

Johann Nikolaus Kampermann

# Religiöse Kompetenzentwicklung in der Perspektive „Neues Lernen“

Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das  
gymnasiale Lehramt an der Georg-August-Universität Göttingen

Prüfer: PD Dr. Martin Sander-Gaiser

Göttingen, April 2010

**Link: <http://www.theo-web.de/online-reihe/kampermann.pdf>**

## Abstract (deutsch)

Religiöse Kompetenz will erlernt sein. In diesem Sinne beleuchtet die vorliegende Arbeit den aktuellen religionspädagogischen Diskurs um religiöse Kompetenz und ihre Entwicklung in lernwissenschaftlicher Perspektive. Dabei greift der Autor das lerntheoretische Defizit in der religionspädagogischen Diskussion um Kompetenzen und Standards ausführend auf und fokussiert in der international entwickelten Perspektive *Neues Lernen* eine mögliche Neuorientierung des Diskurses. Dazu werden die unterschiedlichen Ansätze des *Neuen Lernens* im Einzelnen dargestellt und ihre Affinitäten zum Kompetenzdiskurs aufgedeckt.

Deutlich wird hierbei, dass das als einseitig deduktiv erscheinende Instrumentarium der Bildungsstandards zur schulischen Evaluation und Leistungsdiagnostik für eine angemessene Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung nicht hinreichend, sondern um eine prozessorientierte lerntheoretische Fundierung zu ergänzen ist. Infolgedessen schlägt der Autor vor, die impliziten Lernverständnisse der Klieme-Studie (2003) und des Kompetenzmodells des Comenius-Instituts (2004) in ein neues heuristisches Modell von Kompetenzen zu überführen. Dabei erhält das Modell von Lernen als Partizipation im Rückgriff auf die aktuelle, internationale lernwissenschaftliche Debatte eine Schlüsselfunktion in der Beschreibung religiöser Kompetenz.

Konturen einer neuen, mit der christlichen Lernkultur konvergenten Lernkultur werden modelliert, die sowohl lernwissenschaftlich, als auch theologisch verantwortet die Prozessqualität des Religionsunterrichtes in den Mittelpunkt stellt. Dabei werden die Elaboration von Wissen in Lerngemeinschaften, die Selbststeuerung im Lernprozess, die Berücksichtigung der Anforderungssituationen und gemeinsame Bedeutungsaushandlung als zentrale Prozesse der Kompetenzentwicklung erkannt. Aktuelle fachdidaktische Entwürfe wie z. B. das Theologisieren mit Kindern und der Performative Religionsunterricht werden vor diesem theoretischen Hintergrund auf ihren Beitrag zur Kompetenzentwicklung geprüft und hinterfragt.

Somit verbindet die Arbeit mit ihrer Fragestellung nach dem Verhältnis von Lernen und religiöser Kompetenz den Diskurs *Neues Lernen* mit seinem vielseitigen lerntheoretischen Spektrum aus kulturhistorischen, sozialen, kognitiv-konstruktivistischen, bis hin zu neurowissenschaftlichen Ansätzen mit dem religions- und allgemeinpädagogischen Diskurs um schulische Kompetenz und ihre Entwicklung.

Religionspädagogik wird dabei als Interaktionswissenschaft erkennbar.

## Abstract (englisch)

Religious competence is subject to learning. On that note this work will comment on the current discourse of Religious Education which deals with religious competence and its development in a learning scientific approach. The author reveals a learning theoretical deficit concerning competencies and standards in this particular discussion. In the internationally developed theory of *New Learning* the author sees a possible realignment of the discourse. Additionally, various approaches of *New Learning* are unrolled and their affinity for the discourse are detected.

This emphasizes that the mainly outcome-oriented means of conduction of a school evaluation and diagnosis of performance, which are educational standards, cannot achieve an appropriate reflection of the development of religious competence. They rather need to be complemented by a process-oriented learning theoretical basis. Thus, the author supposes to alter the implicit understandings of learning to be found in the Klieme survey (2003) and the competence model by the Comenius-Institut (2004) into a new heuristic competence model. In doing so, the learning-as-participation model gains a key position in the description of religious competence.

Aspects of a new culture of learning that is convergent to the Christian culture of learning are given shape. These emphasize the process as a quality of religion class, both from a learning scientific and a theological point of view. At the same time the elaboration of knowledge in communities of learning, the self-directed learning process, the consideration of demanding conditions and the common negotiation of meaning are recognized as central processes of the development of competencies. Current subject-oriented didactic approaches, such as "Theologisieren mit Kindern" or "Performativer Religionsunterricht" are checked according to their contribution to the development of competencies.

As a consequence, this work combines the theory of *New Learning* and with its vast learning theoretical spectrum that includes i. a. cultural, social, cognitivistic and neuroscientific approaches with the discourse of Religious Education and general pedagogy. This discourse deals with educational competence and its development.

Thereby Religious Education as a discipline appears as an interactive science.

# Inhalt

	<b>Seite</b>
Einleitung: Neues Lernen nach PISA?	5
<b>I Lernen im religionspädagogischen Diskurs zur religiösen Kompetenzentwicklung</b>	<b>9</b>
1 Einführung: Schulische Kompetenzorientierung und Lernen	9
1.1 Bildungsziele und Bildungsstandards	9
1.2 Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmodelle	11
1.3 Kerncurricula und schulinterne Curricula	13
1.4 Zusammenfassung: Lernen in der Theoriebildung schulischer Kompetenzorientierung	14
2 Lernen in den religionspädagogischen Kompetenzentwürfen	15
2.1 Lernen im Kompetenzmodell des baden-württembergischen Bildungsplanes	15
2.2 Lernen im Entwurf des Comenius-Instituts	18
2.3 Lernen in den Bundeseinheitlichen Prüfungsanforderungen zum Abitur	22
2.4 Lernen im Berliner Modell kompetenzorientierten Unterrichtens	26
2.5 Zusammenfassung: Das lerntheoretische Defizit in den Kompetenzmodellen der Religionspädagogik	29
3 Anforderungen an eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung	33
<b>II Die lerntheoretische Perspektive <i>Neues Lernen</i></b>	<b>37</b>
1 „Neues Lernen“: Der Versuch einer Begriffsbestimmung	37
1.1 <i>Neues Lernen</i> in Abgrenzung zu den reaktiven Lernvorstellungen traditioneller lerntheoretischer Positionen	37
1.2 <i>Neues Lernen</i> in Abgrenzung zu den rezeptiven Lernvorstellungen des Kognitivismus	39
1.3 <i>Neues Lernen</i> als Sammelbegriff ko-konstruktivistischer Theorien	40
1.4 <i>Neues Lernen</i> als neurowissenschaftlich fundierte Theorie?	42
1.5 <i>Neues Lernen</i> als Ergebnis neuen Lehrens	44
1.6 Zusammenfassung: Allgemeine Definition <i>Neuen Lernens</i>	47

2	Einzelne Theorien <i>Neuen Lernens</i> als lerntheoretische Perspektiven auf religiöse Kompetenzentwicklung	48
2.1	Lernen in kulturhistorischer Perspektive	48
2.1.1	Lernen im Modell der Mediation	49
2.1.2	Lernen in der klassischen Tätigkeitstheorie	51
2.1.3	Lernen im aktuellen Modell der Tätigkeitstheorie	53
2.1.4	Religiöse Kompetenzentwicklung in kulturhistorischer Perspektive	55
2.2	Lernen in sozialer Perspektive	57
2.2.1	<i>Kollaboratives Lernen</i> und Bedeutungsaushandlung	58
2.2.2	Lernen durch Partizipation	60
2.2.2.1	Lernen in der <i>Community of Learning</i>	61
2.2.2.2	Lernen in der <i>Community of Practice</i>	63
2.2.3	Religiöse Kompetenzentwicklung in sozialer Perspektive	66
2.3	Lernen in kognitiv-konstruktivistischer Perspektive	70
2.3.1	Lernen in der <i>Cognitive Apprenticeship</i>	72
2.3.2	Religiöse Kompetenzentwicklung in kognitiv-konstruktivistischer Perspektive	73
2.4	Lernen in neurowissenschaftlicher Perspektive	75
2.4.1	Gehirngerechtes Lernen	76
2.4.2	Religiöse Kompetenzentwicklung in neurowissenschaftlicher Perspektive	78
3	Zusammenfassung: Religiöse Kompetenzentwicklung in der Perspektive <i>Neues Lernen</i>	83
<b>III</b>	<b>Folgerungen für Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Religionsunterrichtes</b>	<b>87</b>
1	Folgerungen für die Theorie religiöser Kompetenzentwicklung	87
1.1	Verhältnisbestimmungen der Konstituenten religiöser Kompetenz	87
1.2	Lerntheoretische Reflexion als Kohärenzbildung zwischen den theoretischen Ebenen der Kompetenzorientierung	89
1.3	Kompetenz- und Lernwegformulierungen	90
2	Gestaltungsprinzipien und exemplarische Lernformen für die Praxis kompetenzorientierten Religionsunterrichts	91
2.1	Zur Förderung der Eigenaktivität der Lernenden	92
2.2	Zur Berücksichtigung authentischer religiöser Praxis	93
2.3	Zur Initiierung anwendungsbezogener Lernprozesse	94
2.4	Zur Gestaltung einer multiplen Perspektivik	95
<b>IV</b>	<b>Ausblick statt Fazit</b>	<b>97</b>
<b>V</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>98</b>
<b>VI</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>110</b>
<b>VII</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>111</b>

## Einleitung: Neues Lernen nach PISA?

Nach dem „PISA-Schock“<sup>1</sup> soll alles besser werden. Empirische Studien der Bildungsforschung wie PISA vermehren seit 2001 den Ruf nach besserer Leistungsfähigkeit und Qualitätssicherung im deutschen Bildungssystem. Hierauf hält der kompetenzorientierte Religionsunterricht<sup>2</sup> (RU) laut Obst geeignete Antworten bereit.<sup>3</sup> Die Kompetenzorientierung bringt einen einschneidenden Perspektivenwechsel mit sich, der den RU maßgeblich verändert: weg vom *Income*-, hin zum *Outcome*-orientierten Lehren und Lernen.<sup>4</sup>

Nach dem Scheitern der *Bildungsreform als Revision des Curriculums* mit ihrer deduktiven Ausrichtung und einer Unzahl von Lernzielen soll der kompetenzorientierte RU nun mit klaren, standardisierten Vorgaben bessere Lernergebnisse und damit eine neue Qualität schulischen Lernens gewährleisten. Der Perspektivenwechsel bleibt damit nicht nur ein veränderter Blick auf schulisches Lernen, sondern erfordert durch neue Qualitätsvorgaben ebenso eine veränderte didaktische Gestaltung des RUs. Die angestrebten Lernergebnisse sollen sich durch Nachhaltigkeit, Handlungs- und Anwendungsbezogenheit auszeichnen. Sie sollen sich nicht länger auf die oft kritisierte Anhäufung deklarativen, d. h. verbal explizierbaren Wissens beschränken, das unsystematisch, funktions- und kontextlos von den Schülerinnen und Schülern (S. u. S.) abgespeichert und genauso schnell wieder vergessen wird. Wissen soll zu

---

<sup>1</sup> Der Begriff „PISA-Schock“ beschreibt die Reaktionen auf das Abschneiden deutscher Bildungsinstitutionen in der international durchgeführten Vergleichsstudie im Dezember 2001. Die Abkürzung „PISA“ steht für „Programme for International Student Assessment“. Die PISA-Studie wird von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* durchgeführt und umfasst internationale vergleichende Schulleistungsmessungen bei 15-Jährigen. Vgl. dazu L. CRIBLEZ u. a. (2009). *Bildungsstandards* (Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Zug: Klett und Balmer. S. 10.

<sup>2</sup> Auch wenn die Debatte um den kompetenzorientierten RU m. E. Chancen zu einer überkonfessionellen, d. h. interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen katholischer und evangelischer Religionspädagogik bereithält, soll in der vorliegenden Arbeit aus Gründen des Umfangs der Blick allein auf den Evangelischen RU gerichtet bleiben. Die Abkürzung „RU“ versteht sich daher im Fortfolgenden stets auf den *Evangelischen* RU bezogen. Ausnahmen sind kenntlich gemacht.

<sup>3</sup> Gleich zu Beginn sei hier einschränkend hervorgehoben, dass die Kompetenzorientierung nicht den *gesamten* RU erfasst, sondern lediglich einen seiner Aspekte reflektiert. Rothgangel spricht hier von einer fokussierenden Funktion schulischer Bildungsstandards. Somit geht die Aufgabe des RUs nicht in der Entwicklung evaluierbarer Kompetenzen auf. Laut Obst darf die Einführung von Kompetenzen und Standards daher nicht den gesamten Unterricht dominieren. Von der Testung ausgenommene Freiräume für aktuelle Interessen und Erfahrungen der Lernenden sind auch unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zu wahren. Dennoch bestimmt der kompetenzorientierte RU immer mehr den aktuellen religionspädagogischen Diskurs. Schröder sieht diese aktuelle Wirkung vor allem durch das zeitgleiche Auftreten zweier anderer Reformen begründet, die *zusammen* als Antwort der Bildungspolitik auf die Ergebnisse internationaler empirisch-vergleichender Schulforschung aufzufassen sind. Dazu zählt die generelle Einführung von strukturellen Reformen im deutschen Schulwesen sowie der Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft hin zu einer empirisch fundierten Forschung. Vgl. M. ROTHGANGEL (2007). Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens. In: V. ELSNBAST / D. FISCHER (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 81. Und vgl. G. OBST (2009). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 51. Und vgl. B. SCHRÖDER (2009). Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung. In: A. FEINDT / V. ELSNBAST / P. SCHREINER / A. SCHÖLL (Hg.). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann. S. 41f.

<sup>4</sup> Vgl. H. LENHARD (2007). Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: *Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde*, 17. Jg., Nr. 3. Loccum: RPI. S. 107.

Können werden und sich in variablen Situationen bewähren: Die S. u. S. sollen Kompetenzen entwickeln. Zudem sollen ihre Lernergebnisse einer Kompetenzdiagnostik offenstehen, die in empirisch gesicherten Evaluationen eine Vergleichbarkeit und damit eine Qualitätssicherung zulässt. Zuletzt soll diese Evaluation auch das Profil des RUs im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen begründen.<sup>5</sup>

Schnell wird deutlich: Eine Verbesserung der Qualität des Bildungssystems hängt unweigerlich mit der Frage nach schulischem Lernen zusammen: Erscheinen Kompetenzen als Lernergebnisse,<sup>6</sup> so ist die Frage nach Kompetenzentwicklung eine Frage nach Lernen, Lernprozessen und Lernformen. Für die Theorie eines kompetenzorientierten RUs gilt es somit offenzulegen, wie sich religiöse Kompetenzen und religiöses Lernen zueinander verhalten und welche spezifischen Lernformen religiöse Kompetenz entwickeln.

Doch der aktuelle Forschungsdiskurs gestaltet sich anders. Bildungspolitische Vorgaben erfolgen ohne einen Hinweis auf die Erreichung der neuen Ziele kompetenzorientierten Unterrichts.<sup>7</sup> Statt einem neuen Lernen hat die Unterrichtspraxis vor allem eine aufwendige Test- und Prüfpraxis erreicht: Lehrerinnen und Lehrer klagen über die zusätzliche Belastung durch Tests, Vergleichsaufgaben und Prüfungen und über die geringen unterrichtlichen Möglichkeiten, differenziert und individuell auf die Ergebnisse der S. u. S. einzugehen. Kurz: Das Lernen gerät aus dem Blick. So benennt Obst die Verständigung darüber, worin sich kompetenzorientiertes von herkömmlichem Lehren und Lernen unterscheidet, als ein dringendes Desiderat religionspädagogischer Konkretisierungsbemühungen.<sup>8</sup>

Ebenso betont Sander-Gaiser die Bedeutung des Lernbegriffes für die Reflexion religiöser Kompetenz und ihrer Entwicklung: Eine Veränderung schulischer Praxis hin zu besseren Lernergebnissen in Form von Kompetenzen kann nur durch eine lerntheoretische Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung gelingen. Doch diese fehlt in den aktuellen Kompetenzentwürfen der Religionspädagogik (RP).<sup>9</sup> Diese Einschätzung über die Theoriebildung religiöser Kompetenzentwicklung wird auch fachextern geteilt. So weisen Asbrand und Bayrhuber darauf hin, dass die Frage religiöser Kompetenzentwicklung eine Frage der Verbesserung religiöser Lernprozesse sei. Kompetenzmodelle als eine unverzichtbare Voraussetzung neuartiger Lehr- und Lernstrukturen im kompetenzorientierten RU bedürfen daher einer lerntheoretischen Fundierung, wie sie auch andere Fachdidaktiken durch eine Rezeption lernpsychologischer Verfahren und Methoden leisten.<sup>10</sup>

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu G. OBST (2009). S. 54f.59ff.65.

<sup>6</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hgg. v. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. Bonn u. a.: BMBF. S. 19.

<sup>7</sup> Schieder bemerkt hierzu: „Eigentlich kann es nach 1968 keine ‚Standardeuphoriker‘ mehr geben – zumindest nicht unter den Pädagogen. Anders ist das bei denjenigen, denen die spezifischen Probleme der Pädagogik fremd sind – wie Bildungspolitikern und Kultusbürokratien. Sie wollen Output sehen – wie das System das bewerkstelligt, interessiert sie nicht.“ R. SCHIEDER (2004). Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3. Jg., Nr. 2, URL: [http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schieder\\_vortrag\\_endred.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schieder_vortrag_endred.pdf) (17.02.2010). S. 14.

<sup>8</sup> Vgl. G. OBST (2009). S. 35.57.

<sup>9</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2008). Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: CHR. GRAMZOW / H. LIEBOLD / M. SANDER-GAISER (Hg.). *Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalten. S. 73ff.

<sup>10</sup> Vgl. B. ASBRAND (2007). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Ein Kommentar aus der Perspektive der Bildungsforschung. In: V. ELSENBAST / D. FISCHER (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 46. Und

Unterbleibt diese Fundierung jedoch, droht sich der Perspektivenwechsel m. E. auf einen theoretischen Überbau zu reduzieren, dessen Potential die Prozesse des RUs nicht erreicht. So ist die Frage einer lerntheoretischen Fundierung nicht nur eine theoretische Problemstellung, sondern ist mit der Praxis des RUs unmittelbar verbunden. Dabei gestaltet sich die Aufgabe solch einer Fundierung religiöser Kompetenzentwicklung als überaus komplex, erscheinen Lerntheorien doch als *Perspektiven auf Lernen*. Als solche umfassen sie spezifische theoretische Modelle und Hypothesen, die Lernprozesse paradigmatisch psychologisch zu erklären suchen und dabei zu verschiedenen Ergebnissen kommen können. So haben sich im pädagogisch-psychologischen Diskurs unterschiedliche, teils divergierende Ansätze bzw. Schulen herausgebildet, deren Vorstellungen von Lernen aber nicht zwangsläufig zu einer Reduktion auf die einzig richtige Lerntheorie führen muss. Je nach Instrumentarium, Fragestellung und Erklärungsebene gelangen Lerntheorien zu ihren je eigenen Beschreibungen des Lernprozesses und damit zu ihrer je eigenen Perspektive auf Lernen. Deren Wert und Eignung ergibt sich jeweils aus der aktuellen Fragestellung.<sup>11</sup>

Welche Lerntheorie kann sich als geeignet erweisen, religiöse Kompetenzentwicklung zu beschreiben? In der Perspektive *Neuen Lernens* – einer international ausgerichteten, vornehmlich in den Niederlanden entwickelten Forschungsrichtung<sup>12</sup> – umfassen gute Lernergebnisse folgende Qualitätsmerkmale: „New learning outcomes [...] are *durable, flexible, functional, meaningful, generalizable and application-oriented* [...]“<sup>13</sup> Weiter fragt *Neues Lernen* auch nach neuen Formen schulischer Lernergebnisse. *Neues Lernen* forciert die Entwicklung von *Fähigkeiten*

---

vgl. H. BAYRHUBER (2007). Perspektiven fachdidaktischer Forschung an Kompetenzmodellen Stellungnahme zu der Expertise „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. In: V. ELSENBAST / D. FISCHER (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 54.

<sup>11</sup> Eine Lerntheorie kann niemals die abschließende Antwort auf die Frage geben, wie Lernen in all seinen Formen funktioniert. Laut Sander-Gaiser bleibt sie trotz verfeinerter Analysemethoden von ihrem weltanschaulichen-kulturellen Kontext her begrenzt. Ihre Antwort begründet sich auf spezifische Maximen und eine spezifische wissenschaftstheoretische Verortung. 1959 stellt Tolman relativierend fest: „I think the days of such grandiose, all-covering systems in psychology as mine attempted to be rare, at least for the present, pretty much passe.“ Die Vorstellung einer einzig richtigen Lerntheorie findet sich im pädagogisch-psychologischen Diskurs um Konvergenzbemühungen ergänzt, die danach fragen, in welchem Verhältnis die Modelle unterschiedlicher lerntheoretischer Schulen zueinander stehen. Als herausragendes Beispiel ist hier die gemeinsame Arbeit Greenos, Andersons und Simons zu nennen. Ihr gemeinsamer Artikel formuliert Übereinstimmungen zwischen divergierenden lerntheoretischen Ansätzen. Lerntheorien als Perspektiven auf Lernen zu begreifen, schließt einen Holismus aus, bedeutet jedoch auch kein „anything goes“, wenn es um die Beschreibung religiöser Kompetenzentwicklung geht. Zwar ist für sich genommen keine lerntheoretische Perspektive angemessener als die andere, jedoch bestimmen die Erklärungsziele des spezifischen Betrachtungsfalles jeweils über den aktuellen Wert der Perspektive. Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). *Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 22, hgg. v. G. ADAM / R. LACHMANN) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 130. Und siehe auch E. C. TOLMAN (1959). Principles of purposive behaviour. In: S. KOCH (Hg.). *Psychology: A study of science*. General systematic formulations, learning, and special processes, Bd. 2. New York: McGraw-Hill. S. 93. Vgl. J. R. ANDERSON u. a. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. In: *Educational Researcher*, Jg. 29, Nr. 4. S. 11ff. Und vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (Standards Psychologie, hgg. v. H. HEUER / FR. RÖSLER / W. H. TACK). Stuttgart: Kohlhammer. S. 281ff.

<sup>12</sup> Vgl. dazu R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000a). Preface. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. viif.

<sup>13</sup> R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). New learning: Three ways to learn in a new balance. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 1. Hervorhebungen im Original.



im Gegensatz zum Erwerb bestimmter Wissensbestände.<sup>14</sup> Diese Annahmen zeigen eine Affinität zum Kompetenzbegriff und zu den angestrebten Lernergebnissen kompetenzorientierten Unterrichtens. Die Forschungsergebnisse *Neuen Lernens* sollen daher Anlass sein, zu fragen, ob *Neues Lernen* eine lerntheoretische Fundierung religiöser Kompetenzentwicklung leisten kann und welche Erkenntnisse es für die Beschreibung ebendieser bereithält.<sup>15</sup>

Dieses Vorhaben bedarf in einem ersten Schritt einer kurzen Einführung in die Kernbegriffe schulischer Kompetenzorientierung (Teil I). Dabei sind folgende Fragen leitend: Was ist Kompetenzorientierung, was sind Bildungsstandards, was Kompetenzen? Wie beschreiben religionspädagogische Kompetenzmodelle religiöse Kompetenz und was sagen sie über ihre Entwicklung? Lässt sich das attestierte lerntheoretische Defizit in der Debatte um religiöse Kompetenz bestätigen? Zeigen sich Anknüpfungspunkte für eine lerntheoretische Fundierung in der Perspektive *Neues Lernen*?

In einem zweiten Schritt gilt es, die lerntheoretische Perspektive *Neues Lernen* darzustellen und auf die religiöse Kompetenzentwicklung zu beziehen (Teil II). Hier sollen die Ergebnisse der Analyse des ersten Teiles Verwendung finden. Folgende Fragen stellen sich hier: Welche Grundeinsichten in schulisches Lernen kennzeichnet *Neues Lernen*? Was ist das Neue am *Neuen Lernen*? Und wie lässt sich religiöse Kompetenzentwicklung in der Perspektive *Neues Lernen* beschreiben?

In einem dritten Schritt sollen die Einsichten *Neuen Lernens* auf die Theorie und Praxis kompetenzorientierten Unterrichtens angewendet werden und sowohl theoretische als auch unterrichtspraktische Folgerungen für die religiöse Kompetenzentwicklung getätigt werden (Teil III).

Für diese Zielstellungen der vorliegenden Arbeit ist allerdings einschränkend hervorzuheben, dass hier weder eine theoretische noch eine unterrichtspraktische *Lösung* des lerntheoretischen Defizits geleistet werden kann. Die Arbeit legt infolgedessen keinen Katalog religiöser Lernformen und auch kein lerntheoretisch fundiertes fachspezifisches Kompetenzmodell vor, dessen Struktur sich aus einer empirischen Erhebung religiöser Lernformen begründen ließe. Stattdessen lassen sich die folgenden Ausführungen lediglich als ein Anstoß zur lerntheoretischen Reflexion der Kompetenzorientierung im RU verstehen, der eine Diskussion um die Prozessqualität des kompetenzorientierten RUs weiter vorantreiben kann.

---

<sup>14</sup> Vgl. Ebd. S. 2. Und vgl. auch unten unter II 1.5.

<sup>15</sup> Die Entscheidung, sich in der vorliegenden Arbeit ausschließlich dem lerntheoretischen Ansatz *Neuen Lernens* zu widmen, soll die Begrenztheit der Ergebnisse dieser Entscheidung nicht verdrängen. Es gilt: Lerntheoretische Ansätze leisten Ergebnisse, die unter bestimmten Maximen des Blickwinkels zustande kommen. Eine andere Perspektive kann zu anderen Ergebnissen und Ableitungen führen.

# I Lernen im religionspädagogischen Diskurs zur religiösen Kompetenzentwicklung

## 1 Einführung: Schulische Kompetenzorientierung und Lernen

Die Kompetenzentwürfe der RP erweisen sich als fachspezifische Rezeption, Ausföhrung und Weiterentwicklung allgemeiner Überlegungen zur Standardisierung von schulischen Bildungs- und Lernprozessen. Um die Intentionen, Strukturen und Schwerpunktsetzungen der fachspezifischen Konkretisierungen zu verstehen, bedarf es daher einer kurzen Einführung in die fachübergreifenden Kernbegriffe des Diskurses. Dabei gilt es auch zu prüfen, inwiefern sich das lerntheoretische Defizit der fachspezifischen Entwürfe hier bereits angelegt findet.

Als Ausgangspunkt fachspezifischer Überlegungen kann die Klieme-Expertise (2003) gelten, deren fachunspezifische Ausführungen über die neuen Instrumente schulischer Qualitätssicherung noch immer maßgeblich den Diskurs der RP bestimmen. Dies gilt, auch wenn die Expertise das Unterrichtsfach Religion nur an einer Stelle berücksichtigt.<sup>16</sup>

Rothgangel beschreibt Kompetenzorientierung als ein komplexes Miteinander von Bildungsstandards, Kompetenzen und Kerncurricula. Die Verbesserung von Lern- und Bildungsprozessen ergibt sich erst aus der Berücksichtigung der Gesamtheit seiner einzelnen Komponenten.<sup>17</sup> Dies lässt fragen: Wie funktioniert dieses Zusammenspiel und welche Bedeutung kommt darin dem Lernbegriff zu? Wie wird eine Verbesserung der Lernleistungen der Schüler erklärt?<sup>18</sup> Und welche Auffassungen von Lernen werden dazu rezipiert?

### 1.1 Bildungsziele und Bildungsstandards

Die Standardisierung von Bildung schließt eine Benennung von Bildungszielen und Bildungsstandards ein. Die Klieme-Expertise definiert Bildungsziele als „relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll.“<sup>19</sup> Sie geben Aufschluss darüber, welche Lernbereiche und Fächer Allgemeinbildung ausmachen.<sup>20</sup> Auch der RU hält solch einen Lernbereich bereit. So stellt die Klieme-Expertise in der Rezeption Baumerts Religion als einen

---

<sup>16</sup> Die Heranziehung der Expertise soll an dieser Stelle keineswegs eine normative Funktion innehaben – gemäß des Mottos „So sollte Kompetenzorientierung funktionieren“. Die Expertise erscheint dagegen deswegen als ein geeigneter Ausgangspunkt für die Reflexion schulischer Kompetenzorientierung, weil sie den Anfangspunkt des Diskurses markiert und in ihrer Allgemeingültigkeit die Voraussetzung für die fachdidaktische Entwicklung von fachlich ausdifferenzierten, sogenannten domänenspezifischen Kompetenzmodellen ist.

<sup>17</sup> Vgl. M. ROTHGANGEL (2007). S. 78.

<sup>18</sup> Diese Verbesserung ist das Ziel allgemeiner sowie religiöser Kompetenzorientierung. Vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut. S. 10.

<sup>19</sup> E. KLIEME u. a. (2003). S. 20. Klieme u. a. nennen als Bildungsziel z. B. Mündigkeit. Vgl. ebd. S. 64.

<sup>20</sup> Vgl. ebd. S. 20f.

Bereich kanonischen Orientierungswissens dar, dem vorzüglich der RU entsprechen kann. Hier werden Probleme konstitutiver Rationalität verhandelt. Inhalt sind Fragen des Wohin, Woher und Wozu des Menschseins.<sup>21</sup>

Mit dieser bildungstheoretischen Bestimmung von Zielen schulischer Bildungs- und Lernprozesse geht eine normative Implementierung des Diskurses einher, die nicht unreflektiert bleibt. Klieme u. a. und Obst sehen in ihr ein Konfliktpotential begründet, das eine Differenz von Möglichem und Machbarem schafft. Ebendieses Konfliktpotential kann die Bildungstheorie aber auch lösen, wenn die benannten Ziele nicht als konkrete Handlungsanweisungen, sondern als Maßstäbe aufgefasst werden, die Bildungsprozesse kritisch begleiten.<sup>22</sup>

Bildungsstandards weisen im Gegensatz zu Bildungszielen keinen ausschließlich normativen Gehalt auf, sondern sind auf eine Realisierbarkeit im Unterricht ausgelegt. Sie definieren den *Output* schulischer Bildungsprozesse und benennen in Form von Regel- oder Mindeststandards, was S. u. S. konkret zu bestimmten Zeitpunkten können sollen.<sup>23</sup> Sie sind auf eine generelle empirische Vergleichbarkeit ausgelegt.<sup>24</sup> Bildungsstandards können daher in angemessene Unterrichtsaktivitäten übersetzt werden, die mit ihnen verbundenen Kompetenzen sind auch tatsächlich „lernbar“.<sup>25</sup> Genauer heißt es:

„Bildungsstandards beschreiben erwartete **Lernergebnisse**. Ihre Anwendung bietet Hinweise für notwendige Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen. [...] Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. [...] Sie zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs [...].“<sup>26</sup>

Hier zeigt sich ein klarer Bezug zum Lernbegriff. Mehr noch: Bildungsverständnis und Lernverständnis erscheinen unmittelbar miteinander verknüpft. Veränderte bildungstheoretische Auffassungen – so ist abzuleiten – ziehen eine veränderte lerntheoretische Reflexion und infolgedessen eine neue Gestaltung von Unterrichtsprozessen

---

<sup>21</sup> Vgl. ebd. S. 68. Baumerts Zuweisung kann zugleich eine bildungstheoretische Begründung des Unterrichtsfaches Evangelische Religion an öffentlichen Schulen sein. Die Begründung ergibt sich aus einer Analyse menschlicher Wirklichkeit: Da Menschen die problematische Erfahrung konstitutiver Rationalität machen, bedarf es eines Unterrichtsfaches, das diesen Modus entsprechend reflektiert. Zur Begründung des RUs vgl. auch CHR. GRETHLEIN (2005). *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 20ff. Zu Baumerts Konzept der Allgemeinbildung und Basiskompetenzen vgl. J. BAUMERT (2002). *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative „McKinsey bildet“, im Museum für ostasiatische Kunst, Köln*. In: Max Planck Institute for Human Development, URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf> (29.01.2010). S. 11.

<sup>22</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 58ff.64. Und vgl. G. OBST (2009). S. 18f.

<sup>23</sup> Vgl. E. KLIEME (2003). S. 29f.137. Fischer und Elsenbast bemerken: „Standards wären allerdings überflüssig, wenn sie weder die Funktion einer Orientierung für die pädagogische Praxis haben noch die Kompetenz-Einschätzung und Evaluation von Lernergebnissen anleiten würden.“ D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 10.

<sup>24</sup> Bewertet werden kann daher nur die Leistung, die auch zu messen ist. Vgl. dazu ebd. S. 55. Und vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.) (2003). *Ver einbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003*. In: Kultusministerkonferenz, URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf) (05.12.2009). S. 3.

<sup>25</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 29f.

