

Religion gebrauchen

Die Logik der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Hans Schmid

1. Drei Thesen:

- Die Kompetenzorientierung ist inzwischen in vielen Bundesländern in Form von Lehrplänen eingeführt worden. Sie muss nun zeigen, was sie kann und taugt und wie sie die Aufgaben löst, zu deren Lösung sie angetreten ist. Ihre argumentative Kraft gewann die Kompetenzorientierung vor allem, indem sie sich von der bisherigen Schulpraxis schroff abgrenzte, um eine „neue Lernkultur“, einen „Paradigmenwechsel“, ja eine „kopernikanische Wende“ zu proklamieren: von den Inhalten zu den Kompetenzen, vom Input zum Output, von der Lehrer- zur Schülerorientierung, von der Fremd- zur Selbststeuerung, vom Zwang zur Freiheit, von totem zu lebendigem Lernen. Je strikter gegenwärtig die Kompetenzorientierung in den Schulen als neue Leitwährung eingeführt wird, desto mehr zeigt sich jedoch, dass sich dieser Wechsel nicht so einfach durchsetzen, geschweige denn von innen her vollziehen lässt.
- Viele Lehrer/-innen wehren sich gegen den neuen, an ökonomischer Rationalität geschulten kompetenzorientierten Jargon, den sie der Schule gegenüber als fremd empfinden; vor allem aber verlieren die kompetenzorientierten Strategien, Unterrichtsvorschlä-

ge und „Lernaufgaben“, je konkreter sie durchbuchstabiert werden, schnell ihre reformerische Leuchtkraft und es drängt sich der Eindruck auf, dass sie das einst Totgesagte in Schule und Unterricht nicht einfach zum Leben erwecken, sondern eher, unter anderen Vorzeichen, um eine Variante ergänzen. Der Grund hierfür liegt nicht so sehr an der fehlenden Bereitschaft der Praxis, das neue Konzept zu integrieren, sondern wesentlich in der Logik der Kompetenzorientierung, die dem pädagogischen und religionspädagogischen Handlungsfeld in der Schule in zentralen Punkten nicht gerecht wird.

- Es sind die Dominanz der Kompetenzen gegenüber den Inhalten, das funktionale Denken, die Liaison mit dem Paradigma des selbstgesteuerten Lernens sowie die Blindheit gegenüber der substanziellen Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für das unterrichtliche Lernen der Schüler/-innen: Sie verhindern, dass die Kompetenzorientierung im schulischen Handlungsraum von innen her Verankerung findet. Damit sind zugleich die Baustellen einer Revision gekennzeichnet: Es ist eine fundamentale Neuausrichtung, die dem Kompetenzkonzept bevorsteht, will es in Unterricht und Schule tatsächlich Gestalt gewinnen.

2. Kompetenzen und Inhalte

Franz E. Weinert, der den Kompetenzbegriff wesentlich geprägt hat, versteht Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten, Probleme zu lösen.¹ Tatsächlich sind Kompetenzen in dieser Weise ein wichtiges Ziel des schulischen Lernens. Wir benötigen eine Lesekompetenz, um lesen zu können, eine Rechenkompetenz, um rechnen zu können; wir brauchen Kompetenzen, um angemessen wahrnehmen, verstehen, deuten, urteilen, kommunizieren und am Leben teilnehmen zu können; im Bereich der Religion hilft erst eine religiöse Sprachkompetenz, religiöse Texte beispielsweise der Bibel nicht als historische oder naturwissenschaftliche, sondern als bildhaft-symbolische Sprachformen zu nehmen, um sie dadurch verstehen und in ihrer Aussagekraft heute erschließen zu können. Kompetenzen stellen in dieser Weise einen wichtigen Bezugspunkt des Lernens dar.

Als Fähigkeiten, Probleme zu lösen, vermögen Kompetenzen jedoch nicht das Gesamt des Lernens weder im Religionsunterricht noch in der Schule als ganzer abzudecken. Werden Kompetenzen mit diesem Anspruch in der Schule „überdehnt“² und als „Universalkonzept“ eingeführt, verzerren sie das Bildungsgeschehen und es wird ihre unkritische Übertragung aus der Wirtschaft deutlich, der Sphäre des Machens, der Technik, des Produzierens. Der Mensch erscheint in dieser Sphäre als Problemlöser. Was

aber ist, wenn der Problemlöser, der Homo faber, selbst das größte Problem darstellt? Wenn er, obwohl er vorgibt, ständig Probleme zu lösen, dabei in immer neue, unter Umständen sogar noch größere Probleme gerät, weil er letztlich sich nicht selbst erlösen kann und sich jenem großen Geheimnis anheimgeben muss, das wir Gott nennen?

