

# Kompetenz statt träges theologisches Wissen

## Religiöse Kompetenzen für den Religionsunterricht modellieren auf der Basis eines Kompetenzstrukturmodells

von *Manfred Riegger*

Der Kompetenzbegriff wird sehr unterschiedlich verwendet. Auf der Grundlage vieler Untersuchungen zu religiöser Kompetenz entwickle ich ein Kompetenzstrukturmodell. Grundsätzlich beinhaltet es drei Dimensionen: Kompetenzbereiche, Bezugssysteme der Leitidee ‚Transzendenz‘ und Positionierungskomplexität. Spezieller sind zusätzlich die Dimensionen Kompetenzentwicklung und Aufgabenstellung zu berücksichtigen. Das dargestellte Modell wird dreifach konkretisiert: am Beispiel Schöpfung wird die Konstruktion religiöser Kompetenz skizziert, in Bezug auf die Unterrichtsplanung ein Strukturmodell und im Blick auf das Verhältnis von kompetent/inkompetent sowie bewusst/unbewusst mit vier Phasen der Kompetenzanwendung. Mit einem Bezug zur systematischen Theologie schließt der Beitrag.

„Schüler sind empfänglich für Fragen nach Religion und Glauben, für die großen Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu, nach Gut und Böse, richtig und falsch“,<sup>1</sup> obwohl sie selbst kaum religiös sozialisiert sind. Dies entspricht Erfahrungen vieler Religionslehrerinnen und -lehrer. Gibt es dafür Gründe? Wahrscheinlich sogar vielfältige. Anforderungen, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspringen, dürften eine Antwort sein. Anforderungen also, die bewältigt werden müssen, mit denen man kompetent umzugehen lernen muss, will man ein nachhaltig gelingendes Leben führen. Nachhaltigkeit, die Glaubende auch auf die Ewigkeit beziehen können. Eine solche Sicht auf den Religionsunterricht im Speziellen und die Theologie im Allgemeinen ist an Kompetenzen interessiert. Doch was heißt Kompetenzorientierung, und wie ist sie konkret umzusetzen?

Um nicht im Dickicht der Diskussionen verloren zu gehen,<sup>2</sup> entwickle ich einen Raum, einen Kompetenzraum (dreidimensionales Strukturmodell). Da ein Raum i. d. R. nicht leer bleibt, sondern von Menschen belebbar sein sollte, ergänze ich zwei weitere Dimensionen, bevor ich den Nutzen des Modells am Thema Schöpfung beispielhaft verdeutliche und mit einem Bezug zur systematischen Theologie schließe.

---

<sup>1</sup> H. Schmid, Falsche Alternativen. Welche Ziele kann Religionsunterricht realistisch erreichen?, in: HerKorr 65/1 (2011) 49–53, hier: 49.

<sup>2</sup> Vgl. die instruktiven Überblicke von Ch. Kalloch; St. Leimgruber; U. Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. B. 2009, 341–360, und M. Rothgangel, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsreform. in: Glaube und Lernen 25 (2010) 129–145.

### Was sind Kompetenzen?

Während in „altbekannten Lehrplänen steht, was durchgenommen werden soll“, steht in kompetenzorientierten Bildungsplänen „was Schüler am Ende können sollen“<sup>3</sup>. Im Unterschied zu einem von der Lehrkraft abgeleiteten input-zentrierten Unterricht über deklaratives Wissen zielt Kompetenzorientierung auf von den Schülern verarbeitetes und verinnerlichtes Wissen. Das wird als langfristig verfügbares, inhaltliches sowie prozedurales Können in Bildungsstandards beschrieben.<sup>4</sup> Da der Kompetenzbegriff sehr unterschiedlich verwendet wird, erfolgt eine mögliche Klärung in Bezug auf die breit rezipierte Definitionen von Franz E. Weinert:

*Kompetenzen* sind „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“<sup>5</sup>. Damit beinhalten Kompetenzen intelligentes Wissen, das wohlorganisiert, disziplinar wie interdisziplinär und lebenspraktisch ausgerichtet ist. Es beinhaltet flexibel nutzbare Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse sowie metakognitive Kompetenzen. Auf dieser Basis werden für unterschiedliche Fächer *Kompetenzmodelle*<sup>6</sup> entwickelt und Leistungen mit verschiedenen Verfahren zu *messen* versucht.<sup>7</sup> Wie die anderen Unterrichtsfächer ist auch der Religionsunterricht kompetenzorientiert zu erteilen. „Kompetenzen bezeichnen im katholischen Religionsunterricht die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände, die für ein verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf den christlichen Glauben, die eigene Religiosität und andere Religionen notwendig sind. Sie dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit.“<sup>8</sup>

In der Religionspädagogik selbst wird Kompetenzorientierung kontrovers diskutiert.<sup>9</sup> In Bezug auf *religiöse Kompetenz* ist m. E. festzuhalten:

<sup>3</sup> A. Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber u. a. 2009, 234.

<sup>4</sup> Vgl. ebd.

<sup>5</sup> F. E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. eine umstrittene Selbstverständlichkeit. in: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel 2001, 17–31, hier: 27f.

<sup>6</sup> Vgl. dazu z. B. E. Klieme; D. Leutner; M. Kenk (Hg.), Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim – Basel 2010; K.-O. Bauer; N. Logemann (Hg.), Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung, Bad Heilbrunn 2009; M. Prenzel; I. Gogolin; H.-H. Krüger (Hg.), Kompetenzdiagnostik (Sonderband 8/2007 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Wiesbaden 2008.

