

Kompetenzorientierung

Hintergründe – Entwicklungen – Perspektiven

Clauß Peter Sajak

Kompetenzorientierung als Reizthema

Mit der Kompetenzorientierung ist es so eine Sache: Zum einen ist die Ausrichtung des schulischen Unterrichts an basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern ein wesentliches Merkmal der Schulreformmaßnahmen 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 überregionaler Tageszeitungen ebenso belegen wie eine Lektüre diverser Lehrerverbandspostillen oder die Rezeption der erregten Debatte um die Frage der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht in der Herder Korrespondenz im Winter 2011/12.

Die beschriebene Debatte allerdings ist nicht nur im Fach Katholische Religionslehre 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 Lehrens und Lernens dargestellt. Tradition hat auch die Polemisierung gegen den Begriff Bildungsstandard, denn diese Kompetenzstandards zielten eben gerade nicht auf Bildung, sondern seien vielmehr der Anfang vom Ende

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 und Polemisierung 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 bestimmten 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) liebgewordenen Bildungsinhalten dient, sondern Schülerinnen und Schüler für das Leben rüsten soll. Dies kann auch im Religionsunterricht nur geschehen, wenn Fachwissen nicht einfach auswendig gelernt wird, sondern wenn 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 Glaube und Leben anfangen können, wird im Religionsunterricht

das Nachhaltigkeitsproblem schulischen Lernens, welches freilich nicht nur den Religionsunterricht betrifft, angemessen zu bearbeiten und vielleicht auch in Ansätzen zu lösen sein (vgl. ausführlich Sajak 2014, S.11-14).

Kompetenzorientierung als bildungspolitische Maßnahme

Die Kompetenzorientierung ist die unterrichtliche Binnendimension einer bildungspolitischen Maßnahme, die unter dem Begriff der „Bildungsstandards“ eingeführt worden ist. Bildungsstandards sind Vorgaben der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Mit Hilfe dieses neuen Instruments werden Kompetenzen beschrieben, die am Ende eines Bildungsabschnitts von Schülerinnen und Schülern beherrscht werden sollen. So heißt es in den Bildungsstandards der KMK für das Fach Deutsch am Ende der Grundschulzeit: Schülerinnen und Schüler können „rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben, Rechtschreibstrategien verwenden [...] Zeichensetzung beachten“ und „Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch 2005, S. 10). Bundesweit gelten Bildungsstandards derzeit für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) und zwar für die Fächer Deutsch und Mathematik, für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache und für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache, Biologie, Chemie und Physik. Im Oktober 2007

hat die KMK außerdem die Entwicklung von Bildungsstandards und Aufgaben-Pools für die gymnasiale Oberstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik beschlossen.

In der Regel wird der Unterschied zwischen Lehrplänen und Bildungsstandards als ein Wechsel von der Input- zur Outcome-Steuerung beschrieben: Lehrpläne geben in der Regel vor, was Lehrerinnen und Lehrer in einem bestimmten Zeitabschnitt Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Schuljahres an Inhalten und Themen ‚lehren‘ sollen. Lehrpläne formulieren einen Input, der in den Unterricht hinein getragen wird. Bildungsstandards dagegen sollen ein Outcome, also Ergebnisse von Unterricht formulieren. Sie sind also streng genommen Lernpläne, denn sie weisen aus, was Schülerinnen und Schüler ‚lernen‘ sollen. In der Sprache der Kultusminister der deutschen Bundesländer: Lehrerinnen und Lehrern wird nicht mehr vorgegeben, was sie mit den Schülerinnen und Schülern in der Schule erarbeiten sollen, sondern es wird vielmehr vorgegeben, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit können sollen.

Was steckt hinter diesem Perspektivwechsel? Die großen internationalen Schulleistungsvergleiche (TIMMS, PISA, IGLU), die seit Beginn dieses Jahrtausends regelmäßig veröffentlicht werden, haben transparent gemacht, dass es in den 16 deutschen Bundesländern zwar eine schier unübersehbare Fülle von inhaltsreichen Lehrplänen gab, diese aber in der Praxis kaum genutzt werden. Deutsche Schülerinnen und Schüler besitzen aber im Vergleich zu anderen europäischen Kindern und Jugendlichen nur mittelmäßig ausgeprägte Kompetenzen in den Bereichen von Lesen, Schreiben und Rechnen. Daher versuchen die Bundesländer nun durch die Einführung von Standards, also verpflichtenden Abschlussprofilen für die Grundschule, die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium die ‚Educational Governance‘, also die Kontrolle im Bildungssys-

tem, wieder verstärkt an sich zu ziehen. Ob diese Erwartungen an Bildungsstandards der konkreten Praxis in den deutschen Schulen gerecht werden, ist eine ganz andere Frage. Tatsache ist, dass durch die Einführung von Bildungsstandards, also umfangreichen Kompetenzbeschreibungen für Schülerinnen und Schüler, das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten fünf Jahren nachhaltig verändert worden ist.

