

mann, Hans Werner (2015), Warum sollte Unterricht „kognitiv aktivieren“? Anregung von vertiefendem, verstehendem, vernetzendem Lernen, in: *Pädagogik* 67 (H. 5), 6-9. – *Kenngott, Eva-Maria* (2012), Wozu Religion in der Schule? Religionskunde im Schulfach LER, in: dies./Kuld, Lothar (Hg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung*, Berlin, 60-79. – *Knobloch, Clemens* (1993), Kognition, in: *Glück, Helmut* (Hg.), *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart – Weimar, 312. – *Kropač, Ulrich* (2017), Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität? Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe, in: *RpB* 76, 17-27. – *Lipowsky, Frank* (2015), Unterricht, in: *Wild, Elke/Möller, Jens* (Hg.), *Pädagogische Psychologie*, Berlin – Heidelberg, 70-105. – *Lipowsky, Frank/Bleck, Victoria* (2019), Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update, in: *Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf* (Hg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*, Münster – New York, 219-249. – *Lotz, Miriam* (2016), Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr, Wiesbaden. – *Mendl, Hans* (2010), Warum Instruktion nicht unanständig ist, in: *KatBl* 135 (H. 5), 316-321. – *Pirner, Manfred L.* (2013), Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung, in: *Theo-Web* 12 (H. 2), 228-245. – *Porzelt, Burkard* (2013), Differenz oder Vereinnahmung? Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie, in: *RpB* 70, 21-30. – *Ders.* (2014), Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts, in: *JRP* 30, 125-137. – *Riegel, Ulrich/Leven, Eva* (2018), Videobasierte Unterrichtsanalyse am Beispiel kognitiver Aktivierung, in: *Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich* (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg/Br. u.a., 179-195. – *Zwergel, Herbert A.* (2009), Kognition – Weltzugang zwischen Wahrnehmen, Wissen und Handeln, in: *RpB* 62, 5-14.

5 Kompetenzorientierung: ein Religionsunterricht, der einen verantwortlichen Umgang mit Religion ermöglicht

Walter Leitmeier

Wie alle Bildungsreformen brachte auch die Kompetenzorientierung ein erneutes Nachdenken über die grundlegenden Aufgaben und Ziele des Unterrichtens mit sich (→1). Nachdem der Begriff Kompetenz seit vielen Jahren die bildungspolitische Diskussion bestimmt, soll hier aufgezeigt werden, ob und wie sich der Religionsunterricht dadurch weiterentwickeln kann.

1 Begriff Kompetenz

Grundlegend für die Kompetenzdiskussion ist der Kompetenzbegriff, den der Psychologe *Franz E. Weinert* geprägt hat. Er versteht unter „Kompetenzen 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“ (ders. 2001, 27f.). Kompetenzen verbinden Wissen und Können und bewähren sich dadurch, dass mit ihrer Hilfe konkrete Anforderungssituationen erfolgreich bewältigt werden können. Im Vordergrund stehen dabei die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für die Problemlösung können aber auch motivationale, volitionale, soziale und ethische Bereitschaften und Fähigkeiten relevant werden.

2 Schulpädagogische Bildungsstandards und Anliegen der Kompetenzorientierung

In der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 schnitten deutsche Schüler/innen in allen abgefragten Testbereichen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt nur unterdurchschnittlich ab. Besorgniserregend waren v.a. die extreme Leistungsdifferenz der Schüler/innen und die Tatsache, dass fast 25 % der 15-Jährigen nur elementare Kenntnisse im Lesen und Rechnen hatten. Die PISA-Studie machte zudem erschreckend deutlich, dass in Deutschland soziale Herkunft und schulischer Kompetenzerwerb eng zusammenhängen und damit nicht von einer wirklichen Bildungsgechtigkeit (vgl. Klieme u.a. 2003, 54) gesprochen werden kann.

