

## Kompetent in Religion?

### Didaktische Elemente einer kompetenzorientierten Lehr- und Lernkultur im Religionsunterricht

Hans Mendl



#### 1. Lust am Umdenken?

Wenn ich einen Lehrer aus dem verdienten Nachmittagsschlaf herausholen will, flüstere ich ihm drei Wörter ins Ohr: „Evaluation“, „Inklusion“, und spätestens bei „Kompetenz“ ist er hellwach. Um das dritte Reiz-Wort, die Kompetenz, geht es hier. Wie kann man einen Lehrer, der nach Studium, Ausbildung und einigen Jahren einen ausgeprägten pädagogischen Habitus aufweist und eine genaue Vorstellung von einem guten (Religions-)Unterricht hat, von der Innovationskraft eines neuen, kompetenzorientierten Lehrplans überzeugen? Verschiedene Strategien bieten sich an:

– *Moralisierend*: „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu“ (Wolf Biermann). Dieser Spruch ist zwar durchaus richtig, aber in keinem Beruf kann man es sich heute leisten, auf dem in der Ausbildung oder im Studium Erworbenen zu beharren; die schnellebige Zeit nö-

tigt überall zu Flexibilität und zum lebenslangen Lernen. Trotzdem kommt das Postulat reichlich moralisierend daher, man braucht doch auch inhaltliche Argumente, wieso eine Änderung als sinnvoll erscheint.

– *Verkündigungsbürokratisch*: Einen gewissen Charme hatte die kultusministerielle Ankündigung in Österreich vor wenigen Jahren, dass inskünftig die Matura-Prüfungen kompetenzorientiert vonstatten gehen sollen; panisch überlegten die Lehrerinnen und Lehrer: Wie muss ich unterrichten, damit meine Schülerinnen und Schüler die Matura bestehen?

– *Provozierend-abwertend*: Wenn das Modell der Kompetenzorientierung als „Paradigmenwechsel“ oder als „kopernikanische Wende“<sup>1)</sup> in der Bildungsarbeit bezeichnet wird, dann impliziert das eine gefährliche Abwertung: Anscheinend ist eine gänzliche Richtungsänderung nötig; alles bisher unterrichtlich Vollzogene war wohl völlig falsch.

– *Motivierend*: Nein, weitaus klüger ist es doch, zu belegen, dass ein neues Konzept andockfähig ist an viele Elemente eines bisher schon guten (Religions-)Unterrichts! Es geht darum, pädagogische und didaktische Linien fortzuschreiben und Neuerungen so in ihrem didaktischen Wert darzulegen, dass eine Lust am Umdenken und

Neuansatz im Detail entsteht. Auf dieser Spur bewegen sich die folgenden Ausführungen.

In diesem Sinne halte ich mich auch nicht lange bei den prinzipiellen Einwänden gegen das Konzept der Kompetenzorientierung auf; sie sind in Kurzform den Ausführungen im Kasten (S. 11) zu entnehmen. Pragmatisch – d. h. mit dem Blick auf das kommende Schuljahr, mit dem die Einführung der kompetenzorientierten Lehrpläne in Bayern starten wird – versuche ich didaktische Elemente der Kompetenzorientierung zu erläutern, die meines Erachtens auch mit einer subjektorientierten, konstruktivistischen und performativen Religionsdidaktik als vereinbar gelten können.

Auf drei Ebenen sehe ich durchaus Chancen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts mit dem Ziel, diesen noch besser zu gestalten als bisher: Auf der Ebene eines anders nuancierten Lernverständnisses, auf der Ebene der Ausdifferenzierung religiöser Kompetenzen und mit Bezug auf die Lehrenden (siehe hierzu auch das zusammenfassende Schaubild 1: Chancen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts, S.15).

#### 2. Vom Lehren zum Lernen (Chance 1)

Bei einer Lehrerfortbildung zum kompetenzorientierten Religionsunterricht höre ich einer Lehrergruppe bei der Planung einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit zu. „Dann mache ich ...“; „Dann könnte ich ...“; „Aber ich werde vielleicht auch ...“. Mir fällt auf, dass die Planung durchgängig aus der Lehrerper-

<sup>1)</sup> Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 10.

