

Martin Rothgangel

Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik

Hinführung

Bedingt durch die negativen Ergebnisse von ‚PISA 2000‘ ist in der Bildungsdiskussion die Frage nach Kompetenzen und Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt. Seit etwas mehr als fünf Jahren wird in allen Fachdidaktiken intensiv über fachspezifische Kompetenzmodelle und Bildungsstandards diskutiert. Darüber hinaus findet diese Bildungsreform gegenwärtig durch kompetenzorientierte Schulbücher, Kerncurricula sowie Anregungen für die Unterrichtsgestaltung auch Eingang in den Religionsunterricht. Allen Kritiken zum Trotz haben wir eine vergleichbar umfassende Reform des Bildungswesens vor uns, wie sie in den 1970er Jahren durch die Curriculum-Diskussion vonstatten ging.

Dabei ist es teilweise fragwürdig, mit welchem Tempo die gegenwärtige Bildungsreform durchgeführt wird. Es besteht nach den Erfahrungen des Verfassers in den entscheidenden Gremien oftmals erheblicher Zeitdruck. Dies führt erstens zu gewissen Mängeln in Kompetenzmodellen, zweitens zur Formulierung empirisch nicht getesteter Bildungsstandards sowie drittens zu Kerncurricula, die zum einen unzureichend abgestimmt sind auf Kompetenzmodelle und die sich zum anderen nicht an empirisch überprüften Bildungsstandards orientieren können, weil jene noch nicht vorhanden sind. In religionspädagogischen Gremien und bei Fortbildungen zeigt sich zudem, dass man den Charakter der gegenwärtigen Reform schnell mit der an sich richtigen Formel *von der Input- zur Outputorientierung* wiedergeben kann, sich jedoch die grundlegende ‚Logik‘ dieser Bildungsreform keineswegs leicht erschließt.

Domänenspezifischer Kompetenzbegriff

Bekanntlich lautet die viel zitierte Kompetenzdefinition von Weinert: Kompetenzen sind „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.“¹ Eine wesentliche Besonderheit dieser Kompetenzdefinition besteht darin, dass sie im Unterschied zum berufswissenschaftlichen Kompetenzmodell (Methodenkompetenz, Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz) nicht fächerübergreifend definiert ist, sondern dass es sich um einen domänenspezifischen Kompetenzbegriff handelt. Die Fähigkeiten beziehen sich auf ‚bestimmte Probleme‘, d.h. auf spezifische Anforderungssituationen einer Domäne wie Mathematik, Politik, Kunst oder Religion. Bei den ‚Problemen‘ handelt es sich also nicht einfach um die Probleme des problemorientierten Religionsunterrichts,² auch nicht um epochaltypische Schlüsselprobleme (W. Klafki), vielmehr um domänenspezifische Anforderungssituationen, für die ein Subjekt bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Das dahinter stehende Bildungskonzept dokumentiert sich in der PISA-Studie durch die Unterscheidung verschiedener Weltzugänge: kognitive Rationalität, moralisch-evaluative Rationalität, ästhetisch-expressive Rationalität sowie religiös-konstitutive Rationalität.³ Diese verschiedenen Weltzugänge sind ein Ausdruck dessen, dass es keine einheitswissenschaftliche Weltsicht mehr gibt und für Bildungsprozesse die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und das entsprechende Unterscheidungsvermögen konstitutiv sind.⁴ Pointiert festgehalten: Religion ist ‚nach PISA‘ nicht mehr ein Fach, weil es zur Lösung der Probleme des problemorientierten Religionsunterrichts beiträgt (z.B. Arbeitslosigkeit, Drogen), sondern weil Religion einen bestimmten Weltzugang darstellt, der sich von anderen Weltzugängen unterscheidet. An dieser Stelle tritt ein grundlegender Unterschied zur Curriculumtheorie hervor, bei der Lernziele im Dienste zukunfts- und gesellschaftsrelevanter Qualifikationsanforderungen standen. Treffend lässt sich die Differenz von Curriculumtheorie und Kompetenzorientierung mit D. Korsch als ein Übergang beschreiben „von Qualifikationen‘ (als Vorbereitung für bestimmte vorhersehbare Anforderungsprofile) zu Kompetenzen‘ (als Ressourcen für unvorhersehbare Herausforderungen).“⁵

Kompetenzmodelle religiöser Bildung

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht erlernen können, beziehen sich nach den obigen Ausführungen auf die spezifischen Anforderungssituationen' der Domäne Religion. Genau diesen grundlegenden Aspekt versuchen Kompetenzmodelle religiöser Bildung systematisch zu erfassen. Exemplarisch kann dies anhand der Kompetenzmodelle von Ulrich Hemel sowie der Expertengruppe des Comenius-Institutes Münster dargelegt werden.⁶ Bereits 1988 entwickelte Ulrich Hemel ein differenziertes religionspädagogisches Kompetenzmodell. Er versteht unter religiöser Kompetenz „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“⁷. In diesem subjektorientierten Sinne beziehen sich die Teilkompetenzen von Hemels Kompetenzmodell auf die Dimensionen von Religiosität:

1. Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser *Sensibilität*: Die grundlegende Fähigkeit, religiöse Wirklichkeit überhaupt wahrzunehmen. (Vgl. Religionsunterricht als Wahrnehmungsschulung)⁸

2. Religiöse Kompetenz in der Dimension des religiösen *Ausdrucksverhaltens*: Die religiöse Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit sowie die Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen. (Vgl. Performative Religionsdidaktik)

3. Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser *Inhaltlichkeit*: Der Aufbau, die Klärung und die Entfaltung von religiösen Vorstellungen und Inhalten. (Vgl. Hermeneutischer Religionsunterricht)

4. Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser *Kommunikation*: Der Erwerb religiöser Sprachkompetenz (Grundwortschatz und Symbole), religiöser Dialogkompetenz (mit Mitgliedern eigener oder fremder Konfession bzw. Religion; mit Weltanschauungen) sowie Aufbau einer Interaktionskompetenz. (Vgl. Religionsunterricht als Sprachschule)

5. Religiöse Kompetenz in der Dimension der religiös motivierten *Lebensgestaltung*: Im Gegensatz zu den anderen Formen religiöser Kompetenz setzt die religiös motivierte Lebensgestaltung bereits einen religiösen Identifikationsprozess voraus. Im religionspädagogischen Bereich ist nur eine Anbahnung möglich. (Vgl. Evangelische Unterweisung)

Hemels Kompetenzmodell blieb lange Zeit mehr oder weniger unbeachtet. Was an dieser Stelle nicht ausgeführt werden kann und in den obigen Klammern nur angedeutet ist: Mögliche Einseitigkeiten bestimmter religionspädagogischer Konzeptionen treten auf dem Hintergrund eines entsprechenden Kompetenzmodells unschwer hervor. Seit der PISA-Diskussion bildet Hemels Kompetenzmodell jedoch einen wichtigen Referenzpunkt für gegenwärtige Kompetenzmodelle.

Dies lässt sich auch an dem für den evangelischen Bereich gegenwärtig meist beachteten Kompetenzmodell des Comenius-Institutes Münster erkennen.⁹ Grundlegend für die Diskussion dieses Kompetenzmodells ist das Verständnis der Kompetenzmatrix. Die zwölf Kompetenzen religiöser Bildung sind in eine Matrix mit der Horizontalen „Dimensionen der Erschließung von Religion“ sowie der Vertikalen „Gegenstandsbereiche“ eingezeichnet. Die Begründung dieser zweidimensionalen Matrix besteht darin, dass Kompetenzen eine subjektorientierte Kategorie darstellen (vgl. die anthropologisch orientierten Erschließungsdimensionen der Horizontalen), die zur „Bewältigung“ einer bestimmten Domäne befähigen (vgl. die phänomenologisch orientierten Gegenstandsbereiche von Religion der Vertikalen).

Die Erschließungsdimensionen der Horizontalen rekurren primär auf die Kategorien des religiösen Kompetenzmodells von Ulrich Hemel. Es finden sich folgende „Dimensionen der Erschließung von Religion“: Perzeption (wahrnehmen, beschreiben), Kognition (verstehen, deuten), Performanz (gestalten, handeln), Interaktion (kommunizieren, urteilen) und Partizipation (teilhaben, entscheiden). Sicherlich lässt sich über die Details dieser Dimensionen trefflich diskutieren - was in der Expertengruppe z. B. im Blick auf die Stellung von ‚urteilen‘ auch erfolgte. Die Kompetenzkategorien der Horizontalen gewannen jedoch insofern an Plausibilität, als sie kompatibel sind mit den in der Religionspädagogik verbreiteten Erschließungsdimensionen ‚wahrnehmen - deuten - gestalten‘, wie sie von Peter Biehl begründet und u.a. in der Religionsbuchreihe ‚Religion entdecken - verstehen - gestalten‘ konkretisiert wurden.¹⁰

Richtet man den Blick auf die Vertikale der Kompetenzmatrix, so wird eine grundlegende Weiterführung des Hemelschen Kompetenzmodells deutlich, die den ‚domänenspezifischen‘ Fortgang der Kompetenzdiskussion im Kontext der Pädagogischen Psychologie berücksichtigt: Durch die Benennung der Gegenstandsbereiche von Religion wird in der Vertikalen der domänenspezifische Charakter dieses Kompetenzmodells noch differenzierter herausgestellt. Dabei mag die phänomenologisch orientierte Unterscheidung in „Subjektive Religion“, „Bezugsreligion des Religionsunterrichts: Christentum evangelischer Prägung“, „Andere Religion und/oder Weltanschauung“ sowie „Religion als gesellschaftliches Phänomen“ auf den ersten Blick sehr formal wirken. Gleichwohl wird mit dieser Unterscheidung herausgestellt, wie Schülerinnen und Schüler unter

so genannten postmodernen Bedingungen ‚Religion‘ vorfinden, und es können auf diesem Hintergrund religiöse Kompetenzen formuliert werden.