Was genau Bildungsstandards sind, beschreibt die sogenannte Klieme-Expertise, ein von den wichtigsten deutschen Bildungsforschern für die Kultusministerkonferenz (KMK) erstelltes Grundlagenpapier. In dieser Expertise heißt es: „Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufen erworben haben sollen“. Und weiter heißt es dort: „Bildungsstandards legen zudem fest, über welche Kompetenzen ein Schüler/eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“ (beide Zitate Klieme 2003, S. 9). Damit wird deutlich, Bildungsstandards wollen kontrollieren: zum einen was Schülerinnen und Schüler nach einem bestimmten Schulabschnitt können, zum anderen aber eben auch wie Lehrerinnen und Lehrer in der Schule gearbeitet haben. Ihr Erfolg wird nun mit den erhobenen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern verbunden.

Wie aber sind Kompetenzen genauer zu definieren? Kompetenzen sind laut Klieme-Expertise „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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 15 – hier als Zitat von Franz E. Weinert). Zusammengefasst: Kompetenzen beschreiben Problemlösefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Bereichen, also z. B. die

Lesefähigkeit im Fach Deutsch, die Fähigkeit des Modulierens mit Zahlen im Fach Mathematik oder eben die Fähigkeit zur Deutung von symbolischer Sprache im Fach Katholische Religionslehre.

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Die bildungspolitischen Diskussionen nach dem PISA-Schock im Jahr 2003 beschäftigten auch die deutschen Bischöfe. Nach intensiven Diskussionen in der Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz, das Gremium, das für Schule und Erziehung verantwortlich ist, wurden verschiedene Arbeitsgruppen einberufen, die zwischen 2004 und 2006 eine ganze Reihe von Dokumenten zum schulischen Religionsunterricht in der durch die bildungspolitischen Krisen veränderten Schule vorgelegt haben. Diese Dokumente sind das bischöfliche Schreiben „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ vom 16. Februar 2005, „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 5 – 10/Sekundarstufe I“ vom 23. September 2004 und „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ vom 24. April 2006. Der Religionspädagoge Rudolf Englert hat bereits darauf hingewiesen, dass die Reihenfolge der Dokumente im Nachhinein etwas merkwürdig erscheint (vgl. Englert 2005): Von der Logik der bischöflichen Papiere wäre es hilfreich gewesen, das Grundsatzpapier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ an den Anfang der Dokumentenreihe zu stellen, denn diese Erklärung enthält wichtige Rahmendaten und ein neues Konzept für den Religionsunterricht in einer veränderten Gesellschaft. Im Anschluss daran hätte es sich angeboten, Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Grundschule vorzuschlagen, um auf diese dann Bildungsstandards

für den Abschluss der Mittelstufe zu passen. Die Publikationsdaten der Dokumente zeigen, dass der Entstehungsprozess nicht so logisch und linear verlaufen ist. Trotzdem bieten alle drei Dokumente insgesamt ein schlüssiges Konzept für den katholischen Religionsunterricht in der Schule nach PISA. In der Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ skizzieren die Bischöfe mit aller Deutlichkeit, wie schwierig sich die Situation für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in einer Gesellschaft verändert, in der es kaum noch religiöse Sozialisation der Kinder gibt, und in der in einer autonomen Schule, die wie alle gesellschaftlichen Institutionen unter dem Effizienzdruck der Ökonomie steht, der Religionsunterricht immer mehr an den Rand gedrängt wird. Die Bischöfe sind sich dieser Schwierigkeiten bewusst, wenn sie drei Aufgaben skizzieren, die für den Religionsunterricht heute von entscheidender Bedeutung sind:

- Der Religionsunterricht soll stärker als bisher strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche vermitteln;
- Der Religionsunterricht soll mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen und mögliche Erfahrungen mit Glaube und Kirche eröffnen,
- Der Religionsunterricht soll die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern fördern (vgl. Der Religi-

onsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005, 18 u.ö.).

Die kirchlichen Richtlinien, die nun Bildungsstandards, also Kompetenzen am Ende der Grundschule und der Mittelstufe beschreiben, sind im Kontext dieser drei Globalziele von Religionsunterricht heute zu verstehen.

