

Kompetenzorientierung und christliches Menschenbild

Wie passt das zusammen? Didaktische Elemente einer kompetenzorientierten Lehr- und Lernkultur im Religionsunterricht

Hans Mendl

1. Im Mittelpunkt der (kompetenzorientierte) Mensch?

Jede bildungspolitische Innovation muss daraufhin kritisch untersucht werden, ob sie der Grundmatrix des eigenen Fachverständnisses entspricht. Konkret: Wie passt ein kompetenzorientiertes Bildungsmodell, wie es seit dem bayerischen LehrplanPLUS auch für die bayerischen Schulen gilt, mit den Vorstellungen eines guten Religionsunterrichts zusammen? Mit Recht stellt die Hauptabteilung Hochschule, Schule und Erziehung des Bischöflichen Ordinariats Würzburg im Rahmen ihrer religionspädagogischen Jahresfortbildung 2015 deshalb die Frage, wie es um die Verhältnisbestimmung zwischen der Kompetenzorientierung und dem christlichen Menschenbild bestellt ist.

Dass der Religionsunterricht heute subjektorientiert ist und auf das Verstehen von Religion abzielt, steht außer Frage. Seit der anthropologischen Wende des II. Vatikanischen Konzils und programmatisch eingeleitet mit der Würzburger Synode wurde eine Abkehr von einem katechetischen, rein sachorientierten und deduktionistischen Konzept vollzogen; seitdem versteht sich der Religionsunterricht als diakonisches Fach, das zu verantwortlichem Denken und Verhalten in Sachen Religion motivieren will, Schülerinnen

Christliches Menschenbild – Basis für subjektorientiertes Lernen

Der Mensch als Geschöpf und Abbild	„Du kannst was!“
Der Mensch – offen, begrenzt und gefährdet	„Du darfst Fehler machen!“
Der Mensch als Ganzer mit Leib und Seele	„Du darfst mit Kopf, Herz und Hand lernen!“
Der Mensch und die Zeit	„Du darfst deinen eigenen Rhythmus finden!“
Der Mensch und seine Aufgabe	„Du kannst Welt gestalten!“
Der Mensch und seine soziale Anlage	„Du bist nicht allein!“

und Schüler mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Einstellungen zu Religion im Blick hat und einen Beitrag zur Identitätsentwicklung junger Menschen und zur Humanisierung des Schulwesens leisten will.¹ Das grundlegende Prinzip der Subjektorientierung, das mühelos mit weiteren Prinzipien des Religionsunterrichts verknüpft werden kann (konstruktivistisch, ästhetisch, performativ, lebensweltlich, kindertheologisch ... usw. lernen),² rekurriert im Grundansatz mit zentralen Aspekten eines christlichen Menschenbildes, wie in der folgenden Darstellung angedeutet wird.³ Es wäre allerdings problematisch, nun aus diesen Eckdaten eines

christlichen Menschenbildes unmittelbare Folgerungen für die Legitimität bestimmter pädagogischer Konzepte ableiten zu wollen. Weder gibt es eine unmittelbare Didaktik des Evangeliums (wie es, trotz der gegenteiligen Behauptung, in „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“⁴ aufschien) noch hat Jesus Christus die Kompetenzorientierung erfunden. Eine Didaktik, die dem christlichen Menschenbild in seiner Differenziertheit (der Mensch als Geschöpf und Abbild Gottes und gleichzeitig als unausweichlich Begrenzter und Schuldiger) entspricht, versteht sich in der Logik der Reich-Gottes-Botschaft Jesu in der Spannung des „schon“ und

1 Vgl. Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 3. A. München 2014, 68-73.

2 Vgl. dazu ebd., 149-153.

3 Schema erstellt in Anlehnung an: Nothaft, Peter, Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung katholischer Schulen, Münster u.a. 2012, 71-97. – Weitere Literatur zum christlichen Menschenbild: Englert, Rudolf, Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: Dirscherl, Erwin u.a., In Beziehung leben. Theologische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2008, 131-189; Grümm, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2012.

4 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 34: „Das Evangelium ist freilich kein Bildungsprogramm und deshalb nicht für Bildung und Unterricht funktionalisierbar.“

„noch nicht“ als eine Didaktik der Ermöglichung; dies gilt es als kritisches Korrektiv und Hintergrundfolie mitlaufen zu lassen, wenn man die Frage nach den Bezügen zwischen Kompetenzorientierung und christlichem Menschenbild stellt.