Bildungsstandards für den Religionsunterricht

Bildungsstandards benennen nach E. Klieme „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 und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.“¹¹ Darüber hinaus werden Bildungsstandards anhand von sieben Merkmalen näher beschrieben: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit sowie Realisierbarkeit. ¹² Das dritte Merkmal ‚Verbindlichkeit für alle‘ weist auf eine wichtige Unterscheidung innerhalb der Bildungsstandards hin: Es wird unterschieden zwischen Mindeststandard, Regelstandard und Maximalstandard. Im Unterschied zur Klieme-Expertise, die für Mindeststandards plädiert, hat sich jedoch die Kultusministerkonferenz auf Regelstandards geeinigt.

Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen kann nur noch ein weiteres Merkmal näher betrachtet werden, das zum Verständnis der gegenwärtigen Bildungsreform sehr aufschlussreich ist: Fokussierung. D.h. es soll keineswegs der ganze Unterricht durch operationalisierbare Outputs bestimmt sein. Das Anliegen besteht primär darin, dass man sich z.B. darauf verständigt, was Schülerinnen und Schüler nach zehn Jahren Religionsunterricht mindestens bzw. in der Regel hinsichtlich der Domäne ‚Religion bzw. Religiosität‘ können. Die Outputorientierung konzentriert sich also auf den operationalisierbaren Kernbestand eines Unterrichtsfaches, ohne jedoch den Anspruch erheben zu wollen, dass damit das Ganze eines Faches erfasst sei.

Mit guten Gründen kann man in diesem Zusammenhang daran erinnern, dass die Frage nach dem Kernbestand durchaus ein Grundanliegen christlichen Glaubens darstellt. Keinesfalls führte die Berufung auf die Freiheit des Heiligen Geistes oder auf die Unverfügbarkeit von Bildung dazu, dass man sich verweigert hätte, bestimmte Essentials des christlichen Glaubens als erwartbaren ‚Output‘ zu formulieren: „Erinnert sei an das Apostolische Glaubensbekenntnis und an Luthers Kleinen Katechismus“¹³. Eine begründete Rechenschaft darüber, was Mindeststandard und Kerncurriculum christlichen Glaubens darstellt, gilt umso mehr, wenn es sich um religiöse Bildung im Kontext öffentlicher Schulen handelt.

Die Formulierung von Bildungsstandards ausgehend von Kompetenzmodellen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, weil Bildungsstandards empirisch überprüfbar sein müssen und diesbezüglich in der Religionspädagogik noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Gerade hier liegt m.E. ein besonderes Potential für die religionspädagogische Diskussion: Anstatt sich primär in der Behauptungskultur religionspädagogischer Konzeptionen und idealistischer Zielvorstellungen für den Religionsunterricht zu bewegen, erfolgt im Rahmen kompetenzorientierter Religionspädagogik zwingend der wechselseitige Bezug von grundlagentheoretischen Überlegungen, welche unabdingbar für die Formulierung von theoretischen Kompetenzmodellen sind, und empirische Studien, welche notwendig im Blick auf Bildungsstandards sind.

Kompetenzmodelle, Bildungsstandards „und“ Kerncurricula

Kompetenzmodelle sind nicht isoliert, sondern notwendig in der Trias ‚Kompetenzmodelle, Bildungsstandards, Kerncurricula‘ zu verstehen.¹⁴ Dabei ist die ‚Logik‘ zu berücksichtigen, wie Kompetenzmodelle, Bildungsstandards und Kerncurricula konstruiert werden.

Als erster Schritt ist ein domänenspezifisches Kompetenzmodell zu erstellen. Hierbei ist zu bedenken, dass Kompetenzen letztlich Fähigkeiten eines Subjekts hinsichtlich einer bestimmten Domäne darstellen und nicht einfach die fachwissenschaftliche Systematik eines Objekts, einer bestimmten Domäne replizieren. Damit ist der Ansatz bei der Formulierung von Kompetenzmodellen konform mit einem kritischen Bildungsbegriff, in dem Bildung verstanden wird als ‚wechselseitiger Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt, der unter dem Primat des Subjekts steht‘.

