

# Vom theorielastigen Korrelationskonzept zur theoriearmen Kompetenzorientierung?

Ein Rückblick anlässlich des 40. Jahrestages des Zielfelderplans für die Grundschule<sup>1</sup>

Burkard Porzelt

Sucht man nach einem Identitätsmarker der modernen, nachkerygmatischen Religionspädagogik katholischer Prägung, so stößt man auf den Terminus der Korrelation. Im *Synodenbeschluss* zum „Religionsunterricht in der Schule“ von 1974, der bis heute wirkmächtigen Programmschrift eines schulspezifischen Religionsunterrichts, begegnet weder die Vokabel der Korrelation noch die mit ihr bezeichnete Sache.<sup>2</sup> Erst 1977 erblickt die religionspädagogische Korrelationsidee das Licht der Welt – und zwar mit dem „*Zielfelderplan* für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule“.<sup>3</sup>

Das 40. Jubiläum dieses Rahmenplans, der als Geburtsurkunde der religionspädagogischen Korrelationsidee anzusehen ist, gibt mir die willkommene Gelegenheit, deren wechselhafte Geschichte in den Blick zu nehmen und kritisch danach zu fragen, ob Korrelation durch die Kompetenzorientierung unserer Tage tatsächlich angemessen ersetzt worden ist. Dabei setze ich voraus, dass handlungsleitende Begriffe meiner Disziplin sowohl glaubenshermeneutisch fundiert als auch didaktisch konkret sein müssten. Während der Korrelationsbegriff differenziert vor Augen stellt, welcherart Verstehensprozesse religiöse Bildung anzielt, krankt er an didaktischer Farblosigkeit. Die Kompetenzorientierung wiederum liefert zwar ein taugliches Handwerkszeug zur Modellierung von Lehr- und Lernprozessen. Ähnlich der Münchener Methode gestaltet sich Kompetenzorientierung aber in glaubenshermeneutischer Hinsicht schlichtweg indifferent, weshalb sie für beliebige Zwecke verwendet und eben auch missbraucht werden kann.

aktuell

- 1 Der Beitrag beruht auf einem Referat bei der Ökumenischen Tagung der Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten evangelischen Theologinnen und Theologen in Bayern (KLT) und der Konferenz der Religionspädagoginnen und -pädagogen an bayerischen Universitäten (KRBU) am 9.2.2017 in Heilsbronn.
- 2 Vgl. Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. u.a. 1976, 123–152.
- 3 Vgl. *Zentralstelle für Bildung der DBK* (Hg.): *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*. Teil I: Grundlegung, München 1977.

## 1. Die Problemlage zu Beginn der 1970er-Jahre: ein weithin weltloser Religionsunterricht (Peter Jansen)

Will man die Problemlage auf den Punkt bringen, aus der heraus das religionspädagogische Korrelationskonzept geboren wurde, so lohnt die Lektüre von *Peter Jansen*, dem weithin vergessenen Pionier einer Religionsdidaktik, die sich in den Spuren des *II. Vaticanum* und seiner Pastoralkonstitution öffnet zur weltlichen Wirklichkeit der Gegenwart. Im Jahre 1971 brachte *Jansen* die Krise des damaligen Religionsunterrichts auf folgenden Nenner:

„Die Gefährdung des heutigen Religionsunterrichts besteht in seiner Weltlosigkeit. Er beschränkt sich einseitig auf Themen der dargebotenen religiösen Tradition und konzentriert sich damit auf ein religiöses Getto.“<sup>4</sup>

*Jansen* brandmarkt den Religionsunterricht als weltloses Fach, das sich darauf fixiert, eine fremd gewordene Glaubenstradition darzubieten. Ein Unterricht aber, in dem die Erlebnisse und Deutungen heutiger Menschen keinen Platz haben, wird seiner Wahrnehmung nach seitens der Schüler/-innen mit Desinteresse, Abwehr und Ablehnung quittiert. Noch grundsätzlicher gesehen, torpediert die Monopolisierung der Glaubenstradition deren Kommunikabilität. Weil der Religionsunterricht die Lebensrealität aussperrt, bleibt die Glaubenstradition bezugslos. Dass der christliche Glaube inspirierend und relevant sein könnte, um heutiges Leben zu deuten, kann weder gelernt noch erfahren werden, weil heutiges Leben zum Verstummen gebracht ist.

4 *Jansen, Peter*: Zur Begründung des situativen Religionsunterrichts. In: *Ders.* (Hg.): *Erfahrung und Glaube*. Handreichung zu einem Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen, Zürich – Einsiedeln – Köln 1971, 12–21, 19.

