung schulorganisatorischer Maßnahmen und die Auswahl von Unterstützungsangeboten (Fortbildung etc.)⁵. Unterrichtsentwicklung gelingt am erfolgreichsten im Team und entlastet dadurch die einzelne Lehrperson.

⁵ vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

2 Rechtliche Grundlagen

Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhalten stellt die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an Hessens allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in folgenden Fächern dar: Deutsch, Moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch), Kunst, Musik, Sport, Latein, Griechisch, Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sachunterricht.

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind der §4 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und die Verordnung zum Kerncurriculum. Ergänzend erscheinen eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums mit dem Titel „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ und „Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum“ des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) für die oben genannten Fächer. Die Leitfäden des IQ für die Religionen werden per Erlass in Kraft gesetzt. Zum Aspekt der Leistungsbewertung geben die entsprechenden Ausführungen/Regelungen im HSchG nähere Auskunft.

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Kompetenzerwerb im Religionsunterricht

Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht nimmt das Prinzip des korrelierenden Lernens auf und zielt auf die Bewältigung von lebensweltbezogenen Anforderungssituationen. Das hat zur Folge, dass Lehr- und Lernprozesse stets an den Lernenden orientiert sind. Ihre Lernausgangssituation und die zu erwerbenden Kompetenzen sind gleichsam „die beiden Brennpunkte einer Ellipse“, in der Lernen stattfindet.

Problemlösendes Denken im Religionsunterricht motiviert Lernende, Wissen sach- und situationsgerecht in Können zu überführen. Dies löst den Anspruch des katholischen Religionsunterrichts auf korrelierendes Lernen und Performanz ein. Unterricht ist also aus Anforderungssituationen und daraus abgeleiteten Lernwegen zu konzipieren.

Religiöses Lernen vollzieht sich „in Korrespondenz mit der konkret erfahrbaren Glaubensgemeinschaft“.⁶ In den Lehr- und Lernprozessen des katholischen Religionsunterrichts werden Glaube und Kirche „in der Perspektive der Teilnehmer“ thematisiert⁷. Ein Religionsunterricht, der Glaubenszugänge ermöglichen will, wird sich daher nicht mit der Vermittlung von Glaubenswissen begnügen, sondern die Lernenden mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen (Partizipationskompetenz).⁸ Die Inhalte dieses religiösen Lernens sind weder beliebig noch beliebig austauschbar. Sie sind in den Inhaltenfeldern verbindlich formuliert.

Dieser Leitfaden zeigt am Beispiel eines Kompetenzbereichs, wie sich über die Verschränkung von Kompetenzen und Inhalten aus den Inhaltenfeldern Unterrichtsschwerpunkte bilden. Lernzeitbezogen werden Möglichkeiten zum Kompetenzaufbau dargelegt. Die als Beispiele präsentierten Lernaufgaben stellen Anforderungssituationen dar, in denen sich Lernende religiöse Fragen eigenständig und selbstverantwortlich erschließen und beantworten können.

Vom neuen Kerncurriculum für Hessen zum inhaltlichen Kompetenzaufbau

Kompetenzen werden stets an Inhalten erworben. Im Zentrum des Kompetenzerwerbs stehen daher inhaltsbezogene Kompetenzen, die durch die Verbindung von fachbezogenen Standards aus den Kompetenzbereichen mit Schwerpunkten aus den Inhaltenfeldern gebildet werden.

Schritte zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:

- ein leitender Kompetenzbereich wird festgelegt und aus diesem werden Standards gewählt (Kerncurriculum Katholische Religion, Teil B, Kap. 6),
- dem leitenden Kompetenzbereich können weitere Kompetenzbereiche und deren Standards zugeordnet werden,
- aus den Inhaltenfeldern werden Schwerpunkte ausgewählt, die dem Kompetenzaufbau dienen,
- inhaltsbezogene Kompetenzen setzen sich aus den festgelegten Standards der ausgewählten Kompetenzbereiche und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zusammen⁹.

⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2004), S. 8

⁷ a. a. O., S. 12

⁸ vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005), S. 23 f.

⁹ vgl. auch Teil A, Kap. 1, S. 8

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Im Folgenden wird eine vorläufige Beschreibung des kumulativen inhaltlichen Kompetenzaufbaus in der Sekundarstufe I auf der Grundlage unterrichtspraktischer Erfahrung und religionspädagogischer Theorien unternommen. Desiderat für die Zukunft ist die Entwicklung eines wissenschaftlich abgesicherten Kompetenzstufenmodells.

Im ersten Abschnitt des Kapitels 2.1 wird exemplarisch an einem Standard aus dem Kompetenzbereich „Deutungskompetenz“ der Kompetenzaufbau dargestellt.

Im zweiten Abschnitt des Kapitels 2.1 werden drei Beispiele für Unterrichtsschwerpunkte eines möglichen Fachcurriculums vorgestellt.

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum
Kompetenzaufbau – exemplarische Darstellung am Beispiel der „Deutungskompetenz“ als leitender Kompetenzbereich unter Berücksichtigung eines Standards aus dem Kompetenzbereich „Deutungskompetenz“

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:</p> <p>Deutungskompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Kernaussagen des christlichen Glaubens zu Fragen nach Herkunft, Gestaltung und Zukunft des Lebens in Beziehung setzen (10), ■ Kernaussagen des christlichen Glaubens zu Fragen nach Herkunft, Gestaltung und Zukunft des Lebens in Beziehung setzen (8), ■ Kernaussagen des christlichen Glaubens zu Fragen des Lebens in Beziehung setzen (6). 	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Frage nach Gott</p> <p>Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung</p> <p>Auseinandersetzung mit sich, den Mitmenschen und der Welt</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Mensch und Welt, Gott, Bibel und Tradition (10)</p> <p>Jesus Christus (8)</p> <p>Bibel und Tradition, Mensch und Welt, Jesus Christus (6)</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>10 ■ das christliche Bekenntnis zu Gott als Schöpfer des Menschen (personaler Gott) zu Fragen nach Herkunft, Gestaltung und Zukunft erläutern und zum eigenen Leben in Beziehung setzen.</p> <p>8 ■ die Zusage, in der Nachfolge Jesu gestärkt zu sein, an biblischen Beispielen aufzeigen und zu dem eigenen Leben in Beziehung setzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bekenntnis: Gen 1-2,25 Mensch geschaffen als Abbild Gottes mit dem Auftrag, die Welt zu gestalten • Nachfolge • Compassion-Projekt (z.B. dreiwöchiges Praktikum)
--	---	--

- Goldene Regel
 - Gottes- und Nächstenliebe
 - Samaritergeschichte
-
- Angenommen sein: Beispielgeschichte vom barmherzigen Vater
- 6 ■ die Zusage, von Gott trotz eigener Fehler und Grenzen angenommen zu sein, an neutestamentlichen Beispielen aufzuzeigen und zu ihrem Leben in Beziehung setzen.

