

Wilhelm Schwendemann

Kompetencja religijna i religijno-pedagogiczna

Studia z Teorii Wychowania 7/4 (17), 79-91

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

Kompetencja religijna i religijno-pedagogiczna^{1 2}

Wstęp

Tytuł niniejszego wykładu jest nieco dwuznaczny i jest to zamierzone, ponieważ kompetencja religijna odwołuje się zarówno do osoby uczącego się jak i nauczającego, podczas gdy kompetencja religijno-pedagogiczna skupia się wyłącznie na osobie nauczającego. O kompetencji religijnej trzeba rozmawiać, ponieważ w ramach systematycznej edukacji interakcje pomiędzy nauczycielami i uczniami znajdują się w relacji wobec siebie nawzajem, tak że naturalnie również nauczyciele muszą dysponować kompetencją religijną, by móc pokazywać ją uczniom.

Przybliżenie krytyczne

Pojęcie kompetencji, stosowane w odniesieniu do europejskich badań PISA jest zagadkowe, ponieważ nie wywodzi się z humanistycznej tradycji pedagogicznej, ale z tradycji nauk społecznych, a w tym przypadku dokładnie z pedagogiki empirycznej (por. Klieme et al. 2003; również tamże 2007a; 2007b; 2002; 2004; 2008), która dzieli edukację na tzw. domeny, np. myślenie matematyczne czy przyrodnicze. Przedmiot nauki szkolnej, w moim przypadku byłaby to religia, w takim modelu pedagogicznym zostaje przyporządkowany do jednej domeny, w ramach której przypisana zostaje tylko część wymogów edukacyjnych oraz profilu edukacyjnego danego przedmiotu. Kompetencja religijna obejmuje wówczas np. hermeneutyczną umiejętność odpowiedniego obchodzenia się z tekstami i symbolami religijnymi oraz interpretowania ich. Do tego dochodzi również kompetencja partycypacyjna, umożliwiająca uczestniczenie w wydarzeniach o charakterze nabożeństwa,

¹ Tłumaczenie streszczenia sporządziła Heike Jansen, Freiburg.

² Wykład wygłoszony na CHAT w Warszawie w dniu 28 listopada 2015 r.

zaś trzecim wymiarem byłaby kompetencja etyczna, tak by w określonych konstelacjach problemowych, np. pytanie o eutanazję, być w stanie posługiwać się argumentacją. Kompetencje można zatem zdefiniować, są to „występujące u jednostek lub możliwe do opanowania poznawcze sprawności i umiejętności rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi motywacyjne, wolicjonalne i społeczne gotowości oraz umiejętności udanego i odpowiedzialnego wykorzystania dostępnych rozwiązań problemów w zmiennych sytuacjach“ (Weinert 2001a, s. 27; zob. również tegoż, 2001). Co do kompetencji obowiązuje zasadniczo, iż można się ich nauczyć lub je nabyć (por. Klieme & Hartig 2007, s. 18) oraz prowadzą one do dyspozycji osiągnięć, „które odnoszą się „funkcjonalnie”... do zmiennych sytuacji i wymagań.“³ W przypadku kompetencji religijnej możliwość jej nauczania się i nabycia należy poddać bardzo krytycznej refleksji, skoro chodzi o komponent wiary w sensie zaufania do Boga.

Wykorzystanie kompetencji w sensie ich zastosowania stanowi społeczny i polityczny wymóg; tak że kompetentnie działa ten, komu udaje się korzystać z nabytych umiejętności i stosować je do rozwiązywania problemów (por. Klieme 2009, s. 47; Klieme 2009b; Döbert et al. 2009;). Wspieranie mierzalnych, nabytych kompetencji ma zatem na celu potencjalny wynik. Ukierunkowanie na kompetencje lub sterowanie według wyników powinno poprawiać jakość edukacji i osiągnąć czy poziomu wiedzy uczennic i uczniów, takie jest założenie wynalazczyń i wynalazców edukacji ukierunkowanej na kompetencje.