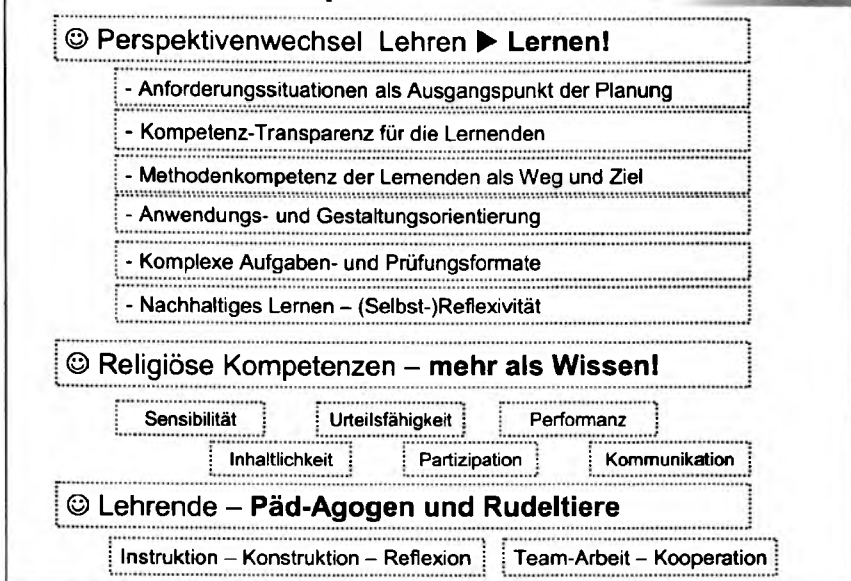
Die Diskussion um Bildungsstandards und kompetenzorientierte Lehrpläne wurde von Beginn an kritisch begleitet von sehr grundsätzlichen Fragen (siehe die Andeutungen darauf im unten stehenden Kasten). Gleichzeitig sollen bereits Spuren angelegt werden, die im Sinne einer subjektorientierten Interpretation weiterführende Perspektiven für einen konstruktiven Umgang mit dem Modell der Kompetenzorientierung geben können. Mit dieser Strategie befinden wir uns in einer respektablen Tradition: „Prüft alles und behaltet das Gute“ (1 Thess 5,21), riet der Apostel Paulus der Gemeinde von Thessalonich in einer bewegten Zeit im Umgang mit einer pluralen Gesellschaft.

Kritische Einwände gegen Bildungsstandards und Kompetenzorientierung:⁵

- *Bildungspolitisch*: Das Denkmodell und die Begrifflichkeit („Outcome-Orientierung“, Qualitätssicherung, Evaluation) entstammen der Wirtschaft, genauer der „new economy“. Fraglich ist, ob ein solcher produkt- und effizienzorientierter Ansatz mit einem dynamischen und subjektorientierten Menschenbild und Bildungsverständnis vereinbar ist.⁶

- *Bildungstheoretisch*: Mit Recht insistiert die Religionspädagogik auf dem theologisch und pädagogisch begründeten Prinzip der Subjektorientierung. Wie muss ein standardorientiertes Bildungsmodell ausge-

Chancen eines kompetenzorientierten RU



deutet werden, damit der Blick auf den je individuell Lernenden nicht verloren geht?

- *Religionspädagogisch*: Religiöses Lernen, das in die Tiefe geht, achtet auf verlangsamende und umkreisende Verstehensprozesse. Das steht zunächst einmal im Widerstreit zu einem Outcome- und prüfungsorientierten Bildungsverständnis.⁷ Wie müssen Lernprozesse angelegt sein, die dem einzelnen Schüler und seinen Lernbedingungen gerecht werden?

- *Theologisch*: Nicht nur pädagogisch, sondern vor allem auch theologisch erscheint es als Hybris, Lernprozesse so operationalisieren zu wollen, dass alle Faktoren als beherrschbar gelten; gut ist, dass in allen offiziellen Dokumenten, auch in den kirchlichen, immer darauf verwiesen wird, dass mit den Bildungsstandards zentrale, aber nicht alle und vielleicht nicht einmal die wichtigsten Aspekte religiöser Bildung

erfasst werden. Trotzdem bleibt der fade Beigeschmack: Religion lässt sich nicht funktionalisieren! Diese Perspektive muss dann auch ideologiekritisch erhoben werden, wenn plötzlich Anwendungssituationen und darauf abzustimmende Lernaufgaben zum Fetisch der Kompetenzorientierung erhoben werden.

- *Schulorganisatorisch*: In Bundesländern, die über eine mehrjährige Erfahrung im Umgang mit der Kompetenzorientierung verfügen, wird deutlich, dass das Modell in der Praxis nur dann positiv aufgenommen wird, wenn der erkennbare (oder zumindest zu erwartende) Nutzen den damit verbundenen Aufwand vor allem für die Lehrenden kompensieren kann.

Auf drei Ebenen sehe ich durchaus Chancen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts mit dem Ziel, diesen noch besser zu gestalten als bisher: Auf der Ebene eines anders nuancierten Lernverständ-

5 Vgl. kritische Anmerkungen: Böhme, Katja, Prozess ständiger Wechselwirkung. Was soll Religionsunterricht leisten?, in: HerKor 65 (2011), 105-107; Böhme, Katja, Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: HerKor 64 (2010), 460-464; Klein, Hans Peter, Lehrerbildung auf dem Prüfstand – der Bluff der Kompetenzorientierung, in: Das Gymnasium in Bayern 3/2011, 27-32; Ladenthin, Volker, Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, in: Profil. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011, 1-6; Schmid, Hans, Falsche Alternative. Welche Ziele kann der Religionsunterricht realistisch erreichen?, in: HerKor 65 (2011), 49-53.

