

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven

Der Prozess einer umfassenden Neustrukturierung des schulischen Bildungswesens erstreckt sich mittlerweile über den Zeitraum einer Dekade – sofern man die schlechten Ergebnisse der Schulleistungsstudien TIMSS und PISA seit Ende der 1990er Jahre als Ausgangspunkt ansetzt. Die wichtigsten Meilensteine der letzten zehn Jahre sind: Die Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards aus dem Jahr 2003, die Veröffentlichung von Bildungsstandards durch die KMK (2003/2004), die Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt Universität zu Berlin (IQB) im Jahr 2004 und die Veröffentlichung der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring im Jahr 2006.

Diese Maßnahmen zielen darauf, den Blick auf das zu fokussieren, was die Schüler/-innen am Ende des Unterrichts gelernt haben. Dabei geht es nicht länger um die Anhäufung „trägen“ Wissens, sondern um den Erwerb „intelligenten“ Wissens, das in Verbindung mit Können und Wollen zur Bearbeitung situativer Anforderungen nutzbar gemacht werden kann. In einer Vielzahl von Entwicklungs- und Forschungsprojekten sind seitdem unter dem Stichwort „Kompetenzorientierung“ Unterrichtsforscher/-innen, Schulpädagog/-innen, Fachdidaktiker/-innen, Lehrplankommissionen und nicht zuletzt die Lehrer/-innen mit dieser Neuausrichtung konfrontiert und beschäftigt.

Diese Entwicklung hat auch vor dem evangelischen Religionsunterricht nicht Halt gemacht. Eine Expertengruppe des Comenius-Instituts unter der Federführung von Dietlind Fischer legte im Jahr 2006 ein Modell „grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung“ für den Abschluss der Sekundarstufe I als Vorschlag zur Diskussion, praktischen Erprobung und Weiterentwicklung vor (Fischer/Elsenbast 2006). Vor und neben diesem Kompetenzmodell sind eine ganze Reihe von Vorhaben zur Umsetzung, Konkretisierung und Unterstützung kompetenzorientierten Religionsunterrichts auszumachen.

Auf der *Ebene der Bildungsplanung* wurden in Zusammenarbeit von Landeskirchen und Bundesländern domänenspezifische Standards und Kompetenzmodelle formuliert, Rahmenrichtlinien überarbeitet, Bildungspläne und Kerncurricula verfasst.

Auf der *Ebene der Lehr-Lernforschung* wurden die empirische Fundierung von Kompetenzmodellen vorangetrieben und erste Testaufgaben zur Überprüfung von Bildungsstandards entwickelt.

Auf der *Ebene der Gestaltung des Unterrichts* wurden Planungsansätze vorgestellt, Lernwege thematisiert, Methoden und Materialien ausgearbeitet. Oftmals handelt es sich bei diesen Vorhaben um regional und institutionell situierte

Arbeitszusammenhänge, die nur schwer über das eigene Bezugssystem hinaus sichtbar werden.

Im Frühjahr 2009 hatte das Comenius-Institut zu einer Konsultation zum Thema „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“ nach Münster eingeladen. Ziel dieses Treffens war es, die regionen-, phasen- und institutionenübergreifende Diskussion zwischen Universitäten, Studienseminaren und kirchlichen Fortbildungseinrichtungen zu befördern.

Mit der vorliegenden Veröffentlichung wollen wir an diese Konsultation anschließen und – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine Bestandsaufnahme zum Thema Kompetenzorientierung im Religionsunterricht vorlegen. Mehrere der hier versammelten Autorinnen und Autoren haben ihre Befunde und Perspektiven im Rahmen der Konsultation vorgestellt. Um eine möglichst große Bandbreite an Zugängen und Schwerpunkten zu versammeln, waren über diese Personen hinaus weitere Expertinnen und Experten aus Universitäten, Fortbildungsinstitutionen und aus der Schule eingeladen, ihre Zugänge und Arbeitsschwerpunkte vorzustellen. Dabei geht der Blick über die Religionspädagogik hinaus. In dieser grenzüberschreitenden Perspektive besteht ein bedeutsames Anregungspotential für die Religionspädagogik, um von den Ansätzen und Erfahrungen benachbarter Disziplinen zu profitieren.