**Kritische Einwände gegen Bildungsstandards und Kompetenzorientierung:<sup>2)</sup>**

- **Bildungspolitisch:** Das Denkmodell und die Begrifflichkeit („Outcome-Orientierung“, Qualitätssicherung, Evaluation) entstammen der Wirtschaft, genauer der „new economy“. Fraglich ist, ob ein solcher produkt- und effizienzorientierter Ansatz mit einem dynamischen und menschenfreundlichen Bildungsverständnis vereinbar ist.<sup>3)</sup>
- **Bildungstheoretisch:** Mit Recht insistiert die Religionspädagogik auf dem theologisch und pädagogisch begründeten Prinzip der Subjektorientierung. Wie muss ein standardorientiertes Bildungsmodell ausgedeutet werden, damit der Blick auf den je individuell Lernenden nicht verloren geht?
- **Religionspädagogisch:** Religiöses Lernen, das in die Tiefe geht, achtet auf verlangsamende und umkreisende Versteherprozesse. Das steht zunächst einmal im Widerstreit zu einem Outcome- und prüfungsorientierten Bildungsverständnis.<sup>4)</sup>
- **Theologisch:** Nicht nur pädagogisch, sondern vor allem auch theologisch erscheint es als Hybris, Lernprozesse so operationalisieren zu wollen, dass alle Faktoren als beherrschbar gelten; gut ist, dass in allen offiziellen Dokumenten, auch in den kirchlichen, immer darauf verwiesen wird, dass mit den Bildungsstandards zentrale, aber nicht alle und vielleicht nicht einmal die wichtigsten Aspekte religiöser Bildung erfasst werden. Trotzdem bleibt der fade Beigeschmack: Religion lässt sich nicht funktionalisieren! Diese Perspektive muss dann auch ideologiekritisch erhoben werden, wenn plötzlich Anwendungssituationen und darauf abzustimmende Lernaufgaben zum Fetisch der Kompetenzorientierung erhoben werden.
- **Schulorganisatorisch:** In Bundesländern, die über eine mehrjährige Erfahrung im Umgang mit der Kompetenzorientierung verfügen, wird deutlich, dass das Modell in der Praxis nur dann positiv aufgenommen wird, wenn der erkennbare (oder zumindest zu erwartende) Nutzen den damit verbundenen Aufwand vor allem für die Lehrenden kompensieren kann.
- **Bildungspolitisch:** Die Art und Weise, wie das Institut für Schulqualität und Bildungsforschung bei der Konzeption des LehrplanPLUS die universitären Wissenschaftler aus den Fachkommissionen herauszuhalten versucht hat, stellt 50 Jahre Bildungspolitik auf dem Kopf, da seit der Curriculumdiskussion in den 60-Jahren der Einbezug der universitären Fachkompetenz bei der Erstellung von Lehrplänen als professionell unverzichtbar galt. Man muss es so deutlich sagen: An der Erarbeitung der Grundschullehrpläne für das Fach Katholische Religionslehre war kein katholischer Religionspädagoge beteiligt!

spektive erfolgt. Ich motiviere die Lehrkräfte, die Sprachform zu wechseln: „Versuchen Sie zu beschreiben, was die Schülerinnen und Schüler jeweils tun sollen ...“<sup>5)</sup> Das ist übrigens auch ein zentrales Element beim Lehrerbild in der vieldiskutierten und -interpretierten Hattie-Studie: „Es erfordert großes Ge-

schick von der Lehrperson, ihren Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass sie in der Lage ist, den Lernprozess durch die Perspektive der Lernenden wahrzunehmen.“<sup>6)</sup>

Das Konzept der Kompetenzorientierung beinhaltet tatsächlich einen markanten Perspektivenwechsel; wie ein-

gangs erwähnt, ziehe ich diese Beschreibung der Rede vom einem „Paradigmenwechsel“ vor. Der Perspektivenwechsel zeigt sich darin, dass nun nicht die Inhalte, die in den Unterricht eingebracht werden, bestimmend sind, sondern die Kompetenzen; und noch einen Schritt weiter: die Schülerinnen und

<sup>2)</sup> Vgl. kritische Anmerkungen: Katja Böhme, Prozess ständiger Wechselwirkung. Was soll Religionsunterricht leisten?, in: HerKor 65 (2011), 105–107; dies., Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: HerKor 64 (2010), 460–464; Hans Peter, Lehrerbildung auf dem Prüfstand – der Bluff der Kompetenzorientierung, in: Das Gymnasium in Bayern 3/2011, 27–32; Volker Ladenthin, Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, in: Profil. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011, 1–6; Hans Schmid, Falsche Alternative. Welche Ziele kann der Religionsunterricht realistisch erreichen?, in: HerKor 65 (2011), 49–53.

<sup>3)</sup> Vgl. bes. auch die frühe Diskussion zur Kompetenzorientierung: Hans Mendl, Das (eigentlich) Unvereinbare denken und gestalten: Standardisierte Bildung und subjektorientiertes Lernen, in: Ludwig Rendle (Hg.), Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. 2. Arbeitsforum für Religionspädagogik 27. bis 29. März 2007, Donauwörth 2007, 46–62 (mit weiterführender Literatur).

<sup>4)</sup> Ebd.

<sup>5)</sup> Das wird übrigens auch ein Kriterium auf der sprachlichen Ebene sein, mit der künftig Ausbilder ihre Studierende und Referendare beobachten: Aus welcher Perspektive wird das unterrichtliche Geschehen geschildert?

<sup>6)</sup> Ulrich Steffens/Dieter Höfer, Die Hattie-Studie, hg. v. Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden 2012, 6; John Hattie, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Hohengehren 2013.