<sup>26</sup> Ebd. S. 3f. Hervorhebungen Kampermann.

nach sich.<sup>27</sup> Standardisierung von Bildung meint jedoch keine Standardisierung von Lernprozessen. Laut Anselm gilt es, trotz Bildungsstandards, eine individuelle Unterrichtsgestaltung zu gewährleisten, die eine Entwicklung flexibel einsetzbarer Kompetenzen und Strategiewissen zulässt.<sup>28</sup>

Gerade für den RU ist die Einführung von Bildungsstandards kontrovers diskutiert worden.<sup>29</sup> Hinzu kommt, dass der RP noch nicht die geeigneten Instrumentarien bereit stehen, eine empirisch fundierte Standardisierung für den kompetenzorientierten RU zu leisten.<sup>30</sup> Trotzdem liegen bereits verschiedene Entwürfe für einen standardisierten RU vor. Bereits 2004 hat das Kultusministerium Baden-Württemberg für den Evangelischen RU ausformulierte Bildungsstandards vorgelegt, die an ein Kompetenzmodell geknüpft sind.<sup>31</sup> Diese Verbindung ist sinnvoll, sind doch Bildungsstandards von Kompetenzen nicht zu trennen. So können Bildungsstandards laut Ziener als Kompetenzstandards oder auch als Kompetenzbeschreibungen definiert werden.<sup>32</sup>

## 1.2 Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmodelle

Fischer und Elsenbast nennen Kompetenzen inhalts- und bereichsspezifische Konkretionen der Bildungsstandards. Standards müssen sich immer auf die Kompetenzen beziehen, die bis zu bestimmten Zeitpunkten im Verlauf einer fachspezifischen Lernentwicklung aufgebaut worden sind.<sup>33</sup> Kompetenzen finden sich daher nicht mehr fächerübergreifend, sondern domänenspezifisch formuliert und fachlich gebun-

---

<sup>27</sup> Auf das Verhältnis zwischen Lern- und Bildungstheorie soll später, unter I 2.5, gesondert eingegangen werden.

<sup>28</sup> Vgl. S. ANSELM (2008). Bildungsstandards – Standardbildung. In: I. PAUL / W. THIELMANN / FR. TANGERMANN (Hg.). *Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 72f.

<sup>29</sup> So erscheint laut Ritter das Begriffspaar „Bildung“ und „Standardisierung“ voller Spannung, wenn Bildung nicht als standardisierbares, ökonomisch-funktionales und abprüfbares Wissen, sondern als kritische Selbstbildung erscheint. Asbrand legt der RP sogar nahe, im Interesse der Qualität schulischer Bildung und vor dem Hintergrund eines theologisch fundierten Menschenbildes die nichtstandardisierbaren Ziele von Bildungsprozessen der Welt- und Selbsterschließung zu betonen. Beide Einschätzungen finden sich auch von dem Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland bestätigt, der Religion und Ethik nicht als direkt vermittelbaren Fertigkeiten versteht, sondern vielmehr als Anlass zum Fragen begreift: Verfügbares und grundsätzlich Nicht-Verfügbares sind zu differenzieren. Vgl. dazu W. H. RITTER (2007). Alles Bildungsstandards – oder was? In: V. ELSENBAST / D. FISCHER (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 30ff. Und vgl. B. ASBRAND (2007). S. 42. Und vgl. KIRCHENAMT DER EKD (2003) (Hg.). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, 2. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. S. 70.

<sup>30</sup> Vgl. G. OBST (2009). S. 57. Noch am ehesten lässt sich das Bemühen um empirisch gesicherte Instrumentarien für einen standardisierten RU im sogenannten Berliner Modell ausmachen. Dass dieses Bemühen Priorität besitzen sollten, zeigt sich gerade dann, wenn deutlich wird, dass sich Kompetenzorientierung – wie unter I 1 dargestellt – als ein *Zusammenspiel* von Bildungsstandards, Kompetenzen und Curricula definiert. Zum Berliner Modell vgl. unten unter I 2.4.

<sup>31</sup> MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004b) (Hg.). Bildungsstandards für Evangelische Religionslehre Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. In: Bildungsserver Baden-Württemberg, URL: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym\\_evR\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_evR_bs.pdf) (23.02.2010).

<sup>32</sup> Vgl. G. ZIENER (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett. S. 8.34.39f.

<sup>33</sup> D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 11.

den. Ihre Formulierung folgt der Fragestellung, welche spezifischen Fähigkeiten die S. u. S. an spezifischen Inhalten des jeweiligen Unterrichtsfaches entwickeln.<sup>34</sup> Genauer definiert die Klieme-Expertise in der Rezeption Weinerts Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>35</sup>

Der Lernbegriff erweist sich in Weinerts Definition von herausragender Bedeutung. So umfassen Fertigkeiten die kognitive Entwicklung grundlegender, kulturunabhängiger Lernergebnisse, Fähigkeiten hingegen lern- und wissensabhängige, durch die soziale Umwelt angeregte kumulative Lernergebnisse.<sup>36</sup> Ihr Attribut „erlernbar“ legt laut Klieme und Hartig den grundlegenden Aspekt der Lernbarkeit schulischer Kompetenzen offen.<sup>37</sup>

Weiter stellt Weinert anhand lerntheoretischer Termini die Handlungssouveränität der Individuen heraus, wenn Handlungsdispositionen mit individueller Motivation und Volition, d. h. mit persönlicher Zielstellung und dem Willen, diese auch umzusetzen, im Kompetenzbegriff korrelieren. Beide beeinflussen die Fähigkeit, aktuelle Probleme einer Lösung zuzuführen.<sup>38</sup> Dies zieht auch unterrichtspraktische Konzepte selbständigen Lernens nach sich.<sup>39</sup>

Der Begriff „Situationen“ in Weinerts Kompetenzdefinition weist auf den Anwendungsbezug des Kompetenzbegriffes hin: Erworbene Fähigkeiten in variablen Situationen erfolgreich nutzen zu können, erfordert eine Verknüpfung von Wissen und Können. Kompetenzentwicklung geht nicht in einem Erwerb von Kenntnissen auf, sondern zeigt sich stets auf ein kompetentes Handeln bezogen. Kompetenz bedeutet ein Aufgehen von Wissen in Können. Dieses Aufgehen erfordert ein bereichsspezifisches, systematisch aufgebautes, sogenanntes kumulatives Wissen, das mit Handlungssituationen verknüpft ist.<sup>40</sup> Schulisches Lernen begrenzt sich damit nicht länger auf formelle Lernarrangements, sondern schließt auch informelle Settings mit ein.<sup>41</sup> Weinerts Ausdruck „in variablen Situationen“ fordert in diesem Sinne eine Vielfalt an Anforderungssituationen und unmittelbaren Erfahrungen in der Lebenswelt der

---

<sup>34</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2007). S. 75.

<sup>35</sup> FR. E. WEINERT (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: FR. E. WEINERT (Hg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u. a.: Beltz. S. 27f. Hervorhebungen Kampermann.

<sup>36</sup> Vgl. S. WEINERT (2008). Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur im Vorschulalter. In: M. PRENZEL / I. GOGOLIN / H.-H. KRÜGER (Hg.). *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Nr. 8, Jg. 2007). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 95f.

<sup>37</sup> Vgl. E. KLIEME / J. HARTIG (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: M. PRENZEL / I. GOGOLIN / H.-H. KRÜGER (Hg.). *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Nr. 8, Jg. 2007). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17.

<sup>38</sup> Vgl. B. DRESSLER (2007b). Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6. Jg., Nr. 2, URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/4.pdf> (18.11.2009). S. 28.

<sup>39</sup> Dies erkennt auch Obst, wenn sie die S. u. S. im kompetenzorientierten RU als Subjekte und Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse bestimmt. Vgl. G. OBST (2009). S. 55.66.

<sup>40</sup> Vgl. ebd. S. 65.

<sup>41</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 78f. Klieme u. a. mahnen an, dass die Verknüpfung von Wissen und Können nicht auf Situationen „jenseits der Schule“ verschoben werden darf. Vgl. dazu ebd.

S. u. S ein. Laut Obst zielt kompetenzorientiertes Unterrichten daher auf ein lebensbedeutsames Lernen.<sup>42</sup>

Nicht nur die Kompetenzdefinition, sondern auch die Modellierung der Kompetenzen durch die entsprechenden Fachdidaktiken zeigt sich mit dem Lernbegriff verbunden. Klieme u. a. schreiben Kompetenzmodellen die Funktion zu, Aussagen über eine systematische, kontext- und altersspezifische Kompetenzentwicklung – über ein kumulatives Lernen – bereitzuhalten:

„Kompetenzmodelle sollten auch Aussagen darüber machen, in welchen Kontexten, bei welchen Altersstufen und unter welchen Einflüssen sich die einzelnen Kompetenzbereiche entwickeln. Nur so kann von der Schule erwartet werden, dass sie mit geeigneten Maßnahmen zur systematischen Kompetenzentwicklung, zum kumulativen Lernen beiträgt.“<sup>43</sup>

Mehr noch: Kompetenzmodelle haben laut Klieme u. a. die Aufgabe, Ziele, Struktur und Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. Sie sollen die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung abbilden, so dass sie eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen bieten. Dazu benennen sie das Verhältnis der jeweils für das Unterrichtsfach festgestellten Kompetenzen zueinander.<sup>44</sup> In fachspezifischer Ableitung bedeutet dies: Die Modellierung religiöser Kompetenz muss Aussagen über religiöse Kompetenzentwicklung bereithalten.<sup>45</sup>

### 1.3 Kerncurricula und schulinterne Curricula

Wenn es um Lernprozesse und ihre Gestaltung geht, verweist die Theoriebildung der Kompetenzorientierung immer wieder auf das Instrumentarium der Kerncurricula, einer unverzichtbaren Komponente im System der Kompetenzorientierung.<sup>46</sup> Im Gegensatz zu den Bildungsstandards ist den Kerncurricula die Reflexion des Inputs schulischer Lernprozesse, d. h. die Auswahl der Inhalte und Vorgaben für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, aufgegeben. So eröffnen sie laut Klieme u. a. eine „Welt des Lernens“. Sie erweisen sich als integriertes Steuerungssystem, das einerseits anschlussfähig an Kompetenzvorgaben und andererseits offen für zeitliche Sequenzierungen und konkrete Unterrichtsempfehlungen ist. Somit sind Bildungsstandards und Kerncurricula nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern erweisen sich unmittelbar miteinander verknüpft.<sup>47</sup> Ihren Schnittbereich bilden die

---

<sup>42</sup> Vgl. G. OBST (2009). S. 47.

<sup>43</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 23.

<sup>44</sup> Vgl. ebd. S. 135.

<sup>45</sup> Für den religionspädagogischen Diskurs ist die Aufgabe, Bildungsstandards domänenspezifisch in Kompetenzen und Kompetenzmodellen auszuformulieren, nicht unumstritten. Schließlich verlangte die Kultusministerkonferenz (KMK) lediglich für ausgewählte Fächer ein Modell zur Erhebung empirisch nachweisbarer fachspezifischer Kompetenzen. So urteilt Ritter über die Entscheidung der KMK: „Gut so. Es gibt offenkundig in der Sicht der KMK in der Schule auch solche Fächer, die mit Bildung zu tun haben, sich aber nicht dem Reglement von Standards unterziehen müssen.“ Nikolova u. a. halten entgegen, dass transparent gemacht werden muss, was im RU tatsächlich gelernt wird und warum dieses Gelernte für die religiöse Bildung der S. u. S. relevant ist. Siehe W. H. RITTER (2007). S. 29ff. Und vgl. R. NIKOLOVA u. a. (2007). Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6. Jg., Nr. 2., URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf> (16.02.2010). S. 70f.

<sup>46</sup> Vgl. oben unter I 1.

<sup>47</sup> Diese Problematik zeigt sich bspw. auch in der Formulierung des baden-württembergischen Bildungsplanes, der den Sinn der Kerncurricula darin bestimmt, ein Maß der erwarteten Lern- und Unterrichtsleistungen zu definieren. Nichts anderes tun m. E. Bildungsstandards, die als

bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodelle. Standards ergänzen eine Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen in Niveaus, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Gestaltung pädagogischer Arbeit geben.<sup>48</sup> In schulinternen Curricula sollen die inhaltlichen und strukturellen Gestaltungsvorgaben abermals unter besonderer Berücksichtigung des Schulprofils konkretisiert werden.<sup>49</sup>

Auch für den RU ist durch das Kultusministerium Niedersachsen bereits ein ländereigenes Kerncurriculum vorgelegt und die Umsetzung der Forderungen der Klieme-Expertise versucht worden.<sup>50</sup>

#### **1.4 Zusammenfassung: Lernen in der Theoriebildung schulischer Kompetenzorientierung**

Die kurze Einführung in die Kernbegriffe der Debatte um schulische Kompetenzentwicklung hat gezeigt, dass lerntheoretische Anknüpfungspunkte in den theoretischen Voraussetzungen religiöser Kompetenzentwicklung auszumachen sind. So gewinnt der Lernbegriff immer mehr an Bedeutung, je konkreter die Aussagen über schulische Kompetenzentwicklung werden. Zeigen sich die Bildungsziele noch durch ein spezifisches Bildungsverständnis normativ festgelegt, so erweisen sich Bildungsstandards als tatsächlich lernbar. Kompetenzen stellen sich als Ergebnisse schulischer Lernprozesse dar, deren konkrete Gestaltung in den Kerncurricula und schulinternen Curricula reflektiert wird.

Die Klieme-Expertise erkennt die Lerntheorie als wichtige Bezugsdisziplin, um schulische Kompetenzentwicklung empirisch valide zu beschreiben und zu erklären. So rezipieren Klieme u. a. mit Weinert eine Kompetenzdefinition des pädagogisch-psychologischen Diskurses, die eine generelle Anschlussfähigkeit zur Lerntheorie bereithält. Aus der Einsicht in die Bedeutung einer lerntheoretischen Reflexion schulischer Kompetenzentwicklung rät die Klieme-Expertise für die Generierung fachspezifischer Kompetenzmodelle ausdrücklich zu einem interdisziplinären Dialog zwischen Fachdidaktiken und der Pädagogischen Psychologie, erscheint doch die theoretische Analyse sowie empirische Untersuchung von Kompetenzen laut Klieme u. a. als ein sehr aktives Feld psychologischer und pädagogischer Forschung.<sup>51</sup>

Die vielfachen lerntheoretischen Anknüpfungspunkte und Bezüge in den allgemeinen, fachunspezifischen Ausführungen haben allerdings allein Hinweischarakter. Die Frage, wie Kompetenzentwicklung lerntheoretisch beschrieben und in schulischen Lernprozessen initiiert werden kann und wie erfolgreiche Anwendungssituationen

---

standardisierte Lernergebnisse zu verstehen sind. Vgl. dazu MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a) (Hg.). Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. In: Bildungsserver Baden-Württemberg, URL: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (30.11. 2009). S. 19.

<sup>48</sup> Vgl. Ebd. S. 95ff.

<sup>49</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 123.

<sup>50</sup> Vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2008) (Hg.). Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. In: Niedersächsischer Bildungsserver, URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_evrel\\_gym\\_i.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_evrel_gym_i.pdf) (17.02.2010).

<sup>51</sup> Vgl. dazu E. KLIEME u. a. (2007). S. 9.71. Klieme u. a. bemerken zu der lerntheoretischen Fundierung schulischer Kompetenzmodelle: „Kompetenzmodelle [...] beschreiben auf der Basis fachdidaktischer Konzepte die Komponenten und Stufen der Kompetenzen und stützen sich dabei auf pädagogisch-psychologische Forschungen zum Aufbau von Wissen und Können.“ Ebd. S. 17.

generiert sowie nachhaltige Lernprozesse gestaltet werden können, bleibt unbeantwortet. Dies ist angesichts der Intention und Aufgabe, mit der Konzeption nationaler Bildungsstandards eine Rahmenkonzeption für das deutsche Schulwesen zu leisten, auch nicht unmittelbar einzufordern.<sup>52</sup> Stattdessen sind die Fragen an die jeweiligen Fachdidaktiken heranzutragen. Die lerntheoretischen Bezüge der Klieme-Expertise können somit als Auftrag an den religionspädagogischen Diskurs verstanden werden, religiöse Kompetenz und ihre Entwicklung lerntheoretisch zu reflektieren.

## **2 Lernen in den religionspädagogischen Kompetenzentwürfen**

Um die Annahme eines lerntheoretischen Defizits in der aktuellen Debatte um einen kompetenzorientierten RU zu überprüfen, bedarf es einer genauen Analyse der vorgelegten religionspädagogischen Entwürfe, die religiöse Kompetenz reflektieren und modellieren.<sup>53</sup> Dazu zählen der Bildungsplan Baden-Württembergs, der Entwurf der Expertengruppe des Comenius-Instituts (CI), die bundeseinheitlichen Prüfungsanforderungen zum Abitur (EPA) und das sogenannte Berliner Modell.<sup>54</sup> Allein dieser vielfältige Befund verdeutlicht den wissenschaftlichen Prozesscharakter der Kompetenzorientierung im RU und damit die Vorläufigkeit ihrer Modelle. Die nun folgende Analyse soll das jeweilige Kompetenzverständnis und die Reflexion der Kompetenzentwicklung aufdecken.

Folgende Fragen sind dabei leitend: Wie definieren die Entwürfe Kompetenz? Machen sie Aussagen zur Kompetenzentwicklung? Rekurren sie dabei auf den Lernbegriff oder eine valide gesicherte Lerntheorie? Weisen sie diese explizit aus oder zeigen sich zumindest theoretische Anknüpfungsmöglichkeiten? Erweisen sich die Reflexionen zum Kompetenzbegriff und zur Kompetenzentwicklung kohärent? Und setzen die Entwürfe die Vorgaben der Klieme-Expertise um oder entwickeln sie eigene Modelle fachspezifischer Kompetenz und ihrer Entwicklung?

### **2.1 Lernen im Kompetenzmodell des baden-württembergischen Bildungsplanes**

Bereits 2004 veröffentlicht das baden-württembergische Kultusministerium unter Beteiligung einer Kommission für den Evangelischen RU einen sogenannten Bildungsplan, der sich der Orientierung an Standards und Kompetenzen verpflichtet.

---

<sup>52</sup> Zur Intention der Klieme-Expertise vgl. ebd. S. 14.

<sup>53</sup> Von dieser Analyse unberücksichtigt bleiben die Auswirkungen der genannten Modelle auf die aktuellen Kerncurricula. Ihre Berücksichtigung würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Trotzdem ist die Analyse auch für die Konzeption der Curricula relevant, rekurren doch die ausgearbeiteten Kerncurricula des Faches Evangelische Religion auf die genannten Kompetenzmodelle. So nimmt bspw. das Niedersächsische Kerncurriculum die in den Bundeseinheitlichen Prüfungsanforderungen zum Abitur formulierte Kompetenzmodellierung und die an sie angelehnten Aufgabenstellungen für den RU auf. Vgl. dazu NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2008). S.15f.46.

<sup>54</sup> Auch die katholische Bischofskonferenz hat bereits 2004 einen Entwurf zur Kompetenzorientierung im Katholischen RU vorgelegt. Vgl. dazu SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (2004) (Hg.). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (Die deutschen Bischöfe: Hirten-schreiben, Erklärungen, Nr. 85). Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Zu der Berücksichtigung des Entwurfes in der vorliegenden Arbeit vgl. Anm. 2.



Von Hentig erläutert in der fachunspezifischen Einführung zum Bildungsplan den Perspektivenwechsel der Kompetenzorientierung anhand der Begriffe „Lehren“ und „Lernen“:

„Lehrpläne geben an, was „gelehrt“ werden soll. Ein Bildungsplan gibt an, was junge Menschen im weitesten Sinne des Wortes „lernen“ sollen: Auf welche Anforderungen und Ziele hin sie sich am besten an welchen Erfahrungen formen und welche Mittel zur Gestaltung ihres Lebens, welche Übung in welchen Fähigkeiten dabei dienlich sind – Mittel und Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, als Person und Bürger in ihrer Zeit zu bestehen.“<sup>55</sup>

So gewinnen die neuen Erkenntnisse der Lernforschung für die Qualitätssicherung im Bildungssystem einen besonderen Stellenwert.<sup>56</sup> Die Fortschritte der Lernwissenschaft sollen Ausgangspunkt für die Grundannahmen und weiterführenden Überlegungen des Bildungsplanes sein. Weiter bestimmt von Hentig unter dem Begriff „didaktische und methodische Prinzipien“ Lernen als Kompetenzerwerb. Die zehn in der Einführung des Bildungsplanes exemplarisch genannten methodischen Prinzipien zur Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen lassen sich wie folgt beschreiben: Lernen erscheint als handlungsorientiert, selbständig und eigenverantwortlich, entdeckend, verstehend, motivierend und bedeutsam, kooperativ und im Verhältnis zu „körperlich-sinnlicher“ und „geistiger“ Beanspruchung ausgewogen. Lernen gemäß des Bildungsplanes berücksichtigt ebenso den Erwerb von Metakognitionen und der Transferfähigkeit – gerade in außerschulischen Kontexten. Schlagwörter wie „Learning by Doing“ und sprachliche Anklänge an Vorstellungen von *Handlungsorientiertem Lernen* oder *Entdeckendem Lernen* verweisen auf Lernformen oder Methoden, in deren Hintergrund konstruktivistische oder ko-konstruktivistische Auffassungen von Lernen stehen.<sup>57</sup> Die Ausführungen weisen jedoch keine ausdrückliche allgemeine Definition von Lernen auf, die in der Darstellung der methodischen Prinzipien eine Kohärenz erzeugen könnte. Eine reflektierte Rezeption lernwissenschaftlicher Erkenntnisse ist daher m. E. trotz Ankündigung nicht ersichtlich.

Den allgemein einführenden Erläuterungen folgen fachspezifische Ausführungen für alle Schularten, darunter auch zum Kompetenzerwerb im Evangelischen RU des Gymnasiums. Der Bildungsplan entwirft hier ein Kompetenzmodell, das übergreifende religiöse Kompetenzen als Verschränkung von verschiedenen fachspezifischen und ebenso allgemein geltenden Basiskompetenzen definiert. So finden sich neben der hermeneutischen, ethischen, ästhetischen und kommunikativen Kompetenz auch Sach-, Sozial-, personale und methodische Kompetenz in der Modellierung religiöser Kompetenz berücksichtigt.<sup>58</sup> Dabei gewinnt der Bildungsbegriff in der Rezeption

---

<sup>55</sup> MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a). S. 7.

<sup>56</sup> Von Hentig führt aus: „Die [...] Lernforschung hat den Blick für die außerordentliche Wirksamkeit der Lernumstände geöffnet. Die beschleunigte Ausdehnung des verfügbaren Wissens [...] nötigt zu veränderten Formen des Lernens.“ Ebd.

<sup>57</sup> Vgl. ebd. S. 7.17f. Zu der Lerntheorie des Konstruktivismus vgl. unten unter II 1.3.

<sup>58</sup> Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a). S. 24ff. In der Verschränkung des allgemeinen Kompetenzmodells nach Heinrich Roth aus der Berufspädagogik mit der domänenspezifischen Kompetenzauffassung Weinerts zeigt sich eine grundlegende Änderung gegenüber der Kompetenzdefinition der Klieme-Expertise. Nikolova u. a. kritisieren diese Verbindung als „widersprüchlich“ und attestieren eine Unvereinbarkeit beider Modelle, so dass Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis nicht wissen, welchem Konzept sie nun folgen sollen. Weiter sind die genannten Globalkompetenzen schlecht evaluierbar. Zudem sehen Nikolova u. a. auch eine Doppelung der Kompetenzbeschreibungen. Von Hentig hingegen weist darauf hin, dass fachspezifische Kompetenzen niemals isoliert auftreten, eine Verknüpfung daher folgerichtig ist. Zum Kompetenzmodell des Bildungsplanes vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a).

Baumerts eine zentrale Rolle.<sup>59</sup> Wie bei Weinert findet sich auch im Bildungsplan eine Vorstellung von einem Lernen, das seine Qualität erst im Können – sprich in der Anwendung oder Handlung – zeigt. Religiöse Kompetenz definiert der Bildungsplan aber genauer

„als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (zum Beispiel Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten.“<sup>60</sup>

In dieser Definition religiöser Kompetenz ist m. E. die in der Klieme-Expertise noch klar proklamierte Verbindung von Wissen und Können nicht mehr erkennbar. Diese findet sich in der fachunspezifischen Einführung von Hentigs noch berücksichtigt. Kompetenz erscheint dort als eine komplexe Fähigkeit, die sich aus Wahrnehmen, Urteilen und „Handelnkönnen“ zusammensetzt und darum notwendig das Verstehen voraussetzt.<sup>61</sup>

Ebenso findet die Entscheidung des Bildungsplanes, Kompetenz allgemein als Sammelbegriff für zu erwerbende Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse zu definieren,<sup>62</sup> in der Formulierung religiöser Kompetenz keine ausdrückliche Rezeption. Stattdessen umfasst der Ausdruck „Fähigkeit“ in der fachspezifischen Kompetenzdefinition die gesamte religiöse Kompetenz. Ob die religiöse Teilkompetenz „eine eigene Position vertreten“ bspw. einen Gewinn von Einstellungen beschreibt, wird in den fachspezifischen Ausführungen nicht ersichtlich. An anderer Stelle wiederum definieren die fachspezifischen Ausführungen des Bildungsplanes Einstellungen als Kompetenzziele des RUs. Dieser „informiert nicht nur über den christlichen Glauben und seine Traditionen, sondern bringt die Heranwachsenden auch mit Glauben als Einstellung, Haltung und Lebenspraxis in Berührung.“<sup>63</sup>

Doch welche Aussagen hält die Definition religiöser Kompetenz für das Lernen im RU bereit? Mit den Begriffen „wahrnehmen“, „reflektieren“, „vergleichen“ zeigt die Definition eine Herausstellung kognitiv-rationaler Prozesse des Kompetenzerwerbes. Die religiöse Teilkompetenz *eine eigene Position entwickeln* schult eine kommunikative Kompetenz. Der Ausdruck „mitgestalten“ zeigt eine Anschlussfähigkeit an Vorstellungen von Lernen als Partizipation oder zumindest als ganzheitlicher Vollzug. Lernen als Teilhabe zu begreifen, deckt sich zudem im Weiteren mit dem pädagogischen Ziel einer Öffnung von Schule hin zu Bürger- und Kirchengemeinde sowie zu

---

S. 19.25f. Zum allgemeinen Kompetenzmodell nach Roth vgl. H. ROTH (1971). *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2. Hannover: Schroedel. S. 446-588. Zur Kritik vgl. R. NIKOLOVA u. a. (2007). S. 82.

<sup>59</sup> Das Ministerium formuliert: „Unter dem Zuspruch und Anspruch Gottes und im Blick auf entwicklungsgemäßes, ganzheitliches und handlungsbezogenes Lernen fördert der evangelische Religionsunterricht den Erwerb religiöser Kompetenz als Teil allgemeiner Bildung.“ Zugleich weist diese Aussage eine Verhältnisbestimmung der Begriffe „Bildung“ und „Lernen“ auf. Ich werde unter I 2.5 näher auf diese Bestimmung eingehen. Siehe MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a). S. 25. Zum Bildungsverständnis Baumerts vgl. oben unter I 1.1.

<sup>60</sup> Ebd. S. 25.

<sup>61</sup> Vgl. ebd. S. 10.

<sup>62</sup> Von Hentig begründet diese umfassende, auch nicht abprüfbare Haltungen mit einbeziehende Kompetenzdefinition mit dem „internationalen Trend“, begriffliche Unterscheidungen zwischen Fähigkeiten, Einstellungen und Kenntnissen zu vermeiden. Ihre Verbundenheit in der schulischen Praxis soll auch in der theoretischen Reflexion Berücksichtigung finden. Das Kompetenzverständnis des Bildungsplanes widerspricht damit grundlegend der Kompetenzdefinition der Klieme-Expertise, die Kompetenzen domänenspezifisch versteht. Vgl. dazu ebd. S. 12. Und vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 75.

<sup>63</sup> MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a). S. 24.

deren diakonischen Einrichtungen.<sup>64</sup> Hier legt der Ausdruck „in Freiheit“ einen sensiblen Umgang mit religiöser Praxis als Lerngegenstand nahe. „Handlungsorientierung und Lernen in Distanz“<sup>65</sup> sollen das Spannungsfeld religiösen Lernens im gymnasialen RU darstellen.

Somit ist abschließend festzustellen, dass der Bildungsplan Baden-Württembergs für das Gymnasium neben einem eigenen Kompetenzmodell religiöser Bildung eine eigenständige allgemeine und fachspezifische Kompetenzformulierung entwickelt. Dabei erweisen sich fachunspezifische und fachspezifische Kompetenzdefinition wenig aufeinander bezogen. Beide zeigen im Gegensatz zu Weinerts Definition keine lerntheoretische Anschlussfähigkeit, sondern finden sich ausschließlich bildungstheoretisch verortet.<sup>66</sup> Lernen versteht der Bildungsplan als individuell adaptierte Ausgestaltung von Bildungsprozessen, deren Reflexion in Kern- und Schulcurricula den Pädagoginnen und Pädagogen schulintern zugeteilt ist.<sup>67</sup> Wie genau Kompetenzorientierung zu gestalten ist, so dass eine veränderte Praxis die Folge ist, bleibt damit offen. Weitere Aussagen zum Lernen erschöpfen sich in einer Aufzählung von Lernformen und didaktischen Prinzipien ohne theoretische Kohärenz und ohne Bezug zum Kompetenzbegriff. Diese Inkohärenz bemerkt auch von Hentig, wenn er prognostiziert:

„Die Ablösung der Belehrung [...] durch eine Anstiftung zum selbstständigen Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensdispositionen vollzieht sich vermutlich eher aufgrund der [...] [didaktischen] Prinzipien als aufgrund der bisher dargestellten veränderten Lernziele und Kompetenzlisten.“<sup>68</sup>

Es scheint m. E. zumindest fraglich, welche Auswirkungen das allgemeine und fachspezifische Kompetenzmodell des Bildungsplanes auf die schulische Lernkultur haben, wenn didaktische Prinzipien sich nicht aus der Kompetenzdefinition erschließen lassen.

## 2.2 Lernen im Entwurf des Comenius-Instituts

2006 legt das CI unter der redaktionellen Leitung Fischers und Elsenbasts die Expertise „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vor, welche die Modellierung religiöser Kompetenz unter Rekurs auf die nationalen Vorgaben der Klieme-Expertise reflektiert.<sup>69</sup> Die 2007 ebenfalls durch das CI publizierte Schrift „Stellungnahmen und

---

<sup>64</sup> Vgl. ebd. S. 25.

<sup>65</sup> Vgl. ebd. S. 26.

<sup>66</sup> Von Hentig stellt die allgemeine Kompetenzformulierung in der Intention persönlicher, praktischer und politischer Bildung dar. Die fachspezifischen Ausführungen verstehen ebenso religiöse Kompetenz als Teil allgemeiner Bildung. Vgl. ebd. S. 11f.25.

<sup>67</sup> Es ist Aufgabe der schulinternen Fachkonferenzen, spezifische Inhalte für das jeweilige Fach festzulegen, während das Schulcurriculum für alle Fächer Geltung besitzt. Letzteres soll fächerübergreifendes Lernen fördern. Vgl. G. ZIENER / CHR. TH. SCHEILKE (2004). Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg für das Fach Evangelische Religionslehre. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, 56. Jg., Nr. 3. S. 234f. Zum Verhältnis von Lernen und Bildung im Bildungsplan vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a). S. 7.

<sup>68</sup> Ebd. S. 10.

<sup>69</sup> Der volle Titel lautet „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung – Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I“. Siehe D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). Trotz der damit angedeuteten konfessionellen Ausrichtung hält Asbrand das Modell für geeignet, religiösen Kompetenzerwerb interkonfessionell zu beschreiben. Vgl. B. ASBRAND (2007). S. 49.

Kommentare zu *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*“ konnte den Entwurf bereits kritisch reflektieren.