6 Vgl. bes. auch die frühe Diskussion zur Kompetenzorientierung und zu ihrer Spannung mit einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen: Mendl, Hans, Das (eigentlich) Unvereinbare denken und gestalten: Standardisierte Bildung und subjektorientiertes Lernen, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. 2. Arbeitsforum für Religionspädagogik 27. bis 29. März 2007, Donauwörth 2007, 46-62 (mit weiterführender Literatur).

7 Ebd.

nisses, auf der Ebene der Ausdifferenzierung religiöser Kompetenzen und mit Bezug auf die Lehrenden; auf allen drei Ebenen lassen sich Korrelationen zu einem christlichen Menschenbild und zu einer Didaktik der Ermöglichung herstellen.

2. Chance 1: Vom Lehren zum Lernen

Leitfrage: In welchen unterrichtlichen Aspekten wird deutlich, dass die lernenden Schülerinnen und Schüler Dreh- und Angelpunkt von Lehr- und Lern-Prozessen sind?

Bei einer Lehrerfortbildung zum kompetenzorientierten Religionsunterricht höre ich einer Lehrergruppe bei der Planung einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit zu. „Dann mache ich ...“ – „Dann könnte ich ...“ – „Aber ich werde vielleicht auch ...“. Mir fällt auf, dass die Planung durchgängig von der Lehrerperspektive aus erfolgt. Ich motiviere die Lehrer einfach, die Sprachform zu wechseln: „Versuchen Sie zu beschreiben, was die Schülerinnen und Schüler jeweils tun sollen ...“⁸ Das ist übrigens auch ein zentrales Element beim Lehrerbild in der vieldiskutierten und -interpretierten Hattie-Studie: „Es erfordert großes Geschick von der Lehrperson, ihren Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass sie in der Lage ist, den Lernprozess durch die Perspektive der Lernenden wahrzunehmen.“⁹

Das Konzept der Kompetenzorientierung beinhaltet tatsächlich einen markanten Perspektivenwechsel; wie eingangs erwähnt, ziehe ich diese Beschreibung der Rede von einem „Paradigmenwechsel“

vor. Der Perspektivenwechsel zeigt sich darin, dass nun nicht die Inhalte, die in den Unterricht eingebracht werden, bestimmend sind, sondern die Kompetenzen; und noch einen Schritt weitergehend: die Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzen erwerben sollen. Der Blick sollte sich also vom Lehren und von den Inhalten weg und auf die lernenden Schülerinnen und Schüler sowie auf die verschiedenen Facetten des Lernprozesses hin richten. Dies schlägt sich in folgenden didaktischen Elementen nieder, die dann auch Handlungsanregungen für eine kompetenzorientierte Neuanancierung des eigenen Unterrichts bieten:

Anforderungssituationen als lebensweltlicher Bezugspunkt:

Leitfrage: In welchen Lebenssituationen sind die zu erwerbenden Kompetenzen anwendbar?

Auch wenn hier ein funktionaler Bildungsbegriff bezüglich der Brauchbarkeit von Bildungsinhalten durchscheint, der auch theologisch fragwürdig ist, so ist doch positiv hervorzuheben, dass entgegen der Anhäufung trägen Wissens Bildungselemente einen unmittelbaren Nutzen im Leben der Schülerinnen und Schüler haben sollen: Es geht also um aktuell lebensbedeutendes Wissen im „Hier und Jetzt“. Das bereits bei der Planung von Unterricht deutlicher in den Blick zu nehmen als bisher, könnte durchaus ein Gewinn sein! In der Praxis lässt sich das sicher nicht immer durchhalten.¹⁰ Nicht jede Anforderungssituation wird eine sein, die jeden Lernenden unmittelbar anspricht; gelegentlich wird es solche geben, die die Lehrenden als potenziell für

die Schülerinnen und Schüler erst in ihrer späteren Lebenswelt relevante konstruieren.

Kompetenztransparenz für die Lernenden

Leitfrage: Wie kann den Lernenden von Beginn an deutlich werden, um welche Kompetenzfelder es beim folgenden Lernprozess geht?