# Thema

Schüler, die diese Kompetenzen erwerben sollen. Der Blick sollte sich also vom Lehren und von den Inhalten weg auf die lernenden Schülerinnen und Schüler hin und die verschiedenen Facetten des Lernprozesses richten. Dies schlägt sich in folgenden didaktischen Elementen nieder, die auch Handlungsanregungen für eine kompetenzorientierte Neuanneuerung des eigenen Unterrichts bieten:

## **Anforderungssituationen als lebensweltlicher Bezugspunkt**

*Leitfrage: In welchen Lebenssituationen sind die zu erwerbenden Kompetenzen anwendbar?*

Auch wenn hier ein funktionaler Bildungsbegriff bezüglich der Brauchbarkeit von Bildungsinhalten durchscheint, der auch theologisch fragwürdig ist, so ist doch positiv hervorzuheben, dass entgegen der Anhäufung trägen Wissens Bildungselemente einen unmittelbaren Nutzen im Leben der Schülerinnen und Schüler haben sollen: Es geht also um aktuell lebensbedeutsames Wissen im „Hier und Jetzt“. Das bereits bei der Planung von Unterricht deutlicher in den Blick zu nehmen als bisher, könnte durchaus ein Gewinn sein!

## **Kompetenztransparenz für die Lernenden**

*Leitfrage: Wie kann den Lernenden von Beginn an deutlich werden, um welche Kompetenzfelder es beim folgenden Lernprozess geht?*

Neu im Unterschied zu einer „Osterhasenpädagogik“<sup>7)</sup> (das Thema, um das es geht, müssen die Lernenden wie den Osterhasen oder wie die Ostereier suchen!) ist auch, dass die zu erwerbenden Kompetenzen der Unterrichtsstunde oder -einheit den Lernenden transparent gemacht werden. Das geschieht beispielsweise bei kompetenzorientierten Schulbüchern<sup>8)</sup> dergestalt, dass es

in jedem Kapitel eine Seite mit der Überschrift gibt: „Was soll ich in diesem Kapitel lernen?“, auf der die konkretisierten Kompetenzen aufgelistet werden. Die Lernenden werden also als Subjekte des eigenen Lernprozesses ernst genommen und sollen im Prozess des eigenen „Lernen Lernens“ gefördert werden. Diese höhere Wertschätzung der den eigenen Lernprozess zu verantwortenden Schülerinnen und Schüler korreliert durchaus mit einem christlichen Menschenbild. – Man wird hier über den didaktischen Ort nachdenken müssen, ob eine solche Thematisierung und Reflexion von Kompetenzen in jeder Unterrichtsstunde sinnvoll ist oder nicht besser ein Element für die didaktische Gestaltung einer ganzen Unterrichtsreihe sein sollte, die dann auch mit der entsprechenden Gesamreflexion des Lernprozesses gerahmt wird.

## **Methodenkompetenz**

*Leitfrage: Welche Methoden müssen die Schülerinnen und Schüler sukzessive erlernen und durch Übung verfestigen, so dass sie selbstständig religiöse Kompetenzen erwerben können?*

Wenn man vom aktiv lernenden Schüler ausgeht, der selber am Erwerb von Kompetenzen arbeitet, dann braucht er auch das entsprechende Handwerkszeug. Deshalb muss die Methodenkompetenz geschult werden. In kompetenzorientierten Schulbüchern ist diese über eigene Methodenseiten ausgewiesen, gelegentlich findet man auch Angaben auf der Eingangsseite neben den Kompetenzbeschreibungen: „Wie kann ich dieses Kapitel erarbeiten?“. Auch gestalterische Methoden spielen bis in Prüfungsformate hinein eine bedeutendere Rolle. Allerdings bedarf es auch einer stimmigen Logistik z. B. innerhalb einer Schulbuchreihe, was die kompetenzorientierte Folgerichtigkeit eines ganzen

Methodenspektrums betrifft: Welche Methoden benötigen Schülerinnen und Schüler für die Förderung ihrer Wahrnehmungs-, Deutungs- oder kommunikativen Kompetenz? Welche Methoden des Übens und Wiederholens sind gerade für den Religionsunterricht bedeutsam? Durch welche methodischen Angebote kann eine Steigerung von Komplexität erfolgen?

## **Anwendungs- und Gestaltungsorientierung**

*Leitfrage: Wie können die Lernenden das Gelernte in neue Situationen übertragen und / oder in realistischen alltags- oder lebensweltbezogenen Feldern konkretisieren?*

Die Lernaufgaben sollen anwendungs- und gestaltungsorientierte Elemente enthalten – also wiederum auf Situationen bezogen sein, in denen das gelernte Wissen Bedeutung erlangen könnte. Dies bezieht sich sowohl auf Lernaufgaben als auch auf Prüfungsaufgaben.<sup>9)</sup> Erstaunlicherweise ergaben die Rückmeldungen auf den ersten Durchgang mit neuen Prüfungsformaten im bayerischen schriftlichen Abitur im Fach Katholische Religionslehre, dass die Schülerinnen und Schüler bevorzugt solche Aufgabentypen gewählt haben. Was sich allerdings nach wie vor meinem Verständnis verschließt, ist der Hype um die Entwicklung von kompetenzorientierten Lernaufgaben, die in der Arbeit verschiedener Lehrplankommissionen wie das Ei des Kolumbus behandelt wurden und werden.<sup>10)</sup> Ich halte es für eine überzogene Erwartung, in eine anwendungsorientierte Lernaufgabe alles das hineinzupacken, was der didaktische Perspektivenwechsel hin zu einem kompetenzorientierten Religionsunterricht erfordert. Hier wird die Praxis die Theorie bald abschleifen!

