

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Chancen und Grenzen

Hans Mendl

„Prüft alles und behaltet das Gute!“
(1 Thess 5,21)

Die Gabe der Unterscheidung zählt zu den zentralen Kompetenzen einer christlichen Spiritualität. Wenn der Apostel Paulus der Gemeinde in Thessalonich in einer bewegten Zeit den Rat gab, sich nicht von der Umwelt abzuschotten, sondern sorgfältig zu prüfen, was für die Erbauung der Gemeinde sinnvoll sei, dann können wir diesen Grundsatz auch in unseren ebenso unruhigen Zeiten heranziehen, um die Tauglichkeit neuerer pädagogischer Konzepte zu überprüfen. Dabei verbieten sich zweierlei Haltungen: Eine strikte Ablehnung ebenso wie eine unkritische und unreflektierte Übernahme. Konkret lautet die konstruktive Frage: Hält das Konzept der Kompetenzorientierung dem prüfenden Blick der Religionspädagogik stand und dient eine Orientierung daran der Verbesserung des Religionsunterrichts?

Es gäbe durchaus Gründe genug, die zur Skepsis gegenüber diesem so arg vollmundig angekündigten „Paradigmenwechsel“ in der Bildungsarbeit veranlassen könnten:¹

- **Bildungstheoretisch:** Das Denkmodell und die Begrifflichkeit („Outcome-Orientierung“, Qualitätssicherung, Evaluation) entstammen der „new economy“. Fraglich ist, ob ein solcher produkt- und effizienzorientierter Ansatz mit einem dynamischen und menschenfreundlichen Bildungsverständnis vereinbar ist.² Mit Recht insistiert die Religionspädagogik auf dem theologisch und pädagogisch begründeten Prinzip der Subjektorientierung. Wie muss ein standardorientiertes Bildungsmodell ausgelegt 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. Als Bildungsstandards und Kompetenzmodelle erstmals diskutiert wurden, überschatteten als Damoklesschwert „Outcome-Orientierung“ und „Überprüfung der erreichten Standards“ die Diskussion. Wie bei den weiteren Ausführungen deutlich werden wird, erscheint eine

deutlicher prozessorientierte und vernetzende Ausrichtung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts nun aber durchaus kompatibel mit einem subjekt- und prozessorientierten religionspädagogischen Bildungsverständnis.

- **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 kirchlichen Dokumenten 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: Denn Religion lässt sich nicht funktionalisieren und auf das reduzieren, was einen unmittelbaren Nutzwert hat! Diese Perspektive muss dann auch ideologiekritisch erhoben werden, wenn plötzlich Anwendungssituationen und darauf abzustimmende Lernaufgaben zum zentralen Merkmal 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.
- **Bildungspolitisch:** Es galt seit der Curriculumsdiskussion in den 60er-Jahren als professionell und unverzichtbar, wenn auch die wissenschaftliche Ebene an der Lehrplanentwicklung beteiligt war. Bei der Konzeption des LehrplanPLUS war diese Expertise vom Institut für Schulqualität und Bildungsforschung nicht im bisherigen Umfang gewollt. Der grundsätzliche Kompetenzansatz und auch das Kompetenzstrukturmodell für den Katholischen Religionsunterricht hätten mit einer intensiveren wissenschaftlichen Begleitung optimiert werden können. Der Praktiker vor Ort gewinnt durch solche Einsichten eine innere Freiheit im Umgang mit staatlichen Vorgaben, die häufig als sehr normativ und unhinterfragbar präsentiert werden.

¹ 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) 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.

² Vgl. bes. auch die frühe Diskussion zur Kompetenzorientierung: 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).

Eine ausschließliche Fundamentalkritik an der Kompetenzorientierung halte ich für wenig hilfreich. Man muss aber die oben eingebrachten Einwände ernst nehmen und beispielsweise auch überprüfen, inwiefern das Modell der Kompetenzorientierung mit einem konstruktivistisch-subjektorientierten Lernverständnis zu vereinbaren ist.³

Darüber hinaus sehe ich durchaus den Gewinn, den man von einem recht verstandenen Kompetenzansatz

und dessen Teilelementen für die Weiterentwicklung eines guten Religionsunterrichts abschöpfen kann. Das möchte ich im Folgenden auf drei Ebenen versuchen: auf der Ebene des gewandelten Lernverständnisses, auf der Ebene der Ausdifferenzierung religiöser Kompetenzen und mit Bezug auf die Lehrenden; die weiteren Beiträge in dieser Handreichung vertiefen dann die einzelnen Aspekte, die hier nur kurz angerissen werden können.

