

Warum und wozu brauchen wir eine kompetenzorientierte Religionsdidaktik?

Kompetenzen und Bildungsstandards begegneten uns erstmals in entscheidender Weise zu Beginn der Überarbeitung der Schulbuchreihe »SpurenLesen« (Bände 1 bis 3, erschienen 2007 bis 2010). In Baden-Württemberg war ein neuer kompetenzorientierter Lehrplan eingeführt worden, an dem wir uns zu orientieren hatten. Für uns bedeutete das eine Herausforderung auf drei Ebenen:

- Wir mussten pragmatisch in einem Schulbuch und einem Lehrerhandbuch umsetzen, was lehrplanmäßig vorgegeben war.
- Wir wollten uns bei dieser Arbeit ins Verhältnis setzen zu den religionspädagogischen Diskursen zu dieser Frage und zu der Tatsache, dass das Stichwort »Kompetenzorientierung« sehr unterschiedliche Ausdrucksformen in den diversen Lehrplänen gefunden hat.
- Wir fühlten uns herausgefordert, die impliziten, vor allem erkenntnistheoretischen Fragestellungen der Diskussion aufzunehmen. Das bedeutete, das Geschehen im Religionsunterricht nochmals intensiver zu reflektieren und die Früchte dieses Nachdenkens dann konkret auch im Schulbuch zu realisieren.

Wer schon Religionsunterricht im Hinblick auf ein Zentralabitur gehalten hat, für den bedeutete die Kompetenzorientierung erst einmal so viel Neues nicht. Dieser Unterricht unterschied sich in der Regel nicht grundsätzlich von anderem – lediglich gab man sich etwas mehr Mühe mit der Ergebnissicherung und es gab das, was im RU sonst unüblich ist, *Phasen der Wiederholung*. Bei der Lektüre der Kompetenzen in Baden-Württemberg wurde uns dann auch klar, dass die Inhalte dort manchmal mit bestimmten *Handlungen* verknüpft waren, so etwa die Wiedergabe von drei Gleichnissen mit dem *Erzählen*. Die Lehrperson musste demnach darauf achten, dass die Schüler/innen nicht nur Inhalte (z.B. schriftlich) reproduzieren können, sondern dies in einer *bestimmten Form* tun. Damit wuchs dem RU eine Verantwortung auch dafür zu, dass die Schüler/innen ihr erworbenes Wissen in der richtigen Weise »performen« können. Der RU kann dann nicht sagen, Rechtschreibung sei Sache des Deutschunterrichts, sondern er trägt auch für Dinge Verantwortung, auf die er zurückgreifen muss, auch wenn sie nicht sein

Hauptgeschäft sind. So haben die PISA-Studien beispielsweise verdeutlicht, dass Lesefähigkeit auch Voraussetzung für mathematische Operationen ist – dasselbe gilt in ähnlicher Weise für den RU.

Der PISA-Diskurs hat zu Aufgabentypen geführt, die herausarbeiten möchten, ob die Schüler/innen mit dem Gelernten jenseits des engen Unterrichtskontextes etwas anfangen können. In sog. *Anforderungssituationen* soll sich zeigen, ob die Schüler/innen ihr Wissen »in Gebrauch nehmen« können. Im Schulbuch kann man entsprechende Fragen und Aufgaben formulieren, aber ob diese realitätstauglich sind, bleibt letztlich jedoch fraglich.

Das Kompetenzkonzept verpflichtet die Lehrer/innen, sich für das Verstehen der Schüler/innen verantwortlich zu wissen. Im Prinzip wird damit festgehalten, dass die Erwähnung eines Inhaltes z.B. durch die Lehrperson noch lange nicht bedeutet, dass die Schüler/innen diesen genau so verstanden haben. Es waren nicht zuletzt die Didaktiken der Naturwissenschaften, die wahrnehmen mussten, dass ihre »objektiven« Inhalte bei den Schüler/innen auf ganz unterschiedliche Verstehensmatrices stoßen. Diese Erkenntnis bedeutet, dass derjenige, der Kompetenzorientierung sagt, auch Empirieorientierung sagen muss. Verfolgt man die Diskussion in den staatlichen Instituten zur Lehrplanimplementierung, aber auch in der Religionspädagogik, dann sieht man, dass die Kompetenzen in der Regel am Schreibtisch formuliert sind – ohne jegliches Wissen über die Rezeptionsmodi der Schülerinnen und Schüler, dafür aber mit normativen Ansprüchen. Es ließ sich leicht zeigen (Kraft/Roose 2011), dass die formulierten Kompetenzen der Pläne mit den real erreichten nur bedingt übereinstimmen. Zudem scheint es generell ein Problem zu sein, den Lehrenden das Denken in Kompetenzen wirklich nahe zu bringen. Dies zeigen nicht zuletzt Studien in Fächern wie Englisch, wo ja bundeseinheitliche verbindliche Standards existieren (Asbrand/Heller/Zeitler 2012). Trotz dieser und mancherlei anderer Defizite des Konzeptes vertreten wir es in diesem Buch. Wir sehen seine größte Stärke darin, dass es Lehrplanmacher und Lehrerinnen dazu verpflichtet, von einer naiven Abbilddidaktik Abschied zu nehmen, die annimmt, man brauche Inhalte einfach nur »weiterzugeben«.

