

2011

# RPZ Impulse

Matthias Pfeufer

Kompetenzorientierung und  
religiöses Lernen

## **Impressum**

RPZ Impulse  
Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München  
(RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ, die zur Einführung in die religionspädagogischen Themen der Jahreskonferenzen verfasst werden. Dabei liegt das Augenmerk auf übergreifende Anliegen religiöser Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Religionsunterricht.

Verantwortlicher Herausgeber:  
Dr. Norbert Weidinger, Direktor des RPZ

Erscheinungsweise:

Die RPZ Impulse erscheinen einmal jährlich als Online-Zeitschrift und sind kostenfrei zugänglich. Da die Zeitschrift eine ISSN-Nummer besitzt, werden ihre Hefte archiviert und sind bestandsgesichert. Damit sind die Beiträge allseits zitabel.

ISSN 2191-7930

[www.rpz-bayern.de](http://www.rpz-bayern.de)

© 2011 RPZ in Bayern. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwendung ohne Einwilligung des Herausgebers unzulässig und strafbar.



RPZ-Impulse 2011

**Matthias Pfeufer**

## **Kompetenzorientierung und religiöses Lernen**

### **Abstract**

*Der Begriff „Kompetenz“ ist in den letzten Jahren zu einem bildungspolitischen Schlüsselbegriff geworden. Der berechtigten Forderung der so genannten Klieme-Expertise nach einer Übereinkunft im Sprachgebrauch ist bis heute nicht annähernd entsprochen worden.*

*Die Erarbeitung neuer Lehrpläne in vielen Bundesländern, die dezidiert kompetenzorientiert ausgerichtet sein sollen, macht eine kritische Reflexion notwendig, die im Blick auf den Religionsunterricht das Verhältnis von Kompetenzorientierung und religiösem Lernen zum Inhalt haben muss.*

*Unter Rückgriff auf die eigene, katholische Begriffsgeschichte sollen Perspektiven für die zukünftigen Aufgaben abgeleitet werden. Dies beinhaltet, dass ein Kompetenzmodell zu skizzieren ist, das sowohl den Anforderungen eines auch mit anderen Fächern oder Domänen vergleichbaren Modells entspricht, aber auch den spezifischen Bedingungen religiösen Lernens gerecht wird.*

## *Inhaltsangabe*

<b>1</b>	<b><i>Hinführung</i></b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b><i>Zum derzeitigen Stand</i></b>	<b>5</b>
	<i>2.1 Verordnungen und Richtlinien</i>	5
	<i>2.2 Publikationen zu Kompetenzorientierung im Religionsunterricht</i>	5
	<i>2.3 Empirische Forschungsprojekte</i>	6
<b>3</b>	<b><i>Auf dem Weg zu einem tragfähigen Kompetenzmodell – oder: kein Kompetenzmodell ohne lerntheoretische Fundierung</i></b>	<b>6</b>
	<i>3.1 Fachunspezifische Anforderungen</i>	6
	<i>3.2 Fachspezifische Anforderungen</i>	7
<b>4</b>	<b><i>Neuralgische Punkte</i></b>	<b>8</b>
	<i>4.1 Exakte Klärung der verwendeten Begrifflichkeiten</i>	8
	<i>4.2 Kompetenzorientierung – Verwendung des Kompetenzbegriffs</i>	9
	<i>4.3 Evaluation von Kompetenzen</i>	10
	<i>4.4 Dimensionen von Kompetenzmodellen</i>	11
<b>5</b>	<b><i>Ausblick</i></b>	<b>13</b>
	<i>Literatur</i>	14

# Kompetenzorientierung und religiöses Lernen

## 1 Hinführung

Während für religiöses Lernen an staatlichen Schulen eine lange, von Höhen und Tiefen geprägte Tradition nachgezeichnet werden kann – wofür hier nicht der Ort ist –, kam die Forderung nach Kompetenzorientierung, von wenigen Ausnahmen abgesehen, erst vor einigen Jahren in den Schulen an. Maßgeblich dafür verantwortlich war das eher enttäuschende Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Leistungsvergleichstests<sup>1</sup>. Als eine der folgenreichsten Reaktionen auf diese Befunde darf die Entscheidung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gesehen werden, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a. M. zu beauftragen, eine interdisziplinäre Gruppe zur Erarbeitung einer Expertise für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards zusammenzustellen. Deren im Februar 2003 vorgestellter Arbeitsbericht – nach dem Leiter der Gruppe, Eckhard Klieme, häufig als „Klieme-Expertise“ bezeichnet – hat alle weiteren Entwicklungen in Deutschland entscheidend mitgeprägt, so auch die Arbeiten an den „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards“, die 2004 für den Mittleren Schulabschluss und 2006 für die Primarstufe vorgelegt wurden. In diesem Grundlegendokument wird insbesondere der Zusammenhang von Bildungszielen, Bildungsstandards und Kompetenzen eindeutig bestimmt: „Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen.“ (BMBF 2003, 9) Diese Definition zeigt den Weg in die eigene, katholische Begriffsentwicklung. Sie führt direkt zu Ulrich Hemel, der in seinem Buch „Ziele religiöser Erziehung“ bereits 1988 eine erste Definition religiöser Kompetenz liefert, die entscheidenden Einfluss auf alle weiterer Überlegungen sowohl im katholischen wie auch evangelischen Bereich genommen hat. Das „Globalziel“ religiöser Erziehung ist für Hemel religiöse Kompetenz als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“ (Hemel 1988, 674) Hemel versteht die „komplexe Fähigkeit“ als Summe verschiedener Dimensionen: Religiöse Kompetenz (1) in der Dimension religiöser Sensibilität, (2) in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit, (3) in der Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens, (4) in der Dimension religiöser Kommunikation und (5) in der Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung. Mit religiöser Sensibilität ist dabei die Fähigkeit zur Wahrnehmung religiöser Phänomene gemeint, religiöse Inhaltlichkeit bedeutet das Verfügen über Wissen und bereichsspezifische kognitive Deutungsmuster, religiöses Ausdrucksverhalten umfasst sowohl das Erkennen von Religion und religiösen Elementen in Sprachformen, Symbolen und Ritualen als auch das eigene Sich-Ausdrücken, mit religiöser Kommunikation verbinden sich die Dialogfähigkeit mit anderen Religionen wie auch die Partizipation an religiöser Praxis, religiös motivierte Lebensgestaltung schließlich zielt auf die Fähigkeit zu einem an religiösen Überzeugungen orientierten Handeln.