Problematyzacja przedstawionego pojęcia kompetencji

Wraz z Walterem Herzogiem można jednak pokusić się o krytykę zarówno celu jak i sposobu realizacji reformy polegającej na wprowadzeniu w szkołach standardów edukacji (por. Herzog 2013, s. 8). Wprowadzenie standardów edukacji stanowi, zdaniem Herzoga, reakcję na krytykę jakości danego systemu edukacji (por. Herzog 2013, s. 9). W ramach badania PISA jakość procesów uczenia się i kształcenia stała się (rzekomo) mierzalna, zaś niemiecka Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty wyciągnęła z tego wnioski, że plany nauczania i kształcenia w 16 krajach związkowych należy zastąpić planami kształcenia zorientowanymi na kompetencje, w których wyraźnie sformułowane zostaną standardy kształcenia: „*Celem standardów kształcenia jest zachowanie lub zabezpieczenie oraz rozwój lub poprawa*

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

jakości edukacji szkolnej.“ (Herzog 2013, s. 10) Standardy kształcenia należy pojmować jako część „ogólnej strategii zapewnienia jakości“ (Herzog 2013, s. 10). Udoskonalenia czy też wspierania wymaga nie tylko jakość edukacji, ale również tzw. sprawiedliwość edukacyjna (Herzog 2013, s. 11).

Jednocześnie obrońcy orientacji na wyniki ciągle zakładają, iż empiryczny pomiar oraz stwierdzanie istnienia kompetencji znajdują się w odpowiedniej relacji wobec siebie, co objawia się następnie w sposobie sformułowania standardów edukacji. Standardy kształcenia można uznać za standardy formalne, które określają, „*ile trzeba osiągnąć.*“ (Herzog 2013, s. 20) Precyzyjnie należałoby właściwie mówić o „standardach osiągnięć ucznia“ (Herzog 2013, S. 20), w przypadku nauczycieli mówi się o standardach profesjonalizacji (Herzog 2013, s. 21): „*Dla pojęcia standardów kształcenia (niem. Bildungsstandards), które zakorzeniło się na niemieckim obszarze językowym, charakterystyczne jest jednak to, że abstrahuje ono od warunków działania nauczyciela i ogranicza się wyłącznie do osiągnięć ucznia. Standardy kształcenia nie odnoszą się ani do treści programowych, ani do procesów pedagogicznych, a jedynie określają wyniki w nauce uczennic i uczniów. Ustanawiają krajowe standardy osiągnięć ucznia.*“ (Herzog 2013, s. 24) Częścią standardów nauczania są wspomniane już wielokrotnie kompetencje. Okazuje się zatem, że pojęcie „kompetencja“ jest raczej czymś w rodzaju pojęcia zbiorczego, które należy zróżnicować, zarówno według swoistych autonomii i odpowiednich taksonomii. Na obszarze anglosaskim trudno dokonać ścisłego rozróżnienia pomiędzy pojęciami *skills, knowledge, literacy* i *competence* (por. Herzog 2013, s. 31). W dyskusji niemieckiej Heinrich Roth rozróżnił pomiędzy kompetencjami rzeczowymi, auto-kompetencjami i kompetencjami społecznymi (por. Herzog 2013, s. 32): „*A zatem Roth ustanawia zdolność działania kryterium pojęcia kompetencji. Nie bazuje ona na wiedzy albo umiejętnościach, ale na powiązaniu wiedzy i umiejętności.*“ (Herzog 2013, s. 32) Zasadniczo kompetencje charakteryzuje się jako zdolności (niem. Fähigkeiten) i sprawności (niem. Fertigkeiten), tzn. kompetencje są to „*zdolności tworzące nawykowe umiejętności (niem. Können)*“ (Hubig 2012, s. 34 i kolejne; Herzog 2013, s. 33).

Pod względem pojęciowym, ale również techniczno-pomiarowym, pojęcie kompetencji jawi się jako bardzo problematyczne, co znajduje odzwierciedlenie również w rozważaniach dydaktycznych (Herzog 2013, s. 37): „*... wówczas pojęcie kompetencji stanowi problem pomiarowy o tyle, o ile musi obejmować nie tylko poznawcze, ale również motywacyjne, wolicjonalne, społeczne i ewentualnie również moralne aspekty kompetencji.*“ (Herzog 2013, s. 38)

