

I.6 Was Religionsunterricht erreichen will – Bildungsstandards und Kompetenzen

Konstantin Lindner/Henrik Simojoki

Im Zuge der als »verheerend« gedeuteten Ergebnisse der ersten Erhebungswelle der PISA-Studie ist in Deutschland eine breit geführte Bildungsdebatte und -reform entfacht worden. Was war geschehen? Die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im Alter von ca. 15 Jahren fielen in Bezug auf mathematische, naturwissenschaftliche und Lese-Fähigkeiten im internationalen Vergleich (unter-)durchschnittlich aus. Hinzu kam, dass durch die PISA-Ergänzungsstudie (PISA-E) innerhalb der Bundesländer in Deutschland erhebliche Unterschiede diagnostiziert wurden. Vor allem aus der Politik kam der Ruf nach »nationalen Bildungsstandards«, die eine Vergleichbarkeit der Bildungssysteme in der Bundesrepublik garantieren und nicht zuletzt die Fähigkeiten der Lernenden verbessern sollten. Mit Verbesserungen im Kontext Schule wollte man der scheinbar drohenden »Bildungskatastrophe« entgegenwirken, unter anderem indem bundesländerübergreifende vergleichbare Bildungsziele festgelegt wurden: »Die Kultusminister der Länder [...] beschlossen im Juni 2002, binnen Kurzem für den mittleren Schulabschluss, den Hauptschulabschluss und den Abschlussjahrgang der Primarschule (4. Klasse) länderübergreifende Standards in zentralen Fächern (Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften) zu verabschieden, deren Einhaltung durch Vergleichstests überprüft werden sollte« (KLIEME 2004, 628).

In diesem Zusammenhang ist die Orientierung an zu erreichenden Kompetenzen in den Vordergrund gerückt: Unterricht wird vom sogenannten *Outcome*, also vom Erreichten her gedacht und nicht lediglich als organisierte Vermittlung von Inhalten (*Input*) angesehen. Diese auch von den verschiedenen Bildungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktiken) getragene Bildungsreform ist mittlerweile in der schulischen Praxis angekommen: Flächendeckend werden Lehrpläne durch kompetenzorientierte Bildungspläne ersetzt, Aufgabenformate entwickelt, mit welchen die erreichten Leistungen gemessen werden können, und Schulbücher kompetenzorientiert gestaltet. Die Standardisierungsdebatte und damit auch die Kompetenzidee wurden schon bald auf den Religionsunterricht hin adaptiert. Im Folgenden wird deshalb danach gefragt, inwiefern religiöse Bildung standardisierbar ist (1), wie religiöse Kompetenz definiert und operationalisiert werden kann (2) und welche Konsequenzen für die Planung und Initiierung von Religionsunterricht sich daraus ergeben (3).

1. Standards für religiöse Bildung?

Der maßgeblichen Formulierung des sogenannten Klieme-Gutachtens zufolge benennen *Bildungsstandards* »die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen« (KLIEME u. a. 2003, 19). Bildungsstandards werden ausgehend von sogenannten *Bildungszielen* entfaltet, die »relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber [machen], welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive« Kindern und Jugendlichen »zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« verhelfen sollen (KLIEME u. a. 2003, 20). Bildungsziele geben letztlich Auskunft darüber, was den Kern eines Unterrichtsfaches ausmacht.

Eckhard Klieme u. a. verweisen darauf, dass Standards lediglich festlegen wollen, was von allen Schülerinnen und Schülern verbindlich erreicht werden sollte, aber keinesfalls sämtliche Aspekte eines Lernbereichs abdecken können (vgl. KLIEME u. a. 2003, 25 f.). Damit fokussieren sie Mindeststandards, »unter die kein Lernender zurückfallen soll«; davon lassen sich Regelstandards, die »eine mittlere Niveaustufe« definieren, und »Maximalstandards« abgrenzen (KLIEME u. a. 2003, 27). Wenn die Kultusministerkonferenz wiederum von Bildungsstandards spricht, meint sie damit *Regelstandards*.