Die Autor/innen dieses Buches vereinen mindestens drei wichtige Orientierungen: Wir propagieren eine »konstruktivistische Religionsdidaktik«, orientieren uns wissenschaftstheoretisch an der Systemtheorie Niklas Luhmanns und verstehen uns als Vertreter/innen einer Kinder- und Jugendtheologie. Alle diese Ansätze stehen quer zu einer naiven Sicht auf schulische Lehr- und Lern-Prozesse. Nachdem sich die »Dinge« im Neuen Testament und in der Systematischen Theologie in vielen Fällen komplizierter erweisen als erwartet, kommen Studierende in Fachdidaktik-Veranstaltungen häufig mit der Erwartung, jetzt endlich den aus Religionsunterricht und Jungschar vertrauten Bereich der *Praxis* erreicht zu

haben. Es irritiert sie dann, dass Didaktik ebenso eine theoriegeleitete Beobachterperspektive ist. Diese fragt (auf den ersten Blick scheinbar naiv), wie es möglich ist, dass Dinge »heilig« sein können, ohne dass sich an ihrer materiellen Substanz etwas ändert, warum der Tod eines Menschen vor 2000 Jahren heute noch bedeutsam sein soll, und warum man behaupten kann, dass »Gott« die Welt »geschaffen« habe, wo es doch in jedem Kinder-Sachbuch anders steht. Sie fragt dies unter dem Eindruck der von Niklas Luhmann formulierten Vermutung, dass es gar nicht so wahrscheinlich ist, dass sich Kommunikationsteilnehmer wirklich verstehen (Luhmann 1981). Dann zeigt sich u.a., dass es nicht egal ist, ob eine Mitteilung schriftlich oder mündlich erfolgt, dass »Wirklichkeit« durch Bilder und Erzählungen erst »erschaffen« wird, dass Religion – ähnlich wie Computerspiele – schon immer »virtuelle Räume« kennt etc. Unsere Didaktik widmet diesen Fragen eine große Aufmerksamkeit (→ Teil 3). Im Schulbuch »SpurenLesen« haben wir versucht, Etliches von dem in schülergemäßer Weise zur Sprache zu bringen. Unsere Religionsdidaktik will so gesehen ein *Augenöffner* sein. Von daher lautet unsere Kernkompetenz, diese unsere immanente Welt mit der Perspektive der Transzendenz zu betrachten (→ Teil 2). Dies ist die zentrale Botschaft von Jesu Gleichnissen und Wundergeschichten, betrifft aber auch unsere Aussagen über den Menschen oder unser Nachdenken darüber, was in einer Situation gerecht sein kann. Dabei entfalten wir unsere Überlegungen zu den klassischen Themen des RU in Teil 4 auf der Grundlage eines Konzeptes von Wissensdomänen. Wenn sich Vorschulkinder auf der Grundlage ihrer ersten Jesusgeschichten ein eigenes Bild machen, dann bildet dies den ersten Kern einer Domäne »Christologie«. Durch neues Wissen und durch komplexere Kombinatorik werden die Vorstellungen dann umfassender. Wenn diese ankoppelbar an eigene existentielle Erfahrungen ist, umso besser; man kann aber auch im Wissensfeld ohne diese Dimension vorankommen. Es ist klar, dass das explizit theologische Wissen – i.S. von Wissenschaft – Teil dieses Wissenspools ist.

Unsere Didaktik versucht, Wege anzudeuten, in denen ein Navigieren in diesem Pool möglich ist und wie individuell ein Wissensaufbau geschehen kann.

Das Buch ist folgendermaßen gegliedert:

In einem *ersten Kapitel* (1.) wird die Kompetenzorientierung im umfangreichen Feld einer Allgemeinen Didaktik sowie der Religionsdidaktik im Besonderen abgesteckt.

Dazu zeigt ein erstes Unterkapitel (*1.1 Zwischen Lernen und Lehren*) Grundzüge von Didaktik und Religionsdidaktik auf. Vorgestellt wird ebenfalls der Tübinger Elementarisierungsansatz, der sich auch als Modell für die Unterrichtsvorbereitung versteht und in jüngerer Zeit die Öffnung zur Kompetenzorientierung hin vollzogen hat.

