

## **F3 – Kompetenz**

*Lothar Kuld*

### **1 Profil**

In der Pädagogik ist der Begriff der Kompetenz denkbar weit gefasst. Seit den 1970er Jahren kursiert der Begriff von ‚Schlüsselqualifikationen‘ und mehr oder weniger synonym gebraucht ‚Schlüsselkompetenzen‘. Während Qualifikationen im Blick auf Handlungsanforderungen in Lebenssituationen formuliert werden, beschreiben Kompetenzen eher Dispositionen kognitiver, motivationaler und willentlicher Art, die einen Menschen in die Lage versetzen, Lebenssituationen zu bewältigen. Dieses Verständnis von Kompetenz hat sich in der Pädagogik heute durchgesetzt. Die Verfasser/innen der 2003 publizierten Expertise „Zur Entwick-

lung nationaler Bildungsstandards“ verstehen in Anlehnung an *Franz E. Weinert* „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren [nur um solche Fähigkeiten geht es!] kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [vom Willen bestimmten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Klieme u.a. 2003, 72)

Bildungsstandards beschreiben unter dem Zeichen der Kompetenzorientierung „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.“ (ebd., 19) Diese Anforderungen ergeben sich aus der Analyse allgemeiner gesellschaftlicher Bildungsziele. Die Standards formulieren daraufhin „Kompetenzen im Sinne von Leistungsdispositionen, die den Schülern bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe vermittelt werden sollten.“ (Saldern/Paulsen 2004, 67) Diese Standards sind überprüfbar. Was nicht überprüfbar ist, ist kein Standard.

## 2 Rezeption

In der katholischen Religionspädagogik tauchte der Begriff der Kompetenz erstmals in dem nach der Curriculumtheorie entworfenen *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I* (1973) auf. Dort verstand man unter Kompetenzen erlernbare Qualifikationen, die ein Mensch braucht, um das eigene und das fremde Leben sowie Religion und Kirche zu verstehen und aufeinander beziehen zu können. Es ging um Fähigkeiten und Fertigkeiten und den Willen, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Domänen von Leben, Religion und Kirche auch einzusetzen. Die für das Verstehen von Religion und für ein religiös verantwortetes Leben vermuteten Kompetenzen und Qualifikationen wurden in Lernziele überführt, auf die hin der Unterricht zu organisieren war. In der Folge sprach man nicht mehr von Kompetenzen, sondern von Lernzielen, bis 2003 die Neuorientierung des Bildungssystems an überprüfbaren Standards, an denen die Leistungsfähigkeit der Schulen zu messen sei, eine Neuorientierung auch der Religionsdidaktik erzwang. Der Wechsel des Bildungssystems von der Input- zur Output-Orientierung und die Umstellung der Bildungspläne auf Kompetenz- und Standardbeschreibungen hat die Religionspädagogik damals ziemlich unvorbereitet getroffen. Sie hatte – sieht man von dem solitären Versuch von *Ulrich Hemel* (1988) ab – keine Kompetenzmodelle und keine Standards, die empirisch abgesichert gewesen wären. Bis heute scheint es schwierig zu sagen, was eine religiöse Kompetenz ist. Die unter den wenigen empirischen Studien zur Entwicklung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht breiter rezipierte Studie von *Dietrich Benner u.a.* (2011)

unterscheidet zwischen Deutungs- und Partizipationskompetenz als Bildungsziel. Religiös kompetent ist demnach ein Mensch, der Religion verstehen und interpretieren (Deutungskompetenz) und begründet an Religion und religiösen Diskursen teilhaben oder begründet auch nicht teilhaben (Partizipationskompetenz) kann. Unausgesprochen steht dahinter die Einsicht, dass Religion im Bildungssystem immerzu reflexiv vermittelte Religion ist. Das hat Folgen für die Religion. Sie ist ein Lerngegenstand. Dennoch hat der Religionsunterricht es nicht nur mit den kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen zu tun. Hier beginnen die Probleme. Die religionspädagogische Rezeption des Kompetenzbegriffs in der an Output orientierten Schule war daher zunächst von Abwehr geprägt. Die Einwände lauten im Einzelnen:

1. Religionsunterricht sei mehr, als sich in Kompetenzen und Standards fassen lasse.
2. Kompetenzorientierung sei ein Ausdruck der Ökonomisierung des Bildungssystems.
3. Kompetenzorientierung vernachlässige die Inhalte und gefährde den Religionsunterricht.
4. Kompetenzorientierung suggeriere, es lasse sich alles beherrschen und die Schule liefere die Fähigkeiten dazu.