Neu im Unterschied zu einer „Osterhasenpädagogik“¹¹ (das Thema, um das es geht, müssen die Lernenden wie den Osterhasen oder wie die Ostereier suchen!) ist auch, dass die zu erwerbenden Kompetenzen der Unterrichtsstunde oder -einheit den Lernenden transparent gemacht werden. Das geschieht beispielsweise bei kompetenzorientierten Schulbüchern¹² dergestalt, dass es in jedem Kapitel eine Seite mit der Überschrift gibt: „Was soll ich in diesem Kapitel lernen?“, auf der die konkretisierten Kompetenzen aufgelistet werden. Die Lernenden werden also als Subjekte des eigenen Lernprozesses ernster genommen und sollen im Prozess des eigenen „Lernen-Lernens“ gefördert werden. Diese höhere Wertschätzung der den eigenen Lernprozess zu verantwortenden Schülerinnen und Schüler korreliert durchaus mit einem christlichen Menschenbild. Man wird hier über den didaktischen Ort nachdenken müssen – ob eine solche Thematisierung und Reflexion von Kompetenzen in jeder Unterrichtsstunde sinnvoll ist oder nicht besser ein Element für die didaktische Gestaltung einer ganzen Unterrichtsreihe sein sollte, die dann auch mit der entsprechenden Gesamtreflexion des Lernprozesses gerahmt wird.

- 8 Das wird übrigens auch ein Kriterium auf der sprachlichen Ebene sein, mit der künftig Ausbilder ihre Studierenden und Referendare beobachten: Aus welcher Perspektive wird das unterrichtliche Geschehen geschildert?
- 9 Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter, Die Hattie-Studie, hg. v. Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden 2012, 6; Hattie, John, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Hohengehren 2013.
- 10 Vgl. die nicht immer überzeugenden Beispiele: Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.
- 11 Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 2. A. 2006, 12.
- 12 Z.B. Das Kursbuch Religion 2. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart / Braunschweig 2005: „Was kann ich in diesem Kapitel lernen?“ – so beginnt jedes Kapitel; Michalke-Leicht, Wolfgang / Sajak, Clauß Peter (Hg.), Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. Oberstufe, Braunschweig u.a. 2011: „Was Sie erwartet“, lautet der einleitende Impuls.

Methodenkompetenz

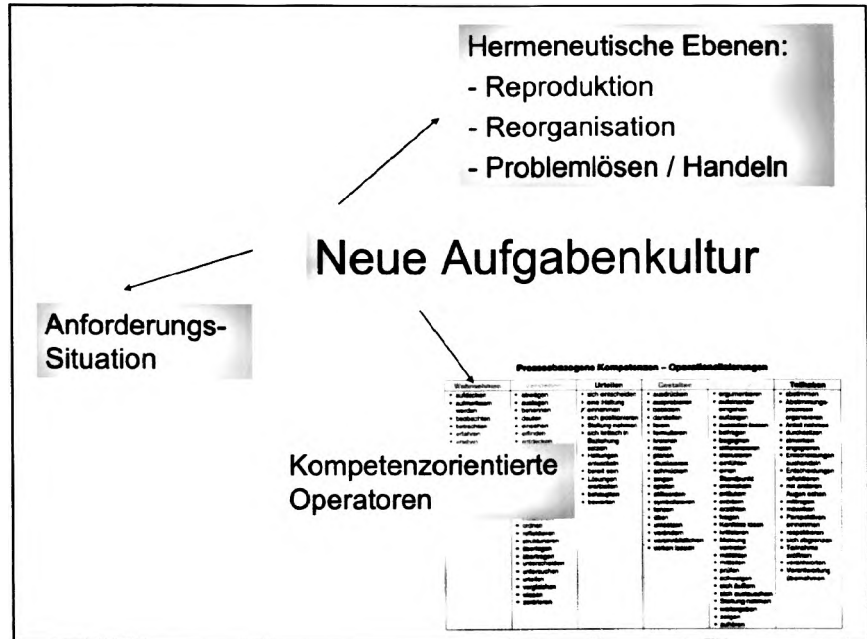
Leitfrage: Welche Methoden müssen die Schülerinnen und Schüler sukzessive erlernen und durch Übung verfestigen, so dass sie selbstständig religiöse Kompetenzen erwerben können?

Wenn man vom aktiv lernenden Schüler ausgeht, der selber schöpferisch seine Welt gestaltet und konkret am Erwerb von Kompetenzen arbeitet, dann braucht er auch das entsprechende Handwerkszeug. Deshalb muss die Methodenkompetenz geschult werden. In kompetenzorientierten Schulbüchern ist diese über eigene Methodenseiten ausgewiesen, gelegentlich findet man auch Angaben auf der Eingangsseite neben den Kompetenzbeschreibungen: „Wie kann ich dieses Kapitel erarbeiten?“ Auch gestalterische Methoden spielen bis in Prüfungsformate hinein (siehe unten) eine bedeutendere Rolle. Allerdings bedarf es auch einer stimmigen Logistik z.B. innerhalb einer Schulbuchreihe, was die kompetenzorientierte Folgerichtigkeit eines ganzen Methodenspektrums betrifft: Welche Methoden benötigen Schülerinnen und Schüler für die Förderung ihrer Wahrnehmungs-, Deutungs- oder kommunikativen Kompetenz? Welche Methoden des Übens und Wiederholens sind gerade für den Religionsunterricht bedeutsam? Durch welche methodischen Angebote kann eine Steigerung von Komplexität erfolgen?

