

Kompetenzen, Operatoren und Anforderungsbereiche im Fach Ev. Religion. Der Versuch einer Zuordnung (Christoph Behrends, Fachleiter Ev. Religion, Stade)

1. Vorbemerkungen

„Kritik ohne Kriterien ist so blind, wie Kriterien ohne Kritik leer sind“, schreibt der Philosoph Richard Wisser 1997, um festzustellen, dass beide – Kritik und Kriterien - untrennbar zusammengehören.¹ Diese Beobachtung lässt sich auf die Beziehung zwischen prozessbezogenen, unterrichtlich zu schulenden *Kompetenzen* und den dafür bereitstehenden *Operatoren* übertragen.

Lange vor der Kompetenzorientierung wurde schulisch von Schülern und Schülerinnen u.a. der Erwerb von „Kritikfähigkeit“ erwartet. In den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien (RRL) des Faches Ev. Religion von 1999 wird sie noch explizit genannt.² Dieser Zielvorgabe haftete umgangssprachlich und somit auch im Schulalltag eine gewisse „negative Konnotation“ eines ausschließlich ablehnenden *Kritisierens* an. Schwerwiegender war jedoch der Eindruck einer unzureichenden Präzision hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Realisationsmöglichkeiten: Wie war Kritikfähigkeit tatsächlich zu schulen, und woran ließ sich der Lernerfolg festmachen?

In den Kerncurricula (KC) wurde der Terminus „Kritikfähigkeit“ ersetzt durch den Begriff der „Urteilskompetenz“³, der sehr viel eindeutiger sowohl positive als auch negative Urteile umfasst und mit einigen recht klar umrissenen Operatoren versehen wurde: Das KC nennt u.a. die Verben *beurteilen, bewerten, Stellung nehmen* oder *einen begründeten Standpunkt einnehmen*. In den Definitionen zu den Operatoren wird die lernwirksame Schulung der Urteilskompetenz als erreicht betrachtet, wenn die Schülerinnen und Schüler sich „zu einem Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden [...] begründet positionieren (Sach- bzw. Werturteil).“⁴ Oder um es noch einmal mit R. Wisser zu sagen, wo sie sich anhand von „Kriterien“ ein Urteil bilden.

Weniger eindeutig ist die Zuordnung von Kompetenzen und Operatoren bei einigen anderen prozessbezogenen Kompetenzen, zumal die Operatoren bzw. die ihnen zugrundeliegende Forderung der „Operationalisierbarkeit von Unterricht“ bereits aus der Zeit vor Einführung der Kompetenzorientierung stammen. Schon 1977 ist für R. Mager „die Beschreibung des Lernzieles [...] in dem Maße nützlich, wie aus ihr genau zu entnehmen ist, was der Lernende tun oder ausführen können muss, um zu zeigen, dass er das Ziel erreicht hat.“⁵ Operatoren sind gewissermaßen ein „älteres“ didaktisches „Traditionsgut“, das in die noch vergleichsweise „junge“ KC-Entwicklung Einzug gehalten hat.

Zugleich war in den Operatoren bereits ein Grundanliegen der Kompetenzorientierung vorweggenommen, welches in den früheren Rahmenrichtlinien noch nicht verwirklicht war. Dieses Anliegen besteht darin, die hinsichtlich des tatsächlichen Lernertrages isoliert betrachtet nicht messbare *stofflich-inhaltliche* Komponente eines Lernzieles um eine überprüfbare *Verhaltenskomponente* zu ergänzen. Ob ein Schüler die Aussageabsicht von Luk 15 „versteht“ oder ob eine Schülerin den Sinn des christlichen Abendmahls „entdeckt“, lässt sich wenn überhaupt nur anhand von Verarbeitungsleistungen aufzeigen, die sich mit Operatoren wie *nennen, beschreiben, erläutern* oder *interpretieren* abbilden lassen. Ein Vergleich „älterer“, den Rahmenrichtlinien (RRL) entnommener Lernziele mit aktuellen, kompetenzorientierten Lernzielen möge dies veranschaulichen:

¹ R. Wisser, *Kein Mensch ist einerlei: Spektrum und Aspekte "kritisch-krisischer Anthropologie"*, Würzburg 1997, 42.