Próba krytyki

Kompetencje, aby mieć sens, muszą być mierzone przez dłuższy czas, co w kontekście szkolnym jest prawie niewykonalne (por. Herzog 2013, s. 39). Wieloznaczne jest również pytanie, czego uczeń się nauczył: „*Z perspektywy dydaktycznej, punktu wyjścia do planowania edukacji nie stanowi już „prze-robiecie” jakiegoś obszaru materiału, ale pytanie, jakie kompetencje można uzyskać na podstawie jakiego materiału...*” (Herzog 2013, s. 40)

Skrytykować należy powiązanie pomiędzy sterowaniem za pomocą materiału znajdującym się na wejściu (*input*) oraz rezultatu na wyjściu (*output*). Ten standard nauczania, jako standard dotyczący osiągnięć, skupia się na rezultacie, natomiast sterowanie z natury rzeczy odnosi się najpierw do materiału wejściowego (por. Herzog 2013, s. 46)! Ludzie nie są, zdaniem Herzoga, ani trywialnymi, ani nie-trywialnymi maszynami, co oznacza, że wprawdzie musi chodzić o rezultat (*outcome*), który jednak zależy od wielu nieznanych wielkości. Co dokładnie należy rozumieć pod pojęciem pomiaru osiągnięć ucznia (Herzog 2013, s. 64)? Zazwyczaj osiągnięcia są sprawdzane za pomocą testów i sprawdzianów oraz oceniane na podstawie odpowiednich taksonomii. Cele rozwoju osobowości nie dają się jednak ująć w znormalizowane postępowanie testowe ani ocenić (Herzog 2013, s. 65).

Wyniki procedur testowych nie dopuszczają wypowiedzi indywidualnych i prawie nie nadają się do wykorzystania na konkretnej płaszczyźnie edukacji (Herzog 2013, s. 74): „*W to, że powszechne zastosowanie testów w naszych szkołach doprowadzi nas do pedagogicznego Eldorado należy z całkowitą słusznością wątpić.*” (Herzog 2013, s. 75) Edukacja z zastosowaniem ustandaryzowanych procedur testowych zostaje zredukowana do treści, które da się ująć poznawczo; nie ma tu mowy o sprawiedliwości edukacyjnej wobec „*edukacyjnych obcokrajowców*” (Herzog 2013, s. 76)

Refleksja

W humanistycznej tradycji pedagogiki istnieje, jak podkreśla Jan Amos Komeński, wizja szkoły wykraczająca poza mierzalność i spełnianie wymagań (Herzog 2013, s. 80) i dlatego trzeba ostrzegać przed przykładaniem nadmiernej wagi do sterowania i regulowania, które tylko wtedy mogą osiągnąć swój cel, gdy się do nich nie przykładają nadmiernej wagi: „*To budzi oczekiwanie, że tak złożonym tworem społecznym jak system edukacji można będzie rzeczywiście sterować, jeżeli tylko tradycyjne podejście sterowania materiałem na wejściu zostanie porzucone na rzecz sterowania za pomocą rezultatu na wyjściu.*” (Herzog 2013, s. 82) W przeciwnym razie szkoła zostanie moim zdaniem poddana czysto instrumentalnej perspektywie. Od sterowania

należy odróżnić regulowanie (Herzog 2013, s. 85), przy czym regulowania należy się doszukiwać wewnątrz systemu, a sterowania poza nim (Herzog 2013, s. 85). Ponadto formalny system edukacji stanowi system społeczny, który wymyka się procesom maszynowym, cybernetycznym (Herzog 2013, s. 91). Kiedy jednak podstawę szkolnych procesów nauki i edukacji stanowi działanie komunikacyjne, wówczas osiągnięcia uczniów i uczennic nie są wyłącznie osiągnięciami szkoły czy kadry nauczycielskiej (Herzog 2013, s. 93), ponieważ edukacja w pierwszym rzędzie stanowi proces społeczny z wieloma niewiadomymi (s. 94): *„Ruch wspierający standardy zdaje się kłaść nacisk na kryteria ogólności i prostoty, podczas gdy w praktyce pedagogicznej istotne są kryteria prostoty i trafności. Szkoła jako struktura przeplatających się kręgów reguł jest pewnym prostym i ogólnym wyobrażeniem, które wprawdzie wychodzi naprzeciw oczekiwaniom polityki, w praktyce jednak nie jest pomocne.”* (Herzog 2013, s. 96) Modele kompetencji mają charakter opisowy i nie mówią nic o logikach rozwoju jednostek (Herzog 2013, s. 99)