Die vorliegenden Beiträge sind in drei thematische Hauptabschnitte gegliedert:

Unter der Überschrift *Grundlagen diskutieren* finden sich Texte, die eher grundlagentheoretische Perspektiven verfolgen. Dabei reicht die Bandbreite von bildungstheoretischen Fragen über empirische Forschungsergebnisse bis hin zu religionsdidaktischen Positionen und international vergleichenden Zugängen.

Bernhard Dressler zeigt in seinem Beitrag sozusagen als Präambel auf, dass der Religionsunterricht (RU) durch die Orientierung auf Kompetenzen eine wichtige Perspektiverweiterung erfährt. Er rekurriert hierbei auf die Unterscheidung von Glaube und Religion. Zwei Kernkompetenzen sind im Religionsunterricht anzustreben: Partizipations- und Deutungskompetenz. Alle weiteren Kompetenzen lassen sich als Ausdifferenzierungen dieser beiden Kernkompetenzen verstehen. Das bedeutet nicht, dass der RU ausschließlich als kompetenzorientierter Unterricht konzipiert werden kann, da sich die Wirkungen des Religionsunterrichts, insofern er sich mit individuellen Gewissheiten und Lebensorientierungen verbindet, nicht in einem beobachtbaren Können aufgeht.

Bernd Schröder reflektiert die Kompetenzorientierung auf der Matrix der Merkmale guten Unterrichts anhand von Qualitätsdimensionen und Kriterien guten Religionsunterrichts und eröffnet damit systematische Querverweise zwischen den beiden momentan zentralen Perspektiven auf Unterrichtsentwicklung. Der (notwendige) kritische Blick der Fachdidaktik auf den Gebrauch von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards wird unterstrichen.

Henning Schluß stellt Ergebnisse aus der empirischen Forschung in Berlin zu religiösen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern vor. Damit kann die grundlagentheoretische Diskussion von Kompetenzmodellen religiöser Bildung erstmalig auf empirisch abgesicherte Informationen über tatsächlich verfügbare Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I aufbauen.

Friedrich Schweitzer diskutiert das Verhältnis von vorliegenden Kompetenzmodellen zu den „Inhalten“. Der Ansatz der Elementarisierung wird auf sein Potential für die Bestimmung und insbesondere für Kriterien zur Auswahl von Inhalten ausgelotet. Umfassender als in Kompetenzmodellen plädiert Schweitzer für die Ausarbeitung einer „Theorie der kategorialen religiösen Bildung“.

Martin Rothgangel konzentriert sich in seinem Beitrag auf die Kritik an den Bildungsstandards, wie sie von Günter Ritter vorgetragen wurde. Theoretisch werden die Begrenztheiten von den bislang entwickelten Überlegungen zu Kompetenzmodellen und Bildungsstandards diskutiert – insbesondere vor dem Hintergrund von Curriculumtheorie, Bildungsverständnis und der Frage nach den Inhalten.

Renate Girmes entwickelt in ihrem Vorschlag einer bildungstheoretischen Grundlegung ein Koordinatensystem von Bildungsaufgaben. Damit Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzt werden, lebenspraktische Aufgaben und Herausforderungen selbsttätig bearbeiten zu können, geht es um die je angemessene Dimensionierung von basalen Aufgaben und der entsprechenden Fächern in der Schule. Auf der Grundlage des Koordinatensystems stellt sie eine mögliche Dimensionierung des Religionsunterrichts vor.

Annette Scheunpflug und *Ulrike Stadler-Altmann* erweitern die nationale Perspektive und fragen nach dem Zusammenhang von Kompetenzorientierung und ökumenischem Lernen angesichts der Herausforderungen der Globalisierung. Die Visionen globaler Gerechtigkeit, der Versöhnung von Gegenwart und Zukunft sowie einer globalen Vernetzung und von Konvivenz und Mitgefühl angesichts kultureller und religiöser Pluralität lassen nach Schlüsselkompetenzen und dem möglichen Beitrag der Schule dazu fragen.

Eine bereits länger anhaltende Diskussion um Kompetenzorientierung in England und Wales stellen *Peter Schreiner* und *Volker Elsenbast* in ihrem Beitrag vor. Anhand von zwei aktuellen Dokumenten wird in die zunehmend differenzierte Diskussion um Kompetenzen und konkrete Unterrichtsplanung eingeführt, um Anregungen und Impulse für die föderale deutsche Diskussion zu ermöglichen.

