

# Das Lernen stark machen

Kompetenzorientierung als mathetische Wende

Wolfgang Michalke-Leicht / Clauß Peter Sajak

Neulich bemerkte ein evangelischer Kollege: „Die Kompetenzorientierung ist wie ein neuer Motor für den Religionsunterricht, der leider ins Stottern gekommen ist, bevor er richtig genutzt werden konnte.“<sup>1</sup> – An diesem Zitat dürften wohl alle an der Debatte Beteiligten ihre Freude haben: Die Gegner/-innen der Kompetenzorientierung, weil es ihnen scheinbar gelungen ist, diesen didaktischen Perspektivwechsel so zu verteufeln, dass in Schulen wie Generalvikariaten alle so zurückgeschreckt sind, dass eine Umsetzung der unzähligen inzwischen approbierten Kernlehrpläne und -curricula gar nicht mehr wirklich angestrebt wird. Die Befürworter/-innen und Engagierten im Bereich der Kompetenzorientierung werden sich dagegen darin bestätigt sehen, dass mit diesem Ansatz innovative und wertvolle Potentiale für die Unterrichtsentwicklung in der Religionslehre gehoben und entfaltet werden könnten, wenn nur, ja wenn nur Un-

terrichtende wie Verwaltende nicht so reformmüde und träge wären.

Wie in den meisten Fällen wird die Wahrheit aber in der Mitte liegen: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ist ein didaktischer Perspektivwechsel, der den Fokus stärker als viele andere didaktische Ansätze und Konzepte auf den eigentlichen Lern- und Aneignungsprozess von Schülerinnen und Schülern setzt und der damit einen Beitrag zu den z.T. dramatischen Qualitätsproblemen im Religionsunterricht leisten will.<sup>2</sup> Kompetenzorientierung ist aber nicht zum Nulltarif zu haben, weder im finanziellen Sinne – also auf der Ebene der Finanzierung von Fort- und Weiterbildung – noch im lehramtlichen Bereich – also bei der Gestaltung und Genehmigung von Ländercurricula für den katholischen Religionsunterricht – oder auf der Ebene der religionsdidaktischen Unterrichtspraxis – also bei der Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen im Schulalltag von Religionslehrerinnen und -lehrern.

1 So Heiko Lamprecht auf einem Podium während der *Didcata 2015* in Hannover. Vgl. auch Lamprecht, Heiko/Heidemann, Imke/Herbig, René u.a. (Hg.): *Aufgabenkultur im Religionsunterricht*. In: Möller, Rainer/Sajak, Clauß P./Khorchide, Mouhanad (Hg.): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014, 147–163.

2 Vgl. jüngst Hennecke, Elisabeth: *Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht*, Bad Heilsbrunn 2012; Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*, München 2014.

Die wenigen Studien aus dem Bereich der religionspädagogischen Unterrichtsforschung, in denen die Gestaltung kompetenzorientierten Religionsunterrichts dokumentiert, analysiert und reflektiert worden ist, stimmen darin überein, dass gut gemachter kompetenzorientierter Religionsunterricht ein Gewinn für Schüler/-innen und Lehrer/-innen ist,<sup>3</sup> der aber – um im oben verwendeten Bild zu bleiben – seinen Preis hat: Erstens bedarf es einer neuen Unterrichtskultur im Religionsunterricht, die Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von religiösen Kompetenzen sowie Phasen der wiederholten Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung bietet. Eine solche Unterrichtskultur ist im Religionsunterricht – anders als z. B. in Mathematik oder den Fremdsprachen – in der Regel noch nicht besonders ausgeprägt und bedarf einer entsprechenden Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.<sup>4</sup> Zum Zweiten ist ein solcher Unterricht für Lehrer/-innen gerade am Anfang aufwendiger und zeitraubender als der bewährte und gewohnte Unterricht. Da in den Haupt- und MINT-Fächern der schulamtliche Druck sicherlich erheblich größer ist, Kompetenzorientierung wirklich und wirksam umzusetzen, werden Lehrer/-innen in ihrem zweiten Fach „Religion“ wahrscheinlich eher nachrangig den beschriebenen Aufwand der Unterrichtsentwicklung betreiben. Zum Dritten braucht die Entwicklung und Erprobung religiöser Kompetenzen im Unterricht

