

Gott • Leben • Beruf

**Albert Biesinger, Johannes Gather,
Matthias Gronover, Aggi Kemmler (Hrsg.)**

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

WAXMANN

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Albert Biesinger

KIBOR – Katholisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck

bibor – Bonner evangelisches Institut für
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

EIBOR – Evangelisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Band 5



Waxmann 2014
Münster • New York

Albert Biesinger, Johannes Gather
Matthias Gronover, Aggi Kemmler
(Hrsg.)

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen



Waxmann 2014
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 5

ISSN 2195-3023

Print-ISBN 978-3-8309-3035-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8035-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelbild: © Stephanie Kumpf, Recklinghausen

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Dieses Buch ist aus einem langen Erfahrungsprozess entstanden. Seine Autorinnen und Autoren bringen es zusammen auf ca. 60 Jahre Schulerfahrung und waren und sind der Frage verpflichtet, wie der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (RUaBS) den Herausforderungen unserer Gesellschaft begegnen kann. Diese Herausforderungen bestehen nicht nur in der tatsächlich historisch einmaligen Unübersichtlichkeit, mit der junge Menschen heute beim Berufseinstieg konfrontiert werden. Die Kompetenzen, die sie benötigen, sind in ihrer Vielzahl und Komplexität kaum zu benennen. Neben den fachlichen Anforderungen, die an die jungen Leute gestellt werden, treten eine Vielzahl von individuellen und sozialen Herausforderungen, die es zu meistern gilt.

In dieser Situation ist der Religionsunterricht von seiner Sache her bestens aufgestellt. Es geht ihm nicht um kurzweilige pädagogische Moden, die durch das Aufgreifen populärer Themen wie „Glück“ oder „Lebenskunst“ den Schülerinnen und Schülern Rezepte vermitteln, den Alltag zu bestehen. Nicht zuletzt, weil dadurch die Kritik am Alltag zu kurz kommt und menschenfeindliche gesellschaftswirtschaftliche Tendenzen affirmativ bearbeitet werden, indem man die Schülerinnen und Schüler „fit“ für sie macht, ist die Option des Religionsunterrichts eine andere: Es geht darum, dass jeder Mensch von Gott angenommen ist und jenseits von persönlicher Leistung eine je eigene Würde hat. Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen hat deswegen Zukunft, weil er sich nicht in zweckrationalen Begründungen erschöpft. Ihm geht es um mehr als um alles – es geht ihm um die Schülerinnen und Schüler und deren religiöse Fragen.

Vor diesem Hintergrund hat das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) vor einigen Jahren begonnen, dieses Anliegen in die im Schulsystem vorherrschende Kompetenzdiskussion einzuarbeiten. Josef Jakobi, Joachim Schmidt, Aggi Kemmler und Johannes Gather haben zusammen mit Albert Biesinger einen Vorschlag ausgearbeitet, wie religiöse Kompetenz im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen zu profilieren sei. Aufbauend auf dem Grundlagenplan der Deutschen Bischofskonferenz arbeiteten sie ein Modell aus, das die berufliche, private und gesellschaftliche Dimension religiöser Kompetenz in Verbindung bringt mit theologischen Themen. Die dabei entstandene Annäherung an eine Definition religiöser Kompetenz findet sich als zentraler Artikel in diesem Band. In ihm spiegelt sich auch die Unterrichtserfahrung der Autorin und der Autoren. Das Anliegen dieses Artikels ist es, ein Strukturschema religiöser Kompetenz auszuweisen, das religionsdidaktisch reflektiert und handlungsleitend, sprich: praxistauglich, ist.

Um diesen definitorischen Anspruch des ersten Teils des Buches gruppieren sich die anderen Beiträge herum: Albert Biesinger diskutiert den bildungstheoretischen Kontext der Kompetenzorientierung und zeigt auf, dass manche nun heiß diskutierte Fragestellung ihre Wurzeln in ungelösten Problemen hat, die ca. 40 Jahre alt sind. Johannes Gather konturiert die Kompetenzen, die eine Lehrkraft im RUaBS haben

muss. Bei der Bestimmung dieser Kompetenzen kommt nicht nur seine tiefe Kenntnis der berufspädagogischen Diskussion zum Tragen, sondern auch seine Erfahrung in der Fortbildung gegenwärtiger und Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer.

Kompetenzorientierung im RUabS macht einen detaillierten Blick auf die jeweiligen Unterrichtsprozesse und -schritte erforderlich. Aggi Kemmler betrachtet die Unterrichtspraxis und nimmt dabei den zentralen Ansatzpunkt der Kompetenzorientierung in den Fokus. Dieser liegt in der schülergerecht aufbereiteten Anforderungssituation, die problemhaltig und motivierend Situationen aus dem beruflichen, gesellschaftlichen und/oder privaten Alltag der Schülerinnen und Schüler aufgreift.