<sup>7</sup> Vgl. Helmke (Anm. 3), 235–244.

<sup>8</sup> Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe, 85), Bonn 2006, 17. Vgl. auch: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe, 78), Bonn 2004, 13.

<sup>9</sup> Vgl. z. B. die Debatte in der Herder Korrespondenz: K. Boehme, Erhebliche Gefährdungen, in: HerKorr 64/9 (2010) 460–464; C. P. Sajak; W. Michalke-Leicht, Bitte nüchtern bleiben. Ein Plädoyer gegen Überforderung im RU, in: HerKorr 64/11 (2010) 588–592, und Schmid (Anm. 1). Dazu ausführlicher: W. Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.

*Problemlösende Leistungen* gehören zu Religion. Dies lässt sich christlich z. B. mit Bezug auf Mt 7,16.20 begründen („An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen“). Doch allein durch Funktionen lässt sich Religion nicht definieren (funktionales Religionsverständnis).<sup>10</sup> Notwendig ist vielmehr eine Verbindung mit einem inhaltlichen Verständnis von Religion (substanzielles Religionsverständnis). Problem- bzw. Aufgabenlösefähigkeit darf damit nicht auf technische Machbarkeit oder sachbezogene Nützlichkeit verengt, sondern muss weit verstanden werden, beispielsweise in Bezug auf ethische, soziale und religiöse Anforderungen.<sup>11</sup> Dies ist mitzubedenken, wenn in einem Modell religiöser Kompetenz von „*exemplarischen Lebenssituationen*“<sup>12</sup> bzw. „*Anforderungssituationen*“<sup>13</sup> aus der Lebenswelt der Schüler als Ausgangs- und Bezugspunkt gesprochen wird.

### *Kompetenzbereiche (Dimension 1)*

In einer pluralen Gesellschaft muss sich religiöse Kompetenz notwendig auf Religionen im Plural beziehen. In vielen Vorschlägen wird deshalb mit Bezug auf den phänomenologischen Ansatz von Charles Y. Glock (1969) der *Gegenstandsbereich von Religion* (Singular!) trotz bestehender Unterschiede in Form von grundlegenden Gemeinsamkeiten von gelebter Religion mit unterscheidbaren *Bereichen* angegeben.<sup>14</sup> Bei einem solchen Vorgehen geht es zwar primär um die von außen beschreibbare Ausdrucksgestalt von Religion, doch kann sie auch Erfahrung umfassen.<sup>15</sup> Zudem ist es für ein substanzielles Religionsverständnis offen. Mit Bezug auf Ulrich Hemels weit verbreitete<sup>16</sup> fünf Kompetenzbereiche (religiöse „Sensibilität“, „Inhaltlichkeit“, „Kommunikation“, religiöses „Ausdrucksverhalten“ und religiös motivierte „Lebensgestaltung“),<sup>17</sup> welche im Blick auf Schüler<sup>18</sup> und Lehrkräfte<sup>19</sup> präzisiert wurden, und auf das Modell der Expertengruppe am Comenius-Institut<sup>20</sup> sowie auf das Berliner Modell<sup>21</sup>, schlage ich folgende Bereiche vor:

<sup>10</sup> Vgl. dazu B. Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen, Bad Heilbrunn 2009, 64.

<sup>11</sup> Vgl. D. Fischer, Ein Kompetenzmodell für religiöse Bildung – Entwurf der Expertengruppe am Comenius-Institut Münster, in: C. P. Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht (Religionsunterricht konkret, Bd. 2, hg. von H. Mendl), Berlin 2007, 87–103, hier: 92.

<sup>12</sup> D. Fischer; V. Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006, 18.

<sup>13</sup> G. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 146.

<sup>14</sup> Vgl. zusammenfassend: Porzelt (Anm. 10), 65–71.

<sup>15</sup> So auch M. Schambeck, Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, in: KatBl 136/2 (2011) 132–140, hier: 133f.

<sup>16</sup> Vgl. z. B. M. Rothgangel, Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte, in: A. Feindt; V. Elsenbast; P. Schreiner; A. Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u. a. 2009, 87–97, hier: 95.

<sup>17</sup> U. Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. 1988, 674.

<sup>18</sup> Vgl. z. B. Englert, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: C. Bizer u. a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22), Neukirchen-Vluyn 2006, 52–64, hier: 59.

<sup>19</sup> Vgl. z. B. H.-G. Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: G. Hilger; S. Leimgruber; ders., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe München 2010, 206–226, bes. 212ff.

<sup>20</sup> Vgl. Fischer; Elsenbast (Anm. 12), 17–21.

- *Wahrnehmungskompetenz*: „wahrnehmen und beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene“<sup>22</sup> (Ästhetik)
- *Deutungskompetenz*: „verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse“ (Kognition, Wissen)
- *Gestaltungskompetenz*: „gestalten“ und bewerten religiös bedeutsamer Ausdrucks- und Handlungsformen (Performanz, soziale Gestalt)
- *Kommunikationskompetenz*: „kommunizieren und beurteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog“ (Erfahrung)
- *Partizipationskompetenz*: teilnehmen sowie nichtteilnehmen „an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“, und dies begründet entscheiden.