In einer gemäßigten Kompetenzorientierung, wie sie in den meisten Bundesländern als pädagogisches Konzept Eingang findet, wird zugestanden, dass neben den Kompetenzen auch Inhalte wichtig seien. Kompetenzen ließen sich nicht ohne Inhalte gewinnen. So formuliert auch das *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB)* im Vorfeld des neuen kompetenzorientierten *LehrplanPLUS*, „dass die bayerischen Lehrpläne auch in Zukunft explizit Inhalte ausweisen, an denen verschiedene Kompetenzen erworben werden können“³. Die Bischofskonferenz hatte bereits 2004 für die Sekundarstufe I Inhalte bzw. sechs „Gegenstandsbereiche“ für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht vorgegeben⁴. Die Frage ist jedoch, in welchem Verhältnis Kompetenzen und Inhalte zueinander stehen. In der kompetenzorientierten Logik treten die Inhalte hinter den Kompetenzen zurück. Sie bekommen eine Funktion und behalten sie nur, insofern sie den Kompetenzen dienen. Hierin zeigt sich eine funktionalistische Tendenz, welche die Kompetenzorientierung von der Lernzieldidaktik der 70er- und 80er-Jahre übernommen hat. *Hubertus Halbfas* kritisierte diese Funktionalisierung seinerzeit, weil sie „dem ‚Stoff‘ seinen Eigen-

1 Er bestimmt genauer Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel 2001, 27f.

2 Liessmann, Konrad P.: Geisterstunde. Die Praxis der Umbildung. Eine Streitschrift, Wien 2014, 124; Ders.: Das Verschwinden des Wissens. In: Neue Zürcher Zeitung, 15.09.2014.

3 <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (Stand: 12.02.2015).

4 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 16ff. (2006 fast gleichlautend für die Grundschule).

wert bestreitet, um stattdessen nach seinem Funktionswert im ‚schülerorientierten‘ situativen Zusammenhang zu fragen“, mit der Folge, dass „der Unterricht immer inhaltsloser (wird)“⁵.

Die je eigene Wertigkeit und Dignität von Inhalten und Kompetenzen lässt sich an der Diskussion um *St. Martin* deutlich machen, die in den letzten beiden Jahren immer wieder auch in der Öffentlichkeit geführt wurde: Ist es in unserer heutigen zunehmend multireligiösen Gesellschaft nicht vernünftig, wenn eine Kindertagesstätte in Bad Homburg auf die Gestalt des Hl. Martin verzichtet und stattdessen ein Sonne-Mond-und-Sterne-Fest feiert, in dem sich auch darstellen lässt, dass „Teilen Spaß machen“ kann? Geht es letztendlich nicht um die Herausbildung einer sozialen Kompetenz, zu der Empathie und die Bereitschaft zum Teilen doch wesentlich dazu gehören? Was fehlt also, wenn *St. Martin* fehlt?⁶

Es fehlt das Bild, die Geschichte, die Gestalt, mit der sich unser Inneres verbinden kann; es fehlt die Möglichkeit, sich mit dem Soldaten auf dem Pferd, der seinen Mantel mit dem frierenden Bettler teilt, zu identifizieren und sich auf diese Weise in *St. Martin* selbst zu sehen, quasi in ihn hineinzuschlüpfen; es fehlt die dadurch geschaffene Bedingung, dass dieser *St. Martin* eine Möglichkeit von uns wird, so dass wir uns entscheiden können, in welcher Weise wir leben und handeln wollen. Bildung, vor allem religiöse

und kulturelle Bildung, hat wesentlich mit solchen *Bildern* und Identifikationsmöglichkeiten zu tun, die wir den Kindern und Jugendlichen, aber auch uns als Erwachsenen selbst schuldig sind, um nicht in der grauen Welt des Machens innerlich zu verhungern und die Orientierung zu verlieren. Enthalten wir die großen Bilder des Glaubens und des Lebens den Schülerinnen und Schülern vor, dann überlassen wir sie den Heroen der medialen Bilderflut, die sie umso mehr in sich aufsaugen, je weniger wir ihnen ein inneres Bilderreservoir zur Verfügung stellen.