Diese Ergebnisse alarmierten Bildungsforscher/innen und Politiker/innen gleichermaßen und die Kultusministerkonferenz (KMK) regte nationale Bildungsstandards an, die in der „Klieme-Studie“ fachlich geklärt werden sollten. Diese Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a. 2003), setzte sich zum Ziel, „verbindliche nationale Bildungsstandards zu entwickeln, zu implementieren und für die Qualitätsentwicklung zu nutzen“ (ebd., 14). Auf Grundlage der Klieme-Studie wurden Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht entwickelt, die im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

3 Kompetenzmodelle

3.1 DBK: Kirchliches Kompetenzmodell

Die katholischen Bischöfe Deutschlands haben die bildungspolitische Diskussion zeitnah aufgenommen und Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (vgl. KR BS SI 2004) und für die Grundschule (vgl. KR BS GS 2006) veröffentlicht. Im Rekurs auf den Synodenbeschluss (→9) definieren sie Kompe-

tenzen folgendermaßen: „Kompetenzen bezeichnen im katholischen Religionsunterricht die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände, die für ein verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf den christlichen Glauben, die eigene Religiosität und andere Religionen notwendig sind“ (ebd., 17). Ziel des Kompetenzerwerbs ist die religiöse Orientierungsfähigkeit der Schüler/innen. Das Kompetenzmodell für den katholischen Religionsunterricht in der Primarstufe beinhaltet allgemeine Kompetenzen (Fähigkeiten) und inhaltsbezogene Kompetenzen (Wissensbestände). Die allgemeinen Kompetenzen werden in der Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten (→15-23) des christlichen Glaubens und wichtigen Elementen anderer Religionen erworben (vgl. ebd., 23).

Tab. 1: Kompetenzmodell für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (ebd., 18.23)

<i>allgemeine Kompetenzen</i>	<i>inhaltsbezogene Kompetenzen in den Gegenstandsbereichen</i>
• „wahrnehmen und entdecken“ • „Fragen stellen und bedenken“ • „deuten und gestalten“ • „unterscheiden und bewerten“ • „sich ausdrücken und einander mitteilen“ • „Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen“	„1. Mensch und Welt 2. Die Frage nach Gott 3. Biblische Botschaft 4. Jesus Christus 5. Kirche und Gemeinde 6. andere Religionen“

Die allgemeinen Kompetenzen werden in Teilkompetenzen differenziert und die inhaltsbezogenen Kompetenzen als „Regelstandards“ formuliert, die am Ende der 4. bzw. der 10. Jahrgangsstufe die Evaluation der Lernergebnisse sicherstellen sollen.

3.2 Comenius-Institut: Religionspädagogisches Kompetenzmodell

Eine Expertengruppe am Comenius-Institut erarbeitete aus evangelischer Perspektive ein Modell für „grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ und orientierte sich dabei an Vorarbeiten von Ulrich Hemel. Dieser definiert religiöse Kompetenz folgendermaßen: „*Religiöse Kompetenz* ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“ (ders. 1988, 674) Hemel unterscheidet fünf Dimensionen religiöser Kompetenz, die sich im Modell des Comenius-Instituts in den fünf „Dimensionen der Erschließung von Religion“ widerspiegeln. Neben den Dimensionen skizzieren die Experten vier „Gegenstandsbereiche“ bzw. „Erscheinungsformen“ von Religion (→1), die den Rahmen für grundlegende Kompetenzen bilden:

Tab. 2: „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ (Fischer/Elsenbast 2006, 17f.)

<i>Dimensionen der Erschließung von Religion</i>	<i>Gegenstandsbereiche von Religion</i>
• „Perzeption: <i>wahrnehmen und beschreiben</i> religiös bedeutsamer Phänomene; • Kognition: <i>verstehen und deuten</i> religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse; • Performanz: <i>gestalten und handeln</i> in religiösen und ethischen Fragen; • Interaktion: <i>kommunizieren und beurteilen</i> von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog; • Partizipation: <i>teilhaben und entscheiden</i>: begründete (Nicht)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis.“	• „subjektive Religion der Schüler/innen“ • „Bezugsreligion des Religionsunterrichts“ (Christentum evangelischer Prägung) • „andere Religionen und Weltanschauungen“ • „Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen“ (u.a. in Kunst, Literatur, Musik, Politik)

Innerhalb dieses Rahmens, der durch die Dimensionen und Gegenstandsbereiche gesteckt ist, werden zwölf Teilkompetenzen formuliert. Dieses Kompetenzmodell wurde von der EKD 2010 profiliert und im „Orientierungsrahmen“ zu „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ veröffentlicht (Kirchenamt der EKD 2010).