Um grundlagentheoretische Überlegungen für eine Verbesserung der Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern nutzbar machen zu können, braucht es eine didaktische Wende der religionspädagogischen Diskussionen hin zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen. Doch genau hier, im Zentrum der Lehrarbeit, sehen sich derzeit noch viele Lehrkräfte mit der Frage kon-

frontiert: „Wie geht kompetenzorientierter Unterricht?“. Ein Blick in die vorliegenden Veröffentlichungen zum Thema zeigt, dass über die Fächergrenzen hinweg immer wieder bestimmte Merkmale angeführt werden, die als konstitutiv für einen kompetenzorientierten Unterricht und für curriculare Zielvorgaben gelten. Versucht man eine Systematisierung, dann lassen sich die Hinweise u. E. auf sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts zuspitzen. Da diese eine deutliche Nähe zu den Merkmalen guten Unterrichts aufweisen, aber nicht ineinander aufgehen, könnte man die folgenden sechs Merkmale als kompetenzspezifische Konkretisierung guten Unterrichts bezeichnen.

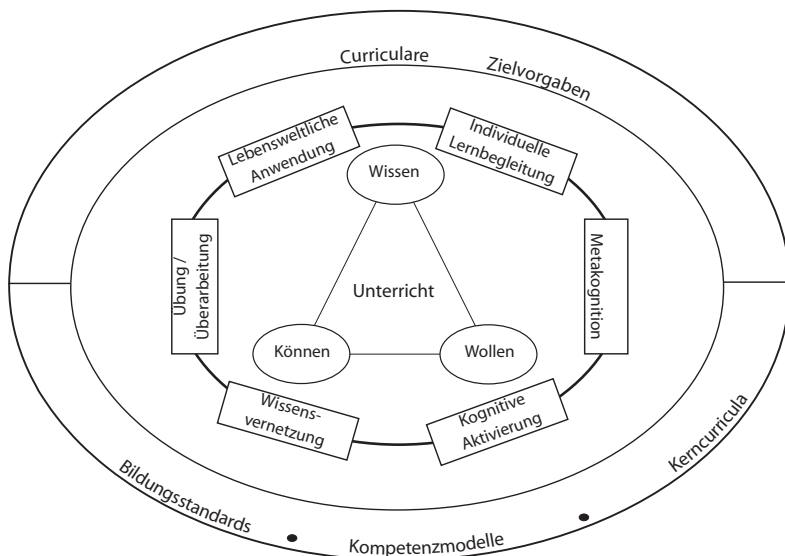


Abb. 1: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts

Im Mittelpunkt steht der Unterricht, der auf den Erwerb von Kompetenzen zielt. Aus diesem Grund sind die Ecken des didaktischen Dreiecks hier nicht mit den Begriffen *Lehrer/-in*, *Schüler/-in* und *Sache*, sondern mit den für Kompetenzen konstitutiven Dimensionen *Wissen*, *Können* und *Wollen* belegt. Die Klärung der Frage, welche spezifischen Kompetenzen im Unterricht erworben werden sollen, erfolgt durch die curricularen Zielvorgaben in Form von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Kerncurricula, die den Außenkreis bilden. Die für die Arbeit in der Schule leitende Frage, wie Unterricht gestaltet werden kann, damit er den Erwerb angezielter Kompetenzen befördert, kommt durch den Mittelkreis in den Blick. Hier finden sich die sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

Individuelle Lernbegleitung

Schüler/-innen sollen gezielter als bislang in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt und begleitet werden. Dabei wird dem gestuften Kompetenzerwerb der Schüler/-innen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Anhand empirisch fundierter Modelle wird der Aufbau einer Kompetenz in verschiedenen, qualitativ unterscheidbaren Stufen beschrieben. Hat der Lehrer erkannt, auf welcher Kompetenzstufe ein/e Schüler/-in arbeitet, kann er gezielter *Lernangebote identifizieren*, die zum Erwerb der nächsten Kompetenzstufe passen.

Ein solches didaktisches Handeln kann nur gelingen, wenn man sich als Lehrer/-in systematisch einen Überblick über die verschiedenen Lernausgangslagen der Schüler/-innen verschafft. Dabei geht es um das Vorwissen der Schüler/-innen, ihre subjektiven Theorien und Fragen zu einem bestimmten Unterrichtsinhalt, und v.a. um ihre Lernwege und Bearbeitungsstrategien, mit denen sich Schüler/-innen an die Bearbeitung komplexer Herausforderungen machen. Auf der Basis einer *Hermeneutik der Schülerleistungen* können für (und auch mit) den Schüler/-innen individuell passende Lernangebote identifiziert werden. Im Fortgang des Unterrichts muss beobachtet werden, ob und inwiefern die Schüler/-innen die nächsten Lernschritte durchlaufen und sich ein Lernzuwachs einstellt. Die individuelle Lernbegleitung ist also ein Prozess des genauen Hinschauens und pädagogischen Beobachtens, der sich kontinuierlich durch den Unterricht zieht.