Mit der Klieme-Expertise und den Ausführungen von Ulrich Hemel sind zwei wesentliche Wege benannt, die im Folgenden ausführlicher zu entfalten sind.

---

<sup>1</sup> Vor dem „PISA-Schock“ waren es die allerdings nur in Expertenkreisen rezipierten Ergebnisse der TIMMS-Studie, zudem wäre noch die IGLU-Studie zu nennen.

## 2 Zum derzeitigen Stand

### 2.1 Verordnungen und Richtlinien

Im Anschluss an die Empfehlungen zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards hat die Kultusministerkonferenz zahlreiche Aktivitäten unternommen, um deutschlandweit vergleichbare Standards festzulegen. Allerdings bezogen sich diese Bemühungen nur auf die Gruppe der „Kernfächer“ (zunächst Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache), abgesehen von den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA-Richtlinien), die 2006 für alle Fächer vorgelegt wurden. Es gibt also Fächer mit und ohne KMK-Standards. Um den Status des Religionsunterrichts als „ordentliches Lehrfach“ nicht zu gefährden, fiel im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz recht rasch die Entscheidung, die Arbeit an „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards“ zunächst für die Sekundarstufe I aufzunehmen. Geprägt waren diese ersten Schritte von der Einsicht, der Religionsunterricht müsse „denselben didaktisch-methodischen Anforderungen gerecht werden wie die anderen Fächer auch. Ändern sich diese Anforderungen – etwa durch die Einführung von Bildungsstandards –, so muss sich auch der Religionsunterricht ändern.“ (Verhülsdonk 2005, 19) Ebenso sollte aber auch ein dezidiert eigenes Bildungsverständnis stark gemacht werden, das in den Bemühungen um die Entwicklung von länderspezifischen Curricula nicht zu kurz kommen dürfe.

Von kirchlich-katholischer Seite ist das Feld inzwischen von der Primarstufe bis zum Abitur bereitet<sup>2</sup>, staatliche Vorgaben liegen in Form der KMK-Standards und diverser Rahmensetzungen in den einzelnen Bundesländern ebenso vor. Und dennoch gilt: das Verhältnis von Kompetenzorientierung und religiösem Lernen ist noch lange nicht hinreichend bestimmt und geklärt.

### 2.2 Publikationen zu Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Wie häufig bei neuen pädagogischen Strömungen, fordern die Praktiker nach schnellen Arbeitshilfen, die eine möglichst einfach handhabbare Umsetzung des Konzepts „Kompetenzorientierung“ erlauben. So fehlen folglich in vielen aktuellen Publikationen, sieht man von den fundierten Auseinandersetzungen von Gabriele Obst (Obst 2008) und in den Sammelbänden „Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?“ (Sajak 2007) und „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht (Feindt u. a. 2009) ab, Reflexionen über die theoretischen Grundlagen des Ansatzes. Viele Publikationen wie auch bereits erste Schulbuchreihen (z. B. „Mittendrin“, Kösel Verlag) fragen oft nur noch lapidar: Kompetenzorientiert unterrichten – wie geht das? Jüngstes Beispiel dafür ist das von Wolfgang Michalke-Leicht herausgegebene Praxisbuch „Kompetenzorientiert unterrichten“ (Michalke-Leicht 2011). Darin wird ein Planungsschema für Lernsequenzen im kompetenzorientierten Unterricht vorgestellt, das wie folgt gegliedert ist: 1. Thema, 2. Lernanlässe, 3. Lernvorhaben, 4. Lernarrangement, 5. Lerngegenstände, 6. Lernwege, 7. Lernaufgaben, 8. Lernoptionen, 9. Lernerfolg und 10. Lernquellen (Michalke-Leicht 2011, 79).