Wobei der Inhalt *St. Martin* nicht nur dazu dienen kann, Kompetenzen, z.B. eine soziale Kompetenz, zu erwerben. Der römische Offizier, der mit seinem Schwert den Mantel teilt und dem nachts im Traum Jesus Christus in diesem Mantel begegnet mit den Worten: „Martin, ich war der Bettler, den du mit deinem Mantel gewärmt hast. Was du dem Geringsten meiner Brüder getan hast, das hast du mir getan“, – diese Gestalt ist weit mehr, vielschichtiger, weist Tiefendimensionen auf, die, wenn sie nur als Lieferant für Kompetenzen betrachtet werden, verloren gehen und verschwinden: Inhalte sind nicht nur Mittel zum Zweck, sondern haben einen Eigenwert, ein Eigengewicht, die im Bildungsprozess als eigenständige und bestimmende Größen zum Tragen kommen müssen.

Neben dem Menschen als Problemlöser ist für den Religionsunterricht der Mensch bedeutsam, der den großen Bildern und Geschichten von Religion und Glaube begegnet und dadurch die Möglichkeit erhält, sich in ihnen zu verorten und zu verankern. Diese großen Erzählungen und Bilder stellen das kulturell-religiöse Identifikationsreservoir dar, das den Schülerinnen und Schülern helfen kann, sich im Lichte des Glaubens in befreiender Weise selbst auszulegen. Dabei kann Identifikation nicht erzwungen, sondern als freier Akt nur ermöglicht werden. Es liegt an der Strahlkraft und der Evidenz der Erzählungen und Bilder, ob und inwiefern sie den Schülerinnen und Schülern tatsächlich zum

5 *Halbfas, Hubertus*: Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 30.

6 In der niederbayerischen Gemeinde Essenbach entschied sich der Gemeinderat gegen den Namen „St. Josef“ für einen Kinderhort mit einer ähnlichen Begründung, „St. Josef“ sei „heute nicht mehr zeitgemäß“. Stattdessen wurde der Name „Kinderhort Essenbach“ gewählt, mit dem kompetenzorientierten Untertitel „Wief“: „Wurzeln individuell entwickeln und fördern“. Im süddeutschen Dialekt bedeutet das Adjektiv „wief“ gewitzt, schlau. Siehe hierzu: *Süddeutsche Zeitung*, 18.3.2015. Am Ort gibt es daneben noch andere Kindereinrichtungen mit Namen wie: „Pustelblume“ und „Glückspilz“.

Identifikationsort und damit zur Orientierung werden. Schule und Religionsunterricht haben keinen Einfluss darauf, welche Bilder und Erzählungen den Kindern und Jugendlichen heute begegnen und sich ihnen als Identifikationsorte anbieten: Das wird gerade in Anbetracht von Massenkommunikation und Internet offenbar; Schule und Religionsunterricht haben aber sehr wohl einen Einfluss darauf, dass in diesem Ensemble ganz bestimmte Bilder und Geschichten nicht fehlen.⁷ Im Religionsunterricht ist dies der Reichtum der biblischen und außerbiblischen Erzähl- und Bildtradition, die es unter dieser Perspektive neu zu entdecken gilt. Sie stellen nicht einfach Wissen für die Erlangung von Kompetenzen dar, sondern bilden den narrativen und damit den energetischen Kern des spezifischen Weltzuganges, den der Religionsunterricht in der Schule ermöglicht.⁸

Diese Art des Lernens an den *Inhalten* vollzieht sich in einer prinzipiell anderen Weise als das Lernen im Modus des Problemlösens. Die Logik der Kompetenzorientierung stellt Anforderungssituationen und Lernaufgaben in den Mittelpunkt und befragt die Inhalte, wie sie helfen, die damit gegebenen Probleme zu lösen und dabei Kompetenzen zu erwerben.⁹ Sollen dagegen die großen Bilder und Erzählungen im Unterricht lebendig werden, müssen sie selbst in den Mittelpunkt rücken, sodass sie ihre

Strahlkraft entwickeln können. Sie müssen präsentiert und in ihrer eigenen Dramatik und Gestalt, in ihrer Vielschichtigkeit und Eigenbedeutung zur Wirkung kommen können, ohne dass dieser Prozess von Beginn an von der Frage dominiert wird, wie sie für bestimmte funktionale Zusammenhänge brauchbar sind.