Metakognition

Kompetenzorientierter Unterricht rückt den individuellen Kompetenzerwerb der Schüler/-innen in den Mittelpunkt. Für die Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies, dass es neben Phasen der direkten Instruktion Phasen einer individuellen Bearbeitung von (speziell ausgewählten) Lernangeboten geben muss. Für die Schüler/-innen bedeutet dies, dass sie in den individualisierten Phasen des Lernens selbstgesteuert arbeiten müssen.

Dabei ist das *Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess* eine wichtige Grundlage dafür, dass Schüler/-innen in die Lage versetzt werden, aktiv Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Die Lernprozesse mit ihren Hürden und Herausforderungen, mit ihren Strategien und Erfolgen sollten deshalb gemeinsam von Lehrer/-inne/n und Schüler/-inne/n besprochen werden. Die Schüler/-innen sollten wissen, welche Strategien sie zur Bearbeitung von Aufgaben anwenden, welche Lernschritte notwendig sind, um sich Schritt für Schritt zu verbessern.

Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten

Der nachhaltige Kompetenzaufbau braucht sowohl eine *vertikale* wie eine *horizontale* Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten. Den Schüler/-inne/n müssen die übergreifenden Zusammenhänge und Leitideen eines Faches deutlich werden. Mit vertikaler Vernetzung ist gemeint, dass im Unterrichtsgang deutlich werden muss, wie einzelne Wissensfelder und Können systematisch aufeinander aufbauen. Die Schüler/-innen müssen einen Überblick darüber erlangen, wie neues Wissen an bestehendes Wissen anschließt und darauf aufbaut. Das gemeinsame Ordnen des Wissens auf einer Lernlandkarte, einer Mind-Map oder die Arbeit mit Advanced Organizern sind Methoden, die die Vernetzung für Schüler/-innen transparent machen können.

Unter horizontaler Vernetzung wird der anwendungsbezogene Transfer erworbenen Wissens und Könnens auf andere Bereiche verstanden. Wissensbestände und Fertigkeiten, die in bestimmten Kontexten erworben wurden und somit spezifisch situiert sind, müssen auf andere Kontexte übertragen werden. Wenn man den Unterricht primär an Inhalten (vorgegeben durch die Rahmenrichtlinien bzw. Kerncurricula) orientiert, dann ist es schwieriger, Vernetzungen herzustellen, als wenn man bestimmte Kompetenzen in den Mittelpunkt der Planungsüberlegungen stellt und diese dann auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte bezieht.

Übung und Überarbeitung

Von Kompetenzen kann man erst sprechen, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihr kognitives Wissen auch in unbekanntem Situationen anwenden können (und wollen). Kompetenzen entwickeln sich nicht theoretisch, sondern erst, wenn sie „in Fleisch und Blut“ übergehen. Wenn man an Sport oder Musik oder auch Computerspiele denkt, dann wird man erkennen, dass Übung und Training eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenzen ist.

Hierzu gehört auch die Überarbeitung von Arbeitsergebnissen: Wenn ein kumulativer Kompetenzaufbau darin besteht, dass die Schüler/-innen, von ihren bestehenden Kompetenzen ausgehend, sich in kleinen Schritten neue Niveaus dieser Kompetenzen aneignen, dann ist es sinnvoll, die vorliegenden Produkte der Schüler/-innen daraufhin zu untersuchen, an welchen Stellen eine Verbesserung des aktuellen Standes vorgenommen werden kann. Ein solches Verständnis von Unterricht stellt nicht nur die Ergebnisse als endgültige, zu benotende Produkte in den Mittelpunkt, sondern auch die Weiterarbeit an und mit diesen Produkten. Ein produktiver Umgang mit Fehlern findet in der Überarbeitung von Schülerergebnissen eine konstruktive praktische Umsetzung.