Anwendungs- und Gestaltungsorientierung

Leitfrage: Wie können die Lernenden das Gelernte in neue Situationen übertragen und / oder in realistischen alltags- oder lebensweltbezogenen Feldern konkretisieren?

Die Lernaufgaben sollen anwendungs- und gestaltungsorientierte Elemente enthalten – also wiederum auf Situationen bezogen sein, in denen das gelernte Wissen Bedeu-



tung erlangen könnte. Dies bezieht sich sowohl auf Lernaufgaben als auch auf Prüfungsaufgaben.¹³ Was sich allerdings nach wie vor meinem Verständnis verschließt, ist der Hype um die Entwicklung von kompetenzorientierten Lernaufgaben, die in der Arbeit verschiedener Lehrplankommissionen wie das Ei des Kolumbus behandelt wurden und werden.¹⁴ Ich halte es für eine überzogene Erwartung, in eine anwendungsorientierte Lernaufgabe alles das hineinzupacken, was der didaktische Perspektivenwechsel hin zu einem kompetenzorientierten Religionsunterricht erfordert. Hier wird die Praxis die Theorie bald abschleifen! Und immer nur die türkische Freundin Aishe heranzuziehen, der die Schülerinnen und Schüler etwas Katholisches erklären sollen, wäre dann doch eine unterkomplexe Aufgabenstellung.

Komplexe Aufgaben- und Prüfungsformate

Leitfrage: Auf welchen hermeneutischen Ebenen und mit welchen durchschaubaren Operatoren können intelligente Aufgaben- und Prüfungsformate ausgestaltet werden?

Die Frage nach den passenden anwendungsorientierten Lernaufgaben gleitet übergangslos zur Prüfungsthematik über.

In unserem bayerischen Bildungssystem überwiegen im Prüfungsbereich immer noch reproduktive Prüfungsformate; wer selber Kinder hat, wird das bestätigen: „Da müssen wir nicht denken, sondern nur das wiedergeben, was in der letzten Stunde besprochen wurde“, resümiert ein Oberstufenschüler. Die Kompetenzorientierung erfordert hier ein Weiterdenken hin zu kompetenzorientierten Prüfungsformaten, die komplexer gestrickt sind und im Prinzip drei Perspektiven beinhalten: Die Prüfungsaufgaben sollten (ich rate hier zur Vorsicht, sonst wird daraus ein didaktischer Imperialismus oder eine Mogelpackung) erstens nach Möglichkeit anwendungsorientiert sein; was zu tun ist, wird für die Schülerinnen und Schüler zweitens über die genauen Operatoren in Verbform deutlich; und es werden drittens die drei hermeneutischen Ebenen der Reproduktion, der Reorganisation und der eigenen Problemlösung

¹³ Vgl. die entsprechenden Musterbeispiele, an denen man sich auch kritisch abarbeiten kann: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.

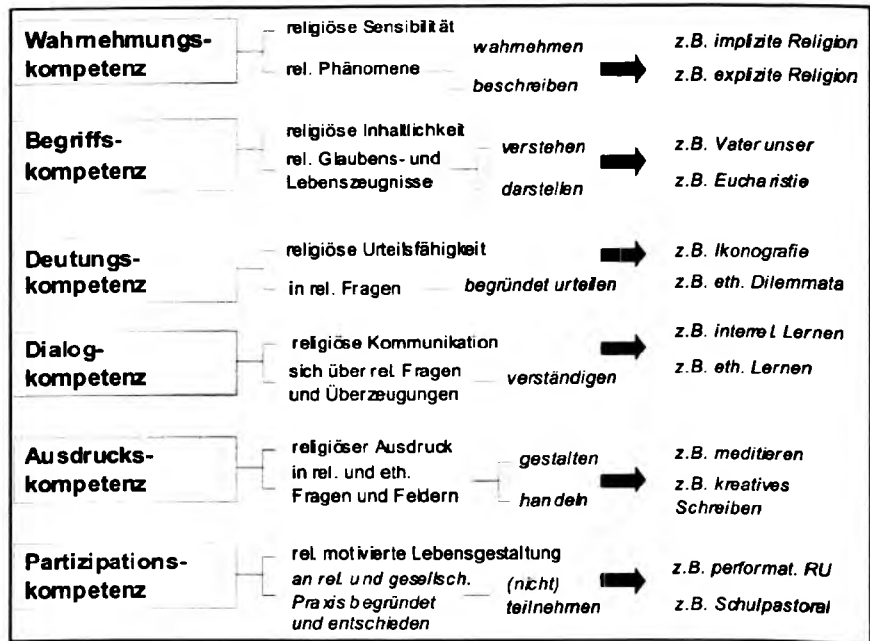
¹⁴ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.), Leitfaden für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben, München 2013.

bzw. des Handelns bearbeitet. Und das Reizwort Evaluation bekommt tatsächlich einen Reiz, wenn man intelligente Formen der Evaluation und auch neue Ebenen, bei denen die Schülerinnen und Schüler als aktiv Reflektierende und Evaluierende beteiligt sind, erprobt!¹⁵

Nachhaltiges Lernen – (Selbst-) Reflexivität

Leitfrage: Mit welchen didaktischen Strategien kann ein nachhaltiges und selbstreflexives Lernen gefördert werden?