3.3 LehrplanPLUS: Staatliches Kompetenzmodell

Die bundesweit vereinbarte Implementierung und Umsetzung der KMK-Bildungsstandards (vgl. *Kap. 2*) wurde in Bayern 2006 gesetzlich festgelegt. Somit war eine Grundlage für eine Überarbeitung der bayerischen Lehrpläne zum Modell „LehrplanPLUS“ gelegt (vgl. ISB 2015, 6). Auf der Grundlage der Kompetenzdefinition Weinerts (vgl. *Kap. 1*) werden hier v.a. kognitive, aber eben auch motivationale und handlungsbezogene Kompetenzen betont. Allgemeine Kompetenzen, wie „Methodenkompetenz“, „soziale Kompetenz“ oder „Selbstkompetenz“ (ebd., 10), sind vorgeordnet und stehen damit über dem fachlichen Kontext (→1). Der LehrplanPLUS hat die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen im Blick und bringt diese Aspekte in einem eigenen „*bayerischen Kompetenzbegriff*“ (ebd.) auf den Punkt: „Kompetent ist eine Person, wenn sie bereit ist, neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu lösen, und dieses auch kann. Hierbei muss sie Wissen bzw. Fähigkeiten erfolgreich abrufen, vor dem Hintergrund von Werthaltungen reflektieren sowie verantwortlich einsetzen“ (ebd., 11).

Im LehrplanPLUS sind in jedem Fach *Kompetenzstrukturmodelle* zu finden. In diesen sind die *prozessbezogenen Kompetenzen* und die *Gegenstandsbereiche* oder die *Kompetenzbereiche* für das jeweilige Fach festgelegt und schulartübergreifend gültig. Für Katholische Religionslehre werden im Fachprofil folgende Kompetenzen genannt (vgl. ebd., 13.15), die der religiösen Orientierungsfähigkeit dienen und in der Begegnung mit zentralen Inhalten und Ausdrucksformen des christlichen Glaubens katholischer Prägung (Gegenstandsbereiche) erworben werden:

Tab. 3: „Kompetenzmodell für das Fach Katholische Religion“ in Bayern (ISB 2015, 15)

<i>prozessbezogene Kompetenzen</i>	<i>Gegenstandsbereiche</i>
• „wahrnehmen“ • „verstehen“ • „urteilen“ • „gestalten“ • „kommunizieren“ • „teilhaben“	„Mensch und Welt Die Frage nach Gott Bibel und Tradition Jesus Christus Kirche und Gemeinde Religionen und Weltanschauungen“

In den verschiedenen Lernbereichen einer Jahrgangsstufe werden schließlich die konkreten Kompetenzerwartungen formuliert und diesen fachliche Inhalte (→15-23) zugeordnet.

4 Versuch empirischer Operationalisierung und Überprüfung: KERK

Eine erste Evaluation des Kompetenzerwerbs im Religionsunterricht fand in Berlin und Brandenburg statt. Das Interesse des Berliner Projekts „Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts“ (Benner/Schieder/Schluß/Willems 2011) war es, „den Religionsunterricht als ein ordentliches Unterrichtsfach an deutschen öffentlichen Schulen“ auszuweisen und „die Messbarkeit von religiösen Kompetenzen zu erweisen“ (Schieder 2012, 78f.).

Um empirisch überprüfbare Kompetenzen erheben zu können, differenziert das Berliner Modell religiöser Kompetenz zwischen *religiöser Deutungskompetenz*, *religiöser Partizipationskompetenz* und *religionskundlichen Kenntnissen* (vgl. Benner u.a. 2011, 31):

Tab. 4: „Die Teilkompetenzen religiöser Kompetenz“ (Benner u.a. 2011, 31)

Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Religionskundliche Kenntnisse	
(Erfahrungen mit Religionsbezug)	

Grundlegend für den Erwerb von Kompetenzen in allen drei Kompetenzbereichen sind *Erfahrungen mit Religionsbezug*, da ohne sie die Ausbildung spezifisch religiöser Fähigkeiten nicht denkbar ist.

Als *religionskundliche Kenntnisse* werden grundlegende „Kenntnisse und Erfahrungswissen über religiöse Texte, Bilder und Sachverhalte der Bezugsreligion, anderer Religionen sowie über religiöse Motive in Kultur und Gesellschaft“ (ebd., 79) verstanden. Sie stellen die Voraussetzung sowohl für die Deutungs- als auch für die Partizipationskompetenz dar (vgl. ebd., 33).

