

Wilhelm Schwendemann

Religiöse und Religionspädagogische Kompetenz

Studia z Teorii Wychowania 7/4 (17), 65-77

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wilhelm Schwendemann

Wyższa Szkoła Ewangelicka we Freiburgu

Religiöse und Religionspädagogische Kompetenz^{1 2}

Einleitung

Der Titel des Vortrags ist ein wenig doppeldeutig und das hat auch seinen Sinn, weil die religiöse Kompetenz sowohl auf die Seite der Lernenden als auch Lehrenden verweist, während die religionspädagogische Kompetenz nur die Seite der Lehrenden in den Fokus nimmt. Von religiöser Kompetenz muss man sprechen, weil in einem systematischen Unterricht die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und selbstverständlich auch die Lehrenden über religiöse Kompetenz verfügen müssen, um den Lernenden diese vorzuhalten.

Kritische Annäherung

Der in Bezug auf die europäische PISA Studien gebrauchte Begriff der Kompetenz ist schillernd, weil er nicht der geisteswissenschaftlichen, sondern der sozialwissenschaftlichen Tradition der Pädagogik und hier genau der empirischen Bildungswissenschaft entstammt (vgl. Klieme et al. 2003; auch dito 2007a; 2007b; 2002; 2004; 2008), die Bildung in sogenannte Domänen unterteilt, wie z.B. mathematisches Denken oder naturwissenschaftliches Denken. Ein schulisches Fach, in unserem Fall wäre das der Religionsunterricht, wird nun im Modell der Bildungswissenschaft einer Domäne zugeordnet, worin nur ein Teil des Bildungsanspruches und des Bildungsprofils des Faches zugeordnet wird. Eine religiöse Kompetenz umfasst dann z.B. die hermeneutische Fertigkeit, mit religiösen Texten und Symbolen angemessen umgehen und sie auch interpretieren zu können. Dazu kommt

¹ Die Übersetzung der englischen Zusammenfassung stammt von Heike Jansen, Freiburg.

² Vortrag CHAT-Warschau am 28.11.2015

dann auch eine partizipative Kompetenz, sich an gottesdienstlichen Feiern beteiligen zu können und die dritte Dimension wäre dann die ethische Kompetenz, in bestimmten Problemkonstellationen, wie z.B. die Frage nach der Sterbehilfe oder nach dem Umgang mit Flüchtlingen, religiös-ethisch argumentieren zu können und diese Stimme in den öffentlichen Diskurs einzubringen. Kompetenzen lassen sich also definieren; sie 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*“ (Weinert 2001a, S. 27; siehe auch dito, 2001). Grundsätzlich gilt für eine Kompetenz, dass sie erlernen – bzw. erwerbbar ist (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 18) und zu Leistungsdispositionen führt, „*die sich „funktional“ ... auf variable Anforderungssituationen beziehen.*“³ Im Fall der religiösen Kompetenz wird über die Lern – und Erwerbbarkeit sehr kritisch nachzudenken zu sein, wenn es um die Komponente des Glaubens im Sinn von Gottvertrauen geht.

Der Einsatz von Kompetenzen im Bereich der Anwendung wird gesellschaftlich und politisch gefordert; kompetent handelt also jemand, wenn es gelingt, erworbene Fähigkeiten anzuwenden und problemlösend einzusetzen (vgl. Klieme 2009, S. 47; Klieme 2009b; Döbert et al. 2009;). Die Förderung von messbaren erworbenen Kompetenzen hat also ein potenzielles Ergebnis im Sinn. Die Ausrichtung an Kompetenzen bzw. an einer Output-Steuerung soll Unterrichtsqualität und Lernleistungen bzw. Lernniveaus von Schülerinnen und Schülern verbessern, so die Annahme der ErfinderInnen des kompetenzorientierten Unterrichts.