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Biblische Schöpfungstexte und naturwissenschaftliche Theorien verstehen und deuten“ (Gymnasium, Jg. 9/10)

<p>Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:</p> <p>Deutungskompetenz</p> <p>Urteilskompetenz</p> <p>Kommunikationskompetenz</p> <p>Partizipationskompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ religiöse Sprachformen, Symbolsprache, religiös-ästhetische Ausdrucksformen und biblische Textformen differenzieren und interpretieren, ■ Kernaussagen des christlichen Glaubens zu Fragen nach Herkunft, Gestaltung und Zukunft des Lebens in Beziehung setzen, ■ zu Fragen im Bereich von Religion, Glaube und Moral sachbezogen Stellung nehmen und die eigene Position prüfen, ■ die eigene Glaubensüberzeugung differenziert erläutern, ■ aus der Perspektive christlicher Hoffnung Handlungsmöglichkeiten entwickeln. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Personale Kompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Frage nach Gott</p> <p>Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Mensch und Welt: Von Gott geschaffen – von Gott angenommen</p> <p>Gott: Gott ist gegenwärtig</p> <p>Bibel und Tradition: Gotteswort in Menschenwort</p>
---	--

Inhaltsbezogene Kompetenzen: Unsere Lernenden können ... <ul style="list-style-type: none">■ biblische Schöpfungstexte und ihre religiösen Sprachformen differenzieren und interpretieren (Gotteswort in Menschenwort),■ das christliche Bekennen zu Gott als Schöpfer des Menschen (personaler Gott) zu Fragen nach Herkunft, Gestaltung und Zukunft des Lebens in Beziehung setzen,■ zum Verhältnis von Schöpfung und Evolution sachbezogen Stellung nehmen und die eigene Position prüfen,■ die eigene Überzeugung bezüglich der Herkunft von Mensch und Welt differenziert erläutern.	Inhaltliche Konkretisierung: <ul style="list-style-type: none">• Schöpfungstexte: Verhältnis Schöpfer und Geschöpf• Biblischer Schöpfungsglaube und naturwissenschaftliche Theorien• Personaler Gott – abstraktes Prinzip (Leitperspektive 1)• Heilige Schrift – Gotteswort in Menschenwort• Teilhabe am Schöpfungsauftrag (Leitperspektive 2)	Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen: <ul style="list-style-type: none">– Textarbeit– Gesprächsform (Debatte, Podiumsdiskussion)– Expertenbefragung
--	---	---

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Christus nachfolgen – Gelebter Glaube“ (Hauptschule, Jg. 7/8)

<p>Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:</p> <p>Deutungskompetenz</p> <p>Partizipationskompetenz</p> <p>Urteilskompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung</p> <p>Auseinandersetzung mit sich, den Mitmenschen und der Welt</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ nach ethischen Kriterien Handlungsoptionen, welche die Perspektiven anderer berücksichtigen, entfalten, ■ Ausdrucksformen gelebten Glaubens reflektierend nachvollziehen, ■ Maßstäbe christlichen Handelns zur Beurteilung sittlicher Entscheidungen erläutern, ■ Kernaussagen des christlichen Glaubens zu Fragen des Lebens in Beziehung setzen. 	<p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Personale Kompetenz, Sozialkompetenz</p> <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ nach ethischen Kriterien Handlungsoptionen entfalten, welche die Perspektiven anderer berücksichtigen (Empathiefähigkeit, Mitleiden), 	<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebot der Gottes- und Nächstenliebe sowie der – Projekte im Sinne von Compassion¹⁰
---	---	--	---

- am Beispiel diakonischen Handelns Ausdrucksformen gelebten Glaubens reflektierend nachvollziehen,
 - Beispiele für Christusnachfolge anhand der Werke der Barmherzigkeit erläutern,
 - die Zusage, in der Nachfolge Jesu gestärkt zu sein, mit dem eigenen Leben in Beziehung setzen,
 - die Werke der Barmherzigkeit als Maßstab für diakonisches Handeln erläutern.
- Werke der Barmherzigkeit (Weisungen der Kirche)
 - Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien¹¹
 - Christusnachfolge – in Ausdrucksformen diakonischen Handelns (Leitperspektive 3)
 - Stärkung durch Heiligen Geist

Individuelle Unterrichtsgestaltung

¹⁰ vgl. Gönnheimer / Kuld (2004)
¹¹ vgl. Mendl (2005)

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Von Gott angenommen sein“ (Realschule, Jg. 5/6)

<p>Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:</p> <p>Deutungskompetenz</p> <p>Partizipationskompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Kernaussagen des christlichen Glaubens zu Fragen des Lebens in Beziehung setzen, ■ aus dem christlichen Glauben Handlungsmöglichkeiten ableiten, ■ religiöse Sprachformen, Symbolsprache, religiös-ästhetische Ausdrucksformen und biblische Textformen unterscheiden und sachgemäß verwenden. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Sozialkompetenz, Sprachkompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Frage nach Gott</p> <p>Auseinandersetzung mit sich, den Mitmenschen und der Welt</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Jesus Christus: Reich Gottes Botschaft</p> <p>Mensch und Welt: Von Gott angenommen</p> <p>Bibel und Tradition: Besondere Sprache</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Von Gott angenommen trotz eigener Fehler und Grenzen (Barmherziger Vater) • Reich Gottes Botschaft zielt auf geschwisterlichen Umgang (Leitperspektive 3) • Sprachform Gleichnis <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die Zusage, von Gott trotz eigener Fehler und Grenzen angenommen zu sein, mit ihrem Leben in Beziehung setzen, ■ aus der Zusage des Glaubens Wege zum geschwisterlichen Umgang ableiten, ■ die Beispielgeschichte als Sprachform von anderen Textformen unterscheiden.
---	--	---

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Die Lernaufgaben basieren auf dem im Allgemeinen Teil A, Kapitel 1 dargestellten Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“.

Lernaufgabe zum Unterrichtsschwerpunkt: Biblische Schöpfungstexte und naturwissenschaftliche Theorien verstehen und deuten (Gymnasium, Jg. 10)

Lernen vorbereiten und initiieren

Bezug zum Kerncurriculum

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen

Die Lernenden können ...

- Gen 1–2,4a als Schöpfungshymnus interpretieren sowie das damit verbundene Gottesverständnis erläutern (Deutungskompetenz),
 - in Grundzügen naturwissenschaftliche Theorien zur Entstehung von Mensch und Welt darstellen (Kommunikationskompetenz),
 - die Sicht des Glaubens und die Sicht der Naturwissenschaft auf Mensch und Welt (‘Modi der Weltbegegnung’) unterscheiden (Deutungskompetenz),
 - die eigene Auffassung zum Verhältnis von Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft differenziert begründen (Urteilskompetenz),
 - mögliche Konsequenzen für verantwortetes Handeln als Christen entwickeln (Partizipationskompetenz).

Leistungserwartungen

Je nach Lerngruppe ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten, das Erreichen der Kompetenzen performativ nachzuweisen (vgl. hierzu auch summative Lernkontrolle am Ende des Lernprozesses).

