

Was bedeutet »religiös kompetent« zu sein?

Text: **Mirjam Schambeck** sf

Der Begriff »religiöse Kompetenz« wird in der aktuellen Bildungsdebatte viel diskutiert. Was muss jemand können, der als religiös kompetent gilt, und wie verändert die Kompetenzorientierung den Religionsunterricht?

Das Kompetenzmodell, das *Ulrich Hemel*, inspiriert durch das Glock'sche Religiositäts-Modell, in seiner Habilitationsschrift 1988 vorgestellt hat, wurde für die religionspädagogische Theoriebildung leitend. Sein Verdienst besteht darin, *religiöse* Kompetenz als vieldimensional beschrieben zu haben.

Der Kompetenzbegriff selbst dagegen wird in der Diskussion fast durchweg von der Definition her verstanden, die *Franz E. Weinert* vorgelegt hat. Er integriert kognitive, motivationale und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums im Kompetenzbegriff und bezieht damit auch (moralische) Haltungen und Handlungen mit ein, die das Individuum für die Gestaltung von Welt und Gesellschaft braucht (*Weinert* 45–60). Diese Verschränkung unterschiedlicher Fähigkeiten und Haltungen macht ihn so anschlussfähig für die Beschreibung religiöser Kompetenz. Der Nachteil liegt darin, dass *Weinert* in der Tradition *Chomskys* Kompetenz (lediglich) als Problemlösungsfähigkeit versteht. Damit ist in die religionspädagogische Debatte eine Vereinseitigung eingetragen, die die Bestimmungsversuche von religiöser Kompetenz begleitet; denn religiöse Kompetenz muss mehr

sein als Problemlösefähigkeit, will sie ihrem Gegenstand gerecht werden.

Vor diesem Hintergrund soll hier ein anderer Vorschlag, religiöse Kompetenz zu beschreiben, in die Debatte eingebracht werden. Ein Nebeneffekt dieser Überlegungen ist die Neubewertung der Frage, um die in der Religionspädagogik derzeit so stark gerungen wird: nämlich wie und was im Religionsunterricht gelehrt werden darf und soll, oder mit anderen Worten, was von einem performativen Religionsunterricht zu halten ist.

Wer soll religiös kompetent werden?

So diskussionsbedürftig die Frage ist, was es für die Verbesserung von (Religions-)Unterricht austrägt, Bildungspläne kompetenzorientiert zu gestalten und Unterricht kompetenzorientiert zu planen, so rückt die Kompetenzorientierung eines ganz klar in den Vordergrund: Unterricht ist von denen her zu konzipieren, die kompetent werden sollen. Die Sachen, die zu lernen sind, kommen von den Lernenden her in den Blick. Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten

von Subjekten, von konkreten Schülerinnen und Schülern, die in einer konkreten Religionsstunde einer konkreten Schule lernen. Damit konkretisiert Kompetenzorientierung, was in der Religionspädagogik unter Subjektorientierung diskutiert wird.

Wenn man also beschreiben will, was unter religiöser Kompetenz zu verstehen ist, muss an erster Stelle der Frage nachgegangen werden, wer diejenigen sind, die sich Kompetenzen aneignen wollen oder sollen. Wer sind diejenigen, die lernen? Was beschäftigt sie? Was interessiert sie und was nicht? Welche Voraussetzungen bringen sie mit, seien es kognitive, entwicklungspsychologische, soziale, religionssoziologische?

Kompetenzorientierung rückt eines klar in den Vordergrund: Unterricht ist von denen her zu konzipieren, die kompetent werden sollen.

Den Unterricht kompetenzorientiert zu planen beginnt also bei der Klärung, wer die SchülerInnen sind und mit welchen (Nicht-)Interessen und Voraussetzungen sie an ein Thema herangehen. Das ist nicht neu. Andererseits macht aber eine kompetenzorientierte Planung von Unterricht deutlich, dass sowohl Ziele (die auch bei einem kompetenzorientiert angelegten Religionsunterricht nicht unter den Tisch fallen, aber auf anderem Wege zu finden sind) als auch das zu Lernende sowie Lernwege von den Lernenden in den Blick zu nehmen sind.