Zeit, viel Zeit. Dies ist der Preis für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit – nicht nur im Religionsunterricht.<sup>5</sup> Völlig überfüllte Curricula, die zwar nun offiziell „kompetenzorientierte“ Kernlehrpläne oder Bildungspläne heißen, die in Wahrheit aber nur die alten, dafür aber sprachlich umgestalteten Inhaltslisten lehramtlicher Provenienz darstellen, sind ein deutliches Signal dafür, dass es in vielen Bundesländern staatlicher Schulverwaltung und diözesanen Schulabteilungen überhaupt nicht darum geht, zu einem an religiösen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen orientierten Religionsunterricht zu ermutigen. Offensichtlich scheint es vielmehr darum zu gehen, lehramtliche Vorgaben, die immer noch dogmatischer Traktatelehre statt bildungstheoretischer Reflexion entstammen, peinlich genau umsetzen. So weist der Kernlehrplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Mittelstufe des achtjährigen Gymnasiums (G8) in Nordrhein-Westfalen 150 Einzelkompetenzen aus, die es in fünf Schuljahren zu erarbeiten gilt!<sup>6</sup> Da wundert es nicht, wenn viele Kolleginnen und Kollegen resigniert abwinken und hoffen, dass die Kompetenzorientierung bald durch die nächste schulpolitische Reformmaßnahme abgelöst wird.

Die Verfasser dieses Beitrags haben trotz alledem in den letzten zehn Jahren gemeinsam mit vielen Kolleginnen und Kollegen die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, den eigenen

3 Vgl. Feindt, Andreas / Elsenbast, Volker / Schreiner, Peter u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster 2009; Sajak, Clauß P. (Hg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012; Lamprecht 2014 [Anm. 1].

4 Sajak, Clauß P./Feindt, Andreas: Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012) 164–178, 176.

5 Die Arbeit in den Projekten *KompKath* und *Netzwerk Religion NRW* hat gezeigt, dass es v. a. die in allen Schuljahren wiederkehrende beständige Arbeit an zentralen, allgemeinen religiösen Kompetenzen ist, die zu einem wirklichen Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern beiträgt.

6 Vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen – Katholische Religionslehre, Düsseldorf. Im Internet: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/G8\\_Kath\\_Religionslehre\\_Endfassung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kath_Religionslehre_Endfassung.pdf) (Stand 01.03.2015).

Religionsunterricht konsequent an den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern auszurichten und somit weiterzuentwickeln. Dies geht auch nicht mit einer völligen Aufgabe der bisherigen Unterrichtsgestaltung einher, wie es der kultuspolitische Begriff des „Paradigmenwechsels“ lange suggeriert hat. Vielmehr beginnt Kompetenzorientierung im Religionsunterricht damit, das Gute und Bewährte des eigenen Unterrichts aufzugreifen und mit Blick auf das Ende, also auf das, was Schüler/-innen am Ende einer Sequenz, eines Schuljahres und ja, auch am Ende des schulischen Bildungswegs gelernt haben sollten. Es geht also um einen Perspektivwechsel von Lehren zum Lernen, von der Didaktik zur Mathematik. Dieses Grundverständnis von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht soll im Folgenden in fünf Thesen entfaltet werden:

- Kompetenzorientierung übt den Perspektivenwechsel von der Didaktik zur Mathematik ein und fördert so die Entwicklung einer Kultur des Lernens.
- Kompetenzorientierung versteht sich primär als pädagogisch-didaktische Haltung, die eine zunehmende Öffnung von Unterricht anstrebt.
- Kompetenzorientierter Religionsunterricht nimmt die kenotische Vertiefung seiner diakonischen Begründung ernst und folgt dabei einer Hermeneutik des Diskurses.
- Kompetenzorientierter Religionsunterricht greift methodische Elemente verschiedener reformpädagogischer Traditionen auf, um die geforderte Kultur des Lernens zu gestalten.
- Kompetenzorientierter Religionsunterricht baut auf die bekannten und bewährten Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrenden auf, erfordert aber auch die Entwicklung neuer religionsdidaktischer Kompetenzen.

## 1. Kompetenzorientierter Unterricht übt den Perspektivwechsel von der Didaktik zur Mathematik ein

Schüler/-innen sind sich einig: Die Schule ist zum Lernen da. Und dieses Lernen, auch darin sind sich dessen Protagonisten einig, ist zuvörderst ihre eigene Aufgabe. Umso erstaunlicher, um nicht zu sagen verstörender, ist die alltägliche Erfahrung von Schule und Unterricht, der viele Schüler/-innen nach wie vor ausgesetzt sind. Ein versierter Religionslehrer beschreibt das so: „In der ersten Woche ihrer Ausbildung schließen sich die Referendare an unserem Gymnasium für zwei Tage einer bestimmten Klasse an. Sie sollen nun ‚mitgehen‘, von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde, von einem Klassenraum zum nächsten, in der Regel ab 8.50 Uhr bis 13.10 Uhr. So lernen sie die Abfolge der Fächer kennen, die Aufregtheiten und Müdigkeiten der Schüler und Lehrer. Die eigene Schulzeit liegt noch nicht sehr weit zurück, dennoch sind die Referendare häufig erstaunt ob der „Härte“ des Schülerdaseins. Der Unterrichtstag ist vollgepackt. Die aufeinanderfolgenden Fächer und Lehrer fordern von den Schülern ständige Anpassung. Zudem sind die Lehrer dauernd in Aktion, während die Schüler vieles – nun ja – über sich ergehen lassen müssen.“<sup>7</sup>