Kompetencja religijna

Celem nowszych badań empirycznych dotyczących religii było zastosowanie wiedzy z zakresu pedagogiki empirycznej wobec zagadnień teologicznych i religijno-pedagogicznych w odniesieniu do edukacji religijnej w szkołach publicznych (por. Benner et al. 2011, s. 13). Zespół projektowy traktował religię czy sprawy religijne jako „dyskursywny stan faktyczny“ (por. Matthes 1992). Edukacja religijna jest przy tym zdolnością *„dostrzegania i rozpoznawania różnych przejawów religii oraz obchodzenia się z nimi w sposób interpretujący i uczestniczący.”* (Benner et al. 2011, s. 14) W tradycji Schleiermachera edukacja religijna jest rozumiana jako istotny element kształcenia publicznego, *„które odnosi się do zróżnicowanych stylów życia oraz części społeczeństwa przy pomocy różnych struktur kategorialnych i sposobów myślenia, z których żadne nie mogą sobie rościć pierwszeństwa wobec innych.”* (Benner et al. 2011, s. 15) Religia i edukacja zgodnie z tym rozumieniem uzupełniają się jako komplementarni partnerzy. W szkole religia pojawia się najpierw w swojej postaci refleksyjnej, a nie przede wszystkim performatywnej (por. Dressler 2006; 2008, s. 74-88; tegoż 2012; 2014), co oznacza, że religia zgodnie z tzw. zasadniczą koncepcją edukacji (niem. Grundbildungskonzept) (por. Baumert; Stanat & Demmrich 2001, s. 21) stanowi odrębną domenę (Benner et al. 2011, s. 17). Jeżeli chodzi o kompetencje, dziedzinie edukacji religijnej przypisuje się zarówno kompetencje rozwiązywania jak i przepracowywania problemów. Wydawcy kierują się mniej wiedzą / wiadomościami z dziedziny religii, a raczej kompetencjami dużo bardziej złożonymi. Model berliński

rozdziela pomiędzy trzema wymiarami kompetencji tzw. kompetencji religijnej:

- wiadomości religioznawcze
- religijne wykładnie i interpretacje
- religijne uczestnictwo i działanie

Nie chodzi o rekrutowanie uczniów i uczestników w poczet wyznawców religii odniesienia nauczyciela, ale o „przekazanie im podstawowych wiadomości z danego przedmiotu oraz zdolności uczestniczącej i działającej konfrontacji z treściami i tematami właściwymi dla danej domeny.“ (Benner et al. 2011, s. 21) Następujące standardy dają się odnaleźć w tych wymiarach kompetencji: Odnoszą się „do zdolności dostrzegania oraz wyrażania własnej wiary i własnych doświadczeń oraz poddawania ich refleksji w kontekście wykładni chrześcijańskich czy innych religii; (2.) odpowiedniego rozumienia podstawowych form przekazu biblijnego i religijnego języka, (3.) do znajomości indywidualnych i kościelnych praktyki religijnych oraz zdolności uczestniczenia w nich, (4.) do zdolności udzielania informacji o ewangelickim pojmowaniu chrześcijaństwa, (5.) do takiej percepcji sytuacji wymagających podejmowania decyzji etycznych w życiu jednostki i społeczeństwa, która rozumie chrześcijańskie fundamenty wartości i norm oraz przekłada je na działania, (6.) do konfrontacji z innymi wierzeniami religijnymi i światopoglądami niereligijnymi oraz zdolności radzenia sobie z krytyką religii oraz wykazywania uzasadnienia wiary, (7.) w końcu do zdolności pełnej szacunku komunikacji i współpracy z wyznawcami innych religii oraz osobami o innych światopoglądach (8.) identyfikowania, poddawania krytycznej refleksji oraz umiejętności wyjaśnienia pochodzenia i znaczenia religijnych motywów i elementów w kulturze.“ (Benner et al. 2011, s. 27)

Jak sprawdza się kompetencję religijną?