Lernausgangslage

Die Lernenden kennen biblische Schöpfungstexte, in denen Mann und Frau als Ebenbild Gottes geschaffen sind (vgl. lernzeitbezogenes Inhaltsfeld „Mensch und Welt“, Jahrgangsstufen 6 und 8). Lernende verfügen über rudimentäre Kenntnisse über die Evolution des Lebens und naturwissenschaftliche Theorien zur Entstehung des Universums (Urknall). Deshalb lesen sie biblische Schöpfungstexte – insbesondere das „Siebentagewerk“ (Gen 1–2,4b) – meist nur unter naturwissenschaftlichem Vorzeichen. In der Regel unterscheiden sie nicht, dass Religion und Naturwissenschaft einem je eigenen Modus der Weltbegegnung folgen.

Affektive und kognitive Aktivierung

Die Reaktivierung des Vorwissens und die individuellen Vorstellungen zur Entstehung der Welt sowie der Entwicklung des Lebens gehen der Lernaufgabe voraus.

Hinweise zu den inhaltlichen Schwerpunkten:

- Exegese von Gen 1–2,4a
Textform: Schöpfungshymnus, Ordnungsprinzip vom Chaos zum Kosmos, Begründungstext für religiösen Lebensrhythmus im Judentum (Sabbat), Mensch als Abbild des Schöpfergottes, Gott als personales Gegenüber des Menschen.
- Analyse des Textes von Mutschler¹² als Instruktion (siehe unten):
Sicht von Religion auf das Besondere (das Geschöpf Mensch als Krone der Schöpfung) und Sicht der Naturwissenschaften auf das Allgemeine (Mensch als Teil einer grundsätzlich ziellosen Evolution).
- Grundzüge physikalischer und biologischer Theorien über die Entstehung und Entwicklung unseres Kosmos und über die Entstehung und Entwicklung des Lebens (Urknall und Evolution).

Hinweis auf Vernetzung mit anderen Fächern:

Unter der Voraussetzung, dass die Unterrichtsfächer Physik und Biologie einbezogen werden, erwerben die Lernenden ein Grundverständnis der unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung – hier: die kognitiv-instrumentellen Modellierungen der Welt in den Naturwissenschaften sowie Fragen „konstitutiver Rationalität“¹³ im Religionsunterricht.

Lernwege eröffnen und gestalten

Anforderungssituation

Über die Entstehung der Welt gibt es unterschiedliche Auffassungen:

- a) Der Glaube an eine göttliche Schöpfung des Kosmos und des Menschen widerspricht den Theorien der Naturwissenschaften; deshalb ist der Schöpfungsglaube falsch.
- b) Der Glaube an eine göttliche Schöpfung des Kosmos und des Menschen widerspricht den Theorien der Naturwissenschaften; deshalb sind die naturwissenschaftlichen Theorien falsch.
- c) Schöpfungsglaube und naturwissenschaftliche Theorien haben überhaupt nichts miteinander zu tun.
- d) Keine der drei Überzeugungen ist zutreffend.

Anregung zur Bearbeitung:

Stellungnahme zu den unterschiedlichen Auffassungen mit schriftlicher Begründung

Methodische Hinweise:

Anlegen eines Lerntagebuchs, Viereckengespräch/Schreibgespräch etc.

Instruktion (1)

Zur Gestaltung des Lernprozesses erhalten die Lernenden folgende Informationen:

Der Physiker, Philosoph und Theologe Hans-Dieter Mutschler (geb. 1946) unterscheidet in einem Aufsatz die Perspektive der Naturwissenschaften von der des Glaubens.

¹² Mutschler (2010)

¹³ vgl. Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilian, N. / Kluge, J. / Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 113

„Beschäftigung mit Sand kann ganz unterschiedlich sein. Der Goldwäscher steht mit gebeugtem und schmerzendem Rücken tagelang im kalten Wasser eines kanadischen Flusses und wäscht den Sand in einer flachen Schüssel. Sein Blick ist konzentriert auf das Blitzen winziger Nuggets in einer Uhmengen von wertlosem Sand. Er sucht das Besondere, Qualitative, Seltene, das, was es nicht immer schon gibt.

Ein Naturwissenschaftler ist im Gegenteil derjenige, der das Gesetz des Allgemeinen, die quantitativen Verhältnisse, das, was immer und überall passiert, ins Visier nimmt. Er würde, im Vergleich gesprochen, eine Theorie der Sandkörner entwickeln. Und weil er seinen Blick aufs Allgemeine richtet, würde ihm das verschwiegene Blitzen des Goldes entgehen.

Ich möchte hier nicht den einen gegen den anderen Blick ausspielen. Sie sind beide legitim, aber sie gehen in ganz verschiedene Richtungen. [...] Der Punkt ist nur: Als Naturwissenschaftler sind wir blind für das Gold des Glaubens. [...] Man kann auch aber den inversen [umgekehrten] Blick pflegen. Das ist nicht weniger mühsam als Naturforschung. Der Goldwäscher arbeitet nicht weniger hingebungsvoll als der Laborwissenschaftler. Er sucht einfach nur etwas anderes. Vollziehen wir also den Perspektivenwechsel von der Quantität zur Qualität, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Gesetz zur Geschichte, sofort erscheint die Natur in einem anderen Licht. Der Kosmos ist quantitativ gesehen riesig, aber qualitativ gesehen ergibt sich ein anderes Bild. Er besteht nämlich zum größten Teil aus Nichts, das heißt aus Vakuum und die häufigsten Elemente sind Wasserstoff und Helium, [...]

Die interessanten Elemente, wie zum Beispiel Kohlenstoff, Eisen oder Silizium benötigen mehrere Sternenzyklen, um zu entstehen. Das geht in die Milliarden Jahre. Wir könnten metaphorisch sagen: Der Kosmos gibt sich unendliche Mühe, das Besondere hervorzu bringen. Es ist ihm gewissermaßen kostbar und das Kostbare zeigt sich, wie beim Gold, in seiner Seltenheit. Schwerere Elemente sind viel seltener als Wasserstoff oder Helium. [...]

Der religiöse Blick richtet sich also auf das qualitativ Hochstehende. Der Mensch ist zwar quantitativ gesehen eine vernachlässigte Größe im Universum, aber qualitativ stellt er ein Maximum dar nach allem, was wir wissen. Das menschliche Gehirn enthält so viele Neuronen [Nervenzellen] wie unsere Galaxis Sonnen enthält, aber in einer viel komplexeren Verbindung, die wir vermutlich niemals durchschauen werden, weil sie unsere kognitiven Ressourcen [geistigen Möglichkeiten] heillos überfordert. Vom Standpunkt des Qualitativen und der Komplexität aus ist der Mensch [...] die Krone der Schöpfung.“

Aus: Mutschler, H.-D. (2010): Jesus und Darwin. In: Ramb, M. W. / Valentin, J. (Hrsg.): Natürlich Kultur. Paderborn: Schöningh, S. 112 f. (leicht bearbeitet).

Anregung zur Bearbeitung:

Gestaltung einer Mindmap mit Stichworten aus dem Text und weiteren Stichworten (z.B. Goldsuche im Sand, über Sand forschen, das Besondere, allgemeine Strukturen, Suche nach Qualität, Interesse an Quantität, Mensch als Krone der Schöpfung, Mensch als Teil des Kosmos...), Charakterisierung der Positionen von Glaube und Naturwissenschaften

Methodische Hinweise: Text erstellen, Tabelle, Dialog

Konstruktion (1)

Die Lernenden erarbeiten sich in Grundzügen ...