² KM Niedersachsen, Rahmenrichtlinien für den Unterricht im Fach Ev. Religion in der Berufsschule, Hannover 1999, URL: <http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-sekundarstufe-2/rribbsw> (abgerufen am 20.03.2016).

³ Diese Begriffsänderung bleibt allerdings der griechischen Wortwurzel der „Kritik“ treu, zumal das Verb κρινω ebenfalls „urteilen“ bedeutet.

⁴ KC für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Ev. Religion, Hannover 2009, 46.

⁵ R. Mager, *Lernziele und Unterricht*, Weinheim 1977, 13.

- RRL: Die Schüler sollen Gestalten aus der Geschichte des christlichen Glaubens kennen.⁶
- KC: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit biblischen und gegenwärtigen Beispielen von Menschen auseinander, die ein Leben im Vertrauen auf Gott führten.⁷

Ob die Schüler biblische Gestalten am Ende einer Unterrichtssequenz „kennen“ (RRL), lässt sich unzweideutig erst anhand der aus der Begegnung mit dem Unterrichtsinhalt erwachsenden Verarbeitungsleistung „auseinandersetzen“ (KC) feststellen. Welche Kompetenz dabei nun tatsächlich geschult wurde, ist damit jedoch noch nicht exakt bestimmt. Kompetenzen und Operatoren sind also einerseits aufeinander bezogen, ihr Verhältnis bedarf aber andererseits noch einer Klärung.

Schließlich sind die Operatoren zusätzlich einer weiteren Kategorie zu- bzw. untergeordnet, die für ihren angemessenen Gebrauch ebenfalls zu berücksichtigen ist: die Anforderungsbereiche. Erst im Wechselspiel dieser drei Kategorien: Operatoren, Anforderungsbereiche und Kompetenzen können präzise, funktionale und letztlich überprüfbare Lernzielformulierungen entwickelt werden, mit deren Hilfe die Lehrkraft didaktisch fokussierte Lernprozesse zu initiieren vermag.

2. Prozessbezogene Kompetenzen

2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz

Es handelt sich hier um „Zwillingskompetenzen“, die nur in ihrer Doppelung sinnvoll erscheinen. G. Obst sieht den Schwerpunkt der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz im reproduktiven Bereich, der ihrer Meinung nach „zu Unrecht in Misskredit geraten sei,“ aber „die Basis für komplexere Kompetenzen“ bilde.⁸ Die heutige, medial angereicherte Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler provoziere und verstärke Trends zur Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit, wie die verschiedenen Bildungsstudien u.a. beim Thema Lesekompetenz gezeigt hätten. Die religiöse Wahrnehmungsfähigkeit zurückzugewinnen, den Lernenden gewissermaßen die „Augen zu öffnen“ (Luk 24,31), kann daher als wichtiges Anliegen des Religionsunterrichts aufgefasst werden. Dass die erfolgreich geschulte Wahrnehmungsfähigkeit im Rahmen eines kompetenzorientierten Ansatzes der verhaltensbezogenen Artikulation bedarf, wurde bereits ausgeführt. Die Koppelung an die Darstellungsfähigkeit ist insofern sachgemäß.

Auf der Grundlage des bisher Gesagten kann dieses Kompetenzpaar schwerpunktmäßig im Anforderungsbereich I angesiedelt werden. Zu ihrer Schulung stehen die Operatoren *nennen, benennen, skizzieren, formulieren, darstellen, aufzeigen, wiedergeben, beschreiben, zusammenfassen* bereit. Ich möchte an dieser Stelle anregen, sie auch noch in manchen Reorganisations- und Transferleistungen zu erblicken, die mit den Operatoren *erläutern, erklären, entfalten, herausarbeiten, analysieren, untersuchen, vergleichen* erfasst werden, für deren Definition das KC ebenfalls das Verb *darstellen* verwendet. Die Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz ragt insofern punktuell aus dem Bereich des nur Reproduktiven heraus, bleibt aber ohnehin zweifellos für alle weiteren prozessbezogenen Kompetenzen grundlegend.