Problematisierung des dargestellten Kompetenzbegriffs

Mit Walter Herzog kann man aber sowohl an dieser Zielsetzung als auch an der Umsetzung des Reformvorhabens, Bildungsstandards in der Schule einzuführen, Kritik üben (vgl. Herzog 2013, S. 8). Die Einführung von Bildungsstandards gehorche, so Herzog, einer Kritik an der Qualität des jeweiligen Bildungssystems (vgl. Herzog 2013, S. 9). Im Zuge der PISA-Studien wurde Qualität in den Lern – und Bildungsprozessen (vermeintlich) messbar und die deutsche Kultusministerkonferenz zog daraus die Konsequenz, die Lehr – und Bildungspläne in den 16 deutschen Bundesländern

³ http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/thementag-theorie-praxis/materialsammlung/wsv9_kittsteiner.pdf

auf kompetenzorientierte Bildungspläne umzustellen, in denen die Bildungsstandards deutlich formuliert wurden: *„Bildungsstandards haben die Erhaltung oder Sicherung sowie die Entwicklung oder Verbesserung von schulischer Qualität zum Ziel.“* (Herzog 2013, S. 10) Bildungsstandards seien als Teil einer „Gesamtstrategie der Qualitätssicherung“ (Herzog 2013, S. 10) zu verstehen. Nicht nur die unterrichtliche Qualität, sondern auch die Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit sollen verbessert bzw. gefördert werden (Herzog 2013, S. 11).

Dabei wird von den Verfechtern einer Outputorientierung immer unterstellt, dass die empirische Messung und Feststellung von Kompetenzen sich adäquat zueinander verhalten, was sich dann in der Formulierung von Bildungsstandards zeige. Bildungsstandards können als formale Standards gelten, die festlegen, *„wie viel erreicht werden muss.“* (Herzog 2013, S. 20) Präzise müsste man eigentlich von „Schülerleistungsstandards“ sprechen (Herzog 2013, S. 20), bei den Lehrkräften spricht man von Professionalisierungsstandards (Herzog 2013, S. 21): *„Für den Begriff der Bildungsstandards, wie er sich im deutschen Sprachraum etabliert hat, ist jedoch charakteristisch, dass er von den Bedingungen des Lehrerhandelns absieht und sich ganz auf die Schülerleistungen beschränkt. Bildungsstandards beziehen sich weder auf curriculare Inhalte noch auf pädagogische Prozesse, sondern bezeichnen die Ergebnisse der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern. Sie setzen nationale Standards für Schülerleistungen.“* (Herzog 2013, S. 24) Teil der Bildungsstandards sind die schon mehrfach erwähnten Kompetenzen. Es stellt sich also heraus, dass der Begriff „Kompetenz“ eher so etwas wie ein Containerbegriff ist, den man differenzieren muss, sowohl in spezifische Autonomien und entsprechende Taxonomien. Im angelsächsischen Bereich hat man begrifflich die Schwierigkeit, skills, knowledge, literacy und competence scharf zu unterscheiden (vgl. Herzog 2013, S. 31). In der deutschen Diskussion unterschied Heinrich Roth Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Herzog 2013, S. 32): *„Roth macht also die Handlungsfähigkeit zum Kriterium des Kompetenzbegriffs. Diese beruht nicht auf Wissen oder Können, sondern auf der Verbindung von Wissen und Können.“* (Herzog 2013, S. 32) Grundsätzlich werden Kompetenzen als Fähig- und Fertigkeiten charakterisiert, d.h. Kompetenzen sind *„Fähigkeiten, die habitualisiertes Können ausmachen“* (Hubig 2012, S. 34ff; Herzog 2013, S. 33).

In begrifflicher aber auch in messtechnischer Hinsicht stelle sich der Kompetenzbegriff als sehr problematisch dar, der sich dann in didaktischen Überlegungen fortsetze (Herzog 2013, S. 37): *„... dann stellt der Kompetenzbegriff insofern ein Messproblem, als nicht nur die kognitiven, sondern auch*

die motivationalen, die volitionalen, die sozialen sowie allenfalls auch die moralischen Aspekte einer Kompetenz zu erfassen sind.“ (Herzog 2013, S. 38)

Versuch der Kritik

Kompetenzen müssten, um sinnvoll sein zu können, über längere Zeit gemessen werden, was im schulischen Kontext kaum durchführbar scheint (vgl. Herzog 2013, S. 39). Auch die Frage, was denn nun gelernt werde, ist mehrdeutig: *„Didaktisch bildet nicht mehr die Erschließung eines Stoffgebiets den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung, sondern die Frage, welche Kompetenzen sich an welchem Stoff erwerben lassen ...“* (Herzog 2013, S. 40)