- a) die wesentliche physikalische Theorie über die Entstehung und Entwicklung unseres Kosmos
(Stichwort „Urknall“),
- b) die wesentliche biologische Theorie über die Entstehung und Entwicklung des Lebens
(Stichwort: Evolution).

Anregung zur Bearbeitung:

Gestaltung eines Informationsblattes

Methodische Hinweise:

Kleingruppe oder Partnerarbeit, Internetrecherche im Religionsunterricht, Materialien in Religionsbüchern und religionspädagogischen Portalen, Informationen aus den Bereichen Physik und Biologie

Instruktion (2)

Zur Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses erhalten die Lernenden folgende Informationen:

- Genesis 1–2,4a als vorstrukturierter Text
- Struktur und Aufbau des Schöpfungshymnus (es handelt sich um ein Schöpfungslied, nicht um einen Schöpfungsbericht)
- Verhältnis von Gott und Mensch (Stichwort: Gottesebenbildlichkeit)

Anregung zur Bearbeitung:

Erläuterung und schriftliche Begründung, schriftliche Informationsentnahme und -verarbeitung

Konstruktion (2)

Die Lernenden arbeiten das Verhältnis zwischen den Aussagen von Gen 1–2,4a einerseits und naturwissenschaftlichen Theorien über die Entstehung und Entwicklung des Kosmos andererseits heraus.

Orientierung geben und erhalten

Formative Lernstandsfeststellung

Im Rahmen dieser Lernaufgabe setzen sich die Lernenden mit der Thematik Schöpfungsglaube und Naturwissenschaften auseinander. Die Lernenden sollen sich dazu positionieren und die christliche Sichtweise erläutern (Bezug Anforderungssituation).

Anregung zur formativen Lernstandsfeststellung:

Begründung für den eingenommenen Standpunkt formulieren, in der Kleingruppe Fragen zur Thematik entwickeln

Methodische Hinweise:

Feedback-Methoden: Rückmeldungen zum Lerntagebuch, Vier-Ecken-Spiel

Kompetenzen stärken und erweitern

Transfer

Menschen engagieren sich aufgrund verschiedener Motive für die Umwelt.

Anregung zur Bearbeitung:

Welche besonderen Gründe werden Christinnen und Christen anführen?

Lernen bilanzieren und reflektieren

Leistungsfeststellung in Bezug auf die Anforderungssituation

- Der Glaube an eine göttliche Schöpfung des Kosmos und des Menschen widerspricht den Theorien der Naturwissenschaften; deshalb ist der Schöpfungsglaube falsch.
- Der Glaube an eine göttliche Schöpfung des Kosmos und des Menschen widerspricht den Theorien der Naturwissenschaften; deshalb sind die naturwissenschaftlichen Theorien falsch.
- Schöpfungsglaube und naturwissenschaftliche Theorien haben überhaupt nichts miteinander zu tun.
- Keine der drei Überzeugungen ist zutreffend.

Anregung zur Bearbeitung:

reflexives Schreiben, Auswertung in Kleingruppen, Think-Pair-Share¹⁴, Arbeit mit dem Lerntagebuch

Selbstreflexion

Auswertung des Lerntagebuchs:

Ich kann ...

- am Text Gen 1–2,4a belegen, dass es sich um einen Schöpfungshymnus handelt,
- am Text Gen 1–2,4a erläutern, wie die Bibel von Gott als Schöpfer redet,
- naturwissenschaftliche Theorien zur Entstehung von Mensch und Welt in Grundzügen darstellen,
- die Sicht des Glaubens und die Sicht der Naturwissenschaft auf Mensch und Welt unterscheiden,
- meine Auffassung zum Verhältnis von Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft begründen,
- aus dem biblischen Schöpfungsglauben an einem Beispiel Handlungsoptionen ableiten.

¹⁴ vgl. http://wiki.zum.de/Think_Pair_Share (Zugriff am 07.11.2011)

Summative Leistungsfeststellung (performativ)

Beispiel 1:

In einem Interview mit einem bekannten Wochenmagazin vertritt der angesehene Biologe, Herr D., die Auffassung, man könne nicht die Evolution des Lebens für richtig halten und zugleich an einen Schöpfergott glauben.

In einem Leserbrief nimmst du zu dieser These Stellung.

Beispiel 2:

Man liest immer wieder von gläubigen Christen, die Genesis 1 als Tatsachenbericht über die Entstehung der Welt lesen und deshalb naturwissenschaftliche Theorien über die Evolution des Kosmos und das Leben ablehnen.

Bewerte diese Auffassung und begründe deinen eigenen Standpunkt.

Lernaufgabe zum Unterrichtsschwerpunkt: Christus nachfolgen – Gelebter Glaube (Hauptschule, Jg. 8)

Lernen vorbereiten und initiieren

Bezug zum Kerncurriculum

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen

Folgende Kompetenzformulierungen verbinden die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums, Hauptschule (Jg. 8) und Inhaltsfeldern

Die Lernenden können ...

- nach ethischen Kriterien Handlungsoptionen entfalten, welche die Perspektiven anderer berücksichtigen (Empathiefähigkeit, Mitleiden) (Partizipationskompetenz),
- diakonisches Handeln an einem Beispiel reflektierend nachvollziehen (Partizipationskompetenz),
- die Zusage, in der Nachfolge Jesu gestärkt zu sein, mit dem eigenen Leben in Beziehung setzen (Deutungskompetenz),
- die Werke der Barmherzigkeit als Maßstab für diakonisches Handeln erläutern (Urteilskompetenz).

Inhaltsbezogene Lernausgangslage (Kerncurriculum Katholische Religion, Hauptschule, Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen Jg. 6, S. 20 f.)

Die Lernenden können ...

- Kernaussagen des christlichen Glaubens zu Fragen des Lebens in Beziehung setzen,
- Handlungsoptionen, die die Perspektiven anderer berücksichtigen, entfalten,
- Maßstäbe christlichen Handelns zur Beurteilung sittlicher Entscheidungen darstellen,
- Ausdrucksformen gelebten Glaubens reflektierend nachvollziehen.

Kompetenzerweiterung

Die Lernenden können ...