Das CI-Modell entwirft eine zweigliedrige Struktur aus *Gegenstandsbereichen oder Erscheinungsformen religiöser Wirklichkeit* und *Dimensionen der Erschließung von Religion*. Die Dimensionen beziehen sich indirekt auf Glocks Dimensionen der Religiosität, vor allem aber auf Hemels bereits 1988 entworfenes Kompetenzmodell.<sup>70</sup> Sie umfassen *Perzeption* (*wahrnehmen* und *beschreiben* religiöser Phänomene), *Kognition* (*verstehen* und *deuten* religiöser Sprache und Glaubenszeugnisse), *Performanz* (*gestalten* und *handeln* in religiösen und ethischen Fragen), *Interaktion* (*kommunizieren* und *beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog) und *Partizipation* (*teilhaben* und *entscheiden*, d. h. begründete Nichtteilhabe oder Teilhabe an religiöser Praxis). Ihre Gegenstandsbereiche umfassen *Subjektive Religion*, *Bezugsreligionen des Religionsunterrichts*, *Andere Religionen* und *Weltanschauungen* und zuletzt *Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen*. Werden die Dimensionen religiöser Kompetenz in einer sogenannten „Kompetenzmatrix“<sup>71</sup> auf die Gegenstandsbereiche angewendet, lassen sich laut CI-Expertise religiöse Kompetenzen gewinnen. Jeder Kompetenz wird eine exemplarische Lebenssituation zugeordnet, die das Anwendungsparadigma der Kompetenzorientierung hervorhebt.<sup>72</sup>

Inhaltliche Präzisierung erfahren die ermittelten Kompetenzen in den angefügten Beispielaufgaben. Diese sollen sowohl die Prüfung spezifischer religiöser Kompetenzen als auch einen Vorschlag zur Unterstützung eines kompetenzorientierten RUs leisten. Zur umfassenden inhaltlichen Ausgestaltung des Kompetenzmodells sollen aber die Kerncurricula dienen.<sup>73</sup>

In seinen Ausführungen rekurriert der CI-Entwurf auf das bereits dargestellte Kompetenzverständnis Weinerts und zeigt somit eine lerntheoretische Anschlussmöglichkeit. Doch wie der Titel der Expertise bereits andeutet, erweist sich die Struktur des Modells grundlegender religiöser Kompetenzen nicht aus einem Lernverständnis heraus

---

<sup>70</sup> Hemel nennt religiöse Kompetenz ein Globalziel religiöser Erziehung und entwickelt aus dieser Maßgabe ein religionssoziologisches und theologisches Kompetenzmodell. Religiöse Kompetenz erstreckt sich für ihn auf die Dimensionen religiöser Sensibilität (vgl. Perzeption), religiösen Ausdrucksverhaltens (vgl. Performanz), religiöser Inhaltlichkeit (vgl. Kognition), religiöser Kommunikation (vgl. Interaktion) und religiös motivierter Lebensgestaltung (vgl. Partizipation). Vgl. dazu U. HEMEL (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie* (Regensburger Studien zur Theologie, Bd. 38, hgg. v. K. J. BENZ u. a.). Frankfurt a. M. u. a.: Lang. S. 672ff. Zum Einfluss auf das CI-Modell vgl. M. ROTHGANGEL (2007). S. 78. Und vgl. CH. Y. GLOCK (1969). Über die Dimensionen der Religiosität. In: J. MATTHES (Hg.). *Kirche und Gesellschaft – Einführung in die Religionssoziologie*, Bd. 2. Hamburg: Rowolth. S. 150ff.

<sup>71</sup> M. ROTHGANGEL (2007). S. 78.

<sup>72</sup> Vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 17ff. Für den Gegenstandsbereich *Andere Religionen* lässt sich bspw. die Kompetenz „Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ ableiten. Eine genaue Zuordnung zu einer religiösen Dimension erfolgt aufgrund der Komplexität der genannten Kompetenzen jedoch nicht. Eine exemplarische Lebenssituation wäre in diesem Fall: „Andere religiöse Überzeugungen, z. B. Ramadan [...]“ Ebd. S. 20. Asbrand problematisiert die so ermittelten Kompetenzen: „Da sie im Gegensatz zu den formal gehaltenen Gegenstandsbereichen detailliert konkrete (Unterrichts-)Inhalte beschreiben und der Bezug zu jeweils einzelnen Dimensionen der Erschließung von Religion, welche in meinen Augen die eigentlichen religiösen Kompetenzen darstellen, nicht ersichtlich wird, erwecken diese Kompetenzen eher den Eindruck eines Lernzielkatalogs.“ B. ASBRAND (2007). S. 45.

<sup>73</sup> Vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 22ff. Asbrand weist hier einen konzeptionellen Widerspruch in der Gestaltung der Beispielaufgaben nach. Sie fordert empirisch gesicherte Prüfaufgaben, die sich qualitativ von Lernaufgaben unterscheiden. Vgl. B. ASBRAND (2007). S. 46f.

entworfen, sondern maßgeblich bildungstheoretisch begründet.<sup>74</sup> Neben Weinert rekurriert die Expertise auch auf die von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) publizierte Schrift „Maße des Menschlichen“ (2003). Hier findet sich der Lern- dem Bildungsbegriff untergeordnet. Lernen, Wissen und Können – der Schlüsselbegriff der Kompetenzorientierung – gehen in dem pädagogischen Leitbegriff der Bildung auf:

„Die evangelische Kirche versteht Bildung *als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens.*“<sup>75</sup>

So erscheint in der CI-Expertise religiöses Lernen als Entwicklung von Kompetenzen religiöser *Bildung*. Der bildungstheoretische Begründungszusammenhang konstituiert sich in der Rezeption von Baumerts Allgemeinbildungsmodell. Religiöse Kompetenzentwicklung bezeichnet hier die Ausbildung eines Modus des Weltverstehens. Kompetenzentwicklung ist somit an das Ziel einer gebildeten Religion gebunden.<sup>76</sup>

Trotz der bildungstheoretischen Verortung des Modells erweist sich ebenso der Lernbegriff für den CI-Entwurf als bedeutsam. Religiöse Kompetenzentwicklung zielt laut CI-Expertise auf langfristig aufgebaute Lernergebnisse ab: Kompetenzentwicklung ist „Lernentwicklung“<sup>77</sup>. Dabei versteht der Entwurf Lernen wie folgt:

„Lernen geschieht in Auseinandersetzung mit bereichsspezifischen Inhalten, Kategorien und Stoffen sowie unter Nutzung der dazugehörigen Methoden, Strategien, Deutungsmuster, mit denen die Inhalte zugänglich werden. Die Motivation zum Weiterlernen entsteht aus dem subjektiven Erleben eines Kompetenz-Zuwachses. Damit sich solche Motivation einstellen kann, müssen schulische Lehr-Lernprozesse systematisch, kontinuierlich und kumulativ arrangiert werden. Durch diesen komplexen lerntheoretischen Ansatz kann das behavioristisch verengte Lernmodell überwunden werden.“<sup>78</sup>

Mit der Verwerfung der behavioristischen Perspektive auf menschliches Lernen formuliert die Expertise eine lerntheoretische Positionierung. So sind die S. u. S. als Subjekte des kompetenzorientierten RUs und Ko-Konstrukteure ihrer Lernprozesse zu begreifen. Aus diesem Lernverständnis heraus fordert die Expertise ein Lernen, das die selbständige Aneignung von Wissen, die eigenständige Planung und Reflexion des Lernprozesses forciert. Für das Lehren erfordert dies, eine anregungsreiche Lernumgebung zu gestalten, die das selbständige und kooperative Lernen unterstützt und die Kompetenzentwicklung mittel- und langfristig fördert. Unterrichtstransparenz soll den S. u. S. die Anforderungen des Lernprozesses verdeutlichen und ihre aktive Mitgestaltung gewährleisten.

Weiter stellt sich Kompetenzentwicklung als spiralförmiger und sequentieller Lernprozess mit konstanten, einübenden und auch wiederholenden Vernetzungen von Wissensbeständen und Fähigkeiten dar. Nicht die Quantität sondern die Qualität, d. h. die tatsächliche Transferleistung der erworbenen Wissensbestände auf neue Situationen, ist laut CI-Entwurf entscheidend. Lehren bedeutet daher nicht länger einen

---

<sup>74</sup> Die Expertengruppe „geht dabei davon aus, dass der evangelische Religionsunterricht aus bildungstheoretischen, bildungspolitischen, religionspädagogischen wie pragmatischen Gründen weit stärker als bisher klären und überprüfbar machen sollte, was es in diesem Unterricht zu lernen gibt und welche Kompetenzen er vermittelt.“ So D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 5.

<sup>75</sup> KIRCHENAMT DER EKD (2003). S. 66. Hervorhebungen im Original. Vgl. auch D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 15.

<sup>76</sup> Vgl. ebd. S. 14. Und vgl. J. BAUMERT (2002). S. 8ff.

<sup>77</sup> D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 11.

<sup>78</sup> Ebd S. 11.

fragend-entwickelnden Unterricht, sondern die Initiation eines entdeckenden, möglichst selbsttätigen Lernprozesses.<sup>79</sup>

So ist festzustellen, dass „Lernen“ im CI-Entwurf neben „Bildung“ als herausragender Begriff für die Reflexion religiöser Kompetenz erscheint. Vereinzelt lassen sich Konzepte der pädagogisch-psychologischen Forschung – wie die der Motivation oder der Metakognition – nachweisen, deren lerntheoretischer Kontext jedoch ungenutzt bleibt.<sup>80</sup> Die singuläre Rezeption leistet damit keine lerntheoretische Fundierung des Kompetenzmodells.<sup>81</sup> Mit Sander-Gaiser ist daher ein lerntheoretisches Defizit auszumachen: Weder weisen die Ausführungen eine kohärente Rezeption empirisch gesicherter lerntheoretischer Theorien und Modelle aus, noch wird deutlich, welches Lernen in den einzelnen Dimensionen von Religion welche Lernergebnisse nach sich zieht. Ebenso kann in lerntheoretischer Perspektive nach der Vollständigkeit der genannten fünf Dimensionen religiöser Kompetenz und ihrer Ausdeutungen gefragt werden. Sander-Gaiser sieht in der Konzeption des CI-Modells eine Vernachlässigung der emotionalen Komponente des Lernprozesses.<sup>82</sup> Dabei erscheinen laut Schreiner gerade religiöse Emotionen als eigentliche Motivebene für religiöses Lernen.<sup>83</sup>

Auch die Beispielaufgaben des Entwurfes lassen ein kohärentes Lernverständnis vermissen. Sie bleiben als Aufzählung exemplarischer Methoden ohne einen lerntheoretischen Bezug.<sup>84</sup> Die Notwendigkeit einer lerntheoretischen Reflexion zeigt sich jedoch gerade dann, wenn es gilt, die Vielfalt der Dimensionen religiöser Kompetenz in den Kompetenzformulierungen anschaulich zu machen. Die Kompetenzformulierungen finden sich aber fast ausschließlich an die Dimensionen *Perzeption* und *Kognition* rückgebunden. Kognitiv-rational konnotierte Ausdrücke wie „reflektieren“, „unterscheiden“, „begründet auseinandersetzen“, „artikulieren“, „prüfen“, „kennen“, „erkennen“, „erläutern“, „identifizieren“, „erklären“, „wahrnehmen“, „bearbeiten“ oder „deuten“ bestimmen die Formulierungen.

Lediglich Ausdrücke wie „probeweise gestalten“, „kommunizieren“ oder „kooperieren“ deuten einen Tätigkeitsbezug im Sinne einer *Performanz* oder *Interaktion* an. Die Dimension *Partizipation* findet keine Berücksichtigung.<sup>85</sup> Dieses Ungleichgewicht macht deutlich, dass weder das Verhältnis der Dimensionen religiöser Kompetenz zueinander bestimmt, noch das Potential des neuen Kompetenzmodells im Entwurf erkannt worden ist. Tatsächlich wird in den Beispielen m. E. trotz Kompetenzparadigmas keine Ausrichtung auf eine Handlungsfähigkeit der S. u. S. in variablen Situationen ersichtlich.

---

<sup>79</sup> Vgl. ebd. S. 73ff.

<sup>80</sup> Vgl. ebd. S. 11.

<sup>81</sup> Dies mag verwundern, beschreibt die Expertise Kompetenzentwicklung doch als Lernentwicklung, obwohl religiöses Lernen weiterhin einer theoretischen Klärung bedarf: „Es ist noch ungeklärt, ob religiöses Lernen überhaupt oder durchgängig als ein kontinuierlicher und kumulativer Prozess der Aneignung zu begreifen ist.“ Und weiter heißt es in einer *lehr*theoretischen Wendung: „Für FachdidaktikerInnen ebenso wie für Unterrichtende ist nicht klar, durch welche unterrichtlichen Maßnahmen und Konzepte ein systematisch-aufbauendes, kumulatives Lernen gefördert (oder behindert) wird, wie Lernleistungen überprüft und in die Gestaltung weiterführender Lern- und Unterrichtsprozesse integriert werden können.“ Siehe ebd. S. 16.

<sup>82</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2008). S. 74ff.

<sup>83</sup> Vgl. M. SCHREINER (2001). Art.: Emotionales Lernen. In: N. METTE / F. RICKERS (Hg.). *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener. S. 401f.

<sup>84</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2008). S. 74f.

<sup>85</sup> Vgl. dazu D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 19f. Und vgl. ebenso die Aufnahme der Kompetenzformulierungen in den Beispielaufgaben in ebd. S. 26ff.

Weiter werden konkrete Hinweise für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernprozesse nicht als Aufgabe der Reflexion religiöser Kompetenz erkannt. Der Lernweg ist laut CI-Entwurf stattdessen individuell zu regeln.<sup>86</sup> Die lerntheoretische Reflexion religiöser Kompetenz und ihrer Entwicklung bleibt uneingelöst.

### 2.3 Lernen in den Bundeseinheitlichen Prüfungsanforderungen zum Abitur

Ebenfalls 2006 legt die Kultusministerkonferenz für das Fach Evangelische Religion bundeseinheitliche Prüfungsanforderungen zum Abitur vor.<sup>87</sup> Diese richten ihre Vorgaben für die Erstellung von Prüfungsaufgaben an einem fachspezifischen Kompetenzmodell aus, das grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung benennt.<sup>88</sup> Eine Kompetenzdefinition weist der Entwurf lediglich implizit auf. So lässt sich in der Zielbestimmung des kompetenzorientierten RUs eine Affinität zu Zieners Verständnis von Kompetenzen als Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen erkennen.<sup>89</sup>

„Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen sachgemäßen Umgang mit der eigenen Religiosität, mit dem christlichen Glauben und mit anderen Religionen und Weltanschauungen notwendig sind.“<sup>90</sup>

Der Terminus der Aneignung deutet hierbei zwar auf eine lerntheoretische Vorstellung hin, die sich bspw. auch im religionspädagogischen Diskurs der Hermeneutik der Aneignung und Vermittlung findet. Der Begriff wird aber nicht weiter ausgeführt.<sup>91</sup>

Wie bereits der Bildungsplan Baden-Württembergs und die CI-Expertise findet sich das EPA-Modell bildungstheoretisch begründet. Das EPA-Modell rekurriert ebenso auf die im CI-Entwurf explizit rezipierten Dimensionen Glocks und Hemels, reduziert die Auswahl der Dimensionen aber hinsichtlich ihrer empirischen Überprüfbarkeit.<sup>92</sup>

---

<sup>86</sup> Vgl. ebd. S. 73.

<sup>87</sup> Der EPA-Entwurf entstand in Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe zur Erstellung der EPA für den Katholischen RU. Weitgehende Übereinstimmung und lediglich Differenzen bei den Aufgabenbeispielen lassen den Entwurf überkonfessionell erscheinen. Vgl. B. HUSMANN & R. TAMMEUS (2008). Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur in der Ev. Religionslehre. Zum Sinn und Zweck kompetenzorientierter bundeseinheitlicher Standards. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, 60. Jg., Nr. 4. S. 352f.

<sup>88</sup> Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006a) (Hg.). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre*. In: Kultusministerkonferenz, URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Ev-Religion.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf) (14.02.2010). S. 8f.

<sup>89</sup> Ziener definiert für die RP: „Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung von Lernenden mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion von Einstellungen/Haltungen. [...] Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen.“ So G. ZIENER (2008). S. 23.

<sup>90</sup> KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006a). S. 8.

<sup>91</sup> Zudem ist m. E. anzufügen, ob das auf den religionspädagogischen Diskurs begrenzte Modell der Vermittlung und Aneignung die Komplexität religiöser Kompetenzentwicklung hinreichend beschreiben kann. Es zeigt weder eine Anschlussfähigkeit zum pädagogisch-psychologischen Diskurs noch eine empirische Fundierung. Das Modell erweitert mit dem in Opposition zur Vermittlung stehenden Begriff der Aneignung den Blick auf das Lernen *neben* der bloßen Verarbeitung dargebotener Inhalte um die Dimension der Selbsterschließung des Lerngegenstandes durch die Lernenden. Vgl. N. COLLMAR (2004). *Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 24, hgg. v. G. ADAM / R. LACHMANN). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 223.

<sup>92</sup> Der Begriff der empirischen Abprüfbarkeit erscheint jedoch eher als Desiderat als eine tatsächliche Umsetzung. Die EPA-Prüfungsaufgaben sind nicht empirisch erprobt. Objektivität, Reliabilität und Validität

Die Konzeption des Kompetenzmodells zeigt laut Husmann und Tammeus eine Rezeption des Bildungsmodells Baumerts, der religiöse Kompetenzentwicklung als Weltverstehen kennzeichnet.<sup>93</sup> Dieser Weltbezug lässt sich in folgenden vier Bezugsfeldern religiöser Kompetenz nachweisen: (1) religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragen der S. u. S.; (2) plurale religiöse Lebensentwürfe und Weltdeutungen; (3) religiös geprägte Ausdrucksformen in der Gegenwartskultur; (4) religiös-ethische Herausforderungen in Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft.<sup>94</sup>

Lässt sich hier noch keine lerntheoretische Anschlussmöglichkeit des EPA-Entwurfes feststellen, so gewinnt der Lernbegriff für die Bestimmung fachspezifischer Teilkompetenzen zumindest indirekt an Bedeutung. Die Kompetenzformulierungen leiten sich aus den nieder-sächsischen Rahmenrichtlinien der Klassenstufe 7 bis 10 für den Evangelischen RU (RLL) ab. Diese bestimmen den Bildungsgehalt des RUs in vier Lernfeldern, die im EPA-Entwurf in den Definitionen der Teilkompetenzen religiöser Bildung wieder aufgenommen werden.<sup>95</sup> Kompetenzen im Abgleich mit fachspezifischen Lernfelder zu ermitteln, berücksichtigt den Charakter schulischer Kompetenzen als Ergebnisse spezifischer Lernprozesse.

Der EPA-Entwurf verzichtet jedoch auf den Begriff „Lernfelder“. Er benennt religiöse Bildung in folgenden, grundlegenden fachlichen und methodischen Kompetenzen, die im RU der Oberstufe entwickelt sein sollen:<sup>96</sup>

(1) *Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben.* Bspw. gilt es, Situationen zu erfassen, in denen letzte Fragen nach Sinn und Verantwortung des Lebens aufbrechen. (2) *Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten.* Dies umfasst bspw., religiöse Sprachformen oder Motive zu analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen zu verstehen. (3) *Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen.* Dazu gehört, Formen theologischer Argumentation zu vergleichen und zu bewerten. (4) *Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen.* Dies schließt z. B. ein, sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinanderzusetzen. (5) *Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden.* Dazu zählt, Ausdrucksformen des christlichen Glaubens zu erproben und zu reflektieren.<sup>97</sup>

---

sind nicht ausreichend gewährleistet. Den Forderungen der Klieme-Expertise kann nicht entsprochen werden. Stattdessen begründen laut Lenhard erfahrungsgespeiste Plausibilität und nachvollziehbare Aussagekraft der Gesamtkonzeption und der Detailaufgaben die Aussagen über die vorhandene religiöse Kompetenz. Vgl. dazu H. LENHARD (2007). S. 101. Zur Standardisierung von Testaufgaben allgemein vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 355ff.

<sup>93</sup> Vgl. dazu J. BAUMERT (2002). S. 7.11.

<sup>94</sup> Vgl. B. HUSMANN / R. TAMMEUS (2008). S. 357. Zu den Inhaltbereichen vgl. weiter KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006a). S. 9.

<sup>95</sup> Vgl. B. HUSMANN / R. TAMMEUS (2008). S. 353.356f. Die RLL benennen *Welt- und Selbstdeutung in christlich-theologischer Perspektive* (vgl. Deutungskompetenz), *Der Mensch als Ebenbild Gottes* (vgl. Deutungs- und Gestaltungskompetenz), *Christliche Kriterien ethischen Handelns* (vgl. Urteils- und Gestaltungskompetenz) und *Dialog mit Religionen und Weltanschauungen* (vgl. Dialogkompetenz) als Lernfelder, die didaktische Begründungen leisten sollen. Die Lernfelder werden im niedersächsischen Rahmenplan durch Leitbegriffe – wie „Bibel“, „Gott“, „Jesus Christus“, „Kirche und Kirchen“ – konkretisiert. Sie werden in einem aufbauenden Lernprozess durch Leitthemen entfaltet. Zu den Lernfeldern vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2003) (Hg.). Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10. Evangelischer Religionsunterricht. In: Niedersächsischer Bildungsserver, URL: [http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rrlevan\\_religion.pdf](http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rrlevan_religion.pdf) (17.02.2010). S. 12.

<sup>96</sup> Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006a). S. 8.

<sup>97</sup> Vgl. ebd. S. 8f. Der EPA-Entwurf enthält weitere Präzisierungen der fachspezifischen Teilkompetenzen. Im Vergleich mit dem Kompetenzmodell des CI-Entwurfes ergeben sich Affinitäten, aber auch



Während der EPA-Entwurf seine Rezeption der in den RLL benannten Lernfelder nicht explizit ausweist, hebt er andererseits die Konstitution religiöser Bildung durch spezifische Lernprozesse des RUs hervor. In der Fachpräambel nennt der Entwurf hier interreligiöses und interkulturelles Lernen und ein Lernen als Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition und ihrer Wirkung auf die Kultur. Lernen gestaltet sich laut Präambel weiter als Diskussion der menschlichen Grundfragen nach dem Sinn des Lebens. Religiöse Lernprozesse umfassen das Kennenlernen von Ausdrucksformen christlichen Glaubens und Lebens und die Konfrontation mit religiös-ethischen Handlungsfeldern. Sie schließen theologisches Reflektieren mit ein. Die Lernprozesse sind so zu gestalten, dass eigene Überzeugungen im kommunikativen Austausch mit anderen gewonnen werden. Damit soll der RU auch das soziale Lernen fördern.<sup>98</sup>

Es bleibt m. E. dabei jedoch unklar, in welchem Verhältnis die in der Präambel aufgezählten Lernprozesse zur Struktur des Kompetenzmodells religiöser Bildung stehen. Die Kompetenzen *Wahrnehmen und Darstellen, Deuten, Urteilen, Teilnahme am Dialog* und *Gestalten* finden in der Darstellung religiösen Lernens keine Anwendung. So bleibt auch im EPA-Entwurf offen, welche spezifischen religiösen Lernprozesse welche spezifischen Kompetenzen fördern. Es ist daher fraglich, ob die Aufzählung religiöser Lernprozesse so den Beitrag des Faches zum Erwerb grundlegender Kompetenzen benennen kann. Genau dies bezeichnet die Kultusministerkonferenz aber als Aufgabe der Fachpräambel.<sup>99</sup>

Zumindest in der Beschreibung der inhaltlichen Strukturierung der Prüfungsaufgaben deutet der EPA-Entwurf eine differenzierte Berücksichtigung schulischer Lernprozesse an. Die ermittelten Inhaltsbereiche gliedert der Entwurf in *Anforderungsbereiche*, deren Niveau aus der Komplexität des Stoffes, des Differenzierungsgrades der Begriffe und dem Anspruch an die Selbstregulation der S. u. S. folgt.<sup>100</sup> Hier finden sich Lernergebnisse zugleich durch Lernprozesse qualitativ kategorisiert. So umfasst bspw. der „Anforderungsbereich II“ das selbständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf neue Sachverhalte. Diese komplexe Anforderung differenziert der Entwurf in die einzelnen sogenannten Operatoren *Einordnen, Anwenden, Belegen, Begründen, Erklären, Herausarbeiten, Vergleichen, Analysieren* und *in Beziehung setzen*.<sup>101</sup> Der Sprach-

---

Differenzen. So finden sich religiöse Kompetenzen nun direkt benannt und nicht aus Dimensionen und religiösen Gegenstandsbereichen hergeleitet. Zudem findet sich der Kompetenzbereich *Partizipation* nicht mehr eigens hervorgehoben. Stattdessen geht die im CI-Modell genannte Kompetenz *Entscheiden* im EPA-Entwurf in der *Urteilsfähigkeit* der S. u. S. auf. Die Kompetenz *Teilnehmen* findet sich dagegen auf den religiösen Dialog (*Dialogfähigkeit*) beschränkt. Dies bedeutet eine Einschränkung der Teilhabe an religiöser Praxis. Zum CI-Modell vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 17.

<sup>98</sup> Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006a). S. 6. Auffällig ist hier, dass der summarischen Aufzählung religiöser Lernprozesse auch Formulierungen über Lehrprozesse zugeordnet sind. So folgt z. B. auf die Schilderung des Lernprozesses „Wie in keinem anderen Fach können die Schüler und Schülerinnen über die Frage nach Gott nachdenken und deren Bedeutung für Grundfragen des menschlichen Lebens ausloten“ die Formulierung „In der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes werden Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses aufgezeigt“, die den *Lehrprozess* fokussiert. Dabei bedarf es m. E. der Erläuterung, was Ausloten und Aufzeigen umfasst. Siehe ebd.

<sup>99</sup> Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006b) (Hg.). *Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. In: Die Kultusministerkonferenz, URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_24-VB-EPA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf) (15.02.2010). S. 1.

<sup>100</sup> Vgl. ebd. S. 11.

<sup>101</sup> Vgl. ebd. S. 12.

gebrauch der Operatoren deutet einen impliziten lerntheoretischen Bezug zu der Tätigkeitsvorstellung konstruktivistischer Theorien an, der jedoch nicht ausgewiesen wird.<sup>102</sup>

So ist abschließend festzustellen: Mit seiner spezifischen Schwerpunktsetzung dient das Kompetenzmodell des EPA-Entwurfes allein der Erstellung der Prüfungsaufgaben zur Erhebung individueller Lernergebnisse – nicht der Lernprozesse. Es gilt, die fachspezifischen Kompetenzen der S. u. S. zu prüfen, nicht ihre Entwicklung zu reflektieren.<sup>103</sup> Die Darstellung und Reflexion der Aufgabengenerierung umfassen daher den Großteil des Entwurfes. Der EPA-Entwurf ist als direkte Vorlage für eine Prüfpraxis zu verstehen, nicht als eine theoretische Abhandlung über religiöse Kompetenzentwicklung.

Trotz Fokussierung auf die Evaluation religiöser Kompetenzen weist der EPA-Entwurf ebenso auf religiöse Lernprozesse hin. Dies m. E. ist sinnvoll, gerade wenn Kompetenzen als Lernergebnisse an Lernprozesse rückgebunden sind.<sup>104</sup> Der Rückbezug lässt Kompetenzdiagnostik als die Evaluation von Lernergebnissen erscheinen. In diesem Sinne erweisen sich Evaluationen, die verlangte Lernergebnisse nicht an einem realistischen Lernweg ausrichten, für einen kompetenzorientierten Unterricht als nicht praxistauglich.<sup>105</sup>

Welche unterrichtliche Praxis sich aus der veränderten Perspektive auf schulische Lernprozesse ergibt, ist auch im EPA-Modell nicht zu erschließen. Husmann und Tammeus weisen diese Aufgabe konkreter Änderungen der Unterrichtsgestaltung, sprich die Konsequenzen für den Zeitraum vor der Evaluation, den schulischen Fachkonferenzen zu.<sup>106</sup> Die Konferenzen sollen somit Lernprozesse initiieren, deren Lernergebnisse sie bereits von den Lernprozessen entkoppelt vorfinden.

---

<sup>102</sup> Als Operatoren gelten in der konstruktivistischen Lerntheorie Bestandteile mentaler Prozesse. Denken erscheint als Handlungsschema. So leitet Aebli für den Prozess der individuellen Wissenskonstruktion die Sequenz „von der Handlung über die Operation zum Begriff“ ab. Diese Verfasstheit erfordert vom Unterricht die Folge von Darbietung, Verknüpfung, Üben und Anwenden. Als Ziel gilt: „Die logische Struktur der Operation, die Zusammenhänge und Beziehungen, die ihr innewohnen, müssen dem Schüler im Verlaufe der Lektion durchsichtig werden, in sie muß er Einsicht gewinnen.“ H. AEBLI (1971). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*, 7. Auflage. Stuttgart: Klett. S. 97. Vgl. auch M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 230.

<sup>103</sup> Dies schließt m. E. nicht grundsätzlich aus, dass eine Prüfsituation nicht zugleich auch immer eine Lernsituation für die S. u. S. ist. Die Aufgabenstruktur zielt jedoch nicht vornehmlich darauf ab.

<sup>104</sup> Vice versa können auch die in den EPA formulierten Lernergebnisse die Theoriebildung der Kompetenzentwicklung nachhaltig beeinflussen. Lenhard nennt Rückwirkungen der EPA auf den Unterricht und auch auf die Entwicklung der Kerncurricula selbstverständlich. Vgl. H. LENHARD (2007). S. 101.

<sup>105</sup> Gerade die Korrelation von Evaluation und Entwicklung schulischer Kompetenzen erscheint laut CI-Entwurf als ausgewiesenes Ziel der Kompetenzorientierung: „Die grundsätzliche Differenz zwischen normativ und idealiter wünschbaren Bildungszielen und dem, was angesichts der bereitgestellten Ressourcen und im Kontext der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung realistischerweise durch Schule, Unterricht und Erziehung erreicht werden kann, soll in der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen nicht mehr übersprungen [...], sondern mit der fachdidaktisch begründeten Modellierung von zu erreichenden Kompetenzen [...] aufgeklärt, gestaltet und überbrückt werden. Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen sollen Veränderungen einleiten, die zu einer Verbesserung der Lernleistungen der Schüler führen.“ D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 10.

<sup>106</sup> Vgl. B. HUSMANN / R. TAMMEUS (2008). S. 362f.

## 2.4 Lernen im Berliner Modell kompetenzorientierten Unterrichts

Seit 2003 arbeitet eine Berliner Forschungsgruppe unter der Leitung von Benner, Schieder, Willems und Schluss mit Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an einem empirisch begründeten Modell religiöser Kompetenz am Beispiel des Evangelischen RUs in Berlin und Brandenburg.<sup>107</sup> 2007 liegen erste Ergebnisse der Projekte *Religionsunterricht, Bildungsstandards und Qualitätssicherung (RU-Bi-Qua)* und *Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts (KERK)* vor, in dem das sogenannte „Berliner Modell kompetenzorientierten Religionsunterrichts“ entwickelt wurde.<sup>108</sup>

Die konsequente empirische Zielsetzung unterscheidet den Berliner Entwurf maßgeblich von den anderen Entwürfen religiöser Kompetenz. So richtet sich die Modellierung religiöser Kompetenz konsequent an ihrer empirischen Überprüfbarkeit aus.<sup>109</sup> Eine Begrenzung des Begriffes religiöser Kompetenz ist die Folge. „Kompetenz“ erfasst hier im Gegensatz zu Weinerts Definition keine motivationalen oder volitionalen Aspekte des Lernprozesses, sondern beschränkt sich auf vermittelt- und überprüfbare reflexive Fähigkeiten. Religiöse Kompetenz lediglich als eine kognitiv-rationale Leistung aufzufassen, reduziert den RU laut der Forschungsgruppe jedoch nicht allein auf rationale Lernprozesse. Es können schlichtweg nicht alle religiösen Lernprozesse im Kompetenzmodell Berücksichtigung finden.<sup>110</sup>

Neben der Modellierung abprüfbarer religiöser Kompetenzen stellt *KERK* ebenso ein Instrumentarium bereit, das Kompetenzen erfassen und in Niveaustufen differenzieren kann. Dazu zählen Testaufgaben, welche die Fähigkeiten der S. u. S. erfassen. Testaufgaben unterscheiden sich von didaktischen Aufgaben, die den Lehr- und

---

<sup>107</sup> Die empirische Ausrichtung unterscheidet das Berliner Modell von den anderen vorgestellten Kompetenzentwürfen. So gibt bspw. der CI-Entwurf an, über keine ausreichende empirische Fundierung des Modells, seiner Konstituenten und der Beispielaufgaben zu verfügen. Vgl. V. ELSENBAST / D. FISCHER (2006). S. 24.26.

<sup>108</sup> Das Projekt *KERK* setzt die im Projekt *RU-Bi-Qua* begonnene Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus für den Evangelischen RU in den Bereichen religiöse Deutungs- und religiöse Partizipationskompetenz mit stärkerer Konzentration auf kompetenztheoretische Aspekte fort und wendet das empirische Instrumentarium in einer größeren Stichprobe an. *KERK* will für den RU als ein sogenanntes „weiches“ Fach ein domänen-spezifisches Modell religiöser Kompetenz erarbeiten, das sowohl empirisch überprüfbar ist, als auch ein Instrumentarium für die empirische Erhebung religiöser Kompetenzen bereitstellt. Die im DFG-Projekt *RU-Bi-Qua* geleistete Entwicklungsarbeit wird in *KERK* mit einer Beschreibung von Kompetenzniveaus und einer Konstruktion von Testinstrumenten wie Testheften und Fragebögen fortgeführt. Vgl. dazu DFG-Projekt *KERK* (2008). In: Forschungsprojekte der Humboldt-Universität Berlin, URL: <http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/Projekte/forschungsprojekte/010KERK/index-KERK-DFG-HU.htm> (16.02.2010). o. S. Die Internetquelle weist keine Autorschaft aus.