## 2. Die Korrelationsidee im Zielfelderplan: ein dritter Weg, der Glaubensüberlieferung ebenso ernst nimmt wie Gegenwart<sup>5</sup>

Bevor der *Zielfelderplan* von 1977 zu didaktischen Konkretisierungen gelangt, entfaltet er seinen theologischen Standort (vgl. 13–20). Die acht Seiten, auf denen dies geschieht und die ich nachfolgend fokussieren werde, bilden einen überaus dichten Theorietext, den es auch heute zu lesen lohnt. Ausgehend von der Diagnose, dass überliefertes Glaubensverständnis und heutiges Lebensgefühl radikal auseinanderklaffen, benennt der *Zielfelderplan* – ähnlich wie bereits *Peter Jansen* – die Problematik eines Religionsunterrichts, der heutige Erfahrungen ignoriert. Angesichts dieser Situation will der *Zielfelderplan* einen Weg weisen, wie die kommunikative Blockade zwischen Glaube und Gegenwart aufgebrochen werden kann. Dazu unterscheidet er zunächst drei prinzipielle Möglichkeiten, wie christliche Theologie und Verkündigung auf die Entzweiung von Glaube und Erfahrung reagieren können:

„a. Sich-Abgrenzen und Beharren“ (15)

„b. Kurzschlüssig Sich-Anpassen“ (15)

„c. Der Weg der ‚Korrelation‘“ (16)

Typ a „*Sich-Abgrenzen und Beharren*“ verdichtet Merkmale jener autoritativen Belehrung, die katholischerseits durch Neuscholastik und Materialkerymatik geprägt war. Angesichts der Entfremdung zur Gegenwart verkriecht sich der Glaube in eine hermetische Sonderwelt. Er beharrt auf einem Wahrheitsmonopol und verweigert jede substanzielle Begegnung mit heutigen Erfahrungen. Weil diesen nichts zuge-  
traut wird, werden sie nicht ernst genommen, sondern allenfalls „als möglicher Aufhänger“

5 Im Haupttext dieses Kapitels angezeigte Seitenzahlen verweisen auf *Zentralstelle Bildung der DBK 1977* [Anm. 3].

(15) verzweckt, um zur vermeintlich exklusiven Wahrheit des Glaubens zu geleiten. Da sich der Glaube gegenüber heutigen Erfahrungen als überlegen ansieht, gibt es keinen echten Austausch mit der Gegenwart. Somit aber scheidet Typ a grundsätzlich aus, um die christliche Überlieferung kommunikabel werden zu lassen.

Typ b „Kurzschlüssig Sich-Anpassen“ überspitzt Merkmale jenes problemorientierten Unterrichts, der nach dem Zusammenbruch der autoritativen Glaubensbelehrung in beiden Konfessionen populär wurde. Die Glaubensstradition wird unter Vormundschaft der Gegenwart gestellt. Nur insoweit der Glaube mit heutigen Sichtweisen harmoniert, soll er zur Geltung kommen. Alles Sperrige am Glauben bleibt somit ausgesperrt. Damit aber wird die Überlieferung zum bloßen Abziehbild der Aktualität, sodass ihre Eigenart verstummt. Einer authentischen Kommunikation ist somit das Wasser abgegraben. Auch Typ b verfehlt also das Ziel, den christlichen Glauben in schulischem Unterricht kommunikabel werden zu lassen.

Als Alternative zu den Wegen des Beharrens und der Anpassung, die jeweils einen der Gesprächspartner aus der Kommunikation ausschließen, postuliert der *Zielfelderplan* schließlich Typ c, den „Weg der ‚Korrelation‘“. Zwischen der Scylla der Selbstisolation und der Charybdis der Selbstpreisgabe soll dieser „Weg der ‚Korrelation‘“ eine verantwortbare, wahrhaftige und realistische Möglichkeit darstellen, den ererbten Glauben über den ‚garstigen Graben‘ zur Gegenwart hinweg kommunikabel werden zu lassen. Rhetorisch geschickt bezeichnet der *Zielfelderplan* die Korrelation als ‚dritten Weg‘<sup>6</sup>, der die Aporien von Beharren wie Anpassung

vermeidet und dem Religionsunterricht Atemluft verschaffen soll, um den christlichen Glauben auch heute nachvollziehbar werden zu lassen<sup>7</sup>:

„Zwischen beharrender Verfestigung und Verhärtung und kurzschlüssiger Anpassung an den Zeitgeist führt ein dritter Weg für die Vermittlung christlicher Botschaft. Er soll durch das Stichwort ‚Korrelation‘ gekennzeichnet werden. Der Zielfelderplan für die Grundschule bemüht sich darum, gerade diesen Weg zu finden und zu gehen.“ (16)

Theologisch gründet der Korrelationsbegriff des *Zielfelderplans* auf einem existenziellen Offenbarungsverständnis. Diesem zufolge wurzelt die Glaubensstradition in den raumzeitlichen Erfahrungen konkreter Subjekte. Vermittels des Glaubens deuteten Menschen der Vergangenheit ihre damalige Welt. Zu einem bestimmten Datum errungene Überzeugungen und Erkenntnisse des Glaubens hatten sich wiederum in veränderten Kontexten je neu zu bewähren. Seit jeher muss der ererbte Glaube neuen Erfahrungen standhalten. Damit solches möglich wird, steht die Glaubensstradition in einem stetigen Transformationsprozess. Der Glaube wandelt sich in der Geschichte, um seine

6 Die Bezeichnung der Korrelation als ‚dritter Weg‘ findet sich bereits bei *Paul Tillich: Systematische Theologie*, Bd. I, Stuttgart <sup>2</sup>1956 [erstmalig erschienen 1951 (amerikanische Originalausgabe)], 40.