Diese knappe Situationsbeschreibung – nach der Schüler/-innen die Schule bzw. den Unterricht weitestgehend passiv erleiden – ist vor allem deswegen interessant, da der Autor sie eher beiläufig anspricht. In seinem geistlichen Beitrag zu Joh 1,35–42 geht es ihm zuerst um die Referendare und deren „Mitgehen“; pädagogisch-didaktische Aussagen hat er nicht im Blick. Ebenso interessant ist die quasi in einem Nebensatz benannte Feststellung, dass

7 Heidrich, Christian: Ein Tag, ein Leben. In: CiG 3 (2015) 29.

Lehrer/-innen „dauernd in Aktion“ sind. Bemerkenswert an dieser kurzen Notiz ist die unverblühte Selbstverständlichkeit, mit der hier über Schule und Unterricht bzw. über das implizite Professionskonzept Auskunft gegeben wird: „Auf die Lehrer kommt es an“.<sup>8</sup> Die Rollen scheinen klar verteilt: Aktivität der Lehrenden hier, Passivität der Lernenden dort.

Demgegenüber haben viele Lehrer/-innen ein deutliches Gespür für die Notwendigkeit, das Lernen der Lernenden verstärkt in den Blick zu nehmen. Es sind ja die Schüler/-innen, die lernen (müssen). Ihr Lernen ist als autopoietisches Geschehen zu verstehen. Im Blick auf den Bildungsprozess spricht Wilhelm von Humboldt von der Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt mit dem Ziel ihrer Verknüpfung unter den Bedingungen größtmöglicher Aktivität und Freiheit.<sup>9</sup> Die Aufgabe der Lehrenden ist daher primär die Eröffnung von vielfältigen Lernmöglichkeiten. Im Fokus der Aufmerksamkeit bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht stehen die Schüler/-innen als Subjekte des Lernens. Die maßgebliche Leitfrage für die Lehrenden bzw. Unterrichtenden lautet dabei: Wie kann ich mich und meinen Unterricht so vorbereiten, dass Schüler/-innen Zeit, Raum und Möglichkeiten zum Lernen haben?

Das klingt zunächst überaus banal – scheinbar. Ein Blick in den realexistierenden Unterricht (siehe oben) ergibt jedoch einen anderen Befund: Lehrer/-innen unterrichten doch meist vom Inhalt (Stoff) her, indem sie belehren bzw. dozieren; die Subjekte des Lernens haben sie nur eingeschränkt im Blick, allenfalls als Rezipienten. Die seit Jahren geläufige Rede vom Lehr-Lern-Prozess wird im schulischen Alltag

in aller Regel auf einen Belehrungs-Prozess verkürzt. Eine solche einseitige Perspektive auf den Unterricht ist eine fatale Engführung, die dringend korrigiert werden muss. Diese Einsicht und die daraus resultierende Praxis beschreibt der Begriff des didaktischen Perspektivwechsels.<sup>10</sup> Es geht dabei um die Entwicklung und Förderung einer ausgewiesenen Lernkultur, in welcher der Unterricht tatsächlich als Lehr-Lern-Geschehen in allen Dimensionen ernst genommen wird.

An dieser Stelle bietet sich ein Blick in die Geschichte der Pädagogik an. Johann Amos Comenius (1592–1670) hat in seiner großen Unterrichtslehre (1657)<sup>11</sup> die Kunst des Lehrens (ars docendi) von der Kunst des Lernens (ars discendi) unterschieden.<sup>12</sup> „Beide Male geht es um den Unterricht bzw. um das darin arrangierte Lernen und Lehren: bei Mathetik aus der Sicht des Schülers, bei Didaktik aus Sicht des Lehrers. Mit der ‚ars docendi‘, der Didaktik, versucht der Lehrer, die historisch-systematische Fundierung des geplanten institutionalisierten Unterrichts zu klären und zu begründen. Die ‚ars discendi‘, die MATHETIK, stellt insgesamt einen Leitfaden für das ‚richtige‘ Lernen des Schülers dar.“<sup>13</sup>