In grundsätzlicher Hinsicht stellt sich die Frage, inwiefern die Idee von Bildungsstandards mit dem Humboldt'schen Bildungsbegriff konform geht, der darauf angelegt ist, »dass Heranwachsende als Subjekte sich ihre Kultur und Bildung selbstständig schaffen« (RITTER 2007, 31) und nicht an Vorgaben angepasst werden (s. I.1.1). Diese Anfrage ist gerade auch hinsichtlich religiöser Bildungskontexte virulent. Dass Religion einen wichtigen Aspekt von Bildung ausmacht, darauf verweist – nicht zuletzt – das deutsche PISA-Konsortium. Es gäbe unterschiedliche »Modi der [menschlichen] Weltwahrnehmung«, die in der Schule zur Geltung kommen müssen: kognitive Rationalität; moralisch-evaluative Rationalität; ästhetisch-expressive Rationalität; religiös-konstitutive Rationalität (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000, 21; vgl. auch BAUMERT 2002). Mit religiös-konstitutiver Rationalität ist ein Denken gemeint, das sich nicht in szientistisch-naturwissenschaftlichen Kategorien erschöpft, sondern Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit thematisiert und sich diesen stellt. Der Mensch ist nämlich aufgrund seiner ihm selbst bewussten Begrenztheit bzw. Endlichkeit grundlegenden Fragekontexten – nach dem Woher, dem Wohin, dem Wozu – ausgesetzt und bedarf entsprechender Antworten. Das heißt, die Option, Welt religiös

zu deuten, ist eine ganz spezifische und gehört zu den Möglichkeiten des Menschen. Diese gilt es auch im Rahmen von schulischer Bildung zu würdigen. Im Horizont des Religionsunterrichts stellt sich gleichwohl die Frage, ob religiöse Bildung wirklich in Bildungsstandards aufgehen kann oder ob diese nicht mehr umfasst als lediglich messbare Kompetenzen (vgl. OBST 2008, 41–50; ROTHGANGEL 2012, 329 f.). Hier zeigt sich eine Grenze von Religionsunterricht, der keinesfalls Religion und Religiosität in ihrer Gänze fokussieren kann. Letztlich ist nämlich damit zu rechnen, »dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt« – und zwar der existenzielle Bezug, z. B. »Erfahrungen und Begegnungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht operationalisieren oder messen lassen« (SCHWEITZER 2004, 240 f.).

Die Deutsche Bischofskonferenz hat relativ zeitig – bereits bevor entsprechende religionspädagogische Diskussionen sich tiefergehend damit befasst hatten – Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (vgl. DBK 2004b) und für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (vgl. DBK 2006) entfaltet. Die Evangelische Kirche veröffentlichte 2011 einen entsprechenden Orientierungsrahmen (vgl. EKD 2011). Damit erweisen die beiden Kirchen als für die inhaltliche Ausgestaltung des Religionsunterrichts verantwortliche Instanzen dieses Unterrichtsfach in seiner Adäquanz zu anderen schulischen Fächern und entziehen sich der aktuellen Bildungsdebatte nicht. Sie geben – orientiert an den Ergebnissen religionsdidaktisch-wissenschaftlicher Forschung – begründet Rechenschaft darüber, was zum erreichbaren Kernbestand des Religionsunterrichts gezählt werden kann. Gleichwohl verorten die entsprechenden kirchlichen Dokumente die Bildungsstandards »im Rahmen eines umfassenden Verständnisses religiöser Bildung« (DBK 2006, 8), welche dadurch nicht auf lediglich messbare Aspekte reduziert wird. Unter anderem Einstellungen und Haltungen, die »für den christlichen Glauben bedeutsam sind« – z. B. »Wachheit für die großen Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens« oder »Hoffnung auf ein Leben über den Tod hinaus« – »sind nur begrenzt lehrbar« (ebd., 13). Davon ausgehend, lässt sich ein wichtiges, kritisch-produktives Kriterium bzgl. der Bildungsstandards entfalten: Diese sind in der schulischen Praxis so umzusetzen, dass das Subjekt nicht um der überprüfbaren Leistungen bzw. Kompetenzen willen übergangen und zum Objekt einer am Fortschritt und an Leistungsfähigkeit orientierten Gesellschaft wird. Gerade die in vielen Bundesländern für die Fächer Deutsch und Mathematik eingeführten Schulleistungstests zeigen, dass derartige Bedenken nicht aus der Luft gegriffen sind.

2. Modelle religiöser Kompetenz

Bildungsstandards sind nicht denkbar ohne die Beschreibung von Kompetenzen. Franz E. Weinert hat den momentan meist verwendeten Kompetenzbegriff geprägt. Er versteht darunter »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (WEINERT 2002, 27 f.). Das heißt:

- »Kompetenzen beziehen sich auf notwendige Fähigkeiten, die ein Individuum oder eine Gruppe von Individuen befähigen, komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen« (OBST 2008, 25).
- Primär fokussiert Weinert kognitive Momente, trägt aber auch motivationalen, ethischen, und volitionalen (den Willen betreffende) Aspekten Rechnung.
- Kompetenzen sind bereichs- und fachspezifisch, insofern Lernen in Auseinandersetzung mit bereichsspezifischen Inhalten und dazugehörigen Methoden, Strategien und Deutungsmustern stattfindet.