Der Blickwinkel ist nicht mehr die Einzelstunde, sondern vielmehr ein großräumiges Vernetzen, Üben und Reflektieren. Es geht also insgesamt um die Gestaltung attraktiver Lernlandschaften und um nachhaltige Lernprozesse für die je individuell lernenden Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen in Sachen Religion. Eine Korrespondenz dieses Blickwechsels auf die lernenden Schülerinnen und Schüler hin mit dem religionspädagogischen Prinzip der Subjektorientierung religiösen Lernens ist evident. Lehrende müssen gerade für die Sicherung von nachhaltigem Lernen auf didaktische Modelle der Portfolio-Arbeit, der Arbeit mit Advanced Organizer, des Lerntagebuchs, auf reflexiv-auswertende Methoden oder auf einen Umgang mit intelligenten Grundwissens-Katalogen zurückgreifen!¹⁶ Vielleicht sagen an dieser Stelle manche Lehrende bereits: Was ist daran neu? Wir unterrichten doch bereits subjektorientiert? Viele der genannten didaktischen Elemente spielen in unserem Religionsunterricht bereits eine Rolle. Gut so! In der Tat entdeckt man vielfältige Anklänge an die Postulate der Kompetenzorientierung auch in didaktischen Ansätzen, die sich nicht explizit kompetenzorientiert bezeichnen. Überall dort, wo Lehrende tatsächlich bereits von den Lernenden aus Lernprozesse planen und gestalten, ergeben sich Affinitäten



zur Kompetenzorientierung. So kann ich im Nachhinein in meinem eigenen Unterrichtswerk „Religion vernetzt“, das auf einer konstruktivistischen Lernvorstellung beruht, viele Elemente festmachen, die den Anforderungen der Kompetenzorientierung entsprechen, ohne dass das Modell der Bildungsstandards bei der konzeptionellen Entwicklung der Buchreihe in den ersten Jahrgangsstufen bereits eine Rolle gespielt hätte.

3. Chance 2: Religiöses Lernen – mehr als ein Wissenstransfer

Leitfrage: In welchen verschiedenen Dimensionen der menschlichen Verarbeitung von Wirklichkeit soll Lernen stattfinden?

Einen weiteren Gewinn des Konzepts der Kompetenzorientierung kann man in der Ausweitung des Lerngegenstandes sehen. Die vorliegenden Kompetenzkataloge für das Fach Religion orientieren sich im Prinzip alle an den vom Religionswissenschaftler Charles Glock

skizzierten Dimensionen von Religion, wie sie durch Ulrich Hemel auf die Religionspädagogik übertragen wurden. Hemel beschreibt religiöse Kompetenz so: „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“¹⁷. Er differenziert davon ausgehend folgende Teildimensionen aus: religiöse Sensibilität, religiöser Ausdruck, religiöser Inhalt, religiöse Kommunikation, religiöse Lebensgestaltung. Deutlich wird, dass Religion mehr ist als nur ein Wissen über Religion. Zur religiösen Bildung gehört neben der Fähigkeit, religiöse Glaubenszeugnisse zu verstehen und darzustellen (Begriffs- oder Verstehens-Kompetenz) auch die Kompetenz, religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen (Wahrnehmungskompetenz), die Fähigkeit zum begründeten Urteil in religiösen Fragen (Deutungskompetenz) und zur Kommunikation über Religion (Kommunikationskompetenz), die Befähigung zum Ausdruck und zur Gestaltung in Sachen

15 Mendl, Hans, Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!, in: KatBl 132 (2007), 241-248.

16 Vgl. entsprechende Beispiele: KatBl 132 (2007), Heft 4: Reizwort Evaluation; Ziener, Gerhard, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, 3. A. Seelze 2006.

17 Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Bildung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. u.a. 1988, 674.

Religion (Ausdruckskompetenz) und die reflektierte Teilhabe an religiöser Praxis (Partizipationskompetenz). Die Praxisrelevanz eines solchen Blickwinkels wird deutlich, wenn man die einzelnen Kompetenzfelder bis in konkrete Felder des Religionsunterrichts hinein weiterzeichnet, wie ich das im Schema unten versucht habe.