Auf der Basis dieser Unterscheidung kann das Anliegen des kompetenzorientierten (Religions-)Unterrichts auch als mathetische Wende bezeichnet werden.<sup>14</sup> Das Lernen der Schüler/-innen wird fokussiert und stark gemacht,

8 Felten, Michael: Auf die Lehrer kommt es an, Gütersloh 2010.

9 Vgl. Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Werke in fünf Bänden, Bd. 1, Darmstadt 2002, 234–240.

10 Vgl. Michalke-Leicht, Wolfgang: Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2013, 10–22.

11 Vgl. Comenius, Johann A.: Große Didaktik, hg. u. übers. v. Andreas Flitner, Stuttgart 102007.

12 Vgl. Schaller, Klaus: Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Portrait, Weinheim 2004, 57–62.

13 Vgl. Chott, Peter O.: Die Entwicklung des MATHETIK-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund)Schule. In: PÄD-Forum 4 (1998) 390–396, zit. nach einem Manuskript des Autors.

14 Vgl. Winkel, Rainer: Von der Didaktik zur Mathetik? In: Pädagogisches Forum 3 (1993) 146–151.

um der oben beschriebenen Schiefelage aufzuhelfen. Dabei geht es keinesfalls darum, das Lehren gegen das Lernen auszuspielen. Denn selbstverständlich bleibt die zentrale Rolle der Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess bedeutsam, wobei sich deren Rolle durchaus verändert. Gestützt wird der geforderte Perspektivwechsel seit einigen Jahren vor allem auch durch die Ergebnisse der Hirnforschung<sup>15</sup> sowie der Lern-<sup>16</sup> und Unterrichtsforschung.<sup>17</sup>

## 2. Kompetenzorientierung strebt die zunehmende Öffnung von Unterricht an

Nahezu alle Erfahrungen der schulischen Praxis lassen erkennen, dass das Anliegen der Schulentwicklung primär auf dem Weg der Unterrichtsentwicklung erreicht werden kann. So wichtig strukturelle und institutionelle Reformansätze auch sein mögen, letztlich kommt es vor allem auf den Unterricht und dessen Qualität an. Im Fokus der Aufmerksamkeit bei der Entwicklung von Unterrichtsqualität steht das Lernen der Schüler/-innen. Von daher überrascht es nicht, dass die epochale Studie Visible Learning von John Hattie<sup>18</sup> seit ihrem Erscheinen enorme Beachtung erfährt. Auch wenn die Debatte der Rezeption durchaus kontrovers verläuft, so lässt sich doch eine klare

Konvergenz ausmachen.<sup>19</sup> Lernen – so Hattie – geschieht dann am besten, wenn es sichtbar gemacht wird, wenn Lehrer/-innen es mit den Augen ihrer Schüler/-innen sehen. Auch hier geht es um einen Perspektivwechsel. Solche Lehrkräfte sind gefragt, die „mehr über das Lernen als über das Lehren sprechen“<sup>20</sup>. Insofern kommt es in der Tat auf die Lehrer/-innen an.<sup>21</sup> Diesem oft zu hörenden Statement liegt jedoch nicht selten eine Verwechslung von pädagogischem Handeln im weiteren und didaktischem Handeln im engeren Sinn zu Grunde, der z. B. auch Michael Felten aufsitzt.<sup>22</sup> Pädagogisches Handeln im weiteren Sinn ist ganz wesentlich gekennzeichnet durch ein intaktes Beziehungsgeschehen, das eingebettet ist in ein professionelles Classroom-Management.<sup>23</sup> Diese Einsicht wird verstärkt auch in der Ausbildung der Referendarinnen und Referendare umgesetzt.<sup>24</sup> Die Lehrenden tragen Verantwortung für den Unterricht und mithin für das Lernen der Lernenden. Didaktisches Handeln im engeren Sinn beschreibt Entscheidungen und Maßnahmen, die unmittelbar die Lernaktivität der Schüler/-innen betreffen. Die zu Recht eingeforderte Autorität der Lehrenden wird die Lernenden zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ermächtigen. Eine starke pädagogische Lehrperson wird in ihrem didaktischen Handeln die mathematische

19 Vgl. Terhart, Ewald (Hg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze <sup>2</sup>2014.

20 Ohlberg, Hans-Joachim von: Evidence-Based Teaching. Hat Hattie eine Allgemeine Didaktik entwickelt? In: Terhart 2014 [Anm. 13], 51–66, 55.