An der Geschichte von St. Martin lassen sich auch die Zuordnung und die polare Spannung zwischen Inhalten und Kompetenzen zeigen. Dabei spielt die Unterscheidung von „*immanenter Betrachtung*“ und „*kontextueller Betrachtung*“ eine entscheidende Rolle.¹⁰ In der *immanenten Betrachtung* wird die Erzählung in einem mehrstufigen umkreisenden Prozess in ihrem Eigengehalt präsentiert und erschlossen, so dass sie auch in ihrer Fremdheit, ja in ihrem Geheimnis zum Leuchten kommen kann. In der *kontextuellen Betrachtung* kann die so lebendig gewordene Geschichte unter vielfältigen Kontexten befragt und gedeutet werden, etwa, wie sie hilft, eine soziale Kompetenz zu erwerben. Dabei spielt auch die Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz eine Rolle, welche die Erzählung nicht als Bericht, sondern als Heiligenlegende begreift, in der das christliche Ethos Martins in einer legendären, wundersamen Weise sich bildhaft und dramatisch zum Ausdruck bringt und dergestalt die Menschen berührt, dass sie weitersagbar und stets neu inszenierbar wird. Dabei wird deutlich, dass diese Erzählung als bildhafter Ausdruck nicht nur etwas für Kinder ist, sondern in ganz prinzipieller Weise in das Herz des Christlichen hineinführt: „Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan“ (Mt 25,40). Es kann auch deutlich werden, dass diese Bildwerdung kulturstiftend ist und zur vielfältigen St. Martins-Verehrung in Europa geführt hat. Eine religiöse Sprach- und Reflexionskompetenz er-

7 Schmid, Hans: Er brannte und verbrannte doch nicht. Die Bedeutung religiöser Sprache in religiösen Lernprozessen. In: *KatBl* 135 (2010) 95–103.

8 Ders.: Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Sajak, Clauß P.*: Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn u. a. 2012, 54–47.

9 So die Schrittfolgen des kompetenzorientierten Unterrichts, etwa in: *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 78–83; ebenso bei *Sajak, Clauß P.*: Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013, 143ff. Diese Schrittfolge habe ich genauer untersucht in: *Schmid* 2012 [Anm. 8], 50–54.

10 Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012 (aktualisierte Neuauflage), 47–49.

möglichst, dass es zu einer *reflektierten Identifikation* mit der Figur des St. Martin kommen kann, einer Identifikation im Modus „zweiter Naivität“.

Auf diesem Hintergrund erwachsen Kompetenzen aus Handlungskontexten, in denen die Erzählung „kontextuell“ reflektiert, gedeutet und bearbeitet wird. Diese kontextuellen Deutungen können jedoch erst dann entwickelt werden, wenn die Erzählung in ihrem Eigenen lebendig geworden ist. Gegenüber Inhalten stellen Kompetenzen in dieser Weise immer Reduktionen dar, Interpretationen auf dem Hintergrund einer Anforderungssituation oder einer Lernaufgabe. Wird die „immanente Betrachtung“ übersprungen, und werden die Anforderungssituationen und Lernaufgaben in den Mittelpunkt gerückt, kommt es zur Verflachung des Inhalts; letztlich ist die Geschichte überhaupt nicht mehr notwendig, da es ja um die Bewältigung der Anforderungssituationen geht. Die 24 Beispiele kompetenzorientierten Unterrichts, die *Wolfgang Michalke-Leicht* in seinem Buch „Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht“ herausgegeben hat, machen dies auf eindrückliche Weise deutlich.¹¹ Aber auch die bisher vorgelegten Lernaufgaben zum neuen kompetenzorientierten LehrplanPLUS in Bayern an der Grund- und Realschule zeigen die gleiche inhaltliche Schwäche. Sie liegt nicht am Unvermögen der Lehrkräfte, die sich an der Entwicklung der Lernaufgaben redlich abmühen, sondern in der Logik der Kompetenzorientierung: Sie rückt Anforderungssituationen und Lernaufgaben in den Mittelpunkt und betrachtet von hierher die Inhalte als Funktion. *Gebrauchen* wir die großen Texte und Bilder des Glaubens in dieser funktionalen Weise, dann gehen sie verloren.

„Die damit verbundene geistige und seelische Verarmung ist mit Händen zu greifen.“¹²