<sup>7)</sup> Diethelm Wahl, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn 2006<sup>2</sup>, 12.

<sup>8)</sup> Z. B. Das Kursbuch Religion 2. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2005: „Was kann ich in diesem Kapitel lernen?“ – so beginnt jedes Kapitel; Wolfgang Michalke-Leicht/Clauß Peter Sajak (Hg.), Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. Oberstufe, Braunschweig u. a. 2011: „Was Sie erwartet“ lautet der einleitende Impuls.

<sup>9)</sup> Vgl. die entsprechenden Musterbeispiele, an denen man sich auch kritisch abarbeiten kann: Dietlind Fischer/Volker Eisenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.

<sup>10)</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.), Leitfaden für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben, München 2013.

## Nachhaltiges Lernen – (Selbst-)Reflexivität

*Leitfrage: Mit welchen didaktischen Strategien kann ein nachhaltiges und selbstreflexives Lernen gefördert werden?*

Der Blickwinkel ist nicht mehr die Einzelstunde, sondern vielmehr ein großräumiges Vernetzen, Üben und Reflektieren. Es geht also insgesamt um die Gestaltung attraktiver Lernlandschaften und um nachhaltige Lernprozesse für die je individuell lernenden Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen in Sachen Religion. Eine Korrespondenz dieses Blickwechsels auf die lernenden Schülerinnen und Schüler hin mit dem religionspädagogischen Prinzip der Subjektorientierung religiösen Lernens ist evident. Lehrende müssen gerade für die Sicherung von nachhaltigem Lernen auf didaktische Modelle der Portfolio-Arbeit, der Arbeit mit Advanced Organizer, des Lerntagebuchs, auf reflexiv-auswertende Methoden oder auf einen Umgang mit intelligenten Grundwissens-Katalogen zurückgreifen!<sup>11)</sup>

## Komplexe Prüfungsformate

*Leitfrage: Auf welchen hermeneutischen Ebenen und mit welchen durchschaubaren Operatoren können intelligente Prüfungsformate ausgestaltet werden?*

In unserem bayerischen Bildungssystem überwiegen im Prüfungsbereich immer noch reproduktive Prüfungsformate; wer selber Kinder hat, wird das bestätigen: „Da müssen wir nicht denken, sondern nur das wiedergeben, was in der letzten Stunde besprochen wurde“, resümiert ein Oberstufenschüler. Die Kompetenzorientierung erfordert hier ein Weiterdenken hin zu kompetenzorientierten Prüfungsformaten, die komplexer gestrickt sind und im Prinzip drei Perspektiven beinhalten: Die Prüfungsaufgaben sollten (ich rate hier zur Vorsicht, sonst wird

daraus ein didaktischer Imperialismus oder eine Mogelpackung) erstens nach Möglichkeit anwendungsorientiert sein; was zu tun ist, wird für die Schülerinnen und Schüler zweitens über die genauen Operatoren in Verbform deutlich; und es werden drittens die drei hermeneutischen Ebenen der Reproduktion, der Reorganisation und der eigenen Problemlösung bzw. des Handelns bearbeitet (siehe hierzu *Schaubild 2: Neue Aufgabenkultur*, S.16). Und das Reizwort Evaluation bekommt tatsächlich einen Reiz, wenn man intelligente Formen der Evaluation und auch neue Ebenen, bei denen die Schülerinnen und Schüler als aktiv Reflektierende und Evaluierende beteiligt sind, erprobt!<sup>12)</sup>

Vielleicht sagen an dieser Stelle manche Lehrende bereits: Was ist daran neu? Wir unterrichten doch bereits subjektorientiert? Viele der genannten didaktischen Elemente spielen in unserem Religionsunterricht bereits eine Rolle. Gut so! In der Tat entdeckt man vielfältige Anklänge an die Postulate der Kompetenzorientierung auch in didaktischen Ansätzen, die sich nicht explizit kompetenzorientiert bezeichnen. Überall dort, wo Lehrende tatsächlich bereits von den Lernenden aus Lernprozesse planen und gestalten, ergeben sich Affinitäten zur Kompetenzorientierung. So kann ich im Nachhinein in meinem eigenen Unterrichtswerk „Religion vernetzt“, das auf einer konstruktivistischen Lernvorstellung beruht, viele Elemente festmachen, die den Anforderungen der Kompetenzorientierung entsprechen, ohne dass das Modell der Bildungsstandards bei der konzeptionellen Entwicklung der Buchreihe in den ersten Jahrgangsstufen bereits eine Rolle gespielt hätte.