1. Vom Lehren zum Lernen

Das Konzept der Kompetenzorientierung beinhaltet einen markanten Perspektivenwechsel.⁴ Problematisch ist in diesem Zusammenhang aber die Rede vom einem „Paradigmenwechsel“ oder einer „kopernikanischen Wende“, würde dies doch unterstellen, dass bislang Unterricht völlig anders abgelaufen ist und ein gänzlicher Neuansatz nötig wäre. Vielmehr wird bei den weiteren Ausführungen deutlich werden, dass gerade in einem guten Religionsunterricht viele Aspekte, die man nun kompetenzorientiert ausdeutet, bereits längst zum didaktischen Repertoire zählen. Der Perspektivenwechsel zeigt sich darin, dass nun nicht die Inhalte, die in den Unterricht eingebracht werden, bestimmend sind, sondern die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Mir erscheint als zentral, dass man sich hier nicht auf die Evaluation der Endprodukte von Lernprozessen fokussiert – das scheint aber im Religionsunterricht wie bei anderen „weichen“ Fächern, die nicht von einem Vergleichstest bedroht sind, weniger die Gefahr zu sein. Der Blick sollte sich vielmehr vom Lehren und von den Inhalten weg und auf die lernenden Schülerinnen und Schüler hin und die verschiedenen Facetten des Lernprozesses richten. Dies schlägt sich in folgenden didaktischen Elementen nieder:

□ Anforderungssituationen als Ausgangspunkt der Planung

Zunächst ist hier die Bestimmung von *Anforderungssituationen* zu nennen, in denen Elemente einer religiösen Bildung für Lernende lebensrelevant sein können. Auch wenn hier ein funktionaler Bildungsbegriff bezüglich der Brauchbarkeit von Bildungsinhalten durchscheint, der, wie eingangs angedeutet wurde, auch theologisch fragwürdig ist, so ist doch positiv hervorzuheben, dass entgegen der Anhäufung

trügen 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 unterscheidet den Kompetenzansatz übrigens von der curricularen Theorie, weil dort das „Lernen für später“ im Vordergrund stand – ein denkbar schlechter Lernmotivator, wie wir wissen. Das deutlicher in den Blick zu nehmen als bisher, könnte durchaus ein Gewinn sein. In der Praxis lässt sich das sicher nicht durchhalten, wie auch die vorliegenden Musterbeispiele⁵ zeigen. Viele Anforderungssituationen werden vom Lehrer als potenziell für die Schülerinnen und Schüler in ihrer näheren und weiteren, gelegentlich auch zukünftigen Lebenswelt als relevante konstruiert werden; sie sollen lernen, religiöses Weltwissen für die Bewältigung der Herausforderungen des Lebens konstruktiv einzubringen.

□ Kompetenz-Transparenz für die Lernenden

Um einen Spannungsbogen aufrechtzuerhalten, wird so manche Religionsstunde wie ein geheimnisvolles Suchspiel angelegt, bei dem die Schülerinnen und Schüler oft erst am Ende der Stunde erfahren, worum es eigentlich geht. Kompetenzorientiertes Unterrichten setzt im Unterschied zu einer solchen „Osterhasenpädagogik“⁶ darauf, dass die zu erwerbenden Kompetenzen der Unterrichtsstunde oder -einheit *den Lernenden transparent* gemacht werden. Das kann beispielsweise, wie in der unten angedeuteten Stunde zum kompetenzorientierten Religionsunterricht vorgeführt wurde, darin bestehen, dass die Lehrenden das Kompetenzspektrum auf schülergemäße Formen den Schülerinnen und Schülern darlegen und am Ende der Stunde reflektierend den darauf bezogenen

³ Ebd.

⁴ Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.

⁵ Man kann dies an den Anforderungssituationen im Praxisbuch von Michalke-Leicht (a. a. O.) überprüfen.

⁶ Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn ²2006, 12.

Lernstand erfragen. Fraglich ist allerdings der didaktische Ort: Eine solche Thematisierung und Reflexion von Kompetenzen ist wohl nicht in jeder Unterrichtsstunde sinnvoll, sie werden vermutlich besser ein Element für die didaktische Gestaltung einer ganzen Unterrichtsreihe sein, die dann auch mit der entsprechenden Gesamtreflexion des Lernprozesses gerahmt wird. Man darf gespannt sein, wie sich dies in kompetenzorientierten Schulbüchern für die Grundschule niederschlägt! 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.

Abb. 1: Kompetenzerwartungen transparent machen



In der Anfangsphase der Doppelstunde benennt die Lehrerin die drei Kompetenzen, die in der Stunde angestrebt werden, im Schlussteil erfolgt eine Reflexion, ob diese Kompetenzen erworben werden konnten.