Für die Planung einer Unterrichtseinheit zum Themenbereich für die Klasse 10 »Leben an der Grenze: Tod und Jenseitsvorstellungen« heißt das beispielsweise, nach Anknüpfungsmöglichkeiten im Leben der SchülerInnen zu suchen. Beschäftigen sich Jugendliche in diesem Alter überhaupt mit dem Thema Tod? Wie geht die »pragmatische Generation« der Jugendlichen von heute (vgl. *Shell-Studien*) mit Grenzerfahrungen um (vgl. *Bescherer*)? Gibt es SchülerInnen in der Klasse, die schon schlimme Erfahrungen mit dem Tod naher Verwandter oder Freunde machen mussten? Was wäre für diese SchülerInnen wichtig? Welche gesellschaftlichen

Mechanismen, mit Tod, Sterben und Jenseits umzugehen, sind zu bedenken?

Worin sollen die Lernenden kompetent werden?

Erst daraus ergibt sich als zweite Frage jene nach der Klärung der Sache: Wenn es im Religionsunterricht darum geht, dass Lernende religiös kompetent werden sollen, dann muss folglich auch geklärt werden, was es mit Religion auf sich hat. Worin sollen die SchülerInnen kompetent werden? Wie kann Religion beschrieben werden?

Ähnlich dem Glock'schen Modell, Religiosität zu veranschaulichen (*Glock* 150–168), beschreibt mein im Folgenden vorgestellter Vorschlag Religion mittels unterscheidbarer Dimensionen. Damit bleibt dieser Vorschlag sowohl für ein substanzielles als auch funktionales Religionsverständnis offen. Religion wird in folgender Hinsicht bestimmt:

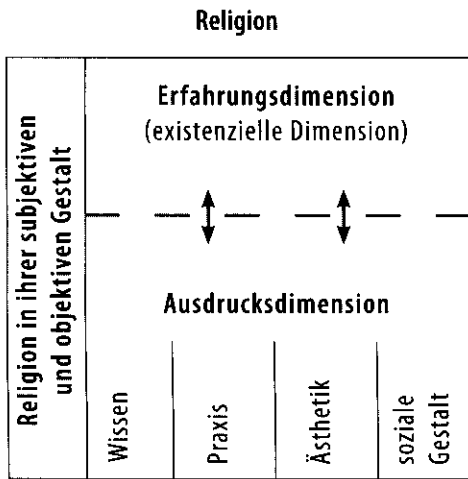
Zum einen tritt uns Religion sowohl in einer subjektiven als auch objektiven Gestalt gegenüber:

■ Religion ist das, was sich Menschen von ihr aneignen, was in ihrem Leben an religiösen Inhalten und Stilen zum Klingen kommt und was nicht, was an Deutungen konstruiert und an Haltungen eingeübt wird (*subjektive Gestalt*).

■ Religion ist aber auch das, was uns als *objektive Religion* entgegenkommt. Damit ist all das gemeint, was z.B. eine Traditionsgemeinschaft als verbindlich ansieht und als Tradition überliefert: Zeugen und Zeugnisse des Glaubens, Lehraussagen, Lebenshaltungen etc.

Zum anderen zeigt sich Religion (in ihrer subjektiven und objektiven Gestalt) in einer existenziellen Dimension (Erfahrungsdimension) und als Ausdruck dieser existenziellen Dimension. Das heißt, dass das, was Religion meint, den Menschen zutiefst angeht, um ein Wort von *Paul Tillich* zu variieren:

■ Religion wird vernehmbar als *Erfahrung*, die Menschen mit dem Transzendenten machen, sei es als persönlicher Gott oder als pantheistische



Die unterschiedlichen Dimensionen von Religion

Transzendenz verstanden, sei es theistisch oder als Numinosum und Ultimatum beschrieben.