Zu kritisieren sei die Verbindung zwischen Input-Output-Steuerung; der Bildungsstandard fokussiere als Leistungsstandard den Output, aber Steuerung beziehe sich von der Sache her erst einmal auf den Input (vgl. Herzog 2013, S. 46)! Menschen seien, so Herzog, weder triviale noch nicht-triviale Maschinen, d.h., es müsste eigentlich um das Outcome gehen, der aber von vielen unbekanntenen Größen abhängig ist. Was genau ist unter der Messung von Schülerleistungen z.B. im Religionsunterricht zu verstehen (Herzog 2013, S. 64)? Normalerweise werden Leistungen mittels Tests und Prüfungen abgerufen und aufgrund entsprechender Taxonomien bewertet. Ziele der Persönlichkeitsbildung lassen sich aber durch normierte Testverfahren nicht erfassen und auch nicht bewerten (Herzog 2013, S. 65).

Ergebnisse von Testverfahren lassen so jedoch keine Individualausagen zu und sind auch auf einer konkreten Unterrichtsebene kaum verwertbar (Herzog 2013, S. 74): *„Dass uns der flächendeckende Einsatz von Tests an unseren Schulen in ein pädagogisches Eldorado führen wird, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden.“* (Herzog 2013, S. 75) Unterricht wird mit standardisierten Testverfahren auf kognitive erfassbare Inhalte reduziert; von Bildungsgerechtigkeit gegenüber „Bildungsausländern“ kann nicht die Rede sein (Herzog 2013, S. 76).

Besinnung

In der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik existiert, so wie Jan Amos Comenius betont, eine Vision von Schule jenseits von Messbar – und Regelhaftigkeit (Herzog 2013, S. 80) und deswegen ist es notwendig, vor der Überschätzung der Steuerung und der Regelung zu warnen, die nur dann ihren Zweck erfüllen kann, wenn sie nicht überbewertet wird: *„Es weckt die Erwartung, ein komplexes Sozialgebilde wie das Bildungssystem lasse sich tatsächlich steuern, wenn nur der herkömmliche Ansatz der Input-Steuerung zugunsten einer Steuerung über den Output verlassen wird.“* (Herzog 2013,

S. 82) Schule wird sonst m.E. einer reinen instrumentellen Perspektive unterworfen. Von Steuerung ist die Regelung zu unterscheiden (Herzog 2013, S. 85), wobei Regelung im System und Steuerung außerhalb des Systems zu platzieren sind (Herzog 2013, S. 85). Zudem ist das formale Bildungssystem ein soziales System, das sich maschinenmäßigen kybernetischen Abläufen entzieht (Herzog 2013, S. 91). Wenn jedoch kommunikatives Handeln Grundlage schulischer Lern – und Bildungsprozesse darstellt, dann sind Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen nicht nur Leistungen der Schule bzw. der Lehrerschaft (Herzog 2013, S. 93), weil Unterricht in erster Linie ein sozialer Prozess mit vielen Unbekannten darstellt (S. 94): *„Die Standardbewegung scheint den Akzent auf die Kriterien allgemein und einfach zu legen, während in der pädagogischen Praxis die Kriterien einfach und zutreffend relevant sind. Die Schule als Gefüge ineinander verschachtelter Regelkreise zu sehen, ist eine einfache und allgemeine Vorstellung, die den Ansprüchen der Politik entgegenkommt, aber in der Praxis nicht hilfreich sind.“* (Herzog 2013, S. 96) Kompetenzmodelle haben deskriptiven Charakter und sagen nichts über Entwicklungslogiken von Individuen aus (Herzog 2013, S. 99).