Religiöse Deutungskompetenz meint hermeneutische Fähigkeiten, um religiöse Sprache und Zeugnisse (→24) einordnen zu können. Sie ist insofern mehr als religionskundliche Kenntnisse, als sie die Fähigkeit beschreibt, „solche Objektivationen in ihren religiösen und theologischen Gehalten zu verstehen und diese auch aus der Sicht anderer Deutungsfelder zu interpretieren“ (ebd., 34).

Religiöse Partizipationskompetenz befähigt dazu, an einer religiösen Handlung „reflexiv teil[zu]haben, einen Handlungsverlauf begründet [zu] planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können“ (ebd., 78f.). Dem liegt die Fähigkeit zu Grunde, sich selbst als unbedingt betroffen und zur Stellungnahme herausgefordert zu betrachten – unabhängig davon, ob die Person glaubend, zweifelnd oder dem religiösen Thema ablehnend gegenüber eingestellt ist.

Als Ergebnisse der empirischen Untersuchung, an der 1.603 Schüler/innen der 10. Klassen – die mehrheitlich den evangelischen Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg besuchten – befragt wurden, lassen sich festhalten:

Eine klare Unterscheidung zwischen einer Deutungs- und einer Partizipationskompetenz ist letztlich schwierig (vgl. Schieder 2012, 83). Hinsichtlich der religionskundlichen Kenntnisse und der religiösen Deutungskompetenz gelangt die Studie zu differenzierten Ergebnissen. Es lassen sich für die reflexiven Fähigkeiten deutlich religiöse Grundkenntnisse (Wissen) und Kompetenzen (zum religiösen Interpretieren, Deuten und Beurteilen) benennen. Für Aufgaben, die Deutungskompetenz erforderten, wurden schließlich *fünf Niveaustufen* herausgearbeitet. Ebenso differenzierte Ergebnisse ließen sich für die Partizipationskompetenz jedoch nicht finden (vgl. Benner u.a. 2011, 123.125). Deutlich wird, dass sowohl „institutionelle Einflüsse des Religionsunterrichts“ (Schieder 2012, 83) als auch „schulform- und unterrichtsspezifische Effekte“ (ebd., 84) den Erwerb religionskundlichen Wissens

und religiöser Deutungskompetenz wesentlich beeinflussen. Positive Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler/innen haben die Dauer des besuchten Religionsunterrichts, der angestrebte Schulabschluss, die Bildungsnähe des Elternhauses, religiöse Erfahrungen im Elternhaus und die Teilnahme am kirchlichen Leben. Auch das Geschlecht der Schüler/innen ist relevant: „Bei [...] sonst vergleichbaren Lernvoraussetzungen erzielen Mädchen nachweislich bessere Kompetenzniveaus als Jungen“ (Benner u.a. 2011, 120).

Erstmals gelang es durch diese Studie, ein empirisch überprüfbares Kompetenzmodell für den Religionsunterricht zu entwickeln. Deutlich wurde aber auch, dass die praktisch orientierte Partizipationskompetenz bisher nicht ausreichend erfasst werden kann.

5 Kriterien kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Auf der Suche nach allgemein gültigen Kriterien stößt man in der religionspädagogischen Diskussion auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Ein Modell kompetenzorientierten Lernens soll exemplarisch vorgestellt werden, abschließend werden einige wenige, für alle Modelle gültige, Kriterien zusammengefasst.

Gabriele Obst geht kompetenzorientierten Religionsunterricht von sog. Anforderungssituationen an. Anforderungssituationen sind Problemstellungen, die „im ‚wirklichen Leben‘ begegnen oder doch begegnen könnten“ (dies. 2015, 188f.) und in denen sich den Schüler/innen elementare Herausforderungen, Fragen und Probleme stellen. Im Sinne „didaktischer Widerhaken für die Planung des Unterrichts“ (ebd., 167) eignen sie sich, die Lernenden gezielt und systematisch auf immer wiederkehrende Aufgaben vorzubereiten. Dabei unterscheidet Obst folgende interdependenten Schritte, die nicht unbedingt linear zu durchlaufen sind (vgl. ebd., 167-178):

- Anforderungssituationen identifizieren
- Herausarbeiten der Relevanz der Anforderungssituation
- Suche nach der Bedeutung der Anforderungssituation
- Untersuchung der Lernausgangslage
- Benennen der langfristig zu erwerbenden Kompetenzen
- Reflexion der Lehr- und Lernarrangements
- Überprüfung der Lernergebnisse
- Thematisieren der leitenden christlichen Perspektive

