

Clauß Peter Sajak

Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht

Referenzen – Modelle – Konsequenzen¹

1. Zu einem umstrittenen Thema ...

Mit der Kompetenzorientierung ist es so eine Sache: Zum einen ist die Ausrichtung des schulischen Unterrichts an Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern und weniger an theorieschweren, aber in der Praxis wenig genutzten Lehrplangebäuden ein wesentliches Merkmal der Schulreformaßnahmen nach dem PISA-Schock im Jahre 2001. Zum anderen gibt es wohl kaum eine Maßnahme im Katalog der in diesem Kontext gestarteten Schulentwicklungsmaßnahmen, die so heftig umstritten ist und gegen die so polemisiert wird wie die Kompetenzorientierung. Dies kann ein Blick in das Feuilleton und die Leserbriefspalten der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ebenso bestätigen wie die Lektüre diverser Lehrerverbandspostillen oder die Rezeption der erregten Debatte um die Frage der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht in der *Herder Korrespondenz* des letzten Jahres. Die beschriebene Debatte, unabhängig ob sie sich um das Fach Biologie, Englisch oder Katholische Religionslehre dreht, ist geprägt durch Einseitigkeiten, Zuspitzungen und falsche Polarisierungen. So stellen die Gegner eines an den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern ausgerichteten Fachunterrichts die Kompetenzorientierung gerne als den Anfang vom Ende eines an traditionellen und bewährten Inhalten orientierten schulischen Lehrens und Lernens dar: Kompetenzorientierung bedeutet hier den völligen Verzicht auf verbindliche fachbezogene Inhalte und wird gerne als Popanz eines nur noch auf formale Kompetenzen zielenden Lehren und Lernens dargestellt. Tradition hat auch das Polemisieren gegen den Begriff *Bildungsstandards*, denn diese Kompetenzstandards zielten eben gerade nicht auf Bildung, sondern seien vielmehr der Untergang der klassischen Bildung. Auch ohne Relecture der einschlägigen Schriften von Wolfgang Klafki zur Theorie der kategorialen Bildung wird dem kundigen Beobachter dieser Diskussion rasch klar, dass sich hier eine ähnliche Polarisierung abbildet, wie im Streit zwischen materialen und formalen Bildungstheorien. Diese Zuspitzung ist natürlich falsch: Kompetenzorientiertem Unterricht geht es nicht um eine Reduktion des schulischen Lernens auf bloße formale Kompetenzen, also auf die sogenannten basalen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern unter gleichzeitigem Verzicht auf Bildungsgegenstände der klassischen Art. Ein schulischer Unterricht, der sich an den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern orientiert, fragt vielmehr danach, welche Problemlösefähigkeiten Schülerinnen und Schüler an exemplarischen Bildungsgegenständen erarbeiten, erproben und weiterentwickeln können. Dabei ruft Kompetenzorientierung ins Gedächtnis, dass das schulische Lernen niemals einem Selbstzweck oder der Tradierung und Perpetuierung von (dem Lehrer) lieb gewordenen Bildungsinhalten dient, sondern Schülerinnen und Schüler für das Leben rüsten soll. Dies kann auch im Religionsunterricht nur geschehen, wenn Fachwissen nicht einfach auswendig gelernt

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine ausführliche Fassung des Artikels „Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht. Das unterrichtspraktische Forschungsprojekt KompKath“, der in *Kirche und Schule* 159, 38 (2011), 3–7 erschien. Er ist auch um aktuelle Literatur ergänzt worden.

wird, sondern die Bedeutsamkeit dieser Lerngegenstände für die Schülerinnen und Schüler einsichtig gemacht werden kann. In diesem Sinne ist die Kompetenzorientierung eine Chance für das schulische Lernen, auch im Religionsunterricht: Nur wenn es gelingt, Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, warum sie sich bestimmte theologische Sachbestände aneignen sollen und was sie damit in ihrem Leben anfangen können, wird es uns möglich, das Nachhaltigkeitsproblem, das in einer Zeit größtmöglicher Akzelerierung durch Wirtschaft, Politik und Medien nicht nur den Religionsunterricht betrifft, angemessen anzugehen und vielleicht auch zu lösen.