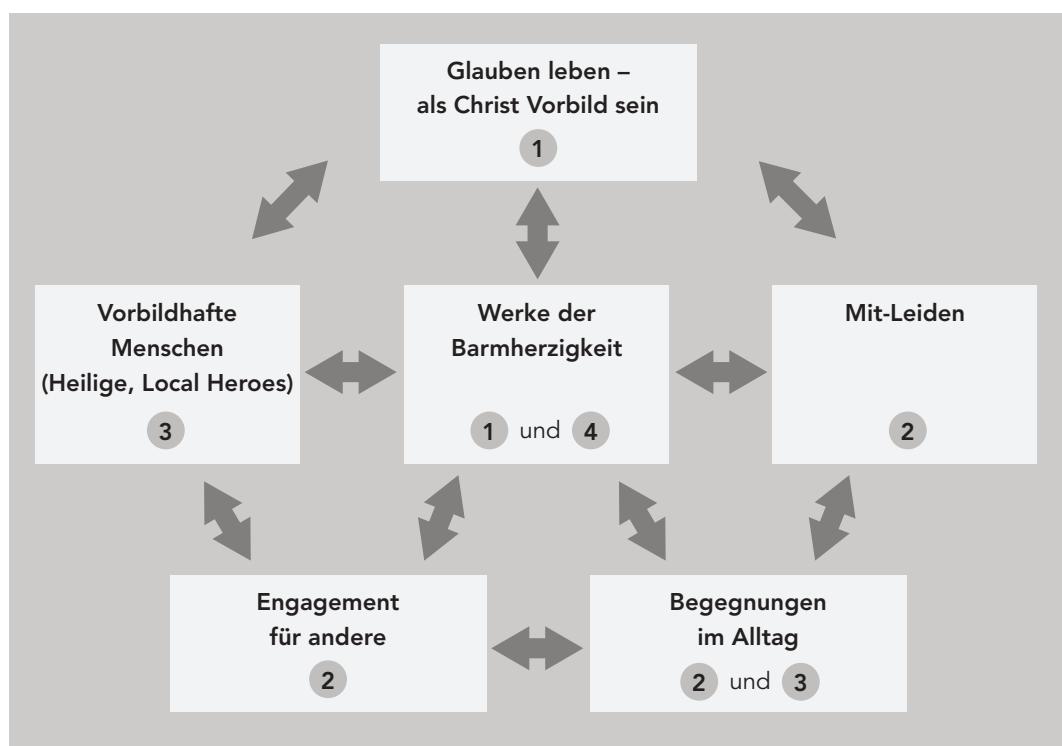
- die Werke der Barmherzigkeit am Beispiel von vorbildhaften Menschen darstellen (Menschen mit außergewöhnlichen Biografien): Heilige, Local Heroes¹⁵,
- diakonisches Handeln von vorbildhaften Menschen nach christlichen Maßstäben (Werke der Barmherzigkeit) erläutern,
- Ausdrucksformen gelebten Glaubens von vorbildhaften Menschen reflektierend nachvollziehen,
- die Zusage, in der Nachfolge Jesu gestärkt zu sein, mit dem eigenen Leben in Beziehung setzen.

Hinweise zu inhaltlichen Schwerpunkten:

- Die Werke der Barmherzigkeit (Weisungen der Kirche) geben Orientierung für gelingendes Leben.
- Eine Christusnachfolge zeigt sich in Ausdrucksformen diakonischen Handelns. Beispielgebend sind vorbildhafte Menschen (Heilige, "Local Heroes").
- In dieser Nachfolge sind Christinnen und Christen gestärkt durch die Kraft des Heiligen Geistes.

Didaktisches Konzept für die Kompetenzerweiterung:

Zur Erschließung der Inhalte wird das religionsdidaktische Konzept der Elementarisierung¹⁶ angewendet: Es befragt den Unterrichtsinhalt auf seine elementaren Strukturen (1), elementaren Erfahrungen (2), elementaren Zugänge (3), elementare Wahrheit (4). Bezogen auf die Lernaufgabe zeigt sich folgende Zuordnung:



¹⁵ Local Heroes werden beschrieben als Heilige des Alltags (R. Guardini), Helden vor Ort www.ktf.uni-passau.de/local-heroes (Zugriff am 07.11.2011)

¹⁶ vgl. Kropač, U. (2008): Biblisches Lernen. In: Hilger, G. et al. (Hrsg.): Religionsdidaktik. München: Kösel, S. 385 ff.

Verortung der Lernaufgabe im Lernprozess:

Die Lernaufgabe ist im Sinne eines Lernens durch Begegnung zu bearbeiten.¹⁷ Die Anforderungssituation ist immer wieder unter neuer Perspektive zu entfalten.

Lernwege eröffnen und gestalten

Insbesondere im Bildungsgang Hauptschule ist es religionspädagogisch von Bedeutung, situativ von den Lernenden ausgehend, Problem- und Aufgabenstellungen zu entwickeln. Dabei sind jeweils die individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen. An dieser Stelle wird daher eine Auswahl situativer Anforderungssituationen (Problem- und Aufgabenstellungen) vorgestellt.

Problemstellung	Aufgabenstellung
In einer „Studie“ hat man herausgefunden, dass Jugendliche sagen: Ein Vorbild ist für mich jemand, die/der sich durch besondere Taten auszeichnet, immer voller Power ist, ... ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> – Pro- und Contra Debatte – Zustimmung/Ablehnung – Begründung
In der Schule wird eine AG mit außerschulischen sozialen Aufgaben eingerichtet.	<ul style="list-style-type: none"> – Austausch über Teilnahme/ Nichtteilnahme – Begründung
In der Schule wird eine AG mit außerschulischen sozialen Aufgaben eingerichtet.	<ul style="list-style-type: none"> – Sammeln und Bewerten von Ausgestaltungsvorschlägen
Die Schülerin A. (16) engagiert sich in ihrer Freizeit für Menschen im Altenheim.	<ul style="list-style-type: none"> – Interview mit der Schülerin über ihr Engagement
Im Religionsunterricht haben sich die Lernenden mit Leben und Wirken von Heiligen auseinandergesetzt und präsentieren die Ergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> – Lernen durch Lehren: kooperative Arbeitsformen
Im Religionsunterricht werden sich die Lernenden in nächster Zeit mit vorbildhaften Menschen auseinander setzen.	<ul style="list-style-type: none"> – Begriffsklärung „Vorbild“ an Beispielen
In den Religionsunterricht kommt ein ehrenamtlicher Mitarbeiter der Caritas zu Besuch.	<ul style="list-style-type: none"> – Öffnung von Unterricht: Gespräch über Motive seines Engagements
Im Religionsunterricht planen die Lernenden, sich mit Menschen auseinanderzusetzen, die sich im Alltag für andere besonders engagieren.	<ul style="list-style-type: none"> – Internetrecherche Local Heroes – Präsentation der Ergebnisse in einer jüngeren Lerngruppe
Du überlegst, nach deinem Schulabschluss ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) anzuschließen.	<ul style="list-style-type: none"> – Information über Angebote und persönliche Einschätzungen – Reflexion der eigenen Einstellung dazu

¹⁷ vgl. Mendl (2006), S. 10

¹⁸ vgl. Lindner (2009)

Das folgende Beispiel bezieht sich auf die in der Tabelle fett hervorgehobene Anforderungssituation.

Anforderungssituation

Im Religionsunterricht entwickeln die Lernenden Lernwege zur Auseinandersetzung mit Menschen, die sich im Alltag aus christlichen Motiven für andere engagieren. Sie stellen sich Fragen wie: Wer sind solche Menschen? Was tun sie? Warum engagieren sie sich? Woher nehmen sie ihre Motivation? Ihre Arbeitsergebnisse wollen sie Lernenden einer jüngeren Lerngruppe präsentieren.