Kompetenzen halten Hilfen bereit, »wenn man empirisch erkennen bzw. nachweisen will, in welchem Ausmaß und bis zu welchem Anteil Bildungsstandards tatsächlich erreicht werden« (COMENIUS-INSTITUT 2006, 11). Dabei ist zu bedenken, dass nicht alle Kompetenzen (z. B. soziale) durch Prüfverfahren messbar sind. Durch die Überprüfung, ob eine messbare Kompetenz erreicht worden ist, ergeben sich in zweierlei Hinsicht diagnostische Optionen: zum einen, ob Lernprozesse wirksam sind; zum anderen, was »ein Schüler/eine Schülerin schon kann und wo bzw. in welche Richtung er/sie das Können erweitern und verbessern kann« (ebd.).

Die Diskussion um Bildungsstandards hat in der Religionspädagogik die Debatte belebt, was jemand können muss, um als religiös kompetent zu gelten. In dieser Hinsicht finden sich mittlerweile mehrere Kompetenzmodelle, die versuchen, religiöse Kompetenz zu definieren und Instrumentarien zu entfalten, mit denen diese gemessen werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus realisiert werden können: Bsp. kann ein Kind noch nicht auf einem sehr komplexen Grad etwas interpretieren, mit zunehmenden Alter steigert sich das Niveau dieser Fähigkeit.

Noch hat kein bestimmtes Modell religiöser Kompetenz allgemeine Anerkennung gefunden; nur wenige sind empirisch überprüft. Vor allem ergeben sich Schwierigkeiten, wenn man messen will, ob ein lernendes und sich bildendes Subjekt in »authentischen Anwendungssituationen« (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, 19) eine bestimmte religiöse Kompetenz auf einem erwarteten Niveau erreicht hat. Gleichwohl

weisen die verschiedenen Modelle in mehrerlei Hinsicht Übereinstimmungen auf und bieten Orientierungsoptionen bzgl. dessen, was ein Religionsunterricht bewirken kann, der Grundschulkinder darin unterstützen will, sich religiös zu bilden (s. 1.1).

Religiöse Kompetenz nach Ulrich Hemel

Bereits 15 Jahre vor dem »PISA-Schock« hat Ulrich Hemel die Frage nach »religiöser Kompetenz« gestellt und auch beantwortet. Für ihn ist »religiöse Kompetenz die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen« (HEMEL 1988, 674). Bei seinen Kompetenzdimensionen orientiert er sich an den von Charles Glock definierten fünf Dimensionen von Religiosität.

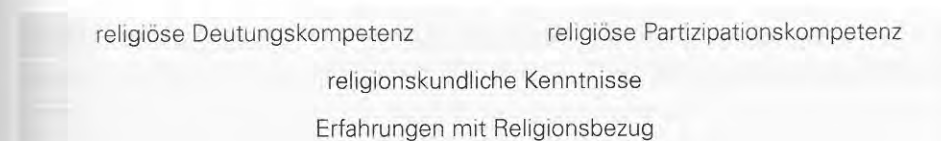
- *Religiöse Sensibilität:* Zu religiöser Kompetenz gehört es, religiöse Wirklichkeit qualifiziert wahrnehmen zu können. (Beispiel: Eine Heiligenstatue als religiöses Zeugnis deuten können und nicht lediglich als Kunstobjekt.)
- *Religiöses Ausdrucksverhalten:* Zu religiöser Kompetenz gehört es, eigene religiöse Fähigkeiten und Begabungen ausdrücken und sich innerhalb einer religiösen Glaubensgemeinschaft betätigen zu können. (Beispiel: An einem Gottesdienst teilnehmen können.)
- *Religiöse Inhaltlichkeit:* Zu religiöser Kompetenz gehört es, religiöse Inhalte zu kennen und mit diesen so umgehen zu können, dass diese der eigenen Orientierung für die Auseinandersetzung mit Welt dienen. Zudem subsumiert Hemel unter diese Dimension die lebenslange Motivation, sich mit religiösen Inhalten und Vorstellungen auseinanderzusetzen. (Beispiel: Die christliche Idee der Auferstehung kennen und auf das eigene Leben hin denken können.)
- *Religiöse Kommunikation:* Zu religiöser Kompetenz gehört es, religiös sprachfähig zu sein (religiöse Vokabeln, Symbole), über Religion kommunizieren und interagieren zu können. (Beispiel: Jemandem, der kein Christ ist, in Grundzügen den eigenen Glauben vorstellen können.)
- *Religiös motivierte Lebensgestaltung:* Zu religiöser Kompetenz gehört es, in Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltdeutungen und Wertorientierungen für sich aus religiöser Motivation heraus die eigene Lebensgestaltungsoption entfalten zu können.