Der erste Einwand, dass Kompetenzbeschreibungen bei weitem nicht erfassen, was im Religionsunterricht wichtig ist und geschieht, ist theologisch und pädagogisch begründet und hat ein gewisses Pathos. Die *Kirchlichen Richtlinien für die Sekundarstufe I* der deutschen Bischöfe halten fest, dass das Erreichen von Bildungsstandards „nur ein Kriterium“ (DBK 2004, 11) für die Beurteilung der Qualität von Religionsunterricht sei. Daraus folge, dass der Prozess der Standardisierung von einer gegenläufigen Bewegung der Entstandardisierung begleitet sein müsse. Diese religionspädagogische Kritik sieht in der Kompetenzorientierung den Ausdruck eines funktionalistischen Bildungsverständnisses, dem entgegengehalten werden müsse, dass Bildung mehr als der Erwerb von Kompetenzen sei. Statt an überprüfbaren und konkret operationalisierbaren Bildungszielen sei der Religionsunterricht primär an Erfahrungen interessiert, wie der Glaube ins Leben kommt. Was diese Erfahrungen sind, kann man sich theologisch denken, messbar sind religiöse Erfahrungen kaum und deshalb hat diese Position mit der Kompetenzorientierung ein Problem.

Der zweite Einwand sieht in der Kompetenzorientierung ein Zeichen der fortschreitenden Ökonomisierung des Bildungssystems. Dieser Einwand hat einen bildungstheoretischen Hintergrund und gibt zu bedenken, dass die Output-Orientierung – ein Begriff aus der Betriebswirtschaftslehre – das Bildungssystem, wenn man nicht aufpasse, „bildungsfremden Zwecksetzungen“ (Dressler 2005, 51) ausliefere, aus denen Religion nur beschädigt hervorgehen könne. Religion sei wie Bildung grundsätzlich dysfunktional. Darin seien sich Bildung und Religion

affin. Das bedeutet für die Kompetenzdiskussion: Die Kompetenzorientierung ist für die Qualität des Religionsunterrichts ein mögliches Instrument, wenn Bildungsstandards nicht als Leistungsstandards verstanden werden.

Der dritte Einwand lautet: Kompetenzorientierung führe zu einer „Inhaltsentleerung des Religionsunterrichts“ (Boehme 2010, 462) und gefährde diesen. Statt dem Religionsunterricht die Möglichkeit zu geben, Defizite in der religiösen Sozialisation der Schüler/innen zu kompensieren, verstärke „seine derzeitige Ausprägung leider die säkularen Tendenzen in der Gesellschaft.“ (ebd.) Das ist natürlich angreifbar formuliert, problematisiert aber die für den Religionsunterricht wie für jedes Fach tatsächlich wichtige Frage nach den Inhalten (vgl. Schmid 2012). Inhalte kann der kompetenzorientierte Religionsunterricht in seinen Kerncurricula aber durchaus vorweisen. Kompetenzen sind immer fachbezogen. Sie beziehen sich freilich – und das verkennt diese Kritik – nicht auf einen Kanon von Inhalten, der immer etwas Beliebigen hat, sondern auf einen Modus des Weltzugangs und Weltverstehens. Kompetenzformulierungen in den Bildungsplänen für den Religionsunterricht beschreiben, was eine religiöse Weltdeutung ist und was ein Schüler nach zwei, vier oder zehn Jahren Religionsunterricht davon wissen und anwenden können sollte, wenn religiöse Kompetenz gefordert ist.

Der vierte Einwand, die Kompetenzorientierung befördere einen Habitus, alle Probleme des Lebens ließen sich mit den richtigen Kompetenzen schon lösen, wurde prominent von *Rudolf Englert* vorgetragen und bezieht sich auf den *Weinertschen* Kompetenzbegriff, den die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ übernommen hat und der nun die Bildungspläne leitet. Man müsse sich fragen, meint *Englert*, „ob die in der Begegnung mit religiösen Traditionen ausgebildeten Kompetenzen sich so ohne Weiteres als Voraussetzungen für die Lösung von Problemen begreifen lassen.“ (ders. 2012, 64) Und weiter: „Missverstehen wir nicht vielleicht die Bedeutung von Religion im menschlichen Leben, wenn wir uns religiöse Kompetenzentwicklung so strikt als die Steigerung von Problemlösungspotential denken?“ (ebd.) Das ist in der Tat eine Aporie religiöser Bildung. Sie ist im Sinne einer „Steigerung von Problemlösungspotential“ jenseits ihrer Domäne und selbst dort nutzlos. Eben deshalb wird sie von nicht wenigen ja für entbehrlich gehalten.