Religiöse Kompetenz

Ziel neuerer empirischer Studien zum Thema Religion war, Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung für theologische und religionspädagogische Fragestellungen in Bezug auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu nutzen (vgl. Benner et al. 2011, S. 13). Religion bzw. Religiöses wurde in der Projektgruppe als „diskursiver Tatbestand“ (vgl. Matthes 1992) verstanden. Religiöse Bildung ist dabei eine Fähigkeit, *„verschiedene Erscheinungsformen von Religion wahrzunehmen, zu erkennen und mit ihnen deutend und partizipatorisch umzugehen.“* (Benner et al. 2011, S. 14) In der Tradition Schleiermachers wird religiöse Bildung als essenzieller Bestandteil öffentlicher Bildung verstanden, *„die sich auf ausdifferenzierte Lebensformen und Gesellschaftsbereiche mit unterschiedlichen kategorialen Strukturen und Denkmustern bezieht, welche gegeneinander keinerlei Vorrang für sich beanspruchen können.“* (Benner et al. 2011, S. 15) Religion und Bildung gehören nach diesem Verständnis als komplementäre Partner zusammen. In der Schule taucht Religion zuerst in ihrer reflexiven Gestalt auf und nicht vorrangig performativ (vgl. Dressler 2006; 2008, S. 74-88; dito 2012; 2014), was bedeutet, dass Religion nach dem sog. Grundbildungskonzept (vgl. Baumert; Stanat & Demmrich 2001, S. 21) eine eigene Domäne darstellt (Benner et al. 2011, S. 17). An Kompetenzen wird diesem Bereich der religiösen Bildung sowohl Problemlöse – als auch Problembearbeitungskompetenz

zugeordnet. Die Herausgeber orientieren sich weniger an Wissen / Kenntnissen im Bereich der Religion, sondern vielmehr an komplexen Kompetenzen. Das Berliner Modell unterscheidet drei Kompetenzdimensionen für die sog. religiöse Kompetenz:

- religionskundliche Kenntnisse
- religiöse Deutungen und Interpretationen
- religiöse Partizipation und Performanz

Es geht nicht um Rekrutierung von Schülern und Schülerinnen für die Bezugsreligion des Lehrenden, sondern um „ihnen Grundkenntnisse im jeweiligen Fach sowie die Fähigkeit zu vermitteln, sich interpretierend und deutend sowie partizipierend und handelnd mit den jeweils domänenspezifischen Inhalten und Themen auseinanderzusetzen.“ (Benner et al. 2011, S. 21) Folgende Standards lassen sich in diesen Kompetenzdimensionen wieder finden: Sie beziehen sich „auf die Fähigkeit, den eignen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrzunehmen und zum Ausdruck zu bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen zu reflektieren; (2.) auf ein angemessenes Verständnis der Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache, (3.) auf die Kenntnis individueller und kirchlicher Formen der Praxis von Religion und die Fähigkeit, an diesen zu partizipieren, (4.) auf die Fähigkeit, über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft zu geben, (5.) auf eine Wahrnehmung ethischer Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben, welche die christliche Grundlegung von Werten und Normen versteht und in Handlungen übersetzt, (6.) auf die Auseinandersetzung mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen sowie die Fähigkeit, mit Kritik an Religion umzugehen und die Berechtigung von Glauben aufzeigen zu können, (7.) schließlich auf die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren zu können und (8.) darauf, religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären zu können.“ (Benner et al. 2011, S. 27)

Wie testet man religiöse Kompetenz?

Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, für alle Dimensionen religiöser Kompetenz geeignete Testaufgaben zu entwickeln. Von Klauer (2002) werden Aufgabenformen für kognitive Lehrziele übernommen (vgl. Grafiken S. 45, 48, 49). Bei den Testaufgaben wird deutlich, dass Grundkenntnisse eine wesentliche Basis der Deutung darstellen („learning about