2.2 Deutungskompetenz

Die Operatoren *erläutern, erklären, entfalten, herausarbeiten, analysieren, untersuchen, vergleichen* (AFB II) markieren einen Übergang von der Reproduktion zur Reorganisation. Die Darstellungskompetenz wird benötigt und anwendend-übend geschult, genügt aber zur erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgaben- oder Problemstellung nicht mehr. Mit den Operatoren *belegen, nachweisen, begründen* und *in Beziehung setzen* ist hingegen zweifelsfrei eine komplexere Anforderung an den Lernenden verbunden, die wir im Anforderungsbereich II verorten können. Es geht um eine „Entschlüsselung“ religiöser Erfahrung⁹, die sich in Zeugnissen der Lebenswelt, in Musik, Film und Malerei, in Literatur- und Sachtexten, aber auch in Texten mit theologischer Fachsprache niederschlägt.

⁶ Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Klasse 7-10. Ev. Religion, Hannover 1987, 7.

⁷ KC für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Ev. Religion, Hannover 2009, 20.

⁸ G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im RU*, Göttingen ³2010, 199.

⁹ Obst, a.a.O., 200.

Die Deutungskompetenz stößt aber gemäß KC I punktuell auch in den Anforderungsbereich III vor, wenn die Schülerinnen und Schüler über den Operator *interpretieren* „auf der Basis methodisch reflektierten Deutens zu einer schlüssigen Gesamtauslegung gelangen“.¹⁰ Die Komplexitätsstufe dieses Lern- und Bearbeitungsschrittes ist gegenüber dem reorganisierenden Bearbeiten wesentlich umfassender und kommt unter Einschluss abstrakter Reflexionsleitungen zu Deutungsansätzen, die bereits Elemente des Beurteilens aufweisen. Eine „Interpretation“ der Opferung Isaaks aus Gen 22 enthält neben der Anwendung religionsgeschichtlicher Kenntnisse (Menschen- und Tieropfer) und einem biblischen Vergleich (z.B. Opferung Jesu) schließlich auch hermeneutische Aussagen über die existenzielle „Relevanz“ von Texten: Was wäre ich (nicht) bereit zu „opfern“? Im Sinne von Martin Heidegger ergibt sich in einer hermeneutisch-interpretierenden Texterschließung die Gelegenheit, „das je eigene Dasein in seinem Seinscharakter diesem Dasein selbst zugänglich zu machen, mitzuteilen, der Selbstentfremdung, mit der das Dasein geschlagen ist, nachzugehen.“¹¹ Der Text wird zum Medium der Selbsterkenntnis als Mensch, der Unterrichtsinhalt wird zu „Orientierungswissen“ über die Schulzeit hinaus¹² und hat dabei potenziell sinnstiftenden Charakter.

2.3 Urteilskompetenz

Wenn schon die „Kritik“ wie gesehen keinen uneingeschränkt „guten Leumund“ hat, so ist auch die „Beurteilung“ im Sog einer falsch verstandenen Toleranz keineswegs unumstritten. Die häufig begegnende Schüleräußerung „*Das muss doch jeder selber wissen*“, kann eine nur scheinbare Offenheit signalisieren. Letztlich kann sie jedoch auch Ausdruck einer Weigerung sein, sich der Mühe zu unterziehen, einen Sachverhalt nicht nur zu *beschreiben* und zu *analysieren*, sondern auch zu *bewerten*. Gleichzeitig kann eine Beurteilung nur dann als erreicht gelten, wenn die dafür notwendigen Arbeits- und Lernschritte der Anforderungsbereiche I und II ebenfalls durchlaufen wurden. Wissens eingangs zitierte Forderung einer Kritik auf der Grundlage von Kriterien ist hier eingelöst, wenn das KC für Beurteilungsleistungen ausnahmslos Sachkenntnis, Methodenkompetenz und Reflexionsvermögen voraussetzt.¹³ Die Beurteilung eines Umstandes oder einer Fragestellung, z.B. im Rahmen ethischer Entscheidungsfindungen, stellt generell eine höchst komplexe Problemlösung dar, die als Lernleistung dem Anforderungsbereich III angehört. Operatoren, die dieser Kompetenzschulung dienen, sind neben den Verben (*be*)urteilen und *bewerten* außerdem *sich auseinandersetzen mit*, *Stellung nehmen*, *einen begründeten Standpunkt einnehmen* und (*über*)prüfen. Die Neufassung des KC nennt außerdem auch *eine Erwiderung formulieren* bzw. *Stellung nehmen aus der Sicht von ...* und *Konsequenzen aufzeigen*.¹⁴ Die vielleicht anspruchsvollste Lernleistung dieses Kompetenzfeldes legt der Operator *erörtern* nahe, der dialektisch über These und Antithese zu begründeten, mehrere Perspektiven einnehmenden Schlussfolgerungen und Urteilen gelangt.