■ Zugleich suchen sich Erfahrungen einen *Ausdruck*. Das ist schon im zwischenmenschlichen Bereich so. Erfahrene Liebe will hinausgejubelt, beschrieben, bedacht, ins Handeln übersetzt werden. Dies gilt analog für die Ausdrucksdimension von Religion. Im Gefolge von *Aristoteles* und *Kant* lässt sich die Ausdrucksdimension von Religion unterscheiden in

1. den Bereich des Wissens bzw. der Reflexion,
2. den Bereich der Praxis bzw. des ethisch guten Tuns und
3. den Bereich der Ästhetik als Bereich der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis, des Spiels und der Bilder.
4. Da jede Religion sich auch als Vergemeinschaftungspraxis zeigt, sind diese drei Ausdrucksweisen um eine vierte zu ergänzen: Religion kennzeichnet auch eine gemeinschaftliche, soziale Gestalt. Diese kann eng oder weit ausgelegt werden, als Kirchenmitgliedschaft oder lediglich als Zugehörigkeit zu einer bestimmten Weltdeutungspraxis, als praktizierte Teilnahme oder als Zugehörigkeit zu einem Tradierungssystem. Das traditionale Moment, also dass eine bestimmte Tradition an die nächste Generation

weitergegeben wird und diese nach deren Relevanz für das aktuelle Leben fragt, ist z.B. auch ein Ausdruck für die soziale Ausdrucksdimension von Religion.

Insgesamt gilt, dass jeder dieser Bereiche unvertretbar ist, also nicht im anderen aufgeht. Zugleich sind alle aufeinander bezogen und beschreiben erst in ihrer Komplementarität die Ausdrucksdimension von Religion. Diese prägt nun zugleich auch die »Atmosphäre«, in der sich existenzielle Erfahrungen mit dem Transzendenten ereignen. Insofern sind die existenzielle und die Ausdrucksdimension von Religion aufeinander bezogen, stehen in einem andauernden Austausch und prägen einander auch (vgl. dazu nebenstehende Grafik).

Für die Beschreibung von religiöser Kompetenz heißt das, dass erst derjenige als religiös kompetent im vollen Sinne gilt, der in Bezug auf *alle Dimensionen von Religion* kompetent ist. Das hat Konsequenzen für die Konzeption religiöser Bildungsprozesse. In ihnen müssen alle Dimensionen von Religion zum Tragen kommen. Es geht nicht an, dass z.B. die Ausdrucksdimension von Religion auf Kosten der Erfahrungsdimension verhandelt wird und umgekehrt. Oder dass nur die kognitive Ausdrucksdimension berücksichtigt und die ästhetische oder praktische übergangen wird. Freilich wird noch zu klären sein, inwiefern die Verfasstheit konkreter Lernorte wie z.B. des Religionsunterrichts ausschlaggebend dafür ist, in welcher Weise und Intensität die unterschiedlichen Dimensionen von Religion thematisiert werden. Schon an dieser Stelle bleibt aber festzuhalten, dass bei der Planung von Religionsunterricht das Thema der Unterrichtseinheit mittels der unterschiedlichen Dimensionen von Religion ausdifferenzieren ist. Für das oben genannte Unterrichtsbeispiel heißt das zu klären, wie die existenzielle Dimension und dessen Ausdrucksdimension ins Spiel kommt: Eine Möglichkeit besteht darin, über Zeugnisse und Zeugen – also die Erfahrungen Dritter – die existenzielle Dimension von Sterben, Tod und Jenseits anzusprechen. Das kann z.B. gelingen, indem SchülerInnen den Internet-

friedhof, und hier konkret das »Grab« des ehemaligen Nationaltorwarts *Robert Enke* besuchen und dort lesen können, was Freunde und Fans an Trauer, Klage und Wut aufgeschrieben haben (www.memorta.com). Die Ausdrucksdimension dieses Themas ins Spiel zu bringen, kann heißen, über Todesrituale nachzudenken, Todes- und Jenseitsvorstellungen evtl. auch unterschiedlicher Religionen kennenzulernen, zu fragen, warum Gesellschaften wie die unsere den Tod tabuisieren und was das für Trauerprozesse von Menschen bedeutet. Es kann auch heißen, sich mit ästhetischen Ausdrucksformen wie etwa den Friedhofsgestaltungen zu beschäftigen und Symbole als Ausdruck für das Unaussprechliche »lesen zu lernen«, dass auch die eigene Lebenszeit zu Ende geht.