3. Kompetenzorientierung und selbstgesteuertes Lernen

Zu dieser inhaltlichen Schmalbrüstigkeit der kompetenzorientierten Strategien trägt weiterhin eine Liaison mit einem konstruktivistisch unterfütterten Lernverständnis bei, das „echtes“, „gutes“ und „lebendiges“ Lernen als selbstgesteuerten Prozess der Schüler/-innen definiert: „Gib Kindern (und Jugendlichen) eine Hütte, und sie machen Kleinholz daraus. Gib ihnen Holz, und sie bauen [...] eine Hütte“. Mit diesem Bild beschreibt *Wolfgang Michalke-Leicht* in seinem schon erwähnten Buch zum kompetenzorientierten Unterricht¹³ den heute geforderten Wechsel im Verständnis des schulischen Lernens. Mit der Hütte, die den Kindern vorgesetzt wird und die sie am Ende zu Kleinholz machen, ist der herkömmliche, inhalts- und inputorientierte Unterricht gemeint: Er führt zu Destruktion und totem Wissen; das den Kindern gegebene Holz, aus dem sie eine Hütte bauen, kennzeichnet dagegen den kompetenz- und outputorientierten Unterricht: Konstruktivität, Kreativität und lebendiges Wissen sind die Folge. Im gleichen Sammelband formuliert *Stefan Schipperges*: „Selbstgesteuertes Lernen stellt ein zentrales Paradigma des Wandels der Lernkultur dar. Wie, wo, wann und oft auch was und wozu gelernt wird, entscheiden die Lernenden selbst.“¹⁴ Der geforderte Wandel der Lernkultur beinhaltet auch eine Veränderung in der Rolle der Lehrer/-innen. Sie treten zur Seite und werden zu Moderatorinnen und Moderatoren, die die Schüler/-innen auf ihrem je eigenen Weg

12 *Liesmann* 2014 [Anm. 2], 54.

13 *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Didaktischer Perspektivenwechsel. In: *Ders.* 2011 [Anm. 9], 20.

14 *Schipperges, Stefan*: Selbstorganisiertes Lernen. In: *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9], 54.

11 *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9]. Ich habe diese Praxisbeispiele detailliert analysiert: *Schmid* 2012 [Anm. 8], 54–57.

kontrovers

des „autonomen Lernens“¹⁵ begleiten. „Bestand früher eine der Hauptaufgaben der Lehrenden darin, Wissen didaktisch aufzubereiten und zu vermitteln, so besteht bei selbstorganisierten Lernprozessen die Aufgabe hauptsächlich darin, Lernsituationen zu schaffen und Lernprozesse zu begleiten und zu evaluieren“¹⁶.

Kann ein solches Verständnis Grundlage des Unterrichts sein? Das Wesen des schulischen Lernens ist es doch gerade, dass es, im Gegensatz zum alltäglichen Lernen außerhalb der Schule, nicht, oder nicht in erster Linie, selbstgesteuert ist. Lernen in der Schule ist immer ein angeleiteter Prozess. Es gehört zum Selbstverständnis des Pädagogischen, dass die Schüler/-innen zu diesem Lernen ja sagen, dass sie aktiviert werden und aktiv sein können; natürlich sollen sie sich einbringen, eigene Akzente setzen und Kreativität entwickeln. Trotzdem ist es die Gesellschaft, die das schulische Lernen bestimmt: die Weltzugänge und Fächer, die Gegenstände und Inhalte, die Ziele und Kompetenzen, die Lernwege und Verfahren, die institutionellen und zeitlichen Vorgaben. Die im Umkreis des Konstruktivismus gebräuchliche Rede vom selbstgesteuerten Lernen verdunkelt diesen Zusammenhang. Wie sollen die Schüler/-innen von sich aus, ihr Lernen selbst steuernd, das ganz Andere von Religion und Glaube erschließen? Das religiöse Lernen in der Schule ist von Anfang an ein gemeinsamer Prozess von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern. Es ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, dass die Schülerinnen und Schüler mit der von der Gesellschaft als relevant erachteten Bildungswirklichkeit, z. B. der Geschichte von *St. Martin*, zusammenfinden und auf diese Weise Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht werden.¹⁷

15 *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9], 13.

16 *Schipperges* 2011 [Anm. 14], 54.

17 *Schmid, Hans*: Die Welt in Kinderhände? Die Rede

Natürlich ist es pädagogisch sehr bedeutsam, dass die Schüler/-innen in der Schule auch *selbstständig* und *selbsttätig* arbeiten. Die entscheidende Frage ist jedoch, an welchen didaktischen Orten dies geschieht: Selbstständiges Arbeiten entfaltet seine Stärke vor allem immer dann, wenn es um Üben, um Anwenden von Erkenntnissen und Fertigkeiten und um die Gestaltung der Lernerfahrungen und des erworbenen Wissens geht. Bei der Erarbeitung neuer, über den bisherigen Horizont der Schüler/-innen hinausgehender komplexerer Zusammenhänge und Wirklichkeitsräume stößt es schnell an Grenzen, und die Schüler/-innen sind auf die erschließenden Hilfen des Lehrers angewiesen.