2.4 Dialogkompetenz

Die in der Urteilskompetenz und insbesondere in einer dialektischen Erörterung zu schulende Bereitschaft zum Perspektivwechsel wird im Fach Ev. Religion noch einer anderen Kompetenz zugeordnet: der Dialogfähigkeit. Mit der Infragestellung von absoluten Wahrheitsansprüchen seit der Aufklärung und spätestens mit den Migrationsbewegungen der Gegenwart lassen sich religiöse Überzeugungen kaum anders als im Gegenüber zu divergierenden Einschätzungen anderer Weltanschauungen und Religionsgemeinschaften sinnvoll artikulieren. Ohne an dieser Stelle die Chancen und erheblichen Schwierigkeiten des interreligiösen Dialogs sowie seine praktisch-

¹⁰ KC Sek. I, a.a.O., 46.

¹¹ Martin Heidegger, Gesamtausgabe, Frankfurt am Main 1975 ff., Bd. 63, 12.

¹² KC, a.a.O., 5.

¹³ Ebd., 46.

¹⁴ Vgl. KM, Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Ev. Religion, Anhörungsfassung Februar 2016, URL: http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/jensbol/A333jens-kc_religion-ev_gym_si_anhoerung-2016-02.pdf (abgerufen am 29.03.2016), 51.

schulorganisatorischen Auswirkungen für den Religionsunterricht zu erörtern, ist religiöse Bildung letztlich nur im Dialog vorstellbar.

Wie jede menschliche Kommunikation kann auch der interreligiöse Dialog nur gelingen, wenn vor dem Sprechen das *Hören*, vor dem Schreiben das *Lesen* steht und wenn ich dabei zulasse, dass der Dialogpartner meine Überzeugungen, Werthaltungen und Lebensgewohnheiten *in Frage stellt*. Dieser Prozess des interreligiösen Lernens wurde insbesondere von M. Rötting eindrucksvoll veranschaulicht, wenn er schreibt: „Interreligiöses Lernen ist eine Bewegung vom Eigenen hin zum Anderen und wieder zurück.“¹⁵ Infragestellung und Wiedergewinnung der eigenen religiösen Verwurzelung auf reflektorisch „höherer“ Ebene machen sich im Falle der Dialogkompetenzschulung die erworbenen Fähigkeiten der Deutung und der Beurteilung komplementär zu nutze. Dennoch ist die Natur des Beurteilens in Dialogsituationen praktischer, ja „pragmatischer“ auf den Fortbestand des Dialogs bzw. auf eine Verständigung ausgerichtet.¹⁶ Im Vergleich mit verschiedenen Weltanschauungen werden Differenzen und Übereinstimmungen deutlich, aber bleiben bestehen (AFB II). In der Auseinandersetzung mit ihnen wird die eigene Haltung selbstkritisch überprüft und möglicherweise modifiziert. Die Dialogkompetenz ist somit den Anforderungsbereichen II und III zugeordnet und kann insbesondere über die Operatoren *vergleichen* und *sich auseinandersetzen mit*, unter gewissen Voraussetzungen vielleicht auch über den Operator *erörtern* unterrichtlich geschult werden:

AFB II: „Die SuS <u>vergleichen</u> die Rolle Jesu in Bibel und Koran,...	}	...um ihre Dialogkompetenz zu schulen.“
AFB III: „Die SuS <u>erörtern</u> die Rolle Jesu in Bibel und Koran,...		