Trudność polega przede wszystkim na tym, by stworzyć odpowiednie zadania testowe poruszające wszystkie wymiary kompetencji religijnej. Od Klauera (2002) przejąłem formy zadań odnoszące się do poznawczych celów edukacji (por. grafiki na s. 45, 48, 49). W zadaniach testowych wyraźnie widać, że podstawowe wiadomości stanowią istotną podstawę interpretacji („learning about religion“; por. Schieder 2008, s. 17). Ważne stało się następujące stwierdzenie: *„Podczas konstruowania zadań mających zbadać religioznawcze wiadomości uczennic i uczennic na koniec edukacji na poziomie średnim niższym, należało skonstruować zadania, które odwołują się do wiadomości, które zgodnie z tendencją nabywane są w lekcyjnym procesie nauczania i uczenia się.“* (Benner et al. 2011, s. 50) Ta

baza wiedzy została umieszczona w relacji z pozaszkolnymi religijnymi procesami socjalizacji, o których uczennice i uczniowie udzielały/li informacji w ankiecie. W zadaniach testowych znalazły się zadania różnego typu, które stawiały przed uczniami i uczennicami wyzwania hermeneutyczne i w których wymagano przyjmowania różnych perspektyw hermeneutycznych: *„Kompetencja interpretacyjna, którą należy nabyć podczas lekcji religii, odwołuje się do obiektów i treści w wąskim sensie religijnych (teksty religijne, prezentacja motywów religijnych, budynki religijne, symbole, instytucje, nauczanie itd.) w religii odniesienia oraz w innych wyznaniach i religiach oraz do wykładni zagadnień i zjawisk religijnych w innych dziedzinach kultury, np. sztuce, polityce lub reklamie. To rozróżnienie ma brać pod uwagę, że np. przypowieści biblijne można interpretować nie tylko religijnie, ale również etycznie, politycznie lub ekonomicznie.“* (Benner et al. 2011, s. 55; na ten temat również: Benner; Schieder; Schluß & Willems 2004, s. 11) Stosuje się zadania typu: Co tekst mówi o ...? Jaki opis pasuje do ...? Co w tej wypowiedzi jest wykluczone? Jak można przyporządkować ...? (Benner et al. 2011, s. 56) Badanie religijnej kompetencji partycypacyjnej postawiło badaczy przed prawdziwą trudnością. Wtedy w zadaniach testowych pomocne były następujące sformułowania: Wyobraź sobie.... Składasz propozycję, ..., by osiągnąć ... Zbierz informacje/propozycje od ... Zakładacie grupę roboczą i chcecie zrobić następującą rzecz ... (Benner et al. 2011, s. 63) Religijna kompetencja partycypacyjna charakteryzowana jest jako kompetencja, *„która wykracza poza wymiar podstawowych wiadomości i interpretacji religijnych, i odnosi się do zdolności uczestniczenia w czynnościach religijnych w roli doradczej, angażowania się w odpowiednie doradztwo jako osoba, formułowanie indywidualnych stanowisk w formie zgody, odmowy lub krytyki bądź współdziałania poprzez tworzenie opcji działania czy alternatyw.“* (Benner et al. 2011, s. 63)

W badaniach można jednak podnieść problem, czy dane wymiary kompetencji w edukacji religijnej faktycznie znajdują odzwierciedlenie w pytaniach badaczy oraz odpowiedziach uczniów.

Poziomy kompetencji religijnej

Po przeprowadzeniu ankiety zespół badawczy stworzył model poziomów religijnej kompetencji interpretacyjnej, który w dalszej części przedstawię w całości (Benner et al. 2011, S.126):

Poziom 1 Uczennice i uczniowie potrafią interpretować religijne teksty i rytuały, które zawierają odniesienia do konwencji i doświadczeń religijnych znanych w rzeczywistości.

Poziom 2 Uczennice i uczniowie potrafią wychwycić koncepcję religijną, która leży u podstaw tekstów i faktów religijnych, również wtedy gdy nie istnieją bezpośrednie odniesienia do doświadczeń w ich rzeczywistości.

Poziom 3 Uczennice i uczniowie potrafią pojmować teksty i fakty z różnych religii, zmieniać perspektywy pomiędzy nimi oraz dyskutować na problemami wykładni w sposób interreligijny oraz w przestrzeni publicznej.