Kognitive Aktivierung

Die empirische Forschung zur Unterrichtsqualität hat verdeutlicht, dass ein Unterricht, der die Schüler/-innen dazu herausfordert, bereits vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einzusetzen, ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg ist. Für den kompetenzorientierten Unterricht gilt dies in besonderem Maße, weil Kompetenzen explizit auf die Bearbeitung von unbekanntem Anforderungssituationen bezogen sind. Wenn man also den Erwerb von Kompetenzen befördern will, dann gelingt dies nicht, wenn man die Schüler/-innen hauptsächlich mit Routine- oder Standardaufgaben konfrontiert.

Vielmehr müssen im Unterricht immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen gezielt eigene Entdeckungen gemacht werden können. Die Herausforderung im kompetenzorientierten Unterricht besteht darin, Aufgaben zu finden, bei denen die Schüler/-innen gefordert sind, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise miteinander zu verbinden. Eigene Lösungsstrategien müssen entwickelt, erprobt und auf ihre Eignung hin bedacht werden. Fehlendes Wissen muss identifiziert und entsprechend angeeignet werden. Dabei müssen die Lehrer/-innen darauf achten, den passenden Grad der Komplexität zu treffen: Einerseits sollen die Schüler/-innen die Erfahrung machen, dass sie mit den für sie verfügbaren Mitteln die Herausforderung konstruktiv bearbeiten können, und andererseits sollen die Aufgaben so ausgerichtet sein, dass die Schüler/-innen herausgefordert werden nachzudenken, abzuwägen, zu argumentieren, zu kommunizieren, zu erfinden und zu experimentieren.

Lebensweltliche Anwendung

Didaktische Anregungen werden sich jedoch daran messen lassen müssen, ob es mit ihnen gelingt, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu befördern. Um diese Frage zu beantworten, braucht es im Unterricht immer wieder Anforderungssituationen, die zugleich Anwendungssituationen sind, in denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenz zeigen müssen. Kompetenz zeigt sich als Performanz, wenn Wissen, Können und Wollen aktiviert werden, um Anforderungssituationen selbstständig und kreativ zu bearbeiten. Die Qualität eines kompetenzorientierten Unterrichts besteht entsprechend nicht länger darin, was durchgenommen wurde, sondern darin, welche Kompetenzen erworben wurden. Der entscheidende Perspektivwechsel vollzieht sich hin zum Outcome des Unterrichts.

Das Denken in Anwendungssituationen betrifft aber nicht nur die Phase der Überprüfung von Kompetenzen. Wenn beispielsweise als Ausgangspunkt für eine individuelle Lernbegleitung die Lernausgangslage erhoben werden soll, dann bringt es nichts, nur das Wissen der Schüler/-innen abzufragen. Aufschluss über Kompetenzen und ihre Niveaus kann erst erlangt werden,

wenn anwendungsorientierte Aufgaben formuliert werden. Ähnliches gilt für kompetenzorientierte Übungs- oder Vertiefungsphasen im Unterricht.

Hinsichtlich der Qualität der Anwendungssituationen wird in der Literatur immer wieder darauf verwiesen, dass die unmittelbare Umwelt der Schüler/-innen eine Vielzahl von Anforderungssituationen bereithält. Bei der Konzeption entsprechender Aufgaben kann man sich daher gut durch die in der Lebenswelt anzutreffende Religion inspirieren lassen.

Die Beiträge im zweiten Abschnitt des Bandes stehen unter der Überschrift „*Unterricht gestalten*“ und beziehen sich mehr oder weniger explizit auf die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts.

Folkert Doedens und Gerhard Ziener differenzieren jeweils eigene Perspektiven auf die Planung kompetenzorientierten Unterrichts hin.

Folkert Doedens ist es ein Anliegen, Leitfragen, die generelle Gesichtspunkte eines „guten“ Religionsunterrichts implizieren, mit der konkreten Unterrichtsplanung in Beziehung zu setzen. Sie beschäftigen sich u.a. mit dem Stellenwert der eigenen Erfahrungen mit gelebter Religion und der damit in Beziehung stehenden Auswahl grundlegender Traditionen, Geschichten und Praxen der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen. Prozessen der aktiven Aneignung der Schüler/-innen kommt ein besonderes Gewicht zu.

Gerhard Ziener betont in seinem Beitrag, dass die Orientierung an Bildungsstandards keineswegs eine Standardisierung von Lernprozessen bedeutet und im Gegensatz zur Individualisierung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen steht. Das wollen seine vorgestellten Praxisimpulse deutlich machen.