Die Dimension »religiös motivierte Lebensgestaltung« ist nur bedingt im Rahmen des Religionsunterrichts überprüfbar. Sie verweist auf Grenzen dieses Faches und stellt gewissermaßen ein Korrektiv dar: Kinder können beispielsweise hinsichtlich der anderen Teilkompetenzen sehr gute Noten erreichen, sich aber zugleich gegen das

lebensgestaltende Potenzial von Religion entscheiden (vgl. ROTHGANGEL 2012, 332). Auch die begründete Ablehnung einer religiös motivierten Lebensgestaltung kann als Resultat religiöser Kompetenz angesehen werden. Hemels Kompetenz-Modell wirkte prägend für viele später entfaltete Modelle religiöser Kompetenz.

Das Berliner Modell religiöser Kompetenz

Eine Berliner Forschergruppe um den Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner hat in der KERK-Studie (Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts) ein Modell religiöser Kompetenz entfaltet und empirisch überprüft. Das Berliner Modell religiöser Kompetenz differenziert zwischen religionskundlichen Kenntnissen, religiöser Deutungs- und religiöser Partizipationskompetenz sowie den Erfahrungen mit Religionsbezug, die diesen Kompetenzen vorgelagert sind (vgl. BENNER u. a. 2011, 31).



- *Erfahrungen* stellen in allen Kompetenzbereichen grundlegende Voraussetzungen dar, um Kompetenzen zu erwerben, insofern ohne Erfahrungen mit Religionsbezug auch keine spezifisch religiösen Fähigkeiten ausgebildet werden können.
- *Religionskundliche Kenntnisse* wiederum markieren in diesem Kompetenzmodell eine elementare Basis. Ohne sie ist eine sachangemessene Auseinandersetzung, die religiöse Deutungsmuster berücksichtigt, mit religiösen Zeugnissen/Kontexten nicht möglich. Diese gilt es zu vermitteln. Religionskundliche Kenntnisse sind den beiden anderen Kompetenzbereichen »in zeitlicher Hinsicht insofern vorgeordnet [...], als sie empirische und kognitive Voraussetzungen sowohl für das Deuten als auch für die Möglichkeit zur Partizipation« (BENNER u. a. 2011, 33) bereitstellen.
- *Religiöse Deutungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, religiöse Texte, Motive, Bauwerke, Symbole etc. religiös und theologisch verstehen und in dieser Hinsicht interpretieren zu können.
- *Religiöse Partizipationsfähigkeit* bezieht sich vorrangig auf die Befähigung, Leben im Rekurs auf religiöse Aspekte zu gestalten. Damit ist die Fähigkeit gemeint, sich mit einem religiösen Sachverhalt auseinanderzusetzen oder in einer religiös konnotierten Situation reagieren zu können – ob dies nun aus dem Glauben heraus geschieht oder aus einer Glauben ablehnenden Haltung.

An diesem Kompetenz-Modell ist die Unterscheidung zwischen Grundkenntnissen und Kompetenzen markant: »Während Kompetenzen in bestimmten Anforderungssituationen erworben werden und sich dann auch an unterschiedlichen anderen Problemen und Herausforderungen bewähren können, lassen sich unbekannte Kenntnisse nicht aus bekannten Kenntnissen ableiten oder erschließen« (BENNER u. a. 2011, 130). Wichtig ist, dass alle drei Bereiche aufeinander bezogen sind: Partizipation setzt beispielsweise Grundkenntnisse und Deutungsfähigkeiten voraus. Gleichwohl kann auch über Partizipation das religionskundliche Grundwissen erweitert werden. Im Rahmen empirischer Befragungen unter Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe konnte die Berliner Forschergruppe vor allem hinsichtlich der religiösen Deutungskompetenz Niveaustufen herausarbeiten; bei der religiösen Partizipationskompetenz gelang dies aufgrund zu geringer Item-Zahlen nicht. Ebenso ergaben sich bei der Niveaustufendifferenzierung bezüglich der religionskundlichen Dimension Probleme (vgl. BENNER u. a. 2011, 125).