---

<sup>2</sup> Es liegen folgende Vorgaben der Deutschen Bischöfe vor: als bildungstheoretisches Grundlagenpapier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005), als Vorgaben für die unterschiedlichen Schulstufen „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ (2006), „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“ (2004) sowie – von der KMK mit Zustimmung der Bischöfe veröffentlicht – „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre“ (2006).

### 2.3 Empirische Forschungsprojekte

Um belastbare Aussagen über den Kompetenzerwerb und -aufbau bei Schülerinnen und Schülern treffen zu können, braucht es empirische Befunde. Aus religionspädagogischer Sicht einzig nennenswert sind in diesem Zusammenhang die von Berliner Erziehungswissenschaftlern und evangelischen Religionspädagogen<sup>3</sup> gemeinsam durchgeführten DFG-Projekte „Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts (RU-Bi-Qua)“ und „Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts (KERK)“ (vgl. Krause u. a. 2008, 174-188). Die Forschungsgruppe versteht religiöse Kompetenz „als eine reflexive, also kognitiv bestimmte Kompetenz, die von Glaubensüberzeugungen und -einstellungen zu unterscheiden ist. Sie beschränkt sich nur auf die Aspekte, die sich unterrichtlich vermitteln lassen und mit einem spezifischen Instrumentarium empirisch erhoben werden können“ (Obst 2008, 90). Aus der ausführlichen Analyse dieses Ansatzes, die Gabriele Obst vorgenommen hat, sei an dieser Stelle exemplarisch darauf hingewiesen, dass zumindest der Anschein besteht, die Möglichkeit einer validen empirische Überprüfung sei das einzige „Konstruktionsprinzip von Kompetenzen und Standards“ (Obst 2008, 93).

Im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (kurz: SPP „Kompetenzmodelle“) spielen weder religiöses Lernen noch religiöse Kompetenz eine Rolle (vgl. Klieme u. a. 2010).

## 3 Auf dem Weg zu einem tragfähigen Kompetenzmodell – oder: kein Kompetenzmodell ohne lerntheoretische Fundierung

Vor aller Diskussion um ein angemessenes und tragfähiges Kompetenzmodell für das Fach Katholische Religionslehre ist zunächst zu klären, welche *lerntheoretischen Annahmen* bzw. welcher *Lernbegriff* zugrunde gelegt werden sollen. Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards sind allerdings – wie andere Kompetenzmodelle im Übrigen auch – am Bildungsbegriff und nicht am Lernbegriff orientiert. In den kirchlichen Richtlinien für die Grundschule taucht „Lernen“ nur in folgenden Wendungen explizit auf: „Kinder als Subjekte im Prozess religiösen Lernens“ (Die deutschen Bischöfe, 2006, 10); biografisches Lernen (ebd., 16); „kumulatives und systematisch vernetztes Lernen“ (ebd., 24, 39). Es gilt also, das „*lerntheoretische Defizit*“ (Sander-Gaiser 2008, 280) der vorliegenden Modelle zu beheben.

### 3.1 Fachunspezifische Anforderungen

Eine Lerntheorie im Kontext kompetenzorientierten religiösen Lernens muss „über empirisch valide Methoden und Modelle zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung verfügen“. (Kampermann 2010, 33) Dabei gilt es zu berücksichtigen, „dass eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung nicht gleichbedeutend mit einer Theorie religiösen Lernens ist, sondern darüber hinaus die Berücksichtigung spezifischer Paradigmen schulischer Kompetenzorientierung leisten muss.“ (ebd.)

Hinzu kommt, dass mit einem solchen Modell nachhaltige Lernergebnisse zu erklären sind, aus denen die Prinzipien für die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements abgeleitet werden können. Dabei ist es auch wichtig, den Zusammenhang von Wissen i. e. S. und Können offenzulegen,

---

<sup>3</sup> Beteiligt waren die Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner, Henning Schluß und Roumiana Nikolova, die Religionspädagogen Rolf Schieder, Joachim Willems und Thomas Weiß sowie für die Empirie Sabine Krause.

um Rückschlüsse auf anwendungsbezogene Lernformen ziehen zu können. So gilt es exakt zu definieren, was unter Kompetenz und den weiteren in der Diskussion verwendeten Begriffen verstanden werden soll. Ein Kompetenzmodell muss schließlich drei Aspekten gerecht werden: Es hat (a) eine Kompetenzstruktur (*In welche „Kompetenzbereiche“ gliedert sich ein Fach?*) aufzuweisen, (b) Kompetenzstufen (*Wie kann geprüft werden, ob eine Kompetenz erworben wurde / vorhanden ist?*) festzulegen und (c) Aussagen zur Kompetenzentwicklung (*Wie entwickeln sich Kompetenzen?*) zu treffen.