Kompetenzen, um Religion auf die Spur zu kommen

Damit stellt sich als dritte Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten es braucht, um die unterschiedlichen Dimensionen von Religi-

on auf die Spur zu kommen. In Studien zur interreligiösen Kompetenz (*Schambeck* 2009 und *Schambeck* 2011 a und 2011 b) konnte ich mittels qualitativ-empirischer Forschungen herausfinden, dass Kompetenz in Bezug auf Religion dreidimensional verfasst ist. Sie beinhaltet:

■ **Wahrnehmungskompetenz – ästhetische Kompetenz:** Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, die unterschiedlichen Dimensionen von Religion, wie sie oben beschrieben wurden, wahrnehmen und unterscheiden zu können sowie ausdrucksfähig zu sein.

■ **Reflexions- und Verständigungskompetenz – hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz:** Damit ist die Fähigkeit gemeint, die unterschiedlichen Dimensionen von Religion zu kennen, über Wissen zu verfügen, was z.B. zu den Glaubensinhalten einer Religion gehört, ihre Praxis und Ästhetik zu kennen und darüber auskunftsfähig zu sein.

■ **Praktische Kompetenz:** Mit praktischer Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, die unterschiedlichen Dimensionen von Religion verstehen, beurteilen und für das eigene Handeln

HINTERGRUND

Kompetenzorientierung in der Diskussion

Unter dem Titel »Erhebliche Gefährdungen« hat *Katja Boehme* in der Herder Korrespondenz 9/2010, 460–464 auf die vielfachen Herausforderungen des Religionsunterrichtes hingewiesen: Er sei strukturell gefährdet und müsse sich zudem neu über seine Inhalte klar werden. In ihrer Replik in der Herder Korrespondenz 11/2010, 588–592 widersprachen *Clauß Peter Sajak* und *Wolfgang Michalke-Leicht* in ihrem Artikel »Bitte nüchtern bleiben« vor allem *Boehmes* Kritik an der Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts.

Hans Schmid monierte daraufhin unter der Überschrift »Falsche Alternativen« in der Herder Korrespondenz 1/2011, 49–53, dass in der Diskussion um die Kompetenzorientierung falsche Oppositionen aufgebaut würden. Die Grundfrage sei, in welchem Verhältnis die formale Bestimmung des Religionsunterrichts über Kompetenzen einerseits sowie die Inhalte andererseits stünden. Letztere dürften nicht nur funktionalisiert werden, sondern hätten ihren Eigenwert. Vor diesem Hintergrund sind auch die grundsätzlichen Klärungen des Kompetenzbegriffs zu lesen, um die *Mirjam Schambeck* sich in vorliegenden Artikel bemüht.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Ästhetische Kompetenz	Die unterschiedlichen Dimensionen von Religion – also Erfahrungen, Phänomene von Religion, Artefakte, Zeugen und Zeugnisse, Rituale, moralisch motiviertes Tun, die Vergemeinschaftungspraxis etc. – <i>wahrnehmen können.</i>	Mit den Wahrnehmungen der unterschiedlichen Dimensionen von Religion in Bezug auf eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln <i>kognitiv umgehen lernen.</i>	Die Wahrnehmungen der unterschiedlichen Dimensionen von Religion in Bezug auf eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln <i>transformieren und sich dadurch transformieren lassen.</i>
Hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz	Über die unterschiedlichen Dimensionen von Religion <i>kundig werden (Wissen) und auskunftsfähig.</i>	Die unterschiedlichen Dimensionen von Religion in Bezug auf eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln <i>verstehen lernen und auskunftsfähig sein.</i>	Das angeeignete Wissen über die unterschiedlichen Dimensionen von Religion in Bezug auf eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln <i>transformieren und sich dadurch transformieren lassen.</i>
Praktische Kompetenz	Die unterschiedlichen Dimensionen von Religion auf Konsequenzen für Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln <i>befragen können.</i>	Die unterschiedlichen Dimensionen von Religion in Bezug auf eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln <i>begründet beurteilen lernen.</i>	Die unterschiedlichen Dimensionen von Religion in Bezug auf eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln <i>begründet vollziehen und dadurch transformieren sowie sich dadurch transformieren lassen.</i>