Letztlich wurde das Berliner Modell am intensivsten empirischen Überprüfungen unterzogen. Einmal mehr aber verweisen die Untersuchungsergebnisse darauf, dass gerade die für religiöse Bildung unabdingbare praktische Kompetenzdimension nur bedingt gemessen werden kann.

Das Kompetenzmodell der DBK

Für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule entfalten die deutschen Bischöfe in einem eigenen Dokument Bereiche religiöser Kompetenz, die mit den drei Hauptaufgaben dieses Unterrichtsfaches in Wechselwirkung stehen. Zu den drei Aufgaben zählen die »Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den katholischen Glauben«, das »Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens« sowie die »Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit« (vgl. DBK 2005, 18).

Die Schülerinnen und Schüler sollen zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion befähigt werden: Über ein Bescheidwissen hinaus soll Religionsunterricht also auch Glaube und Religion selbst ermöglichen – aber keinesfalls von den Lernenden abverlangen.

Das Kompetenzmodell der DBK unterscheidet zwischen allgemeinen fachbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Zudem wird in der Anbahnung von Einstellungen und Haltungen ein weiterer wichtiger Aspekt des Religionsunterrichts gesehen, der aber nur begrenzt lehr- und überprüfbar ist.

Zu den allgemeinen fachbezogenen Kompetenzen zählt das DBK-Modell (vgl. DBK 2006, 18–21):

- ▶ *wahrnehmen und entdecken*, z. B. religiöse Symbole entdecken und in ihrer Bedeutung benennen können;
- ▶ *Fragen stellen und bedenken*, z. B. im christlichen Glauben Antworten auf die großen Fragen nach dem Woher und Wohin suchen können;
- ▶ *deuten und gestalten*, z. B. Glaubenszeugnisse deuten und in Bezug zum eigenen Leben setzen können;
- ▶ *unterscheiden und bewerten*, z. B. christliche Handlungsmaßstäbe kennen und auf konkrete Situationen hin anwenden können;
- ▶ *sich ausdrücken und einander mitteilen*, z. B. christliche Ausdrucksformen verstehen und in Kommunikation angemessen verwenden können;
- ▶ *Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen*, z. B. den anderen als von Gott gewollten und geliebten Menschen erkennen und für ihn Empathie empfinden können.

Diese allgemeinen Kompetenzen, die nicht zuletzt mit Kompetenzen korrespondieren, die auch in anderen Unterrichtsfächern erreicht werden können, lassen sich erst »in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Inhalten und Formen des christlichen Glaubens sowie auch anderer Religionen« (ebd., 23) erwerben, weshalb die DBK ihrem Kompetenzmodell sechs Gegenstandsbereiche zuordnet: Mensch und Welt, biblische Botschaft, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde, andere Religionen. Damit wird eine Form geboten, die sich in den Bildungswissenschaften zunehmend etabliert hat: Kompetenzen werden als »domänenspezifisch« angesehen und sind von daher über fachspezifische Gegenstandsbereiche zu konkretisieren. Gabriele Obst gibt hinsichtlich dieses »Kompetenz-Modells« zu bedenken, dass es suggerieren könne, hinsichtlich religiöser Kompetenz gelte es vor allem, Grundwissen anzueignen. Ebenso sei zu fragen, ob »die Konkretionen mancher Kernkompetenzen auch nur annäherungsweise den strengen Bedingungen überprüfbarer Standards genügen« (OBST 2008, 83; vgl. ebd. 81).

Das Kompetenzmodell der EKD

Im 2011 veröffentlichten Orientierungsrahmen »Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I« wird das vom Comenius-Institut (Münster) entfaltete Kompetenzmodell weiterentwickelt. Es präsentiert »eine begrenzte Anzahl von Kompetenzen, die in diesem Unterricht erworben oder weiterentwickelt werden sollen« (EKD 2011, 8). Wie das katholische Pendant bettet auch der EKD-Orientierungsrahmen sein Modell religiöser Kompetenz in den Horizont des Religionsunterrichts ein. Dieses Fach biete den Schülerinnen und Schülern eine Op-

tion, »die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft« zu erproben, indem es »einen eigenen Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist« eröffnet (ebd., 11). Die Lernenden sollen sich »im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen« aneignen, »die für einen sachgemäßen Umgang mit sich selbst, mit dem christlichen Glauben und mit anderen Religionen und Weltanschauungen notwendig sind« (ebd.). Ausgehend davon präzisiert die EKD – ähnlich zu den von der DBK formulierten allgemeinen fachbezogenen Kompetenzen – folgende prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung (vgl. ebd., 17):

- Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit,
- Deutungsfähigkeit,
- Urteilsfähigkeit,
- Dialogfähigkeit,
- Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit.