Radikaler und im Schatten der bisher referierten Kritiken wenig beachtet gibt es in der Religionspädagogik schließlich noch jene Kritik, die den Kompetenzbegriff schlichtweg für einen großen Betrug hält. Er suggeriere, alles ließe sich beherrschen und die Schule vermittele die entsprechenden Fähigkeiten (vgl. Baldermann 2013). Inhalte des Unterrichts würden funktionalisiert, alles drehe sich um den Aufbau von Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungssituationen, die – in Aufgabestellungen übersetzt – überprüft werden können. Ein solches Bildungssystem sei totalitär, von oben herab verordnet und ohne Sensibilität für das, was sich nicht beherrschen lasse.

Dieser Einwand ist massiv, aber er scheint die Selbstbegrenzung und Selbstbescheidung, die die Vertreter des Kompetenzbegriffs formulieren, zu übersehen. Es geht nur um erlernbare Fähigkeiten, also um das, was in der der Schule gelernt werden kann. Das ist ein bescheidenes Programm, dessen Anwender wissen, dass sie damit nicht alles, was Bildung und Religion ausmacht und im Alltag einer Schule auf sie zukommt, erfasst haben. Und totalitär ist die Kompetenzorientierung wohl auch nicht, denn es geht ja bei dieser Orientierung nicht um die Konditionierung und Überprüfung der Schüler/innen, sondern um die Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Schule, also der Institution, mit Hilfe von Standards.

### 3 Potenzial

Bildungsstandards zeichnen keine „Bilder schöner Welten“ (Tenorth 2005, 41), die in der Realität des Bildungssystems gar nicht einlösbar sind, sondern sie sollen nichts anderes als „die Qualität von Unterricht sichtbar und messbar machen und ein Minimum an Einheit in den Leistungen stiften“ (ebd., 42f.). Bildungsstandards in dieser Interpretation sind auch für den Religionsunterricht sinnvoll, wenn man qualitativ guten Unterricht erwartet. Freilich ist in der Schule wie im Religionsunterricht nicht alles standardisierbar. Das sagt aber auch schon der Kompetenzbegriff, der hier verwendet ist. Er bezieht sich ausschließlich auf „kontextspezifische, erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen [...], die für die Bewältigung von Anforderungen in konkreten Domänen erforderlich sind“ (Klieme/Leutner 2006, 5). Alles andere ist hier nicht im Blick.

Die Kompetenzorientierung hat das Fach Religion näher an die Schulwirklichkeit herangeführt. Sie zwingt dazu, die Frage, was im Religionsunterricht nachhaltig gelernt wird und welchen Beitrag das Gelernte zur religiösen Bildung der Schüler/innen leistet, genauer unter die Lupe zu nehmen. Die Diskussion um Kompetenzen und Standards hat aber auch das Bewusstsein dafür geschärft, dass vieles, aber nicht alles, in der Sicht von Religionspädagog/innen vielleicht sogar nur wenig, was im Religionsunterricht vermittelt wird, in Kompetenzen und Standards zu beschreiben ist und sich empirisch messen lässt. Religiöse Kompetenz, die im Religionsunterricht erlernt wird, ist reflexiv. Sie ist von Glaubensüberzeugungen und religiösen Vollzügen zu unterscheiden, auf die ein bildender Religionsunterricht immer nur reflexiv Bezug nimmt. Eben dieser reflexive Umgang mit Religion macht Unterricht überhaupt erst möglich und legitimiert Religion als Fach in der Schule.

#### Literatur

Baldermann, Ingo (2013), Paradigmenwechsel? – Ein grundlegender Einspruch, in: Loccum Pelikan 3/2013, 115-118 – Benner, Dietrich u.a. (Hg.) (2011), Religiöse Kompetenz

als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a. – Boehme, Katja (2010), Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: HK 64 (9/2010) 460-464 – Sekretariat der DBK (2004), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn – Dressler, Bernhard (2005), Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, in: Theo-Web 4 (1/2005) 50-63 – Englert, Rudolf (2012), Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn u.a., 61-73 – Hemel, Ulrich (1988), Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. u.a. – Klieme, Eckhard u.a. (2003), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin – Ders. / Leutner, Detlev (2006), Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms (<http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> [31.10.2014]) – Saldern, Matthias von / Paulsen, Arne (2004), Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA?, in: Schlömerkemper, Jörg (Hg.), Bildung und Standards. Zur Kritik des „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens (Die Deutsche Schule 5. Beiheft), Weinheim, 66-100 – Schmid, Hans (2012), Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn u.a., 47-60 – Tenorth, Heinz-Elmar (2005), Welche Orientierung liefern Tests und Standards dem Bildungssystem (nicht)?, in: Elsenbast, Volker / Götz-Guerlin, Marcus / Otte, Matthias (Hg.), Wissen – werten – handeln. Welches Orientierungswissen braucht die Bildung?, Berlin, 41-50 – Weinert, Franz Emanuel (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel 2001, 17-31 – Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I). Grundlegung, München 1973