Den Streit über die Unterschiede zwischen den verschiedenen Logistiken von Kompetenzkatalogen halte ich für müßig, auch wenn ich den Kompetenzbereich „Verstehen“ in den bayerischen Lehrplänen für Katholische Religionslehre nicht verstehe, weil letztlich alle Kompetenzfelder dem Verstehen dienen. Deshalb war die nachträgliche Einfügung des Kompetenzfeldes „Urteilen“ unverzichtbar, um die Schiefelage hin zu den breiter vertretenen performativ ausgerichteten Kompetenzfeldern des Ausdrucks und der Teilhabe hin zu vermeiden (und da bin ich sicher ein unverdächtig Kritiker einer solchen Engführung!).¹⁸

Die Lehrenden müssen sich bei der Bestimmung von Teilkompetenzen für eine Unterrichtsstunde im Klaren darüber sein, welche Kompetenzfelder die Schülerinnen und Schüler bearbeiten sollen. Das trägt zu einer inhaltlichen und methodischen Präzisierung des Unterrichts bei.

4. Chance 3: Lehrende – virtuose Teamarbeiter statt Einzelkämpfer

Leitfrage: Wie können Lehrerinnen und Lehrer über verbindliche Absprachen einen verlässlichen Kompetenzaufbau „in Sachen Religion“ über die Jahrgangstufen hinweg ermöglichen?

Als Einleitung zum letzten Bereich, in dem sich eine Neuausrichtung ergibt, sei die treffende Zusammenfassung von Clauß Peter Sajak zitiert:

„Auf eine Formel gebracht lässt sich sagen, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen und Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung anbietet und gestaltet. Dies setzt allerdings spezifische Kompetenzen auch bei Lehrerinnen und Lehrern voraus, wenn es um die Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern, die Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur, die Würdigung der individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern und um neue Formate der Diagnose und Evaluation geht.“¹⁹

Als Lehrkraft sollte man diesen Satz in die Ich-Form umschreiben und auf sich wirken lassen: „Dies setzt spezifische Kompetenzen bei mir voraus, wenn ...“

Wer das nachhaltige religiöse Lernen von Schülerinnen und Schülern, das ja immer auch Brüche und Neuanfänge (vom Kinder- über den Jugend- zum Erwachsenenglauben!) impliziert, im Kontext einer schulischen Systemlogik (mit diversen Lehrerwechseln über die Jahrgangsstufen hinweg) fördern will, kommt ohne eine Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen nicht aus. Das erfordert Mehrarbeit! Lehrende, die auf gemeinsame Prozesse einer Vorbereitung eines kompetenzorientierten Unterrichts zurückblicken, bezeichnen aber teamorientierte Vorgehensweisen durchaus auch als persönlichen und institutionellen Gewinn: Die Verlässlichkeit

an der Schule wird größer, wenn sich Kolleginnen und Kollegen an vereinbarte Kompetenzverteilungs- und Sequenzierungsmodelle halten und man nicht den Eindruck hat, dass Schülerinnen und Schüler in anderen Jahrgangsstufen bestimmte Themen entweder bereits zum hundertstenmal oder noch überhaupt nicht bearbeitet haben. Ich rate allerdings auch hier zur Vorsicht, was komplexe Planungsmodelle betrifft, die auf die gleichzeitige Bearbeitung von mehreren Lernbereichen abzielen, was dann in der Folge, wenn ein Lehrerwechsel vom Klasse 1 zu 2 ansteht, entsprechende Übergabeprotokolle erforderlich macht: Das ist systemisch betrachtet schlichtweg praxisuntauglich; vor allem wenn man auf die kirchlichen Religionslehrkräfte blickt, die in verschiedenen Klassen in häufig vielen verschiedenen Schulen eingesetzt sind; das ist nicht leistbar!

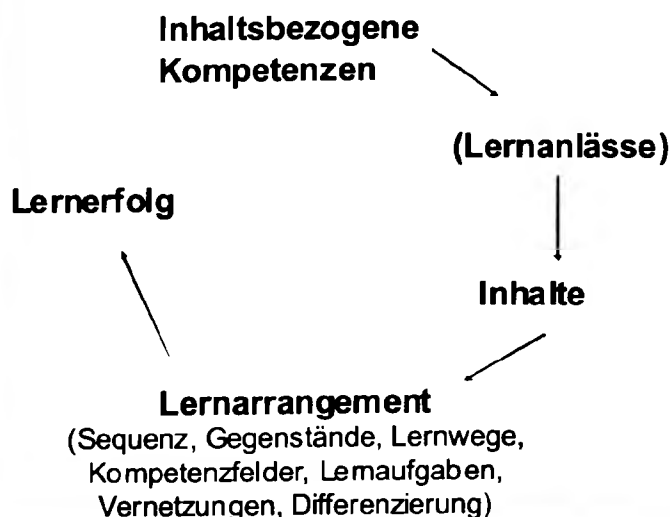
Vor einem Missverständnis möchte ich allerdings warnen: Dass der Lehrer beim kompetenzorientierten Unterricht (übrigens ähnlich wie bei einem konstruktivistischen!) überflüssig würde und sich seine Rolle auf die des Moderators und Lernbegleiters beschränke.²⁰ Nein, die Bedeutung der Lehrkräfte wird im gesamten Unterrichtsplanungs-, -durchführungs- und -reflexionsprozess noch deutlicher hervorgehoben! Natürlich müssen auch in einem kompetenzorientierten Unterricht Inhalte didaktisch optimal aufbereitet eingespielt werden, natürlich bedarf es auch der Fähigkeit der Lehrkraft zur Instruktion, und selbstverständlich benötigen wir für diese Form eines schülerorientierten, lernaufgabenbezogenen, auf nachhaltiges Lernen abzielenden Religionsunterricht hoch kompetente Lehrende mit einer ausgeprägten Steuerungskompetenz! Die neuen