<sup>109</sup> Das Kriterium der empirischen Evaluierung zeigt hier im Gegensatz zum EPA-Entwurf eine andere Qualität. So können empirisch lediglich zwei religiöse Teilkompetenzen evaluiert und damit benannt werden. Andere Teilkompetenzen, wie sie bspw. das CI-Modell benennt, gehen jedoch in diesen beiden auf. Die im CI-Entwurf benannten fünf Dimensionen der Erschließung von Religion lassen sich im Raster des Berliner Modells verorten: *Perzeption* und *Kognition* können als Bestandteile der *Deutungskompetenz*, *Performanz*, *Interaktion* und *Partizipation* als Bestandteile der *Partizipationskompetenz* gewertet werden, die gleichwohl ebenso auf *Perzeption* und *Kognition* nicht verzichten kann. Dasselbe gilt für den EPA-Entwurf: Auch die dort genannten Kompetenzen religiöser Bildung können laut Nikolova u. a. in das Berliner Modell integriert werden. Vgl. dazu R. NIKOLOVA u. a. (2007). S. 83.85. Zum Kriterium der Empirie im EPA-Entwurf vgl. Anm. 92.

<sup>110</sup> Vgl. R. NIKOLOVA u. a. (2007). S. 69f.

Lernprozess strukturieren und damit das Lehren und das Lernen kultivieren.<sup>111</sup> Eine lerntheoretische Bezugnahme fehlt.

Dies gilt auch für die Modellierung religiöser Kompetenz. *Ru-Bi-Qua* und *KERK* unterscheiden religiöse Kompetenz in drei Gegenstandsbereiche. Dazu zählen (1) die Bezugsreligion bzw. -konfession des Unterrichts, (2) andere Religionen sowie (3) religiöse Aspekte in außerreligiösen Bereichen. Diesen Gegenstandsbereichen ordnet das Berliner Modell die zwei Teilkompetenzen *religiöse Deutungskompetenz* und *religiöse Partizipationskompetenz* zu.<sup>112</sup>

„*Religiöse Deutungskompetenz* meint, dass jemand innerhalb eines religiösen Kontextes einen Gegenstand angemessen zu interpretieren vermag. Mit dieser Fähigkeit werden unterschiedliche Weltzugänge (z.B. politisch, ökonomisch, religiös, wissenschaftlich) erkannt und unterschieden und können somit in Beziehung zu dem gegebenen Gegenstand gesetzt werden. Darüber hinaus gehört zur religiösen Kompetenz eine *religiöse Partizipationskompetenz*. Sie wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich sowohl auf die Bezugsreligion als auch auf andere Religionen und den öffentlichen Raum bezieht und Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können. *Religiöse Partizipationskompetenz* ermöglicht es Schülerinnen und Schülern auf diese Weise, zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten individuell, gemeinsam und öffentlich Stellung zu nehmen.“<sup>113</sup>

Die benannten Teilkompetenzen stehen laut Nikolova u. a. in einem reziproken Verhältnis: Während die *Deutungskompetenz* ein erforderliches Grundwissen und -verstehen sichert und somit die Voraussetzung für die Partizipation an religiösen Phänomenen schafft, kann vice versa die Partizipationskompetenz zu Erfahrungen führen, die es im RU zu vergleichen sowie zu differenzieren und zu deuten gilt.<sup>114</sup> In der Darstellung des Verhältnisses von kognitiv-reflexiven und partizipativen Lernprozessen findet sich kein lerntheoretischer Bezug.

Wie die zuvor analysierten Entwürfe zeigt sich auch die Zielstellung des *KERK*-Projektes nicht lern-, sondern bildungstheoretisch verortet: *KERK* forciert ein fach-

---

<sup>111</sup> Vgl. ebd. S. 78ff. Und vgl. auch D. BENNER u. a. (2007). Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt Ru-Bi-Qua. In: D. BENNER (Hg.). *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u. a.: Schöningh. S. 145ff.

<sup>112</sup> Vgl. ebd. S. 71. Benner u. a. merken an, dass diese Teilkompetenzen nicht nur religiöse Kompetenz beschreiben. Vielmehr zeigt ihre universelle Verwendbarkeit für andere Schulfächer, dass die Differenzierung in „harte“ und „weiche“ Unterrichtsfächer unbrauchbar ist. Die Fachspezifik des Berliner Modells ergibt sich daher vornehmlich aus den religiösen Inhaltsbereichen. Vgl. D. BENNER u. a. (2007). S. 145.

<sup>113</sup> R. NIKOLOVA u. a. (2007). S. 72. Hervorhebungen im Original. Gerade der Begriff der Stellungnahme schließt eine missionarische Indoktrination aus. Vgl. ebd. S. 73.

<sup>114</sup> Vgl. R. NIKOLOVA u. a. (2007). S. 73. Nikolova u. a. merken an, dass dieses enge Verhältnis beider Teilkompetenzen für die religiöse Kompetenz nicht unbedingt zutrifft: „So sind z.B. Konstellationen denkbar, wo Schülerinnen und Schüler mit einem christlich fundamentalistischen Hintergrund zwar auf der Kenntnisebene biblischer Texte brillieren, jedoch kaum eine religiöse Deutungskompetenz oder Partizipationskompetenz aufweisen, welche das kritische Sich-in-Beziehung-setzen einschließt.“ Ebd. S. 74. Dennoch scheint es mir wahrscheinlich, dass sich das reziproke Verhältnis – wenn nicht unter dem Gesichtspunkt der tatsächlichen Kompetenz – zumindest auf der Ebene der Kompetenzentwicklung zeigen wird: S. u. S. ohne Kontakt zu religiösen Phänomenen werden weniger Motivation besitzen, diese zu deuten, als S. u. S. mit Kontakt zur religiösen Praxis. Motivationale Aspekte religiöser Kompetenz kann das Berliner Modell jedoch nicht erfassen.

spezifisches Modell religiöser Kompetenz, das bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesen und empirisch überprüfbar ist.<sup>115</sup> Dazu rezipiert der Berliner Entwurf den Bildungsbegriff Herbarts, der eine Erweiterung der Welterfahrung um wissenschaftliche und ästhetische Weltdeutungen und zwischenmenschlichen Umgang zu Politik und Religion einfordert.<sup>116</sup>

„Für die religiöse Bildung folgt hieraus, dass die öffentliche Schule die nachwachsende Generation in religiöse Weltdeutungen einführen und in ihnen über eine solche Deutungskompetenz hinaus die Fähigkeit entwickeln muss, zwischenmenschliche Umgangsformen nicht nur im Horizont von Moral und Politik, sondern auch in religiösen Bereichen und unter religiösen Aspekten **zu erlernen.**“<sup>117</sup>

In Herbarts Verständnis zeigen sich somit Bildung und Lernen eng verknüpft. Dieser Bezug erfährt im Berliner Modell m. E. aber keine Berücksichtigung.

So ist abschließend festzustellen, dass sich die Evaluierung im Berliner Entwurf als maßgebliche Determinante der Modellierung religiöser Kompetenz erweist. Die Frage, wie Kompetenzen gemessen werden können, zeigt eine Affinität zum EPA-Entwurf.<sup>118</sup> Der Berliner Entwurf zielt damit ebenfalls nicht darauf ab, religiöse Kompetenz im Lichte religiöser Kompetenzentwicklung zu reflektieren. Mit der konsequenten Ausrichtung auf eine Kompetenzdiagnostik erfüllt er einerseits die Vorgaben der Klieme-Expertise.<sup>119</sup> Andererseits ergibt sich aus der Reduktion des Begriffes religiöser Kompetenz auf Ergebnisse reflexiver Lernprozesse m. E. nicht nur eine lerntheoretische Schwierigkeit, sondern ebenso eine praktische Problemstellung.<sup>120</sup> So lässt die Reduktion religiöser Kompetenz auf messbare kognitive Fähigkeiten zum einen nach dem Kognitionsbegriff des Berliner Entwurfes fragen. Hier zeigt sich wie im CI-Entwurf eine kognitive Engführung, die emotionale und motivationale Aspekte nur unzureichend berücksichtigt. Dabei erscheinen Emotionen als maßgebliche Determinanten der Kompetenzentwicklung.<sup>121</sup> Zum anderen könnten religiöse Lernprozesse, die auf Lernergebnisse abzielen, die nicht im Modell ausgewiesen und damit keinen Teil der Evaluation darstellen, in der Unterrichtspraxis als unbedeutend

---

<sup>115</sup> Vgl. DFG-PROJEKT KERK (2008). o. S.

<sup>116</sup> Vgl. D. BENNER (2004). Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3. Jg., Nr. 2, URL: [http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner\\_endred.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf) (17.02.2010). S. 30.

<sup>117</sup> Ebd. Hervorhebungen Kampermann.

<sup>118</sup> Mit der empirischen Zielstellung zieht die Forschungsgruppe des Berliner Modells neue Konsequenzen aus der empirischen Brisanz religiöser Kompetenzen. Entscheidet sich der CI-Entwurf noch dafür, umfassend Kompetenzen religiöser Bildung zu modellieren und dabei auf das empirische Defizit dieser Aufzählung hinzuweisen, nimmt das Berliner-Modell dieses Defizit zum Anlass, religiöse Kompetenz auf empirisch erfassbare Teilkompetenzen zu reduzieren. Vgl. oben unter I 2.2.

<sup>119</sup> Bei Klieme u. a. heißt es: „Bildungsstandards sollten sich [...] auf differenzierte Kompetenzmodelle beziehen. Empirische Untersuchungen mithilfe von Tests sind erforderlich, um zu prüfen, ob diese Modelle tatsächlich die Aspekte der Kompetenzen von Lernenden, ihre Niveaustufung und ggf. ihre Entwicklung angemessen widerspiegeln.“ So E. KLIEME u. a. (2003). S. 82.

<sup>120</sup> *Theoretisch* zeigt sich die Reduktion mit der empirischen Schwerpunktsetzung des Berliner Modells transparent. Die kognitive Engführung des Kompetenzbegriffes betrifft somit „nur“ den kompetenzorientierten RU und damit nicht den RU allgemein. *Praktisch* bleibt abzuwarten, inwiefern die Entwicklung der aktuellen Debatte um religiöse Kompetenzentwicklung generellen Einfluss auf alle Lernprozesse des RUs ausüben wird. Noch zeigt sich in der Debatte aber m. E. eine ausreichende Diversität, die Kompetenzorientierung *im* RU und RU nicht gleichsetzt. Vgl. dazu bspw. B. DRESSLER (2007a). Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichtes. In: CL. P. SAJAK (Hg.). *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht* (Religionsdidaktik konkret, hgg. v. H. MENDL). Berlin: Lit. S. 161ff. Oder vgl. W. H. RITTER (2007). S. 32ff.

<sup>121</sup> Vgl. dazu M. SANDER-GAISER (2003). S. 75f. Und vgl. unten unter II 2.4.1.

beurteilt und daher in der didaktischen Unterrichtsgestaltung fortan weniger berücksichtigt werden.

Somit eignet sich das Berliner Modell zur Evaluation spezifischer religiöser Teilkompetenzen. Hinsichtlich einer Aussagekraft über religiöse Kompetenzentwicklung zeigt es sich jedoch begrenzt. Zumindest in dem ausdrücklichen Hinweis auf die generelle Verbundenheit beider religiöser Teilkompetenzen sehe ich eine Möglichkeit, die in der Kompetenzorientierung geforderte stärkere Anwendungsbezogenheit religiöser Lernprozesse zu begründen. Wie für den EPA-Entwurf gilt auch für das Berliner Modell: Der Versuch, Standards kompetenzorientiert zu formulieren, ohne den Lernprozess explizit zu berücksichtigen, offenbart ein lerntheoretisches Defizit in der Reflexion religiöser Kompetenz.

## 2.5 Zusammenfassung: Das lerntheoretische Defizit in den Kompetenzmodellen der Religionspädagogik

Die Analyse der Modelle religiöser Kompetenz bestätigt das von Sander-Gaiser, Asbrand und Bayrhuber attestierte lerntheoretische Defizit der Kompetenzorientierung im RU.<sup>122</sup> Es umfasst verschiedene Aspekte, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden sollen.

Zunächst fällt auf, dass alle Modelle ausschließlich eine bildungstheoretische Fundierung aufweisen. Dies zeigt sich bereits im Sprachgebrauch „Kompetenzen religiöser Bildung“. Dabei ist hervorzuheben, dass diese Entscheidung keineswegs – im Sinne eines Entweder-Oder – eine lerntheoretische Reflexion religiöser Kompetenz ausschließt. So weist Ludwig auf die unmittelbare Verbindung zwischen Lern- und Bildungstheorie hin: „Weil Bildung auf individueller Aktivität basiert, ohne sie nicht denkbar wäre, impliziert jeder Bildungsbegriff einen Lernbegriff, damit eine Vorstellung vom Lernen als individueller Aktivität.“<sup>123</sup>

Diese Einsicht lässt sich für die RP auch wissenschaftstheoretisch begründen. Nach Rothgangel und Biehl erscheint die RP in einem engen, fachspezifischen Sinne als Theorie religiöser Bildung, in einem weiteren, fachübergreifenden Verständnis als theologische Theorie von Bildung. Alternativ lässt sich RP aber auch als Theorie religiösen Lernens oder aber als theologische Theorie von Lernen auffassen.<sup>124</sup> Bei-

---

<sup>122</sup> Vgl. dazu oben in der Einleitung.

<sup>123</sup> J. LUDWIG (2004). Bildung und expansives Lernen. In: *Postprints der Universität Potsdam. Humanwissenschaftliche Reihe*, Bd. 13, URL: [http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1287/pdf/postprint\\_ludwig\\_bildung\\_und\\_expansives\\_Lernen.pdf](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1287/pdf/postprint_ludwig_bildung_und_expansives_Lernen.pdf) (16.03.2010). S. 2f.

<sup>124</sup> Vgl. dazu M. ROTHGANGEL / P. BIEHL (2006). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik. In: M. WERMKE / G. ADAM / M. ROTHGANGEL (Hg.). *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 42f. Im Lernbegriff sehen Rothgangel und Biehl eine Hinwendung zu humanwissenschaftlicher Forschung und sozialwissenschaftlichen Faktoren verbunden, die auf normative Implikationen verzichtet: Lernen wird als empirischer Gegenbegriff zu Bildung aufgefasst. Rothgangel und Biehl gewinnen diese Einsicht durch eine allgemeine, viele lerntheoretische Positionen vereinende Minimaldefinition menschlichen Lernens. Lernen erscheint allgemein als Prozess, der eine Änderung des Verhaltens bzw. des Verhaltenspotentials durch Erfahrung bewirkt. Dabei gilt es m. E. zu berücksichtigen, dass jede Lerntheorie ihr Lernverständnis aufgrund eines spezifischen Menschenbildes entwirft, mit dem auch normative Implikationen einhergehen können. Im Verbund der religionspädagogischen Schlüsselkonzepte *Bildung*, *Erziehung* und *Lernen* kommt der Lerntheorie damit keineswegs nur eine Zuliefererfunktion zu, die lediglich beschreibt, wie normativ gesetzte Bildungsziele zu verwirklichen sind. Stattdessen hält der Lernbegriff aufgrund seines spezifischen theoretischen Hintergrundes selbst Maßstäbe und Wertvorstellungen bereit. In diesem Sinne schreibt Ludwig dem Lernen selbst eine bildende Suchfunktion zu, wenn er die in sich

de Definitionen sind in der Wissenschaftstheorie der RP angelegt und verbinden somit die religionspädagogischen Schlüsselkonzepte Bildung und Lernen. Sander-Gaiser schlägt daher vor, RP als Dialog zwischen Bildungs- und Lerntheorie zu initiieren.<sup>125</sup>

Dies gilt gerade für den aktuellen Diskurs der Kompetenzorientierung. So sehen auch Criblez u. a. in dem von der Klieme- und CI-Expertise sowie vom EPA-Entwurf rezipierten Bildungskonzept Baumerts ein spezifisches Verständnis von Lernen impliziert. Das bildungs-theoretische Modell basaler Modi der Weltbegegnung forcieren die Beherrschung von Kulturtechniken, die eine gelingende Lebensbewältigung fördern. Lernen erscheint infolgedessen als lebenslange Aufgabe, die eine Aneignung von Lernstrategien und Schulung selbständiger Problemlösung bedeutet und ein aktiv-konstruktives Lernverständnis nach sich zieht.<sup>126</sup>

Die Ausführungen zeigen, dass bildungstheoretische Modelle spezifische lerntheoretische Vorstellungen nach sich ziehen. So stellt sich die bildungstheoretische Fundierung der Kompetenzmodelle als eine generelle Anschlussfähigkeit für eine lerntheoretische Reflexion religiöser Kompetenz dar. Für die Modellierung religiöser Kompetenz und die Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung erfordert dies einen konsequenten Einbezug bildungs- sowie lerntheoretischer Modelle.

In den aktuellen Kompetenzentwürfen der RP fehlt dieser Einbezug. Dies bedeutet aber nicht, dass der Lernbegriff in den Entwürfen völlig unberücksichtigt bliebe. Bezüge zu lerntheoretischen Positionen des pädagogisch-psychologischen Diskurses lassen sich jedoch nur vereinzelt ausmachen, häufig finden sie sich zudem nur unzureichend ausgewiesen. Allein der CI-Entwurf zeigt mit den Begriffen des Ko-Konstruktivismus und des Behaviorismus explizite Bezugnahmen, die auf die Modellierung religiöser Kompetenz aber ohne Auswirkung bleiben. So findet sich der Lernbegriff in den Entwürfen nicht als entscheidende Komponente der Modellierung religiöser Kompetenz erkannt.<sup>127</sup>

---

widersprüchlichen individuellen (Lern-) Handlungen als gemeinsamen Ausgangspunkt des Bildungsprozesses erkennt und Lernprozessen die Konstitution von Bildungs- und Suchprozessen als wechselseitige, kritische und transformative Verständigung beider Theorien zuschreibt. Demnach wäre m. E. auch für die RP zu prüfen, inwieweit der Bildungsbegriff nicht unweigerlich auch auf den Lernbegriff Bezug nehmen muss. Für die wissenschaftstheoretische Reflexion der RP hieße dies, im Lernbegriff keine *Alternative* zur Bildungstheorie, sondern eine inhärente Bedingung für eine RP als Theorie religiöser Bildung oder theologischer Theorie von Bildung zu sehen. RP wäre dann eine theologische Theorie von Lernen und Bildung oder aber eine Theorie religiösen Lernens und religiöser Bildung. Vgl. dazu Anm. 11. Zum allgemeinen Lernbegriff vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 35.65. Zum wechselseitigen Verhältnis von Lern- und Bildungstheorie vgl. J. LUDWIG (2004). S. 3ff. Zur Wissenschaftstheorie der RP vgl. M. ROTHGANGEL / P. BIEHL (2006). S. 42ff.

<sup>125</sup> Sander-Gaiser bezieht in die wissenschaftstheoretische Reflexion der RP auch die Erziehungswissenschaft zu einer Trias der Schlüsselbegriffe Bildung, Erziehung, Lernen mit ein. Dabei bleibt eine eigenständige Positionierung einer religionspädagogischen Lernwissenschaft Desiderat. Zu sehr herrscht im religions-pädagogischen Diskurs die religiöse Tradition des Bildungsbegriffes vor, so dass angesichts der bildungs-theoretischen Ausrichtung der aktuellen RP die religionspädagogische Lernwissenschaft zukünftig eher als ein integraler Bestandteil der Bildungstheorie zu verorten ist. Als Beispiel möglicher bildungs- und lerntheoretischer Konvergenz verweist Sander-Gaiser auf Klafkis klassische Bildungstheorie, in der bildungs- und lerntheoretische Reflexionen parallel oder ergänzend rezipiert werden. Die Ausführungen Ludwigs könnten die Konvergenz theoretisch begründen. Vgl. dazu M. SANDER-GAISER (2008). S. 81f. Zur religiösen Tradition des Bildungsbegriffes vgl. P. BIEHL (1991). *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik* (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster). Gütersloh: Mohn. S. 124.

<sup>126</sup> Vgl. L. CRIBLEZ u. a. (2009). S. 128. Zum Begriff des Ko-Konstruktivismus vgl. unten unter II 1.3.

<sup>127</sup> Dies gilt insbesondere für das Berliner Modell und den EPA-Entwurf, die beide auf die Evaluation von Lernergebnissen abzielen, den Prozess dabei jedoch gänzlich unreflektiert lassen.

Wie bereits in der Klieme-Expertise vorgeschlagen, verweisen die Modelle hinsichtlich einer Reflexion schulischen Lernens stattdessen auf die Kerncurricula.<sup>128</sup> Diese Auffassung erweist sich jedoch gerade dann als problematisch, wenn aktuelle Kompetenzmodelle ohne lerntheoretische Fundierung in den Konzeptionen fachspezifischer Kerncurricula rezipiert werden.<sup>129</sup> Die von der Klieme-Expertise aufgetragene Reflexion schulischer Lernprozesse kann mit der Rezeption bildungstheoretisch fundierter Kompetenzmodelle nicht geleistet werden.<sup>130</sup> Nicht eine theoriegeleitete, lerntheoretisch reflektierte Förderung religiöser Kompetenzentwicklung, sondern eine willkürliche Methodenwahl kann die Folge sein, welche die kumulative Entwicklung religiöser Kompetenz nicht systematisch fördert. Die religionspädagogischen Modelle benennen Kompetenzen als Lernergebnisse, ohne ihre Entwicklung, d. h. ihren Lernprozess, hinreichend zu berücksichtigen. Damit verspielen sie ihren Aussagegehalt für die unterrichtspraktische Gestaltung des kompetenzorientierten RUs.<sup>131</sup>

Im Diskurs um einen kompetenzorientierten RU findet sich dieser fehlende Aussagegehalt häufig mit dem *Argument der Variabilität schulischer Lernprozesse* begründet.<sup>132</sup> Dieses Argument schließt Aussagen über Lernen im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem RU aus, um eine hinreichende Berücksichtigung der konkreten, nicht zu verallgemeinernden Unterrichtssituation zu gewährleisten. Standardisiert werden sollen Lernergebnisse, nicht aber Lernwege – so die Argumentation.<sup>133</sup> Lenhard formuliert in diesem Sinne:

„Sie [Kompetenzorientierung] setzt nur voraus, dass Kompetenzen lehr- und lernbar sind, also in organisierten Lernprozessen erworben werden können. Damit öffnet dieser Ansatz den Unterricht für eine Vielfalt an Lehr- und Lernprozessen, Unterrichtsformen, Medien, Verfahren und Lernwegen, die eine neue Dynamik des Lehrens und Lernens im Religionsunterricht auslösen können. Denn wenn die langfristigen Ziele des Unterrichts verbindlich vorgegeben sind, sind die Wege dahin variabel und können den Lernständen und -möglichkeiten der Schüler vor Ort angepasst werden.“<sup>134</sup>

Lenhard gibt keine genaue Auskunft darüber, wie religiöse Kompetenzentwicklung funktioniert und initiiert werden kann. Für die Gestaltung eines kompetenzorientierten RUs erweisen sich allein eine Vielfalt an Methoden, Medien und Lernwegen als rele-

---

<sup>128</sup> Klieme u. a. nennen Kerncurricula Modelle angemessenen Lernens. Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 95ff. Und vgl. oben unter I 1.3. Zu den Aussagen der Kompetenzentwürfe über die Aufgabe der Kerncurricula vgl. D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 73. Und vgl. weiter B. HUSMANN / R. TAMMEUS (2008). S. 362f.

<sup>129</sup> Aufgrund der Wechselwirkung zwischen den Instrumentarien Kompetenzmodell und Kerncurriculum halte ich eine beidseitige Abstimmung für unerlässlich. Dies schließt eine lerntheoretische Fundierung ein. In diesem Sinne findet sich auch bei Ritter die eigenständige Generierung religiöser Kompetenzen ohne vorliegende Kerncurricula kritisiert. Vgl. dazu W. H. RITTER (2007). S. 29ff. Vgl. dazu auch unten unter III 1.2.

<sup>130</sup> Vgl. dazu E. KLIEME u. a. (2003). S. 71f.

<sup>131</sup> Dies widerspricht der Klieme-Expertise: Klieme u. a. sehen Kompetenzmodelle ausdrücklich nicht nur als Hilfen zur Gestaltung von Testverfahren, sondern zugleich auch als „Anhaltspunkte für eine Unterrichtspraxis, die an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Lernbereich orientiert ist und nicht allein an der fachlichen Systematik von Lehrinhalten.“ Ebd. S. 71.

<sup>132</sup> So ausdrücklich in G. OBST (2009). S. 55.196. Oder in G. ZIENER / CHR. TH. SCHEILKE (2004). S. 234f. Oder in D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 73. Der CI-Entwurf spricht an dieser Stelle von einer Anpassung der Lernwege an die Bildungsgänge der S. u. S.

<sup>133</sup> Ich sehe diese Argumentation maßgeblich durch Erfahrungen mit der Revision der Curriculumstheorie verbunden. Hier soll einer deduktiven Reform schulischen Lernens vorgebeugt werden. Vgl. dazu H. LENHARD (2007). S. 109.

<sup>134</sup> Ebd.



vant. Die Forderung nach einer ausreichenden Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen beschließen seine Ausführungen. Es scheint, als ob der Hinweis auf die Variabilität schulischer Lernprozesse angesichts des generellen lerntheoretischen Defizits im religionspädagogischen Diskurs „aus einer Not eine Tugend macht“. Zudem zielt das Argument am Kern einer lerntheoretischen Reflexion religiöser Kompetenz und ihrer Entwicklung vorbei.

So forciert die Lerntheorie zunächst eine reine Beschreibung religiöser Kompetenzentwicklung, die keine unmittelbare Wertung von Lernformen bedeutet.<sup>135</sup> Sie hilft, Kompetenzentwicklung als einen spezifischen Lernprozess zu verstehen. Erst in einem zweiten Schritt lassen sich hieraus Empfehlungen für ein kompetenzförderliches Lernen ableiten.<sup>136</sup> Ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis des kompetenzorientierten RUs muss dabei stets für eine Anpassung an die konkrete Unterrichtssituation mit ihren Determinanten Lerngruppe, -umgebung, -gegenstand und -ressourcen offen bleiben.<sup>137</sup> Die lerntheoretische Fundierung ist somit als ein Instrumentarium aufzufassen, das eine professionelle und flexible Gestaltung des kompetenzorientierten RUs gewährleistet. Sie bedeutet keine bloße Katalogisierung kompetenzförderlicher Lernformen, sondern erweist sich als grundsätzliche Reflexion der Begriffe „religiöse Kompetenz“ und „religiöse Kompetenzentwicklung“. Auf diese Weise kann m. E. auch einer Überforderung der Lehrpersonen vorgebeugt werden, so dass der Gestaltungsspielraum des kompetenzorientierten RUs weder einschränkt oder überfordert, noch einer beliebigen Unterrichtsmethodik anheim fällt.<sup>138</sup>

Weiter umfasst das lerntheoretische Defizit in den Kompetenzentwürfen Inkohärenzen in der Definition schulischer und religiöser Kompetenz. Diese Inkohärenzen finden sich nicht nur zwischen den einzelnen Entwürfen, sondern auch innerhalb ein und desselben Entwurfes. So lassen sich in der fachunspezifischen Einführung und fachspezifischen Ausführung des Bildungsplanes verschiedene Kompetenzdefinitionen feststellen, die sich als inkompatibel erweisen. Als inkohärent stellen sich auch die Aufzählung religiöser Lernprozesse im EPA-Entwurf und die Modellierung religiöser Teilkompetenzen dar.

Mit diesem Ergebnis sind die aktuellen religionspädagogischen Entwürfe zur theoretischen Fundierung eines kompetenzorientierten RUs als Modellierungen religiöser Kompetenz, nicht religiöser Kompetenzentwicklung zu bezeichnen. Der Prozess der Kompetenzentwicklung mit seinen lerntheoretischen Implikationen wird in den Entwürfen in die Definition religiöser Kompetenz und ihrer Teilkompetenzen nicht mit einbezogen. Somit stellt sich unweigerlich die Frage: Wie werden diese bildungstheoretisch hergeleiteten Kompetenzen entwickelt? Wie werden Lernprozesse initiiert, um die erwünschten standardisierten Lernergebnisse zu erreichen? Die Lösung des lerntheoretischen Defizits im Diskurs um einen kompetenzorientierten RU ist umso

---

<sup>135</sup> Unbestritten ist diese Beschreibung von Betrachtungsmaximen und damit von normativen Implikationen nicht frei. Vgl. dazu Anm. 11.

<sup>136</sup> Diese Arbeitsschritte widersprechen der Vorgehensweise der religionspädagogischen Kompetenzentwürfe grundsätzlich, die zunächst die normative Formulierung von Lernergebnissen und *infolgeder* erst einen exemplarischen Katalog von geeigneten Lernformen oder Lernprinzipien umfasst. So z. B. in D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 73.

<sup>137</sup> Diese Einsicht findet sich bereits in der Forschung der klassischen *Apptitude-Treatment-Interaction* vertreten. Vgl. dazu M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 254ff.

<sup>138</sup> Lenhard sieht mit der Variabilität der Gestaltung kompetenzorientierter Lernprozesse einen Gestaltungsspielraum gegeben, der eine Stärkung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer nach sich zieht. Vgl. dazu H. LENHARD (2007). S. 109.

entschiedener voranzutreiben, da es mit Bayrhuber als eine fachspezifische Problemstellung der RP erkannt worden ist.<sup>139</sup>

### 3 Anforderungen an eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung

Aus der Analyse der religionspädagogischen Kompetenzmodelle stellen sich sowohl fachunspezifische als auch fachspezifische Anforderungen an eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung.

So muss eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung über empirisch valide Methoden und Modelle zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung verfügen. Dies führt vor Augen, dass eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung nicht gleichbedeutend mit einer Theorie religiösen Lernens ist, sondern darüber hinaus die Berücksichtigung spezifischer Paradigmen schulischer Kompetenzorientierung leisten muss.<sup>140</sup>

Dazu zählt, dass solch eine Lerntheorie nachhaltige Lernergebnisse erklären kann. Aus ihren Ergebnissen sollten sich zudem Gestaltungsprinzipien für eine Unterrichtspraxis ableiten lassen, die nachhaltiges Lernen gewährleisten. Weiter sollte diese Lerntheorie beschreiben können, wie anwendungsbezogenes Lernen und eine Verknüpfung von Wissen und Können geleistet werden kann. Dazu zählt die Definition der Begriffe „Können“ oder „Kompetenz“, aber auch die Reflexion, wie ein variabler Einsatz von Wissen hin zu einem Können initiiert werden kann. Eine lerntheoretische Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung sollte zudem die Entwicklung kumulativer Lernergebnisse beschreiben, d. h. den Aufbau neuer und vorhandener Kompetenzen oder Kompetenzniveaus darstellen können. Zuletzt sollte eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung Lernprozesse so beschreiben können, dass ihre Ergebnisse einer Kompetenzdiagnostik offenstehen.

Neben den genannten fachunspezifischen Aspekten muss eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung auch fachspezifische Aspekte religiöser Kompetenzentwicklung berücksichtigen. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen Kompatibilität zwischen

---

<sup>139</sup> Vgl. dazu H. BAYRHUBER (2007). S. 54. Die Gründe für die Fachspezifik dieser Problemlage müssen m. E. spekulativ bleiben. So könnten die Ursprünge bspw. in der Spezifik des religionspädagogischen Diskurses zur Kompetenzorientierung gesucht werden, die wiederum aus der Spezifik des Unterrichtsfaches resultiert. Der Diskurs um religiöse Kompetenzentwicklung ist im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern nicht international ausgerichtet. Eine Rezeption des lerntheoretischen Diskurses – insbesondere die der Lerntheorien *Neuen Lernens* – findet sich in der RP gegenüber bildungstheoretischen Diskursen wenig berücksichtigt. Sander-Gaiser macht hier ein „negatives Image“ empirischer Lerntheorien in Bereichen der RP aus. So liegen in der RP abgesehen vom Berliner Modellvorschlag noch keine ausgereiften Instrumentarien vor, religiöse Kompetenzentwicklung empirisch zu erfassen. Auch bemerken Klieme u. a. eine Divergenz der Fachdidaktiken bzgl. eines Repertoires geeigneter empirischer Instrumentarien. Vgl. Klieme u. a. (2003). S. 71. Und vgl. M. SANDER-GAISER (2008). S. 80.

<sup>140</sup> Die Definition religiösen Lernens gestaltet sich ähnlich schwierig wie die Bestimmung des Begriffes der religiösen Kompetenzentwicklung. Der – so Porzelt – Kernbegriff der RP bleibt im religionspädagogischen Diskurs nicht selten ein bloßes Füllwort ohne konkrete Bedeutung. Hervorzuheben ist die zweifache Dimension des Begriffes: „Religiöses Lernen“ umfasst theologische sowie humanwissenschaftliche Aspekte. Humanwissenschaftliche Anknüpfungspunkte bieten sich zu den Disziplinen, die sich laut Porzelt im weitesten Sinne mit Entwicklung beschäftigen: zur Didaktik, zur Pädagogik und zur Psychologie. Dasselbe gilt infolgedessen m. E. auch für die religiöse Kompetenzentwicklung – als einer spezifischen Form religiösen Lernens. Vgl. B. PORZELT (2009). *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 9f.14f.

dem Menschenbild des lerntheoretischen Ansatzes und dem der Bezugsreligion des RUs, in deren Perspektive der kompetenzorientierte Unterricht initiiert wird.<sup>141</sup> Darüber hinaus muss die Lerntheorie aber auch die Spezifik religiöser Kompetenzentwicklung offenlegen können, um der Fachspezifik religiöser Kompetenz zu entsprechen.