21 Vgl. Meyer, Hilbert: Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In: Terhart 2014 [Anm. 13], 117–133, 129.

22 Vgl. Felten 2010 [Anm. 8].

23 Vgl. Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik, Weinheim <sup>5</sup>2011 (1999).

24 Vgl. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/-innen e. V. (Hg.): Lehrerpersönlichkeit: personale und soziale Kompetenzen. SEMINAR 4 (2013).

15 Vgl. z. B. Hüther, Gerald: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt <sup>12</sup>2012; Ders.: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen <sup>9</sup>2010.

16 Vgl. z. B. Maier, Uwe: Lehr-Lernprozesse in der Schule, Bad Heilbrunn 2012.

17 Vgl. z. B. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze <sup>5</sup>2014.

18 Hattie, John: Visible Learning, London 2009 (Deutsche Ausgabe: Lernen sichtbar machen), übers. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.

Kompetenz der Lernenden stärken. Diese pädagogisch-didaktische Haltung führt zu einer zunehmenden Öffnung von Unterricht, wie sie im hier vertretenen Konzept von Kompetenzorientierung stark gemacht wird. Bildungstheoretisch gesprochen ist sie gleichsam geboten, geht es doch darum, junge Menschen in die Autonomie zu begleiten.<sup>25</sup> In Analogie zur Maxime der Bauhausarchitektur „form follows function“ muss der Lehr-Lern-Prozess dem Anliegen des autopoietischen Lernens Freiräume eröffnen. Selbstverständlich ist dieser Öffnungsprozess mit großer Umsicht und Sorgfalt zu gestalten, um die Beteiligten nicht zu über- bzw. unterfordern.<sup>26</sup> Es geht ja gerade nicht um ein beliebiges Laissez-faire. Vielmehr wird in dieser didaktischen Perspektive sehr genau darauf zu achten sein, dass Schüler/-innen ein Lernarrangement vorfinden, das ihren jeweiligen Kompetenzen entspricht. Dazu sind passgenaue Evaluationsverfahren bzw. Lernstandserhebungen wichtig.<sup>27</sup> Eine solche angepasste Öffnung von Unterricht begegnet zugleich in angemessener Weise der besonderen Herausforderung der zunehmenden Heteronomie bzw. Diversität schulischer Lerngruppen.

### **3. Kompetenzorientierter RU nimmt die kenotische Vertiefung seiner diakonischen Begründung ernst**

Angesichts der zunehmenden Entkonfessionalisierung stellen inzwischen auch bischöfliche Vorgaben zum Religionsunterricht – wenngleich eher zögerlich – dessen diakonische Begrün-

dung heraus.<sup>28</sup> Religionsunterricht ist subsidiärer Dienst der Kirche an den Kindern und Jugendlichen. Seine kenotische Vertiefung erfährt dieses Konzept in Anlehnung an die religionsphilosophischen Ausführungen von Emmanuel Lévinas zur Dignität des Anderen.<sup>29</sup> Es sind die Schüler/-innen, die in ihrem So- oder Andersein die Lehrenden in die Verantwortung rufen. Theologisch hat Paulus den Topos der göttlichen Kenosis im Brief an die Gemeinde in Philippi entfaltet und den Christinnen und Christen zur Nachahmung empfohlen. „Seid untereinander so gesinnt, wie es dem Leben in Christus entspricht: Er war Gott gleich, hielt aber nicht daran fest, wie Gott zu sein, sondern er entäußerte sich und wurde wie ein Sklave und den Menschen gleich. Sein Leben war das eines Menschen“ (Phil 2,5ff.). Auch hier ist von einem Perspektivwechsel die Rede. „Die vorbehaltlose Selbstentäußerung als Grundstruktur des Christusereignisses hält dazu an, in – unter – die Situation der Schüler/-innen zu gehen, sich selbst und die eigenen Gewissheiten durch sie in Frage stellen zu lassen und von dort aus den Lehr-Lern-Prozess zu beschreiten.“<sup>30</sup> Religionslehrer/-innen treten in die Nachfolge Christi, wenn sie aus dieser Haltung heraus ihr unterrichtliches Handeln kompetenzorientiert gestalten und den Lehr-Lern-Prozess mit den Augen der Schüler/-innen, sprich aus der Perspektive der Anderen, sehen. Dieses diakonisch-kenotische Konzept des Religionsunterrichts impliziert im Unterschied zur Hermeneutik der Belehrung eine Hermeneutik des Diskurses.

25 Vgl. *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Das Kreuz mit den SchülerInnen, Karlsruhe 2001, 89–113.

26 Vgl. *Bohl, Thorsten / Kucharz, Diemut*: Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim 2010.

27 Vgl. *Helmke* 2014 [Anm. 17].

28 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005. Gleichwohl gibt es nicht wenige Bestrebungen eines neo-katechumenalen Rollback; vgl. *Benedikt XVI.*: Licht der Welt. Der Papst, die Kirche und die Zeichen der Zeit. Ein Gespräch mit Peter Seewald, Freiburg i.Br. 2010.