Praxistauglichkeit ist ein zentraler Anspruch dieses Bandes. So entstammen die Unterrichtsbeispiele des Kapitels „Unterrichtskonzepte – kompetenzorientiert“ langjähriger Unterrichtserfahrung und wollen exemplarisch zeigen, wie Religionsunterricht kompetenzorientiert aussieht. Es ist ein besonderer Erfahrungsschatz des RUabS, etwa im Prinzip der vollständigen Handlung schon sehr früh die Outcome-Idee der Kompetenzorientierung präfiguriert zu haben. Manche Anpassungsschwierigkeit, die allgemeinbildende Schularten an die Kompetenzorientierung hatten und haben, kam so gar nicht erst auf. Die Zusatzenergie, die durch diese Präadaptation frei wurde, konnte rasch in die weitere Profilierung der Kompetenzorientierung gesteckt werden.

Dass bei all dem der Religionsunterricht immer konfessionell verantworteter Unterricht ist, ist aktuell auch und besonders vor dem Hintergrund des Islamischen Religionsunterrichts neu zu bedenken. Der Schlussteil will einen Denkanreiz bieten, wie Konfessionalität heute gedacht werden kann – religionspädagogisch geht es sicher um die Ermöglichung eines persönlichen Glaubensbekenntnisses, systemisch geht es darüber hinaus aber immer auch um die jeweilige Katholizität des RUabS. Wie kann es der RUabS schaffen, dass die Dynamik beider Dimensionen komplementär verläuft?

Unser Dank gilt Josef Jakobi, der nicht nur dem KIBOR wichtige Impulse gab und die Kompetenzorientierung als zentrales Aufgabenfeld immer wieder in die Institutsarbeit einbrachte. Dem damaligen stellvertretenden Leiter Joachim Schmidt sei für das Vorantreiben der Entwicklung des Kompetenzmodells gedankt. Dieses Buch wurde von Mirjam Kromer, Simon Linder, Christoph Marstaller und Elisabeth Rädle redaktionell sehr umsichtig und verlässlich betreut.

Albert Biesinger
Johannes Gather
Matthias Gronover
Aggi Kemmler

Inhalt

Albert Biesinger

Kompetenzorientierung – mehr als des Kaisers neue Kleider? 9

Kompetenzorientierung im RUaBS

Albert Biesinger, Aggi Kemmler und Joachim Schmidt

Religiöse Kompetenz – ein Definitionsangebot für den Religionsunterricht
an berufsbildenden Schulen 19

Johannes Gather

Merkmale kompetenzorientierten Lehrens
und Lernens im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen 27

Aggi Kemmler

Bedeutung und Ausgestaltung von Anforderungssituationen
im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen 35

Aggi Kemmler

Planungselemente für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht 43

Unterrichtskonzepte – kompetenzorientiert

Aggi Kemmler

„Trauernde trösten“
Kompetenzorientierter Religionsunterricht mit den Phasen
der vollständigen Handlung 49

Eva Brüggemann

„Organspende“
Kompetenzorientiert lernen durch ein Lerntagebuch 59

Aggi Kemmler

„Erntedank in der Kindertagesstätte St. Elisabeth“
Eine berufsbezogene Anforderungssituation für Erzieherinnen und Erzieher,
bearbeitet mit den Phasen der vollständigen Handlung 67

Aggi Kemmler

„Schächten um des Himmels Lohn?“
Eine berufsbezogene Anforderungssituation für Landwirtinnen und Landwirte . . . 73

Burkard Hennrich

„Räume der Stille sind überall“
Kompetenzorientierter Religionsunterricht in der Berufsschule
mit der Einübung in die Stille 77

Johannes Gather
„Muslimischer gesetzlicher Feiertag in Deutschland?“
Kompetenzorientiert lernen mit Portfolio83

Johannes Gather
„Die vier Elemente Feuer, Wasser, Luft und Erde in Farben sehen“
Kompetenzorientierter Religionsunterricht mit den Phasen
der vollständigen Handlung89

Die Zukunft des RUaBS

Johannes Gather
Lehrerkompetenzen für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht
an berufsbildenden Schulen95

Matthias Gronover
Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen wohin?
Neue Wege für bekenntnis- und kompetenzorientiertes Unterrichten107

Autorinnen und Autoren117

Kompetenzorientierung – mehr als des Kaisers neue Kleider?