Als zweiter Schritt nach der theoretischen Setzung von Kompetenzmodellen folgt die Formulierung von Bildungsstandards, welche in Form von Kompetenzen z.B. formulieren, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I mindestens (Mindeststandards) oder in der Regel (Regelstandards) in der Domäne Religion bzw. Religiosität können. Bildungsstandards stellen gewissermaßen eine domänenspezifische ‚Hochsprunglatte‘ dar, mit deren Hilfe gemessen werden kann, ob Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Kompetenzen einer Domäne erworben haben. Gerade Bildungsstandards sind somit der Ort, an dem die theoretischen Setzungen und die empirischen Überprüfungen in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Letztlich kann es sich zeigen, dass die theoretischen Setzungen des Kompetenzmodells sowie der Bildungsstandards selbst

„zu hoch“ oder zu wenig „spezifisch“ sind.

Bezogen auf das grundlegend orientierende Kompetenzmodell sowie auf die Bildungsstandards werden schließlich Kerncurricula formuliert. Sie stellen gewissermaßen das „inhaltliche Trainingsprogramm“ dar, damit Schülerinnen und Schüler jene domänenspezifischen Kompetenzen erwerben, um die Bildungsstandards eines Faches „überspringen“ zu können. Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass Kompetenzmodelle sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten von Subjekten in einer ganz bestimmten Domäne beziehen, die Inhalte einer Domäne, die in der Tat notwendig für die Ausbildung jener domänenspezifischen Kompetenzen sind, jedoch primär im Kerncurriculum enthalten sind. Die Logik, dass Kompetenzmodelle vor Kerncurricula formuliert werden, entspricht letztlich der Logik eines kritischen Bildungsbegriffs, dem zufolge der wechselseitige Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt unter dem Primat des Subjekts steht. Wie bereits eingangs kritisch angemerkt wurde, liegt aktuell insofern ein großes Defizit der religionspädagogischen Diskussion vor, als noch keine empirisch überprüften Bildungsstandards ausgearbeitet sind. Erfahrungen in anderen Fächern wie Mathematik zeigen, dass dafür eine intensive Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie relativ hohe Ressourcen erforderlich sind. Die Gefahr der religionspädagogischen Diskussion besteht m.E. gegenwärtig darin, dass man sich mehr oder weniger der empirischen Seite der jetzigen Bildungsreform entzieht¹⁵ und sich in elaborierten theoretischen Diskussionen über Sinn bzw. Unsinn von Kompetenzen und Bildungsstandards erschöpft.

Anmerkungen

- 1 Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, 2. Aufl. 2002, S. 27f.
- 2 Vgl. aber Karl Ernst Nipkow, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1, Gütersloh 2005, S. 133.
- 3 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21; vgl. dazu Bernd Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, S. 110f.
- 4 Vgl. Bernd Dressler, a.a.O., S. 109f.
- 5 Dietrich Korsch, Den Atem des Lebens spüren - Bildungsstandards und Religion, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), S. 167.
- 6 Ein guter Überblick über weitere Kompetenzmodelle findet sich bei Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, S. 70ff.
- 7 Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 674.
- 8 Der Verweis in den Klammern auf nahe liegende religionspädagogische Trends oder Konzeptionen findet sich nicht bei Hemel, sondern stammt vom Vf.
- 9 Vgl. Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006; vgl. zum Folgenden vom Vf., Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens, in: Elsenbast / Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, S. 78-82.
- 10 Vgl. Peter Biehl, Religion entdecken, verstehen, gestalten. Zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs. Werkbuch Religion 5 / 6, hg. von Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus, Göttingen 2000, S. 10-21.
- 11 Edelgard Bulmahn / Karin Wolff / Eckhard Klieme, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003, S. 19.
- 12 Vgl. ebd., S. 24ff.
- 13 Vgl. Bernd Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Martin Rothgangel / Dietlind Fischer, Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung (Schriften aus dem Comenius Institut 13), Münster, 2. Aufl. 2005, hier S. 17-19.
- 14 Nachstehender Gedankengang findet sich vom Vf. auch in: Andreas Feindt / Volker Elsenbast / Peter Schreiner (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster 2009 (im Druck).
- 15 Vgl. dazu auch Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008, 176f. Eine bemerkenswerte Ausnahme stellen die DFG-Projekte „RU-Bi-Qua“ und „KERK“ der Berliner Kollegen R. Schieder und D. Benner dar http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/Projekte/forschungsprojekte/01_0KERK/index-KERK-DFG-HU.htm (Zugriff am 22.6.2009).

Religionspädagogisches Institut Loccum
Aus: Loccumer Pelikan 2/09, 103-106

Dr. Martin Rothgangel ist Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Göttingen.