Poziom 4 Uczennice i uczniowie potrafią pojmować treści i koncepcje religijne w kontekstach religijnych i poza-religijnych, poddawać refleksji i problematyzować konkurencyjne wykładnie poprzez zmianę perspektywy oraz w tym celu kwestionować własne oczekiwania.

Poziom 5 Uczennice i uczniowie potrafią interpretować treści i fakty religijne wychodząc od różnych logik specjalistycznych (ekonomii, polityki, moralności, prawa) i w świetle takich logik oceniać je z wielu perspektyw.

Ponadto w tym miejscu należy zauważyć, że kompetencja interpretacyjna jest specyficznie związana z danymi religijnymi gatunków językowymi, literackimi i innymi, co uzasadnia istnienie kompetencji religijnej specyficznej dla danej domeny. Wyraźnie widać też, że podstawowe wiadomości są czymś innym niż kompetencje, zaś odniesienie do religii pochodzenia niekoniecznie mówi coś o podstawowych wiadomościach itd. na temat innych religii i grup religijnych (Benner et al. 2011, s. 131). W związku z tym zespół zidentyfikował następujące trudności: „Łatwiejsze są te zadania, które odnoszą się do materiału, który jest intensywnie omawiany podczas lekcji religii, które odwołują się do kwestii istotnych w rzeczywistości życia uczniów i obecne w mediach masowych. Trudniejsze są zadania, które nie tylko pytają o wyizolowane wiadomości, ale w których potrzebne jest jednocześnie więcej wiadomości, by zadanie rozwiązać, kiedy trzeba znać kontekst sensu i/lub odnosić do siebie różne perspektywy czy też dokonywać zmiany perspektywy.

Efektem udziału w lekcjach religii w szkołach publicznych była zauważalna zdolność do międzyreligijnego działania i spotkania, co obala stanowisko rzecznika ds. nauki stylu życia, etyki i religii (niem. LER), że edukacja religijna, nie jest w stanie, *„wspomagać wzajemnego zrozumienia wśród przedstawicieli różnych religii i kultur.“* (Benner et al. 2011, s. 136) Jest wręcz przeciwnie, co teraz udowodniono empirycznie. W wielu badaniach w ostatnich czasach przemilczano pytanie, jakie kompetencje w rzeczywistości nabywają uczniowie i uczennice (por. Ziebertz 2003; 2009; Feige 2006; 2007; Liebold 2004). Celem edukacji religijnej ukierunkowanej na kompetencje jest zatem stworzenie powiązania pomiędzy ukierunkowaniem edukacji na wiedzę oraz specyficznymi czynnikami ukierunkowania na kompetencje.

Kompetencja religijna i międzyreligijna

Odnoszą się pojęciowo do innej sytuacji religijnej i kulturowej, mianowicie do społecznej sytuacji wielokulturowości i różnorodności religii, a zatem do problemów współczesnych ludzi z orientacją. Rozróżnienie pomiędzy wieloma, również religijnymi pomiotami i agencjami oferującymi sens życia okazuje się być trudne, a kompetencja religijna, tak jak obietnica zbawienia, powinna zapewnić orientację. We wspomnianym już badaniu Kliemego z 2003 r. kompetencje są to *„występujące u jednostek lub możliwe do opanowania poznawcze sprawności i umiejętności rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi motywacyjne, wolicjonalne i społeczne gotowości oraz umiejętności udanego i odpowiedzialnego wykorzystania dostępnych rozwiązań problemów w zmiennych sytuacjach“* (Klieme u.a., 2003, s. 21). Kompetencje religijne, jako kompetencje specyficzne dla pewnej domeny, są zatem również kompetencjami międzyreligijnymi oraz, jak twierdzi Miriam Schambeck *„zdolnościami i umiejętnościami, które umożliwiają ludziom wykształcenie w sobie odpowiedzialnego i uzasadnionego stanowiska wobec religii w obliczu określonej tradycji i wewnątrz niej, które, będąc świadomym wielości, uznaje, że religia występuje tylko w liczbie mnogiej i potrafi produktywnie przekazywać tę religijną mnogość“* (Schambeck, 2013, 174). Kompetencje religijne są po pierwsze kompetencjami hermeneutycznymi pozwalającymi rozumieć teksty, symbole i konteksty, ale również formami działania pozwalającymi radzić sobie ze złożonymi sytuacjami konfliktu lub zachodzenia na siebie (WiReLex Interreligiöse Kompetenz). Willems charakteryzuje tę sytuację *„jako kompetencję w radzeniu sobie z międzyreligijnymi sytuacjami zachodzenia na siebie, a zatem z takimi sytuacjami, w których różni uczestnicy stosują nacechowane kulturą religijną wzorce interpretacji, zachowania i atrybucji jak również wzorce emocjonalne i ewaluacyjne oraz w których ze względu na relatywną nieprzystawalność tych wzorców dochodzi do napięć (sięgających od konfliktów po egzotyczną atrakcyjność) (por. Willems 2011, s. 142).“* (Willems 2015)