Doch worin besteht diese Spezifik und wie kann sie ermittelt werden? Die Konzeption religiöser Kompetenz in den religionspädagogischen Entwürfen zeigt, dass der kompetenzorientierte RU eine im Vergleich zu anderen Fächern ähnliche Kompetenzentwicklung aufweist. So erscheinen bspw. die Dimensionen religiöser Kompetenz *Perzeption, Kognition, Interaktion, Performanz* oder *Partizipation* nicht nur für den RU als mögliche Kategorisierungen schulischer Lernergebnisse, sondern könnten m. E. ebenso Kompetenzbereiche des Deutsch-, Kunst- oder Geschichtsunterrichtes erfassen. Die im CI-Entwurf benannten Dimensionen religiöser Kompetenz sowie die Teilkompetenzen des Berliner Modells können damit auch eine fächerübergreifende Reflexion schulischer Kompetenzentwicklung leisten. Ihren fachspezifischen Aussagegehalt erhalten die Modelle erst durch die Berücksichtigung des Unterrichtsgegenstandes des RUs.<sup>142</sup>

Darüber hinaus kann die Fachspezifik religiöser Kompetenzentwicklung m. E. auch durch eine Analyse der fachspezifischen Lernkultur ermittelt werden, die sich an die Perspektive des RUs rückgebunden erweist.<sup>143</sup> Dies setzt die Annahme voraus, dass

---

<sup>141</sup> Laut Biehl hält jede religionspädagogische Theorie implizite – meist nicht reflektierte – Annahmen, Fragen und Aussagen über den Menschen bereit. Auch mit jeder lerntheoretischen Position verbinden sich m. E. bestimmte Aussagen über den Menschen. Lerntheorien erscheinen nicht nur als Perspektiven auf Lernen, sondern implizieren zugleich auch eine spezifische Perspektive auf den Menschen. Die etymologische Affinität von „Bildung“ und „Menschenbild“ im Sinne einer dargestellten religionspädagogischen Konvergenztheorie religiöser Bildung und religiösen Lernens kann hier nur angedeutet bleiben. In diesem Sinne sieht auch Fraas den Bildungsbegriff in einer Wechselbeziehung zum Menschenbild. Vgl. Anm. 11 und vgl. Anm. 124. Und vgl. H.-J. FRAAS (2000). *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 13. Zum Menschenbild in der RP vgl. P. BIEHL (2001). *Mensch, Menschenbild*. Theologisch. In: N. METTE / F. RICKERS (Hg.). *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener. Sp. 1314.

<sup>142</sup> Um die Fachspezifik des Modells auszudrücken, legt die CI-Expertise die Gegenstandsbereiche *Subjektive Religion, Bezugsreligion* des RUs, *Andere Religionen und Weltanschauungen, Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen* an die Dimensionen religiöser Kompetenz an, um eine Fachspezifik auszudrücken. Die Dimensionen bleiben damit fachunspezifisch. Dies gilt auch für die im Berliner Modell genannten zwei Teilkompetenzen, wenn die Modellierung doch ausdrücklich eine generelle Übertragung auf alle „weichen“ Fächer intendiert. Auch der EPA-Entwurf sowie der Bildungsplan mit seiner Rezeption des überfachlichen Kompetenzmodells Roths zeigen generell fächerübergreifende Strukturen. Die fachspezifische Konzeption des CI-Entwurfes ist mit Asbrand kritisch zu hinterfragen. Asbrand zweifelt an, ob eine Aufzählung der einzelnen Gegenstandsbereiche hinreichend ist, um religiöse Kompetenz zu definieren, und fordert stattdessen eine explizite Klärung des Religionsbegriffes. Vgl. B. ASBRAND (2007). S. 48. Vgl. dazu D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 17f. Und vgl. R. NIKOLOVA u. a. (2007). S. 74.

<sup>143</sup> Der Evangelische RU kennzeichnet sich durch eine spezifisch theologische, d. h. evangelisch-lutherische Perspektive. Lähnemann attestiert ihm keine neutrale Funktion. Ohne die Aufgabe zur Verkündigung macht er gleichwohl mit dem Gesamtzusammenhang christlichen Glaubens und Sinnsystems bekannt und vertraut. Sein Name deutet bereits das Christentum evangelischer Prägung als Bezugsreligion bzw. -konfession an. Dieser konfessionelle Bezug schließt nicht nur eine spezifisch institutionelle Anbindung an die evangelische Kirche oder spezifische Lerngegenstände ein, sondern bedeutet gleichzeitig auch eine spezifisch strukturelle Prägung der Lern- und Bildungsprozesse. Dies wird m. E. gerade dann deutlich, wenn die RP als Rahmentheorie des RUs und zugleich theologische Disziplin die Konstituenten des Unterrichtsgeschehens – wie z. B. die Schülerrolle und Lehrerrolle, den Bildungsbegriff oder seine Ziele – theologisch reflektiert. So kann nicht nur das theologische Menschenbild, sondern ebenso die theologische Reflexion menschlichen Lernens Eingang in die Gestaltung des RUs finden. Aufgrund dieser vorrangigen Perspektive des Evangelischen RUs sehe ich in der vorliegenden Arbeit davon ab, auch Lernkulturen anderer im RU thematisierten Religionen

mit der christlichen Perspektive auf die Inhalte des RUs implizite und explizite Aussagen über religiöses Lernen, d. h. über spezifische Lernformen und -felder, einhergehen. Diese Aussagen konstituieren eine spezifisch religiöse Lernkultur, die als lernleitender, integrativer und latenter Orientierungs- und Ermöglichungsrahmen die religiösen Lernprozesse und -ergebnisse beeinflusst.<sup>144</sup>

So muss eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung nicht nur die fachspezifischen Inhalte des RUs berücksichtigen, sondern zugleich auch eine generelle Kompatibilität zur christlichen Lernkultur aufweisen. Gelingt dieser Anschluss, so ist die Fachspezifik einer Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung ausreichend gewährleistet.

Somit wird deutlich, dass die Spezifik religiöser Kompetenzentwicklung nicht nur eine Frage der Inhalte, sondern ebenso der Formen religiösen Lernens ist. Das christliche Selbstverständnis als bestimmende Perspektive des Evangelischen RUs ist nicht auf die zu verhandelnden Inhalte oder einen spezifischen Gegenstandsbereich religiöser Kompetenz zu begrenzen.<sup>145</sup>

Um den genannten Anforderungen zu entsprechen, muss und kann sich die RP als eine generelle Interaktionswissenschaft fachfremder, d. h. säkularer Ansätze bedienen.<sup>146</sup>

---

zu befragen. Dies schließt nicht aus, dass diese eine Relevanz für die Lernkultur des RUs entwickeln können. Zur Aufgabe des RUs vgl. J. LÄHNEMANN (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 114.

<sup>144</sup> Ich stütze diese Annahme auf die religionspädagogischen Untersuchungen Sander-Gaisers zur christlichen Lernkultur. So fordert Sander-Gaiser für die RP eine Reaktivierung der christlichen Lernkultur im Sinne einer theologischen Reflexion tradiert Lernverständnisse. Es ist damit Aufgabe der RP, aus theologischer Dimension das Aufgabengebiet um eine didaktisch-methodische Konzeptentwicklung gegenüber einer säkularen pädagogischen Theorie zurückzugewinnen. Wie solch eine Reaktivierung aussehen kann, zeigt m. E. Englert in seiner epochentypischen Analyse der Strukturmodelle religiösen Lernens. Idealtypisch stellt er die Grundformen des Lernens *Konversion, Inkulturation, Formation* und *Expedition* für spezifische Episoden der Christentumsgeschichte fest. Diese findet sich in der Tradition des Christentums „konserviert“. Vgl. dazu R. ENGLERT (1997). „Schwer zu sagen...“: Was ist ein religiöser Lernprozeß? In: *Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 49. Jg., Nr. 2. S. 145ff. Und vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 124.139. Zur Definition einer Lernkultur vgl. I. SCHÜBLER (2004). *Lernwirkungen neuer Lernformen* (QEM Materialien, Nr. 55). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e. V., URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien55.pdf> (10.01.2010). S. 36.

<sup>145</sup> Vgl. im Gegensatz dazu D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 23. Gleichwohl macht der von Sander-Gaiser verwendete Ausdruck „Reaktivierung einer christlichen Lernkultur“ deutlich, wie wenig der aktuelle religionspädagogische Diskurs tradierte Lernvorstellungen als Forschungsgebiet wahrnimmt. Einschränkend sei daher bemerkt: Die Prüfung einer Lerntheorie auf eine etwaige Kompatibilität zu christlich tradierten lerntheoretischen Vorstellungen muss daher Stückwerk bleiben. Zugleich zeigt sich dieses Vorhaben aber nicht im Sinne eines „Nischenprojektes“ isoliert. Gerade der aktuelle Sprachgebrauch „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und die damit verbundenen Forschungsvorhaben in Weiterbildung und Erwachsenenpädagogik können Anlass sein, beide Lernkulturen in einen fruchtbaren Dialog zu bringen. Zur Reaktivierung christlicher Lernkultur vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 125ff. Zur Lernkultur Kompetenzentwicklung vgl. J. LOMPSCHER (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess* (International cultural-historical human sciences, hgg. v. J. LOMPSCHER / G. RÜCKRIEM, Bd. 7). Berlin: Lehmanns. S. 7ff.

<sup>146</sup> Porzelt definiert die RP als eine Interaktionswissenschaft, die sich der Blickwinkel und Erkenntnisse verschiedener Wissenschaften bedient, um religiöses Lernen ergänzend und korrigierend zu reflektieren. Aufgrund ihres Gegenstandes konstituiert sie sich als „Zwischen-Handeln“ unterschiedlicher Disziplinen wie die der Theologie, der Pädagogik bzw. der Didaktik und der empirischen Human- und Sozialwissenschaften. Ich sehe hierin zugleich die Voraussetzung für eine Anfrage an den lerntheoretischen Ansatz *Neues Lernen* bezüglich religiöser Kompetenzentwicklung. Vgl. B. PORZELT (2009).

Die Interaktion der einzelnen Diskurse, die die Theoriebildung der Kompetenzorientierung im RU beeinflussen, lässt sich unter Berücksichtigung der vorangegangenen Analyse in einem Schaubild wie folgt darstellen:<sup>147</sup>

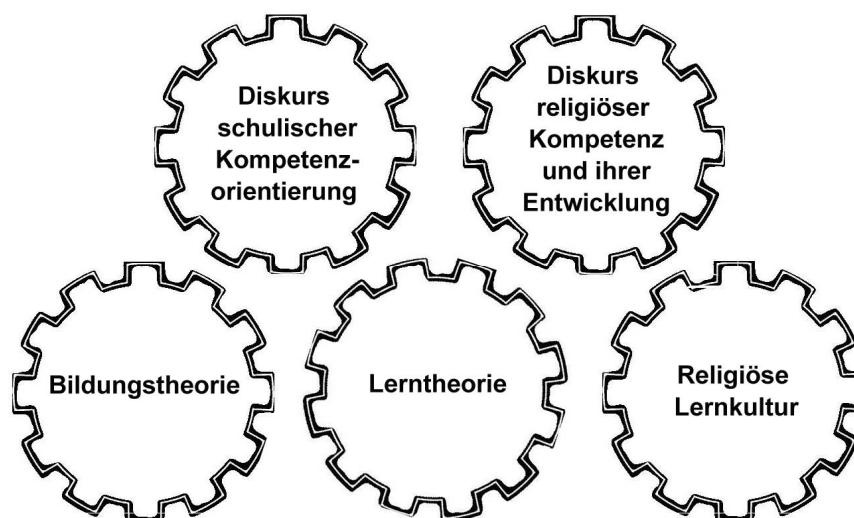


Abb. 1: Schema der Interaktion zwischen den einzelnen Konstituenten der Theoriebildung religiöser Kompetenz

Im Folgenden soll nun geklärt werden, ob *Neues Lernen* als eine mögliche Konstituente im System der Theoriebildung religiöser Kompetenz den Anforderungen an eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung genügen kann.

---

S. 131ff. Zum Begriff des Säkularen in der theologischen Lernwissenschaft vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 124.

<sup>147</sup> Die Systemkomponenten der Kompetenzorientierung im RU als Zahnräder darzustellen, soll die Interdependenz aller Komponenten veranschaulichen.

## II Die lerntheoretische Perspektive *Neues Lernen*

### 1 „Neues Lernen“: Der Versuch einer Begriffsbestimmung

Zur Bestimmung des Begriffes „Neues Lernen“ erweist es sich als geeignet, zunächst eine umfassende Definition des Ansatzes zu versuchen. Dazu sollen bestehende Definitionen des Diskurses um *Neues Lernen* angeführt, in Abgrenzung zu lerntheoretischen Positionen geschärft und kritisch hinterfragt werden (Punkt II 1). In einem weiteren Schritt (Punkt II 2) gilt es, die ermittelte Definition in den konkreten einzelnen Theorien zu belegen, die der Begriff umfasst. Weiter gilt es hier zu prüfen, ob diese spezifischen Ansätze *Neuen Lernens* den Anforderungen an eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung genügen können.

#### 1.1 *Neues Lernen* in Abgrenzung zu den reaktiven Lernvorstellungen traditioneller lerntheoretischer Positionen

Jonassen und Land werten den Ansatz *Neues Lernen* als ein „neues Zeitalter“ in der Lerntheorie. Sie bestimmen dieses in der Überwindung traditioneller lerntheoretischer Positionen.<sup>148</sup> Um die qualitative Dimension des „Neuen“ im Ansatz *Neuen Lernens* zu erfassen, bedarf es somit einer abgrenzenden Bestimmung des „Alten“. Der Blick auf traditionelle lerntheoretische Vorstellungen ist somit notwendig, um die Einsichten *Neuen Lernens* zu verstehen.

Faulstich beschreibt die traditionelle Lerntheorie als reaktives Modell menschlichen Lernens. Lernanlässe erscheinen als von außen an die Lernenden herangetragen.<sup>149</sup> Dies gilt für assoziations-theoretische und behavioristische Modelle menschlichen Lernens.

Assoziations-theoretische Modelle definieren Lernen als neuronale Veränderungen im Verhaltenspotential, die sich als neue Verbindungen zwischen Reizen und Reaktionsimpulsen – als sogenannte Assoziationen – konstituieren.<sup>150</sup> Der Terminus „Konditionieren“ beschreibt dabei die intentionale Einflussnahme auf die Ausbildung der Assoziationen. Es gilt, Stimuli bereits bestehender Reiz-Reaktions-Muster durch neue Stimuli zu ersetzen, um neue Reiz-Reaktions-Ketten zu generieren. Das reaktive Modell der Assoziations-theorie beschreibt Lernen damit als extern steuerbare Reaktion auf Umweltreize.<sup>151</sup>

---

<sup>148</sup> Jonassen und Land grenzen diesen Perspektivenwechsel von den lerntheoretischen Ansätzen der Kommunikationstheorie, des Behaviorismus und Kognitivismus ab: „Contemporary situated, sociocultural, and constructivist conceptions of learning are built on different ontological and epistemological foundations than communications theory, behaviorism, and cognitivism. We have entered a new age in learning theory.“ D. H. JONASSEN / S. M. LAND (2000). Preface. In: D. H. JONASSEN / S. M. LAND (Hg.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah u. a.: Erlbaum. S. iv.

<sup>149</sup> Vgl. P. FAULSTICH (2002). *Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen*. In: P. FAULSTICH u. a. (Hg.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim u. a.: Juventa. S. 66.

<sup>150</sup> Die Vorstellung von Lernen als Konstitution neuronaler Ketten findet in der Theorie des Konnektionismus ihre aktuelle Fortführung. Hier erscheinen Verhaltensänderungen als neuronale Aktivitätsmuster. Vgl. dazu M. LENZEN (2002). *Natürliche und künstliche Intelligenz: Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus. S. 78ff.

<sup>151</sup> Vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 37ff. In dieser Vorstellung formuliert Thorndike 1913 drei Lerngesetze, welche die Determinanten des Assoziationsprozesses beschreiben. So kann Übung die

Ebenso weist das Lernverständnis des Behaviorismus eine reaktive Grundstruktur auf. Watsons Kernannahmen begründen in den 1920er Jahren eine neue lernphilosophische Strömung: Lernen erscheint nun als Verhaltensänderung, die sich als eine direkte und nicht durch intrapsychische Zwischenprozesse vermittelte Verknüpfung von Umweltreizen und Verhaltensweisen auszeichnet. Der Begriff „Verhalten“ umfasst dabei all jene Reiz-Reaktions-Schemata, die durch eine Außensicht beobachtet werden können. So finden die dem Lernen zugrunde liegenden internen Prozesse keine Berücksichtigung. Als interessant gelten lediglich die Reizbedingungen, die Verhaltensänderung auslösen. Diese Bedingungen formuliert Skinner 1953 in *vier operanten Lernprinzipien*, die entweder eine Darbietung oder einen Entzug negativer oder positiver Stimuli umfassen. Konditionieren wird nun als Konstitution neuer Verhaltensweisen verstanden, die aufgrund einer sogenannten Verstärkungskontingenz auftreten: Ist es wahrscheinlich, dass ein appetitiver Stimulus bei einem spezifischen Verhalten dargeboten oder ein aversiver entfernt wird, zeigt der Lernende das Verhalten verstärkt.<sup>152</sup>

Diese behavioristischen Annahmen erfordern für die Gestaltung schulischer Lernprozesse eine auf die S. u. S. individuell abgestimmte Verstärkung, um das jeweils gewünschte Verhalten zu erreichen. Gelungenes Lehren versteht sich daher als präzise Zerlegung von Lehrzielen in kleine, leicht aufzunehmende Einheiten, welche die Lehrperson vermittelt. Diese Vorstellung von Vermittlung, mit der eine eingeschränkte Eigenverantwortlichkeit der Lernenden einhergeht, wird in der Forschung häufig mit dem negativ konnotierten Begriff „Instruktionalismus“ belegt. Dabei erscheinen Lernende als Tabula rasa oder Blackbox. Laut Müller erscheint das Gehirn in der Perspektive des Behaviorismus als passiver Behälter, in den Wissen abgefüllt wird.<sup>153</sup> Hier zeigt sich das reaktive Moment traditioneller Lerntheorien.

Banduras Konzept des Modelllernens erweitert die Auffassung von Lernen als Verhaltensänderung in den 1960er Jahren um eine soziale Perspektive. Es berücksichtigt nun nicht mehr nur die unmittelbare Erfahrung von Reiz-Reaktions-Mustern, sondern anerkennt ebenso die Darbietung von Verhaltensmustern in dem sozialen Lernkontext als Determinante des Lernprozesses. Dabei bleibt es aber auf die Strukturen des reaktiven Modells begrenzt.<sup>154</sup>

---

Verbindung von Stimulus und Reaktion stärken (*Law of Exercise*). Auch die Folge von Handlungskonsequenzen beeinflusst die Assoziationsbildung (*Law of Effect*). Mit der Annahme, dass Assoziationen durch Lust oder Unlust förderlich oder hinderlich beeinflusst werden können, finden sich motivationale Bedingungen des Lernens formuliert (*Law of Readiness*). Vgl. dazu ebd.

<sup>152</sup> Vgl. ebd. S. 41ff.65.

<sup>153</sup> Vgl. KL. MÜLLER (2009). Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: J. MEIXNER / KL. MÜLLER (Hg.). *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Weinheim u. a.: Beltz. S. 5. Und vgl. H. MENDEL (2005a). Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: H. MENDEL (Hg.). *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (Religionsdidaktik konkret, Bd. 1, hgg. v. H. MENDEL). Münster: Lit. S. 10f.

<sup>154</sup> Den sozialen Ansatz des Modelllernens entwickelt Bandura später zu einem sozio-kognitiven Ansatz weiter, der menschliches Verhalten nicht nur durch externe Konsequenzen, sondern ebenso durch Denken und mentale Prozesse determiniert sieht. Vgl. dazu M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 48f.

## 1.2 Neues Lernen in Abgrenzung zu den rezeptiven Lernvorstellungen des Kognitivismus

Jonassen und Land grenzen *Neues Lernen* auch von kognitivistischen Modellen menschlichen Lernens ab.<sup>155</sup> Diese lösen sich von der Vorstellung, dass alle Lernprozesse im menschlichen Verhalten ablesbar sind, und beschreiben Lernprozesse als komplexe, interne Prozesse unterschiedlicher kognitiver Systeme: Lernen erscheint in der Metapher des Computers als Informationsverarbeitung.<sup>156</sup>

Als schematisches Modell dieser Perspektive auf Lernen kann der Entwurf Atkinsons und Shiffrins aus dem Jahre 1968 gelten, dessen Grundstruktur in aktuellen kognitivistischen Forschungen immer weiter ausdifferenziert wird.<sup>157</sup> Lernen erscheint hier als Informationsfluss zwischen drei Komponenten des menschlichen Gedächtnisses: So belegen die sensorischen Register die über die Sinnesorgane rezipierten Informationen mit Aufmerksamkeit. Diese werden mithilfe der Wissenskonzepte des Langzeitgedächtnisses im Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis identifiziert und klassifiziert.<sup>158</sup> Das Langzeitgedächtnis speichert die bearbeitete Information überdauernd und in unterschiedlichen Formaten, deren Abruf als sogenanntes Vorwissen für die neue Informationsverarbeitung genutzt werden kann.<sup>159</sup>

Lernen stellt sich in der kognitivistischen Perspektive als ein aktiver Prozess dar: Lernende generieren Wissensstrukturen durch Informationsverarbeitung. Lernen geschieht durch Verstehen und Einsicht.<sup>160</sup> Im Unterschied zu den traditionellen Lerntheorien beschreibt der Kognitivismus die Funktionen des lernenden Organismus wesentlich dynamischer und komplexer.<sup>161</sup> So erweist er sich als valide Theorie, auch komplexe, wie z. B. schulische Lernprozesse differenziert zu beschreiben.

Darüber hinaus lässt sich im kognitivistischen Ansatz jedoch auch eine Affinität zum reaktiven Modell traditioneller Lerntheorien ausmachen. So definiert er Wissen als objektiv, d. h. unabhängig von den Lernenden, gegeben. Es muss optimal in die bereits vorhandenen Vorkenntnisse integriert werden. Der Lernende erscheint in schulischen Lernprozessen neben seiner aktiv verarbeitenden Rolle auch als Rezipient didaktisch aufbereiteter Informationen.<sup>162</sup>

---

<sup>155</sup> D. H. JONASSEN / S. LAND (2000). S. iv.

<sup>156</sup> Vgl. P. FAULSTICH (2002). S. 67. Die hier vorgenommene Darstellung behavioristischer und kognitivistischer Ansätze erweckt den Eindruck einer fortschreitenden Entwicklung. Dies ist jedoch nicht der Fall, sondern allein der beschränkten Darstellungsmöglichkeit verschuldet. Tatsächlich treten Behaviorismus und Kognitivismus parallel auf. Zudem gilt generell: Eine trennscharfe Abgrenzung in der Darstellung der lernpsychologischen Strömungen erweist sich nicht immer als treffend bzw. nützlich. Stattdessen zeigen die Ansätze Konvergenzen durch gemeinsame Paradigma. Vgl. dazu Anm. 11. Zur Entwicklung von Behaviorismus und Kognitivismus vgl. G. R. LEFRANCOIS (2003). *Psychologie des Lernens*, 3. Auflage. Heidelberg u. a.: Springer. S. 95.

<sup>157</sup> Solso erklärt die Computermetapher für die kognitive Psychologie als bereits überwunden. Gerade in Verbindung mit neurowissenschaftlichen Forschungen erweist sich die Vorstellung eindeutig lokalisierbarer Systeme, die menschliche Kognition determinieren, als unzutreffend. Vgl. dazu R. L. SOLSO (2005). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg u. a.: Springer. S. 24. Zur neurowissenschaftlichen These der Tätigkeit von Hirnarrealen vgl. auch unten unter II 2.2.4.

<sup>158</sup> Das Kurzzeitgedächtnis zeigt sich mit dem Langzeitgedächtnis in seinen Aufgaben eng verknüpft, so dass kognitive Modelle häufig das Kurzzeitgedächtnis auch als integralen Bestandteil des Langzeitgedächtnisses definieren. Vgl. dazu M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 73f.

<sup>159</sup> Vgl. ebd. S. 49ff.

<sup>160</sup> Vgl. CHR. SCHWARZER / P. BUCHWALD (2007). Umlernen und Dazulernen. In: M. GÖHLICH / CHR. WULF / J. ZIRFAS (Hg.). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim u. a.: Beltz. S. 218ff.

<sup>161</sup> Vgl. G. R. LEFRANCOIS (2003). S. 192.

<sup>162</sup> Vgl. CHR. SCHWARZER / P. BUCHWALD (2007). S. 220.



Die Fokussierung auf eine gelingende Rezeption steht den Grundeinsichten *Neuen Lernens* entgegen. Kritisch bemerken Jonassen und Land: „Having more complex representations of the processes of learning did not provide enough impetus to change the processes of education. Perhaps the cognitive revolution was not revolutionary enough.“<sup>163</sup> Auch Faulstich bezeichnet diese rezeptive Grundausrichtung des Lernprozesses als wesentliches Merkmal der kognitivistischen Perspektive. Kritisch stellt er fest:

„Auch die kognitivistische Lerntheorie hat zum Beispiel mit den Konstrukten der ‚intrinsic Motivation‘ und des ‚Selbstkonzepts‘ den Ansatz fremdkontrollierten Lernens nicht überwunden. Die Theorie informationsverarbeitender Systeme unterstellt eine Selbstorganisation ohne den Intentionalitätskern dieses ‚Selbst‘ zu identifizieren.“<sup>164</sup>

In der Auffassung eines rezeptiven Lernprozesses widerspricht die kognitivistische Lerntheorie *Neuem Lernen*, in der Annahme eines aktiven Lernprozesses stimmt sie überein. Ich kategorisiere die kognitivistische Perspektive daher als einen rezeptiven Ansatz, der sowohl neue als auch traditionelle lerntheoretische Grundeinsichten teilt.

### 1.3 **Neues Lernen als Sammelbegriff ko-konstruktivistischer Theorien**

Kanselaar u. a. definieren die Einsicht, Lernen als Konstruktion von Wissen aufzufassen, als Hauptkennzeichen *Neuen Lernens*: „New learning theories have spawned a changing view on learning and instruction. Constructivism and all it implies is perhaps the most important one.“<sup>165</sup> Doch was meint der lernpsychologische Terminus der Konstruktion, der zugleich die Überwindung reaktiver und rezeptiver lernpsychologischer Modelle markiert?

Das konstruktivistische Modell zur Beschreibung menschlicher Lernprozesse lässt sich vereinfachend in zwei Hauptströmungen differenzieren: Die *Lernpsychologie des Westens*, deren Vertreter Piaget, Bruner und Aebli eine kognitiv-konstruktivistische Sichtweise auf Lernen annehmen und das Individuum als entscheidende Determinante des Lernprozesses begreifen, unterscheidet sich von der *Lernpsychologie des Ostens*, die sich maßgeblich auf Vygotsky beruft und eine soziale bzw. kulturelle Lerntheorie entwickelt.<sup>166</sup> Beide Theorien eint das Paradigma der aktiven Wissenskonstruktion, das die äußere Realität des Individuums als nicht direkt zugänglich

---

<sup>163</sup> Vgl. D. H. JONASSEN / S. LAND (2000). S. iii.

<sup>164</sup> P. FAULSTICH (2002). S. 68.

<sup>165</sup> G. KANSELAAR / T. D. JONG / J. ANDRIESEN / P. GOODYEAR (2000). New technologies. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 58.

<sup>166</sup> Dies bedeutet nicht, dass kognitiv-konstruktivistische und sozio-konstruktivistische Modelle immer zu trennen sind. Dass beide Ansätze für Konvergenzen offen sind und dies gerade in aktuellen Forschungen zur Lern- und Lehrpsychologie immer wieder versucht wird, kann hier jedoch nur in einem Zitat Coles und Wertschs angedeutet bleiben: „There is little doubt in our view that there is still much to be learned from both Piaget and Vygotsky, and in many cases the strength of the one theorist complement the weakness of the other.“ M. COLE / J. V. WERTSCH (1996). *Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky*. In: *Division of Educational Studies*, URL: <http://www.des.emory.edu/mfp/VygColeWer.pdf> (14.03.2010). S. 5. Unterrichtspraktische Konsequenzen zieht Burrmann aus dieser Konvergenz: U. BURRMANN (2002). *Vygotskij und Piaget – eine notwendige Verbindung für die Gestaltung effektiver Unterrichtsprogramme* (International cultural-historical human sciences, hgg. v. J. LOMPSCHER / G. RÜCKRIEM, Bd. 3). Berlin: Pro Business. S. 62ff.

beschreibt. Es schließt daher eine mechanisch-reaktive oder verarbeitend-rezeptive Sichtweise auf Lernen als Wissensaufnahme oder -erwerb aus.<sup>167</sup>

Exemplarisch lässt sich die Differenz der Strömungen in der Beschreibung der Wissenskonstruktion nach Vygotsky und Piaget nachweisen. Rogoff beschreibt: „For Piaget, development moves from the individual to the social, and for Vygotsky, development moves from the social to the individual.“<sup>168</sup> Während Piaget einen individuellen Ausgangspunkt menschlicher Lernprozesse annimmt, sieht Vygotsky eine soziale Grundverfasstheit gegeben.

Für die individuell-konstruktivistische Perspektive erscheinen Wahrnehmung, Verstehen und Lernen als konkrete oder mentale Operationen, die Lernende aufgrund ihres spezifischen Erfahrungswissens selbständig vollziehen. Piaget beschreibt diese Operationen als *Akkommodation* vorhandener oder als *Assimilation* neuer kognitiver Schemata. Das menschliche Weltwissen stellt sich damit als ein vornehmlich individuell bedingtes Konstrukt dar.<sup>169</sup>

Vygotsky hingegen nennt soziale Interaktion bzw. Ko-Konstruktion als Voraussetzung und immanenten Bestandteil allen Lernens. Ebendiese Vorstellung von Konstruktion als Wechselspiel zwischen lernendem Subjekt und seinem Kontext nennen Simons, van der Linden und Duffy ein herausragendes Kennzeichen *Neuen Lernens*.<sup>170</sup>

An diese Definition zeigt die Bestimmung Jonassens und Lands eine generelle Anschlussfähigkeit. Sie definieren *Neues Lernen* in drei Merkmalen: (1) Theorien *Neuen Lernens* eint die Vorstellung von Lernen als Bedeutungskonstruktion, die einer Vorstellung von Lernen als Transmission von Wissen entgegensteht. Wissen ist untrennbar mit den Lernenden verbunden. „Rather mind and behavior and perception and action are wholly integrated.“<sup>171</sup> (2) Die Bedeutungskonstruktion vollzieht sich dabei nicht nur als *intrapsychischer*, sondern auch als *interpsychischer* kognitiver

---

<sup>167</sup> Häufig beschränken sich Überblicksdarstellungen pädagogisch-psychologischer Theorien menschlichen Lernens und Lehrens auf die traditionellen Ansätze Konnektionismus, Behaviorismus und den weiterführenden Ansatz des Kognitivismus. Die neue Perspektive des Konstruktivismus wird hierbei vernachlässigt. So z. B. J. E. MAZUR (2004). *Lernen und Gedächtnis*, 5. Auflage. München u. a.: Pearson Studium. In der RP finden beide konstruktivistischen Modelle ihre Rezeption. Gerade Piagets Theorie menschlicher biologischer und intellektueller Strukturen und ihrer Entwicklungsstufen hat laut Grethlein den religionspädagogischen Diskurs ethischer Urteilsbildung entscheidend geprägt. Zunehmend findet auch die ko- bzw. sozio-konstruktivistische Perspektive Eingang in die Modelle der Fachdidaktik Religion. So reflektiert z. B. Sander-Gaiser soziale und kulturhistorische Lerntheorien für das E-Learning in religionspädagogischer Perspektive. Mendl bezeichnet die ko-konstruktivistische Perspektive auf Unterricht für eine „konstruktivistische Religionspädagogik“ als unerlässlich, wenn pädagogische Prozesse im Klassenzimmer als gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion verstanden werden. Vgl. dazu CHR. GRETHLEIN (1998). *Religionspädagogik*. New York u. a.: Walter de Gruyter. S. 220ff. Und vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 145ff. Und vgl. H. MENDEL (2005a). S. 15.

<sup>168</sup> B. ROGOFF (1999). Cognitive development through social interaction: Vygotsky and Piaget. In: P. MURPHY (Hg.). *Learners, learning and assessment*. London: Chapman in Association with Open University. S. 75f.