### *Bezugssysteme der Leitidee ‚Transzendenz‘ (Dimension 2)*

Diese Gegenstandsbereiche von Religion sind m. E. von drei Bezugssystemen her zu organisieren, die die *Leitidee ‚Transzendenz‘* auf unterschiedliche Weise beinhalten. Leicht nachvollziehbar sind *„Bezugsreligion bzw. -konfession des Unterrichts“*<sup>23</sup> (Bezugssystem I: z. B. christliches, personales Gottesverständnis in katholischer bzw. evangelischer Ausprägung) sowie *„andere Religionen bzw. Konfessionen“* (Bezugssystem II), da jeweils Transzendenz als Leitidee offensichtlich ist. „Nichtreligiös“<sup>24</sup>, verstanden als rein innerweltlicher Bereich (Bezugssystem III: z. B. materialistische Auffassungen), scheint mir aus zwei Gründen wesentlich: Einerseits ist eine säkulare Gesellschaft (das Menschenrecht auf Religionsfreiheit umfasst auch das Recht der Freiheit von Religion), wie die Naturwissenschaften (Annahme des methodischen Atheismus) ohne ein solches Bezugssystem nicht verstehbar, und andererseits wäre eine Verbindung von diesem Bezugssystem zum (konfessionell) Religiösen (Bezugssystem I und II) ausgeschlossen, was die Hilflosigkeit einer Referendarin verdeutlicht: „Ich weiß nicht, wie ich Religionsunterricht mit Kindern durchführen soll, die keinerlei christliche Vorprägung mitbringen.“<sup>25</sup> In Bezugssystem III ist innerweltliche, also kleine Transzendenz (z. B. Vertrauen zum Mitmenschen) leitend. Damit müssen die oben beschriebenen Kompetenzbereiche auf das Nichtreligiöse (z. B. profaner Alltag, Naturwissenschaften) erweitert werden.

<sup>21</sup> Vgl. D. Beuner; S. Dehghani; R. Nikolova; J. Scharrel; R. Schieder; H. Schluß; T. Weiß; J. Willems, Modellierung und Festigung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Vergleichbarkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62/2 (2010) 165–174.

<sup>22</sup> Fischer; Elsenbast (Anm. 12), 17 und die folgenden Zitate. Vgl. dazu auch: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2010, 4.

<sup>23</sup> H. Schluß, Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: A. Feindt; V. Elsenbast; P. Schreiner; A. Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u. a. 2009, 57–72, hier: 62 und das folgende Zitat.

<sup>24</sup> So noch R. Schieder, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: Sajak (Anm. 11), 67–86, hier: 73.

<sup>25</sup> S. Matern; S. Wachner; E. Hennecke, Faktoren der Kompetenzentwicklung. Die Ergebnisse der Befragung – quantitativ analysiert, in: R. Englert; B. Porzelt; A. Reese; E. Stams, Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006, 291–301, hier: 297.

## Kompetenzniveaus mit der Grundperspektive Positionierung (Dimension 3)

Kein Kompetenzmodell kommt ohne Angabe der *Komplexität* aus.<sup>26</sup> Eine Grundperspektive kann sein: eine „begründete Position zu Religion gewinnen“<sup>27</sup>. Dies kann auch Ablehnung von Religion beinhalten. Komplexität beziehe ich auf Fakten und deren mögliche Zusammenhänge<sup>28</sup> und unterscheide vier *Komplexitätsniveaus*:

1. *Fakten kennen* (z. B. Jesus lebte vor ca. 2000 Jahren im heutigen Israel)
2. *Fakten und eigenes Subjekt in Zusammenhang bringen*, d. h. subjektive Bedeutungen der Fakten (z. B. Alltagskonzepte) konstruieren (= subjektive Religion, z. B. Ich finde es gut, dass es Menschen gibt, die Jesus toll finden!)
3. *Fakten von Religionen in Gesellschaft und Kultur zusammenhängend erfassen* (= objektive Religion) und dazu Position beziehen, d. h. reflektieren, was das für diese Menschen bedeutet (z. B. Der Glaube an Jesus hat unsere Kultur geprägt, was in Bezug auf die Einkaufsmöglichkeiten am Sonntag für viele Verkäuferinnen gut ist)
4. *übergeordnete Konzepte von Zusammenhängen zwischen Gesellschaften und Kulturen bzw. Religionen erfassen und dazu Position beziehen*, d. h. reflektieren, was das für das Leben dieser Menschen bedeutet (z. B. Jesus ist auch im Islam wichtig, aber nicht als Gott-Mensch, sondern lediglich als Mensch und Prophet)

Zur Verdeutlichung: Versteht man Kompetenzentwicklung in diesem Modell als das Fortschreiten von einem Kompetenzniveau zum nächsten, entspricht das einer stärkeren Vernetzung der Wissensbasis. Schüler verknüpfen einzelne Fakten (1) zu Zusammenhängen (2), so entstandene einzelne Zusammenhänge mit Zusammenhängen in Religion bzw. Kultur und Gesellschaft (3) und diese zu komplexen Netzwerken von Zusammenhängen zwischen Gesellschaften und Religionen bzw. Kulturen, also zu übergeordneten Konzepten von Zusammenhängen (4). Mit Fakten sind kleinste religiös bedeutsame Sinneinheiten gemeint (z. B. Jesus betete, und auch seine Jünger beteten). Zusammenhänge werden durch mögliche Beziehungen zwischen den Fakten gebildet (z. B. Die Jünger lernten von Jesus beten. Ich möchte wie Jesus und seine Jünger beten oder auch nicht. In unserer pluralen bundesrepublikanischen Gesellschaft beten aber immer weniger Christen. Könnten dann nicht Gläubige unterschiedlicher Religionen miteinander beten?). Zur kompetenten Beantwortung dieser Frage ist ein übergeordnetes Konzept notwendig, das so viele Zusammenhänge zwischen Fakten berücksichtigt (z. B. Ähnlichkeiten und Unterschiede des „Vater unser“ mit jüdischen und muslimischen Gebeten<sup>29</sup>), dass eine neue Qualität von Wissen, ein konzeptuelles Verständnis, herausgebildet wird.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Gewöhnlich wird diesbezüglich auf die Bloomsche Taxonomie verwiesen; vgl. dazu P. Becker, Das Grundanliegen der Studienreform, in: ders. (Hg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme, Berlin 2011, 94–107, hier: 101.