7 In verblüffender Weise ähnelt ein von *Veit-Jakobus Dieterich* umrissenes Kommunikationsmodell der Typologie des *Zielfelderplans*: „Eine Kommunikationsstruktur kann gelingen oder misslingen (verzerrt) sein. Als vereinfachtes Modell lassen sich drei Grundmöglichkeiten der Kommunikationsstruktur aufzeigen, von denen die beiden ersten Formen eines verzerrten Dialogs darstellen, die letzte aber ein gelungenes Gespräch ist. (1) Fixierung auf die Eigenposition, Vernachlässigung oder Abwertung der Fremdgruppe; (2) Fixierung der Fremdposition, Vernachlässigung oder Abwertung der Eigengruppe; (3) Dialektisch-dialogische Beziehung von Fremd- und Eigenposition.“ (*Dieterich, Veit-Jakobus: Religionsbuchanalyse und Religionsbuch in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung* 14 (1992) 135–156, 140).

Identität zu wahren. Die alten Erkenntnisse und Bekenntnisse werden in neuem Licht gesehen. Als elementaren Modus, in welchem sich Symbole und Riten, Vokabeln und Vollzüge des Glaubens wandeln, identifiziert der *Zielfelderplan* die Korrelation als eine ständige Wechselbeziehung. Beide, die überlieferte Botschaft des Glaubens und die aktuellen „Zeichen der Zeit“<sup>8</sup>, begegnen sich in der Geschichte je neu. Nur insofern eine wechselseitige Kommunikation gelingt, in der Tradition und Gegenwart authentisch zu Wort kommen, kann sich der Glaube geschichtlich bewähren. Korrelation wird somit im *Zielfelderplan* zuallererst als Urmoment des christlichen Glaubens *selbst* erkannt. Der christliche Glaube ist eingewurzelt in die menschliche Geschichte, indem er sich auf existenzielle Erfahrungen radikal einlässt und mit ihnen in ein aufrichtiges Gespräch tritt.

Aus der Erkenntnis, dass die christliche Offenbarung selbst korrelativ ‚gestrickt‘ ist, insofern sie aus konkreten Erfahrungen hervorgeht und in stetem Dialog mit den ‚Zeichen der Zeit‘ steht, zieht der *Zielfelderplan* gewichtige didaktische Folgerungen. Zum einen könne der ererbte Glaube nur verstehbar werden, wenn deutlich wird, in welchen Erfahrungen der Vergangenheit er überhaupt wurzelt.<sup>9</sup> Niemand sind Glaubensaussagen zeit- und ortlos! Somit steht der Religionsunterricht in der Pflicht, den Glauben stets im Lichte konkreter, ‚zugrundeliegender Erfahrungen‘ auszubuchstabieren. Aus

der Entdeckung, dass sich der christliche Glaube selbst in stets neuen Korrelationen zwischen Tradition und Situation konstituiert, zieht der *Zielfelderplan* zum anderen die – durchaus gewagte – Folgerung, der Glaube müsse auch im Unterricht korrelativ zur Geltung kommen, um verstehbar zu werden. Ein im Wesen korrelativer Glaube verlange also nach korrelativen Lernprozessen!

Vier Merkmale sind dem *Zielfelderplan* zufolge unverzichtbar, damit heutige Lernprozesse in Analogie zur Genese der Glaubens-tradition selbst als korrelativ bezeichnet werden können:

- 1) **DOPPELTE ERFAHRUNGSORIENTIERUNG:**  
Wie aufgezeigt, müssen Tradition und Gegenwart im Modus konkreter Erfahrung ausbuchstabiert werden. Eine abstrakte Thematisierung beider verbietet sich: *„Damit menschliche Situation und Botschaft des Evangeliums als Größen erkannt werden können, die aufeinander bezogen sind, werden beide auch unter der Perspektive der Erfahrung beleuchtet und reflektiert: als Lebenserfahrung und als Glaubenserfahrung.“* (54f.)
- 2) **WECHSELSEITIGE KOMMUNIKATION:**  
Beide – Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung – müssen in wirkliche Wechselseitigkeit treten. Eine Vereinnahmung des einen durch den anderen zerstört dagegen die Chance wahrhaftiger Begegnung. Nicht Einbahnkommunikation ist gefragt, sondern ein Gespräch, in dem beide zu Wort kommen, sich aufmerksam zuhören und ernst genommen sind. Aus der Perspektive heutiger Erfahrung bedeutet dies: *„Korrelation heißt weder, daß heutige Erfahrung zur Norm der Überlieferung erhoben, noch daß sie zum bloßen Aufhänger und austauschbaren Anschauungsmaterial degradiert wird.“* (18)
- 3) **ACHTUNG DER VERSCHIEDENHEIT:**  
Keinesfalls erschöpft sich das wechselseitige Gespräch zwischen Glauben und Leben in