Anregungen zur Bearbeitung:
eigene Erfahrungen, Vorstellungen, Kenntnisse eruieren

Methodische Hinweise:
Ketteninterview, Unterrichtsgespräch auf der Grundlage der Antworten aus dem Ketteninterview,
Entwicklung weiterer Fragen

Instruktion

Mt 25, 35–40 (Einheitsübersetzung):

„(35) Denn ich war hungrig und ihr habt mir zu essen gegeben; ich war durstig und ihr habt mir zu trinken gegeben; ich war fremd und obdachlos und ihr habt mich aufgenommen; (36) ich war nackt und ihr habt mir Kleidung gegeben; ich war krank und ihr habt mich besucht; ich war im Gefängnis und ihr seid zu mir gekommen.

(37) Dann werden ihm die Gerechten antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig gesehen und dir zu essen gegeben, oder durstig und dir zu trinken gegeben? (38) Und wann haben wir dich fremd und obdachlos gesehen und aufgenommen oder nackt und dir Kleidung gegeben? (39) Und wann haben wir dich krank oder im Gefängnis gesehen und sind zu dir gekommen?

(40) Darauf wird der König ihnen antworten: Amen, ich sage euch: Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan“.

Methodische Hinweise:
Advance Organizer¹⁹

Konstruktion

Auseinandersetzung mit Beispielen von vorbildhaften Menschen in Geschichte und Gegenwart als Grundlage für die Gestaltung einer Präsentation für Schülerinnen und Schüler der Schule

Methodische Hinweise:
Recherche: Zeitung, Internet²⁰, Begegnungen mit vorbildhaften Menschen aus der eigenen Lebenswelt, Ideenentwicklung für Gestaltung und Durchführung der Präsentation (z. B. PowerPoint, Ausstellung)

Dokumentation des Lernwegs

Indem die Lernenden eine Präsentation vorbereiten, wird ein Prozess des „Lernens durch Lehren“ initiiert und dokumentiert.

¹⁹ vgl. z. B. Wahl, D. (2006)

²⁰ www.ktf.uni-passau.de/local-heroes; www.heilige.de
(Zugriff am 07.11.2011)

Orientierung geben und erhalten

Präsentation der Lernstände

- Feedback durch Schülerinnen und Schüler
- Reflexion der Veränderungsvorschläge

Kompetenzen stärken und erweitern

Anwendung

Präsentation für die Schülerinnen und Schüler der Schule

Vertiefung

- eigene Positionierung zu den vorgestellten Beispielen von vorbildhaften Menschen
- eigene Handlungsmöglichkeiten antizipieren und begründen
- Reflexion der Präsentation

Lernen bilanzieren und reflektieren

An einem Kunstwerk (z. B. Meister von Alkmaar) Werke der Barmherzigkeit erläutern, den vorgestellten Beispielen von vorbildhaften Menschen begründet zuordnen

Summative Leistungsüberprüfung

Beispiel 1:

Den Lernenden liegt die Biografie eines Local Hero vor, die nicht im Unterricht behandelt wurde (vgl. Beispiele bei H. Mendl, www.uni-passau.de).

Aufgabenstellung:

Von welchen Werken der Barmherzigkeit lässt sich diese Person leiten?
Begründe deine Einschätzung.

Beispiel 2:

Den Lernenden liegt eine Reproduktion des mehrteiligen Gemäldes „Die sieben Werke der Barmherzigkeit“ (1504) des Meisters von Alkmaar vor.

Aufgabenstellung:

Wähle ein Werk der Barmherzigkeit aus, das auf dem Bild dargestellt ist.
Ordne es einem vorbildhaften Menschen zu und erläutere deine Auswahl.

Lernaufgabe zum Unterrichtsschwerpunkt: Von Gott angenommen sein (Realschule Jg. 6)

Lernen vorbereiten und initiieren

Bezug zum Kerncurriculum

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen

Folgende Kompetenzformulierungen verbinden die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums Katholische Religion, Realschule (Jg. 6) und Inhalte aus den Inhaltsfeldern.

Die Lernenden können ...

- die Zusage, trotz eigener Fehler und Grenzen von Gott angenommen zu sein, zu ihrem Leben in Beziehung setzen (Deutungskompetenz),
- aus der Zusage des Glaubens Wege zum geschwisterlichen Umgang ableiten (Partizipationskompetenz),
- die Beispielgeschichte als Sprachform von anderen Textformen unterscheiden (Deutungskompetenz).

Inhaltsbezogene Lernausgangslage

Die Lernenden können ...

- sich in andere hineinversetzen und deren Perspektive einnehmen,
- Bedürfnisse anderer erfassen und Schlussfolgerungen für ihr Handeln ziehen,
- prosoziale Konflikte wahrnehmen und zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen unterscheiden,
- sich an Maßstäben sittlichen Handelns orientieren und Verantwortlichkeit erläutern²¹,
- die Beispielgeschichte als Botschaft vom Reich Gottes in Beziehung zum eigenen Leben setzen.

Kompetenzerweiterung

²¹ Proziales Lernen (vgl. Mette, N. / Rickers, F. (Hrsg.) (2001): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S. 1572 ff.; vgl. auch Busse, S. / Pille, I. (2006): Bibeldidaktische Praxis: Übungen zur Korrelativen Symboldidaktik II: Prosoziales Handeln (Unterrichtsentwurf, Vechta, 07.11.2006))

Die Lernenden können ...

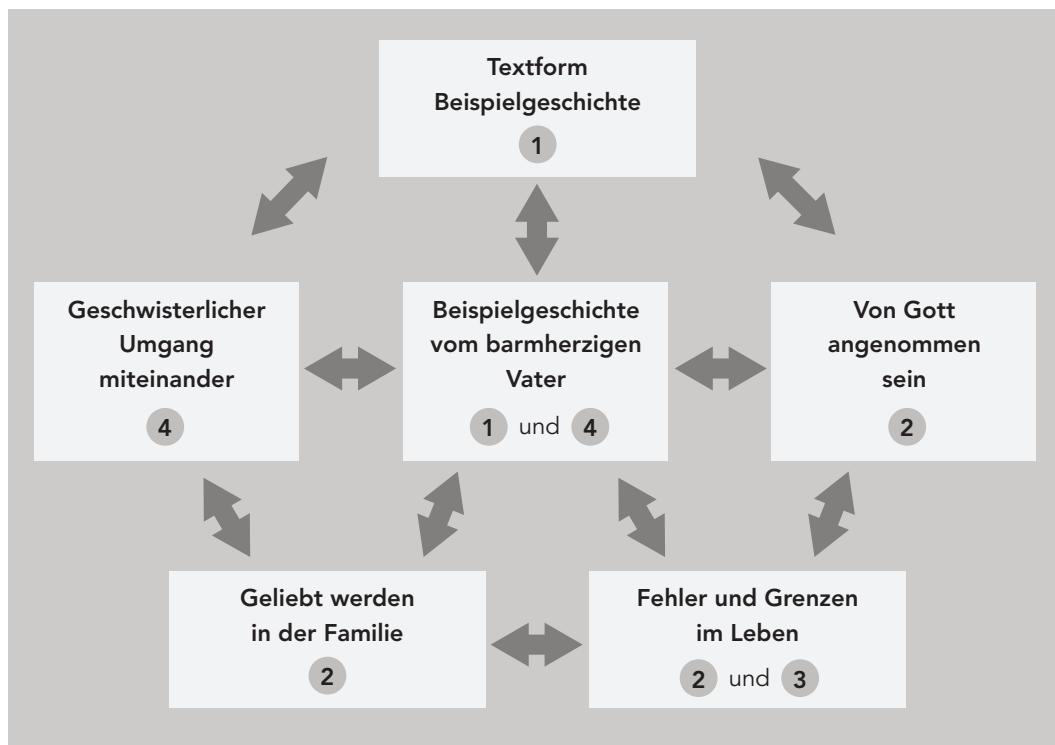
- sich mit Erfahrungen eigener Fehler und Grenzen auseinandersetzen,
- Gottes Zusage, dass sie bedingungslos angenommen sind, erläutern,
- den Maßstab eines geschwisterlichen Umgangs aus der Reich-Gottes-Botschaft ableiten,
- Wege der Versöhnung beschreiben,
- die literarischen Merkmale einer Beispielgeschichte bestimmen.