Kompetenzmodelle für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht

Bildungs- und kirchenpolitisch ist die Kompetenzorientierung längst beschlossene Sache: Seit der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert im Kontext der PISA-Studie vier „Modi der Weltbegegnung“ identifizierte, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen, genießt der Religionsunterricht einen neuen Status und eine neue Wertschätzung im Kanon der schulischen Fächer. Da die vier grundlegenden Wirklichkeitszugänge jeweils eigenständig und unersetzbar sind, bedürfen sie einer entsprechenden fachdidaktischen Bearbeitung im Kontext spezifischer Schulfächer: So wird die kognitiv-instrumentelle Rationalität in Mathematik und den Naturwissenschaften, die moralisch-evaluative Rationalität in Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde/Politik und Recht, die ästhetisch-expressive Rationalität in den Sprachen, der Literatur, Kunst und Musik, die konstitutive Rationalität aber in Religion und Philosophie bearbeitet.² Konstitutiv ist diese zuletzt genannte Rationalitätsform, weil sie die Grundkategorien (z. B. Gott) sowie Erklärungs- bzw. Deutungsmuster (z. B. Schöpfung) liefert, mit denen der Mensch über die Totalität von Wirklichkeit reflektiert und sich selbst mit dieser produktiv auseinandersetzen kann. In diesem Referenzrahmen zielt religiöse Bildung auf das Vermögen, das Ganze von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen in ein Verhältnis zu setzen.³ Deshalb muss der konfessionelle Religionsunterricht die grundlegenden Kompetenzen vermitteln, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, eine religiöse, genauer: eine spezifisch konfessionelle Perspektive auf Wirklichkeit zu entdecken und zu entwickeln.

Entsprechend sind inzwischen Kompetenzmodelle für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Rahmen der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaft für den Religionsunterricht gemäß Art. 7 III GG von beiden Konfessionen vorgelegt worden, allerdings auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Verbindlichkeit. Auf katholischer Seite hat die für die Erziehung und Schule verantwortliche Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) im Herbst 2003 Arbeitsgruppen beauftragt, in Anlehnung an die von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgelegten Dokumente nun Richtlinien für Standards im Fach Katholische Religion für den Abschluss der Grundschule und für den Mittleren Bildungsabschluss in Klasse 10 zu erarbeiten. Diese Richtlinien sind von den deutschen

² Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 106 f.

³ Sajak, Clauß Peter: Abstieg ins Tal von Elah – Kompetenz, Kanon und religiöse Bildung, in: *Theologische Revue* 105 (2009), Nr. 6, Sp. 441–452.

Bischöfen diskutiert, beschlossen und in Kraft gesetzt worden.⁴ Sie „bilden eine normative Orientierung für die zukünftige Entwicklung von länderübergreifenden oder länderbezogenen Bildungsstandards und Kerncurricula für den katholischen Religionsunterricht“⁵. Auf evangelischer Seite ist der Prozess hin zu Standards religiöser Bildung langsamer, weil pluraler und diskursiver verlaufen. Nach einem längeren Konsultationsprozess hat schließlich im Jahr 2006 eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts Münster „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ zusammengestellt, die „zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterricht[s] durch Bildungsstandards“⁶ dienen sollen. Das Papier beschreibt 12 grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung und liefert zu jeder dieser Kompetenzen ein Aufgabenbeispiel. In die Arbeit der Comenius-Gruppe sind auch Erkenntnisse des DFG-Forschungsprojekts „Bildungsstandards und Qualitätssicherung im RU“ an der Humboldt-Universität Berlin eingeflossen, mit dem unter der Leitung von Dietrich Benner und Rolf Schieder ein Instrument für die Evaluation von Bildungsstandards in Evangelischer Religionslehre im Rahmen der gymnasialen Oberstufe entwickelt und getestet worden ist.⁷ Eine Arbeitsgruppe der Bildungskammer der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat das Kompetenzmodell inzwischen kritisch überarbeitet, insbesondere um die ethisch-moralische Perspektive erweitert und auf insgesamt acht Kompetenzen verdichtet. Darüber hinaus wurde versucht, Standards für die Kompetenzen zu formulieren. Das Ergebnis soll vom Rat der EKD als „Orientierungsrahmen für Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I“ veröffentlicht werden: „Darin ist die größtmögliche bildungspolitische Autorität der evangelischen Kirchen realisiert. Alle weiteren Formen der Umsetzung in Bildungspläne und Unterricht sind Sache der Landeskirchen“⁸.