<sup>169</sup> Vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 62. Und vgl. H. MENDEL (2005a). S. 15. Piagets kognitiver Konstruktivismus beschreibt diese Konstruktion stets als ein intrapsychischer Prozess. Dies gilt auch für die soziale Interaktion der Lernenden. Piaget räumt ihr zwar die Ermöglichung eines Perspektivenwechsels ein, der zu einem Ausgleich zwischen der eigenen und neuen, fremden Weltansicht führen kann, auch regen sozio-kognitive Konflikte zur Revision kognitiver Schemata des Lernsubjektes an. Maßgeblich bleibt der Lernprozess aber vom Individuum und seinen Voraussetzungen gelenkt und bestimmt. Rogoff beschreibt: „For Piaget, the meeting of minds involves two separate individuals, each operating on the other's ideas, using the back-and-forth of discussion for each to advance his or her own development.“ B. ROGOFF (1999). S. 80.

<sup>170</sup> Vgl. R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 8.

<sup>171</sup> D. H. JONASSEN / S. LAND (2000). S. vi.

Prozess. „Learning is inherently a social-dialogical process.“<sup>172</sup> (3) Der Ort der Bedeutungskonstruktion ist zwischen den Individuen tätiger Gemeinschaften zu bestimmen, die sich durch den Gebrauch historisch und kulturell transformierter Werkzeuge auszeichnen. „Knowledge and cognitive activity is distributed among culture and history of their existence and is mediated by tools they use [...]“<sup>173</sup> Jonassen und Land fordern keine verbindliche Umsetzung jedes der drei Punkte in der spezifischen theoretischen Ausprägung der Perspektive *Neuen Lernens*. So sind die drei dargestellten Grundansichten weniger als verbindlicher Minimalkonsens, sondern m. E. eher als Spannungsfeld zu betrachten, in dem sich die Theorien *Neuen Lernens* konstituieren. Diese Definition bleibt damit auch für thematische und strukturelle Entwicklungen des Diskurses offen.

Auch Kanselaar u. a. werben in ihrer Herausstellung der konstruktivistischen Grundidee um eine flexible Definition *Neuen Lernens*. Sie begreifen das konstruktivistische Modell dieses Ansatzes nicht als fixes, sondern variables Konzept. So benennen sie drei Aspekte, die *Neues Lernen* ausmachen können, jedoch nicht zwingend in jedem seiner spezifischen Ansätze umgesetzt sein müssen: (1) Eine spezifische Auswahl konstruktivistischer epistemologischer Überzeugungen, d. h. bestimmte Ansichten über die Verfasstheit der Realität, wie z. B. die Abhängigkeit der Realitätskonstitution durch das Subjekt. (2) Eine spezifische Auswahl konstruktivistischer psychologischer Überzeugungen, d. h. bestimmte Ansichten über die Funktionsweise menschlichen Lernens, der Kognition oder des Bewusstseins – wie z. B. die individuelle Konstruiertheit eines jeden Wissens. (3) Eine spezifische Auswahl an konstruktivistischen Vorstellungen über Instruktion, d. h. bestimmte Ansichten darüber, wie Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen sind – wie z. B. die Ermöglichung selbstregulierten Lernens.<sup>174</sup> Die Definition Kanselaars u. a. erweist sich als differenziert, aber wenig handhabbar zur Beschreibung *Neuen Lernens*. Sie wird in ihrer Flexibilität der noch unausgereiften Diskurslage gerecht, kann jedoch schwerlich dazu dienen, klare theoretische Hauptlinien zu identifizieren, die auf eine Kompatibilität zur Theoriebildung religiöser Kompetenzentwicklung zu prüfen sind.

*Neues Lernen* definiert sich daher als Sammelbegriff ko-konstruktivistischer Theorien, deren jeweilige Spezifik sich durch eine Ausdifferenzierung der Gedanken der Konstruktion und externer Determinanten des Lernprozesses konstituiert.<sup>175</sup> Welche Thesen diese Ausdifferenzierung genau umfasst, muss eine gesonderten Analyse der einzelnen lerntheoretischen Ansätze *Neuen Lernens* offenlegen. Davon ausgenommen bleiben Theorien, die Lernen ausschließlich als individuelle Wissenskonstruktion beschreiben.

#### **1.4 *Neues Lernen* als neurowissenschaftlich fundierte Theorie?**

Ausgehend von der Feststellung, dass *Neues Lernen* konstruktivistische Ansätze mit besonderer Berücksichtigung der Lernumgebung umfasst, kann ergänzend nach weiteren lerntheoretischen Ansätzen gefragt werden, die diese Kriterien erfüllen. Ich

---

<sup>172</sup> Ebd.

<sup>173</sup> Ebd.

<sup>174</sup> G. KANSELAAR / T. D. JONG / J. ANDRIESSEN / P. GOODYEAR (2000). S. 55.

<sup>175</sup> Daher sollte m. E. *Neues Lernen* immer als Mehrzahl gedacht und formuliert werden. In der vorliegenden Arbeit verwende ich daher häufig die Formulierung „Theorien *Neuen Lernens*“.

verstehe dieses Unterfangen als eine erweiterte Definition *Neuen Lernens*, die als Desiderat gelten muss.<sup>176</sup>

So kann m. E. auch die neurowissenschaftliche Erforschung menschlichen Lernens in ihrer spezifischen Interpretation des konstruktivistischen Kerngedankens als eine Theorie *Neuen Lernens* aufgefasst werden. Dies gilt genau dann, wenn sie Lernen als Konstruktion von neuronalen Strukturen beschreibt und darüber hinaus Umweltfaktoren in ihrer Analyse des Lernprozesses berücksichtigt.<sup>177</sup>

Die Neurowissenschaft vereint biologische, physikalische, medizinische und psychologische Ansätze und deren je spezifische Analyse des menschlichen Nervensystems. Damit trifft sie in ihren Analysen des menschlichen Lernens genauso wie die kognitionswissenschaftliche und konstruktivistische Lernpsychologie Aussagen über Prozesse, deren Eigenheiten nicht unbedingt auf der Verhaltensebene beobachtbar sind. Die Neurowissenschaft beschreibt den Menschen als ein komplexes, kreatives, zielstrebiges, anpassungsfähiges und sich selbst veränderndes System.<sup>178</sup> Die neuroanatomische Gehirnforschung weist ebenso wie der Konstruktivismus auf die beschränkte Zugänglichkeit zu einer außersubjektiven Realität hin: Das Gehirn besitzt keinen direkten Zugang zur Welt. Als Teil des Nervensystems ist es zwar energetisch offen für die Aufnahme von Reizen, aber bezüglich ihrer Weiterverarbeitung kognitiv und semantisch geschlossen. Umweltwahrnehmung erweist sich daher nicht als Informationsaufnahme und -verarbeitung, sondern als Prozess einer subjektiv geprägten Zuschreibung von Bedeutung, deren Muster sich aufgrund früherer Erfahrungen ausgeprägt haben.<sup>179</sup> Dies entspricht den Einsichten konstruktivistischer Lerntheorien.

Wie *Neues Lernen* betont die aktuelle neurowissenschaftliche Forschung auch die Bedeutung der Lernumgebung für die menschliche Gehirnentwicklung. Sie stellt den weit reichenden Einfluss externer Faktoren auf die Gehirnentwicklung fest. Braun bemerkt:

„Man nahm lange Zeit an, dass ebenso wie z.B. die Augen-, Haut- oder Haarfarbe genetisch festgelegt sind, auch die Entwicklung, die spätere Funktionsweise und die Leistungskapazität des Gehirns intern vorprogrammiert seien und innerhalb des ersten Lebensjahres fixiert werden. Systematische tierexperimentelle Untersuchungen in den letzten Jahren

---

<sup>176</sup> Diese Vorläufigkeit erfordert es, den Ausdruck „*Neues Lernen* als neurowissenschaftlich fundierte Theorie“ in der Überschrift mit einem Fragezeichen zu versehen.

<sup>177</sup> Als konstruktivistische Theorie erhält sie laut Bergold auch eine wichtige Funktion für den religionspädagogischen Diskurs. So kann sie ein weiterer Anstoß sein, die Frage nach Inhalten und ihrer Vermittlung zu einer Frage nach den Subjekten und ihren Konstruktionstätigkeiten werden zu lassen. Vgl. dazu R. BERGOLD (2005). Gehirn – Religion – Bildung. Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 54. Jg., Nr. 2. S. 66.

<sup>178</sup> Vgl. M. ARNOLD (2009). Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: U. HERRMANN (Hg.). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lernen und Lehren*, 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 194f.

<sup>179</sup> Freilich zeigt sich die neurowissenschaftliche Forschung hier uneins. Im Diskurs der Neurodidaktik ist die Vorstellung und der Sprachgebrauch von Lernen als Informationsverarbeitung weit verbreitet. Es gilt auch für die Neurowissenschaften, sich innerhalb der lerntheoretischen Strömungen zu verorten und ihre Ergebnisse in deren Sinne auszulegen. Zur neurowissenschaftlichen Perspektive auf Lernen als Informationsverarbeitung vgl. z. B. E. TERHART (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: M. A. MEYER / M. PRENZEL / ST. HELLEKAMPS (Hg.). *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25. Zur neurowissenschaftlichen Perspektive auf Lernen als Konstruktion vgl. I. SCHÜBLER (2004). S. 20f. Zur Bewertung der Neurowissenschaft als eigenständige Perspektive auf Lernen vgl. auch unten unter II 2.4.2.

zeigen jedoch immer mehr, dass die Reichhaltigkeit und der Abwechslungsreichtum der Umwelt letztendlich darüber bestimmt, wie komplex sich die zellulären informationsübertragenden Strukturen des Gehirns entwickeln und miteinander kommunizieren.“<sup>180</sup>

Mit Brauns Herausstellung der externen Determinante des Lernprozesses und des konstruktivistischen Lernverständnisses kann die neurowissenschaftliche Perspektive auf Lernen als Theorie *Neuen Lernens* gelten. Und dies, obwohl im aktuellen Diskurs um *Neues Lernen* neurowissenschaftliche Forschungen nicht explizit als neue Lerntheorie berücksichtigt werden.<sup>181</sup>

## 1.5 *Neues Lernen als Ergebnis neuen Lehrens*

*Neues Lernen* begrenzt sich nicht auf eine Auswahl spezifischer lerntheoretischer Positionen, sondern entwickelt aus diesen heraus neue Maßgaben für Lernergebnisse und -prozesse und reflektiert ihre Förderung in didaktischen Modellen. Simons u. a. definieren den Begriff „Neues Lernen“ daher in einem umfassenden Sinne: „It is the word we use for: new learning outcomes, new kinds of learning processes and new instructional models that are both wanted by society and stressed in educational and psychological theory.“<sup>182</sup>

Ebenso wie die Theorie schulischer Kompetenzorientierung Standards formuliert, benennt Simons „Outcomes“ *Neuen Lernens*. Die Lernergebnisse sollen überdauernd, flexibel einsetzbar, funktional im Sinne von brauchbar, bedeutend im Sinne von zukunftsentscheidend, übertragbar und anwendungsbezogen sein.<sup>183</sup> Wie bereits eingangs bemerkt, müssen sie als „Skills“ – als Fähigkeiten, Fertigkeiten oder auch Kompetenzen – formuliert werden, da sie sich nicht auf eine spezifisch ausgewählte Menge von Informationen beschränken lassen, sondern vielmehr den Umgang mit diesen Informationen fokussieren.<sup>184</sup> Genauer beschreiben Simons u. a.:

„[...] new learning asks for new kinds of learning outcomes: learning-, thinking-, collaboration [sic!] and regulation-skills. Where the previously described characteristics all relate to the transferability of rather traditional knowledge oriented learning outcomes, these ones refer to skills that can be applied on information and on learning processes. These kinds of skills will be needed because of the information overflow and the exponential increase of

---

<sup>180</sup> A. K. BRAUN (2009). Wie Gehirne laufen lernen, oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“. In: U. HERRMANN (Hg.). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 139.

<sup>181</sup> Dieser Umstand kann daraus resultieren, dass erst seit wenigen Jahren die Mittel bereitstehen, qualitativ hochwertige neurophysiologische Beschreibungen menschlicher Lernprozesse zu generieren. Laut Schumacher hat sich die Qualität neurophysiologischer Aussagen über das menschliche Lernen vor einigen Jahren maßgeblich verändert. Aufgrund technischer Fortschritte ist es der Hirnforschung möglich, Gehirnstrukturen und -funktionen der menschlichen Informationsverarbeitung abzubilden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können neue Erkenntnisse für schulisches Lernen hervorbringen und bestehende, etablierte Ansichten der Pädagogik bewerten und kritisch hinterfragen. Vgl. R. SCHUMACHER (2009). Hirnforschung und schulisches Lernen. In: U. HERRMANN (Hg.). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lernen und Lehren*, 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 124.

<sup>182</sup> R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 1.

<sup>183</sup> R.-J. SIMONS (2007). *Six key questions for complex learning environments*. In: Igitur-Archive, URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0901-200855/simons-six%20key%20questions.pdf> (20.12.2009). S. 174.

<sup>184</sup> Vgl. oben in der Einleitung.

information. It will be impossible and unwise to focus on the skills of learning, thinking, collaboration and regulation should prevail. It is more what people can do with information than the information itself that becomes important. Finding one's way in the growing body of knowledge becomes more important than having many factual details in memory.<sup>185</sup>

Die Ausführungen Simons' u. a. zeigen eine Anschlussfähigkeit des Diskurses *Neues Lernen* an die Theoriebildung der Kompetenzorientierung hinsichtlich der Beschreibung schulischer Lernprozesse: So deuten die Begrifflichkeiten „skills“ und „Kompetenzen“ auf eine grundsätzliche Kompatibilität hin. Schule soll Fähigkeiten entwickeln, die nach der Maßgabe *Neuen Lernens* einen Umgang mit der Informationsflut leisten können. *Neues Lernen* – so lässt sich mit Simons u. a. formulieren – verfolgt keine Schule der Wissensvermittlung, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, die sich als dauerhaft, flexibel, übertragbar und damit als lebensbedeutsam erweisen.<sup>186</sup>

Doch deutlich wird auch ein Unterschied: Hinter den Ausführungen zu den Zielen und Ergebnissen *Neuen Lernens* sind lerntheoretische Reflexionen erkennbar, die den Aufbau von Fähigkeiten unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Lernpsychologie lerntheoretisch beschreiben.<sup>187</sup> *Neues Lernen* verknüpft Lernzielformulierungen mit Lernweganalysen und hält damit im Gegensatz zur Theoriebildung der Kompetenzorientierung eine Antwort auf die Frage bereit, wie die intendierten Lernergebnisse entwickelt werden können.

Simons, van der Linden und Duffy beschreiben die Lernergebnisse in kognitivistischer Terminologie als vielfältig verknüpfte und komplexe mentale Modelle im menschlichen Gedächtnis: Wissen erscheint in episodischen Repräsentationen, die biographisches, erfahrungsbezogenes Wissen erfassen, weiter in semantischen Repräsentationen, die Kategorien- und Merkmalswissen umfassen sowie in handlungsbezogenen Repräsentationen, die Wissen um den Gebrauch semantischer oder episodischer Informationen enthalten. Gutes Lernen kennzeichnet sich durch eine hohe Verknüpfungsrates der Repräsentationselemente.<sup>188</sup>

Doch welche Lernprozesse können diese Forderungen erfüllen? Simons u. a. entwickeln die Beschreibung der Prozesse *Neuen Lernens* aus der lerntheoretischen Einsicht, Lernen als Konstruktion aufzufassen. Mit diesem Gedanken geht nicht nur eine veränderte Sicht auf *Lern-*, sondern ebenso auf den *Lehrprozess*, d. h. auf die Instruktion, einher.<sup>189</sup> Die Frage nach *Neuem Lernen* wird somit zur Frage nach neuem Lehren. Die Auffassung von Lernen als Konstruktion begrenzt die externe Einflussnahme instruktionaler Maßnahmen auf den Lernprozess, schließt diese aber nicht vollends aus.<sup>190</sup> Die Instruktionspsychologie vertritt hier in gemäßigter konstruktivistischer Perspektive eine Koexistenz zwischen Instruktion und Konstruktion.<sup>191</sup>

---

<sup>185</sup> R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 2.

<sup>186</sup> Vgl. oben in der Einleitung.

<sup>187</sup> Dies macht auch das bereits angeführte Zitat von Simons u. a. deutlich: „[...] new learning processes and new instructional models that are [...] stressed in educational and psychological theory.“ So R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 1.

<sup>188</sup> Vgl. ebd. S. 2. Sie stellen fest: „Strong relations between semantic, episodic and action knowledge refer to conceptual representations with strong relations with examples and concrete experiences or to episodic representations fitting in a well-understood meaningful context or practical action-representations with a firm base in theory. Ideally both connections within these three kinds of representations and between them are rich and strong.“ Ebd. 2f.

<sup>189</sup> Vgl. ebd. S. 9ff.

<sup>190</sup> Schüßler stellt zum Verhältnis lerntheoretischer und lehrtheoretischer Annahmen fest, dass insbesondere die Einsichten des Konstruktivismus zu einer Entkoppelung beider geführt habe. Lernen und

Auch Simons u. a. sehen die Ergebnisse *Neuen Lernens* maßgeblich von der spezifischen Quantität und Qualität der Instruktion abhängig. Sie sehen diese in einer „neuen Balance“ folgender drei Lernwege umgesetzt: Angeleitetes Lernen (*Guided Learning*), experimentelles Lernen (*Experimental Learning*) und handlungsbezogenes Lernen (*Action Learning*).<sup>192</sup>

(1) Angeleitetes Lernen bezeichnet ein Lernen, das unter der Führung einer Lehrperson stattfindet: Lernstrategien, Beurteilung und Belohnungen werden den Lernenden vorgegeben. Wie im reaktiven und rezeptiven Modell menschlichen Lernens beschrieben, bedarf die Gestaltung eines angeleiteten Lernprozesses einer guten Kommunikation, um die Verbindlichkeit der Lernziele zu gewährleisten und den Lernenden ihre Umsetzung in Lernstrategien und -prozessschritten verständlich zu machen. Hinzu kommt die zeitliche und inhaltliche Abstimmung des Lernprozesses innerhalb der gesamten Lerngruppe. (2) Experimentelles Lernen kennzeichnet sich durch ein problemorientiertes, fallbasiertes, soziales und intrinsisch motiviertes Lernen, das die Verknüpfungen zwischen semantischen und handlungsbezogenen Repräsentationen fördert. Simons betont zudem den positiven Effekt eines Lernens im originären Kontext seines Lerngegenstandes. Der Einfluss der Lehrperson tritt im experimentellen Lernen zurück: Lernziele finden keine explizite Formulierung, Lerngegenstand und die -umgebung erweisen sich als Motivation der Lernenden. (3) Der handlungsbezogene Lernprozess erweist sich hingegen als intentionaler Prozess, dessen Ziele und Strategien von den Lernenden selbst gewählt werden. Die Reflexion des Lernprozesses gewinnt daher eine zentrale Bedeutung in der Gestaltung ebendieses Prozesses.<sup>193</sup>

Für Simons lassen sich die Lernergebnisse *Neuen Lernens* sowohl in handlungsbezogenen bzw. selbstregulierten Lernprozessen als auch in experimentellen Lernprozessen erwerben. Doch auch angeleitetes Lernen ist nützlich. So ist keiner der drei Lernwege verfehlt. Es bedarf vielmehr einer „neuen Balance“ dieser Lernprozesse.<sup>194</sup>

Diese Differenzierung bedeutet keine Wiederherstellung reaktiver oder rezeptiver Lernvorstellungen. Jeder der drei Lernwege kann in der konstruktivistischen Perspektive *Neuen Lernens* beschrieben werden.<sup>195</sup> Die neue Balance sollte dabei nur ein Ziel haben: die spezifische Qualität der Lernergebnisse im Sinne *Neuen Lernens*. Dies schließt die Förderung der aktiven Rolle des Lernenden mit ein. Dazu gehört zwangsläufig die Ausbildung kognitiver, metakognitiver, sozialer und affektiver Fähigkeiten.<sup>196</sup>

Laut Simons gehen die dargestellten Lernergebnisse und Lernprozesse *Neuen Lernens* mit dem spezifischen Ansatz einer prozessorientierten Instruktion einher. Diese

---

Lehren werden nicht mehr in logischer Abhängigkeit zueinander betrachtet, sondern gelten als zwei selbstreferentielle Systeme: Gelernt wird auch, ohne dass gelehrt wurde und es wird auch anderes gelernt, als gelehrt worden ist. Lernen kann demnach nicht durch die Gestaltung von Lernarrangements erzeugt werden, Lehrprozesse zeigen sich dennoch auf das menschliche Lernen hin ausgerichtet: Unter Berücksichtigung der lernerspezifischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ist ein spezifisches Lernarrangement zu gestalten und sind Interventionsstrategien auszuwählen, die Lernenden in ihrem Handeln Orientierung geben. Vgl. dazu I. SCHÜßLER (2004). S. 20.

<sup>191</sup> Vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 232ff.

<sup>192</sup> Simons ersetzt in seinem Aufsatz „Six key questions for complex learning environments“ (2007) im Zusammenhang mit den drei Wegen *Neuen Lernens* den Begriff „action learning“ durch „independent learning“. Er betont damit stärker die selbstregulierende Qualität dieses Lernweges: Selbständiges Lernen ist diagnostisch und reflexiv. Vgl. dazu R.-J. SIMONS (2007). S. 177.

<sup>193</sup> Vgl. ebd. S. 178. Und vgl. R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 4f.

<sup>194</sup> Vgl. R.-J. SIMONS (2007). S. 179.

<sup>195</sup> Vgl. zum Perspektivverständnis von Lerntheorien oben in der Einleitung.

<sup>196</sup> Vgl. R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000a). S. vii.

zielt vor allem darauf ab, nicht selbst die Gestaltung der genannten Lernprozesse und ihrer -ergebnisse zu erwirken, sondern den Lernenden Verantwortlichkeiten zu übertragen. Prozessorientierte Instruktion umfasst daher die Überwachung des Lernprozesses, metakognitive Hilfestellungen und die Vermittlung einer positiven Selbstevaluation der Lernenden, sodass realistische Zielsetzungen der Lernenden möglich werden. Hinzu kommt das sogenannte *Scaffolding* von Lernoperationen, das die Hilfestellungen einer Lehrperson an den jeweiligen Kompetenzgrad des Lernenden anpasst.<sup>197</sup>

So kann abschließend festgestellt werden, dass *Neues Lernen* tatsächlich auch ein neues Lehren beinhaltet. Lernen und Lehren erweisen sich eng miteinander verbunden, wenn in intentionalen Lernprozessen Instruktion so zu gestalten ist, dass eine „neue Balance“ zwischen angeleitetem, experimentierendem und handlungsbezogenem bzw. selbstregulierendem Lernen möglich wird. Neue Lernergebnisse können nur umgesetzt werden, wenn die Lernbedingungen der aktiven und konstruktiven Rolle des Lernenden gerecht werden. Zur Beschreibung der Ergebnisse guten Lernens, ihrer Lernprozesse und ihrer Instruktion verwenden Simons, van der Linden und Duffy Begriffe lerntheoretischer Modelle. Diese bilden den theoretischen Hintergrund *Neuen Lernens* und klären u. a. Fragen wie: Warum soll Lernen im originären Kontext des Lerngegenstandes erworben werden? Wie können Lernergebnisse transferiert werden? Was heißt soziales Lernen und wie unterscheidet es sich qualitativ vom sogenannten individuellem Lernen?

## 1.6 Zusammenfassung: Allgemeine Definition *Neuen Lernens*

In der Analyse des Begriffes „Neues Lernen“ ist deutlich geworden, dass *Neues Lernen* keine kohärente Lerntheorie darstellt, sondern stattdessen als Sammelbegriff für verschiedene lerntheoretische Ansätze zu verstehen ist, die spezifische Grundansichten der Ko-Konstruktion und externen Determiniertheit des menschlichen Lernen teilen. Diese Definition eint die divergierenden Theorien *Neuen Lernens*, sie bedarf aber eines Beleges durch die Darstellung ihrer einzelnen Theorien. Aus dem Versuch, die bestehenden Definitionen im Diskurs *Neuen Lernens* zu berücksichtigen, ergibt sich für den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit folgende übergreifende Definition *Neuen Lernens*:

Theorien *Neuen Lernens* definieren Lernen abseits ihrer jeweils spezifischen Ausrichtung allgemein als aktiven und selbstregulierten Prozess, in dem Wissen aktiv konstruiert wird. Sie berücksichtigen dabei die intentionale Steuerung der Subjekte genauso wie ihre Reflexionen als Einflussfaktoren auf den Lernprozess. Lernen erscheint als ein subjektiver Prozess der Bedeutungskonstruktion, nicht als eine external durch Transmission gesteuerte Rezeption oder Verarbeitung von Wissen: Wissen zeigt sich untrennbar mit den Lernenden verbunden. Zugleich erweist sich der Lernprozess in der Perspektive *Neuen Lernens* auch von extrasubjektiven Faktoren beeinflusst. Aus instruktionaler Perspektive gewinnt daher die Gestaltung der Lernumgebung an Bedeutung. Die Abbildung der Lern- und Lehrprozesse kann durch kognitiv-konstruktivistische, soziale, kulturhistorische oder neurowissenschaftliche Modelle geschehen, wenn sie das konstruktivistische Paradigma und die Lernumgebung als

---

<sup>197</sup> Zielsetzung und Fähigkeitsselbstkonzept weisen einen engen Zusammenhang auf. Vgl. dazu Hasselhorns und Golds Ausführungen zum Risiko-Wahl-Modell Atkinsons: M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 107f.



wesentliche Faktoren des menschlichen Lernprozesses erkennen. Die Hinzunahme einer neurowissenschaftlichen Perspektive muss dabei eine Empfehlung bleiben.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass *Neues Lernen* nicht auf spezifische Lerntheorien zu beschränken ist, sondern einen theoretischen Hintergrund für die Formulierung gewünschter Lernergebnisse und die Gestaltung von Lernprozessen bildet. *Neues Lernen* hält direkte, lerntheoretisch reflektierte Anweisungen an die Gestaltung schulischer Lernprozesse bereit. Dabei wurde deutlich, dass sowohl Lern- als auch Lehrvorstellungen *Neuen Lernens* sich auf einen spezifischen lerntheoretischen Hintergrund beziehen, den es zu explizieren gilt.

Das Vorhaben, jeden dieser Ansätze hinsichtlich einer Eignung zur Beschreibung religiöser Kompetenzentwicklung zu prüfen, übersteigt aufgrund der Vielfalt und des Umfangs dieser Ansätze den Rahmen der vorliegenden Arbeit.<sup>198</sup> Was hier aber geleistet werden kann und soll, beschränkt sich auf eine kurze Darstellung der theoretischen Hauptlinien *Neuen Lernens* und ihrer Bedeutung für eine lerntheoretische Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung.

## **2 Einzelne Theorien *Neuen Lernens* als lerntheoretische Perspektiven auf religiöse Kompetenzentwicklung**

In der Darstellung der theoretischen Hauptlinien *Neuen Lernens* orientiere ich mich an der von Simons und Bolhuis vorgenommenen Einteilung konstruktivistischer Lerntheorien in ihrem Aufsatz „Constructivist learning theories and complex learning environments“.<sup>199</sup> Darüber hinaus erweitere ich – wie bereits unter II 1.4 begründet – das Spektrum der Theorien „*Neuen Lernens*“ um die Perspektive neurodidaktischer Forschung.

### **2.1 Lernen in kulturhistorischer Perspektive**

*Neues Lernen* umfasst lerntheoretische Ansätze, die menschliche Lernprozesse in einer kulturhistorischen Perspektive, in einer sogenannten Tätigkeitstheorie erklären. Diese Theorie wurde in den 20er und 30er Jahren in der Sowjetunion in einer ersten Phase maßgeblich durch Vygotsky und in einer zweiten durch Leont'ev geprägt. In den 70er Jahren erfuhr sie in einer dritten, aktuellen, maßgeblich durch Engeström geprägten Phase ihre Weiterentwicklung als interdisziplinäre und internationale Forschungsrichtung.<sup>200</sup>

---

<sup>198</sup> Jonassen und Land nennen hier bspw. das Modell der *Community of Learning* sowie der *Community of Practice*, die Theorie der *Everyday Cognition*, das *Situated Learning*, die *Anchored Instruction*, die *Distributed Cognition*, das *System Design* und die Tätigkeitstheorie. Vgl. dazu D. H. JONASSEN / S. LAND (2000). S. v.

<sup>199</sup> Vgl. R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). Constructivist learning theories and complex learning environments. In: Igitur Archive, URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0131-201619/learning%20theoriesdef.doc> (20.12.2009). o. S. (Die Seitenzahlen finden sich im Folgenden in eckigen Klammern ergänzt). Der Aufsatz benennt ko-konstruktivistische Lerntheorien. Von der nun folgenden Darstellung bleibt die von Bolhuis und Simons angeführte *Kritische Lerntheorie* mit ihrem Hauptvertreter Freire jedoch ausgeschlossen, da diese in der Theoriebildung *Neuen Lernens* keine explizite Berücksichtigung findet. Kernkonzepte *Neuen Lernens* wie die Umweltbestimmung des Lernprozesses oder die Vorstellung von Lernen als Tätigkeit finden aber auch in der *Kritischen Lerntheorie* ihre Rezeption und spezifische Interpretation. Vgl. dazu ebd. [S. 7].

<sup>200</sup> Vgl. J. LOMPSCHER (2004). S. 33f.

Der Terminus „Lernen“ erweist sich in der Theoriebildung dieser Perspektive unmittelbar mit der Entwicklung des Menschen, seiner Phylo-, Sozio- und Ontogenese verbunden. Die nun folgenden Ausführungen zur Entwicklung halten daher ebenso eine Offenlegung des Lernverständnisses in kulturhistorischer Perspektive bereit.<sup>201</sup>

Die kulturhistorische Perspektive formuliert das Paradigma einer externen Determinante menschlicher Entwicklung als Ausbildung psychischer Funktionen und funktionaler Organe durch die Kultur.<sup>202</sup> Dies konstituiert sie zu einer Perspektive *Neuen Lernens*. Sie begründet die historische Entwicklung des menschlichen Verhaltens damit nicht durch ein Modell *biologischer* Fortentwicklung, sondern verweist anstelle von genetischen auf sozio-kulturellen Faktoren. Lernen ist durch eine historische und kulturelle Dimension geprägt, die sich sozial konstituiert. *Neues Lernen* teilt diese kulturhistorische Bestimmtheit des Lernprozesses.<sup>203</sup> Jonassen und Land stellen fest:

„Not only does knowledge exist in individual and socially negotiating minds, but it also exists in the discourse among individuals, the social relationships that bind them, the physical artefacts that they use and produce, and the theories, models, and methods they use to produce them.“<sup>204</sup>

Um die kulturhistorische Perspektive als eine theoretische Hauptlinie *Neuen Lernens* auf eine Affinität zur Theoriebildung religiöser Kompetenzentwicklung zu untersuchen, stelle ich im Folgenden lediglich Kernpunkte dieses umfangreichen Ansatzes dar. Ich begrenze die Darstellung der Perspektive auf die Konzepte der Mediation, der dualen Struktur menschlicher Tätigkeit, der sozialen Dimension von Tätigkeit, ihrer hierarchischen Struktur und kontinuierlichen Weiterentwicklung in Tätigkeitssystemen.

### 2.1.1 Lernen im Modell der Mediation

Vygotsky gilt als „geistiger Vater“ der Tätigkeitstheorie.<sup>205</sup> Er beschreibt menschliche Entwicklung im Modell eines mediatisierten Umganges mit der Welt. In der Annahme, dass die umgebende Welt niemals objektiv und unmittelbar zugänglich ist, zeigt sich eine Affinität zum konstruktivistischen Kerngedanken.<sup>206</sup> Vygotsky sieht die Konstitution der Wirklichkeit an menschliche Tätigkeit, d. h. an den Gebrauch externer, kulturell bereits überlieferter und fortlaufend weiterentwickelter Werkzeuge, sogenannter *Artefakte*, gebunden. Dieser Gebrauch begründet die kognitive Entwicklung des Menschen.<sup>207</sup> Vygotskys Modell der Mediation beschreibt dieses materiale Verhältnis

---

<sup>201</sup> Vgl. ebd. S. 173.

<sup>202</sup> Vgl. ebd.

<sup>203</sup> Nicht biologische, sondern kulturelle Faktoren bestimmen die menschliche Entwicklung, d. h. der kulturelle Hintergrund bestimmt nicht nur, worüber der Mensch nachdenkt, sondern auch wie. Die *Kulturvergleichende Psychologie* untersucht den Einfluss spezifischer Kulturen auf die menschliche Kognition. Als Beispiel dieser Forschungsbemühungen kann Nisbetts Versuch gelten, Differenzen zwischen östlichem und westlichem Selbstkonzept, zwischen westlicher Logik und chinesischem dialektischen Denken aufzudecken. Vgl. dazu R. E. NISBETT (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... and why*. New York u. a.: Free Press. S. 64.70. Zur Determiniertheit menschlicher Entwicklung durch die Kultur vgl. auch M. COLE (1999). Cultural psychology: Some general principles and a concrete example. In: Y. ENGSTRÖM / R. MIETTINEN / R.-L. PUNAMÄKI (Hg.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 90ff.