8 GS 4; vgl. Lk 12,56.

9 Dass Gott als Schöpfer und Befreier, dass Christus als Erlöser bezeichnet werden kann, wird nur dann plausibel, wenn wir auf jene Menschen zurückblicken, die Gott in bestimmten Situationen als Schöpfer und Befreier, die Jesus in konkreten Herausforderungen als Erlöser erfahren haben. Damit der fremde Schatz christlicher Symbole, Erzählungen, Gebete und Argumentationen verständlich werden kann, ist er zurückzuübersetzen auf konkrete Menschen, denen ebendiese Symbole, Erzählungen, Gebete und Argumentationen in ihrer Zeit und in ihrem Leben unverzichtbar waren.

oberflächlichen Harmonisierungen. Wie keinem anderen religionsdidaktischen Dokument kommt dem *Zielfelderplan* das Verdienst zu, den Spannungsreichtum jeder echten Korrelation herausgestellt zu haben. Ein Gespräch wird nur dann fruchtbar, wenn Raum ist für die „Eigenart“ (16 und 17) und „Besonderheit“ (16, 18 und 19), für die „Widerständigkeit“ (18) und „Unterschiedenheit“ (19) seiner Beteiligten. Diese Differenz erzeugt gehörige Reibung. Vielfach ist dies schmerzhaft. Der *Zielfelderplan* fordert, Glaube und Leben keinesfalls vorschnell auf einen Nenner zu bringen. Vielmehr ermutigt er, Verschiedenheit als Lernchance zu begreifen. Nur durch Streit und Konflikt kann letztlich Neues entstehen, nur Ehrlichkeit erzeugt Wahrhaftigkeit: *„Korrelation muß (wie in jeder echten Gesprächssituation) die unbedingte Freiheit und ‚Widerständigkeit‘ der Partner zum Ausdruck bringen.“* (18)

#### 4) ‚SCHÖPFERISCHE‘ ORIENTIERUNG:

Ziel der korrelativen Unterrichtbegegnung ist letztendlich, dass sich Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung „schöpferisch in Bewegung bringen.“ (18; vgl. a. 19) Nicht einer von beiden – der Glaube oder das Leben – sollte im Idealfall seine Position durchsetzen. Aus dem Gespräch beider sollten vielmehr neue, ungeahnte, ‚dritte‘ Möglichkeiten hervorgehen, um Leben und Welt, um Leid wie Glück deutend zu bewältigen. Korrelation wäre somit gelungen, wenn neue, zeitgerechte Sichtweisen entstehen können, in denen sich der alte Glaube und das heutige Leben bereichern: *„Überliefertes Glaubensverständnis und heutige Erfahrungen [sollen] so einander gegenübergestellt und so miteinander ‚verknüpft‘ werden, daß sie in ihrer jeweiligen Besonderheit zur Geltung kommen und sich gegenseitig gerade nicht nur bestätigen oder ausschließen, sondern schöpferisch in Bewegung bringen.“* (18)

### 3. *Das sukzessive Versickern der korrelativen Idee angesichts ihrer Radikalität und didaktischen Unterbelichtung*

Genährt aus theologischen Überlegungen konzipierte der *Zielfelderplan* den Religionsunterricht als ein Begegnungsgeschehen, das sich am Ideal einer Kommunikation ausrichtet, die Glaubenstradition und Gegenwart in ihrer Differenz authentisch zur Geltung bringt. Diese wechselseitige Kommunikation wiederum bezeichnet der *Zielfelderplan* als ‚Korrelation‘.

Vier Stränge scheinen mir für die Rezeption dieser Idee in den nachfolgenden Jahrzehnten kennzeichnend.