<sup>27</sup> Schambeck (Anm. 15), 137.

<sup>28</sup> Vgl. T. Viering; H. E. Fischer; K. Neumann. Die Entwicklung physikalischer Kompetenz in der Sekundarstufe I, in: Klieme u. a. (Anm. 5), 92–103, hier: 95.

<sup>29</sup> Vgl. z. B. H. Behr, Mit dem Vaterunser in den Islamunterricht, in: F. v. d. Velden (Hg.), Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht, Göttingen 2011, 83–102.

<sup>30</sup> Vgl. u. a. G. Riedl, Modell Assisi. Christliches Gebet und interreligiöser Dialog in heilsgeschichtlichem Kontext, Berlin u. a. 1998.

Während Niveau 1, 3 und 4 leicht über Tests abprüfbar sind, gilt dies für Niveau 2 weniger. Da aber dieses Niveau konstitutiv für einen standortgebundenen, konfessionellen Religionsunterricht ist, muss ein solches Kompetenzniveau als Selbstreflexionsmöglichkeit für die Schülerinnen und Schüler enthalten sein. Hier müssten Anstrengungen unternommen werden, um Begründungen der persönlichen Position und den Schutz der Persönlichkeit miteinander vereinbar zu machen (z. B. über Fallbesprechungen).

Führe ich diese dargestellten Dimensionen zusammen, ergibt sich folgendes Modell:

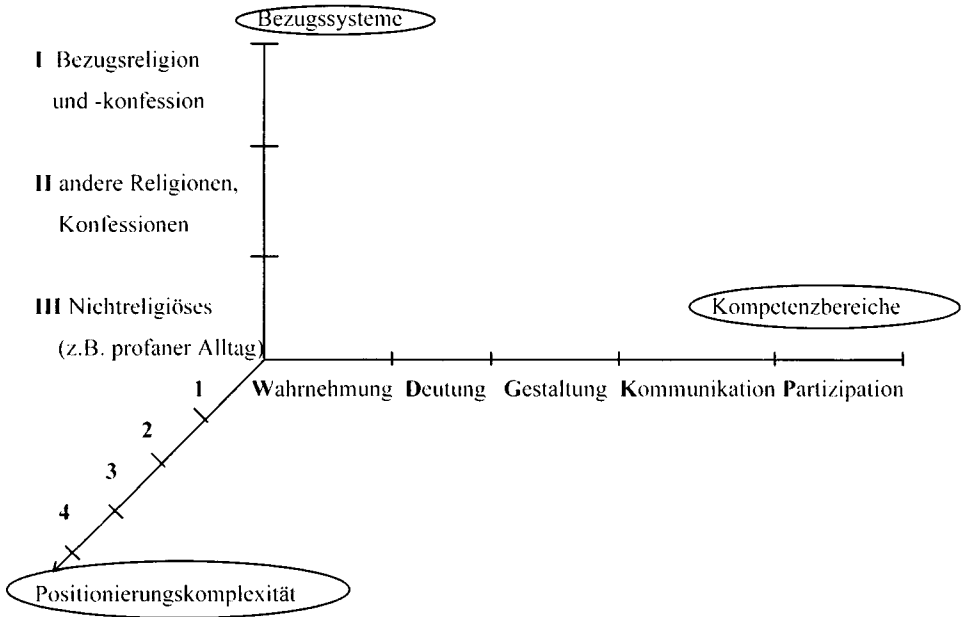


Abb. 1: Strukturmodell religiöser Kompetenz

In einem solchen dreidimensionalen Modell religiöser Kompetenz könnten dann inhaltsbezogene Gegenstandsbereiche, wie die der Deutschen Bischofskonferenz<sup>31</sup>, eingegliedert werden: „1. Mensch und Welt“, „2. Die Frage nach Gott“, „3. Bibel und Tradition“, „4. Jesus Christus“, „5. Kirche“, „6. Religionen und Weltanschauungen“.

#### Kompetenzentwicklung aus der Perspektive des Individuums (Dimension 4)

Bisher berücksichtigte ich Kompetenzentwicklung als Fortschreiten von einem Niveau zum nächsten. Gleichzeitig kann Kompetenzentwicklung aber auch auf jedem Kompetenzniveau stattfinden. Ein Grund liegt in den sehr verschiedenen Voraussetzungen der Menschen (z. B. Alter, religiöse Sozialisation). Deshalb nehmen Menschen in derselben

<sup>31</sup> Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss) (Anm. 8), 18–28; vgl. auch: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe (Anm. 8), 26–37.

Lernumwelt (z. B. Kindergarten, Schule, Kirchengemeinde) Dinge unterschiedlich wahr, messen ihnen unterschiedliche Bedeutung bei, verhalten sich unterschiedlich, machen unterschiedliche Erfahrungen und gewinnen dabei unterschiedliche Einsichten. Damit sind entwicklungsbedingte Verstehensvoraussetzungen in einer vierten Dimension, der *Konzeptentwicklung*, zu berücksichtigen.<sup>32</sup> Hier sind beispielsweise Schülervorstellungen von Gott<sup>33</sup>, Jesus Christus<sup>34</sup> usw. zu erfassen.