Screenshots aus der DVD „Die Nacht wird hell. Kompetenzorientierter Religionsunterricht nach Bildungsstandards, Evangelisches Medienhaus Stuttgart 2006“

■ Methodenkompetenz der Lernenden als Weg und Ziel

Wenn man vom aktiv lernenden Schüler ausgeht, der selber am Erwerb von Kompetenzen arbeitet, dann braucht er auch das entsprechende Handwerkszeug. Deshalb muss die *Methodenkompetenz* geschult werden. Ausgangspunkt sollten die Kompetenzfelder sein: Welche Methoden benötigen Schülerinnen und Schüler beispielsweise für die Förderung ihrer Wahrnehmungs-, Urteils- 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? Das reicht von der Fähigkeit einer schrittweisen Bildbetrachtung, die von der ersten bis zur vierten Klasse altersangemessen entfaltet werden sollte, bis hin zu Grundformen kreativen Schreibens (z. B. Einüben von Empathie, erprobendes Formulieren von Gebeten) und eines Einübens von Diskursformen (z. B. Diskussion von Dilemma-Erzählungen) und die Befähigung zu einfachen lern- und gruppenbezogenen Reflexionsformen.

■ Aufgaben- und Prüfungskultur – intelligente Evaluation

Die Lernaufgaben⁷ sollen *anwendungs- und gestaltungsorientierte Elemente* enthalten – also wiederum auf Situationen bezogen sein, in denen das gelernte Wissen Bedeutung erlangen könnte. Der theologische Wert solcher alltagsbezogenen Lernaufgaben besteht darin, dass die lebensweltbezogene Kontextualität von Religion didaktisch von Beginn an ins Spiel gebracht wird: Auch in einer gesellschaftlich pluralen Gesellschaft ergeben sich in vielen Alltagssituationen religiöse Fragestellungen; der Religionsunterricht soll dazu befähigen, diese vernünftig zu bewältigen. Der lernpsychologisch begründete didaktische Optimismus richtet sich auf die Tatsache, dass eine solche kontextualisierte Lehr- und Lernstrategie für alle Beteiligten spannender sein dürfte als ein Darlegen und Erlernen rein kontextlosen trüben Wissens. Wie die Erfahrungen aus vielen Projektgruppen zeigen, die derzeit an Lernaufgaben arbeiten, ist die Erstellung solcher Lernaufgaben eine hohe didaktische Kunst.

⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Leitfaden für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben, München 2013.

Nur immer die türkische Freundin Aishe heranzuziehen, der die Schülerinnen und Schüler etwas Katholisches erklären sollen, wäre eine unterkomplexe Aufgabenstellung. Ich halte es zudem für eine überzogene Erwartung, in eine anwendungsorientierte Lernaufgabe all das hineinzupacken, was der didaktische Perspektivenwechsel hin zu einem kompetenzorientierten Religionsunterricht erfordert.

Im Experimentierstadium befindet man sich allerorts noch bei der Frage, wie dieses Postulat einer Anwendungs- und Gestaltungsorientierung nicht nur auf Lernaufgaben, sondern auch auf Prüfungsaufgaben angewendet werden kann – hier gibt es viele berechnete Widerstände, und dabei ist beträchtliche Sensibilität gefordert. Die Kompetenzorientierung erfordert 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 hermeneutischen Ebenen der Reproduktion, der Reorganisation und der eigenen Problemlösung bzw. des Handelns bearbeitet. Und das Reizwort Evaluation bekommt tatsächlich einen Reiz, wenn man intelligente Prüfungsformate und darüber hinaus auch weitere Möglichkeiten einer Evaluation, bei denen die Schülerinnen und Schüler als aktiv Reflektierende und Evaluierende beteiligt sind, erprobt!⁸

■ Lernlandschaften als Gestaltungsaufgabe

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 Lerntagebuch oder auf weitere reflexiv-auswertende Methoden zurückgreifen – auch für die Grundschule gibt es hier entsprechende geeignete Vorlagen.⁹ Vielleicht sagen an dieser Stelle manche Lehrende bereits: Was ist daran neu? Wir unterrichten doch bereits subjektorientiert. Und 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. Deutlich wird auch, dass die neuen bayerischen Lehrpläne ein Lernverständnis enthalten, das auf den Erkenntnissen des sozialen Konstruktivismus beruht; auch das macht sie anschlussfähig an ein subjektorientiertes Bildungsverständnis, wie es in der Religionspädagogik gepflegt wird.¹⁰

⁸ Vgl. Mendl, Hans: Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld! In: KatBl 132 (2007) 241-248.