Eine selbstständige Beschäftigung etwa mit biblischen Texten führt allzu oft dazu, dass die Schüler/-innen mit der Vielschichtigkeit der Perikopen alleine gelassen werden; Ratlosigkeit oder der Eindruck von Irrelevanz bleiben zurück.¹⁸ Die Erschließung ist ein mehrstufiger Prozess,¹⁹ der Sorgfalt verlangt. Es beginnt schon beim Lesen. Die Lehrkräfte tragen die Verantwortung dafür, dass der Text gründlich, d. h. mehrmals gelesen wird, um so eine Basis für den weiteren Verstehensprozess zu legen. Einmal lesen ist keinmal lesen; Eindrücke müssen formuliert werden können; der Text muss in eigenen Worten zur Sprache kommen; erst jetzt kann er in unterschiedlichen Interpretationsschritten²⁰ gedeutet werden.

Gerade biblisches Lernen als Herzstück und Ernstfall des Religionsunterrichts erfordert den kundigen Lehrer, damit die Bibel tatsächlich le-

vom „selbstgesteuerten Lernen“ im Unterricht. In: *Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim* (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. Praktische Theologie heute, Stuttgart 2013, 127–137.

18 Siehe hierzu exemplarisch das Beispiel von *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Diese Kirche – meine Kirche. In: Ders. 2011 [Anm. 9], 156–160; s. hierzu Anm. 8.

19 *Schmid* 2012 [Anm. 10], 49ff.

20 Siehe Anm. 10.

bendig werden kann und nicht als ein vormoder-
nes Relikt einer vergangenen Epoche erscheint,
mit dem eigentlich niemand mehr recht etwas
anzufangen weiß. Die Lehrerin bzw. der Lehrer
muss v.a. *vor dem Unterricht* einen biblischen
Text für sich erschlossen und didaktisch in sei-
nen Lern- und Handlungsräumen aufbereitet
haben, damit sie bzw. er im Unterricht den Er-
schließungsprozess mit den Schülerinnen und
Schülern gehen kann.²¹ Wenn vor diesem Hin-
tergrund *Stefan Schipperges* die „didaktische
Aufbereitung des Wissens“ zurückweist, weil es
im kompetenzorientierten Unterricht darum
gehe, Lernsituationen für selbstorganisierte
Lernprozesse zu schaffen,²² dann leistet er einer
Tendenz Vorschub, die schon lange im Religi-
onsunterricht zu beobachten ist: dem Triumph
der Methode über den Inhalt²³ und einer „Ver-
sachkundlichung“²⁴ des Lernens. Das von *Rudolf
Englert* ernüchtert gezogene Resümee in seinen
„Innenansichten des Religionsunterrichts“²⁵,
dass eine Expertise der Religionslehrer/-innen
„im gegenwärtigen Religionsunterricht offen-
sichtlich nur eine geringe Rolle (spielt)“, hängt
mit dieser kompetenzorientierten Zurückwei-
sung der didaktischen *Aufbereitung des Wissens*
zugunsten der Schaffung von Lernsituationen

selbstgesteuerten Lernens in zentraler Weise
zusammen.

Nicht nur Texte und Bilder erfordern Acht-
samkeit, Sorgfalt und die erschließende Hilfe
und Intervention von Lehrkräften, sondern
v.a. auch die Dramaturgie des unterrichtlichen
Lernens: die dramaturgische Platzierung des
Hauptmediums; das Verhältnis zwischen Außen-
orientierung und Innenorientierung, zwischen
Staunen und Besinnung, zwischen Reden und
Stille; die Schritte der Erarbeitung, Vertiefung
und Gestaltung; die Abstimmung des Lernens
auf die jeweils den Schülerinnen und Schülern
zur Verfügung stehende Lernenergie; das Ver-
hältnis von gemeinsamem Lernen und indivi-
duellem Lernen; die Notwendigkeit des Wieder-
holens und die Verantwortung für den Aufbau
von Grundwissen. Darüber hinaus geht es im
Unterricht immer auch um seine Einbettung in
den gesamten Lern- und Bildungsprozess des
betreffenden Schuljahrs, der Schulstufe, ja der
gesamten Schulzeit – um nur wesentliche As-
pekte zu nennen. All diese Elemente lassen sich
bei Weitem nicht unter den Begriff der „Modera-
tion“ von sich ansonsten selbststeuernden Lern-
prozessen der Schüler/-innen fassen, sondern
kennzeichnen unterschiedliche Dimensionen
des Lehrens, für die Unterrichtende Verantwor-
tung tragen. Konträr zur kompetenzorientierten
Relativierung der Rolle von Lehrerinnen und
Lehrern hat *John Hattie* ihre Bedeutung im un-
terrichtlichen Lernen zu Recht hervorgehoben.
„Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvoll-
sten Einflüssen beim Lernen.“ Sie müssen „direk-
tiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Lei-
denschaft des Lehrens und Lernens engagiert
sein“²⁶. Nach Hattie ist es nicht der Moderator,
sondern der Regisseur, der gefragt ist.²⁷

21 *Schmid, Hans*: Didaktische Aufbereitung des Haupt-
mediums. Das Hervortreten des Hauptmediums. In:
Ders.: Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leit-
faden für den Religionsunterricht, München 2008,
49ff.