Preferowany model kompetencji powinien pomóc w wyjaśnieniu własnego stanowiska religijnego, budowaniu kognicji religioznawczych, ćwiczeniu zdolności hermeneutycznych, uczeniu się podejścia do osób o innym pochodzeniu religijnym oraz budowaniu czegoś na wzór empatii poznawczej. (Willems 2011, s. 114 i kolejne).

Warunkiem edukacji religijnej ukierunkowanej na kompetencje jest to, że zasadniczo stawia na powiązane systematycznie uczenie się, które jednak samo np. przebiega po linii psychologii rozwojowej. Wtedy jednak

praktycznie niemożliwe staje się podanie odpowiedniego poziomu edukacji religijnej dla każdej grupy wiekowej. Pozostaje jednak to, jak pisze Willems (2011, s. 176-193), że stan rozwoju poznawczego jak najbardziej oddziałuje na nabywanie kompetencji religijnej i międzyreligijnej. „Zdolność interpretowania zachodzenia na siebie różnych religii tak samo uzależniona jest od rozwoju poznawczego, jak i zdolności do metakomunikacji oraz przechodzenia pomiędzy różnymi perspektywami religijnymi i niereligijnymi“ (por. Willems 2011, s. 179-184). Od uczennic i uczniów, którzy jeszcze nie osiągnęli stadium operacji formalnych, można oczekiwać, że odpowiednio do swojego etapu rozwoju, na podstawie przykładowego materiału zauważą, iż osoby o różnej przynależności religijnej reprezentują różne stanowiska religijne, że będą w stanie przedstawić, w co wierzą i co myślą inni oraz że wyrazić, w co same/sami wierzą i co myślą. Horyzont uczennic i uczniów znajdujących się w stadium operacji konkretnych może obejmować fakt, że różnice pomiędzy światopoglądami religijnymi kryją (lub mogą kryć) się w tym, że dzieci uczą się i przejmują te światopoglądy od swoich rodziców. Dopiero w stadium operacji formalnych można oczekiwać, że uczennice i uczniowie będą abstrahować od własnych ocen i emocji podczas interpretacji sytuacji zachodzenia różnych religii na siebie, kwestionować je i poddawać refleksji oraz że będą poddawać refleksji własne oraz inne, wewnątrzkonfesyjne uzasadnienia na tle odpowiednich uwarunkowań religijno-kulturowych, formułować, stosować i poddawać refleksji abstrakcyjne kryteria międzyreligijnego formułowania osądów.“ (Willems 2015)

Bibliografia:

- 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): Indikatorengestützte 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): Unterrichts-dramaturgien. 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 Diskussionen und empirische Bildungsstandards. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), s. 625.

- Klieme, Eckhard (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an
den Sekundarbereich I.* Bielefeld: Bertelsmann (Bildung in Deutsch-
land, 2008).
- Klieme, Eckhard (2009b): *Leitideen der Bildungsreform und der Bildungs-
forschung. 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 com-
petencies in educational contexts.* Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schambeck, Mirjam (2013): *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Stu-
dium, 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 Barba-
ra-Schadeberg-Vorlesungen.* Münster: Waxmann (Schule in evange-
lischer 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](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 Grun-
dlagen – 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](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5).
- Willems, Joachim (2015): *Art. Interreligiöse Kompetenz.* Deutsche Bibel-
gesellschaft (Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon).
Online verfügbar unter [https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/
das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sa-
chwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8d-
de52829a0da1c0778b0c7b/](https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8d-de52829a0da1c0778b0c7b/), 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. (tłum. Heike Jansen)