### 3.2 Fachspezifische Anforderungen

Ausgangspunkt aller fachspezifischen Überlegungen muss die Frage nach der „grundsätzlichen Kompatibilität zwischen dem Menschenbild des lerntheoretischen Ansatzes und dem der Bezugsreligion“ (Kampermann 2010, 33-34) des Religionsunterrichts sein. Wichtig ist dabei, dass auch Lerntheorien – z. B. der Konstruktivismus – zwar implizite Annahmen und Aussagen über den Menschen beinhalten, diese aber häufig nicht reflektieren. Ein (katholisches) Kompetenzmodell muss darüber hinaus aber auch Spezifika ausweisen, die dem Besonderen einer religiösen Kompetenzentwicklung Rechnung tragen. Ein Blick in die vorliegenden „Kirchlichen Richtlinien“ macht deutlich, dass insbesondere die „allgemeinen Kompetenzen“ – unter Vernachlässigung des Zusatzes „religiös“ in den kirchlichen Richtlinien für den mittleren Bildungsabschluss – auch für andere Fächer und Domänen durchaus anschlussfähig und als Kompetenzstrukturmodell übertragbar wären.

Abb. 1

#### Allgemeine Kompetenzen in den Kirchlichen Richtlinien (Sek. I)

religiöse Phänomene wahrnehmen		in religiösen Fragen begründet urteilen
religiöse Sprache verstehen und verwenden	<b>Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens</b>	sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen
religiöse Zeugnisse verstehen	religiöses Wissen darstellen	aus religiöser Motivation handeln

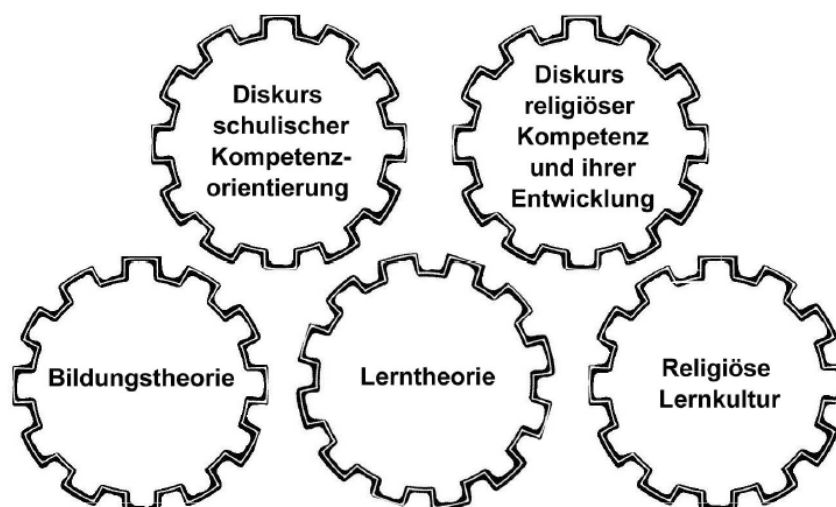
Mit Blick auf die Grundschulrichtlinien wird dies noch deutlicher. Hier sind die „allgemeinen Kompetenzen“, die selbstverständlich immer im Verbund und an konkreten Inhalten erworben werden, wie folgt bezeichnet: (1) wahrnehmen und entdecken, (2) Fragen stellen und bedenken, (3) deuten und gestalten, (4) unterscheiden und bewerten, (5) sich ausdrücken und einander mitteilen und (6) Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen. Kampermann hat – in der Analyse evangelischer Modelle, aber auch auf die katholischen Vorgaben übertragbar – völlig zu Recht bemerkt, dass die Modelle erst durch die Berücksichtigung der Gegenstandsbereiche ihren fachspezifischen Aussagegehalt erlangen. (vgl. Kampermann 2010, 34)

Zu fragen ist weiter, ob eine christliche Perspektive auf die Inhalte, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen sollen, zu spezifischen Lernformen oder Grundformen des Lernens führt. Rudolf Englert hat in einer epochentypischen Analyse der Strukturmuster religiösen Lernens folgende historische Grundformen vorgestellt: Konversion, Inkulturation, Formation und Expedition (vgl. Englert 1997). Wenn in den „Kirchlichen Richtlinien“ darauf hingewiesen wird, „dass christliche Glaubensinhalte in der Grundschule weniger abstrakt-lehrhaft als

vielmehr im Vertrautmachen mit den Ausdrucksformen des Glaubens erschlossen werden“ (Die deutschen Bischöfe 2006, 11) sollten, darf dies als Hinweis auf eine spezifische Lernkultur im Religionsunterricht gedeutet werden. Lernen ist demnach in erster Linie als Partizipation gedacht.

Die Diskurse, die aus fachunspezifischer und fachspezifischer Perspektive notwendigerweise im Zusammenhang mit der Theoriebildung der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht berücksichtigt werden müssen, hat Kampermann in einem Schaubild zusammengestellt. Die Zahnräder verdeutlichen dabei die wechselseitigen Abhängigkeiten.

Abb. 2



[Quelle: Kampermann 2010, 36.]

## 4 Neuralgische Punkte

### 4.1 Exakte Klärung der verwendeten Begrifflichkeiten

Das Vorliegen von Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards, die eine „normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kernlehrplänen für den katholischen Religionsunterricht“ (Die deutschen Bischöfe 2004, 5) bilden, entpflichtet nicht von einer *exakten Klärung*, was unter Kompetenzen bzw. Kompetenzorientierung verstanden werden soll.