Drei Niveaus religiöser Kompetenz lassen sich unterscheiden (siehe Erläuterungen S. 137f).

fruchtbar machen zu können. Praktische Kompetenz bedeutet auch, an religiöser Praxis (Ethos sowie Kult) kundig teilnehmen zu können. Mit diesen unterschiedlichen Kompetenzbereichen kann beschrieben werden, was jemand können muss, der religiös kompetent ist. Für die Planung von Religionsunterricht heißt das, ein Lernarrangement so anzulegen, dass SchülerInnen die Chance haben, in allen Kompetenzbereichen zu lernen. Lernarrangements beispielsweise, die nur auf die ästhetische Kompetenz setzen und die hermeneutisch-reflexiven und

hermeneutisch-kommunikativen Kompetenzen vernachlässigen, sind defizitär. Sich nur mit Todeskonzepten unterschiedlicher Religionen zu beschäftigen, ohne darüber zu reflektieren, was das für das Leben der Menschen dieser Religionen bedeutet (praktische Kompetenz), wäre zu wenig. Das heißt nicht, dass in jeder einzelnen Stunde alle Kompetenzbereiche angesprochen werden müssen, in einer Unterrichtssequenz aber schon. Wie ist dies konkret zu leisten? Bevor dieser Frage nachgegangen wird, gilt es, sich damit zu be-

schäftigen, wozu eigentlich religiöse Kompetenz dient. Oder anders gesagt: Was ist eigentlich das Ziel religiöser Lern- und Bildungsprozesse, mittels derer SchülerInnen religiös kompetent werden sollen? Damit wird deutlich, dass religiöse Kompetenz nicht im luftleeren Raum definiert werden kann. Und auf diese Weise kommen die Ziele auch bei der Kompetenzorientierung ins Spiel. Das Verständnis von religiöser Kompetenz hat mit normativen Setzungen zu tun. Diese müssen aufgedeckt werden, wenn redlich darüber Auskunft gegeben werden soll, wie und warum religiöse Kompetenz so beschrieben wird, wie ich es hier tue.

Worauf zielt religiöse Kompetenz?

Die Grundfrage lautet: Was will religiöse Bildung? Ich gehe davon aus, dass religiöse Kompetenz zunächst beinhaltet, eine eigene, begründete Position zu Religion zu gewinnen. In einem zweiten Schritt bedeutet es, Religion für die eigenen Lebensdeutungen, für das eigene Weltverstehen und Weltverhalten »in Gebrauch« (*Ludwig Wittgenstein*) zu nehmen. Damit ist schon mehrerlei gesagt:

1. Eine eigene, begründete Position zu Religion zu gewinnen ist nicht von vornherein damit gleichzusetzen, Religion für das eigene Leben und die Gestaltung von Welt »in Gebrauch« zu nehmen. Religiöse Bildungsprozesse und insofern auch religiöse Kompetenz sind sozusagen in Niveaustufen zu unterscheiden.
2. Eine eigene, verantwortete Position zu Religion zu gewinnen bedeutet, sich selbst und anderen gegenüber begründen und darüber Auskunft geben zu können, wie man Religion versteht und welche Rolle man Religion im eigenen Leben einräumt. Es ist damit noch keine Entscheidung von den Einzelnen darüber getroffen worden, ob sie Religion für ihr Leben Geltung geben oder nicht.
3. Religion »in Gebrauch« zu nehmen bedeutet, Religion für die eigenen Lebensdeutungen fruchtbar zu machen sowie Religion mittels der

eigenen Lebensdeutungen und des eigenen Handelns zu aktualisieren und in die Welt einzuschreiben. Religion und die eigenen Lebensdeutungen sind hier in einer kritisch-produktiven Wechselbeziehung zu lesen.

Religion bleibt leer, solange sie nicht von Menschen in Dienst genommen wird – aber sie ist auch nicht nur das, was Menschen aus ihr machen.