religion“; vgl. Schieder 2008, S. 17). Wichtig wurde dabei folgende Erkenntnis: *„Bei der Konstruktion von Aufgaben zur Erhebung des religionskundlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I galt es Aufgaben zu konstruieren, die sich auf Kenntnisse beziehen, die der Tendenz nach primär in unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen erworben werden.“* (Benner et al. 2011, S. 50) Diese Wissensbasis wurde in Beziehung gesetzt zu den außerschulischen religiösen Sozialisationsprozessen, über die die Schüler und Schülerinnen in Fragebögen Auskunft gegeben haben. In den Testaufgaben waren Aufgaben diverser Art gestaltet, die die Schüler und Schülerinnen hermeneutisch herausgefordert haben und in denen verschiedene hermeneutische Perspektiven gefordert waren: *„Die im RU zu erwerbende Deutungskompetenz bezieht sich auf im engeren Sinne religiöse Objekte und Inhalte (religiöse Texte, Darstellung religiöser Motive, religiöse Bauwerke, Symbole, Rituale, Institutionen, lehren etc.) in der Bezugsreligion und in anderen Konfessionen und Religionen sowie auf Deutungen religiöser Sachverhalte und Phänomene in anderen kulturellen Bereichen wie z.B. der Kunst, der Politik oder Werbung. Durch diese Differenzierung soll berücksichtigt werden, dass sich z.B. biblische Gleichnisse nicht nur religiös, sondern auch ethisch, politisch oder ökonomisch interpretieren lassen.“* (Benner et al. 2011, S. 55; dazu auch: Benner; Schieder; Schluß & Willems 2004, S. 11) Die Aufgaben hatten den Typus wie: Was sagt der Text über ... aus? Welche Beschreibung trifft zu auf...? Was wird in der Aussage ausgeschlossen? Wie lässt sich ... zuordnen? (Benner et al. 2011, S. 56) Die Erhebung religiöser Partizipationskompetenz stellte die Forschenden vor eine echte Schwierigkeit. Hilfreich waren dann in den Testaufgaben Formulierungen wie folgt: Stell Dir vor...; du machst den Vorschlag, ..., um ... zu erreichen. Sammle Informationen/Vorschläge von ... Ihr gründet eine Arbeitsgemeinschaft und wollt nun Folgendes tun... (Benner et al. 2011, S. 63) Die religiöse Partizipationskompetenz wird als Kompetenz charakterisiert, *„die über die Dimensionen religiöser Grundkenntnisse und Deutungen hinausgeht und sich auf die Fähigkeit bezieht, sich an religiösen Handlungen beratend zu beteiligen, sich in entsprechende Beratungen als Person einzubringen, individuelle Stellungnahmen in den Formen von Zustimmung, Ablehnung oder Kritik zu formulieren sowie an der Entwicklung neuer Handlungsoptionen bzw. Alternativen mitzuwirken.“* (Benner et al. 2011, S. 63)

Problematisieren kann man in den Untersuchungen jedoch, ob die jeweiligen Kompetenzdimensionen religiöser Bildung sich tatsächlich in den Fragen der Forschenden und in den Antworten der Schüler und Schülerinnen abbilden.

Niveaus religiöser Kompetenz

Im Anschluss an die Erhebung entwickelte das Forschungsteam ein Niveau-Stufenmodell religiöser Deutungskompetenz, das ich nachfolgend vollständig wiedergeben werde (Benner et al. 2011, S.126):

Niveau 1 Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Rituale interpretieren, die Bezüge zu lebensweltlich bekannten religiösen Konventionen und Erfahrungen aufweisen.

Niveau 2 Schülerinnen und Schüler können das religiöse Konzept erfassen, das religiösen Texten und Sachverhalten zugrunde liegt, auch wenn keine unmittelbaren Bezüge zu lebensweltlichen Erfahrungen gegeben sind.

Niveau 3 Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Sachverhalte aus verschiedenen Religionen erfassen, Perspektivenwechsel zwischen diesen vollziehen und Deutungsprobleme interreligiös sowie im öffentlichen Raum diskutieren.

Niveau 4 Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Konzepte in religiösen und außerreligiösen Kontexten erfassen, konkurrierende Auslegungen durch Vollzug eines Perspektivenwechsels reflektieren und problematisieren sowie zu diesem Zwecke eigene Vorerwartungen hinterfragen.

Niveau 5 Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Sachverhalte von unterschiedlichen Fachlogiken (Ökonomie, Politik, Moral, Recht) her interpretieren und im Lichte solcher Fachlogiken mehrperspektivisch beurteilen.

Weiter wäre hier zu differenzieren, dass die Deutungskompetenz sich spezifisch an religiöse Sprachgattungen literarischer und sonstiger Art heftet, was eine domänenspezifische religiöse Kompetenz insgesamt begründet. Deutlich wird auch, dass Grundkenntnisse etwas anderes darstellen als Kompetenzen und dass der Bezug zur Herkunftsreligion nicht ohne weiteres etwas über Grundkenntnisse usw. über andere Religionen und Religionsgruppen aussagt (Benner et al. 2011, S. 131). Diesbezüglich formulierte das Team folgende Schwierigkeiten: „Diejenigen Items sind leichter, die sich auf Stoff beziehen, der im Religionsunterricht intensiv behandelt wird, die sich auf lebensweltlich relevante oder auf massenmedial präsente Sachverhalte beziehen. Items sind schwieriger, wenn sie nicht lediglich isolierte Kenntnisbestände abfragen, sondern wenn mehrere Kenntnisse gleichzeitig nötig sind, um das Item zu lösen, wenn Sinnzusammenhänge gewusst werden müssen und/oder wenn unterschiedliche Perspektiven aufeinander bezogen bzw. Perspektivenwechsel vollzogen werden müssen.“