Das zweite Unterkapitel (*1.2 Grundwissen und Kompetenz*) umreißt (1) eine sinnvolle und notwendige Grundbildung im Fach Religion. Diese wird (2) in Beziehung gesetzt zur allgemeinpädagogischen Diskussion über eine Kompetenzorientierung des Unterrichts im Gefolge der PISA-Studien. Es folgt (3) eine Darstellung des religionspädagogischen Diskurses über spezifische religionspädagogische Kompetenzen. Ein letzter Blick gilt (4) zwei kompetenzorientierten Religionslehrplänen: dem baden-württembergischen und dem niedersächsischen. Dabei zeigt sich u.a., dass die alte und mancherorts noch immer geführte Kontroverse um Lernen als »Wissen« (Stoffkenntnis) einerseits und als »Können« (Denken und Verstehen) andererseits als einander widerstreitende oder sich gar ausschließende Unterrichtsziele längst obsolet geworden ist.

Das *zweite Kapitel* (2.) präsentiert unseren *eigenen Ansatz eines code- und domänenspezifischen Kompetenzmodells*. Wir vertreten dabei die These einer übergreifenden religiös-theologischen Kompetenz und verstehen darunter im Anschluss an Niklas Luhmann die Fähigkeit, die Welt anhand der Leitdifferenz bzw. des Codes von Transzendenz und Immanenz in der Semantik religiöser (christlicher) Tradition zu perspektivieren. Religion/Theologie stellt dabei für uns eine eigene »Domäne« dar, die sich wiederum ins »Subdomains« aufgliedert. Die zusätzliche Differenzierung in formale, prozessbezogene und materiale, inhaltsbezogene Kompetenzen stellt die Grundlage für die Gestaltung der zwei folgenden Kapitel dar.

Das *dritte Kapitel* (3.) befasst sich mit den formalen, prozesshaften Kompetenzen, die der Religionsunterricht nahezu allesamt mit anderen Fächern teilt, aber doch noch einmal spezifisch prononciert und akzentuiert. Mit ihnen trägt der Religionsunterricht einerseits zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule bei, andererseits aber auch zu einer spezifisch religiösen/theologischen Bildung, bei der er in umgekehrter Blickrichtung von anderen Fächern wiederum entscheidend unterstützt wird. Zugleich zeigen sie den Menschen und spezifisch die Heranwachsenden als auf Gemeinschaft und Kultur hin angelegte Wesen, die sich mit der sie umgebenden Welt und Gesellschaft (im Kleineren und dann auch im weiteren Sinne) wahrnehmend, sprechend und handelnd, eben auf vielfältigen Ebenen sich auseinandersetzend in aktiver und aneignender Weise befassen. Wir bringen die einzelnen für den Religionsunterricht zentralen formalen Kompetenzen in der Reihenfolge: Spiritualität, Performativität, Diskursivität, Narrativität, Literacy, Moralität, Medialität und Ästhetik (3.1 bis 3.8).

Das *vierte Kapitel* (4.) wendet sich den inhaltsbezogenen Kompetenzen zu, die nun primär, wenn auch nicht nur, dem Religionsunterricht eigen sind. Uns ist dabei einerseits wichtig, hier eine spezifisch religiöse/theologische, also fachbezogene Kompetenz zu fundieren, zugleich jedoch aufzuzeigen, dass diese Kompetenzen

in vielfältiger Weise mit Fragen anderer Fächer wie unserer Kultur insgesamt verflochten sind. Als Auswahl boten sich sechs Themenfelder bzw. religionspädagogisch relevante »Subdomänen« an. Weithin akzeptiert scheint die Trias von »Gott«, »Jesus Christus« und »Mensch« als zentrale theologischer Themenbereiche. Diesen »harten Kern« betteten wir ein in drei Themen, die einen spezifisch religiösen bzw. theologischen Blick auf die Welt erst begreifbar machen mit den Fragen nach Weltzugang, Weltbild und Erkenntnis in allgemeiner und religiöser Hinsicht, nach dem biblischen Blick auf Gott, Mensch und Welt sowie zuletzt mit der Frage nach Religion(en) generell. Die zuletzt genannten Themen bilden dabei eine Klammer um die drei Kernthemen, sodass sich folgende Reihung und Abfolge ergibt: Weltzugang (Weltbild, Erkenntnis), Bibel, Gott, Jesus Christus, Mensch sowie Religion(en) (4.1 bis 4.6).

Das letzte, *fünfte* Kapitel (5.) beschäftigt sich mit dem *Nachhaltigen Lernen im Religionsunterricht*. Es ergänzt die Debatte über Grundwissen und Kompetenzorientierung um Überlegungen zur Nachhaltigkeit sowie zum Lern- und Evaluationsverständnis der Religionsdidaktik.