- 1) Einerseits übte die Idee einer repressionsfreien und fairen Begegnung zwischen Glaubenstradition und Gegenwart eine schier ungeheure *Faszination* aus. Rasch avancierte die Korrelationsvokabel in der katholischen Religionspädagogik zum Markenzeichen eines bildenden Religionsunterrichts, der den fremden Glauben auf Augenhöhe mit der heutigen Lebensrealität thematisiert – in scharfer Abgrenzung zur Vergangenheit des Faches.
- 2) Zunehmend machte sich aber auch die Erkenntnis breit, dass die begeistert aufgegriffene Korrelationsidee einen gewichtigen Konstruktionsfehler birgt, insofern das Ideal des gelungenen Dialogs schon im *Zielfelderplan* selbst aus theologischen Prämissen abgeleitet worden war, ohne didaktische Faktoren des Lehrens und Lernens im Klassenzimmer angemessen ins Auge zu fassen.<sup>10</sup> In der Urform des *Zielfelderplans* war Korrelation schlichtweg kein didaktisch gesättigtes

<sup>10</sup> Vgl. insb. *Reilly, George*: Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxistüchtig? In: *Hilger, Georg/Reilly, George* (Hg.): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 16–27.

Konzept, sondern eine theologisch deduzierte Norm. Diese Norm im Lichte der didaktischen Wirklichkeit um- und auszubuchstabieren versäumte die Religionspädagogik weitestgehend. Somit aber wurde Korrelation vor Ort von Lehrerinnen und Lehrern vielfach als ein *überforderndes Ideal* bar handfester Konkretionen wahrgenommen.<sup>11</sup>

- 3) Neben der Faszination und der didaktischen Ernüchterung begegnet mit der *Absistenz* ein dritter Rezeptionsstrang. In der Religionspädagogik hoch geschätzt, wird die Korrelationsvokabel in offiziellen Dokumenten der katholischen Kirche spätestens seit den 1990er-Jahren konsequent gemieden. Naheliegender scheint mir, dass dem die Befürchtung zugrundeliegt, der Wert, die Wahrheit und die Wichtigkeit der Glaubens-tradition würden geschmälert, wenn diese sich tatsächlich in ein wechselseitiges und kritisches Gespräch mit der Gegenwart verwickeln ließe. Tröstlicher Weise klingt das korrelative Ideal in kirchlichen Dokumenten aber dennoch an, und zwar unter dem Label des ‚Dialogs‘ – und nicht der ‚Korrelation‘.<sup>12</sup>
- 4) Schließlich und endlich zum vierten Rezeptionsstrang des Korrelationsbegriffs, nämlich seiner *willkürlichen Verwendung*. Treffend diagnostiziert *Rudolf Englert*, „das Prädikat ‚korrelationsdidaktisch‘ [sei] heute derart ausgeleiert, dass es fast keinen Klärungs- und Unterscheidungswert mehr besitzt.“<sup>13</sup> Entgegen der Kriteriologie des *Zielfelderplans*

mutierte ‚Korrelation‘ zum religionspädagogischen Allerweltswort, das alle möglichen und unmöglichen Verknüpfungen zwischen Tradition und Gegenwart bezeichnet, bis hin zu einer „schlechte[n] Induktion“<sup>14</sup>, die Heutiges als Lockvogel gebraucht, um alle Aufmerksamkeit auf die Glaubens-tradition zu lenken.

#### 4. Kehren neue Besen gut? Die Kompetenzeuphorie zu Beginn des Millenniums

Ich erspare es mir, an dieser Stelle die religionspädagogische Karriere des Kompetenzbegriffs zu entfalten, zumal sie dem fachkundigen Leser bzw. der fachkundigen Leserin ohnehin bekannt sein wird. Auch will ich nicht näher auf das unendlich oft traktierte *Weinert*-Zitat eingehen,<sup>15</sup> das bei genauerer Betrachtung nichts anderes ist als ein Remake der *Robinsohnschen* Curriculumtheorie.<sup>16</sup>

11 Vgl. insb. *Ott, Rudi*: Lernen in der Begegnung mit der Bibel. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 291–309, 298–300.

12 So erst jüngst wieder in *Sekretariat der DBK* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 12f.

13 *Englert, Rudolf*: Bloß Moden oder mehr? In: *KatBl* 136 (2011) 296–303, 298.

14 *Miller, Gabriele*: Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt. In: *Cremer, Martin* (Red.): 400 Jahre Kösel-Verlag 1593–1993, München 1993, 108–129, 121.

15 Ausgehend von einem die Kompetenzthematik nur streifenden Artikel gewann *Weinerts* Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (*Weinert, Franz E.*: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Ders.* (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim–Basel 2001, 17–31, 27f.), über die *Klieme Expertise* (vgl. *Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner* u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, 21 und 72) inflationäre Verbreitung, um (bis heute) den fluiden Minimalkonsens einer didaktischen Kompetenzorientierung zu markieren.