Gabriele Obst stellt ein Modell zur Aufgabe und Struktur des Religionsunterrichts vor und erläutert anhand eines Bilderbuches, wie es im Unterricht gelingen kann, eine lebensweltliche Anforderungssituation kognitiv aktivierend unter Berücksichtigung vielfältiger Vernetzungen kompetenzorientiert zu bearbeiten.

Mit Blick auf die Chemiedidaktik erläutert *Peter Nentwig* eine Unterrichtsstruktur, die explizit auf die horizontale und vertikale Vernetzung von Wissen und Können bezogen ist. Mit dem Ansatz ‚Chemie im Kontext‘ soll Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, sich über ein systematisches Konzeptverständnis vernetztes Fachwissen anzueignen.

Hartmut Rupp konzentriert sich in seinem Beitrag ebenfalls auf die Vernetzung und koppelt die Überlegungen mit der Frage, wie man ein sinnvolles Wiederholen und Üben im Unterricht umsetzen kann. Dabei orientiert er sich an lernpsychologischen Konzepten, die die Funktion von im Langzeitgedächtnis verankerten Schemata in die Lernprozesse mit einbeziehen.

Marianne Horstkemper und *Klaus-Jürgen Tillmann* konzentrieren sich in ihrem Beitrag aus schulpädagogischer Perspektive mit der Diagnostik. Verbunden mit einem Plädoyer für eine auf Förderung und nicht auf Selektion ausgerichtete Diagnostik, kommt in diesem Beitrag die individuelle Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern in den Blick.

Anton Bucher wirft auf der Basis empirischer Untersuchungen einen kompromisierten Blick in die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und verdeutlicht, welche Form von Religiosität dort anzutreffen ist. Ein Blick auf die Perspektiven und Relevanzsetzungen der Schülerinnen und Schüler ist wichtig, wenn man die individuelle Lernbegleitung ernst nimmt und die Schüler dort abholen will, wo sie stehen.

Schließlich stellen *Petra Freudenberger-Lötz* und *Annikе Reiß* in ihrem Beitrag dar, wie man Schülerinnen und Schüler im Kontext theologischer Gespräche mit Jugendlichen kognitiv herausfordern kann, ihre eigenen Sichtweisen und Deutungen in den Unterricht einzubringen. Sie reflektieren die Erfahrungen einer Forschungswerkstatt, die Studierende des Lehramts für Religion in der Grundschule in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt und begleitet hat.

Abschließend wird im dritten Abschnitt dieses Bandes unter der Überschrift „Lehrkräfte unterstützen“ die Frage aufgegriffen, was Lehrer/-innen über didaktische Perspektiven und konkrete Materialien hinaus brauchen, um ihren Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten. In diesem Zusammenhang wird in den einschlägigen Expertisen immer wieder darauf verwiesen, dass die Umsetzung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auch mit einer Professionalisierung der Lehrkräfte einhergehen muss.

Peter Kliemann eröffnet den dritten Abschnitt mit einem Beitrag zum Referendariat und fragt, wie bereits dort in einem engen Bezug zum Unterricht die angehenden Lehrerinnen und Lehrer unterstützt werden können. Mit dem Verweis auf den niederländischen Ansatz ‚core reflection‘ zeigt Kliemann, dass nicht allein bei den Kompetenzen bzw. Kompetenzdefiziten von Lehrpersonen anzusetzen ist, sondern dass ihre Stärken und Motivationen einzubeziehen sind. Fragen der Kompetenzorientierung müssen kritisch auf die ihnen zugrundeliegenden Voraussetzungen und die sich aus ihnen ergebenden Implikationen hin befragt werden.

Ulrike Baumann setzt den Gedanken fort und verdeutlicht, dass die Fortbildung von Lehrer/-innen ebenfalls auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen hin ausgerichtet werden sollte. Fortbildung sollte Lehrpersonen befähigen, ein eigenes Profil zu entwickeln und diesem Anspruch gemäß zu handeln.

Den Abschluss bildet der Beitrag von *Andreas Feindt*, der auf der Basis von strukturellen Merkmalen zur Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ein Projekt zur Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts vorstellt.