Während in den Evangelischen Kirchen in Deutschland die Diskussion zur Zeit also noch anhält, welche Verbindlichkeit das Standardpapier des Comenius-Instituts bekommen soll, schreiben die beiden Richtlinien der DBK bereits ein Kompetenzmodell und auch ein ausführliches Kerncurriculum für den Katholische Religionsunterricht in den Bundesländern vor. Analog zu den Standards der KMK finden sich nämlich auch in den kirchlichen Richtlinien fachdidaktische Modelle, die grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung hier in Anlehnung an die einschlägigen Arbeiten von Ulrich

⁴ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn 2004 und Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.

⁵ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 5.

⁶ Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.

⁷ Benner, Dietrich et al.: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-BI-QUA, in: Ders. (Hg.), Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven, Paderborn 2007, 141–156.

⁸ Fischer, Dietlind/Feindt, Andreas: Vom Kompetenzmodell zum Unterricht – Entwicklungsstrategien im Fach Evangelische Religion, in: Gehrmanl, Axel et al. (Hgg.), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Eine Verbesserung der Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2010, in Druck, im Manuskript 5–26, hier 13f.

Hemel formulieren.⁹ In den *Kirchlichen Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgängen 5–10/Sekundarstufe I* lauten diese Kompetenzen:

- religiöse Phänomene wahrnehmen
- religiöse Sprache verstehen und verwenden
- religiöse Zeugnisse verstehen (und deuten)
- in religiösen Fragen begründet urteilen
- sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen
- religiöses Wissen darstellen
- aus religiöser Motivation handeln.¹⁰

Die *Kirchlichen Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe* unterscheiden mit Blick auf den Lernort Grundschule die Kompetenzen:

- wahrnehmen und entdecken
- deuten und gestalten
- Fragen stellen und bedenken
- unterscheiden und bewerten
- sich ausdrücken und einander mitteilen
- Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen.¹¹

In der Anwendung dieser allgemeinen Kompetenzen auf bestimmte theologische Inhalte des Unterrichts entwickeln sich sogenannte inhaltsbezogene Kompetenzen, die wiederum in sechs Gegenstandsbereichen angeordnet sind. Die Gegenstandsbereiche, in denen noch die klassisch fundamentaltheologische Fragestellung der traditionellen Traktatenlehre erkennbar ist, lauten in beiden Richtlinienpapieren:

- Mensch und Welt
- die Frage nach Gott
- die biblische Botschaft
- Jesus Christus
- Kirche und Gemeinschaft
- andere Religionen.¹²

Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass allein mit diesen Kompetenzbeschreibungen nicht etwa das Ganze des katholischen Religionsunterrichts dargestellt sein soll. So schreiben die deutschen Bischöfe: „Auch wenn Bildungsstandards neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch motivationale Momente und die Bereitschaft umfassen, den erworbenen Einsichten entsprechend zu handeln, beziehen sie sich doch primär auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse. Sie benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts“.¹³

⁹ Hemel, Ulrich: Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz/Wien/Köln 2000, 63–76.

¹⁰ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 13–15.

¹¹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006 (Anm. 1), 18–21.

¹² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 16.

¹³ Vgl. ebd., 10f.

Perspektiven für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Welche Konsequenzen die an diesen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ausgerichtete Planung, Gestaltung und Durchführung von Religionsunterricht hat, ist bisher allerdings wenig erforscht und geklärt. Zwei Forschungsprojekte aus dem Bereich der sogenannten Lehrer/-innen-Forschung, die an der unterrichtspraktischen Arbeit von Kolleginnen und Kollegen in der Schule anknüpft, haben sich die Erforschung einer auf Kompetenzorientierung ausgerichteten Unterrichtsarbeit zum Ziel gesetzt: Es sind dies die Projekte *KompRU* und *KompKath*, die beide in Münster angesiedelt sind.