2.5 Gestaltungskompetenz

Auch die fünfte der prozessbezogenen Kompetenzen hat einen „praktischen“ Charakter. Sie wäre jedoch als nur „methodisches“ Vorhaben deutlich missverstanden. Dem „Primat der Didaktik“ (W. Klafki) folgend steht die kreative Auseinandersetzung mit ethisch-religiösen Phänomenen hier nicht am Anfang, sondern am Ende eines Lernprozesses. Zwar kann eine kreativ-gestalterische Einbettung im Rahmen einer Anforderungssituation¹⁷ (z.B.: „Ihr seid zu einer Podiumsdiskussion zum Thema XY eingeladen worden...“) methodisch durchaus am Beginn des Unterrichtsvorhabens stehen, seine erfolgreiche, ergebnisreiche Bewältigung setzt jedoch die Reproduktion, Reorganisation und bewertende Einordnung von bereits erworbenen oder unterrichtlich erst noch zu erwerbenden Kenntnissen voraus. Das entspräche somit einer Lernleistung des Anforderungsbereichs III.

Der Gestaltungskompetenz sind im KC i.W. zwei Operatoren gewidmet: *entwerfen* und *gestalten*, in der Anhörfassung des KC von 2016¹⁸ sind weitere Operatoren zu finden, von denen drei, trotz ihres Schwerpunktes im Bereich des Beurteilens durchaus einen Gestaltungsaspekt beinhalten könnten: *eine Erwiderung formulieren* bzw. *Stellung nehmen aus der Sicht von...* und *Perspektiven entwickeln*.

3. Zusammenfassung

Bei den prozessbezogenen Kompetenzen, Operatoren und den Anforderungsbereichen sind wir als Unterrichtende mit drei verschiedenen, aufeinander bezogenen Planungskategorien konfrontiert, die erst dann zielführend genutzt werden können, sobald ihr Verhältnis zueinander geklärt ist. Die prozessbezogenen Kompetenzen, die wie gesehen keinesfalls messerscharf gegeneinander abzugrenzen sind, definieren die verhaltensbezogenen Lernzielvorgaben, die Anforderungsbereiche markieren die Komplexität der dabei zu erbringenden Lernleistungen, und die Operatoren schließlich geben relativ konkrete Hilfestellungen, wie sich der Kompetenzerwerb unterrichtlich gestalten und abbilden lässt. Im Sinne unterrichtlicher Fokussierung und zum Zwecke noch präziserer, weniger

¹⁵ Vgl. M. Rötting, *Religion in Bewegung: Dialog-Typen und Prozess im interreligiösen Lernen*, Münster 2011, 28 (mit Schaugrafik).

¹⁶ Vgl. G. Obst, a.a.O., 200.

¹⁷ Zum Konzept und zur unterrichtlichen Umsetzung von Anforderungssituationen vgl. S. Bürig-Heinze u.a., *Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht*, Göttingen 2014.

¹⁸ Vgl. KC Anhörfassung Februar 2016, a.a.O., 51.

phrasenhafter Lernzielformulierungen mögen diese Überlegungen dabei eine praktische Hilfestellung bieten.

Wenn ich nun zum Abschluss den Versuch unternehme, die komplexen Zusammenhänge von Kompetenzen, Operatoren und Anforderungsbereichen auch visuell zu illustrieren, so sei im Sinne des Bilderverbots des Dekalogs dennoch sehr deutlich darauf hingewiesen, dass eine solche Abbildung nicht „die Sache selbst“, sondern nur einen Versuch ihrer besseren Veranschaulichung darstellt.

4. Anhang: Schaugrafik