Kompetenzorientierung durch Kompetenzmodelle

Unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang und ihrer Entstehungsreihenfolge weisen die beiden kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht in Grundschule und Sekundarstufe I eine verbindende Struktur und ein gemeinsames fachdidaktisches Kompetenzmodell auf. Dies ist wichtig, denn nur wenn die Kompetenzentwicklung in der weiterführenden Schule auf das Kompetenzmodell und die Kompetenzen der Grundschule wirklich aufbaut, ist eine sinnvolle Entwicklung von Problemlösefähigkeiten durch die Schuljahre hindurch möglich. Entsprechend sind beide Richtlinien analog gegliedert. Einer bildungstheoretischen Grundlegung, die die Bedeutung des katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule bzw. in der Sekundarstufe I beschreibt, folgt das fachdidaktische Kompetenzmodell für den katho-

lischen Religionsunterricht. Dieses Modell gliedert sich in allgemeine religiöse Kompetenzen und inhaltsbezogene religiöse Kompetenzen.

Als allgemeine Kompetenzen werden genannt: wahrnehmen und entdecken, Fragen stellen und bedenken, deuten und gestalten, unterscheiden und bewerten, sich ausdrücken und einander mitteilen sowie Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen (vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards 2006, 18.)

Diese allgemeinen Kompetenzen, die das Wesentliche religiöser Bildung ausmachen, werden im Religionsunterricht an bestimmten Inhalten erworben.

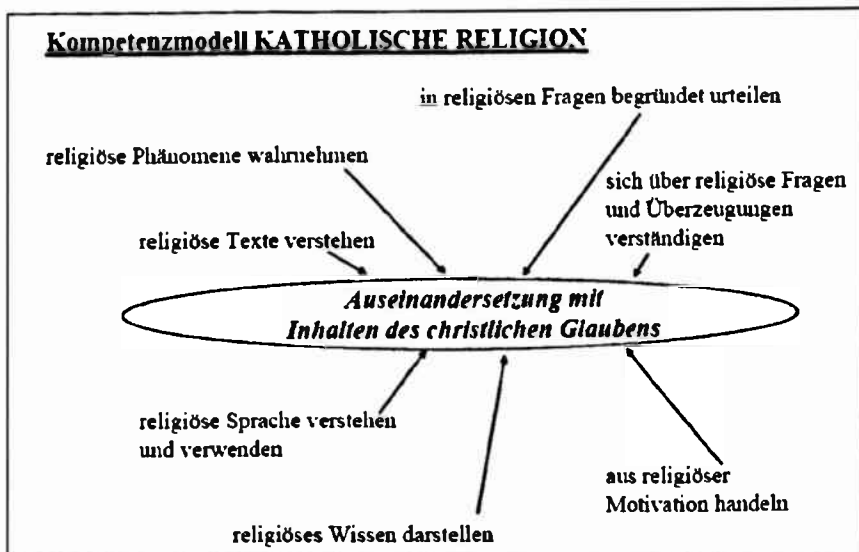
In der Anwendung dieser allgemeinen Kompetenzen auf bestimmte theologische Inhalte des Unterrichts entwickeln sich sogenannte inhaltsbezogene Kompetenzen, die wiederum in sechs Gegenstandsbereichen angeordnet sind. Die Gegenstandsbereiche lauten

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

Wie allgemeine Kompetenzen in inhaltsbezogenen Kompetenzen konkret werden, wenn sie auf bestimmte Themen bezogen sind, kann im Folgenden am Beispiel des Gegenstandsbereiches „Jesus Christus“ gezeigt werden. Hier werden im Bereich des Standards „Die Schülerinnen und Schüler können die Geschichte von Jesu Leiden, Tod und Auferstehung in Grundzügen wiedergeben“ folgende inhaltsbezogenen Kompetenzen gefordert (ebd., 33):

Die Schülerinnen und Schüler können die Geschichte von Jesu Leiden, Tod und Auferstehung in Grundzügen wiedergeben.

- Die Schülerinnen und Schüler
- kennen nach den Berichten der Evangelien die wichtigsten Stati-



- onen und Personen von Jesu Leiden, Tod und Auferstehung;
- setzen das letzte Mahl Jesu mit seinen Jüngern in Bezug zur Eucharistiefeyer der Kirche;
 - deuten Jesu Tod als Konsequenz seiner Liebe zu Gott und den Menschen;
 - deuten Auferstehung als Bestätigung Jesu durch Gott und als neues Leben bei Gott;
 - stellen an Beispielen dar, dass der Glaube an die Auferstehung Menschen Mut und Hoffnung gibt.