Diesen Kompetenzen sind vier domänenspezifische Gegenstandsbereiche zugeordnet: »die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, besonders im Blick auf ihre Fragen nach dem eigenen Glauben, die christliche Überlieferung und Lehre, andere Religionen und Weltanschauungen [sowie] religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont« (ebd.). Auf dieser Basis werden acht Kompetenzen entfaltet:

1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.
2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen.
3. Individuelle und kirchliche Formen der Praxis von Religion kennen und daran teilhaben können.
4. Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben.
5. Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können.
6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen.
7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.
8. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären (ebd., 8).

Das Kompetenzmodell der EKD bietet eine sehr ausdifferenzierte Präzisierung von »religiöser Kompetenz«, wobei anzufragen bleibt, inwiefern diesen acht Kompetenzen nicht noch weitere hinzugefügt oder ausgewählte davon zu einer übergeordneten Kompetenz zusammengefasst werden könnten.

Folgerungen

Neben den oben genannten Modellen wurden bis dato weitere Ausdifferenzierungen religiöser Kompetenz in den Forschungsdiskurs eingebracht (vgl. z. B. ENGLERT 2007; MICHALKE-LEICHT 2011; RITZER 2010 oder SCHAMBECK 2011). Letztlich zeigt sich, dass folgende Aspekte über alle Kompetenzmodelle hinweg bedeutsam sind:

- Religiöse Kompetenz lässt sich nicht unabhängig von der Domäne Religion operationalisieren, weshalb die verschiedenen Teilkompetenzen immer in Abhängigkeit von Inhalts- bzw. Gegenstandsbereichen zu beschreiben sind. Damit ist vornehmlich das sogenannte Verfügungswissen fokussiert, das Kenntnisse bzgl. verschiedenster Aspekte von Religion und Religiosität umfasst. Wichtig bleibt dabei, dass die Inhalte nicht funktionalisiert, sondern in ihrer originären Eigenart gewürdigt werden. Sie selbst können für sich stehen, indem sie »Schülerinnen und Schülern das Unerwartete, das Neue, das sie zu Horizonten zu führen vermag« (SCHMID 2012b, 49), bieten, Staunen ermöglichen und damit Interesse am Lerngegenstand hervorrufen.
- Alle Kompetenzmodelle rekurren letztlich auf folgende Teilkompetenzen: Wahrnehmungs- und Deutungs-, Urteils-, Kommunikations- sowie Partizipations- bzw. Handlungskompetenz. Diese Teilkompetenzen werden präzisiert auf Basis der Gegenstandsbereiche, welche damit zu religiösem Orientierungswissen werden.
- Gerade hinsichtlich der Partizipations- bzw. Handlungskompetenz ist zu bedenken, inwiefern sie im Kontext des Religionsunterrichts explizit geschult und gemessen werden kann. Hier scheinen Grenzen der Überprüfbarkeit religiöser Kompetenz auf. Sie ist in vielen Lern- und Bildungsprozessen nicht einzuholen, wenn man die Subjektorientierung und den freiheitlichen Charakter religiöser Bildung ernst nimmt.

Letztlich sensibilisieren alle oben präsentierten Modelle – vorbehaltlich ihrer Begrenztheit auf operationalisierbare Aspekte der Domäne Religion – dafür, dass Religion existenziell dimensioniert ist und diese Dimension daher auch in entsprechenden Lernprozessen angespielt werden muss; ein Bereich von religiöser Kompetenz, der nur schwerlich empirisch nachgewiesen werden kann. An dieser Stelle unterscheiden sich die Modelle religiöser Kompetenz von vielen anderen Kompetenzmodellen