### *Aufgabenkomplexität (Dimension 5)*

In einem solchen Modell ist die Frage der normativen Geltung für das eigene Leben noch nicht berücksichtigt. Diese Perspektive ist aber für den Religionsunterricht von besonderer Wichtigkeit, weil er nicht einfach religiöse Praxis in der öffentlichen Schule sein kann. Deshalb ist eine *fünfte Dimension*, nämlich die der Komplexität der Aufgabenstellung in Rechnung zu stellen. In der *Aufgabenkomplexität* ist sowohl der Informationsgehalt der Aufgabe zu berücksichtigen wie die Unterscheidung von Einverständnis und Verständigung. Beim *Informationsgehalt der Aufgabe* ist zu berücksichtigen, dass Schülern mit umfangreicher und vernetzter Wissensbasis – beispielsweise aufgrund ihrer religiösen Sozialisation<sup>35</sup> – weniger komplexe Informationen im Aufgabentext ausreichen können, damit sie die Aufgabe auf dem geforderten Komplexitätsniveau lösen können. Die Aufgabenstellung selbst darf nur auf *Verständigung* zielen, nicht auf Einverständnis. Diese Unterscheidung klingt bei Diskussionen im Umfeld des performativen Religionsunterrichts immer wieder an. Einverständnis würde auch das normative Einverständnis der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Glaubenspositionen beinhalten, was der Praxis des Glaubens entspräche. Verständigung hingegen ist auch ohne Einverständnis möglich und erfolgt, wenn Schüler sehen, dass im Religionsunterricht mit seinen präferierten Sichtweisen auf bestimmte Fragestellungen gute Gründe präsentiert werden, also Gründe, die aus der präferierten Sicht gut sind, ohne dass sich die Schüler diese Gründe aufgrund ihrer Präferenzen zu eigen machen müssten.<sup>36</sup> Das Einverständnis von Schülerinnen und Schülern wird auf der Grundlage der Verständigungsorientierung nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern gerade in Freiheit eröffnet.

Festzuhalten ist: Wie immer die Modellierung von Kompetenzen erfolgt, müsste guter Religionsunterricht die Kompetenz der Schüler „erkennbar voranbringen“<sup>37</sup> und sich durch ein „qualifiziertes kognitives Anspruchsniveau“ auszeichnen.

<sup>32</sup> Vgl. dazu zusammenfassend: B. Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, 5. vollst. überarb. Aufl., Düsseldorf 2000; F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 4. überarb. u. erw. Aufl., Gütersloh 1999.

<sup>33</sup> Vgl. besonders J. W. Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000.

<sup>34</sup> Vgl. z. B. T. Ziegler, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

<sup>35</sup> Vgl. u. a. K. Tamminen, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. 1993.

<sup>36</sup> Vgl. M. Riegger, verständigen, in: M. Schiefer Ferrari u. a. (Hg.), Leben lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht, FS L. Rendle, Babenhausen 2010, 132–140, hier: 135f.

<sup>37</sup> Englert (Anm. 18), 59 und das folgende Zitat.

### Kompetenzmodellierung am Beispiel Schöpfung (Konkretisierung 1)

Wie sind das Weltall und das Leben entstanden? Heerscharen von Naturwissenschaftlern, Philosophen und Theologen, aber auch gewöhnliche Menschen und kleine Kinder treibt diese Frage um. Viele versuchten und versuchen, darauf kompetent zu antworten. Beispielhaft stelle ich einige Möglichkeiten innerhalb des dargestellten Kompetenzstrukturmodells dar.

Zu Beginn kann die Wahrnehmung stehen, dass das biologische Leben mit dem Tod endet (IIIW1). Wo ein Ende da ein Anfang? In der Geburt eines Menschen ist er gefunden. Doch was war davor? Und in Bezug auf die Erde? Hat sie einen Anfang? Und das Weltall?

Mit Wahrnehmung allein kommt man nicht weiter. Man muss die Realität deuten: Urknall und Evolution sind eine naturwissenschaftliche Interpretation (IIID1). Gott ist Ursprung von Welt und Leben. So lautet eine christlich-theologische Deutung (ID1). Und was sagen hierzu andere Religionen (IID1)? Welche dieser Deutungen bevorzuge ich? Lehne ich welche ab? Oder präferiere ich ganz andere? Solche Fragen kann man sich auf Komplexitätsniveau D2 stellen. Hier könnten auch Alltagsdeutungen einer Schöpfungserzählung (z. B. wörtliches Verstehen des Sieben-Tage-Werkes in Gen 1,1-2,4a: ID2) aufgegriffen und thematisiert werden, ebenso wie die Theorie vom Urknall bzw. der Evolution und deren Absicht, das Wie zu erklären (IIID2). Um solche Erklärungen geht es den biblischen Schöpfungserzählungen nicht (ID2). Sie deuten Welt und Leben von der Beziehung Gott/Mensch her. Sie sind also nicht im Sinne der Naturwissenschaften zu deuten. Diese Art von Zusammenhängen (D3) sind komplexer als die bisherigen und können zur Feststellung führen: Es gibt eine „grundsätzliche Kompatibilität der Sinnoptionen christlicher Schöpfungstheologie mit verschiedenen Weltbildern im Sinne der naturwissenschaftlichen Interpretation“<sup>38</sup>. Um diese Aussage korrekt verstehen zu können, müssen beide Aussageabsichten einerseits aufeinander bezogen und andererseits getrennt gehalten werden. Dazu ist die Fähigkeit des komplementären Denkens notwendig.<sup>39</sup> Was aber, wenn dies bei den Schülern nicht vorhanden ist (fünfte Dimension)? Wenn Schüler vorwiegend eindimensional denken, also entweder der naturwissenschaftlichen oder der biblischen Deutung den Vorzug geben? Kommt in einer naturwissenschaftlich geprägten Welt hier nicht bei vielen Menschen die religiöse Sicht ins Hintertreffen? Genau solche Aspekte sind bei der Aufgabenstellung im schulischen Kontext zu berücksichtigen (vierte Dimension): In einer Lerngruppe der siebten Jahrgangsstufe gestalten Schüler in Gruppen Plakate zu den sieben Tagen der ersten Schöpfungserzählung (Gen 1,1–2,4a)<sup>40</sup> sowie zu wesentlichen Etappen der naturwissenschaftlichen Erklärung