16 *Robinsohn* ging „von den Annahmen aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht,



Knapp gesprochen, richtet sich ein kompetenzorientierter Unterricht darauf, unterschiedliche Fähigkeitsbereiche der Lernenden zu aktivieren, um Lebensbewältigung zu ermöglichen. Von den Lernenden her konzipiert und ausdifferenziert, ermöglicht eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung, in effektiver Weise Lernprozesse zu begünstigen. Realitätsnah lassen sich auf ihrer Basis Lernarrangements konstruieren, sodass die Kompetenzorientierung einen Theorierahmen steckt, der didaktische Konkretionen freisetzt. Wie allerdings das Raster menschlicher Fähigkeitsbereiche, auf dem die Kompetenzorientierung fußt, intentional und inhaltlich gefüllt wird, das bleibt weitgehend offen. Ähnlich dem Dreischritt von Darbietung, Erklärung und Anwendung, den die Münchener Methode im Anschluss an das *Herbartsche* Formalstufenschema postulierte<sup>17</sup>, ist auch die Kompetenzorientierung hermeneutisch wie thematisch indifferent. Zweifelsohne kann man auf ihrer Grundlage einen bildenden Unterricht konstruieren, der Mündigkeit im Sinne hat. Gleichmaßen könnte aber auch das Marketing eines Konzerns oder ein politisches Regime mit den Kategorien des Wahrnehmens, Deutens, Urteilens, Sich-Verständigens und Gestaltens operieren, die in den Bildungsstandards beider Kirchen ebenso anklingen<sup>18</sup> wie in den Fachprofilen des evangelischen

wie katholischen Religionsunterrichts im bayerischen *LehrplanPLUS*, der – mit der Grundschule beginnend – seit dem Schuljahr 2014/15 sukzessive eingeführt wird (siehe Abb. 1).

Wurde der Korrelationsidee mit Recht entgegengehalten, sie bliebe didaktisch vage, lässt sich für die Kompetenzorientierung sicherlich das Gegenteil behaupten. Der Pferdefuß der Kompetenzorientierung allerdings liegt in ihrer intentionalen wie inhaltlichen Unbestimmtheit. Auf den Religionsunterricht gewendet wirft dies die Frage auf, welche Hermeneutik religiösen Lernens denn mit dem Fahrzeug der Kompetenzorientierung transportiert wird. Knapp will ich dies am *LehrplanPLUS* erkunden, mit dem Bayern weit über ein Jahrzehnt nach den inzwischen bereits revidierten Bildungsplänen Baden-Württembergs auch im Gymnasium auf den Zug der Kompetenzorientierung aufspringt.

indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula – und im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.“ (*Robinson, Saul B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied–Berlin <sup>3</sup>1971, 45; vgl. insb. ebd., 79f.) Wie später bei *Weinert* zielt Erziehung in funktionaler Hinsicht auf situative Lebensbewältigung.

- 17 Vgl. *Paul, Eugen*: Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen. In: *KatBl* 113 (1988) 186–192, insb. 187.
- 18 Vgl. *Sekretariat der DBK* (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religi-

onsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 13; *Sekretariat der DBK* (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, Bonn 2006, 18; *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010, 17; *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, Hannover 2010, 13. Vgl. a. *Sekretariat der DBK* (Hg.): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011, 12f.

- 19 [www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre](http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre) bzw. [www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/evangelische-religionslehre](http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/evangelische-religionslehre) [Stand: 12.10.2017]. Dass für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht in einem brandneuen Lehrplan desselben Bundeslandes zwei differierende Kompetenzstrukturmodelle verbindlich sind, scheint nicht nur angesichts der voranschreitenden konfessionellen Kooperation als Kuriosum: „Die Lehrpläne für den katholischen und für den evangelischen Religionsunterricht sollen so konzipiert werden, dass eine Kooperation beider Fächer möglich ist.“ (*Sekretariat der DBK* 2016 [Anm. 12], 32).

#### Katholische Religionslehre



#### Evangelische Religionslehre

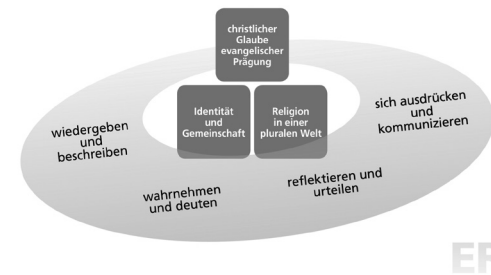


Abb. 1: Kompetenzstrukturmodelle des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts im bayerischen LehrplanPLUS.<sup>19</sup>

## 5. Weltloser Religionsunterricht in kompetenzorientierter Verkleidung?

Als Herausgeber eines Schulbuchs komme ich nicht umhin, den Wortlaut des *LehrplanPLUS* zu verinnerlichen und mit diesem Wortlaut zu ringen, um ein genehmigungsfähiges Lehrwerk für das Gymnasium auf den Weg zu bringen.<sup>20</sup> Aus dieser Erfahrung heraus will ich einen exemplarischen Lernbereich aus dem neuen Lehrplan vorstellen, um seiner Hermeneutik, Inhaltlichkeit und Intention auf den Grund zu gehen.

20 Vgl. Porzelt, Burkard/Stögbauer-Elsner, Eva (Hg.): *Unterwegs. Religion begegnen 5. Der Wegbegleiter für den katholischen Religionsunterricht am Gymnasium in Bayern*, Berlin 2017.