## 3. Religiöses Lernen – mehr als ein Wissenstransfer (Chance 2)

*Leitfrage: In welchen verschiedenen Di-*

*mensionen der menschlichen Verarbeitung von Wirklichkeit soll Lernen stattfinden?*

Einen weiteren Gewinn des Konzepts der Kompetenzorientierung kann man in der Ausweitung des Lerngegenstandes sehen. Die vorliegenden Kompetenzkataloge für das Fach Religion orientieren sich im Prinzip alle an den vom Religionswissenschaftler *Charles Glock* skizzierten Dimensionen von Religion, wie sie durch *Ulrich Hemel* auf die Religionspädagogik übertragen wurden. *Hemel* beschreibt religiöse Kompetenz so: „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“<sup>13)</sup>. Er differenziert davon ausgehend folgende Teildimensionen aus: religiöse Sensibilität, religiöser Ausdruck, religiöser Inhalt, religiöse Kommunikation, religiöse Lebensgestaltung.

Deutlich wird, dass Religion mehr ist als nur ein Wissen über Religion. Zur religiösen Bildung gehört neben der Fähigkeit, religiöse Glaubenszeugnisse zu verstehen und darzustellen (Begriffskompetenz) auch die Kompetenz, religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen (Wahrnehmungskompetenz), die Fähigkeit zum begründeten Urteil in religiösen Fragen (Deutungskompetenz) und zur Kommunikation über Religion (Kommunikationskompetenz), die Befähigung zum Ausdruck und zur Gestaltung in Sachen Religion (Ausdruckskompetenz) und die reflektierte Teilhabe an religiöser Praxis (Partizipationskompetenz). Die Praxisrelevanz eines solchen Blickwinkels wird deutlich, wenn man die einzelnen Kompetenzfelder bis in konkrete Felder des Religionsunterrichts hinein weiterzeichnet (siehe hierzu das *Schaubild 3: Kompetenzfelder im Religionsunterricht*, S. 16).

Den Streit über die Unterschiede zwi-

<sup>11)</sup> Vgl. entsprechende Beispiele: KatBl 132 (2007), Heft 4: Reizwort Evaluation; Gerhard Ziener (Red.), Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht im Auftrag der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Stuttgart 2005.

<sup>12)</sup> Hans Mendl, Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!, in: KatBl 132 (2007), 241–248.

<sup>13)</sup> Ulrich Hemel, Ziele religiöser Bildung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. u. a. 1988, 674.

schen den verschiedenen Logistiken von Kompetenzkatalogen halte ich für müßig, auch wenn ich den Kompetenzbereich „Verstehen“ in den bayerischen Lehrplänen für Katholische Religionslehre nicht verstehe, weil letztlich alle Kompetenzfelder dem Verstehen dienen. Deshalb war die nachträgliche Einfügung des Kompetenzfeldes „Urteilen“ unverzichtbar, um die Schiefelage hin zu den breiter vertretenen performativ ausgerichteten Kompetenzfeldern des Ausdrucks und der Teilhabe hin zu vermeiden (und da bin ich sicher ein unverdächtig Kritiker einer solchen Engführung!).<sup>14)</sup>

Die Lehrenden müssen sich bei der Bestimmung von Teilkompetenzen für eine Unterrichtsstunde im Klaren darüber sein, welche Kompetenzfelder die Schülerinnen und Schüler bearbeiten sollen. Das trägt zu einer inhaltlichen und methodischen Präzisierung des Unterrichts bei.

#### **4. Lehrende – virtuose Teamarbeiter statt Einzelkämpfer (Chance 3)**

*Leitfrage: Wie können Lehrerinnen und Lehrer über verbindliche Absprachen einen verlässlichen Kompetenzaufbau „in Sachen Religion“ über die Jahrgangsstufen hinweg ermöglichen?*

Als Einleitung zum letzten Bereich, in dem sich eine Neuausrichtung ergibt, sei die treffende Zusammenfassung von Clauß Peter Sajak zitiert:

„Auf eine Formel gebracht lässt sich sagen, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen und Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung anbietet und gestaltet. Dies setzt

allerdings spezifische Kompetenzen auch bei Lehrerinnen und Lehrern voraus, wenn es um die Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern, die Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur, die Würdigung der individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern und um neue Formate der Diagnose und Evaluation geht.“<sup>15)</sup>