In den „Kirchlichen Richtlinien“ für den Mittleren Schulabschluss findet sich folgende Definition: „Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände bezeichnet, die für den sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind. Sie dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit.“ (Die deutschen Bischöfe 2004, 13) In den zwei Jahre später vorgelegten „Kirchlichen Richtlinien“ für die Primarstufe ist der Passus „für den sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben“ ersetzt durch „für ein verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf den christlichen Glauben ...“ (Die deutschen Bischöfe 2006, 17). Ein nicht ganz unwesentlicher Unterschied!

Auch das in den Kirchlichen Richtlinien vorgestellte Kompetenzmodell, das – wie bereits angedeutet – zwischen allgemeinen und inhaltsbezogenen Kompetenzen unterscheidet, ist kritisch zu hinterfragen. Insbesondere muss, um das in 3. benannte lerntheoretische Defizit beheben zu können, das Verhältnis von konstruktivistischen (implizit zu finden in den allgemeinen Kompetenzen) und instruktionalistischen Momenten (von denen die inhaltsbezogenen Kompetenzen zum Teil geprägt sind) geklärt werden. Davon ausgenommen ist die für religiösen Kompetenzerwerb konstitutive Bindung an exemplarische Inhalte.

Notwendig ist zudem eine Rückbesinnung auf die ursprüngliche Definition von Kompetenzen, die von Franz E. Weinert formuliert wurde. Demnach sind Kompetenzen, „die bei Individuen verfügbaren und 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 2001, 27-28). Gerade im Bereich religiösen Lernens gilt es die motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte deutlich zu betonen und auf die verantwortungsvolle Nutzung der Fähigkeiten hinzuweisen.

#### 4.2 Kompetenzorientierung – Verwendung des Kompetenzbegriffs

In den Definitionen der beiden kirchlichen Papiere werden wichtige *Voraussetzungen für kompetentes Handeln* benannt. Das Handeln als solches kommt aber nur im Begriff „Verhalten“ explizit in den Blick. Hier ist eine begriffliche Unterscheidung nötig. Handeln speist sich aus einer Grundhaltung des Menschen, in der Verstehen, Zustimmung und Bedeutung (Interessengeleitetheit, Gestimmtheit, Gewichtung für eine Person) konvergieren. Wissensbestände und Fähigkeiten sind dafür notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzungen.

Plädiert wird für einen eher *sparsamen Gebrauch des Kompetenzbegriffs*, der sich substantiell von z. T. analog oder weitgehend synonym verwendeten Begriffen wie (Grund-)Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Qualifikationen unterscheiden muss. Hilfreich in diesem Zusammenhang könnte folgende Grafik sein, die von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel stammt:

Abb. 3



[Quelle: Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, XII.]

Das Modell ermöglicht das Einbeziehen von Aspekten, die beim religiösen Lernen wichtig sind, aber gemeinhin als nicht messbar qualifiziert werden. Weiterführend könnte an dieser Stelle ein Seitenblick in das SPP „Kompetenzmodellierung“ der DFG (s. 2.3) sein. Im Projekt „Umweltkompetenz“ wurde versucht, ein Wirkgefüge empirisch zu validieren, in der auch die motivationale Komponente der „Verbundenheit mit der Natur“ eingebunden ist (vgl. Roczen u. a. 2010). Die Frage, in welchen *Teildimensionen* sich die religiöse Kompetenz, die im Fach Religionslehre erworben werden soll, zu entfalten haben, spielt eine eher *untergeordnete Rolle*. Die Rezeption der Diskussion, die in weiten Teilen auf Ulrich Hemels „Ziele religiöser Erziehung“ basiert, ist in diesem Zusammenhang wenig zielführend. Wesentlich relevanter als unterschiedliche Benennungen von (Teil-)Kompetenzen ist die Frage, was kompetentes Handeln ausmacht. Als Kompromissformel scheint das Modell von Dietrich Benner geeignet, der zwischen *Deutungskompetenz* und *Partizipationskompetenz* unterscheidet. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang weiter, ob es sinnvoll ist für Teile die gleiche Begrifflichkeit wie für das Ganze zu verwenden. Dies ist allein schon sprachlich problematisch.

### 4.3 Evaluation von Kompetenzen

Das in 4.2 skizzierte Modell setzt voraus, dass ein Perspektivwechsel vorgenommen wird. *Kompetenz in diesem Sinne wäre nur beobachtbar auf der Ebene der Performanz, also des konkreten Handlungsvollzugs* (vgl. Noam Chomsky). Kompetentes Handeln, das gerade Motivations- und Überzeugungshintergründe voraussetzt, erfordert einen Situationsbezug, wie er in den bisherigen Lern- und Prüfungssituationen der Schule nur selten gelingt. Notwendig dafür wäre wohl auch eine ergänzende Hinwendung zu Praxisräumen (z. B. beim diakonischen Lernen, in der Kirchenraumpädagogik, in (Sozial-)Projekten, bei (inter-)religiösen Gesprächen).