Bewusst habe ich dazu einen Lernbereich ausgesucht, in dem nicht die Glaubenstradition fokussiert wird, sondern die Gegenwart. In welcher Weise heutige Welterfahrung hier thematisiert wird, will ich genauer erkunden.

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass der vorliegende Lehrplan „Kompetenzerwartungen“ und „Inhalte zu den Kompetenzen“ doppelt. Doch korrespondieren die dargelegten Inhalte nicht unbedingt mit den Kompetenzerwartungen, was am dritten Spiegelstrich des Inhaltskatalogs erkennbar wird, der Jesus als „Vorbild für das eigene Handeln im Alltag“ postuliert, ohne dass dem eine Kompetenzerwartung entspräche. Im Folgenden konzentriere ich mich einzig auf die oben abgedruckten Kompetenzerwartungen, wobei ich jeweils von den verwendeten Operatoren ausgehen will.

- Die erste Kompetenzerwartung arbeitet mit dem sehr vagen Operator *sich einsetzen*, der mit dem „Zusammenleben in der Schule und in ihrem persönlichen Umfeld“ auf einen Handlungsbereich bezogen wird, der weit über das Klassenzimmer hinausreicht. Gefordert wird ein moralisch wünschenswertes Verhalten, dessen Bezug zum unterrichtlichen Lernen unscharf bleibt.
- Die zweite Kompetenzerwartung verwendet den Operator *sehen*, der jedoch nicht als Wahrnehmungskategorie verwendet wird, sondern die identifikatorische Übernahme eines christlichen Deutungsmusters – „der gemeinsamen Gotteskindschaft“ – normiert. Wie dies mit dem Recht der Schüler/-innen vereinbar sein soll, sich von Glaubensaussagen ebenso distanzieren wie mit diesen identifizieren zu können, erschließt sich nicht.



**KR 5 Lernbereich 4**  
**Wir sind alle Kinder des einen Gottes –**  
**miteinander leben und den Glauben entdecken**

**Kompetenzerwartungen:**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- setzen ihre eigenen Anlagen und Fähigkeiten verantwortlich ein, um das Zusammenleben in der Schule und in ihrem persönlichen Umfeld positiv zu gestalten.
- sehen in der gemeinsamen Gotteskindschaft die Grundlage dafür, dass jedem Menschen eine einzigartige Würde zukommt, die sich im Gespür für die eigene Einmaligkeit, im respektvollen Umgang miteinander und in gegenseitiger Wertschätzung ausdrückt.
- bringen mithilfe der ihnen bereits bekannten Grundgebete sowie durch frei formulierte Gebete ihre Verbundenheit mit Gott zum Ausdruck.
- reflektieren auf altersgemäße Weise, wie sich grundlegende Bedürfnisse und Erfahrungen der Menschen in den Gebeten widerspiegeln, und beziehen dabei auch ihre eigene Erfahrungswelt mit ein.

**Inhalte zu den Kompetenzen:**

- Vielfalt von Persönlichkeitsmerkmalen und Charaktereigenschaften, Begabungen und Interessen, aber auch eigene Grenzen als Chance und Herausforderung
- Wertmaßstäbe und Richtlinien für einen von gegenseitiger Wertschätzung geprägten, in der gemeinsamen Gotteskindschaft begründeten Umgang miteinander, z. B. Rücksichtnahme, Fairness und Gerechtigkeit bei Entscheidungsprozessen im Klassenverband
- Jesu Offenheit und Hilfsbereitschaft im Umgang mit anderen Menschen als Vorbild für das eigene Handeln im Alltag, z. B. Mk 10,13–16 oder Mk 12,41–44
- Grundgebete (z. B. vertieftes Verständnis des Vaterunsers als Gebet Jesu, ausgewählte Psalmen) und frei formulierte Gebete als mögliche Ausdrucksformen für die Nähe zu Gott im Sinne christlicher Spiritualität; Gebetssammlung der Lerngruppe
- Wichtige Gebetshaltungen und Gebetsformen (z. B. Bitte, Dank, Klage, Lobpreis) in ihrer existenziellen Bedeutung und ihrem Bezug zur eigenen Erfahrungswelt

*Abb. 2: Lernbereich 5.4 des LehrplanPLUS für Katholische Religionslehre an bayerischen Gymnasien (gültig ab Schuljahr 2017/18 für die 5. Jahrgangsstufe).<sup>21</sup>*

- Die dritte Kompetenzerwartung gebraucht den Operator ‚zum Ausdruck bringen‘, der abermals identifikatorisch zugespitzt wird. Die Schüler/-innen sollen nämlich im Gebet „ihre

Verbundenheit mit Gott“ bekunden, eine religiöse Überzeugung also, die im schulischen Unterricht weder vorausgesetzt werden kann noch eingefordert werden darf.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> [www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/katholische-religionslehre](http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/katholische-religionslehre) [Stand: 11. Oktober 2017].