29 Vgl. *Lévinas, Emmanuel*: Die Spur des Anderen (1983), Freiburg i.Br. 1999.

30 *Michalke-Leicht* 2001 [Anm. 25], 172.

„Gemeinsam mit den Schüler/-innen macht sich die Religionspädagogik (bzw. die Religionslehrkraft) auf die Suche nach Sinnsignalen, nach Wegen und Modellen, die zur selbstständigen (resp. gemeinsamen) Deutung und Klärung von Welt verhelfen können. Dadurch wird dem immer noch bestehenden didaktisch wie religionspädagogisch kaum nachvollziehbaren Missstand abgeholfen, dass der Religionsunterricht (resp. die Theologie) Antworten gibt auf Fragen, die von den Schüler/-innen (resp. den Menschen) gar nicht gestellt werden.“<sup>31</sup> Die fünf in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur formulierten Kompetenzen setzen genau hier an, indem sie den Schülerinnen und Schülern helfen, die Welt wahrzunehmen und zu beschreiben, sie zu verstehen und zu deuten, begründet zu urteilen, dialogisch zu argumentieren sowie am Leben teilzunehmen und die Welt zu gestalten. Das meint gerade nicht eine Engführung des Lernens auf rein kognitive oder lediglich messbare Kompetenzen. Schule und Unterricht – vor allem der Religionsunterricht – beinhalten immer weit mehr als nur die feststellbaren Outcomes. Vielmehr geht es ganz wesentlich um die Dimension der Menschenbildung, wie sie in vielfältigen Ansätzen der Reformpädagogik entfaltet wird.

#### 4. Kompetenzorientierter RU greift methodische Elemente verschiedener reformpädagogischer Traditionen auf

Die unterrichtspraktischen Forschungsprojekte KompRU (= Entwicklung und Evaluation eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts) und KompKath (= Kompetenzorientierung im Katholischen Religionsunterricht gestalten) haben ein gemeinsames Ergebnis, nämlich eine doch mehr oder weniger unumstrittene Sig-

natur kompetenzorientierten Religionsunterrichts geliefert.<sup>32</sup> Diese Elemente können auch in den umfangreichen, weit verbreiteten Aus- und Fortbildungsmodellen und Unterrichtsmaterialien von anderen im Bereich der Kompetenzorientierung engagierten Religionspädagoginnen und -pädagogen wie Gabriele Obst, Hartmut Lenhard, Wolfgang Michalke-Leicht und Gerhard Ziener identifiziert werden.<sup>33</sup> Was macht diese Signatur, vielleicht sollte man angesichts der Forschungslage von einer Kontur sprechen, nun aus?<sup>34</sup>

- Bei allen genannten Autorinnen und Autoren kommt zuallererst der *Selbsttätigkeit der Schüler/-innen* eine große Bedeutung zu: Alle erstellten und erprobten Unterrichtsvorhaben setzen auf eine selbstständige Erarbeitung und Lösung der Aufgabenstellungen durch Schüler/-innen, meist in arbeitsteiligen und oft auch nach Lernniveaus in binnendifferenzierten Kleingruppen (vgl. 1.).
- Außerdem werden Schüler/-innen im Rahmen der transparenten Gestaltung von Lehr- wie Lernprozessen sowie durch die *Integration*

32 Feindt, Andreas: Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRU. In: Feindt/Elsenbast/Schreiner 2009 [Anm. 3], 295–314; Sajak/Feindt 2012 [Anm.4].

33 Vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009; Lenhard, Hartmut: Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon (WiReLex), unter: <http://www.bibel-wissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/kompetenz-orientierter-religions-unterricht/ch/0d4843bd2b0b00c7bab0538fcf2db927/> (Stand: 01.03.2015); Michalke-Leicht, Wolfgang: Kompetenzorientiert unterrichten [Anm. 10]; Ziener, Gerhard: Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, Stuttgart 2005.

34 Vgl. im Folgenden Sajak/Feindt 2012 [Anm.4], 174–176.

31 Ebd., 192.

*metakognitiver Elemente* der Diskussion und Reflexion methodisch in die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens miteinbezogen, und zwar weit über das traditionelle Maß der Stichwortgeber- und Referentenfunktion hinaus (vgl. 2.).