Auf den ersten Blick lassen solche Formulierungen vermuten, dass hier Religion zu sehr funktionalisiert wird. Sie kommt (nur) insofern in den Blick, als sie relevant ist für den Menschen und die Gestaltung von Welt. Dazu ist zu sagen: Zum einen bleibt Religion leer, solange sie nicht von Menschen in Dienst genommen wird. Darüber hinaus gilt aber: Das funktionale Religionsverständnis wird korrigiert am substanziellen bzw. hier am christlichen Gottesgedanken. Gott schreibt sich ein in den Horizont des Menschen und seiner Geschichte, er geht aber nicht im Menschen und der Geschichte auf. Das heißt, dass Religion nicht nur das ist, was Menschen aus ihr machen. Vielmehr wird der Eigenanspruch Gottes, der Eigenanspruch der Religion zum Korrektiv für das, was Menschen für sich an der Religion in Dienst nehmen. Dem In-Gebrauch-Nehmen von Religion, ihrer Relevanz, steht der Eigenanspruch von Religion, ihre Repräsentanz, gegenüber und umgekehrt.

Niveaus religiöser Kompetenz

Für die Beschreibung religiöser Kompetenz ist damit festzuhalten, dass ein funktionales Religionsverständnis mit einem substanziellen zu verschränken ist. Außerdem ist anhand der oben genannten Zielbestimmung religiöser Bildungsprozesse – 1. eine eigene, begründete Position in Bezug auf Religion gewinnen und 2. Religion für das eigene Leben »in Gebrauch« nehmen – deutlich geworden, dass sich unterschiedliche Niveaus religiöser Kompetenz, verstanden als Ausprägungen bzw. Intensivierungen, ausfindig machen lassen.

Das Lernen lernen



Wolfgang Michalke-Leicht

Kompetenzorientiert unterrichten

Das Praxisbuch für den Religionsunterricht



€ 17,99 [D]/€ 18,50 [A]/*CHF 27,90
ISBN 978-3-466-37013-9

Die klassische »Wissensvermittlung« hat ausgedient. Zeitgemäßer Unterricht hilft Schülerinnen und Schülern, sich die notwendige Schlüsselkompetenzen selbst zu erarbeiten. Dieses Arbeitsbuch für den Religionsunterricht liefert praxiserprobte Anleitungen und Hilfestellungen – mit 24 modellhaften Lernsequenzen für die Sekundarstufen I und II.

Spiritualität & Religion

www.koesel.de Sachbücher & Ratgeber

Meines Erachtens lassen sich drei Niveaus religiöser Kompetenz unterscheiden (siehe Übersicht S. 136):

■ **Niveau 1:** Hier geht es in erster Linie um das Andere, um das zu Lernende, in diesem Fall um Religion. Diese wird zwar schon immer in den eigenen Wahrnehmungsmustern wahrgenommen und verstanden; allerdings wird noch keine Wechselbeziehung mit den eigenen Lebensdeutungen, dem eigenen Weltverhalten und Welthandeln explizit.

■ **Niveau 2:** Hier wird der »Ausgleich« zwischen der Religion und den eigenen Lebensdeutungen, dem eigenen Weltverhalten und Welthandeln gesucht. Wie kann das Neue, das Andere – die Religion – in die eigenen Lebensdeutungen, das eigene Weltverhalten und Welthandeln *kognitiv* eingepasst werden?

■ **Niveau 3:** Religion und eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln kommen in einen kritisch-produktiven Transformationsprozess, der sowohl die eigenen Lebensdeutungen verändert als auch Religion.

Religiös kompetent im vollsten Sinn ist demzufolge, wer Religion in all ihren Dimensionen auf allen Niveaus der unterschiedlichen Kompetenzbereiche »in Gebrauch nehmen« kann.

Warum der Religionsunterricht nicht für alles zuständig ist

Dienten die vorausgegangenen Überlegungen dazu, religiöse Kompetenz noch unabhängig von den Lernorten und ihren Bedingungen zu formulieren, so ist diese Fragestellung mit Blick auf den Religionsunterricht noch einmal zuzuspitzen: Um welche Niveaus religiöser Kompetenz geht es im Religionsunterricht? Hier gilt: Will man den Religionsunterricht auch künftig in der öffentlichen Schule verorten, dann muss er sich den Rahmenbedingungen der öffentlichen Schule stellen. Das hat Konsequenzen auf die Art und Weise, wie Religion in der Schule gelehrt und gelernt wird.