KompRU – Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts ist ein vom Comenius-Institut in Münster unterstütztes Forschungsprojekt um den Erziehungswissenschaftler Andreas Feindt: In vier Regionalteams haben sich hier 28 Religionslehrerinnen und -lehrer zusammengefunden, um mit Blick auf die Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierter Unterrichtssequenzen Lehrer-Forschung zu betreiben.¹⁴ Dabei geht es um die konkrete Gestalt von Unterricht, der zur Entwicklung und Einübung von religiösen Kompetenzen beitragen soll, ausgerichtet an den „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“, die das Comenius-Institut wie oben bereits erwähnt 2006 herausgegeben hat. Obwohl Feindt in verschiedenen Publikationen auf die Schwierigkeit solcher *On-the-Job-Research* durch höchst belastete Kolleginnen und Kollegen hingewiesen hat,¹⁵ zeigen die Ergebnisse dieser Forschungsgruppe durchaus eine erste Signatur von kompetenzorientiertem Unterrichtsgeschehen, die für unseren Zusammenhang besonders zu beachten sein wird: „Es geht um einen Perspektivwechsel, der die Handlungs- und Deutungsmuster der Schüler/innen nachvollzieht und für einen didaktisch sinnvollen Fortgang des Unterrichts nutzbar macht [...], um darauf aufbauend das didaktische Kerngeschäft der Planung passender Lernangebote für die Schüler/innen umzusetzen“¹⁶. Andreas Feindt hat aus diesen Analysen ein „didaktisches Grundgerüst“¹⁷ für den kompetenzorientierten Religionsunterricht ‚gezimmert‘, das er in der Tradition seines akademischen Lehrers Hilbert Meyer aus Merkmalen guten Unterrichts zusammensetzt. Diese Merkmale sind mit Blick auf die Entwicklung von religiösen Kompetenzen:

1. Individuelle Lernbegleitung
2. Metakognition
3. Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten
4. Übung und Überarbeitung
5. Kognitive Aktivierung
6. Lebensweltliche Anwendung.

Wie eine an solchen Merkmalen ausgerichtete Unterrichtssequenz im Sinne einer konkreten Problemlösung aussehen kann, hat Feindt beispielhaft an einer Aufgaben-

¹⁴ Feindt, Andreas: Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung, in: Hollenbach, Nicole/Tilmann, Klaus-Jürgen (Hgg.), Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive, Bad Heilbrunn 2009, 147–165.

¹⁵ Vgl. ebd., 153f.

¹⁶ Ebd., 161f.

¹⁷ Feindt, Andreas: Wie geht kompetenzorientierter Unterricht? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit, in: Lehrarbeit – Lehrer sein. Friedrich Jahresheft 2010, Seelze 2010, 85–89, hier 86.

stellung gezeigt, in der es um den ICHTHYS, also den Fisch als urchristliches Erkennungszeichen geht.¹⁸

KompKath – Kompetenzentwicklung im Katholischen Religionsunterricht gestalten ist ebenfalls ein Projekt aus dem Bereich der Lehrer/-innenforschung, in dem Teams von Religionslehrerinnen und -lehrern in der schulischen Praxis die Konsequenzen der Kompetenzentwicklung für den Katholischen Religionsunterricht erheben und diskutieren wollen. Das Projekt ist auf Anregung von Dietlind Fischer und Andreas Feindt vom Comenius-Institut Münster im Anschluss an *KompRU* an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gestartet worden. Dort haben wir mit unserem Team am Lehrstuhl für Religionspädagogik und in Kooperation mit den Studienseminaren in Münster und Bonn eine Gruppe von rund 20 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulformen an zehn Schulstandorten bei der Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierter Unterrichtssequenzen begleitet (vgl. die Projektskizze). Dabei ging es unserer Forschungsgruppe nicht nur um die Entwicklung von Unterrichtsmaterial, das die Entwicklung von religiösen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterstützt, sondern auch um die Analyse und Auswertung von Merkmalen und Strukturen kompetenzorientierten Unterrichts im Religionsunterricht, um die Beobachtung und Diskussion der veränderten Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext eines solchen Unterrichts sowie um die Entwicklung und Veröffentlichung von Unterrichtsmaterial als Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer. Letzteres Anliegen ist vor allem im Kontext der Implementierung der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne für das Fach Katholische Religionslehre an Grundschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen zu verstehen. Entsprechend fand eine enge Abstimmung mit der für die Implementierung des neuen G-8-Lehrplans verantwortlichen Arbeitsgruppe *Netzwerk Religion* im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Düsseldorf statt.