<sup>38</sup> H. Stinghammer, Einführung in die Schöpfungstheologie. Darmstadt 2011, 98.

<sup>39</sup> Vgl. R. L. Fetz; K. H. Reich; P. Valentin, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart u. a. 2001, und K. H. Reich, Es ist nicht logisch, aber doch wahr, in: KatBl 128 (2003) 8–13.

<sup>40</sup> Vgl. dazu E. Zenger, Das priester(schrift)liche Werk (P), in: ders. u. a., Einleitung in das Alte Testament, 7., durchges. u. erw. Aufl. 2008, 156–175, bes. 157–159; H. Sebass, Genesis I. Urgeschichte (1,1–11,26), Neukirchen-Vluyn 1996, bes. 57–95.



der Entstehung von Welt und Leben.<sup>41</sup> Ein Vergleich offenbart, dass beide eine ähnliche Abfolge der Entwicklung schildern, wenn man vom altorientalischen Weltbild, das der biblischen Erzählung zugrunde liegt, und dem vierten Schöpfungstag abstrahiert. Dieses Ergebnis kann umso mehr erstaunen, da der biblischen Erzählung eine gänzlich andere Intention eigen ist: Es handelt sich um ein rhythmisch angelegtes Loblied auf die Schöpfung und den Schöpfer, in dem die göttliche Ordnung hervortritt. Um dem fehlenden komplementären Denken auf Schülerseite im Blick auf das Zeitverständnis der Sieben-Tage-Aussage gerecht zu werden, ist ein zweiter, innerbiblischer Vergleich angezeigt, der sich auf die fernste Urzeit aus biblischer Sicht bezieht, nämlich Ps 90, besonders die Verse 2 und 4. Vor die Erschaffung von Erde und Weltall (vgl. Gen 1,1) reicht die göttliche Zeit zurück,<sup>42</sup> die folgendermaßen beschrieben wird: „Ehe die Berge geboren wurden, die Erde entstand und das Weltall, bist du, o Gott, von Ewigkeit zu Ewigkeit“ (V2). Vers 4 bezieht sich auf das Verhältnis von göttlichem und menschlichem Zeitverständnis: „Denn tausend Jahre sind für dich wie der Tag, der gestern vergangen ist, wie eine Wache in der Nacht.“ Diese Aussage ist nicht mathematisch zu verstehen – etwa im Maßstab 1:365.000, oder noch mehr, denn eine Nachtwache dauert nur 3–4 Stunden, sondern metaphorisch: Was dem Menschen sehr lange erscheint, ist für Gott sehr kurz<sup>43</sup> – oder pointierter: Vor Gott gilt eine andere Zeitrechnung als vor Menschen, weshalb ein Schöpfungstag in Gen 1 als sehr lange Zeit im menschlichen Verständnis anzusehen ist. Durch die Ergebnisse beider Vergleiche (ähnliche Abfolge von naturwissenschaftlicher sowie biblisch erzählter Entwicklung und das metaphorische Verständnis von Tag) kann auch für nicht-komplementär denkende Menschen ein Verhältnis der Intentionen des biblischen Schöpfungsglaubens und der physikalischen bzw. evolutiven Aussagen angebahnt werden. Ein Verhältnis, das in der weiteren Konzeptentwicklung ausdifferenziert werden kann. Vielleicht kommt es dann zuweilen auch zur Klage angesichts von Naturkatastrophen oder zum Lob über die Schöpfung (IP) außerhalb des Religionsunterrichts.

### *Strukturmodell kompetenzorientierter Unterrichtsplanung (Konkretisierung 2)*

Auch kompetenzorientierter Unterricht muss geplant werden.<sup>44</sup> Auf der Grundlage des Strukturmodells der Unterrichtsplanung in der Lerntheoretischen Didaktik<sup>45</sup>, dem (vor-

<sup>41</sup> Vgl. dazu z. B. *H.-P. Heinz; M. Negele; M. Riegger*. Im Anfang war der Urknall!? Kosmologie und Weltentstehung. Naturwissenschaft und Theologie im Gespräch, Regensburg 2005.

<sup>42</sup> Vgl. so u. a. *A. Weiser*. Die Psalmen (Altes Testament Deutsch 14/15). Göttingen u. a. <sup>10</sup>1987, 407; *H.-J. Kraus*. Psalmen (2. Teilband), 5., gründl. überarb. u. veränderte Aufl. 1978, 797f; *H. Irsigler*. Psalm 90: Der vergängliche Mensch vor dem ewigen Gott, in: ders.: Vom Adamssohn zum Immanuel. St. Ottilien 1997, 49–69. hier: 61f.; *Anders F.-L. Hossfeld; E. Zenger*. Psalmen 51–100 (Herders Theologischer Kommentar zum Alten Testament). Freiburg i. B. u. a. 2000. 604.