⁹ Vgl. entsprechende Beispiele: KatBl 132 (2007), Heft 4: Reizwort Evaluation; Ziener, Gerhard (Red.): Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht im Auftrag der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Stuttgart 2005.

¹⁰ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2014, 11.

2. Religiöses Lernen – mehr als Wissenstransfer

Einen weiteren Gewinn des Konzepts der Kompetenzorientierung kann man in der Ausweitung des Lerngegenstandes sehen. Die vorliegenden Kompetenzkataloge für das Fach Katholische Religionslehre 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“. ¹¹ 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!

Abb. 2: Felder religiöser Kompetenz



Zur religiösen Bildung gehört neben der Fähigkeit, religiös bedeutsame Lebens- und Glaubenszeugnisse zu verstehen und darzustellen (**Verstehen**) auch die Kompetenz, religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen und Achtsamkeit gegenüber Leben und Welt zu entwickeln (**Wahrnehmen**), die Fähigkeit zur begründeten Stellungnahme in religiösen Fragen (**Urteilen**) und zum Dialog mit anderen über Religion (**Kommunizieren**), die Befähigung zum schöpferischen Sich-Ausdrücken in Sachen Religion (**Gestalten**) und die reflektierte Teilhabe bzw. auch die begründete Nicht-Teilhabe an gesellschaftlicher, sozialer und religiöser Praxis (**Teilhaben**).

Das Kompetenzstrukturmodell im LehrplanPLUS für Katholische Religionslehre nimmt diese Kompetenzbereiche in den prozessbezogenen Kompetenzen mit Bezug zu den Gegenstandsbereichen auf. Sicherlich ist es schwierig die Kompetenzbereiche trennscharf darzustellen. So dient „Verstehen“ letztlich allen Kompetenzfeldern. Die nachträgliche Einfügung des Kompetenzbereichs „Urteilen“ hat hier eine notwendige Ausdifferenzierung erreicht, mit der gleichzeitig auch eine Schiefelage zu den breiter vertretenen performativ ausgerichteten Kompetenzfeldern des Ausdrucks, der Kommunikation und der Teilhabe hin vermieden wird. ¹²

¹¹ Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Bildung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. u. a. 1988, 674.

Wenn man Ausdrucks- und Partizipationskompetenzen fördern will, benötigt man auch die entsprechenden gestalterischen Lernformate, die Erlebens- und Handlungs-, aber auch Reflexionsdimensionen beinhalten.

Die Lehrenden müssen sich bei der Bestimmung und Konkretisierung von prozessbezogenen Kompetenzen

für eine Unterrichtsstunde im Klaren darüber sein, welche der oben skizzierten Kompetenzfelder zentral sein wird. Das trägt zu einer inhaltlichen und methodischen Präzisierung des Unterrichts bei, denn es macht einen Unterschied aus, ob in einer Stunde die Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht oder ihre Diskursfähigkeit gefördert werden soll.

3. Lehrende – virtuose Teamarbeiter statt Einzelkämpfer

Als Einleitung zum letzten Bereich, in dem sich durch den kompetenzorientierten Ansatz Änderungen ergeben, 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.“¹³ – Als Lehrkraft sollte man diesen Satz in die Ich-Form umschreiben und auf sich wirken lassen: „Dies setzt spezifische Kompetenzen bei mir voraus, wenn ...“

■ Teamarbeit – Kooperation

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 Vorberei-

tung 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 hundertsten Mal oder noch überhaupt nicht bearbeitet haben.

■ Instruktion – Konstruktion – Reflexion

Für die Lehrenden ergibt sich eine zweite Herausforderung, die auf ihre differenzierte Rolle im didaktischen Feld bezogen ist. Es wäre ein Missverständnis, zu meinen, dass wegen des Paradigmenwechsels hin zu den Lernenden der Lehrer beim kompetenzorientierten Unterricht (übrigens ähnlich wie bei einem konstruktivistischen) überflüssig würde und sich seine Rolle auf die des Moderators und Lernbegleiters beschränkt.¹⁴ Nein, die Bedeutung der Lehrkräfte wird im gesamten Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsprozess von Unterricht noch deutlicher hervorgehoben! Natürlich müssen auch in einem kompetenzorientierten Unterricht Inhalte didaktisch optimal aufbereitet eingespielt werden, natürlich bedarf es auch der Fähigkeit des Lehrers zur Instruktion, und selbstverständlich benötigen wir für diese Form eines schülerorientierten, lernaufgabenbezogenen, auf nachhaltiges Lernen abzielenden Religionsunterrichts hoch kompetent Lehrende mit einer

¹² Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013. – Mit Verwunderung habe ich die Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne für den Religionsunterricht auch in anderen Bundesländern verfolgt, weil ich in meinen Publikationen und Fortbildungen zu einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht immer wieder die hohe Verantwortlichkeit eines Lernens in diesen Kompetenzfeldern anmahne; erst in der Praxis der Umsetzung dieser Lehrpläne wird deutlich, dass die Bereiche der Ausdrucks- und Teilhabekompetenz am meisten Schwierigkeiten bereiten.