Nach einem Jahr schulpraktischer Arbeit durch die Teams in den verschiedenen Projektschulen zeigen sich im Zuge der Auswertung und Dokumentation der Unterrichtsvorhaben erste Ergebnisse, welche die Signatur didaktischer Strukturen im Projekt *KompRU* zu bestätigen scheinen. So lassen sich folgende Erkenntnisse formulieren:

- Das oben erwähnte Strukturmodell von Andreas Feindt scheint sich durchzusetzen: Obwohl alle Kolleginnen und Kollegen die Wahl hatten zwischen den Merkmalmustern von Feindt, Gabriele Obst¹⁹ und Wolfgang Michalke-Leicht²⁰ (vgl. Abbildung), entschied sich die große Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen für das oben skizzierte Modell aus *KompRU*. Allerdings gab es im Bereich der Grundschule Präferenzen für das Zehn-Schritte-Modell von Michalke-Leicht.
- Der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler kommt eine große Bedeutung zu: Alle erstellten und erprobten Unterrichtsvorhaben setzen auf eine selbständige Erarbeitung und Lösung der Aufgabenstellungen durch Schülerinnen und Schüler, meist in arbeitsteiligen und oft auch nach Lernniveaus binnendifferenzierten Kleingruppen.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. Obst, Gabriele: *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009, 137.

²⁰ Vgl. Michalke-Leicht, Wolfgang: *Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 2011, 79.

- Die Ausgangssituation von Schülerinnen und Schülern wird häufig völlig falsch eingeschätzt: Angeregt von den Überlegungen Gabriele Obsts haben die meisten Lehrerteams sich sehr sorgfältig mit den Lernausgangslagen²¹ ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigt, um vor der Gestaltung einer Unterrichtssequenz erst einmal zu verstehen, was ihre Kinder und Jugendliche an Kompetenzen schon mitbringen und worüber sie an Wissen bereits verfügen. Auch routinierte, erfahrene Kolleginnen und Kollegen mussten konzedieren, dass sie völlig falsche Vorstellungen von den Voraussetzungen ihrer Lerngruppe gehabt hatten – und dies wohl nicht nur in diesem Projekt, sondern oft auch über viele Jahre der eigenen Unterrichtstätigkeit hinweg.
- Mit Erhebung der Lernausgangslage ist die Frage verknüpft, mit welchen Formen und Formaten diese ermittelt und erhoben werden kann. Zwar gibt es inzwischen verschiedene Unterrichtswerke und Unterrichtsmaterialien für den katholischen Religionsunterricht, die Vorschläge und Anregungen für eine erste Sichtung und Einordnung der Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern bieten, doch stellt der Entwurf und die Entwicklung eigener Materialien die Lehrerinnen und Lehrer vor einige Schwierigkeiten – vor allem, wenn sie die Überprüfung der schon vorhandenen Kompetenzen mit einer alltagsrelevanten Anwendungssituation verknüpfen wollen.
- Die Phasen von Übung und Wiederholung sind von großer Wichtigkeit. Was im Mathematik- und Fremdsprachenunterricht völlig selbstverständlich ist, hat in Religion wenig Tradition: die durch mehrfaches Wiederholen einer Operation vollzogene Einübung in bestimmten Problemlösefertigkeiten. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, in dessen Kontext immer wieder danach gefragt werden muss, was Schülerinnen und Schüler jetzt genau können und was noch nicht, setzt auf das häufige Wiederholen von Lern- und Lösungsstrategien. Wie sonst sollen Schülerinnen und Schüler Übung und Routine in bestimmten Problemlösefähigkeiten bekommen?
- Neue Formen der Evaluation werden bedeutsam. Gerade weil Lehrerinnen und Lehrer an verschiedenen Punkten des Lehr- und Lernprozesses schauen müssen, was ihre Schülerinnen und Schüler nun genau gelernt haben, sind unterschiedliche und individuelle Formen der Leistungsüberprüfung notwendig. Im Zuge der verschiedenen Unterrichtsvorhaben sind eine ganze Palette von Instrumenten zusammengekommen, mit denen die Kolleginnen und Kollegen die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler evaluieren konnten, z. B. das Cahier, das Portfolio, verschiedene Fragebögen und andere kreative Aufgabenstellungen.