■ In den beiden Projekten KompRU und KompKath zeigte sich zudem, dass die Ausgangssituation von Schülerinnen und Schülern auch von routinierten Lehrkräften häufig völlig falsch eingeschätzt wurde. Entsprechend muss es Lehrerinnen und Lehrern, die ihren Unterricht an den Kompetenzen der Schüler/-innen ausrichten wollen, erst einmal um eine valide *Erhebung der Lernausgangslage* gehen (vgl. 3.).

■ Zwar gibt es inzwischen verschiedene Unterrichtswerke und -materialien für den katholischen Religionsunterricht, die Vorschläge und Anregungen für eine erste Sichtung und Einordnung der Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern bieten, doch stellen der Entwurf und die Entwicklung eigener Materialien die Lehrer/-innen vor einige Schwierigkeiten – vor allem, wenn sie die Überprüfung der schon vorhandenen Kompetenzen mit einer alltagsrelevanten Anwendungssituation verknüpfen wollen. Doch es geht nicht ohne. Auch sind Phasen von *Übung und Wiederholung* von großer Wichtigkeit (vgl. 4.).

■ Was im Mathematik- und Fremdsprachenunterricht völlig selbstverständlich ist, hat im Religionsunterricht wenig Tradition: die durch mehrfaches Wiederholen einer Operation vollzogene Einübung in bestimmten Problemlösefertigkeiten. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, in dessen Kontext immer wieder danach gefragt werden muss, was Schüler/-innen jetzt genau können und was noch nicht, setzt auf das häufige Wiederholen von Lern- und Lösungsstrategien. Wie sonst sollen Schüler/-innen Übung und Routine in bestimmten Problemlösefähigkeiten bekommen? Verbunden damit werden *neue Formen der Evaluation* bedeutsam (vgl. 5.).

■ Gerade weil Lehrer/-innen an verschiedenen Punkten des Lehr- und Lernprozesses schauen

müssen, was ihre Schüler/-innen nun genau gelernt haben, sind unterschiedliche und individuelle Formen der Leistungsüberprüfung notwendig. Im Zuge der verschiedenen Unterrichtsvorhaben ist eine ganze Palette von Instrumenten zusammengekommen, mit denen die Kolleginnen und Kollegen die Kompetenzen ihrer Schüler/-innen evaluieren konnten, z.B. das Cahier (Themenheft zu einem bestimmten Thema), das Portfolio, verschiedene Fragebögen und andere kreative Aufgabenstellungen.

### **5. Kompetenzorientierter RU erfordert die Entwicklung neuer religionsdidaktischer Kompetenzen**

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 Schüler/-innen, 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:

- die Kompetenz zur Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern im Fach Religion;
- die Kompetenz zur Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur, die Schüler/-innen immer wieder zur Selbsttätigkeit anregt;
- die Kompetenz, die individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern zu erkennen, zu beurteilen und wertzuschätzen,
- die Kompetenz, sich selbst im Unterricht zurückzunehmen und sich auf die Rolle als Moderator/-in von Bildungsprozessen einzulassen,

- die Kompetenz, in unterschiedlichen Formen und Formaten immer wieder den Stand der Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen zu überprüfen.<sup>35</sup>

Im Kontext der Veröffentlichung von KompRU, KompKath und dem KompRU-Nachfolgeprojekt AikRU (= Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Religionsunterricht) hat es eine intensive wissenschaftliche Diskussion um die Konsequenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht gegeben. Dabei haben Kollegen wie Rudolf Englert, Hans Schmid, Bernd Schröder und Jan Woppowa kritisch darauf hingewiesen, dass eine im oben beschriebenen Sinne entfaltete Kompetenzorientierung massive Konsequenzen für die innere Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts habe, die noch gar nicht genug bedacht worden sei.<sup>36</sup> Diese Einwände sind ohne Frage ernst zu nehmen und in Zukunft bei der Frage nach der Umsetzung von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht weiter im Blick zu behalten. Auf einen des Öfteren genannten Kritikpunkt soll hier aber zum Schluss eingegangen werden, nämlich auf die Frage, ob die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern als Moderatorinnen bzw. Moderatoren von Lernprozessen der inzwischen postulierten „Wende vom Bezeugen hin zum Beobachten“<sup>37</sup> zuarbeitet.

35 Vgl. ebd., 176.

36 Vgl. Englert, Rudolf: Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In: *Sajak* 2012 [Anm. 3], 67–85; Schmid, Hans: Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Sajak* 2012 [Anm. 3], 47–59; Schröder, Bernd: Kompetenzorientierung – Zweck oder Mittel der Verbesserung des Religionsunterrichts. In: *Möller/Sajak/Khorchide* 2014 [Anm.1], 181–194; Woppowa, Jan: Beobachtungen und kritische Anfragen an die Praxis des kompetenzorientierten RU. In: *Möller/Sajak/Khorchide* 2014 [Anm.1], 195–204.