Gerade die umfangreichen inhaltsbezogenen Kompetenzen, die sich ja nicht nur wie im Beispiel auf den Gegenstandsbereich „Jesus Christus“, sondern auf fünf weitere umfangreiche theologische Bereiche beziehen, sind in der Fachöffentlichkeit durchaus kritisch beleuchtet worden. Folgt man den Vorstellungen der Erziehungswissenschaften, dass Kompetenzen kognitive Problemlösefähigkeiten sowie ihre motivationale, soziale und volitionale Bereitschaft darstellen, so kann man bei diesen Operatoren (= Verben, mit denen Tätigkeiten beschrieben werden) schwerlich in Kompetenzen im engeren Sinne sprechen. Sehr oft fällt in der kirchlichen Richtlinie der Operator „kennen“ oder „wissen“ oder „bedenken“. Kompetenzen im engeren Sinne müssten sich auf wirkliche Problemlösefähigkeiten beschränken, also z. B. „darstellen“, „zum Ausdruck bringen“, „in Beziehung setzen“, „deuten“, „wahrnehmen“ usw. Ein zweiter Kritikpunkt, der häufig geäußert wird, ist die starke inhaltliche Ausrichtung der kirchlichen Richtlinie. Grundgedanke von Bildungsstandards ist ja die Reduzierung von Inhalten. Eine so stark mit konkreten Inhalten aufgefüllte Kompetenzliste, wie sie die deutschen Bischöfe vorlegen, ist eigentlich bereits ein Kerncurriculum, nicht aber eine Liste von Bildungsstandards. Hier wird also im bischöflichen Papier etwas vermischt, was eigentlich in der The-

orie der Bildungsstandards säuberlich getrennt sein müsste.

Unabhängig von dieser fachdidaktischen Kritik an der inneren Gestaltung der bischöflichen Standardformulierungen ist zu würdigen, dass die katholischen Bischöfe in Deutschland – anders als die evangelischen Landeskirchen – schon früh normative Kompetenzen religiöser Bildung für den Lernort vorgelegt haben, die in den einzelnen Bundesländern bei der Erstellung neuer, kompetenzorientierten Lehrpläne zu beachten sind, wenn das Einvernehmen mit den Ortsbischöfen hergestellt werden soll. Vierzehn Bundesländer sind diesen Weg inzwischen gegangen, nun macht sich auch Bayern auf den Weg.

Kompetenzorientierung als Entwicklungschance

Drei fachdidaktische Forschungsvorhaben haben sich bereits in den fünf Jahren bemüht, aus religionspädagogischer Perspektive Beiträge zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts zu leisten. Die an der Berliner Humboldt-Universität unter der Leitung von Dietrich Benner und Rolf Schieder angesiedelten DFG-Projekte RU-Bi-Qua (RU – Bildungsstandards und Qualitätssicherung) und KERK (Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenz) zielten darauf ab, mit Hilfe von standardisierten quantitativen Verfahren die Kompetenzentwicklung von Mittel- und Oberstufenschülerinnen und -schülern im evangelischen Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg messen zu können. Aufgabe war also die Bestimmung von religiöser Kompetenz in einem theoretisch reflektierten und einem praktisch empirischen Erhebungsverfahren. Im Anschluss an die Bemühungen der Berliner Forschungsgruppe haben sich in Münster in zwei kleineren Projekten Lehrerinnen und Lehrer unter wissenschaftlicher Begleitung in der Weise engagiert, dass sie die in der fachdidaktischen Diskussion

prominenten Modelle zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts in ihrem eigenen Religionsunterricht durchgeführt, analysiert und reflektiert haben, um so Erkenntnisse über die konkrete Gestalt eines an Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern orientierten Religionsunterrichts zu gewinnen. Diese Projekte, die unter den Titeln KompRU (Kompetenzorientierung im Religionsunterricht) und KompKath (Kompetenzorientierung im Katholischen Religionsunterricht gestalten) durchgeführt worden sind, haben an verschiedenen Orten in der Fachliteratur bereits Erwähnung gefunden (vgl. zusammenfassend Sajak 2012).

In allen Forschungsprojekten ist anschaulich und praktisch geworden, welchen Gewinn Kompetenzorientierung für den eigenen Religionsunterricht wie auch für die Weiterentwicklung einer religionsdidaktischen Unterrichtskultur bringen kann: Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht bietet Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von religiösen Kompetenzen, die in Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung angewendet und reflektiert werden können. Von Lehrerinnen und Lehrern wird dabei erwartet, dass sie sich in einer bisher so sicher noch nicht etablierten Weise mit den Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern und der Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabekultur befassen sowie sich um neue Formate der Diagnose und Evaluation bemühen. Die in den Projekten 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 im Hinblick sowohl auf ihren bisherigen Unterricht als auch auf ihre Schülerinnen und Schüler eröffnet.

Literatur

- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, München 2005;
- Englert, Rudolf, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Ein einführender Kommentar*, in: *RU heute* 33 (2005), H. 3, 14-18.
- Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufe 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004;
- Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006;
- Klieme, Eckhard et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Berlin 2003;
- Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*, Paderborn 2012.
- Sajak, Clauß Peter, *Zum Verhältnis von Hermeneutik und Partizipation*, in: Möller, Rainer/ ders./ Khorchide, Mouhanad (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis*, Münster 2014, 11-27.
- Prof. Dr. Clauß Peter Sajak, Professor für Religionspädagogik und Didaktik des schulischen Religionsunterrichts Universität Münster*