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Religionsunterricht, der an den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, also an ihren kognitiven, methodischen, sozialen und personalen Problemlösefertigkeiten orientiert ist, bekommt folglich eine neue didaktische Ausrichtung, die auch von Lehrerinnen und Lehrern eine Weiterentwicklung ihrer klassischen Kompetenzen²² erfordert und folgende, bisher zu wenig erprobte und vertiefte Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt:

²¹ Vgl. Obst 2009 (Anm. 16), 146–153.

²² Vgl. hierzu ausführlich Sajak, Clauß Peter: Fundamentale Fragen – elementare Antworten. Kindertheologie als Bausteine einer kompetenzorientierten Lehrerbildung, in: Ludwig Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008, 265–274.

1. Die Kompetenz zur Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern im Fach Religion;
2. Die Kompetenz zur Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur, die Schülerinnen und Schüler immer wieder zur Selbsttätigkeit anregt;
3. Die Kompetenz, die individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern zu erkennen, zu beurteilen und wertzuschätzen.
4. Die Kompetenz, sich selbst im Unterricht zurückzunehmen und sich auf die Rolle als Moderator von Bildungsprozessen einzulassen.
5. Die Kompetenz, in unterschiedlichen Formen und Formaten immer wieder den Stand der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen.

Für die Religionslehrerbildung in allen drei Phasen ergibt sich daraus die Aufgabe, Lernangebote bereitzustellen, in denen die diagnostische Kompetenz auch in Sachen Religion, die Entwicklung einer differenzierten Aufgabenkultur, die Hermeneutik von Schülerleistungen und vielfältige Evaluationsformen erläutert und eingeübt werden können. Nur wenn dies gelingt, wird es auch im Unterricht – und nicht nur in Richtlinien, Rahmen- und Bildungsplänen – zu einem wirklichen Bewusstseinswandel und zu einer Neuorientierung auf die Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler kommen.

Auf eine Formel gebracht lässt sich sagen, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen und Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung anbietet und gestaltet. Dies setzt allerdings spezifische Kompetenzen auch bei Lehrerinnen und Lehrern voraus, wenn es um die Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern, die Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur, die Würdigung der individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern und um neue Formate der Diagnose und Evaluation geht. Die im Projekt engagierten Lehrerinnen und Lehrer haben die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, dieses neue Repertoire an didaktischen Zugängen und methodischen Formen zu wagen und zu erproben: Für sie haben sich neue Perspektiven sowohl auf ihren bisherigen Unterricht als auch auf ihre Schülerinnen und Schüler eröffnet. Und diesen ist vielleicht auch deutlicher als bisher aufgegangen, welche religiösen Fähigkeiten und Fertigkeiten sie im Fach Katholische Religionslehre erwerben und entwickeln können und in welchen auch außerschulischen Zusammenhängen sie diese Kompetenzen anwenden und nutzen können. Wenn dem so ist, dann hat *KompKath* in einem bescheidenen, aber bemerkenswerten Maß zur Unterrichts- und Qualitätsentwicklung im katholischen Religionsunterricht beigetragen. Und vielleicht können die zur Veröffentlichung anstehenden Handreichungen und Materialien zu *KompKath* weitere Kolleginnen und Kollegen anregen, ihren Unterricht unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung zu überdenken und weiterzuentwickeln.

Prof. Dr. *Clauß Peter Sajak*

Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
c.sajak@uni-muenster.de