Auch wenn religiöse Kompetenz die oben genannten drei Niveaus umfasst, so können im Re-



ligionsunterricht an der öffentlichen Schule nicht alle drei Niveaus in gleicher Weise gelehrt werden. Es ist angesichts der Rahmenbedingungen von Schule, deren öffentlichem Charakter, der Achtung der Freiheit der am Lernprozess beteiligten SchülerInnen angemessen, Religion im Religionsunterricht im Sinne des Niveau 1 und des Niveau 2 zu *lehren*. Es überfordert den Religionsunterricht aber, Religion auf Niveau 3 zu *lehren*. Die SchülerInnen sollen also beispielsweise religiöse Praxis reflektieren können (Niveau 2); der Religionsunterricht überschreitet aber eine Grenze, wenn SchülerInnen religiöse Praxis vollziehen sollen.

Nicht alle Niveaus religiöser Kompetenz können in der Schule in gleicher Weise gelehrt werden.

Davon sind die *Lern*prozesse zu unterscheiden: Ob SchülerInnen Religion für sich selbst auf Niveau 3 aneignen, ob sie also Religion auch für ihr Leben vollziehen und sich kritisch-produktiven Transformationsprozessen durch Religion stellen, liegt in der Freiheit der SchülerInnen; es wird von ihnen entschieden und vollzogen. Religiöse Lehrprozesse dürfen im Religionsunterricht aber nicht so konzipiert sein, dass SchülerInnen diesen Schritt vollziehen müssen. Sie sind aber auch nicht so angelegt, dass SchülerInnen grundsätzlich auf diesen Schritt verzichten müssen. Damit kann die Diskussion entschärft werden, die in den unterschiedlichen Verstehensweisen eines »performativen Religionsunterrichts« die religionspädagogische Debatte derzeit bewegt. Auch wenn religiöse Kompetenz die Vollzugskompetenz von Religion umfasst, ist der Religionsunterricht aufgrund seiner zu respektierenden Rahmenbedingungen nicht für alles zuständig.

Wie Kompetenzorientierung didaktische Prozesse lenkt

Eine weitere didaktische Frage besteht nun darin, wie Lern- und Bildungsprozesse so anzulegen sind, dass SchülerInnen religiös kompetent

werden können. Wie kann religiöse Kompetenz angeeignet werden? Die obigen Klärungen haben hier schon bei entscheidenden Fragen weitergeholfen. Sie haben gezeigt:

- dass Lern- und Bildungsprozesse von den Subjekten, von den SchülerInnen und LehrerInnen her zu konzipieren sind und was das bedeutet;
 - dass Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen thematisiert werden soll und was dazu zu klären ist;
 - dass ganz unterschiedliche Kompetenzbereiche religiöser Kompetenz in Lernarrangements zum Tragen kommen müssen;
 - dass zu berücksichtigen ist, an welchem Lernort gelernt wird: Der Lernort, die freiwillige/unfreiwillige Teilnahme an einem Lernangebot, die zu respektierende Freiheit der am Lernprozess Beteiligten entscheidet darüber, welche Niveaus religiöser Kompetenz angespielt werden.
- Diese Klärungen sind aber noch um die Perspektive zu ergänzen, welche Lernwege jeweils hilfreich für die Lernenden sind, um ästhetische, hermeneutisch-reflexive und -kommunikative sowie praktische Kompetenz in Bezug auf Religion auszubilden. Die Frage nach den Lernwegen ist folglich eigens bei der Planung von Unterricht zu bedenken.