Die Teilnahme am Religionsunterricht an öffentlichen Schulen hat als Effekt eine wahrnehmbare Fähigkeit zur interreligiösen Gestaltung und Begegnung gezeigt, was die Einstellung von LER-Beauftragten widerlegt, dass der konfessionelle Religionsunterricht nicht in der Lage sei, *„ein wechselseitiges Verständnis von Angehörigen unterschiedlicher Religionen und Kulturen zu fördern.“* (Benner et al. 2011, S. 136) Das Gegenteil ist der Fall und ist nun auch empirisch belegt. Ausgeblendet wurde in vielen Untersuchungen in der jüngsten Zeit die Frage, welche Kompetenzen Schüler und Schülerinnen tatsächlich erwerben (vgl. Ziebertz 2003; 2009; Feige 2006; 2007; Liebold 2004). Das Ziel des kompetenzorientierten Religionsunterrichts besteht also darin, traditionelle Wissensorientierung von Unterricht mit den spezifischen Faktoren der Kompetenzorientierung zu verbinden.

Religiöse und auch interreligiöse Kompetenz

Verweisen begrifflich auf eine andere religiöse und kulturelle Situation, nämlich auf die gesellschaftliche Situation der Multikulturalität und Vielfalt von Religionen und damit auf ein Orientierungsproblem heutiger Menschen. Die Unterscheidung der vielen, auch religiösen, Sinnanbieter und Sinnagenturen fällt schwer und religiöse Kompetenz soll helfen, so das Heilsversprechen, hier für Orientierung zu sorgen. In der schon angeführten Klieme-Studie aus 2003 sind Kompetenzen *„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 Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Klieme u.a., 2003, S. 21). Religiöse Kompetenzen sind dann als domänenspezifische Kompetenzen immer auch interreligiöse Kompetenzen und seien so Miriam Schambeck die *„Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, angesichts und in einer bestimmten religiösen Tradition eine verantwortete und begründete Position zu Religion auszubilden, die pluralitätsbewusst anerkennt, dass Religion nur im Plural vorkommt und diesen Religionsplural produktiv zueinander zu vermitteln versteht“* (Schambeck, 2013, 174). Religiöse Kompetenzen sind einmal hermeneutische Kompetenzen, um Texte, Symbole als Zusammenhänge zu verstehen und auch Aktionsformen, um mit komplexen Konflikt – und Überschneidungssituationen umgehen zu lernen (WiReLex Interreligiöse Kompetenz). Willems charakterisiert diese Situation *„als Kompetenz im Umgang mit interreligiösen Überschneidungssituationen, also solchen Situationen, in denen unterschiedliche Beteiligte jeweils durch Religionskulturen*

geprägte Deutungs-, Verhaltens – und Zuschreibungsmuster sowie emotionale und evaluative Muster zur Anwendung bringen und in denen sich durch die relative Inkongruenz dieser Muster Spannungen (von Konflikten bis hin zur exotischen Attraktivität) ergeben (vgl. Willems 2011, S. 142).“ (Willems 2015)

Das präferierte Kompetenzmodell soll helfen, die eigene religiöse Position zu klären, religionskundliche Kognitionen aufbauen, hermeneutische Fähigkeiten einzuüben, mit Menschen anderer religiöser Herkunft umgehen zu lernen und so etwas wie eine kognitive Empathie aufbauen helfen. (Willems 2011, S. 114f).