37 Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36 u. ö.

Nun, ohne Frage gibt es die Tendenz im Religionsunterricht wie in der wissenschaftlichen Religionspädagogik<sup>38</sup>, religiöse Lern- und Bildungsprozesse durch eine mehr oder weniger konfessionskundliche *Beschreibung* von katholischer Glaubenslehre und Glaubenspraxis statt durch eine bekenntnisbereite *Zeugenschaft* im Sinne einer klassisch-konfessionellen Positionalität von Lehrerinnen und Lehrern zu gestalten. Ein solches *Teaching about Religion*, welches das *Teaching of Religion* nahezu ersetzt, ist von Rudolf Englert und seiner Essener Forschungsgruppe jüngst im Rahmen einer Videografie-Studie deutlich dokumentiert und reflektiert worden.<sup>39</sup> Zweifellos ist dies eine folgenreiche Entwicklung unter vor allem jüngeren Religionslehrerinnen und -lehrern, schließlich konterkariert eine solche Unterrichtsgestaltung nicht nur die Basis lehramtlicher Ansprüche an den Religionsunterricht, sie gefährdet auch seine staatskirchenrechtliche Gestalt als bekenntnisgebundener Unterricht in Übereinstimmung von Staat und Religionsgemeinschaft gemäß Art. 7 III GG.<sup>40</sup> Zu glauben, kompetenzorientierter Religionsunterricht würde eine solche Entwicklung fördern, verkennt allerdings Ursache und Wirkung – und überschätzt die Möglichkeiten eines didaktischen Ansatzes. Dass Lehrer/-innen heute sich mit der katholischen Kirche nicht mehr identifizieren können oder wollen und deshalb in eine innere Distanz zu ihrem Unterrichtsgegenstand getreten sind, hat

38 Vgl. ebd. wie auch die Debatte zwischen Anton Bucher und Edelgard Gaus/Albert Biesinger um „Beobachten oder bezeugen?“ In: RpB 71/2014, 27–44.

39 Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014 [Anm. 2], zusammenfassend 228.

40 Laut Auskunft des Münsteraner Staatskirchenrechtlers Hinnerk Wißmann sind aus verfassungsrechtlicher Perspektive gerade die Positionalität von Religionslehrerinnen und -lehrern sowie Lehrpläne aus einer Bekenntnisperspektive die entscheidenden Voraussetzungen für den bekenntnisorientierten RU gemäß Art. 7 III GG.

vielfältige Ursachen, die sicher am wenigsten mit Unterricht und Schule, mehr wohl aber mit dem Traditionsabbruch selbst im katholischen Kernmilieu, der moralischen Selbstdiskreditierung der Kirche im Zuge der Missbrauchs- und Finanzskandale und in der Selbstauflösung der volksgeschichtlichen Gestalt durch Megafusionen und sog. Strukturreformen zu tun haben.<sup>41</sup> Konfessionskundliches Unterrichten im konfessionellen Religionsunterricht hat es offensichtlich vor der Kompetenzorientierung gegeben und die Frage, inwieweit der beschriebene didaktische Perspektivwechsel diesen Trend verstärkt,

führt in die Irre und lenkt von der eigentlichen Problematik ab: nämlich von der Frage, wie man Lehrer/-innen heute wieder dafür sensibilisieren und im besten Fall auch so qualifizieren kann, dass sie sich im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern als Vertreter/-innen und damit als Identifikationsgrößen der Katholischen Kirche zu erkennen geben. Dies wäre für den kompetenzorientierten Religionsunterricht genauso wichtig wie für jede andere didaktische Variante des konfessionellen Religionsunterrichts.

*Dr. Wolfgang Michalke-Leicht  
Religionslehrer am Goethe-Gymnasium  
Freiburg, Holzmarkt 5, 79098 Freiburg i. Br.*

*Dr. Clauß-Peter Sajak  
Professor für Religionspädagogik und  
Didaktik des schulischen Religionsunter-  
richts, Katholisch-Theologische Fakultät,  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Hüfferstr. 27, 48149 Münster*

---

<sup>41</sup> Vgl. dazu ausführlich *Sajak, Clauß P.*: Gelassenheit durch Distanz. Religionslehrer im Spannungsfeld kirchlicher Erwartungen und schulischer Realität. In: Herder Korrespondenz Spezial. Arbeiten in der Kirche – Ämter und Dienste in der Diskussion (1/2009) 61–64.