Hinweise zu inhaltlichen Schwerpunkten:

- Biblische Erzählungen verdeutlichen, dass der Mensch trotz seiner Fehler und Grenzen von Gott angenommen ist (barmherziger Vater Lk 15, 11–32).
- Diese biblische Erzählung gehört zur Textform Beispielgeschichte.
- Die Reich-Gottes-Botschaft gibt Maßstäbe zum Handeln für einen geschwisterlichen Umgang miteinander.

Didaktisches Konzept der Kompetenzerweiterung:

Zur Erschließung der Inhalte wird das religiösdidaktische Konzept der Elementarisierung²² angewendet. Es befragt den Unterrichtsinhalt auf seine elementaren Strukturen (1), elementaren Erfahrungen (2), elementaren Zugänge (3), elementare Wahrheit (4). Bezogen auf die Lernaufgabe lässt sich folgende Zuordnung vornehmen:



Verortung der Lernaufgabe im Lernprozess:

In Bezugnahme auf die Lernausgangslage werden mit der Konfliktgeschichte zum einen Einstellungen und Haltungen der Lernenden erhoben, zum anderen erfolgt damit ein inhaltsbezogener Problem-aufriß.

²² vgl. Kropáč (2008)

Lernwege eröffnen und gestalten

Anforderungssituation

In Pauls Familie gibt es ein Sparschwein, in das immer mal wieder etwas Geld reingelegt wird. Den mit der Zeit angewachsenen Betrag, so beschließt der Familienrat, wollen sie Menschen in Not zukommen lassen. Eines Tages will Mutter Geld wechseln, sie öffnet das Sparschwein, statt Geld findet sie dort nur Knöpfe.

Als abends alle Kinder zu Hause sind, stellt sie das Sparschwein auf den Tisch und erwartet eine Aufklärung. Schließlich wird Paul überführt, das Geld für ein neues Computerspiel ausgegeben zu haben.

Von diesem Augenblick an redet niemand mehr mit Paul.

Onkel Norbert, der Lieblingspatenonkel der Kinder, kommt zu Besuch, unterm Arm ein Geschenk für Paul. Ihm wird von Pauls Tat erzählt. Die Familie erwartet von ihm, dass er Paul deswegen nicht beachtet. Der Onkel überlegt, wie er sich verhalten soll ...²³

Anregungen zur Bearbeitung:

Stell dir vor, du bist der Patenonkel und triffst auf diese Situation. Was geht in dir vor? Was würdest du mit dem Geschenk machen? Begründe deine Entscheidung!

Methodische Hinweise:

- Schreibaufgabe, Bearbeitung der Ergebnisse der Schreibaufgabe
- Lernende mit gleichen Lösungsvorschlägen finden sich als Gruppe zusammen: Auflisten möglicher Konsequenzen für Paul, Fragen und Verhaltensweisen aus der Sicht der Beteiligten: Geschwister, Mutter, Paul
- Präsentation als szenische Darstellung: Auswertung der szenischen Darstellung (Austausch, Sammeln der Möglichkeiten, Kategorisieren)
- Ableitung von verallgemeinernden Fragestellungen

Dokumentation des Lernwegs:

Lernbegleitung durch Heftgestaltung²⁴

Instruktion

Beispielgeschichte vom barmherzigen Vater, Lk 15, 11–32

Hinweise zu den inhaltlichen Schwerpunkten:

- Die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott ist Kernaussage der Beispielgeschichte.
- Der Vater schenkt dem jüngeren Sohn die Möglichkeit der Freiheit, das zu tun, was er gerne möchte.
- Der jüngere Sohn vergeudet seine Freiheit. Er geht in sich und erkennt, dass er in der Fremde seine innere Heimat (Ursprung, Identität) verloren hat.
- Der Vater erkennt im Verhalten des Sohnes dessen Umkehr und nimmt ihn bedingungslos auf.

Anregungen zur Bearbeitung:

Textdeutung mit Methoden der Texterschließung

²³ vgl. Schupp (1977)

²⁴ vgl. Buck (2010), S. 176 ff.;
vgl. dies. (2003): Kreative und
ästhetische Heftgestaltung.
In: Katechetische Blätter, 128.
Jahrgang, H. 4, S. 273 ff.

Methodische Hinweise

Figurenkonstellation, Randnotizen/Randzeichnen²⁵

Konstruktion 1

Entwicklung eines eigenen Zugangs zur Beispielgeschichte:

- Verschiedene Personen hören diese Beispielgeschichte: Welche Gedanken gehen einem Jugendlichen durch den Kopf? Welche Gedanken haben die Eltern eines Jugendlichen?
- Austausch im Partnergespräch: Vorstellungen/Wünsche/Erwartungen des Jugendlichen bzw. der Eltern

Konstruktion 2

Die Beispielgeschichte im Kontext der Anforderungssituation:

- Wie müsste der Onkel sich verhalten, wenn er sich an dieser biblischen Geschichte ein Beispiel nähme?
- Was würde er den anderen Familienmitgliedern zu seinem Verhalten sagen?
- Als erwachsener Mann besucht Paul seinen Onkel. Sie kommen über „das gestohlene Sparschwein“ und die Folgen ins Gespräch. Wie kann Paul die Situation jetzt sehen?

Einbeziehen des eigenen Handelns:

Sammeln von Erfahrungen aus dem eigenen Umfeld mit Aufzeigen und Begründung der Konsequenzen.

