

Hans Mendl

Kompetenzorientierung im Unterricht aus religionspädagogisch-kritischer Perspektive

„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 bewegten 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. So erweist sich z.B. die Ankündigung, dass künftig Maturaprüfungen in Österreich kompetenzorientiert zu formulieren und deshalb auch Unterricht entsprechend zu gestalten sei, in motivationspsychologischer Hinsicht eher als kontraproduktiv. Angst und Druck sind ein schlechter Ratgeber. Man kann aber durchaus auch sehr grundsätzliche Anfragen formulieren.

- *Bildungspolitisch*: 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.

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

- *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 kompensieren kann.

Freilich: Eine ausschließliche Fundamentalkritik an der Kompetenzorientierung (wie z.B. Ladenthin 2011) halte ich für wenig hilfreich; freilich muss man die oben eingebrachten Einwände ernst nehmen und beispielsweise auch überprüfen, inwiefern das Modell der Kompetenzorientierung mit einem konstruktivistisch-subjektorientierten Lernverständnis zu vereinbaren ist (vgl. Mendl 2007). Es gilt, die Teilelemente des

Denkmodells so kreativ zu interpretieren, dass tatsächlich ein Gewinn für die Weiterentwicklung eines guten Religionsunterrichts erkennbar wird. 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.

Vom Lehren zum Lernen

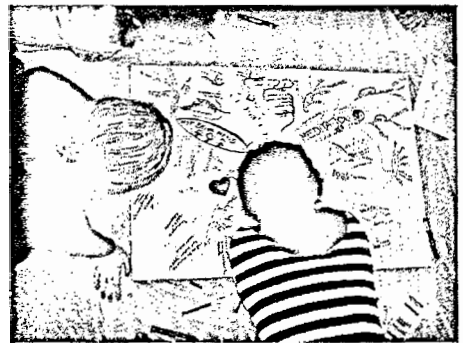
Das Konzept der Kompetenzorientierung beinhaltet einen markanten Perspektivenwechsel (vgl. Michalke-Leicht 2011, 10): Nicht die Inhalte, die in den Unterricht eingebracht werden, sind bestimmend, sondern die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Mir erscheint als zentral, dass man sich hier nicht auf die Evaluation der Endprodukte von Lernprozessen fokussiert. Der Blick sollte sich vielmehr vom Lehren und von den Inhalten weg und auf die lernenden Schülerinnen und Schüler hin richten; dies schlägt sich in verschiedenen Aspekten nieder:

- Zunächst in der Bestimmung von *Anforderungssituationen*, in denen Elemente einer religiösen Bildung für Lernende lebensrelevant sein können. Auch wenn hier ein funktionaler Bildungsbegriff bezüglich der Brauchbarkeit von Bildungsinhalten durchscheint, 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 lebensbedeutsames Wissen im „Hier und Jetzt“.

- Neu im Unterschied zu einer „Osterhasenpädagogik“ (Wahl 2006, 12; das Thema, um das es geht, müssen die Lernenden wie Ostereier suchen!) ist auch, dass die zu erwerbenden Kompetenzen der Unterrichtsstunde oder -einheit *den Lernenden transparent* gemacht werden. Das geschieht beispielsweise bei kompetenzorientierten Schulbüchern (z.B. Das Kursbuch Religion 2) dergestalt, dass es in jedem Kapitel

eine Seite mit der Überschrift gibt: „Was soll ich in diesem Kapitel lernen?“, wo die konkretisierten Kompetenzen aufgelistet werden. Die Lernenden werden also als Subjekte des eigenen Lernprozesses ernst 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.

- Dazu zählt dann eine ausgeprägte Schulung einer *Methodenkompetenz*, ausgewiesen über eigene Methodenseiten oder wieder auf einer Eingangsseite mit der Angabe: „Wie kann ich dieses Kapitel erarbeiten?“ Auch gestalterische Methoden spielen bis hin zu Prüfungsformaten eine bedeutendere Rolle – ich sehe hier durchaus Andockstellen für eine gestaltpädagogische Argumentation, die leiborientierte Lernwege einfordert.



- Die Lernaufgaben sollen *anwendungs- und gestaltungsorientierte Elemente* enthalten – also wiederum auf Situationen bezogen sein, in denen das gelernte Wissen Bedeutung erlangen könnte. 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 berechtigte Widerstände, und dabei ist beträchtliche Sensibilität gefordert. Erstaunlicherweise ergaben die Rückmeldungen auf den ersten Durchgang mit neuen

Prüfungsformaten im bayerischen schriftlichen Abitur im Fach Katholische Religionslehre, dass die Schülerinnen und Schüler bevorzugt solche Aufgabentypen gewählt haben.

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.

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. 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 bereits eine Rolle gespielt hätte.

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 Religion, die sich im Prinzip alle an den vom Religionswissenschaftler Charles Glock skizzierten Dimensionen von Religion orientieren, zeigen, dass Religion mehr ist als nur ein Wissen über Religion (etwa gar in der Form eines Trockenfutter-Katechismus, wie es manche Bischöfe derzeit mit dem „Youcat“ aufkotztroyieren

wollen!). Zur religiösen Bildung gehört neben der Fähigkeit, religiöse Glaubenszeugnisse zu verstehen und darzustellen (Begriffskompetenz) 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 Religion (Ausdruckskompetenz) und die reflektierte Teilhabe an religiöser Praxis (Partizipationskompetenz). 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. Sympathisanten eines gestaltpädagogischen oder performativen Ansatzes wird mit dieser Ausweitung des Lerngegenstands in die Hände gespielt: Wenn man Ausdrucks- und Partizipationskompetenzen fördern will, benötigt man auch die entsprechenden gestalterischen Lernformate, die Erlebens- und Handlungsdimensionen beinhalten (vgl. Mendl 2008)!

Lehrende – virtuose Teamarbeiter statt Einzelkämpfer

Als Einleitung zum letzten Bereich, auf dem sich Änderungen ergeben, sei die treffende Zusammenfassung von Clauß Peter Sajak zitiert:

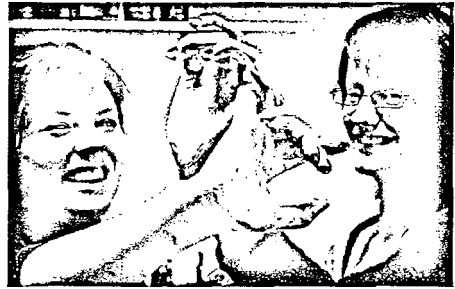
„Auf eine Formel gebracht lässt sich sagen, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen und Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung anbietet und gestaltet. Dies setzt allerdings spezifische 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 individu-

ellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern und um neue Formate der Diagnose und Evaluation geht“ (Sajak 2011, 7).

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. 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!

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“ (Wischnewski / Rohm 2011, 20).

Wenn das nicht (positiv) reizt?



Literatur:

Das Kursbuch Religion 2. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart / Braunschweig 2005.

Volker Ladenthin, Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, in: Profil. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011, 1-6.

Hans Mendl, Das (eigentlich) Unvereinbare denken und gestalten: Standardisierte Bildung und subjektorientiertes Lernen, in: Ludwig Rendle (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.

Hans Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.

Wolfgang Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.

Clauß Peter Sajak, Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht. Das unterrichtspraktische Forschungsprojekt KompKath, in: Kirche und Schule 38/2011, Heft 159, 3-7.

Diethelm Wahl, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 2. A. 2006.

Christel Wischnewski / Anna-Maria Rohm, 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.

Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Philosophischen Fakultät der Universität Passau