(z. B. von sprachlicher Kompetenz); nicht zuletzt, weil ihnen ein spezifisches Menschenbild zugrunde liegt. Nochmals verdeutlicht: Wenn Kompetenzorientierung im Weinert'schen Sinne lediglich auf einen Zuwachs an Problemlösefähigkeit zielt, könnte dies zu einer Verzweckung des Menschen führen. Mit Rudolf Englert ist anzufragen: »Missverstehen wir nicht vielleicht die Bedeutung von Religion im menschlichen Leben, wenn wir uns religiöse Kompetenzentwicklung so strikt als die Steigerung von Problemlösungspotenzial denken?« (ENGLERT 2012b, 64). Er verweist darauf, dass die Beschäftigung mit Religion oftmals weniger Probleme löst, als vielmehr Fragen aufwirft, die man vorher vielleicht gar nicht gehabt hätte. Gerade dies »macht die Perspektivik auf das Leben reicher und komplexer; und zwar auch dann, wenn sich diese Fragen, wie vor allem die Gottesfrage, nicht im landläufigen Sinne »abarbeiten« lassen« (ebd.).

Insgesamt geben die verschiedenen Modelle religiöser Kompetenz Hinweise darauf, was als gut und mehrdimensional zu wertende religiöse Lern- und Bildungsprozesse berücksichtigen müssen und wie diese entsprechend anzulegen und zu initiieren sind. Ohne die Wahrnehmungsdimension oder ohne die praktische Dimension religiöser Kompetenz bspw. blieben sie unvollständig. Es geht darum, Lerngegenstände im Religionsunterricht so ins Lerngeschehen einzubringen, dass Schülerinnen und Schüler diese als bedeutsam erfahren. »Die Orientierung an Kompetenzen bietet folglich die Möglichkeit, [...] eine stärker auf Nachhaltigkeit und Relevanz ausgerichtete Unterrichtskultur zu entwickeln« (SAJAK / FEINDT 2012, 90).

3. Praxis: Kompetenzorientierter Religionsunterricht

Noch gibt es keine allgemein anerkannten Vorschläge, Religionsunterricht kompetenzorientiert zu planen und zu initiieren. Klar ist, dass entsprechende Planungsmodelle keine grundlegenden Revolutionen bisheriger Unterrichtsplanung (s. III.1) bedeuten. Vielmehr bedienen sie sich vorhandener Aspekte und stellen diese in den Horizont der Kompetenzorientierung (vgl. u. a. OBST 2008, 194). Kompetenzorientierter Religionsunterricht denkt den Lernprozess vom Resultat her. Somit ist bei der Unterrichtsplanung und -initiiierung leitend, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kompetenzen über einen längeren Lernprozess hin aufgebaut und nur selten in einer einzigen Unterrichtsstunde erworben werden. Deshalb erscheint es nach wie vor wichtig, für einzelne Unterrichtsstunden Lehr- / Lernziele zu definieren (s. III.1), die zum einen gewährleisten, dass verschiedene Teilkompetenzen religiöser Kompetenz zum Tragen kommen, und zum anderen eine gewisse Flexibilität garantieren, um den Lernenden bedarfs- und situationsangemessene Optionen des Kompetenzaufbaus zu ermöglichen.

Gabriele Obst schlägt folgendes Vorgehen bei kompetenzorientierter Unterrichtsplanung vor (vgl. OBST 2008, 137–146; OBST / ROTHGANGEL 2012):

- Identifikation von Anforderungssituationen: Fragen, Probleme, Situationen, die die Schülerinnen und Schüler herausfordern und für deren Bearbeitung bestimmte Kompetenzen nötig sind,
- Konstatierung der Lebensbedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler,
- Erhebung der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler: vorhandene Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen,
- Bestimmung von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um mit der Anforderungssituation zurechtzukommen,
- Planung von kompetenzförderlichen Lehr- / Lernsituation,
- Etablierung geeigneter Überprüfungsformen,
- immer wieder neues Einbringen der religiösen Perspektive.

Ein eigenes Planungsschema zum Aufbau und zur Struktur kompetenzorientierter Lernsequenzen hat Wolfgang Michalke-Leicht vorgelegt (vgl. MICHALKE-LEICHT 2011, 78–83). Andreas Feindt u. a. wiederum verweisen auf sechs Merkmale eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts (vgl. FEINDT u. a. 2009, 12–16), die jedoch vieles aufgreifen, was bereits in »vor-kompetenzorientierten« Zeiten eine gute Unterrichtsplanung und -gestaltung auszeichnete:

- individuelle Lernbegleitung der Lernenden, um den Kompetenzaufbau zu unterstützen,
- Metakognition: Lernende befähigen, ihre Schwächen und Stärken einzuschätzen und Strategien zur Verbesserung offerieren,
- Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten: Schülerinnen und Schülern zu einem Überblick verhelfen, wie neues Wissen mit vorhandenem verknüpft ist und wie erlangte Fertigkeiten auf andere Bereiche hin angewendet werden können,
- Übung und Überarbeitung: Lernende animieren, Kompetenzen zu schulen und in neuen Anwendungssituationen zu nutzen,
- kognitive Aktivierung: Situationen schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler sich gefordert sehen, eigene Entdeckungen zu machen sowie vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten selbsttätig und kreativ einzusetzen,
- lebensweltliche Anwendung: Situierung der Lerngegenstände sowie kompetenzüberprüfende Aufgabenformate in Kontexten, die die Lebenswelt der Lernenden tangieren.