Mit anderen Worten: *Kompetenzen sind je individuelle Fähigkeiten, die ein konkretes Handeln ermöglichen und aus der Beobachtung der jeweiligen Handlung und der sich darin zeigenden Leistung „gemessen“ werden können.* Dieses Verständnis von Kompetenzen schließt Kenntnisse und Wissensbestände (Wissen i. e. S.) sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten („Qualifikationen“) explizit mit ein. Zielpunkt sollte eine Verbindung von Wissen und Können sein, die den Schülerinnen und Schülern kompetente Kommunikation und kompetentes Handeln ermöglicht. Dazu sollte institutionalisiertes religiöses Lernen in den Schulen einen, hoffentlich wesentlichen Beitrag leisten. Über die Beobachtung und Beschreibung von religiösen Lehr-/Lernarrangements sollten grundsätzlich Rückschlüsse möglich sein, ob die Bedingungen für eine Verbindung von Wissen und Können gegeben sind. Zu berücksichtigen gilt dabei, dass in Handlungen Einstellungen und Haltungen subsumiert sind.

In schulischen Kontexten i. e. S. wird es wohl auch in Zukunft eher um Voraussetzungen für kompetentes Handeln gehen (s. o.). Diese wiederum lassen sich einfacher über Bildungsstandards und den darin benannten Kompetenzen abbilden. Ehrlicherweise sollte dann allerdings der Fokus auf Wissen i. e. S., Fertigkeiten und Qualifikationen gerichtet werden. Das schließt keineswegs aus, dass es gelingt, sowohl Lernaufgaben als auch – die davon strikt zu unterscheidenden – Prüfungsaufgaben *kompetenzorientiert* zu arrangieren und zu formulieren. Andreas Verhülndonk wies bereits 2007 zu Recht darauf hin, dass in den „Kirchlichen Richtlinien“ mit den allgemeinen Kompetenzen „Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen“ (Primarstufe) und „aus religiöser Motivation handeln“ (Sek. I) „pragmatische Ziele des Religionsunterrichts [formuliert wurden], von denen nicht klar ist, ob sie mit schulischen Mitteln überprüfbare Kompetenzen beschreiben“ (Verhülndonk 2007, 44). Ist Partizipation aber ein zentrales Moment religiösen Lernens, darf dieser pragmatische Bereich aus einem Kompetenzmodell nicht ausgeblendet bleiben.

#### 4.4 Dimensionen von Kompetenzmodellen

Kompetenzmodelle haben drei Dimensionen von Lernprozessen abzustecken: Die (a) *Kompetenzstruktur*, die (b) *Kompetenzstufen (Niveaus)* und die (c) *Kompetenzentwicklung*. (s. 3.1)

Es hat – um es noch einmal zu verdeutlichen – (a) eine Kompetenzstruktur (*In welche „Kompetenzbereiche“ gliedert sich ein Fach?*) aufzuweisen, (b) Kompetenzstufen (*Wie kann geprüft werden, ob eine Kompetenz erworben wurde/vorhanden ist?*) festzulegen und (c) Aussagen zur Kompetenzentwicklung (*Wie entwickeln sich Kompetenzen?*) zu treffen.

Die (a) Kompetenzstruktur bestimmt das Gefüge der Anforderungen. Es wird geklärt, welches Wissen i. e. S., welche Fertigkeiten, welche Qualifikationen und welche Einstellungen, Haltungen, Bereitschaften etc. jeweils zu Kompetenzen gebündelt werden. Die genannten Elemente bilden die Dimensionen einer jeden Kompetenz. Dabei gilt der Grundsatz: Kompetenzen voneinander abzutrennen ist immer ein künstlicher, realen Lernprozessen nur bedingt entsprechender Vorgang, der andererseits überhaupt erst die Chance eröffnet, Lernen untersuchen zu können. Daher sollten ebenso die Zusammenhänge zwischen einzelnen Kompetenzen sowie zwischen den jeweiligen Teildimensionen geklärt werden. Die Festlegung von so genannten Gegenstandsbereichen in den „Kirchlichen Richtlinien“ erfüllt einige, wenn auch nicht alle Bedingungen an eine Kompetenzstruktur innerhalb eines Kompetenzmodells.

Dass ein Kompetenzmodell auch (b) Kompetenzstufen aufweisen muss, wurde kirchlicherseits von Anfang an mitbedacht. „Zum Konzept der Bildungsstandards gehören Aufgabenstellungen, die das Anspruchsniveau konkretisieren und damit eine wichtige Orientierung für die Evaluation von Unterricht und Schule geben. Die Aufgaben (...) sind so zu gestalten, dass vor allem die Einsicht in Zusammenhänge und die Fähigkeit zur persönlichen Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen geprüft wird. In Bezug auf das Anforderungsniveau müssen die Aufgaben denen in vergleichbaren anderen Fächern entsprechen.“ (Die deutschen Bischöfe 2004, 30) Leider fehlen diese Aufgaben bis heute. Von wenigen Initiativen abgesehen (vgl. u. a. Pfeufer 2007, 227-228) lässt sich auch keine religionspädagogisch fundierte Auseinandersetzung mit diesem Aspekt eines Kompetenzmodells erkennen. (s. 2.3)

Schließlich benötigt ein Kompetenzmodell eine Vorstellung von verschiedenen „Realisierungsstadien“ der Kompetenzen, um Progressionen ausweisen zu können. Theoretisch existieren unendlich viele graduelle Abstufungen, die zudem mit dem individuellen Verlauf von Lernen als Kontinuum mit mehr oder weniger starken Brüchen zusammengedacht werden müssten. Stufen, wer auch immer sie festlegt, sind ausschließlich als *heuristisches Hilfsmittel*<sup>4</sup> zu verstehen.