Als Lehrkraft sollte man diesen Satz in die Ich-Form umschreiben und auf sich wirken lassen: „Dies setzt spezifische Kompetenzen bei mir voraus, wenn ...“ Wer das nachhaltige religiöse Lernen von Schülerinnen und Schülern, das ja immer auch Brüche und Neuanfänge (vom Kinder- über den Jugend- zum Erwachsenenglauben!) impliziert, im Kontext einer schulischen Systemlogik (mit diversen Lehrerwechseln über die Jahrgangsstufen hinweg) fördern will, kommt ohne eine Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen nicht aus. Das erfordert Mehrarbeit! Lehrende, die auf gemeinsame Prozesse einer Vorbereitung eines kompetenzorientierten Unterrichts zurückblicken, bezeichnen aber teamorientierte Vorgehensweisen durchaus auch als persönlichen und institutionellen Gewinn: Die Verlässlichkeit an der Schule wird größer, wenn sich Kolleginnen und Kollegen an vereinbarte Kompetenzverteilungs- und Sequenzierungsmodelle halten und man nicht den Eindruck hat, dass Schülerinnen und Schüler in anderen Jahrgangsstufen bestimmte Themen entweder bereits zum hundertsten Mal oder noch überhaupt nicht bearbeitet haben. Ich rate allerdings auch hier zur Vorsicht, was komplexe Planungsmodelle betrifft, die auf die gleichzeitige Bearbeitung von mehreren Lernbereichen abzielen, was dann in

der Folge, wenn ein Lehrerwechsel von Klasse 1 zu 2 ansteht, entsprechende Übergabeprotokolle erforderlich macht: Das ist systemisch betrachtet schlichtweg praxisuntauglich; vor allem, wenn man auf die kirchlichen Religionslehrkräfte blickt, die in verschiedenen Klassen in mehreren Schulen eingesetzt sind; das ist nicht leistbar!

Vor einem Missverständnis möchte ich allerdings warnen: Dass der Lehrer beim kompetenzorientierten Unterricht (übrigens ähnlich wie bei einem konstruktivistischen!) überflüssig würde und sich seine Rolle auf die des Moderators und Lernbegleiters beschränke.<sup>16)</sup> Nein, die Bedeutung der Lehrkräfte wird im gesamten Unterrichtsplanungs-, -durchführungs- und -reflexionsprozess noch deutlicher hervorgehoben! Natürlich müssen auch in einem kompetenzorientierten Unterricht Inhalte didaktisch optimal aufbereitet eingespielt werden, natürlich bedarf es auch der Fähigkeit der Lehrkraft zur Instruktion, und selbstverständlich benötigen wir für diese Form eines schülerorientierten, lernaufgabenbezogenen, auf nachhaltiges Lernen abzielenden Religionsunterrichts hoch kompetente Lehrende mit einer ausgeprägten Steuerungskompetenz! Die neuen Lehrpläne machen es übrigens den Lehrenden nicht leichter: Ich traure jetzt schon den alten Lehrplänen nach, die eine innere didaktische Struktur hatten, an denen sich auch weniger didaktisch selbstständige Lehrer orientieren konnten. Ich befürchte, dass viele Lehrkräfte mit den neuen Lehrplänen überfordert sind – und mit dem Lesen erst bei den Inhalten beginnen.

Das Modell der Kompetenzorientierung erfordert auch von Lehrenden neue Kompetenzen – neben einem fundierten Fachwissen besonders die Kompetenz, anregende Lernlandschaften zu konstruieren und die Schülerinnen und Schüler zum „Lernen Lernen“ zu befähigen – ein wahrhaft virtuoses Geschäft, das beherrscht sein will! Sie müssen Dirigenten in der didaktischen Steuerung zwischen Instruktion, Konstruktion und Reflexion sein, sie müssen die Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler ken-

<sup>14)</sup> Hans Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013<sup>2</sup>.

<sup>15)</sup> Clauß Peter Sajak, Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht. Das unterrichtspraktische Forschungsprojekt KompKath, in: Kirche und Schule 38/2011, Heft 159, 3–7, hier 7; vgl. insgesamt zur Diskussion: Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010; Clauß Peter Sajak (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert, Paderborn 2012; Andreas Feindt u. a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2009.

<sup>16)</sup> Vgl. die Kontroverse zur Bedeutung des Konstruktivismus für die Religionsdidaktik, auch mit Bezug auf die Bedeutung der Lehrkraft: Hans Mendl, Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik, in: RpB 69/2013, 17–23; Rudolf Englert, Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?, in: RpB 69/2013, 24–32.

nen und sie müssen die Fäden des Unterrichts in der Hand behalten! Was die Planungsmodelle für ein kompetenzorientiertes Unterrichten betrifft, so plädiere ich für eine größtmögliche Lehrerfreundlichkeit, damit nicht sehr schnell der oben skizzierte schulorganisatorische Einwand zum Tragen kommt: Viele Planungsmodelle, z. B. das zehnstufige von *Wolfgang Michalke-Leicht*, wirken überorganisiert und ermüden bei der Anwendung;<sup>17)</sup> meines (*siehe Schaubild 4: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung, S. 17*) ist einfacher gestrickt! Man wird die unterrichtliche Planung mit dem Blick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen beginnen, dann (nicht zwanghaft!) nach lebensnahen Lernlässen Ausschau halten, die Inhalte in den Blick nehmen und davon ausge-

hend ein entsprechendes Lernarrangement entwickeln und schließlich auf vielfältige Weise auch den Lernerfolg überprüfen.