<sup>204</sup> D. H. JONASSEN / S. M. LAND (2000). S. vi.

<sup>205</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 212.

<sup>206</sup> Vgl. oben unter II 1.3.

<sup>207</sup> Vygotsky entwickelt seine Theorie menschlicher Tätigkeit auf Grundlage der Primatenforschung. Primaten ist neben konditionierten Reflexen und Instinkten ebenfalls ein werkzeuggestütztes Verhalten zu eigen. Affen zeigen damit im Gegensatz zu anderen Tieren eine neue Qualität mentaler Prozesse,

mit den Begriffen „Subjekt“ (*Subject*), „Gegenstand“ (*Object*) und einem zwischen Subjekt und Objekt vermittelnden „Artefakt“ (*Mediating Artifact*), die sich jeweils gegenseitig beeinflussen können. Mit diesem Modell wird die erste Phase der Tätigkeitstheorie identifiziert.<sup>208</sup> Doch wie kann diese Vorstellung von Lernen als einem mediatisierten Prozess eine lernpsychologische Theorie darstellen, welche die Entwicklung von mentalen Kompetenzen beschreiben könnte?

Hier erweist sich Vygotskys Unterscheidung technischer und psychischer Werkzeuge als bedeutend. Während ein technisches Werkzeug die *äußere Natur* verändert, gestaltet ein psychisches Werkzeug die *innere Natur*. Als psychische Werkzeuge gelten Zahlensysteme, Schemata und insbesondere die menschliche Sprache.<sup>209</sup> Die Produktivität psychischer Werkzeuge beschreibt Vygotsky wie folgt:

„The use of artificial means, the transition to mediated activity, fundamentally changes all psychological operations just as the use of tools limitlessly broadens the range of activities within which the new psychological functions may operate. In this context, we can use the term *higher* psychological function, or *higher behavior* as referring to the combination of tool and sign in psychological activity.“<sup>210</sup>

Die Transformierung „niederer“ psychischer Funktionen in „höhere“ wird erst durch den kulturell überlieferten Gebrauch psychischer Werkzeuge möglich. Diesen Transformationsprozess bildet Vygotsky im dualen System der Internalisierung und Externalisierung ab.

Der Transformationsprozess erscheint zum einen als interne Rekonstruktion, als sogenannte Internalisierung einer externalen Tätigkeit. Je nach individueller Fähigkeit können externale Tätigkeiten folglich zum Teil erst zeitverzögert oder nie internalisiert werden. Gelingt jedoch eine Internalisierung kultureller Werkzeuge, so leistet das Subjekt selbst aktiv einen Beitrag zur eigenen Enkulturation.<sup>211</sup> Vygotsky sieht diesen Prozess an zwei Stationen gebunden: „[...] first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between people (interpsychological)*, and then *inside the child (intrapsychological)*.“<sup>212</sup> Die Transformation erweist sich als abgeschlossen, wenn die ehemals externalen Tätigkeit selbst zu einem Teil des internalen Systems geworden ist. Jede höhere Funktion besitzt damit eine externalen, d. h. soziale Herkunft, bevor sie als mentaler Prozess internalisiert ist.<sup>213</sup> Die externe Entwicklung ist

---

die aber nicht die Qualität menschlicher Mediation besitzt. Menschen gebrauchen Werkzeuge, um sich an ihre Umwelt physikalisch und sozial anzupassen. So tritt neben die organische Entwicklung des Menschen eine kulturelle, deren Qualität von der Fähigkeit der Individuen abhängt, kulturell vermittelte Werkzeuge zu gebrauchen. Vgl. dazu Y. V. KARPOV (2006). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 16ff.

<sup>208</sup> Eine anschauliche Darstellung des Mediationsmodells sowie der Schemata der Weiterentwicklungen dieses Modells finden sich in den Ausführungen des Center for Research on Activity, Development and Learning zur historischen und konzeptionellen Entwicklung der Tätigkeitstheorie. Einzusehen in CENTER FOR RESEARCH ON ACTIVITY, DEVELOPMENT AND LEARNING. CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY AND DEVELOPMENTAL WORK RESEARCH, URL: <http://www.helsinki.fi/cradle/chat.htm> (30.01.2010).

<sup>209</sup> C. KÖLBL (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev* (Psychologische Diskurse, hgg. v. J. STRAUB). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 34f.

<sup>210</sup> L. S. VYGOTSKY (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (hgg. v. M. COLE u. a.). Cambridge: Harvard University Press. S. 55.

<sup>211</sup> Vgl. C. KÖLBL (2006). S. 47.

<sup>212</sup> L. S. VYGOTSKY (1978). S. 57.

<sup>213</sup> L. S. VYGOTSKY (1981). The genesis of higher mental functions. In: J. V. WERTSCH (Hg.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: Sharpe. S. 162.

somit zu einer Determinante interner Entwicklung geworden.<sup>214</sup> Die Vorstellung, dass menschliche Individuen entweder einer internen oder aber einer externen Steuerung unterliegen, ist damit hinfällig. Im Gedanken der Mediation verbinden sich beide Aspekte zu einem. Für die Entwicklung des Kindes formuliert Vygotsky daher:

„The path from object to child and from child to object passes through another person. This complex human structure is the product of a developmental process deeply rooted in the links between individual and social history.“<sup>215</sup>

Der zweite Aspekt der dualen Struktur des Transformationsprozesses ist ebenso in Vygotskys Konzept der Transformation von Werkzeugen angelegt. In der Externalisierung technischer und psychischer Werkzeuge wenden die Subjekte bereits internalisierte Fähigkeiten in konkreten Situationen an. Transformationsprozesse umfassen daher sowohl Aneignung als auch aktive Umgestaltung der eigenen Umwelt. Dies ist in einem mittelbaren Weltverhältnis nur durch Werkzeuge möglich. Die Theorie der Externalisierung als ein Bestandteil des Transformationsprozesses findet sich bei Vygotsky vorbereitet. Doch erst im dritten Stadium der Tätigkeitstheorie gelangt dieser Aspekt menschlicher Tätigkeit zu seiner vollen Berücksichtigung.<sup>216</sup> Vygotsky legt mit seinen Konzepten der Mediation und der dualen Struktur des Transformationsprozesses die Grundlage für die Weiterentwicklung des Ansatzes hin zu einer ausgeprägten Theorie menschlicher Tätigkeit.

## 2.1.2 Lernen in der klassischen Tätigkeitstheorie

Leont'ev gilt als Begründer und Repräsentant der sogenannten klassischen Tätigkeitstheorie. Diese Theorie versteht Tätigkeit als die grundlegende Existenzweise des Menschen. Der Begriff der Tätigkeit wird damit zu einer humanwissenschaftlichen Kategorie, er erscheint als der Schlüssel zur objektiven Erforschung psychischer Prozesse, des Bewusstseins und der menschlichen Persönlichkeit.<sup>217</sup>

Wie Vygotsky fokussiert die klassische Tätigkeitstheorie die sozio-kulturelle Dimension menschlicher Entwicklung. Menschliche Tätigkeit konstituiert das Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt. Es ist damit mittelbar. Da Tätigkeit sich ursprünglich als kollektive, zwischen verschiedenen Menschen aufgeteilte Tätigkeit erweist, besitzt sie einen gesellschaftlich-kollektiven Charakter.<sup>218</sup> Sie ist notwendigerweise in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet und muss sich der Ergebnisse der Tätigkeiten anderer Menschen bedienen.<sup>219</sup> Dadurch erscheint jedes Individuum durch seine Tätigkeiten somit als Teil des evolutionären Prozesses der Menschheit. Axel beschreibt diese reziproke Relation von Individuum und Gesellschaft bei Leont'ev daher wie folgt:

---

<sup>214</sup> Vygotsky schreibt: „Because this auxiliary stimulus [d. h. der Artefakt] possesses the specific function of reverse action, it transfers the psychological operation to higher and qualitatively new forms and permits the humans, by the aid of extrinsic stimuli, to control their behavior from the outside.“ L. S. VYGOTSKY (1978). S. 40. Hervorhebungen im Original.

<sup>215</sup> Ebd. S. 30.

<sup>216</sup> Vgl. V. A. LEKTORSKY (1999). Activity theory in a new era. In: Y. ENGESTRÖM / R. MIETTINEN / R.-L. PUNAMÄKI (Hg.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 66f. Und vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 227f.

<sup>217</sup> Vgl. J. LOMPSCHER (2004). S. 49.56ff.

<sup>218</sup> Bei gleichem Motiv führen die Individuen dazu unterschiedliche Handlungen aus. Diese Handlungen konstituieren gemeinsam eine Tätigkeit. Leont'ev belegt diesen Vorgang mit dem Begriff der Arbeitsteilung. Vgl. C. KÖLBL (2006). S. 132ff.

<sup>219</sup> J. LOMPSCHER (2004). S. 58f.

Human activity is always social and cooperative and occurs within the social division of labour. This is also the case when it is performed in solitude. Human activity is a social net of processes, which comes about as a result of the actions of one or more individuals. The interrelations of necessities in activity [...] insures corresponding relations among them. In this way activity mediates between the cultural and the social on the one hand and the individual on the other.<sup>220</sup>

So lässt sich menschliche Tätigkeit nach Leont'ev nicht als Subjekt-Objekt-Beziehung beschreiben, sondern als Subjekt-Subjekt-Beziehung, die den Einfluss des sozialen Netzwerkes benennt. Das Netzwerk erscheint als eine Einheit aus einzelnen, spezifischen Tätigkeiten und ist zugleich Ergebnis und Bedingung einer jeden menschlichen Tätigkeit.

Dennoch begründet dieses Aufgehen menschlicher Tätigkeit in einer umfassenden sozialen Dimension die Individualität des Menschen: Die individuelle Persönlichkeit konstituiert sich jeweils durch die spezifischen Tätigkeiten der handelnden Subjekte.<sup>221</sup> Leont'evs Gedanke lässt sich in einem Modell abbilden, mit dem die zweite Phase der Tätigkeitstheorie identifiziert wird.<sup>222</sup> Neben den bereits von Vygotsky benannten Determinanten Subjekt (*Subject*), Werkzeug (*Instrument*) und Objekt (*Object*) konstituieren Regeln (*Rules*), die Gemeinschaft (*Community*) und die Arbeitsteilung (*Division of Labor*) die Tätigkeit.<sup>223</sup> Alle Determinanten weisen ein reziprokes Verhältnis auf, sodass sich die Veränderung einer Determinante auf das gesamte Tätigkeitssystem auswirkt.<sup>224</sup>

Auch Leont'ev berücksichtigt wie Vygotsky in seinem material vermittelten Verständnis des menschlichen Entwicklungsprozesses die psychische Dimension von Entwicklung. Der Gegenstand der Tätigkeit erscheint somit in der Tätigkeit mehrfach: zum einen als realer Gegenstand, der sich unter spezifischen Bedingungen des Umganges zeigt, zum anderen als dessen psychisches Abbild mit den durch die Spezifik der Tätigkeit hervortretenden Merkmalen und Bedingungen.<sup>225</sup>

Diese Bedingungen beschreibt Leont'ev 1975 in seinem Werk „Tätigkeit, Bewußtsein und Persönlichkeit“ in einer dreigliedrigen hierarchischen Strukturierung menschlicher Tätigkeit. Gegenstände der Welt motivieren den Menschen zu Tätigkeiten. Er gebraucht – ähnlich wie in Vygotskys Verständnis technischer und psychischer Werkzeuge – äußere oder innere Mittel, diese Motive zu realisieren. Demnach sind Tätigkeiten an Motive gebunden, die durch spezifische Handlungen realisiert werden können. Tätigkeiten konstituieren sich aus *Handlungen*, die spezifische *Ziele* verfolgen.<sup>226</sup> Handlungen enden erst dann, wenn das Handlungsziel im *Motiv* der Tätigkeit aufgeht. Leont'ev beschreibt dieses Aufgehen als Konvertierung von Handlung in

---

<sup>220</sup> E. AXEL (1997). One developmental line in European activity theories. In: M. COLE / Y. ENGSTRÖM / O. VASQUEZ (Hg.). *Mind, culture and activity: seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 136.

<sup>221</sup> Vgl. ebd. S. 137.

<sup>222</sup> Leont'ev bildete sein Konzept niemals in einem grafischen Modell ab. Engeström tut dies zur Veranschaulichung der Entwicklung der Tätigkeitstheorie. So zu finden in Y. ENGSTRÖM (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. S. 78.

<sup>223</sup> Vgl. dazu Anm. 208.

<sup>224</sup> Vgl. J. LOMPSCHER (2004). S. 151f.

<sup>225</sup> Vgl. ebd. S. 60.

<sup>226</sup> Vgl. A. N. LEONT'EV (1977). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* (hgg. v. Th. Kussmann). Stuttgart: Klett. S. 33ff.

Tätigkeit.<sup>227</sup> Handlungen wiederum konstituieren sich aus kleineren, in der Regel automatisierten *Operationen*, die in Abhängigkeit von den konkreten Bedingungen ablaufen, unter denen Handlungen erfolgen. Sie sind an instrumentelle Bedingungen gebunden.<sup>228</sup> Menschliche Entwicklung ist somit in der hierarchischen Struktur von Operation, Handlung und Tätigkeit beschreibbar.<sup>229</sup>

Menschliche Entwicklung gestaltet sich als Genese immer neuer Motive. Erfüllt sich ein Motiv durch spezifische Handlungen, bringt die so entstandene Tätigkeit wiederum ein neues Motiv hervor, das wiederum nach spezifischen Handlungen verlangt: Ein prinzipiell unabschließbarer Fortlauf, der unentwegt neue Tätigkeiten produziert.<sup>230</sup>

Dieser Fortlauf gestaltet sich stets als ein *vermittelter* Fortlauf. Über Gegenstände vermittelte Umweltbeziehungen leiten eine Neubildung des Menschen auf Grundlage seiner individuellen biologischen Voraussetzungen ein.<sup>231</sup>

Die Entwicklung des Konzeptes menschlicher Tätigkeit von Vygotskys Modell der Mediation hin zu Leont'evs klassischer Tätigkeitstheorie sieht Sander-Gaiser vor allem in der Herausstellung der Explikation mentaler Handlungen in Sprach- oder Tathandlungen. Die Explikation ist die Bedingung für kognitives Wachstum und die gemeinschaftliche Veränderung von Tätigkeit.<sup>232</sup>

### 2.1.3 Lernen im aktuellen Modell der Tätigkeitstheorie

Als Leont'evs entscheidendes Werk *Aktivität, Bewusstsein und Persönlichkeit* rund zehn Jahre nach seinem Erscheinen ins Englische übersetzt wird, erfährt der Diskurs um menschliche Tätigkeit in den späten 70er Jahren internationale Fortschreibung: Eine dritte Phase der Tätigkeitstheorie beginnt, wiederum mit eigenem Theorieprofil.<sup>233</sup>

Als diskursprägend kann hier die Forschungsarbeit Engeströms gelten, der 1987 die erste Arbeit außerhalb des sowjetischen Diskurses vorlegt. Seit 1995 beschäftigt sich unter seiner Leitung das *Center for Activity Theory and Developmental Work Research* der Universität Helsinki mit der Analyse und Veränderung von Lern- und Arbeitsprozessen Erwachsener.<sup>234</sup> Durch sein Engagement verlagert sich der Fokus der aktuellen Forschungsrichtung auf die Frage, wie kulturelle Gemeinschaften

<sup>227</sup> Vgl. Y. V. KARPOV (2003). S. 65ff.

<sup>228</sup> Vgl. A. N. LEONT'EV (1977). S. 36ff.

<sup>229</sup> Die abstrakten Ausführungen sollen an dieser Stelle veranschaulicht werden. Leont'evs Beispiel der Nahrungssuche beschreibt das Gefüge von Operation, Handlung und Tätigkeit: *Motiviert* sich eine menschliche *Tätigkeit* durch das Nahrungsbedürfnis, so folgen zur Befriedigung ebendieses Bedürfnisses unterschiedliche *Handlungen*, die mittelbar mit dem Bedürfnis zu tun haben. Der hungrige Mensch stellt ein Werkzeug her, das ihm erlaubt, die Nahrung zu beschaffen – z. B. eine Angel. Das *Ziel* dieser Werkzeugherstellung stellt dabei kein Ziel an sich dar, sondern ist dem Motiv der Tätigkeit hierarchisch untergeordnet. Die Herstellung der Angel gliedert sich wiederum in verschiedene *Operationen*, die sich durch physiologische Bedingungen kennzeichnen – bspw. eine spezifische Holzqualität des Angelmaterials. Vgl. C. KÖLBL (2006). S. 133.

<sup>230</sup> Die Vorstellung, dass sich Entwicklung in Abhängigkeit gesellschaftlich realisierter, fortlaufender Tätigkeiten entwickelt, unterscheidet sich maßgeblich von Piagets Vorstellung, dass Kinder bereits als aktive Entdecker ihrer Umwelt geboren sind. Sie bedeutet einen Bruch mit der Vorstellung von Lernen als individueller Wissenskonstruktion. Zur Kritik an Piaget vgl. Y. V. KARPOV (2003). S. 52ff. 230.

<sup>231</sup> C. KÖLBL (2006). S. 137ff.

<sup>232</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 218.

<sup>233</sup> Vgl. ebd. S. 224.

<sup>234</sup> Vgl. J. LOMPSCHE (2004). S. 150f.

menschliche Entwicklung determinieren und durch Organisation die tägliche Praxis verändern. Kurz: Den Analysen von mediatisierten kognitiven Prozessen folgen nun Beschreibungen und intervenierende Erforschungen von Arbeitsprozessen.<sup>235</sup>

Hatten die Modelle der Mediation nach Vygotsky und der Tätigkeit nach Leont'ev im Forschungsdiskurs zwar je für sich wissenschaftliche Fortführung erfahren, so wurde ihr prinzipieller Zusammenhang doch häufig vernachlässigt.<sup>236</sup> Engeström führt beide Konzepte in seinem sogenannten „Triangel“-Modell der Aktivitätssysteme wieder zusammen.<sup>237</sup> Hier findet sich das bereits nach Leont'ev zu einem Tätigkeitssystem erweiterte Mediationsmodell um weitere Tätigkeitssysteme ergänzt, die durch gemeinsam geteilte Objekte eine Verbindung eingehen, Objekte beeinflussen und weiterentwickeln.<sup>238</sup>

Vygotskys noch wenig differenzierte Analyse menschlicher Tätigkeit und seiner Konstituenten und Leont'evs mangelnde Darstellung der kollektiven Dimension der Tätigkeit stellen den Ausgangspunkt für Engeströms Modell menschlicher Tätigkeitssysteme dar.<sup>239</sup>

Vier Punkte können die Aussagen des Modells der Aktivitätssysteme über Lernen und Entwicklung zusammenfassen: (1) Im Modell findet im Gegensatz zu Leont'ev die kollektive Determinante menschlicher Tätigkeit ihre Abbildung. Tätigkeit wird nicht länger im Konzept eines individuellen Tätigkeitssystems betrachtet, sondern prinzipiell als kollektives System dargestellt, das sich mit anderen Systemen vernetzt zeigt. Die Vernetzung ergibt sich bspw., wenn ein Gegenstand von unterschiedlichen Systemen gemeinsam genutzt wird. Engeström betont damit die Rolle des Gegenstandes für menschliche Tätigkeitssysteme.<sup>240</sup> (2) Ein Tätigkeitssystem zeichnet sich durch Vielstimmigkeit aus: Standpunkte, Traditionen und Interessen zeigen sich in der Gemeinschaft unterschiedlich artikuliert. Ihr Produkt ist in Artefakten, Regeln und Konventionen ablesbar. (3) Das Tätigkeitssystem weist eine eigene Geschichte auf, die sich in den verwendeten und produzierten Werkzeugen abbildet. Spannungen und Potentiale einer Tätigkeit sind in der Betrachtung seiner Geschichte zugänglich. (4) Tätigkeitssysteme weisen innerhalb und in Bezug auf andere Tätigkeitssysteme Spannungen auf, die durch den historischen Wandel der Systemdeterminanten bedingt sind. ein neues Element in das System, so kann es mit alten kollidieren. Aus diesen Störungen können innovative Transformationen der Tätigkeit resultieren.<sup>241</sup>

So kann festgestellt werden: Das Modell Engeströms betont, dass Lernen nicht auf einem individuellen „Level“ stattfindet, sondern sich auf Tätigkeiten bezieht, die sich kollektiv realisieren und durch verschiedene, gegenseitig verknüpfte Determinanten bedingen. Lernen unterliegt dem historischen Einfluss und erfährt Veränderungen, die aufgrund von Spannungen zwischen den einzelnen Konstituenten eines Tätig-

---

<sup>235</sup> CL. KANES (2007). New directions for the theoretical development of activity theory. In: *International Journal of Interdisciplinary Social Science*, URL: <http://www.bath.ac.uk/csath/reading/documents/readingpaper181109.pdf> (04.01.2010). S. 3.

<sup>236</sup> J. LOMPSCHER (2004). S. 51.

<sup>237</sup> Vgl. dazu Anm. 208

<sup>238</sup> Vgl. CL. KANES (2007). S. 6.

<sup>239</sup> Engeström beschreibt die Modellgenese wie folgt: „[...] the conceptual distinction between activity and action was not yet worked out at the time Vygotsky presented his model. To my knowledge, Leont'ev did not elaborate on how the triangular model of action should be developed or extended in order to depict the structure of a collective activity system.“ Siehe Y. ENGESTRÖM (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Y. ENGESTRÖM / R. MIETTINEN / R.-L. PUNAMÄKI (Hg.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 25.

<sup>240</sup> Vgl. ebd. S. 31.

<sup>241</sup> Vgl. J. LOMPSCHER (2004). S. 154f.

keitssysteme oder zwischen verschiedenen, bspw. differierenden weltanschaulichen Systemen auftreten.

#### 2.1.4 Religiöse Kompetenzentwicklung in kulturhistorischer Perspektive

Zwar findet der aktuelle Begriff der Kompetenzentwicklung in den Arbeiten der kulturhistorischen Perspektive auf Lernen keine Berücksichtigung,<sup>242</sup> jedoch lassen sich m. E. Anknüpfungspunkte ausmachen, die eine Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung in kulturhistorischer Perspektive leisten können.

Der Theoriebildung der Kompetenzorientierung ist ein kulturell-materielles Verständnis menschlicher Entwicklung nicht fremd. So definieren die Klieme- und CI-Expertise in der Rezeption Baumerts Kompetenzen als „Kulturwerkzeuge“, die den S. u. S. dazu dienen sollen, Orientierungswissen zu erwerben, um sich in den verschiedenen Bereichen der Welt bewegen zu können.<sup>243</sup> Baumert nennt diese „basalen Kulturwerkzeuge“ eine Voraussetzung, um symbolische Gegenstände der Kultur zu erschließen. Sie sind Bedingung für die Teilhabe an Kommunikation und für jede Lernfähigkeit. Ihre Entwicklung ist die Zentralaufgabe der Institution Schule.<sup>244</sup> Baumerts Ansatz zeigt in seiner Gleichsetzung von Kompetenz und kulturellem Werkzeug jedoch nur eine begrenzte Affinität zum Modell der Mediation: Werden bei Baumert Kompetenzen als Werkzeuge zum Wissen verstanden, zeigen sich bei Vygotsky die Wissenskonzepte selbst als psychische Werkzeuge, mit Hilfe derer Entwicklung und Lernen möglich werden.

So bedarf religiöse Kompetenzentwicklung in kulturhistorischer Perspektive eines anderen Erklärungsmodells. Lompscher sieht dieses im kulturhistorischen Konzept des Könnens und seiner Entwicklung gegeben.<sup>245</sup> Genauso wie im Kompetenzverständnis der Klieme-Expertise proklamiert die Tätigkeitstheorie eine Verbindung von Wissen und Können.<sup>246</sup> Laut Lompscher sieht die Tätigkeitstheorie Kompetenz unmittelbar an Tätigkeiten geknüpft:

Können (oder Kompetenz) als integrative Disposition entwickelt sich in der entsprechenden Tätigkeit – erst indem Handlungen ausgeführt werden, werden sie angeeignet und zunehmend beherrscht. Geht man nicht von einzelnen Handlungen aus, sondern von größeren oder allgemeineren Anforderungsbereichen in der Tätigkeit, z. B. sachlicher Umgang mit Dingen und Personen, strategiegeleitetes Lösen von Problemen, Gestaltung sozialer Beziehungen mit Anderen, aktive Beteiligung an Kommunikation und Kooperation, effektiver Umgang mit den neuen Medien usw., kann man entsprechende Kompetenzen auszeichnen und Bedingungen für ihre Entwicklung bestimmen und gestalten.<sup>247</sup>

Die Ausführungen lassen folgende Aussagen über religiöse Kompetenzentwicklung in kulturhistorischer Perspektive zu: (1) Religiöse Kompetenz lässt sich als Beherr-

---

<sup>242</sup> Vgl. dazu ebd. S. 11.23f.

<sup>243</sup> Dazu zählen die Beherrschung der Verkehrssprache, die Mathematisierungskompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz und die Fähigkeit zur Selbstregulation. Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 67. Und vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 13. Auch Anselm wendet ein materiales Verständnis von Lernen auf den Kompetenzerwerb an, wenn er Selbstregulation im Lernprozess beschreibt. Vgl. dazu S. ANSELM (2008). S. 73.

<sup>244</sup> Vgl. dazu J. BAUMERT (2002). S. 8ff.

<sup>245</sup> Vgl. J. LOMPSCHER (2004). S. 23.

<sup>246</sup> Vgl. ebd. S. 24f.

<sup>247</sup> Ebd.



schen von einzelnen Handlungen definieren, die Tätigkeiten konstituieren. Kompetenzen umfassen Fertigkeiten im Sinne von Routinen, handlungssteuernde und -reflektierende metakognitive Fähigkeiten sowie motivationale und volitionale Dispositionen. (2) Diese Konstituenten entscheiden je nach Ausprägung über die Qualität der jeweiligen Handlung. Sie ist in Qualitätsniveaus beschreib- und daher auch bewertbar. (3) Kompetenz entwickelt sich erst *in* der jeweiligen Tätigkeit. Kompetenzentwicklung und Tätigkeit sind damit unmittelbar miteinander verbunden. Spezifische Kompetenzen realisieren sich in spezifischen Tätigkeitsbereichen.

So gilt: Religiöse Kompetenzentwicklung lässt sich in kulturhistorischer Perspektive somit als eine Entwicklung religiösen Könnens beschreiben, die unmittelbar an menschliche Tätigkeit gebunden ist. Dies setzt ein soziales Lernsetting voraus, durch das sich die S. u. S. in der dualen Struktur des Transformationsprozesses kulturelle Werkzeuge internalisieren und diese verändern. Im fortschreitenden Lernprozess des RUs lernen die S. u. S. immer komplexere kulturelle Werkzeuge zu transformieren und sich selbst zu ihnen in eine Beziehung zu setzen.

Für einen kompetenzorientierten RU bedeutet dies, religiöse Kompetenzentwicklung als Auseinandersetzung mit religiösen Artefakten aufzufassen, die sich als sozial geteilte, religiöse Perspektive auf die Wirklichkeit darstellen. Bspw. kann das in den neutestamentlichen Zeugnissen tradierte Artefakt der Auferstehungshoffung im RU nicht nur als kulturell bedeutsames Zeugnis erscheinen, sondern die S. u. S. zugleich dazu anregen zu fragen, in welchem Glauben und in welcher Hoffnung sie dem Tod, ihrer Angst und ihrer Trauer begegnen. Die S. u. S. sollten darin gefördert werden, Artefakte im Sinne eines Verstehens zu internalisieren und sich selbst gegenüber diesen zu positionieren und sie ggf. zu verändern. Durch diesen Transformationsprozess lassen sich die S. u. S. als aktive, enkulturierende Teilhaber an religiöser Tätigkeit begreifen.<sup>248</sup>

Der Transformationsprozess hin zu religiöser Kompetenz ist nicht voraussetzungslos. Als wichtige Voraussetzung einer gelingenden religiösen Kompetenzentwicklung benennt die kulturhistorische Perspektive metakognitive Fähigkeiten, die es den S. u. S. erlauben, Tätigkeiten in ihren einzelnen Konstituenten kritisch zu hinterfragen, sie zu modellieren und ihre Spannungen innovativen Lösungen zuzuführen. Diese Kompetenz fasst der kulturhistorisch reflektierte Begriff der *Lerntätigkeit*. Lerntätigkeit bedeutet, gelernt zu haben, welche Handlungen von Nöten sind, um spezifische Aufgaben zu bewältigen, und welche motivationalen und volitionalen Voraussetzungen den Lösungsweg bedingen. Zentrale Aufgabe der Schule sollte somit sein, das Können selbstregulierenden Lernens zu fördern.<sup>249</sup> Hier zeigt sich eine weitere Übereinstimmung zu den Forderungen der Kompetenzorientierung.<sup>250</sup>

Sander-Gaiser weist darauf hin, dass die kulturhistorische Perspektive Affinitäten zur biblisch tradierten christlichen Lernkultur aufweist. So beschreibt das Neue Testament Jesus Christus als Mediator der Gottesecktheit. Christus als der Mensch

---

<sup>248</sup> Diese Teilhabe weist eine kollektive Perspektive auf. Laut Lompscher erscheinen Artefakte als sozial aktualisiertes, historisches Abbild kollektiver Kompetenzen, das über die aktuellen sozialen Konstellationen des Kompetenzerwerbs hinausreicht. In den Mitteln der Tätigkeit finden sich gesellschaftliches Wissen und Können, d. h. Erfahrungen, Kenntnisse, Handlungsverfahren, Methoden und Strategien vergegenständlicht. Individuelles und kollektives Können erweisen sich folglich als untrennbar miteinander verbunden, so dass eine individuelle stets auch eine kollektive Kompetenzentwicklung bedeutet. Lompschers Ausführungen zeigen, dass erst die Internalisierung einer kollektiv geprägten Tätigkeit zur Entwicklung einer individuellen Kompetenz führen kann, die wiederum durch die Externalisierung in einer kollektiven Dimension aufgeht. Vgl dazu ebd. S. 61.

<sup>249</sup> Vgl. ebd. S. 191f.

<sup>250</sup> Vgl. G. OBST (2009). S. 182f.

gewordene Gott erscheint im Johannesevangelium in den Metaphern der Tür oder des Weges oder im Kolosserbrief als Bild (Joh 14, 6; Joh 10, 9; Kol 1, 15). Der Zugang zu Gott ist somit medial verschlüsselt. Die biblischen Texte beschreiben Glauben daher als mediatisierten Erkenntnisprozess einer Christuserkenntnis, die zugleich Gotteserkenntnis ist.<sup>251</sup> Dieses Beispiel deutet an, dass die kulturhistorische Perspektive Affinitäten zu fachspezifischen Aspekten religiöser Kompetenzentwicklung bereithält.

Abschließend bleibt zu fragen, welche Auswirkungen diese theoretischen Ausführungen auf die Praxis kompetenzorientierten RUs haben können. Simons und Bolhuis rezipieren das materiale Verständnis der kulturhistorischen Perspektive für die Theorie *Neuen Lernens*. Daher gilt: Erfolgreiches Lernen braucht praktische Erfahrung, Handlung und Experimente. Ohne materiellen Bezug bleiben die Lernprozesse unvollständig. Weiter weisen Lernprozesse eine soziale Determinante auf.<sup>252</sup> Daher sind Diskussion und Kooperation wichtige Gestaltungsmittel religiöser Kompetenzentwicklung. Auch die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten erweist sich als unabdingbar. Dies gilt gerade dann, wenn Lernen an die Konnektivität verschiedener Aktivitätssysteme gebunden ist, deren Spannungen durch die Lernenden selbst überwunden werden müssen. Im Hinblick auf die Kompetenz selbstregulierten Lernens gilt es, die S. u. S. darin zu unterstützen, selbst Lösungen für die Spannungen in Tätigkeitssystemen zu finden.<sup>253</sup>

Kompetenzorientierter RU gestaltet sich somit in kulturhistorischer Perspektive in unmittelbarem Bezug zu kulturellen Tätigkeiten. Aufgabe des RUs ist es daher, S. u. S. in tätige Gemeinschaften einzuführen und ihnen eine Internalisierung und eine Externalisierung kultureller Werkzeuge zu ermöglichen. Die Lernenden sollen religiöse Artefakte kennenlernen und an ihnen einen kompetenten Umgang mit ihnen entwickeln.<sup>254</sup>

## 2.2 Lernen in sozialer Perspektive

Der Begriff „Lernen in sozialer Perspektive“ umfasst theoretische Ansätze, die Lernen als soziale Konstruktion von Wissen begreifen. Dabei berufen sich diese Theorien *Neuen Lernens* auf grundlegende Einsichten Vygotskys und seiner neueren Rezeption, die soziale Interaktion als Grundvoraussetzung aller Lernprozesse be-

<sup>251</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 237.

<sup>252</sup> Vgl. R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 5].

<sup>253</sup> Bolhuis und Simons benennen die Aufgabe der Instruktion daher: „[...] one should study the dominant tensions, make people aware of them, and let them find solutions on their own.“ Ebd. [S. 4].