22 *Schipperges* 2011 [Anm. 14], 54.

23 Ein großer Schulbuchverlag wirbt etwa mit der Rei-
he: *Thömmes, Arthur*: Die schnelle Stunde Religion.
30 originelle Unterrichtsstunden ganz ohne Vor-
bereitung, Donauwörth 2015. Im Verlagsprospekt
heißt es dazu: „Es genügt, wenn Sie sich auf dem
Weg zum Unterricht den Stundenverlauf kurz durch-
lesen und schon sind Sie gewappnet für eine in-
teressante Religionsstunde mit Ihren Schülern.“

24 *Englert, Rudolf/Henneke, Elisabeth/Kämmerling
Markus*: Innenansichten des Religionsunterrichts.
Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München
2014, 117.

25 Ebd., 113 ff.

26 *Hattie, John*: Visible learning (Dt.: Lernen sichtbar
machen), Baltmannsweiler 2013, 280.

27 Siehe hierzu: *Englert, Rudolf*: Die Hattie-Studie und
der Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 138
(2013) 444–450, 448.

4. Das hermeneutische Problem der Kompetenzorientierung und die Lehrer/-innen

Wenn das kompetenzorientierte Verständnis Bildung als „autopoietisches“ Geschehen der Selbsterschaffung begreift und Wolfgang Michalke-Leicht betont, dass „alle Bemühungen, das autopoietische Bildungsgeschehen, die Selbsttätigkeit des Subjekts, seine Selbstbestimmung zu lenken und zu leiten oder gar einzuschränken, [...] nur [schaden]“²⁸, dann stellt sich dem schulischen Lernen aus dem bisher Gesagten ein grundsätzliches Problem: Wie sollen 7-jährige, 12-jährige oder 17-jährige Schüler/-innen von ihrem Verstehenshorizont her das Ziel (das Wozu), die Inhalte und Lerngegenstände (das Was), die Methoden (das Wie) und auch den Ort und die Zeit (das Wo und Wann) bestimmen?²⁹ Damit ist das fundamentale hermeneutische Problem dieses Lernverständnisses angesprochen.

Kultur, Pädagogik und Schule haben dafür eine Lösung gefunden: Lehrerinnen und Lehrer.³⁰ Sie *leihen* den Schülerinnen und Schülern *ihren* Horizont und ermöglichen so neues Verstehen, aber auch die Zustimmung zu Inhalten und Zielen, die nicht im unmittelbaren Blick- und Interessensfeld der Schüler/-innen liegen. Dieser Prozess vollzieht sich vonseiten der Schüler/-innen über die Identifikation mit der Lehrkraft in der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Lernen in der Schule heißt immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise der Lehrerin oder des Lehrers, wie umgekehrt wirkliches Lehren immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise der Schüler/-innen erfordert. Hier von hängt die Qualität des Lernens in der Schule in entscheidender Weise ab. Der „pädagogische Bezug“ als das „leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen“³¹ ist das zentrale Medium, über das schulische Lernprozesse stattfinden. In dieser Weise ist Unterricht ein soziales und vor allem ein dramaturgisches Geschehen, das sich wesentlich durch den pädagogischen Bezug konstituiert. Ist dieser Bezug gestört, dann ist das Lernen gestört.

Daraus ergibt sich die Frage, was eigentlich in der Schule unter dem *lernenden Subjekt* zu verstehen ist. Dieses lernende Subjekt ist nicht nur der einzelne, individuelle Schüler, der sich in seinem begrenzten Horizont selbstgesteuert mit den Gegenständen des Lernens beschäftigt, sondern weit mehr: Die Schülerin und Schüler überschreiten, erweitern, transzendieren sich auf den Lehrer, die Lehrerin hin und in dieser Überschreitung liegt eine wesentliche Bedingung des Lernens. Darüber hinaus kommt es zu einer zweiten, nicht minder wichtigen Überschreitung: auf das *Wir* der Mitschüler/-innen, der Klasse hin. Auch diese Überschreitung hat große Bedeutung für das Lernen und die Lernbiographie. Sie bildet einen generationsspezifischen Resonanzraum für die Verstehens- und Erkenntnisprozesse. Das *Subjekt des Lernens* ist viel mehr als das einzelne Schülerindividuum. In seiner Überschreitung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer und zu den Mitschülerinnen und Mitschülern erfährt es jene Horizonsweiterung, die für ein Neu-Verstehen unabdingbar ist. Aus der oszillierenden Überschreitung zur Lehrkraft

28 Michalke-Leicht, Wolfgang: Auf die Haltung kommt es an. Das Lehr-Lerngeschehen als wechselseitiger und dynamischer Prozess. In: Sajak 2012 [Anm. 8], 37.