## 5. Ein verheißungsvolles Fazit

Zwei Lehrerinnen äußern sich nach der Durchführung eines ersten kompetenzorientierten Unterrichtsprojekts so: „Schülerinnen und Schüler zu den eigentlichen Akteuren des Lernens werden zu lassen – das kann zusammenfassend als wirkliche Chance eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts bezeichnet werden. Die Reflexion unseres Unterrichts und unserer eigenen Kompetenzen als Lehrerin / Lehrer hat zu einem wirklichen Perspektivenwechsel beigetragen.“<sup>18)</sup> Wenn das nicht (positiv) reizt?

Vortrag beim "Tag der Berufsgruppe für Religionslehrerinnen und -lehrer" am 27.03.2014 in München

*Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau*

<sup>17)</sup> Michalke-Leicht 2011 [Anm. 4], 79.

<sup>18)</sup> Christel Wischnewski/Anna-Maria Rohm, Glaubst du, das es möglich ist, alles falsch oder alles richtig zu machen? Wonach entscheidest du, was richtig und falsch ist? Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 3/4, in: Kirche und Schule 38/2011, Heft 159, 17–20, hier 20.

## Chancen eines kompetenzorientierten RU

### ☺ Perspektivenwechsel Lehren ► Lernen!

- Anforderungssituationen als Ausgangspunkt der Planung
- Kompetenz-Transparenz für die Lernenden
- Lernlandschaften als Gestaltungsaufgabe
- Methodenkompetenz der Lernenden als Weg und Ziel
- Aufgaben- und Prüfungskultur – intelligente Evaluation
- Nachhaltigkeit – Vernetzung und Komplexitätszuwachs