<sup>43</sup> Vgl. dazu *K. Seybold*, Psalm 90 und die Theologie der Zeit (Zeiten). in: Studien zu Sprache und Stil der Psalmen, Berlin u. a. 2010. 129–143, hier: 133f., und *ders.*, Studien zur Psalmauslegung, Stuttgart u. a. 1998, bes. 147–160.

<sup>44</sup> Vgl. zur Kompetenzorientierung als Top-Down- und Bottom-Up-Prozess im Bereich der Planung von Lehrveranstaltungen an der Hochschule: *O. Reis*. Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken, in: P. Becker (Hg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme, Berlin 2011, 108–127.

läufigen) Perspektivenschema von W. Klafki<sup>46</sup> und dem Primat der Zielentscheidungen<sup>47</sup> entwickle ich im Folgenden ein entsprechendes kompetenzorientiertes Strukturmodell der Unterrichtsplanung. Wenn anstelle der Ziele die zu erreichenden Lernergebnisse entscheidend sind, sollen die konkreten Wege des Lernens (Methoden und Medien) möglichst vielfältig ausgerichtet und den örtlichen Gegebenheiten angepasst werden. Doch auch dann gilt weiterhin der Interdependenz- und der Implikationszusammenhang, allerdings nicht isoliert, sondern zusätzlich im Zusammenhang mit der Lernsituation, was Methoden und Medien verstärkt unter dem Blickwinkel der Lerngelegenheiten erscheinen lässt. Sodann werden kompetenzorientierte Lernergebnisse, Inhalte, Methoden und Medien sowohl an den Bildungsstandards wie den Anforderungssituationen ausgerichtet. Anforderungssituationen entspringen dem wirklichen Leben. Es sind „Fragen, die geklärt, beantwortet oder beurteilt werden sollen, Aufgaben, die zu bewältigen sind, oder Probleme, die gelöst werden müssen“<sup>48</sup>, damit das Leben immer besser gelingt. Die Anforderungen sollten aus Schülerperspektive auch als wirkliche Herausforderungen wahrgenommen werden.<sup>49</sup> Am Ende des Lernprozesses sollen Kompetenzen nachgewiesen werden, was kompetenzorientierte Überprüfungen der Lernergebnisse nötig macht. Die allgemeinen Bildungsziele sind weiterhin nicht nur verbindlich, sondern orientieren auch langfristig des gesamten Prozess. Schematisch dargestellt sieht es so aus:

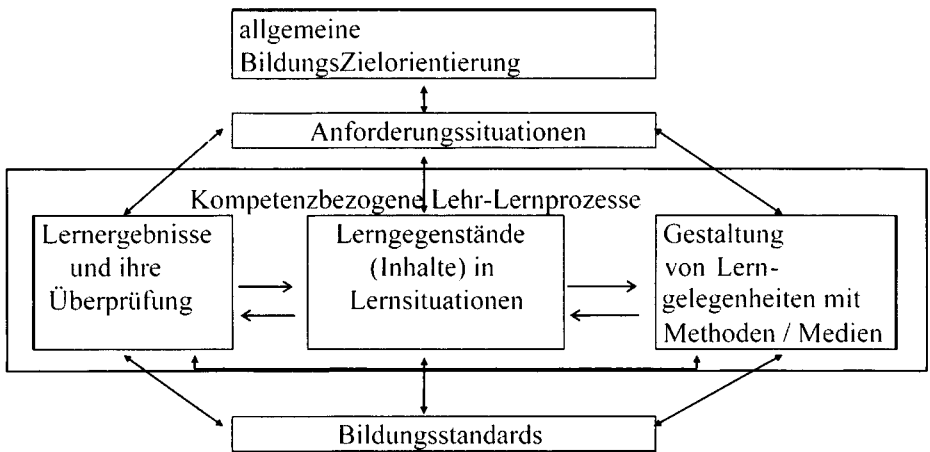


Abb. 2: Strukturmodell der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

<sup>45</sup> Vgl. W. Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, in: P. Heimann; G. Otto; W. Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, Hannover <sup>5</sup>1970 [Erstaufl. 1965], 23.

<sup>46</sup> Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985, 215.

<sup>47</sup> Vgl. W. Schulz, Unterrichtsplanung, München u. a. <sup>3</sup>1982 [Erstaufl. 1980], 86, und Klafki (Anm. 46), 65, 202.

<sup>48</sup> G. Obst, Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht, in: A. Feindt; V. Elsenbast; P. Schreiner; A. Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster u. a. 2009, 181–196, hier: 187.

<sup>49</sup> Vgl. dazu D. Helbling, Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen?, in: KatBl 136 (2011) 290–295, hier: 291.