Ann-Kathrin Muth, die Vorschläge für eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung im Religionsunterricht an Grundschulen bietet, orientiert sich am Planungsmodell von Feindt u. a. Vor allem in der stimmigen Erhebung der Lernausgangslage,

die für eine individuelle Lernbegleitung notwendig ist, sowie in einer mehrdimensionalen, Selbsttätigkeit und nachhaltiges Üben ermöglichenden Aufgaben- (nicht nur Prüfungs-)Kultur sieht sie wichtige Aspekte (vgl. MUTH 2012, 163). Offene Themeneinstiege bieten Schülerinnen und Schülern die Chance, ihr Vorwissen, ihre Vorstellungen und Gedanken einzubringen (= kognitive Aktivierung) und ermöglichen es den Lehrenden, die Lernausgangslage einzuschätzen und von daher geeignete Lernangebote bereitzustellen, die den Kompetenzerwerb unterstützen. Phasen des Übens und Wiederholens wiederum sind für Grundschulkinder sehr wichtig, um Kompetenzen aufzubauen. Dabei werden neue Formen bedeutsam, »z.B. das Cahier (Themenheft zu einem bestimmten Thema), das Portfolio, verschiedene Fragebögen und andere kreative Aufgabenstellungen« (SAJAK / FEINDT 2012, 103). Je nach Unterrichtsthema legt kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Grundschule den Schwerpunkt zudem entweder stärker auf an der Praxis orientierte Übungen oder aber auf kognitive Aktivierung. Die Merkmale Metakognition und Wissensvernetzung dagegen erweisen sich hinsichtlich des Kompetenzerwerbs von Grundschulkindern als weniger produktiv; zudem benötigen Kinder – so Muth – mehrere instruktive Phasen (vgl. MUTH 2012, 164 f.).

Zusammenfassung:

Die Bildungsreform in Deutschland bringt es mit sich, dass sich Religionsunterricht in seiner Bildungsbedeutsamkeit erweisen muss. Unfraglich gehört es zu den Möglichkeiten des Menschen, die Welt religiös wahrzunehmen, zu deuten und zu gestalten. Im Sinne dieser Prämisse gilt es, im Religionsunterricht religiöse Kompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen – Wahrnehmungs- und Deutungs-, Urteils-, Kommunikations- sowie Partizipationskompetenz – hinsichtlich religiös-inhaltlicher Kontexte anzubahnen. Ein dementsprechend geplanter Religionsunterricht an der Grundschule denkt vom Ende her und ermöglicht, dass die Kinder über eine längere Lerneinheit hinweg Kompetenzen aufbauen. Dabei ist es zum einen wichtig, die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, Übungsphasen zu organisieren sowie eine individuelle Aneignung der mit inhaltlicher Auseinandersetzung verbundenen Kompetenzen zu fördern. Zum anderen aber zeigt sich, dass nicht bereits im Vorab alle zu erreichenden Kompetenzen definiert werden können: Vielmehr ist den Inhalten des Religionsunterrichts zuzutrauen, dass sie den Lernenden auch Bildungsaufgaben auf tun, die nicht überprüfbar sind; gerade in partizipatorischer Hinsicht.

Lesehinweise:

- ENGLERT, RUDOLF (2012): Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In: SAJAK, CLAUS PETER (Hg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn u. a., 61–73.
- MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG (2011): Lernsequenzen. In: Ders. (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München, 78–83.
- OBST, GABRIELE (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- OBST, GABRIELE / ROTHGANGEL, MARTIN (2012): Kompetenzorientierte Religionspädagogik. In: GRÜMME, BERNHARD / LENHARD, HARTMUT / PIRNER, MANFRED L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart, 185–197.
- SAJAK, CLAUS PETER / FEINDT, ANDREAS (2012): Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. In: SAJAK, CLAUS PETER (Hg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn u. a., 89–106.