So erhalten bspw. Schüler/innen, nachdem sie sich in der Lerngruppe ausführlich mit Religionskritik und den theologischen Antworten darauf auseinandergesetzt haben, folgende Anforderungssituation:

„Stell dir vor, du hättest ein Patenkind, das in diesem Monat seinen achten Geburtstag feiert. Du weißt noch nicht ganz genau, was du ihm schenken könntest. Ein Freund erzählt dir, dass er neulich ein interessantes Kinderbuch im Buchladen entdeckt habe: ‚Wo

bitte geht's zu Gott? fragt das kleine Ferkel'. Du bedankst dich für den Tipp, willst aber noch nicht sofort Geld ausgeben, sondern dich erst einmal erkundigen" (Obst 2009, 193).

Nun sollen die Schüler/innen das religionskritische Kinderbuch kompetent beurteilen und in eine differenzierte Auseinandersetzung um das Buch eintreten. Dadurch können sie ihr im Vorfeld erworbenes Wissen zur Religionskritik situationsbezogen anwenden und ihre Kompetenzen ausdifferenzieren (vgl. ebd., 192-195). Soll Religionsunterricht kompetenzorientiert geplant werden, ist zunächst eine *langfristige Planung* und Fokussierung auf die Kompetenzen notwendig, die am Ende erworben werden sollen. Die Schüler/innen stehen bei der Planung und Durchführung im Mittelpunkt, wodurch deren *Subjektwerdung und Subjektsein* (→2) ernst genommen wird. Wesentlich ist auch das *eigenständige Lernen* der Schüler/innen, das durch die Kompetenzorientierung gefördert werden soll. Kompetenzorientierter Unterricht lebt von *religiös bedeutsamen Anwendungssituationen, der Untersuchung der Lernausgangslage* und beinhaltet sowohl *prozessbezogene* als auch *inhaltsbezogene* Kompetenzen. Durch die Bearbeitung von *Lernaufgaben* geschieht Kompetenzerwerb, der auf ständiges *Üben und Feedback bzw. Evaluation* (→40) angewiesen ist.

6 Kontroverse Diskussion um Kompetenzorientierung in der Religionspädagogik

An der staatlich verordneten Kompetenzorientierung wurde in den letzten Jahren immer wieder Kritik geübt. Dabei lassen sich folgende Einwände nennen (vgl. Kuld 2012, 27; Obst 2015, 130f.):

- (1) Religionsunterricht ist mehr als Bildungsstandards und Kompetenzen: Der erste Einwand wehrt sich gegen ein funktionalistisches Bildungsverständnis, das gerade das Themenfeld Religion nicht ganz erfassen kann. Auch die deutschen Bischöfe warnen vor einer Reduktion auf kognitive Lernprozesse: Die Bildungsstandards „benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts“ (KR BS SI 2004, 10-11).
- (2) Durch Kompetenzorientierung besteht die Gefahr der Ökonomisierung des Bildungswesens: Der zweite Einwand wendet sich gegen eine Zweckentfremdung von Bildung, die an ökonomischen Maßstäben ausgerichtet wird. Solange Bildung bzw. Religion keinen Eigenwert haben und damit der Religionsunterricht funktionalisiert wird, bleibt diese Gefahr bestehen.
- (3) Kompetenzorientierung führt zu einem Relevanzverlust der Inhalte im Religionsunterricht: Der dritte Einwand sorgt sich um die Vernachlässigung der Inhalte, sieht die Gefahr ihrer Funktionalisierung für den Kompetenzerwerb und damit eine einhergehende Beliebigkeit der Inhalte (vgl. Obst 2015, 142). Dagegen weist Lothar Kuld darauf hin, dass Kompetenzen immer fachbezogene Kompetenzen sind und damit auch Inhalte enthalten. Er macht in diesem

Zusammenhang darauf aufmerksam, dass in der Lebenswelt der Schüler/innen theologisches Wissen weniger relevant sei und sie vielmehr eine „religious literacy“ (ders. 2012, 29) im Sinne einer religiösen Alphabetisierung bzw. grundlegenden Kompetenzbildung in Sachen Religion benötigen, die der Deute- und Partizipationskompetenz des Berliner Modells (vgl. Kap. 4) entspreche.