Werden die dargestellten allgemeinen Zusammenhänge beachtet, können grundsätzlich alle Methoden und Medien im Unterricht zum Einsatz kommen. Beim kompetenzorientierten Einsatz muss jedoch zusätzlich gefragt werden: „Trägt die gewählte Lehr- und Lernform dazu bei, dass Wissen erworben und im Sinne der fachlichen Kompetenzen strukturiert, vernetzt und anwendungsbezogen erprobt werden kann? Leistet das geplante Verfahren einen Beitrag zum Erwerb, zur Ausdifferenzierung, zur Niveausteigerung und zur Festigung von Kompetenzen?“<sup>50</sup>

### Phasen der Kompetenzanwendung (Konkretisierung 3)

Zweifelsohne ist Kompetenz ohne Reflexion schlechterdings nicht denkbar. Berücksichtigt man vier Reflexionsgrade, ergeben sich vier Phasen der Kompetenzanwendung innerhalb von praktischen Theorien der schulischen Praxis:<sup>51</sup>

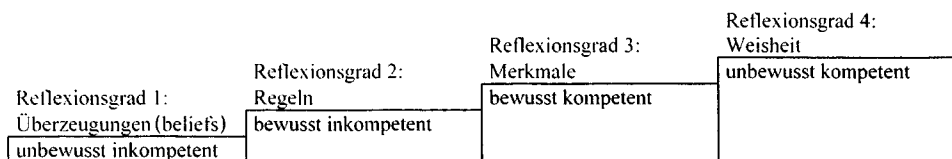


Abb. 3: Vier Phasen der Kompetenzanwendung

Kompetenzanwendung verläuft prinzipiell in vier Phasen: Zunächst ist ein Anfänger im Lehrerberuf sich nicht bewusst, was er alles nicht kann. Er ist *unbewusst inkompetent*. Beispiele hierfür gibt es viele, z. B. erwartet er nach einer Frage sofort von den Schülern eine Antwort.

Reflexion kann zu mehr Bewusstsein führen, sodass man auf eigene Schwächen aufmerksam wird. Man ist als Lehrperson *bewusst inkompetent*. Darauf kann man reagieren, beispielsweise indem man sich vornimmt, etwas zu ändern, wie das Einhalten der Regel: Nach dem Stellen einer anspruchsvollen Frage warte 3 Sekunden auf eine Antwort! Wendet die Lehrperson diese Regel ohne Beachtung der situativen Gegebenheiten an, dann handelt es sich um schlechte, weil mechanistische Regelanwendung. Wird jedoch die Regel den variierenden Situationen angepasst, handelt es sich um gute, da reflektierte Regelanwendung. Die Lehrperson räumt dann den Schülern zur Beantwortung der Fragen genügend Zeit ein, was bei leichteren Fragen weniger Zeit bedeutet, bei ‚schwächerer‘ Tagesform eines Schülers möglicherweise einen Hilfsimpuls usw. Doch auch wenn auf die Situation reflektiert wird, handelt es sich noch um weitgehend mechanische Regelanwendung als erlernbare Fertigkeit und Fähigkeit.

Handelt eine Lehrperson nicht mehr nur nach situationsbezogenen Regeln, sondern richtet ihr Handeln an situationsübergreifenden Merkmalen aus, kann man im eigentlichen Sinne von kompetentem Handeln sprechen. Mit solchen Merkmalen geht die Lehr-

<sup>50</sup> Obst (Anm. 13), 196.

<sup>51</sup> Vgl. M. Riegger, Theorien der schulischen Praxis, in: Religionspädagogische Beiträge 63 (2009) 57–73, hier: 62f.

person kreativ und flexibel um, und zwar in unterschiedlichsten Situationen. Damit ist der Lehrperson bewusst, dass beispielsweise „Schüler- bzw. Subjektorientierung“ weit mehr ist, als die Wartezeitregel bei Fragen zu beachten, weil viele andere Komponenten auch eine Rolle spielen. Kann die Lehrperson diese bewusst identifizieren, ist sie *bewusst kompetent*. Jahre später bemerkt man bei der Schulinspektion, wie angemessen die Lehrperson in den unterschiedlichsten Situationen mit Schülern umgeht, bezüglich des inhaltlichen Schwierigkeitsgrades, der notwendigen Wartezeit bei Fragen, den gegebenen Impulsen usw. Sie wird gelobt, denkt an früher und daran, dass sie dies schon lange nicht mehr bewusst wahrnimmt. Die Lehrperson ist *unbewusst kompetent*.

### Schluss

In den bisherigen Überlegungen wurde implizit immer wieder das komplexe Verhältnis von religiöser Kompetenz und christlichem Glauben berührt. In Bezug auf die systematische Theologie handelt es sich dabei um die Unterscheidung von Glaube als ‚fides quae‘ (= Glaubensinhalte) und ‚fides qua‘ (= Glaubensakt). Diesbezüglich ist daran festzuhalten, dass christlicher Glaube „von operationalisierbaren und mit (religiöser) Kompetenz kompatiblen Aspekten (‚fides quae‘) bis hin zu nicht-operationalisierbaren und mit (religiöser) Kompetenz inkompatiblen Aspekten (‚fides qua‘)“<sup>52</sup> reicht. Somit lassen sich Kompetenzmodellierungen auch systematisch-theologisch legitimieren, die nicht einer antithetischen Gegenüberstellung von christlichem Glauben und religiöser Kompetenz das Wort reden, sondern produktive Verhältnisbestimmungen eröffnen.

The term ‘competence’ has several meanings. Based on the findings of a series of research on religious competencies, I have developed a structural model of competencies. Essentially, it includes three dimensions: areas of competency, references to the leading idea of transcendence and complexity of position. For this model, I add two dimensions: the development of religious competency according to the findings of developmental psychology and task setting. For these five dimensions I will show three concretions: at the example of creation, I assess religious competencies; a structural model of preparation of lessons and four stages of applied competencies by looking to the relations of competent/incompetent and conscious/unconscious. The paper will end with a brief look at systematic theology and its mode of dealing with this topic.

<sup>52</sup> Rothgangel (Anm. 2), 143.