### ☺ Religiöse Kompetenzen – mehr als Wissen!

Sensibilität

Urteilsfähigkeit

Performanz

Inhaltlichkeit

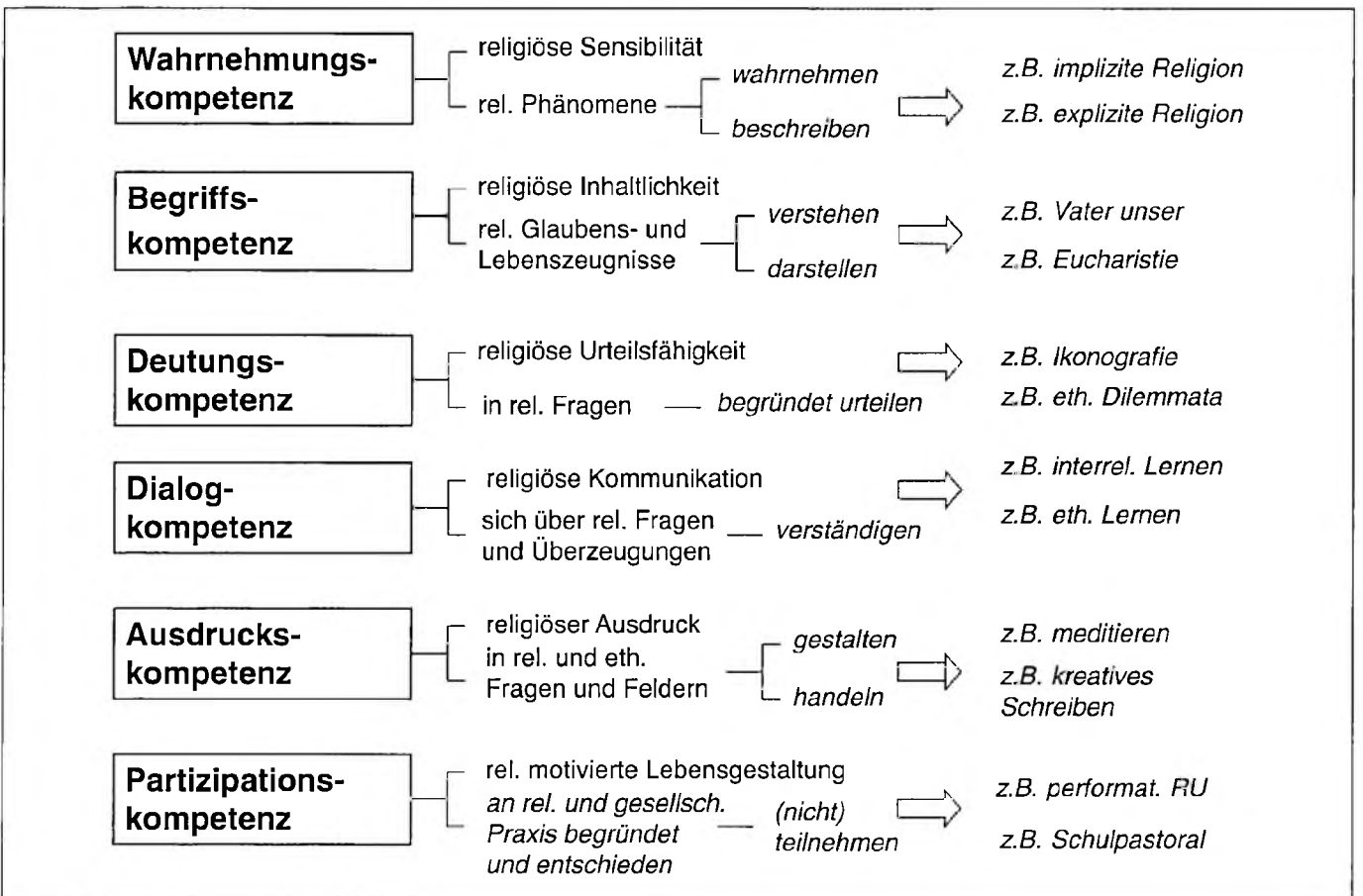
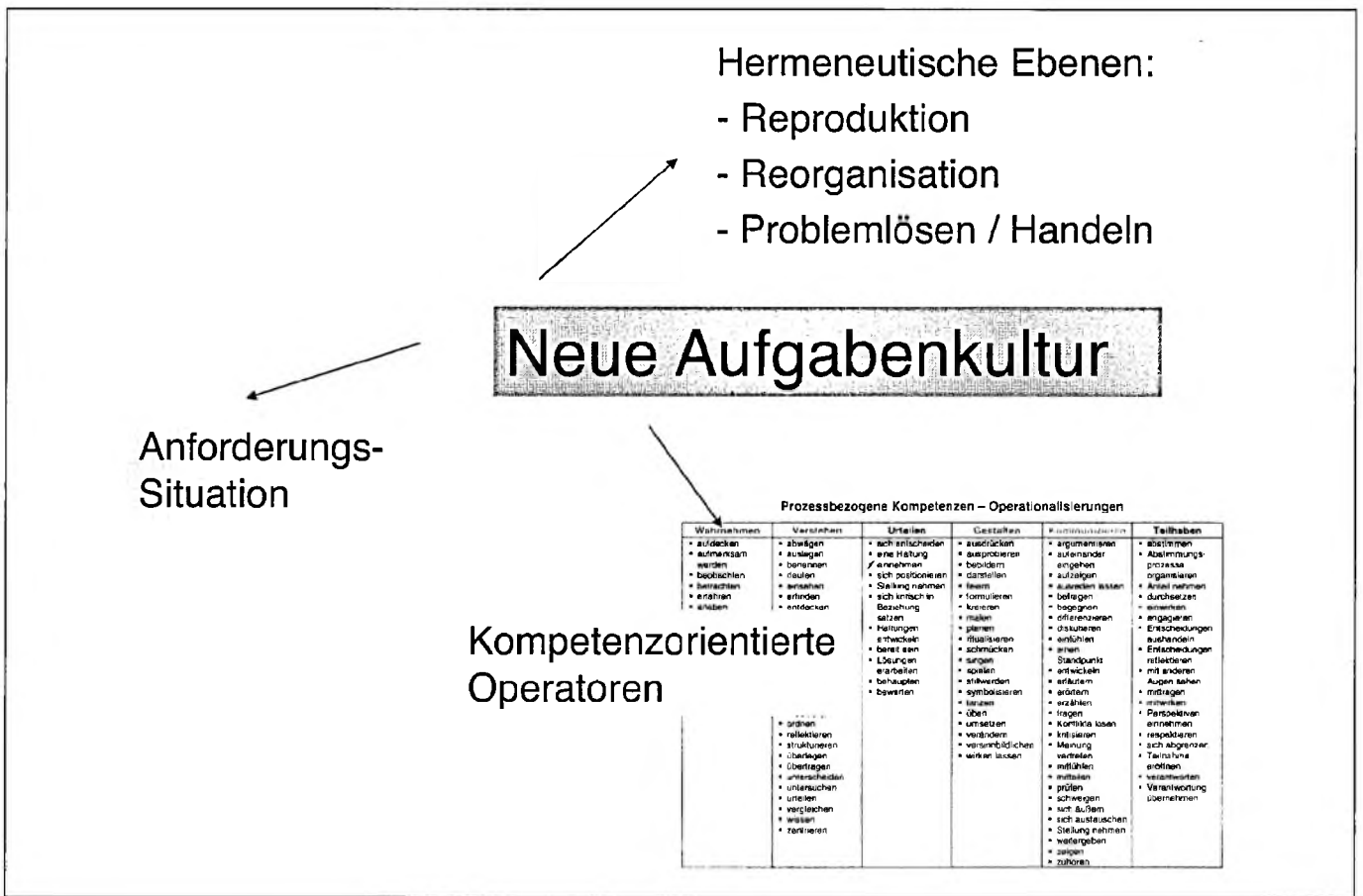
Partizipation

Kommunikation

### ☺ Lehrende – Päd-Agogen und Rudeltiere

Instruktion – Konstruktion – Reflexion

Team-Arbeit – Kooperation



## Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