- (4) Eine scheinbar maximale Überprüfbarkeit des Unterrichts prägt ein zweifelhaftes Bildungsverständnis: Der letzte Einwand richtet sich gegen ein Bildungsverständnis der Beherrschbarkeit. Gerade im religiösen Kontext kann nicht alles erfasst werden und die Fragen der Theologie sind nicht bis in das letzte Detail „lösbar“ (Schieder 2012, 80). Zudem gelingt die Evaluation von verantwortlichem Denken und Verhalten (vgl. Benner u.a. 2011) nicht in gleichem Maß wie die der Fähigkeiten und des Wissens – ein Spezifikum des Religionsunterrichts und sicher eine Grenze des kompetenzorientierten Unterrichtens.

Wozu ist die Kompetenzorientierung – trotz aller Einwände – im Religionsunterricht gut? Wie kann sie einen verantwortlichen Umgang mit Religion ermöglichen? Die Kompetenzorientierung ermöglicht, genauer zu benennen, „was im Religionsunterricht gelernt wird und welchen Beitrag das Gelernte zur religiösen Bildung“ (Kuld 2012, 33) der Schüler/innen leistet. Dadurch wird eine „Verständigung über verbindliche Anforderungen“ (Obst 2015, 154) erreicht. Zudem wird das Profil des Religionsunterrichts klarer herausgearbeitet (vgl. ebd., 153): Der Religionsunterricht tritt für eine Subjektorientierung und damit gegen eine Ökonomisierung der Bildung ein (→2). Die Kompetenzorientierung ermöglicht dadurch sowohl eine Begründung für die Relevanz des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule als auch ein Herausarbeiten des Beitrags der religiösen Bildung für die allgemeine Bildung (→1; →9). Gleichzeitig wird das Bewusstsein dafür geschärft, dass ausgewählte Fähigkeiten, die im Religionsunterricht gefördert werden, empirisch überprüfbar sind. Kompetenzorientierung differenziert zwischen religiöser Kompetenz und Glaubensüberzeugung und legitimiert den Religionsunterricht an der Schule durch den reflexiven Umgang mit Religion (vgl. Kuld 2012, 33). Sie beabsichtigt ein nachhaltiges und vernetzendes Lehren und Lernen durch wiederholende Übungen, Vernetzung von Wissen und individuelle Sicherungsformen (z.B. Portfolio). Durch die Analyse der Unterrichtsrealität entsteht die Möglichkeit, die Qualität des Religionsunterrichts zu verbessern (vgl. Obst 2015, 157-159).

Die Kompetenzorientierung sieht die Verantwortung für das Bildungswesen bei der Gesellschaft und fordert klare Überlegungen, wie Bildungsprozesse angelegt sein bzw. welche Mindestanforderungen alle Schüler/innen am Ende ihrer Schulzeit erreicht haben sollen. Der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ist ein Teil dieses Fächerkanons und ein Modus der Weltbegegnung in der öffentlichen Schule. Will er dies bleiben, seine gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und seine Anerkennung stärken, sollte weiterhin deutlich gemacht werden, welche *reflexiven religiösen Kompetenzen* im Religionsunterricht angestrebt werden und welchen ent-

scheidenden Beitrag für die *persönliche Entwicklung von Schüler/innen* er zu leisten vermag.

Literatur

Baumert, Jürgen (2002), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M., 100-150. – Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Joachim (Hg.) (2011), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn. – *Kirchenamt der EKD* (Hg.) (2010), *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*, Hannover. – Hemel, Ulrich (1988), *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt/M. – Klieme, Eckhard u.a. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn. – Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.) (2009), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster u.a. – Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.) (2006), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster. – ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Grundsatzabteilung) (Hg.) (2015), *LehrplanPLUS – konkret*, München. – Kuld, Lothar (2012), *Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts?*, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*, Paderborn, 27-34. – Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik (2014), *Was Religionsunterricht erreichen will – Bildungsstandards und Kompetenzen*, in: RDGS, 78-91. – Obst, Gabriele (2009), *Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht aus der Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II*, in: Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster u.a., 181-196. – Obst, Gabriele (2015), *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen. – Sajak, Clauß Peter/Feindt, Andreas (2012), *Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. Ergebnisse aus den unterrichtspraktischen Forschungsprojekten KompRU und KompKath*, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge zur fachdidaktischen Forschung*, Paderborn, 89-106. – Schieder, Rolf (2012), *Risiken und Nebenwirkungen empirischer Bildungsforschung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenzniveaus*, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*, Paderborn, 77-88. – Weinert, Franz E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim – Basel, 17-31.