Und dennoch: Auch ein Kompetenzmodell für das Fach Katholische Religionslehre braucht den Ausweis von konkreten *Lernzuwächsen* in Form von Progressionen. (Was kann ein Schüler/eine Schülerin nach der 10. Jahrgangsstufe mehr als nach der 4. Jahrgangsstufe? Was kann ein Schüler/eine Schülerin noch zusätzlich im Vergleich zum Ende der Primarstufe?) Vorstellbar ist eine Koppelung mit dem Grad an Komplexität, den Anforderungssituationen und Aufgabenstellungen aufweisen. Diese *gesteigerte Komplexität* kann sich im Umfang (quantitativ) wie in der Tiefe (qualitativ) zeigen.

An dieser Stelle sei ein Blick in die vorliegenden „Kirchlichen Richtlinien“ gestattet. Am Beispiel „Trinität“ aus dem Gegenstandsbereich „Die Frage nach Gott“ lässt sich annähernd erkennen, welche weiterführenden Arbeiten noch notwendig sind.

---

<sup>4</sup> Verwiesen sei auf die Parallelität mit diversen Stufenmodellen im religionspädagogischen Diskurs.

## Progression in den Kirchlichen Richtlinien am Beispiel „Trinität“

### **1. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe:**

**Die Schülerinnen und Schüler können den christlichen Glauben an den dreieinigen Gott kindgemäß deuten.**

Die Schülerinnen und Schüler

- bedenken, dass der eine Gott uns als Vater, Sohn und Heiliger Geist begegnet;
- bringen das christliche Verständnis der Dreieinigkeit Gottes in Worten, Bildern, Symbolen und Gesten (Kreuzzeichen, Segenssprüche usw.) zum Ausdruck.



### **2. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss):**

**Die Schülerinnen und Schüler können Grundzüge des christlichen Gottesverständnisses darstellen.**

Die Schülerinnen und Schüler

- (...)
- stellen an Beispielen Jesu Verhältnis zu Gott („Vater“) dar;
- stellen an einem Beispiel (z. B. Propheten, Taufe Jesu, Pfingsten, Firmung) die Erfahrung Gottes als Heiliger Geist dar;
- wissen, dass Jesu Verhältnis zu Gott (Sohn – Vater) und die Geisterfahrung der Kirche (Pfingsten) im trinitarischen Bekenntnis bezeugt werden.



### **3. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Katholische Religionslehre:**

Aufgabenbeispiel

#### 1.2.3 Themaufgabe (erhöhtes Anforderungsniveau)

Die Aufgabe bezieht sich auf folgende Kompetenzen und fachliche Inhalte:

- *Kompetenzen:* Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit
- *Perspektive von Kirche und Theologie:* Das Evangelium von Jesus Christus, Die christliche Rede von Gott.

#### **Aufgabenstellung**

1. Beschreiben Sie die beiden bildlichen Darstellungen der Trinität und vergleichen Sie deren zentrale theologische Aussagen!
2. Stellen Sie exemplarisch Entwicklungsschritte der Christologie und Trinitätslehre ausgehend vom Neuen Testament bis zu wichtigen Lehrentscheidungen dar und erklären Sie deren jeweilige Notwendigkeit!
3. Erörtern Sie in der Auseinandersetzung mit der Gottesvorstellung einer anderen Religion, ob das Christentum auf die Trinitätslehre verzichten kann!

#### **Material**

1. Der dreigesichtige Gott, Holzschnitt aus einer Dante-Ausgabe, 1491
2. Rückkehr Christi von der Erdenpilgerfahrt, nach einer Miniatur des 14. Jahrhunderts, Paris

## 5 Ausblick


Kompetenzorientierung hat die Schulen und damit jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin bereits längst erreicht. Die Auswirkungen sind unterschiedlich. Ob Kompetenzen und Bildungsstandards in Zukunft als verordnet, gefühlt oder messbar (vgl. Schieder 2007) gelten, hängt sehr stark davon ab, inwieweit es gelingt, diverse Schieflagen der Debatte zu korrigieren. Dabei müssen Fragen reflektiert werden, bei deren Beantwortung die verschiedenen diskursiven Ebenen (s. 3.2) zu berücksichtigen sind: Geht es beim religiösen Lernen vor allem um eine Anhäufung von Inhalten oder vielmehr um eine Förderung der Anlagen unserer Schüler und Schülerinnen? Geht es uns darum Lernprozesse so zu strukturieren, dass wir am Ende genügend Möglichkeiten zur Leistungsbeurteilung und -messung haben, oder darum, mit schülergerechten Lehr-/Lernarrangements den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen und damit kompetentes Handeln grundzulegen? Wollen wir die Schülerinnen und Schüler mit fertigen Konzepten theologischer Reflexion konfrontieren oder ihre Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen ernst nehmen und sie zu lebenslangem Lernen motivieren?