Dokumentation des Lernwegs:

Lernbegleitung durch Heftgestaltung²⁶

Orientierung geben und erhalten

Formative Lernstandsfeststellung

- Feedback zu den Hefteinträgen
- Gespräch über Zielvereinbarungen

Kompetenzen stärken und erweitern

Vertiefung

- Deutung des Bildwortes „Gott ist wie der barmherzige Vater“

Anregungen zur Bearbeitung:

- Finde für „barmherzig“ ein anderes Wort. Erläutere deine Entscheidung (mit eigenen Beispielen/ mit dem biblischen Text)
- Wie ist Gott für dich?
- Zustimmung – Ablehnung: Gottes Liebe bejaht den Menschen

²⁵ vgl. Baumann (2007)

²⁶ vgl. Buck (2010), S. 176 ff.

Transfer

Im Matthäus-Evangelium 9, 12 heißt es: „Nicht die Gesunden brauchen den Arzt, sondern die Kranken.“ Was will Matthäus damit sagen?

Dokumentation des Lernwegs:
Lernbegleitung durch Heftgestaltung²⁷

Lernen bilanzieren und reflektieren

Selbstreflexion

Beispiel 1

An der Beispielgeschichte vom barmherzigen Vater ist mir persönlich wichtig, dass ...
Sie ist eine Geschichte für mein Leben, weil ...

Beispiel 2

Ich kann ...

- die Zusage, trotz eigener Fehler und Grenzen von Gott angenommen zu sein, mit meinem Leben in Beziehung setzen,
- Möglichkeiten aufzeigen, wie ich mich einem anderen gegenüber verhalten kann, der mich verletzt/enttäuscht hat,
- erklären, was die Beispielgeschichte über Gott aussagt,
- an Beispielen erläutern, was Menschen sich wünschen würden, wenn ich sie verletzt/enttäuscht hätte.

Summative Leistungsfeststellung (Performanz)

Überlege und beschreibe zu der Geschichte von Paul Handlungsmöglichkeiten für Pauls Eltern auf der Grundlage der Goldenen Regel (Mt 5).

²⁷ vgl. Buck (2010)

3 Fachbezogene Materialien

Literaturhinweise

Baumann, U. (Hrsg.) (2007): Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Buck, E. (2010): Religion in Bewegung. Sekundarstufe I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 5. Auflage.

Die Bibel. Einheitsübersetzung Altes und Neues Testament (Hrsg. im Auftrag der Bischöfe Deutschlands des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland et al.) (1980) Freiburg i. Br.: Herder.

Gnandt, G. (2010): Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht. Vortrag am 11. Mai, Kloster Steinfeld (www.erzbistum-koeln.de).

Gönnheimer, S. / Kuld, L. (Hrsg.) (2004): Praxisbuch Compassion. Donauwörth: Auer.

Hilger, G. et al. (2008): Konzeptionelle Entwicklungslinien in der Religionsdidaktik. In: Hilger, G. et al. (Hrsg.): Religionsdidaktik. München: Kösel, S. 42 ff. (Elementarisierung). 5. Auflage.

Lindner, K. (2009): Vorbild ≠ Vorbild – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen. Georg Hilger zum 70. Geburtstag. In: Religionspädagogische Beiträge. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) 63, S. 75 ff.

Mendl, H. (2005): Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Donauwörth: Auer.

Mendl, H. (2006): Lernen an (außer-)gewöhnlichen Menschen. In: Katechetische Blätter 1/2006, (Hrsg. Deutscher Katecheten-Verein), S. 8 ff.

Mutschler, H.-D. (2010): Jesus und Darwin. In: Ramb, M. W. / Valentin, J. (Hrsg.): Natürlich Kultur. Paderborn: Schöningh, S. 112 f.

Schupp, R. (1977): Diese Geschichte mit Paul. In: Steinwede, D. / Ruprecht, S. (Hrsg.): Vorlesebuch Religion 3. Lahr/Schwarzwald: Ernst Kaufmann, S. 197 ff.

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

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

Links

www.ktf.uni-passau.de/local-heroes

www.heilige.de

(Zugriff am 11.07.2011)

C Anhang

1 Glossar

Das im nachfolgenden Glossar dokumentierte Begriffsverständnis dient dem praxisorientierten Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen, der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums („Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“) und den entsprechenden, durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) herausgegebenen fachbezogenen Leitfäden. Das Glossar erhebt nicht den Anspruch, den auf die jeweiligen Begriffe bezogenen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs widerzuspiegeln.

Allgemeine fachliche Kompetenzen:

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

Bildungsstandards:

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

Fachcurriculum:

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhalten zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

Inhaltsfelder:

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissenselemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

Kerncurriculum:

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

Kompetenz:

Bezeichnung der „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, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kompetenzmodelle:

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell);“
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

Kumulativer Kompetenzaufbau:

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

Lernaufgabe:

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-

stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

Schulcurriculum:

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen.

Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.“

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

Überfachliche Kompetenzen:

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

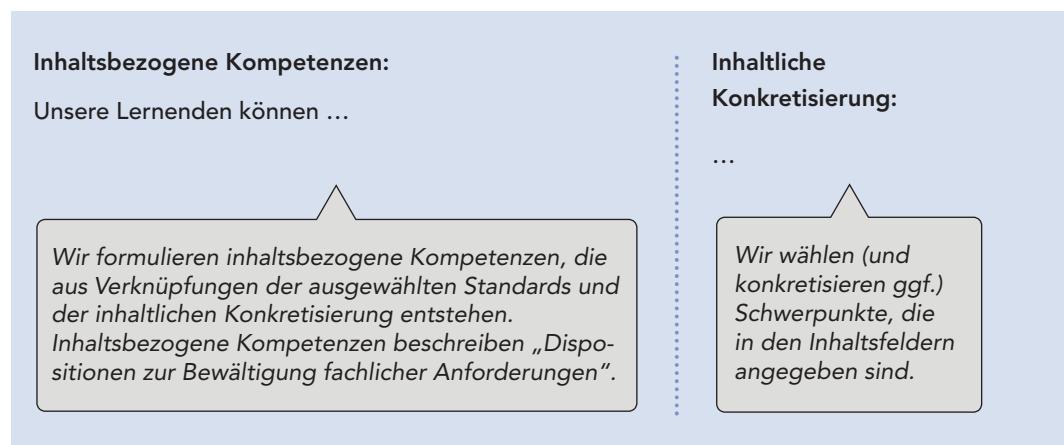
Unterrichtsschwerpunkt:

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhalten aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

2 Materialien

M 1

Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen



Primarstufe	Sekundarstufe I
Definition: Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden. 	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).
Abgrenzung zu Lernzielen:	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Vokabeln auswendig aufsagen – können einen Steckbrief erstellen – können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten 	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Schlüsselwörter in einem Text finden – können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen – können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen

Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

M 2

Kriterien – Lernaufgaben

Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, www.aufgabenkultur.de)

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

3 Literaturhinweise/Links

Literaturhinweise

Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bauch, W. / Maitzen.C. / Katzenbach, M. (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

Brunner, I. / Schmidinger, E. (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Friedrich Jahresheft (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

Hasselhorn, M. / Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: Bildungsverlag EINS.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

Mandl, H. / Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Oelkers, J. / Reusser, K. et al. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Links

www.aufgabenkultur.de

www.iq.hessen.de

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

www.kultusministerium.hessen.de

- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

www.kmk-format.de



HESSEN



Hessisches
Kultusministerium

 Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
www.iq.hessen.de