Das KIBOR-Modell religiöser Kompetenz in der beruflichen Bildung profiliert den Kompetenzbegriff integrativ. Er umfasst sowohl inhaltlich theologische Vorgaben als auch die zu berücksichtigende soziokulturelle Situation der Schülerinnen und Schüler. Dabei folgt diese Profilierung an den Polen Lebensrelevanz und Fachrepräsentanz didaktischen Diskussionen, die der Kompetenzdiskussion vorausgingen. In diesem Sinne ist die bildungstheoretische Strukturierung der Kompetenzdiskussion weiter auszudifferenzieren. Benner hat interdisziplinär mit dem Religionspädagogen Biemer bereits 1973 eine interessante Grundlagenüberlegung vorgelegt, die Koordinaten mit tiefgründiger Argumentation und logischer Transparenz erarbeitet hat. Dies ist in der derzeitigen Diskussion (wieder) hochrelevant (Biemer & Benner, 1973, S. 798–822). Biemer und Biesinger haben diese Struktur bildungstheoretisch aufgegriffen und religionsdidaktisch in ihrer Komplexität erweitert. Der Band „Theologie im Religionsunterricht: Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie“ (Biemer & Biesinger, 1976) hat die Frage nach der Auswahl von theologischen Inhalten fokussiert, dabei aber entschieden, die curriculumtheoretische Krieteriologie von „Fachrepräsentanz“ und „Lebensrelevanz“ weiterzuarbeiten (Callies et al., 1974, S. 72). In der Diskussion um die Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten lassen sich folgende zwei Postulate skizzieren:

1. Die in der Schule gelehrt Inhalte sollen die wichtigsten fachwissenschaftlichen Bereiche und Grundstrukturen repräsentieren. Diese Forderung wird im Folgenden mit dem Stichwort „Repräsentanz“ definiert.

2. Die in der Schule gelehrt Inhalte sollen für gegenwärtige, künftige oder veränderte Lebenssituationen relevant sein. Diese Forderung wird im Folgenden mit dem Stichwort „Lebensrelevanz“ definiert (Biemer & Biesinger, 1976, S. 14).

Robinson hat als langjähriger Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin das allgemeine Erziehungsziel darin gesehen, „den Einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten“ (Robinson, 1971, S. 79). Eine konkrete Realisierung bezieht sich dann auf den Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen, die durch Lehr- und Lernprozesse vermittelt werden sollen (Biemer & Biesinger, 1976, S. 14). Schulisches Lernen soll nach den Kriterien von „Lebensrelevanz“ und „Fachrepräsentanz“ entsprechend analytisch konkretisiert und begründet werden.

Für die Auswahl von Bildungsinhalten ist logischerweise nach Kriterien zu fragen. Als solche schlägt Robinson (1971, S. 47) vor:

- die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, seine Grundlagenqualität für das weitere Studium und die weitere Ausbildung;

- die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
- die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens.

Warum ist diese Debatte für die heutige Kompetenzorientierung wichtig? Die Formulierung von Kompetenzen bedarf einer bildungstheoretischen Begründung. Für den religionspädagogischen Diskurs sind die beiden Kriterien „Lebensrelevanz“ und „Fachrepräsentanz“ unausweichliche Bezugspunkte. In der Curriculumtheorie wurde die Frage nach Kompetenzen in der heutigen Diskursebene so noch nicht gestellt. Allerdings ist der Hinweis von Robinsohn, dass es um „Bewältigung von Lebenssituationen“ gehen müsse, Grundlage für die Kompetenzorientierung. Auch heute ist meines Erachtens die Frage nicht zu beantworten, warum bestimmte Kompetenzen in bestimmten Situationen anvisiert werden, wie sie zustande kommen und beschrieben werden können. Insofern ist der Rekurs auf diese beiden Kriterien „Fachrepräsentanz“ und „Lebensrelevanz“ von bleibender Aktualität (Biemer & Biesinger, 1976, S. 11–33). Biemer hat die Frage nach der Fachrepräsentanz im Blick auf die Theologie in einer interessanten Argumentation vorgestellt: Der „Anspruch Jesu“ versteht sich vor dem Hintergrund seiner Gelehrtheit als jüdischer Rabbi, speist sich also nicht allein aus den Kontexten des lebensweltlichen Nahbereichs (ebd., S. 24ff.).

Die Lebensrelevanz wurde im Kontext der Argumentation von Eugen Fink und Franz Fischer mit den Koexistentialien Arbeit, Herrschaft/Konflikt, Eros/Sexualität, Tod und Spiel konkretisiert. Dahinter steckt die Überlegung, dass sich menschliches Leben immer in diesem koexistentialen Zusammenhang realisiert (Fink, 1957; Fischer, 1975).