<sup>22</sup> Zweifellos lässt sich der im politikdidaktischen Diskurs entwickelte Beutelsbacher Konsens von 1976, welcher das „Überwältigungsverbot“ mit dem Prinzip

- In der vierten und letzten Kompetenzerwartung kommen gleich zwei Operatoren zum Einsatz. Auf das unproblematische ‚reflektieren‘ folgt ein abermals vages ‚mit einbeziehen‘, welches die religiöse Sphäre des Gebietes in nebulöser Weise mit der subjektiven Gegenwartserfahrung der Schüler/-innen verklammert.

Betrachten wir den Lernbereich in toto, so wird deutlich, dass die heutige Welterfahrung hier durchgängig ins Korsett christlich-religiöser Akte und Deutungen gezwängt wird. Ein förderliches und faires Zusammenleben auch anders zu begründen als in christlicher Optik oder diese Optik gar in Frage zu stellen, ist nicht vorgesehen. Wie in einem Déjà-vu-Erlebnis begegnet somit in kompetenzorientiertem Gewand ebene Weltlosigkeit, die *Peter Jansen* dem Religionsunterricht vor beinahe einem halben Jahrhundert ins Stammbuch geschrieben hatte. Die Schüler/-innen werden – nimmt man den Wortlaut des *LehrplanPLUS* ernst – mit Techniken der Kompetenzorientierung in eine Identifikation mit christlichen Gehalten und Akten gedrängt, die unstatthaft ist für den schulischen Religionsunterricht. Zur Glaubenstradition differente Stimmen der heutigen Welterfahrung dagegen kommen überhaupt nicht zur Geltung.

---

der Kontroversität koppelt, um Schülerinnen und Schülern selbst begründete Standpunkte zu ermöglichen (vgl. [www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens](http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens) [Stand: 12.10.2017]), auch auf den schulischen Religionsunterricht transferieren. Vgl. *Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009, 37f. und 241f.

## 6. Die korrelative Idee als Kompass eines – auch kompetenzorientierten – Religionsunterrichts

Eindrücklich führt das betrachtete Fallbeispiel vor Augen, dass die durchaus legitime Ausrichtung des Unterrichts an den – um jetzt doch noch auf *Weinert* zu rekurrieren – „Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“ und „Bereitschaften“<sup>23</sup> der Schüler/-innen keineswegs von der Notwendigkeit dispensiert, begründet zu entscheiden, worauf der Religionsunterricht zielen soll. Die Entscheidung, wozu der christliche Glaube in die Schule geht und welche Hermeneutik dabei angemessen ist, kann uns die Kompetenzorientierung nicht abnehmen.

So unterbelichtet die Korrelationsidee des *Zielfelderplans* auch in didaktischer Hinsicht war, stellt sie uns mit dem Ideal einer Kommunikation, in der Glaubenstradition und Gegenwart in ihrer Differenz erfahrungsgesättigt zu Wort kommen, vor eine begründete Option, was verantworteter Religionsunterricht bedeuten kann. Wer diese Option ablehnt, muss Auskunft geben, welches Ideal von Religionsunterricht er oder sie stattdessen verfißt. Ohne ein normatives Regulativ jedenfalls läuft jeglicher Unterricht ins Leere.

Korrelativ gewendet lassen sich Kompetenzen als Modi einer dialogischen Begegnung mit Erfahrungszeugnissen verstehen. Um Zeugnisse des überlieferten Glaubens und unserer pluralen Gegenwart unterrichtlich zu erschließen, bedarf es perzeptiver (wahrnehmen, beschreiben, ...), kognitiver (wissen, deuten, ...) und kommunikativer (sich verständigen, argumentieren, ...) ebenso wie positionierender (begründet urteilen, bewerten, ...) und performativer (gestalten, erproben, ...) Lernwege. Eine Krieteriologie der gelungenen

---

23 *Weinert* 2001 [Anm. 15], 27.

Auseinandersetzung mit Glaubens- und Lebenserfahrungen vermag die Kompetenzorientierung nicht zu liefern. Dafür ist eine religiöse Hermeneutik vonnöten, die über den Technizismus effektiven Lehrens und Lernens weit hinausgeht. Nicht nur aus meiner Sicht haben wir – bislang jedenfalls – „keine bessere Hermeneutik als die korrelative“<sup>24</sup>, um den christlichen Glauben weltverbunden und verantwortlich zu kommunizieren.

**Dr. Burkard Porzelt**

*Professor für Religionspädagogik und  
Didaktik des Religionsunterrichts an der  
Fakultät für Katholische Theologie der  
Universität Regensburg,  
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg*

---

24 So Jürgen Werbick in einem gemeinsamen Modulforum an der Universität Münster im Wintersemester 2004/05.