Was Kompetenzorientierung leistet

Insgesamt stellt sich damit die Frage, ob kompetenzorientierte Bildungspläne und ein kompetenzorientiert geplanter Religionsunterricht überhaupt etwas Neues bringt – verglichen mit dem, was LehrerInnen mit SchülerInnen in einem guten Religionsunterricht schon immer wollten und was SchülerInnen, gefördert durch LehrerInnen, in einem guten Religionsunterricht schon immer lernten. Auch wenn dies hier nicht umfassend geklärt werden kann, soll zumindest so viel festgehalten werden:

1. Das hier vorgeschlagene Modell religiöser Kompetenz hilft zu verdeutlichen und in die Konzeption konkreter Lernarrangements einzuschreiben, dass alles Lernen von den SchülerInnen

nen aus geschieht. Die Subjekte sind es, die im (Religions-)Unterricht an erster Stelle stehen.

2. Die Sache, um die es im Religionsunterricht geht, nämlich Religion, gilt es in ihrer Vieldimensionalität zur Geltung zu bringen. Diese unterschiedlichen Dimensionen sind nicht additiv zu lesen, sondern bedingen einander und sind deshalb auch im konkreten Unterrichtsgeschehen miteinander zu verschränken.

3. Die unterschiedlichen Kompetenzbereiche religiöser Kompetenz, nämlich die ästhetische, hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative sowie praktische Kompetenz, helfen, religiöse Lernarrangements zu strukturieren und zu evaluieren. Eine wesentliche Überprüfungsfrage für gelungenen Religionsunterricht lautet deshalb in Bezug auf die Lehrprozesse: Konnten alle Kompetenzbereiche angespielt werden? Und in Bezug auf die Lernprozesse: Konnten die SchülerInnen in allen Kompetenzbereichen lernen?

4. Das vorgeschlagene Modell hilft mittels der eruierten Niveaus zu unterscheiden, in welcher Intensität gelehrt werden darf bzw. soll und gelernt werden kann. Damit ermöglicht es auch eine Unterscheidung des Lernortes Religionsunterricht in Bezug auf andere Lernorte. Auch wenn im Religionsunterricht religiöse Kompetenz angezielt wird, ist er nicht dafür zuständig, dass SchülerInnen Religion für sich und ihr Leben in Gebrauch nehmen.

5. Religionsunterricht kompetenzorientiert zu planen bedeutet demnach, unterschiedliche Perspektiven miteinander zu verschränken. Erst diese Verschränkung wird der Kompetenzorientierung gerecht.

6. So gewinnbringend Kompetenzorientierung für die Konzeption und Ausrichtung (religions-)unterrichtlichen Handelns sein kann, so haben diese Überlegungen aber auch gezeigt, dass die Frage nach dem Lernen nicht von der Frage nach dem Lehren abgekoppelt werden kann. ■

Prof. Dr. Mirjam Schambeck ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut Katholische Theologie der Universität Bamberg.

Literatur

- Bescherer, Steffi*, »Nur nicht reinstressen!«. Todes- und Jenseitsvorstellungen sowie Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen, Münster 2010.
- Englert, Rudolf*, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 9–28.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker*, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- Glock, Charles Y.*, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Joachim Matthes (Hg.), Kirche und Gesellschaft, Bd. 2, Reinbek 1969, 150–168.
- Hemel, Ulrich*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988, 672–690.
- Obst, Gabriele*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009.
- Sajak, Clauß Peter*, Was sich im Religionsunterricht lernen lässt, in: KatBl 134 (2009) 50–58.
- Schambeck, Mirjam*, Interreligiöse Kompetenz. Qualitativ-empirische Annäherungen an ein »Zauberwort« religiöser Bildung, in: Erwachsenenbildung 55 (2009) 178–182.
- Schambeck, Mirjam*, Multi-Kulti? – Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen, in: Johanna Rahner/Mirjam Schambeck (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung theologisch reflektiert, Münster 2011 a, 177–214.
- Schambeck, Mirjam*, Was jemand können sollte, der sich dem Plural der Religionen stellt. Annäherungen an das Verständnis von interreligiöser Kompetenz, in: Bernd Jochen Hilberath/Clemens Mendonca (Hg.), Religion und Kultur, Ostfildern 2011 b (i.E.).
- Weinert, Franz E.*, Concept of Competence. A conceptual Clarification, in: Dominique Simone Rychen/ Laura Hersh Salganzik, Defining and Selecting Key Competencies, Seattle u.a. 2001, 45–65.