In der Zusammenschau der in dieser Publikation versammelten Beiträge dokumentiert sich eine breit differenzierte Diskussionslage in der Religionspädagogik. Zwischen den Artikeln lassen sich aber auch Leerstellen erkennen, die auf weitere Entwicklungsaufgaben im Feld der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht verweisen. Dazu gehören, dass:

- es weiter wichtig ist, kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Dazu gehören auch Veröffentlichungen, in denen kompetenzorientierte Aufgaben und deren Konstruktionsprinzipien mit exemplarischen Schülerlösungen präsentiert werden. Vielfältige Erfahrungen – nicht nur aus der Religionspädagogik – zeigen, dass ein solches Angebot hilfreich ist, damit Lehrer/-innen einen systematischen Blick für die Heterogenität der Bearbeitungswege unter ihren Schüler/-inne/n entwickeln.
- es weiter wichtig ist, die empirische Forschung zur Entwicklung religiöser Kompetenzen weiter voranzutreiben. Nur wenn wir durch Forschung besser wissen, welche Niveaus von Kompetenzen aufeinander aufbauen, wird es auch für die Arbeit in der Schule leichter, eine individuelle Lernbegleitung – auch im RU – zu verwirklichen.
- es weiter wichtig ist, mit den pädagogisch-theologischen Instituten Fortbildungsformate zu erproben und zu evaluieren, die zum einen alltagstauglich sind und zum anderen die Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Fortbildungen konstruktiv umsetzen.
- es weiter wichtig ist, den Austausch innerhalb der Fachdidaktik Religion, aber auch darüber hinaus zum Thema Kompetenzorientierung zu befördern. Kommunikation sollte gestärkt und Aktivitäten sollten vernetzt werden.

Unter dem Titel Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven sind Beiträge versammelt, die einen aktuellen Stand der Diskussion in der Religionspädagogik abbilden. Neben dieser sachorientierten Bestandsaufnahme ist mit diesem Band eine zweite, sehr persönliche Motivation verbunden: Dietlind Fischer wird mit ihrem 65. Geburtstag und dem damit verbundenen Ende ihrer Tätigkeit am Comenius-Institut im Sommer 2009 über 30 Jahre hinweg die Arbeit und das Profil des Comenius-Institutes entscheidend mitgeprägt haben. In diesen Jahrzehnten hat sie immer wieder im Rahmen von Lehrerfortbildung, Religionspädagogik und Unterrichtsentwicklung, Biographie- und Unterrichtsforschung Themen aufgenommen, gebündelt und zur Diskussion gestellt – so auch mit der Initiative, am Comenius-Institut eine Expertengruppe zur Diskussion und Entwicklung eines Modells grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung einzurichten. Neben der von uns konstatierten fachlichen Notwendigkeit des vorliegenden Bandes, wissen wir, dass das Thema der Wirksamkeit des Religionsunterrichts Dietlind Fischer am Herzen liegt. Sie hat stets darauf verwiesen, dass der Religionsunterricht keinen Sonderstatus hat, sondern einen Normalfall im schulischen Fächerkanon darstellt. Damit geht einher, dass sich die Religionsdidaktik nicht der aktuellen Entwicklung verschließen kann und wie alle anderen Fächer auch eine neue didaktische Verantwortung für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler übernehmen muss. Die Frage, was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen (können), ist für Dietlind Fischer nicht erst seit der Diskussion um

Bildungsstandards und Kompetenzen eine zentrale Orientierung für ihre Arbeit.

In einer Vielzahl von Projekten und Initiativen war der Blick quer zu den Grenzen von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik ein entscheidendes Merkmal der wissenschaftlichen Arbeit von Dietlind Fischer. Es ging ihr immer um ein sich wechselseitig befruchtendes Verhältnis von Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Wir als Herausgeber haben versucht, diesen Gedanken auch für die Zusammenstellung dieses Buches fruchtbar zu machen und möchten uns gemeinsam mit den hier versammelten Autorinnen und Autoren für die Zusammenarbeit bei Dietlind Fischer bedanken. Mit herzlichem Dank und den besten Wünschen für die Zukunft sei ihr dieses Buch gewidmet.

Literatur

Elsenbast, V.; Fischer, D. (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Münster: Comenius-Institut.

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven
Feindt, Andreas; Elsenbast, Volker; Schreiner, Peter; Schöll, Albrecht (Hg.)
Münster; New York; München; Berlin: Waxmann 2009,
316 Seiten
ISBN 978-3-8309-2215-5
Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts



Andreas Feindt, Volker Elsenbast,
Peter Schreiner, Albrecht Schöll (Hrsg.)

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Befunde und Perspektiven

WAXMANN