Für die Kompetenzdiskurse stellen sich die Fragen, welche Handlungen für die Bewältigung von Lebenssituationen spezifisch relevant sind. Benner und Biemer haben folgende Handlungsdimensionen für die Religionspädagogik begründet: Erkenntniswissenschaften (*Scientiae ex causis*), Technik (Machbarkeit), Kunst (verdichtende Darstellung von Wirklichkeit), Politik (gesellschaftliche Gerechtigkeit), Pädagogik (Befähigung), Ethik (Verantwortung, Gewissen), Kirche (Heilsvermittlung, Verkündigung) (Biemer & Benner, 1973, S. 798–822).

Die gegenseitige Interpretation dieser Handlungsdimensionen im Blick auf die Koexistentialien Arbeit, Herrschaft/Konflikt, Eros/Sexualität, Tod und Spiel werden bei Günter Biemer durch die christlichen Strukturelemente Sinn-Liebe-Hoffnung in einen hermeneutisch wechselseitigen Interpretationszusammenhang gebracht. Die paulinische Trias Glaube-Hoffnung-Liebe ist analog dazu ein elementarer theologischer Argumentationsgang. In der Diskussion zu Kurzformeln des Christentums sind religionspädagogische Überlegungen hochrelevant (Bleistein, 1971).

Das Anliegen einer fachwissenschaftlichen, theologischen Elementarisierung ist in der Konzeption von Biemer und Benner in einem immer noch nicht rezipierten Zusammenhang grundgelegt (Schütz, 1982a; Schütz, 1982b; Fiedler, 1982).

Einen wichtigen Aspekt hat Nipkow (1982) in den Diskurs eingebracht und vor allem darauf hingewiesen, dass eine fachwissenschaftliche Elementarisierung erweitert werden muss auf lebensweltliche Elementarisierungen und entwicklungspsychologische Kriteriologien für religionspädagogische Lehr- und Lernprozesse.

Der bildungstheoretische Argumentationsgang von Biemer und Benner hat diese Aspekte in einem ersten Durchgang bewusst ausgeblendet, da es in diesem „fachdidaktischen Strukturgitter“ um eine anthropologische, theologische und handlungsorientierte Grundlegung ging.

Warum diese Überlegungen für die derzeitige Kompetenzdiskussion relevant sind?

Die Frage nach der Begründung von Kompetenzen ist tiefgründiger anzugehen, als sich dies in manchen Zusammenhängen realisiert.

Durch die von Biemer und Benner vorgelegte Argumentationsstruktur werden zwar keine konkreten Kompetenzen formuliert, aber es wird eine Kriteriologie vorgelegt, nach der religionspädagogische Kompetenzen überprüft werden können und in manchen Formulierungen auch dringend überprüft werden müssen.

In theologischer Perspektive ist Kompetenzorientierung hochrelevant. Man kann nicht nur von lehrhaften Forderungen im Blick auf Gottes- und Nächstenliebe sprechen, wenn es religionspädagogisch nicht auch um die entsprechende Kompetenz zur Nächstenliebe und zur Gottesliebe (Solidarität, Gebet, Diakonie u.a.) geht. Das Christentum ist handlungstheoretisch nicht lediglich eine Lehre, die mit der Person oder mit gesellschaftlich konkreten Prozessen (Gerechtigkeitsdebatte, Bewahrung der Schöpfung, Hunger u.a.) nichts zu tun hat, vielmehr geht es doch um die Kompetenz zur Veränderung, eben zur Solidarität, zur Mitarbeit und Zusammenarbeit im Blick auf das Reich des Friedens, der Liebe und der Gerechtigkeit (Max Seckler). Das Reich Gottes meint nicht zu Unrecht, dass wir zum „Be-Reich“ Gottes gehören. Der ganze handelnde Mensch ist davon berührt und ergriffen. Dies meint nicht Aktionismus, denn Kontemplation ist ebenfalls eine Handlung – eine Handlung des sich Vergessens und Nichtstuns. Auch dies ist Handlung. Die Kompetenz, beten zu können, beispielsweise ist eine herausragende, religionspädagogisch anzustrebende Kompetenz (Grover, 2013, S. 186–222).

In diesem Sinne spricht alles für kompetenzorientiertes, religiöses Lehren und Lernen und im größeren Zusammenhang für religiöse Bildung. Dass dies auch querdenerisch eine „Unterbrechung des Üblichen“ (Johann Baptist Metz) benötigt, wird noch zu diskutieren sein.

Es geht im Religionsunterricht nicht lediglich um Teilsinne wie etwa Mathematik oder Naturwissenschaften, Medizin, Technik – diese Qualitäten der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit sind hochbedeutsam. Wenn ich Auto fahre, erwarte ich, dass die Techniker, die das Auto konstruiert und gefertigt haben, technisch auf dem neusten Stand gearbeitet haben, sodass meine Bremsen jederzeit funktionieren.