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht hat die Voraussetzung, dass er grundsätzlich auf ein systematisch verknüpftes Lernen setzt, das aber selbst z.B. entwicklungspsychologischen Linien entspricht. Dann ist aber kaum möglich, für jede Altersstufe ein entsprechendes Niveau des religiösen Lernens anzugeben. Allerdings bestehe, so Willems (2011, S. 176-193), dass sich der kognitive Entwicklungsstand durchaus auf den Erwerb religiöser und interreligiöser Kompetenz auswirkt. *„Die Fähigkeit zur Deutung von interreligiösen Überschneidungssituationen etwa hängt ebenso von der kognitiven Entwicklung ab wie die Fähigkeit zur Metakommunikation und zum Wechsel zwischen verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Perspektiven“* (vgl. Willems 2011, S. 179-184). Erwartet werden kann von Schülerinnen und Schülern, die noch nicht das formal-operatorische Stadium erreicht haben, dass sie, ihrem Entwicklungsstand entsprechend, anhand von exemplarischem Material wahrnehmen, dass Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit unterschiedliche religiöse Positionen vertreten, dass sie wiedergeben können, was andere glauben und denken, und dass sie ausdrücken können, was sie selbst glauben und denken. Im Horizont von Schülerinnen und Schülern des konkret-operatorischen Stadiums kann es sein, dass Unterschiede in den religiösen Weltansichten darin begründet liegen (können), dass Kinder von ihren Eltern deren jeweilige Weltansichten lernen und übernehmen. Erst im formal-operatorischen Stadium ist zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler bei der Interpretation von interreligiösen Überschneidungssituationen von eigenen Bewertungen und Emotionen abstrahieren, diese hinterfragen und reflektieren, und dass sie eigene und andere binnenkonfessionelle Begründungen vor dem Hintergrund der jeweiligen religionskulturellen Voraussetzungen reflektieren, abstrakte Kriterien für interreligiöse Urteilsbildung formulieren, anwenden und reflektieren.“ (Willems 2015)

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning; Willems, Joachim (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning; Willems, Joachim (2004): Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts. Berlin: Humboldt Universität.
- Döbert, Hans; Klieme, Eckhard (2009): Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In: *Handbuch Bildungsforschung*, S. 317–336.
- Dressler, Bernhard (Hg.) (2014): Religionspädagogik – Bestandsaufnahme einer theologischen Disziplin. Gütersloh: Kaiser (Verkündigung und Forschung, Jg. 59, H. 2).
- Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung: [...], Forum, 18/19).
- Dressler, Bernhard (2008): Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels. In: *In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (1)*, (1), S. 74–88.
- Dressler, Bernhard; Klie, Thomas; Kumlehn, Martina (2012): Unterrichtsdraturgien. Fallstudien und Performanz religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Praxiswissen Bildung). Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783170226005>.
- Hubig, Christoph; Rindermann, Heiner (Hg.) (2012): Bildung und Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Philosophie und Psychologie im Dialog, 6).
- Klauer, Karl-Josef (2002): Wie misst man Schulleistungen? In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 103–115.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 3., unveränd. Aufl., Stand: Juni 2003. Bonn: BMBF (Bildungsreform, 1).

- Klieme, Eckhard (Hg.) (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Unveränd. Nachdr. Bonn: BMBF (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klieme, Eckhard (2002): [Einleitung zum Teil II: Lehrerexpertise und Unterrichtsmuster in Mathematik und Physik]. In: *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft No. 45)*.
- Klieme, Eckhard (2004): Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Bildungsstandards. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), S. 625.
- Klieme, Eckhard (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann (Bildung in Deutschland, 2008).
- Klieme, Eckhard (2009b): Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. I. Folge.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Hartig, Johannes (2008): Assessment of competencies in educational contexts. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schambeck, Mirjam (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht; UTB GmbH (utb-studi-e-book, 3856). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838538563>.
- Schieder, Rolf (2008): Was ist religious literacy? In: Martin Schreiner (Hg.): *Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Münster: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 9)*, S. 11–23.
- Schreiner, Martin (Hg.) (2008): *Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Münster: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 9)*. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3071606&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001a): Leistungsmessungen in Schulen. Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>.
- Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz. Deutsche Bibelgesellschaft (Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon). Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8dde52829a0da1c0778b0c7b/>, zuletzt geprüft am 26.11.2015.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: *Heidelberger Jahrbücher* 45 (2001), s. 77–94.

Competence in religion and religious education

Religious competence comprises hermeneutical and symbolic knowledge. It also forms the basis for cognitive approaches to religious participation e.g. in church services and liturgical procedures. Religious education classes ought to build up pupils' religious competence, but there is also a need for authentic, sympathetic teachers who are willing to talk to their pupils and assist their development as religious subjects. Religious education is in two ways subject-oriented, towards man and God. It must not be confused with output-oriented learning processes. Religious education is about more than religious skills, and is based on a successful relationship between man and God as well as from person to person. (transl. by Heike Jansen)