Notwendig dafür sind Modellvorstellungen über den Erwerb von Kompetenzen. Diese „helfen nicht nur bei der Gestaltung von Testverfahren, sondern bieten zugleich Anhaltspunkte für eine Unterrichtspraxis, die an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Lernbereich orientiert ist und nicht allein an der fachlichen Systematik von Lehrinhalten.“ (BMBF 2003, 71)

Die Praxis lehrt, dass Auflistungen von inhaltsbezogenen Kompetenzen, wie sie in den „Kirchlichen Richtlinien“ vorliegen, zu einer Beschränkung auf diese, sicher leichter überprüfbaren Aspekte verlocken können. Einer solchen Entwicklung des religiösen Lernens muss aber mit Nachdruck entgegengewirkt werden.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.
- Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004.
- Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.
- Rudolf Englert, „Schwer zu sagen...“: Was ist ein religiöser Lernprozeß? In: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 49 (1997) 2, 135-150.
- Rudolf Englert, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 9-28.
- John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel (Hg.), Handbuch Kompetenzmessung, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2007.
- Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner, Albrecht Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u. a. 2009.
- Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung, 1988.
- Ulrich Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u. a. 2000, 63-76.
- Ulrich Hemel, Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts, in: rabs H. 1/2011, 25.
- Sabine Krause, Roumiana Nikolova, Henning, Schluß, Thomas Weiß, Joachim Willems, Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie des DFG-Projekts RU-Bi-Qua/KERK, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 174-188.
- Johann Nikolaus Kampermann, Religiöse Kompetenzentwicklung in der Perspektive „Neues Lernen“, Göttingen 2010 ([www.theo-web.de/online-reihe/kampermann.pdf](http://www.theo-web.de/online-reihe/kampermann.pdf))
- Eckhard Klieme, Detlev Leutner, Martina Kenk (Hg.), Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes, Weinheim/Basel 2010.
- Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.
- Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.
- Matthias Pfeufer, Ein langer Weg. Anbahnen, Umsetzen und Verankern von Standards in Katholischer Religion – aufgezeigt am Beispiel Bayerns, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 217-235.
- Nina Roczen, Florian G. Kaiser, Franz X. Bogner, Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung, in: Eckhard Klieme, Detlev Leutner, Martina Kenk (Hg.), Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes, Weinheim/Basel 2010, 128-134.
- Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007.
- Martin Sander-Gaiser, Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008) 1, 275-294.
- Rolf Schieder, Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, S. 67-86.
- Andreas Verhülsdonk, Bildungsstandards im Religionsunterricht? Die neuen Kirchlichen Richtlinien zum Religionsunterricht, in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz, H. 3-4 /2005, 19-23.

- 
- Andreas Verhülsdonk, Modell 1: Die Kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für Bildungsstandards in Katholischer Religion, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 29-49.
- Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001, 17-31.

## Autor



Matthias Pfeufer, Dr. phil., 1970, ist wissenschaftlicher Referent für Grund- und Haupt-/Mittelschulen am RPZ in Bayern und Lehrbeauftragter an der Ludwig-Maximilians-Universität, München, für die religionsdidaktische Ausbildung der Diplomstudierenden. Er hat als Hauptschullehrer und als Assistent am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts, Universität Bayreuth, gearbeitet. Schwerpunktmäßig befasst sich Dr. Pfeufer mit didaktischen Fragen religiösen Lernens und Aspekten der Schulentwicklung.

### Auswahl weiterer Veröffentlichungen

2010: Gastfreundlicher katholischer Religionsunterricht – Wunsch und Wirklichkeit, in: Hans Schmid/Winfried Verburg (Hrsg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München (dkv), S. 116-123.

2010: (zusammen mit Ferdinand Herget) Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen – Entwicklungen in der kirchlichen Lehrerfortbildung in Bayern, in: Wolfgang Schönig/Astrid Baltruschat/Gerald Klenk (Hrsg.), Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 189-202.

2009: „Du bist auf der Welt um zu vertrauen“ – Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, in: Begegnung & Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht, Nr. 156, S. 1-8.

2008: ... damit Gott im Spiel bleibt – Kirchliche Beiträge zur inneren Schulentwicklung, in: Informationen für den Religionsunterricht an Grund-, Haupt- und Förderschulen, Nr. 60, S. 39-42.

# 2011

## RPZ Impulse

Der Begriff „Kompetenz“ ist in den letzten Jahren zu einem bildungspolitischen Schlüsselbegriff geworden. Der berechtigten Forderung der so genannten Klieme-Expertise nach einer Übereinkunft im Sprachgebrauch ist bis heute nicht annähernd entsprochen worden.

Die Erarbeitung neuer Lehrpläne in vielen Bundesländern, die dezidiert kompetenzorientiert ausgerichtet sein sollen, macht eine kritische Reflexion notwendig, die im Blick auf den Religionsunterricht das Verhältnis von Kompetenzorientierung und religiösem Lernen zum Inhalt haben muss.

Unter Rückgriff auf die eigene, katholische Begriffsgeschichte sollen Perspektiven für die zukünftigen Aufgaben abgeleitet werden. Dies beinhaltet, dass ein Kompetenzmodell zu skizzieren ist, das sowohl den Anforderungen eines auch mit anderen Fächern oder Domänen vergleichbaren Modells entspricht, aber auch den spezifischen Bedingungen religiösen Lernens gerecht wird.

ISSN 2191-7930