29 Siehe Anm. 14.

30 Schmid, Hans: Die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht. In: *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.): Handreichungen zum LehrplanPLUS. Katholische Religion in der Grundschule, München 2015 (online abrufbar: http://www.rpz-bayern.de/dld/Lehrerrolle_Religionsunterricht.pdf [Stand: 12.02.2015]).

31 Nohl, Herrmann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a.M. 112002, 169ff.

und zum Wir der Klasse sowie der Rückkehr zum eigenen Ich erwächst in ganz elementarer Weise das Lernen, ereignet sich Bildung. Und die Kunst des Unterrichtens besteht darin, diese drei fundamentalen Dimensionen des Bildungsgeschehens zu gestalten und in eine Balance zu bringen, sodass die Schüler/-innen wachsen und zu einem selbstständigen Subjekt werden können. Bei diesem Selbstwertungsprozess spielen Assoziation (Anteilnahme) und Dissoziation (Abgrenzung) eine wesentliche Rolle.

Ganz im Gegensatz dazu ist das kompetenzorientierte Verständnis mit einer radikalen Individualisierung verbunden. Die Schüler/-innen erscheinen als einzelne, individuelle, sich je selbst steuernde, autopoietische Monaden, die ihren Weg durch das Universum der Schule nehmen und von Moderatorinnen und Moderatoren betreut werden. *Jochen Krautz* kritisiert dieses Konzept vom pädagogischen Bezug her: „Schüler brauchen und wollen nicht ‚Moderatoren selbstgesteuerter Lernprozesse‘, die sich aus dem Unterrichtsgeschehen weitgehend zurückziehen, sondern Lehrer müssen als ganze Menschen, eben als ‚fleischgewordenes Wort‘ den Schülern gegenüber sein. [...] Sonst bleiben äußerlich vor sich hinwerkelnde, aber innerlich fragmentierte und isolierte Individuen zurück, die sich gemäß konstruktivistischer Lehre vermeintlich ‚autopoietisch‘ selbst steuern.“³²

Die Überschreitung zur Lehrkraft und ihrem Horizont ist auch der Grund, dass im Unterricht nicht nur Themen und Fragestellungen möglich sind, die aus der unmittelbaren Umgebung und Lebenswelt der Schüler/-innen stammen. Die Identifikation mit dem Lehrer und der Lehrerin ermöglicht Reisen in ferne Kontinente oder in längst vergangene Zeiten, in zukünftige Welten und ins Reich der Phantasie. Schüler/-innen kennen das Staunen, das im Erwachsenenalter oft getrübt oder verloren gegangen ist. Das Staunen ist die Lücke im eigenen Verstehen, durch die uns das Neue, das Unbekannte anblickt. Kinder und Jugendliche wollen sich nicht nur mit dem beschäftigen, was sie umgibt und worin ihr Alltag besteht. Im Staunen schauen sie über die Grenzen ihrer Lebenswelt hinaus. Sie haben diesen Drang, sich für das noch nie Dagewesene zu öffnen, ja für das, was noch kein Auge gesehen hat. Vor diesem Hintergrund erweist sich das kompetenzorientierte Dogma von den „Lernanlässen und Anforderungssituationen“, den „alltagsrelevanten“ und „aktuellen“ Problemstellungen³³, auf die das Lernen stets bezogen sein soll, als Einengung auf das unmittelbare Hier und Jetzt, die mit zur Verflachung und Trivialisierung des Lernens beiträgt.

Dr. Hans Schmid
Leiter der religionspädagogischen Aus- und Weiterbildung im Priesterseminar Bamberg und Fachmitarbeiter für Realschulen im Erzbistum Bamberg; Am Gründla 9, 91074 Herzogenaurach

32 *Krautz, Jochen*: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung, online abrufbar: http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf (Stand: 12.02.2015).

33 *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9], 80; *Gnandt, Georg*: Anforderungssituationen und Lehranlässe. In: Ebd., 45–53.