18 Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2. A. 2013.

19 Sajak, Clauß Peter, Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht. Das unterrichtspraktische Forschungsprojekt KompKath, in: Kirche und Schule 38/2011, Heft 159, 3-7, hier 7; vgl. insgesamt zur Diskussion: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010; Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert, Paderborn 2012; Feindt, Andreas u.a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2009.

20 Vgl. die Kontroverse zur Bedeutung des Konstruktivismus für die Religionsdidaktik, auch mit Bezug auf die Bedeutung der Lehrkraft: Mendl, Hans, Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!, in: RpB 69/2013, 17-23; Rudolf Englert, Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?, in: RpB 69/2013, 24-32.

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung



Lehrpläne machen es übrigens den Lehrenden nicht leichter: Ich traure jetzt schon den alten Lehrplänen nach, die eine innere didaktische Struktur hatten, an denen sich auch weniger didaktisch selbstständige Lehrer orientieren konnten. Ich befürchte, dass viele Lehrer mit den neuen Lehrplänen überfordert sind – und letztlich mit dem Lesen erst bei den Inhalten beginnen.

Das Modell der Kompetenzorientierung erfordert auch von Lehrenden neue Kompetenzen – neben einem fundierten Fachwissen besonders die Kompetenz, anregende Lernlandschaften zu konstruieren und die Schülerinnen und Schüler zum „Lernen-Lernen“ zu befähigen – ein wahrhaft virtuoses Geschäft, das beherrscht sein will! Sie müssen Dirigenten in der didaktischen Steuerung zwischen Instruktion, Konstruktion und Reflexion sein, sie müssen die Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen und sie müssen die Fäden des Unterrichts in der Hand behalten! Was die Planungsmodelle für ein kompetenzorientiertes Unterrichten betrifft, so plädiere ich für

eine größtmögliche Lehrerfreundlichkeit, damit nicht sehr schnell der oben skizzierte schulorganisatorische Einwand zum Tragen kommt: Viele Planungsmodelle, z.B. das zehnstufige von Wolfgang Michalke-Leicht, wirken überorganisiert und ermüden bei der Anwendung;²¹ meines ist einfacher gestrickt!

Man wird die unterrichtliche Planung mit dem Blick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen beginnen, dann (nicht zwanghaft!) nach lebensnahen Lernanlässen Ausschau halten, die Inhalte in den Blick nehmen und davon ausgehend ein entsprechendes Lernarrangement entwickeln und schließlich auf vielfältige Weise auch den Lernerfolg überprüfen.

5. Ein verheißungsvolles Fazit

Manchmal ist es von Vorteil, wenn ein Fach als ein „weiches“ eingeschätzt wird und somit regelmäßige normierende Vergleichstests entfallen. Dies ermöglicht im Umgang mit dem Modell der Kompetenzorien-

terung eine didaktische Steuerung, die die Teilelemente eines Kompetenzansatzes tatsächlich subjektorientiert und damit in Korrespondenz mit einem christlichen Menschenbild entsprechend interpretieren und ausgestalten kann.

Zwei Lehrerinnen äußern sich nach der Durchführung eines ersten kompetenzorientierten Unterrichtsprojekts so: „Schülerinnen und Schüler zu den eigentlichen Akteuren des Lernens werden zu lassen – das kann zusammenfassend als wirkliche Chance eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts bezeichnet werden. Die Reflexion unseres Unterrichts und unserer eigenen Kompetenzen als Lehrerin / Lehrer hat zu einem wirklichen Perspektivenwechsel beigetragen.“²² Wenn das nicht (positiv) reizt?

Prof. Dr. Hans Mendl, Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Passau

²¹ Michalke-Leicht 2011 [Anm. 10], 79.

²² Wischniewski, Christel / Rohm, Anna-Maria, Glaubst du, das es möglich ist, alles falsch oder alles richtig zu machen? Wonach entscheidest du, was richtig und falsch ist? Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 3/4, in: Kirche und Schule 38/2011, Heft 159, 17-20, hier 20.