¹³ 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; 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 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; Englert, Rudolf: Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? In: RpB 69 (2013) 24-32.

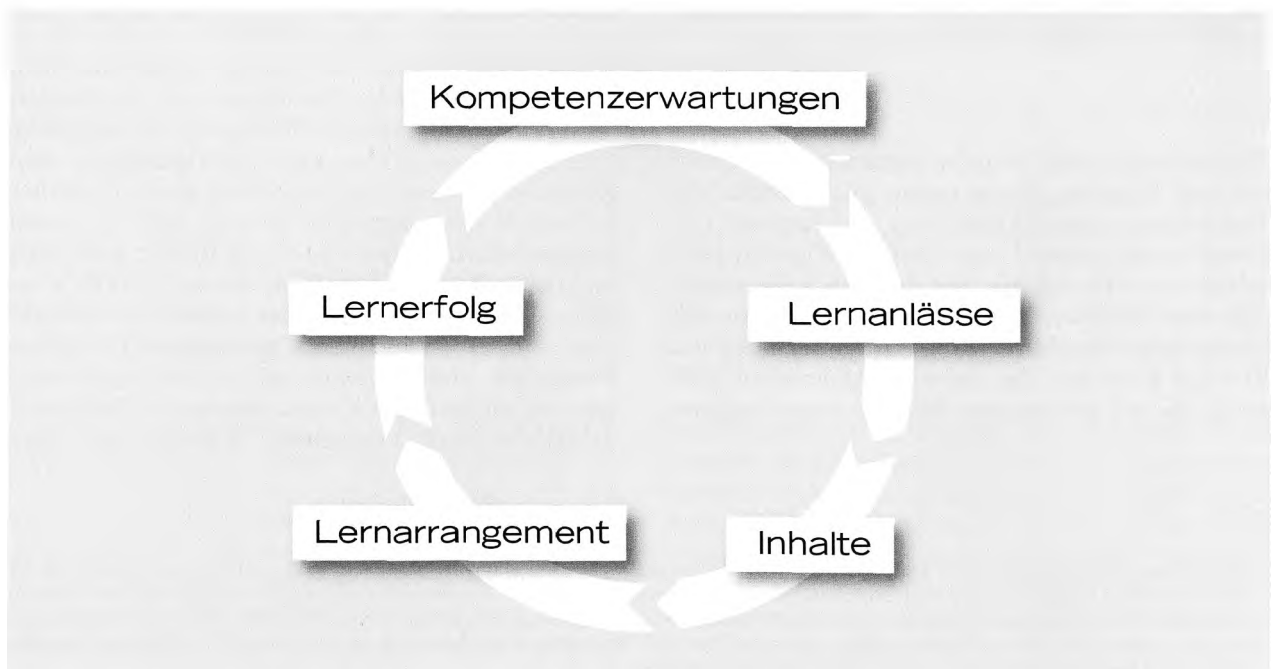
ausgeprägten Steuerungskompetenz! Die neuen Lehrpläne machen es übrigens den Lehrenden nicht leichter: Ich traure jetzt schon den alten Lehrplänen nach, die eine innere didaktische Struktur hatten, an denen sich auch weniger didaktisch selbstständige Lehrkräfte orientieren konnten. Umso bedeutender sind Handreichungen wie diese und die Einführung in das neue Denkmodell des LernplanPLUS durch Fortbildungen.

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 virtuoseres 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 wirken überorganisiert und ermüden bei der Anwendung.¹⁵ Deshalb schlage ich vor, zunächst folgende Grundschnitte zu gehen: Man wird die unterrichtliche Planung mit dem Blick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen (Kompetenzerwartungen in den Lernbereichen) 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.

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.“¹⁶ Wenn das nicht (positiv) reizt?

Abb. 3: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung



¹⁵ Michalke-Leicht 2011 [Anm. 4], 79.

¹⁶ Wischnewski, Christel / Rohm, Anna-Maria: Glaubst du, dass 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.