<sup>254</sup> Ein Beispiel soll diese abstrakt gebliebenen Fragen als Vorbereitungsmodell für den RU veranschaulichen: So kann die Kompetenz des CI-Modells *Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Religionen respektvoll kommunizieren* Ausgangspunkt sein, nach kulturellen Tätigkeiten zu fragen, die diese Kommunikation pflegen. So kann ein christlich-jüdischer Gesprächskreis als Vorbild dienen, kollektive Austauschprozesse zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen zu initiieren. Handlungen wie das Formulieren von eigenen Glaubenszeugnissen, das interessierte Fragen nach divergierenden und gemeinsamen Traditionen, evtl. gemeinsame religiöse Feiern oder Feste können eine interreligiöse Tätigkeit umfassen. So können die S. u. S. im RU selbst Teilhabende eines interreligiösen Dialogs werden, indem sie bspw. den Kontakt zu einer jüdischen Schule herstellen. Gemeinsam können sie Artefakte austauschen und verändern. Störungen sind dabei vorprogrammiert, erscheinen doch religiöse Dialoge als Prozesse zwischen verschiedenen kulturellen Systemen. Vgl. dazu auch A. BIESINGER (2001). Lernprozess Christen Juden im Religionsunterricht. In: W. GROß (Hg.). *Das Judentum – Eine bleibende Herausforderung christlicher Identität*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. S. 123ff. Zum Kompetenzbeispiel vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 20.

schreiben.<sup>255</sup> Lernen erscheint hier als intersubjektiver Prozess, dessen Voraussetzung schon vom Beginn der menschlichen Entwicklung an gegeben ist.<sup>256</sup> Dabei beschränkt sich der Kontext nicht nur auf die Interaktion Lernender und Lehrender, sondern umfasst ebenso Institutionen, Technologien, Wertvorstellungen, die in der Prägung früherer Generationen stehen.<sup>257</sup>

Neben der intersubjektiven Dimension menschlichen Lernens schließt die soziale Grundverfasstheit menschlichen Lernens auch eine *intrasubjektive* Auseinandersetzung mit ein, die nicht an andere Personen gebunden ist. Simons u. a. bemerken: „People can also discuss and interact with themselves (with a virtual other) and be social in this way.“<sup>258</sup> Die soziale bzw. dialogische Struktur des menschlichen Geistes äußert sich in einer „inneren Stimme“.<sup>259</sup> Die Theorie eines Lernens in sozialer Perspektive verweist mit dem Ausdruck „sozial“ somit nicht nur auf die soziale Beschaffenheit von *spezifischen* Lernumgebungen, wie sie sich in Arrangements des Gruppenlernens umgesetzt finden, sondern rückt die Bedeutung des Sozialen *generell* in den Vordergrund.

Die soziale Perspektive berücksichtigt kollaborative Lernformen sowie die Modelle einer *Community of Learning* und *Community of Practice*. Dabei teilen die Konzepte oftmals dieselben theoretischen Bezüge und sind daher m. E. nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen. Dies gilt insbesondere für die Vorstellung *Kollaborativen Lernens*, die ebenfalls im Modell der *Community of Learning* rezipiert wird. Im Folgenden soll die soziale Perspektive als Theorie *Neuen Lernens* kurz dargestellt werden. Es gilt weiter zu klären, ob sie religiöse Kompetenzentwicklung beschreiben kann.

### 2.2.1 **Kollaboratives Lernen und Bedeutungsaushandlung**

Um der sozialen Grundverfasstheit von Lernprozessen zu entsprechen, gewinnen Lernformen an Bedeutung, die soziale Interaktion in spezifischer Weise erfordern und fördern. Diese Lernformen, deren Struktur sich durch eine soziale Ausgestaltung der Lernsituation kennzeichnet, bezeichnen viele deutschsprachige Autoren des pädagogisch-psychologischen Diskurses mit den Begriffen „Gruppenlernen“, „Kooperatives Lernen“ oder „Kollaboratives Lernen“. Oftmals verwenden sie diese Begriffe synonym, ohne eine theoretische Differenzierung folgen zu lassen.<sup>260</sup> Im

---

<sup>255</sup> Die Rezeption Vygotskys macht eine Affinität der sozialen zur bereits dargestellten kulturhistorischen Perspektive deutlich. So nennen Simons und Bolhuis kulturelle Aspekte der Entwicklung als generell charakteristisch für soziale Lerntheorien. Dazu zählen m. E. die Vorstellung von Lernen als Tätigkeit sowie die Modellierung kultureller Lerngemeinschaften. Beide Perspektiven sind somit nicht trennscharf zu unterscheiden, sondern ergänzen und bedingen sich gegenseitig. Vgl. dazu R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 7].

<sup>256</sup> Vygotsky schreibt: „The child’s rich and complex social contact leads to an early development of means of social connection.“ L. S. VYGOTSKY (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*, Bd. 1: *Problems of general psychology* (hgg. v. R. W. RIEBER / A. S. CARTON). New York u. a.: Plenum Press. S. 110.

<sup>257</sup> Vgl. B. ROGOFF (1999). S. 70.73.

<sup>258</sup> R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 8f.

<sup>259</sup> Diese grundlegende Annahme kann aus Vygotskys Theorie der sozialen Grundstruktur menschlicher Entwicklung abgeleitet werden, findet sich dort aber nicht explizit benannt. Vgl. M. SANDERGAISER (2003). S. 219.

<sup>260</sup> Vgl. KL. KONRAD (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 75. Vielfach wird der Begriff „Kollaboratives Lernen“ lediglich für computerbasierte Lernformen nach dem Prinzip des CSCL verwendet. Dieser Begriff kann den divergierenden Sprachgebrauch im deutschsprachigen Diskurs

Gegensatz dazu differenziert der angloamerikanische Diskurs soziale Lernformen in *Kooperatives Lernen (Cooperative Learning)* und *Kollaboratives Lernen (Collaborative Learning)*.

*Kooperatives Lernen* gestaltet sich dabei als ein Gruppenlernen, das sich durch eine positive Interdependenz der Gruppenmitglieder kennzeichnet: Die Lernenden unterstützen sich bei dem Erreichen individueller Ziele. Mit der Arbeitsteilung wächst die Wahrscheinlichkeit auf den gemeinsamen Erfolg.<sup>261</sup> *Kollaboratives Lernen* hingegen kann als gemeinsame Bedingungs-aushandlung der Beteiligten verstanden werden, ihm liegt das Ziel zu Grunde, ein gemeinsames Verständnis zu erreichen. Dies erfordert eine Verständigung über die Aufgabe, die sich mitunter erst im Gruppenprozess selbst bildet.<sup>262</sup> Simons u. a. fassen zusammen:

„Learning to collaborate and learning from collaboration means acquiring skills like dividing tasks between group members, leading a group, learning together, monitoring group progress, defining group goals and group learning goals, negotiating and constructing knowledge, coordinating cognitive and social-communicative actions and creating a supportive collaborative climate [...]“<sup>263</sup>

Kollaboratives Lernen erscheint somit als umfassender Prozess, der kognitive und metakognitive Fähigkeiten fördert. Dabei zeigen die Strukturen der Lernform eine Umsetzung der Grundeinsichten *Neuen Lernens*. So stellen van der Linden u. a. fest:

„Collaborative Learning fits in perfectly with the changing views on learning and the nature of knowledge. More than in former times it is considered wise to give the learner a more active and more constructive role. Moreover this knowledge-constructing process is not merely looked upon as an individual affair but rather as a process of interaction and negotiation with other agents in the learning environment such as the teacher, fellow pupils and the teaching materials. In this view it is emphasized that knowledge is no longer to be thought of an absolute, tied to a single person, but rather as relative to a community and subject to change.“<sup>264</sup>

Die Definition *Kollaborativen Lernens* beschreibt Lernen in Abgrenzung zur Piaget'schen Lerntradition als einen Prozess der Interaktion, an dessen Ende ein *geteiltes Wissen* steht, das in *Bedeutungs-aushandlung* zustande gekommen ist. Es ist von der Lerngemeinschaft abhängig und bleibt stets transformierbar. In dieser kollektiven Dimension gehen individuelle Aspekte des Lernens wie individuelles

---

veranschaulichen. So kann die Abkürzung *CSCL Computer supported cooperative, collaborative, collective oder coordinated Learning* bedeuten, wobei die Bedeutung des zweiten „C“ von der jeweils forcierten Lernform abhängt. Zumeist werden die Begriffe *cooperative* oder *collaborative* verwendet. So kann der Begriff „CSCL“ sowohl kooperative als auch kollaborative Lernformen umfassen. Vgl. dazu J. M. HAAKE / G. SCHWABE / M. WESSNER (2008). Einführung und Begriffe. In: J. M. HAAKE / G. SCHWABE / M. WESSNER (Hg.). *CSCL-Kompodium. Handbuch zum computerunterstützten Lernen*. München: Oldenbourg. S. 1f. Und vgl. H. M. NIEGEMANN u. a. (2008). *Kompodium multimediales Lernen*. Berlin u. a.: Springer. S. 337.

<sup>261</sup> Vgl. KL. KONRAD (2008). S. 75. Bspw. kann eine gemeinsame, aber arbeitsteilige Behandlung von Lernmaterialien als Kooperation unter den Lernenden betrachtet werden. So leistet zwar jedes Gruppenmitglied einen Beitrag zum kollektiven Erreichen des Ziels, dieser wird jedoch in einem individuellen Arbeitsprozess erarbeitet. So zu finden bei H. NEBER (2006). Art.: Kooperatives Lernen. In: D. H. ROST (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 355.

<sup>262</sup> KL. KONRAD (2008). S. 75.

<sup>263</sup> R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 13.

<sup>264</sup> J. V. D. LINDEN u. a. (2000). Collaborative learning. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 38.

Verstehen, Herausbildung eines eigenen Standpunktes und eine eigene Identitätsbildung auf.<sup>265</sup>

Van der Linden u. a. sehen die spezifische Qualität *Kollaborativen Lernens* durch die Ermöglichung spezifischer Tätigkeiten bedingt.<sup>266</sup> „Peers do not learn because they are two or more, but because they perform some activities.“<sup>267</sup> So verlangt die kollaborative Lernsituation Tätigkeiten wie Verbalisierung, Ko-Konstruktion und Elaboration. Explizite Formulierungen der Standpunkte und Argumentationen helfen den Lernenden, kognitive und metakognitive Einsichten in Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung zu erhalten.

Weiter fokussiert *Kollaboratives Lernen* gegenseitiges Einverständnis hinsichtlich der Art und Lösung der Aufgabenstellung: „Working together and consulting with one another about the task and the domain requires constructing a common frame of concepts and reference, a shared meaning.“<sup>268</sup> Wird der individuelle Standpunkt zur Diskussion gebracht, kommt es zur Elaboration. Der gesamte Aushandlungsprozess zeigt spezifisch kognitive, metakognitive und sozio-kommunikative Phasen der Problemlösung. Dazu zählen Phasen der Konfliktelaboration und -lösung sowie der retrospektiven Reflexion des Gruppenprozesses.<sup>269</sup>

*Kollaboratives Lernen* erfordert auch ein neues Instruktionsdesign, das über die Vorgabe von kooperationsregulierenden Skripten hinausgeht, wie sie sich bspw. in den kooperativen Lernformen *Gruppenrallye* oder *Skriptkooperation* finden lassen.<sup>270</sup> Die Lernumgebung sollte wesentliche epistemische kommunikative Aktivitäten von Lernenden wie *Fragen stellen, Erklären, Reflektieren, Diskutieren* und *kritisches Argumentieren* ermöglichen. Dazu bedarf es eines vertrauensvollen Lernklimas.<sup>271</sup>

## 2.2.2 Lernen durch Partizipation

Auch Ansätze, die Lernen als Partizipation beschreiben, können für die Darstellung der sozialen Perspektive auf Lernen herangezogen werden. Der Begriff „Partizipation“ findet sich ursprünglich politisch konnotiert.<sup>272</sup> Im pädagogischen Diskurs bedeu-

---

<sup>265</sup> Van der Linden u. a. beschreiben das Ziel *Kollaborativen Lernens* wie folgt: „The aim is to work towards a shared meaning as a result of the negotiation process and towards a common learning result, a result that also serves as the basis for individual understanding, a personal viewpoint and identity [...]“ Ebd. S. 39.

<sup>266</sup> Im Tätigkeitsgedanken zeigt sich auch eine Affinität zum bereits vorgestellten kulturhistorischen Erklärungsmodell menschlichen Lernens. Vgl. oben unter II 2.1.

<sup>267</sup> J. V. D. LINDEN u. a. (2000). S. 49. Van der Linden u. a. betonen aber auch, wie wenig die Effekte *Kooperativen Lernens* empirisch erforscht sind. Untersuchungen zur Bedeutung *Kooperativen Lernens* sind einseitig auf individuelle Kognition beschränkt. Weitere Defizite lassen sich in der Klärung grundsätzlicher Fragen zum Verständnis von Wissen, Lernen und Lehren feststellen. Van der Linden u. a. schlagen vor, Wissen als kulturelles Produkt und Lernen als die gemeinsame Konstruktion dieses Produktes zu verstehen. Vgl. ebd. 48f.

<sup>268</sup> Ebd. S. 46.

<sup>269</sup> Vgl. ebd. S. 43ff.

<sup>270</sup> Hasselhorn und Gold bieten eine verständliche Übersicht über diese Skripte und ordnen ihnen jeweils Schwerpunkte ihrer Entwicklungsförderung zu. Vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 292ff.

<sup>271</sup> Vgl. H. NEBER (2006). S. 360.

<sup>272</sup> Vgl. B. GRASY (2004). *Das Modell der Partizipativen Grundschule. Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler*. In: Deutsche Nationalbibliothek, URL: [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972301224&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=972301224.pdf](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972301224&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=972301224.pdf) (01.09.2008). S. 110.

tet er soviel wie eine Teilhabe von S. u. S. an etwas.<sup>273</sup> Sein Gebrauch verlangt also eine Bestimmung des „Woran“.

Sozio-kulturell ausgerichtete Lerntheorien bestimmen Partizipation als Teilhabe an einer authentischen kulturellen Praxis.<sup>274</sup> Das „Woran“ wird im Modell der *Community of Practice* bestimmt. Hier bilden Vygotskys Modell der Mediation und die Tätigkeits-theorie einen theoretischen Hintergrund. Es zeigen sich aber auch Affinitäten zum Konzept der Bedingungs-aushandlung des *Kollaborativen Lernens*. Ausschließlich sozial ausgerichtete Lerntheorien beschreiben Teilhabe im Kontext formellen Lernens. Das „Woran“ wird im Modell der *Community of Learning* bestimmt: Lernen funktioniert hier in einer formellen Lernkultur, als Teilhabe an einer Lerngemeinschaft.

Gemeinsam ist beiden Modellen, dass Lernen als Partizipation an einer Gemeinschaft erscheint und immer wieder neue Formen von Mitgliedschaft hervorbringt. Die Modelle stellen grundlegende Entwürfe einer sozialen Lerntheorie dar,<sup>275</sup> die mit den Kernpunkten *Neuen Lernens* übereinstimmen. Im Folgenden sollen beide kurz zur Darstellung kommen.

### 2.2.2.1 Lernen in der *Community of Learning*

Lernen als Partizipation an einer Lerngemeinschaft und ihrer Lernkultur zu verstehen, lässt ein ko-konstruktivistisches Verständnis von Lernen erkennen. Das Modell kann damit als Ansatz *Neuen Lernens* gelten.<sup>276</sup> Bielaczyc und Collins fassen zusammen:

„The ‚social-constructivist‘ view of education, characteristic of Dewey and Vygotsky, holds that the theory of individual learning, which pervades schools, is flawed. The constructivist view is that people learn best, not by assimilating what they are told, but rather by a knowledge-construction process. In order for individuals to learn how to construct knowledge, it is necessary that the

---

<sup>273</sup> In der Forschung finden sich durchaus auch andere Definitionen von Partizipation. So teilt Grasy die schulischen Entwicklungsprozesse in die Aspekte des Könnens, Dürfens und Wollens. Sie setzt dabei Können mit Partizipation gleich. Dieser Definition widerspricht die Theorie des *Situated Learnings*. Wie sich zeigen wird, begreift sie Partizipation nicht nur als Können, sondern darüber hinaus auch als Entwicklung von Können – als Lernen, oder im Sprachgebrauch der Kompetenzorientierung als Kompetenzentwicklung. Vgl. dazu ebd. S. 103f.

<sup>274</sup> Der Umstand eines sozio-kulturell reflektierten Hintergrundes des Partizipationsansatzes könnte dafür sprechen, diesen Ansatz in dem Kapitel „Lernen in kulturhistorischer Perspektive“ darzustellen. Simons und Bolhuis tun dies in ihrer Darstellung konstruktivistischer Lerntheorien nicht, sie nennen ihn eine *soziale* Lerntheorie. Dies ergibt sich aus den Spezifika des Modells einer *Community* als eine *Community of Learning* oder als eine *Community of Practice*: Lernen wird in beiden Ansätzen durch sozial gestaltete Arten von Mitgliedschaft beschrieben. Der Tätigkeitsgedanke wird zwar rezipiert und ist inhärenter Bestandteil der Theorie, tritt m. E. aber nicht in den Vordergrund. Vgl. dazu R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 6].

<sup>275</sup> Vgl. ebd.

<sup>276</sup> Barab und Duffy merken jedoch in der Perspektive *Neuen Lernens* kritisch an, dass das Modell einer *Community of Learning* mit ihrer formellen Verankerung letztlich eine geringe Differenz zum *Problemlösenden Lernen* oder *Projektbasierten Unterricht* aufweisen, in denen ebenfalls komplexe, praktische Problemstellungen für schulische kollaborative Lernprozesse nutzbar gemacht werden. Das Modell *Community of Learning* bleibt auf eine Entwicklung von Praxisfeldern „niedrigen Grades“ beschränkt. Vgl. hierzu S. A. BARAB / TH. M. DUFFY (2000). From practice fields to communities of practice. In: D. H. JONASSEN / S. M. LAND (Hg.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah u. a.: Erlbaum. S. 43.

process be modeled and supported in the surrounding community. This is what occurs in a learning community.“<sup>277</sup>

Das Modell einer *Community of Learning* geht maßgeblich auf Brown und Campione zurück. Es lässt sich als ein umfassender instruktorischer Ansatz beschreiben, der unterschiedliche kooperative und kollaborative Lernformen vereint. Lernen kennzeichnet sich hier durch Ergebnisoffenheit, Identitätsstiftung und selbstverantwortliches Lernen.<sup>278</sup> Die Lernarrangements einer *Community of Learning* realisieren sich im institutionellen Rahmen der Schule, können dabei aber auch über den Klassenraum hinausreichen, indem sie reale oder virtuelle Lerngemeinschaften einbeziehen.<sup>279</sup>

Lernen in einer *Community of Learning* setzt individuelle und gemeinschaftliche Wissenskonstruktion in ein reziprokes Verhältnis. Der Austausch von Ideen und Konzepten schafft eine neue Qualität des Wissens. Bielaczyc und Collins beschreiben:

„There is [...] a circular growth of knowledge, wherein discussion within the community about what individuals have learned leads individuals to seek out further knowledge, that they then share with the community. Thus, there is an interplay between the growth of collective knowledge and of individual knowledge, with each supporting the other. In most classrooms the goal tend towards covering all the topics in the curriculum (emphasizing breadth over depth) and for everyone to learn the same thing.“<sup>280</sup>

Die Lernenden können im Dialog mit den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft verschiedene Perspektiven einnehmen, um kollektive Wissensressourcen und Fähigkeiten der Gemeinschaft für die Problemlösung zu nutzen. Dabei erhalten sie Feedback in Form von Rollenzuweisungen innerhalb der Gemeinschaft. Lernen und Lehren sind nicht auf die formelle Funktion als Lehrende oder S. u. S. festgelegt. Brown und Campione bemerken: „Expertise did not rest with a single authority figure, the teacher; it was distributed throughout the classroom.“<sup>281</sup> Lernen findet damit nicht länger in einem „Korsett“ einer einheitlichen Wissensverarbeitung statt, sondern in einer Lernkultur, die ein variables, dynamisches, selbständiges und selbstregulierendes Lernen der Mitglieder erfordert. Dazu muss Lernen thematisiert werden. Lernstrategien müssen sichtbar werden. Austauschprozesse brauchen gemeinsame Regeln und Routinen, die Strukturen für einen gelingenden Lernprozess bereithalten.<sup>282</sup>

Individuelle Expertise zeigt sich somit nicht darin, das kollektive Wissen der Gemeinschaft zu erfassen und wiedergeben zu können, sondern Probleme der Wissenskonstruktion in der Gemeinschaft zu erkennen, zu formulieren und gemeinsam zu lösen. Jedes Mitglied ist gefragt: „In a community of learners, all participants are

---

<sup>277</sup> K. BIELACZYC / A. COLLINS (1999). Learning communities in classrooms. A reconceptualization of educational practice. In: CH. M. REIGELUTH (Hg.). *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Mahwah u. a.: Erlbaum. S. 2.

<sup>278</sup> Vgl. A. RENKL (2008). Art. Kooperatives Lernen. In: W. SCHNEIDER / M. HASSELHORN (Hg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10). Göttingen u. a.: Hogrefe. S. 92.

<sup>279</sup> Vgl. K. BIELACZYC / A. COLLINS (1999). S. 5. Und vgl. R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 6].

<sup>280</sup> K. BIELACZYC / A. COLLINS (1999). S. 276.

<sup>281</sup> A. L. BROWN / J. C. CAMPIONE (1995). Communities of learning and thinking, or a context by another name. In: P. WOODS (Hg.). *Contemporary issues in teaching and learning*. London / New York: Routledge Chapman & Hall. S. 124.

<sup>282</sup> Vgl. K. BIELACZYC / A. COLLINS (1999). S. 5.

active; no one has all the responsibility and no one is passive.“<sup>283</sup> Somit hält eine Lerngemeinschaft viele unterschiedliche Formen der Mitgliedschaft bereit, von denen jede einzelne eine spezifische Funktion für die kollektiven Austauschprozesse inne hat. Der Lernprozess erfordert divergierende Formen der Teilhabe und individuelle Lernschwerpunkte.<sup>284</sup>

Solch ein Lernen funktioniert nur über einen geeigneten Gegenstand, der die Entwicklung kollektiven Wissens und kollektiver Fähigkeiten fördert. Dabei ist die nachhaltige Qualität der Lernergebnisse mit umfassenden Lerneinheiten verbunden, die Monate beanspruchen.<sup>285</sup>

### 2.2.2.2 Lernen in der *Community of Practice*

Das Modell der *Community of Practice* forciert ein Lernen als Partizipation an kultureller Praxis. Der Begriff „Kultur“ verweist hier im Gegensatz zum Modell einer *Community of Learning* auf eine authentische Praxis.<sup>286</sup> Diese Sichtweise auf Lernen kann als Ansatz *Neuen Lernens* bezeichnet werden, wenn van der Linden u. a. feststellen:

„From the perspective of new learning, the environment forms an authentic context in which learning processes can be situated, thus making the learning content more meaningful to students.“<sup>287</sup>

Das Modell einer *Community of Practice* rekurriert auf theoretische Grundeinsichten der *Situated Cognition* und des *Situated Learnings*, einem Forschungsprogramm der 80er und 90er Jahre. Beide Ansätze vereinen soziale und kulturhistorische Konzepte zu einem Ansatz.<sup>288</sup> Die Kernidee formulieren Brown, Collins und Duguid wie folgt:<sup>289</sup>

„Recent investigations of learning, however, challenge [...] separating of what is learned from how it is learned and used. The activity in which knowledge is developed and deployed, it is now argued, is not separable from or ancillary to learning and cognition. Nor is it neutral. Rather, it is an integral part of what is learned. Situations might be said to co-produce knowledge through activity. **Learning and cognition, it is now possible to argue, are fundamentally situated.**“<sup>290</sup>

---

<sup>283</sup> B. ROGOFF / E. MATUSOV / C. WHITE (1998). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In: D. R. OLSEN (Hg.). *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Malden u. a.: Blackwell. S. 396.

<sup>284</sup> Vgl. K. BIELACZYC / A. COLLINS (1999). S. 18. Und vgl. A. RENKL (2008). S. 92.

<sup>285</sup> Vgl. K. BIELACZYC / A. COLLINS (1999). S. 2.6.

<sup>286</sup> Der Ansatz des Modells einer *Community of Learning* zeigt somit im Vergleich zum Modell einer *Community of Practice* eine entgegengesetzte Bewegung. Während Brown und Campione in ihren pädagogischen Konzepten sozio-kulturell tradierte Lernformen in formelle Lernkontexte zu übertragen suchen, plädiert Wenger für eine Auflösung formellen Lernens hin zu einem Lernen in der kulturellen Praxis als kulturelle Praxis selbst.

<sup>287</sup> G. T. DAM / F. VERNOOIJ / M. VOLMAN (2000). New learning in social studies. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 149.

<sup>288</sup> Vgl. K. J. KLAUER (2001). Art. Situiertes Lernen. In: D. H. ROST (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 635.

<sup>289</sup> Hier sind John Seely Brown, der situierte Lernprozesse analysiert, und Ann Brown, die sich bereits im Zusammenhang mit der vorangegangenen Darstellung einer *Community of Learning* rezipiert findet, nicht zu verwechseln.

<sup>290</sup> J. S. BROWN / A. COLLINS / P. DUGUID (1989). Situated cognition and the culture of learning. In: *Educational Researcher*, 18. Jg., Nr. 1. S. 32. Hervorhebungen Kampermann.



Das *Situated Learning* sieht Lernen nicht nur an soziale Interaktion, sondern zugleich auch an die Situation selbst gebunden, in welcher sich der Lernprozess vollzieht. Die Situiertheit als inhärentes Merkmal eines jeden Lernprozesses stellt Wissensbestände kontextgebunden dar. Sie sind keine invariante Eigenschaft einer Person, sondern befinden sich wie die Situation stets in einem Konstruktionsprozess.<sup>291</sup> *Situated Learning* hält eine neue Sicht auf Lernen und seine Gestaltung in schulischen Institutionen bereit,<sup>292</sup> die Folgen für die Analyse schulischer Lernprozesse hat: So erscheint Wissen nur dann zwischen Situationen transferierbar, wenn sich Erwerbs- und Anwendungssituation strukturell ähneln. Zudem wird ein Lernen durch Abstraktion als ineffektiv bewertet und stattdessen ein Lernen in der spezifischen Anwendungssituation gefordert. Auch wird Instruktion nur im komplexen, sozialen Kontext als nützlich erachtet.<sup>293</sup> Hier zeigt sich eine Radikalität des Ansatzes, die freilich nicht ohne Widerspruch bleiben kann. Dies betrifft besonders die Annahme, dass Wissen nicht oder nur selten transferierbar ist.<sup>294</sup>

Doch wie genau funktioniert ein Lernen in einer *Community of Practice*? Im Gegensatz zum Modell einer *Community of Learning* erscheint Lernen als ein institutionsübergreifender Prozess, der Grenzen zwischen formellen und informellen Lernkontexten aufhebt.<sup>295</sup>

„We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to communities of practice at any given time. And the

---

<sup>291</sup> Lave veranschaulicht die Situiertheit menschlichen Lernens an einem einfachen Beispiel aus der Praxis: Ein Weight-Watcher hatte die Aufgabe, von einem zu  $\frac{2}{3}$  mit Hüttenkäse gefüllten Behälter  $\frac{3}{4}$  der Menge abzunehmen. Das aus der Situation sich ergebende Aktivitätsmuster ließ ihn alles auskippen, zu einem Kuchen formen und diesen einem Messer in vier gleich große Teile teilen. Nun konnte der Weight-Watcher  $\frac{3}{4}$  bestimmen. Die in der Schule erlernte Bruchrechnung kam ihm in der Anwendungssituation nicht in den Sinn ( $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4} = \frac{1}{2}$ ). Die Konstituenten der Situation dienten ihm stattdessen als Handlungsanleitung. In der Interpretation des Situiertheitsansatzes erscheint die Lösung der Aufgabe somit durch die Situation und ihre bereitstehenden Werkzeuge (Messer, Schneidbrett, Becher etc.) determiniert. Vgl. J. LAVE (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press. S. 136.

<sup>292</sup> Brown, Collins und Duguid nennen den Situiertheitsansatz „a completely new perspective on education“. J. S. BROWN / A. COLLINS / P. DUGUID (1989). S. 41.

<sup>293</sup> Vgl. K. J. KLAUER (2001). S. 636ff.

<sup>294</sup> Anderson, Reder und Simon formulieren eine grundlegende Kritik an dem Situiertheitsparadigma. Sie weisen neben einer Widerlegung des Transferparadigmas nach, dass Lernen durch Abstraktion gefördert werden kann und Instruktion auch außerhalb des authentischen Kontexts erfolgreich ist. Diese Stellungnahme ist nicht ohne Folgen geblieben. Bspw. verfasst Greeno – als Anhänger des Situiertheitsparadigmas – 1996 mit Anderson, Reder und Simon einen gemeinsamen Artikel, der Konvergenzen zwischen kognitivistischen und situierten Vorstellungen menschlichen Lernens formuliert. Vgl. dazu J. R. ANDERSON / L. M. REDER / H. A. SIMON (1996). *Situated Learning and Education*. In: *Educational Researcher*, 25. Jg., Nr. 4. S. 6ff. Und vgl. J. R. ANDERSON u. a. (2000). S. 11ff. Und vgl. auch K. J. KLAUER (2001). S. 638. Zur aktuellen Transferforschung der Pädagogischen Psychologie vgl. CL. MÄHLER / E. STERN (2006). Art.: Transfer. In: D. H. ROST (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. S. 782ff.

<sup>295</sup> In diesem umfassenden Sinne erscheint auch eine *Community of Learning* als eine *Community of Practice*. Walker beschreibt: „[...] learning communities are a particular type of community of practice [...]. Learning communities are the cultural sites where learners are encultured through collaborative activity into the academic practices of schools, classrooms, and disciplines. [...] these learning communities have been designed and created in order to investigate sociocultural processes in classroom learning.“ R. WALKER (2003). *Teacher development through communities of learning*. In: D. M. MCINERNEY / SH. V. ETEN (Hg.). *Sociocultural influences and teacher education programs*. Greenwich: IAP. S. 229.

communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere.<sup>296</sup>

*Communities of Practice* sind integraler Bestandteil der täglichen Praxis des Menschen. Simons und Bolhuis bezeichnen das Modell der *Community of Practice* daher als eine natürliche Organisationsform menschlicher Tätigkeit.<sup>297</sup>

Was bedeutet diese informelle Auffassung über Lernen für die Beschreibung des Lernprozesses? Wengers Ausführungen lassen sich in vier Punkten zusammenfassen: (1) Lernen ist kein individueller Prozess, sondern konstituiert sich immer als Anteilhabe an gemeinschaftlicher Tätigkeit. Das lernende Individuum ist immer zugleich Mitglied mehrerer tätiger Gemeinschaften. (2) Lernen erscheint als Weiterentwicklung von Tätigkeit innerhalb von Gemeinschaften. Dies kann langfristig nur durch neue Mitglieder geschehen. (3) Lernen geschieht auch zwischen Gemeinschaften, deren Verbindungen durch verschiedene Mitgliedschaften desselben Mitglieds gewährleistet sind. (4) Lernen ist damit nicht auf einen formellen Rahmen zu beschränken, denn es hört nicht auf.<sup>298</sup>

Simons und Bolhuis sehen den Gewinn des Lernens im Modell einer *Community of Practice* im identitätsstiftenden Moment der Gemeinschaft: „Identity is important because, in the overflow of information, it helps us sort out what we pay attention to, what we participate in, and what we stay away from.“<sup>299</sup>

Lave und Wenger beschreiben das Lernen in einer *Community of Practice* im Konzept der *Legitimate Peripheral Participation (LPP)*, das Lernen als einen spezifischen Prozess der Partizipation an kulturell tätige Gemeinschaften beschreibt. Dieser Ansatz geht sowohl auf die Theorie des *Situated Learnings* als auch auf ethnologische Studien zurück. „Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent.“<sup>300</sup> Effektives Lernen lässt sich nicht in Laborsituationen herstellen und analysieren, sondern findet sich bereits mitten in der kulturellen Praxis verwirklicht. Damit entspricht der *LPP*-Ansatz der historischen Form der *Apprenticeship*, einer Lehrzeit, verwirft aber zugleich das Modell der *Cognitive Apprenticeship*, das Lernen im formellen Rahmen der Schule beschreibt.<sup>301</sup>

„They [Lave and Wenger] studied examples – drawn from around the world, and involving different walks of life – where unskilled or unknowledgeable people learn quite complex bodies of knowledge and skills through their involvement in apprenticeships. Each of these apprentices learned by gradually becoming more and more steeped in a community of practice [...]. Starting as legitimate but peripheral members of a community of practice [...], the apprentices – as they become more proficient – became full participants in the specialized life of their chosen field.“<sup>302</sup>

Im *LPP*-Ansatz wird der Lernprozess in der *Apprenticeship* als „legitime periphere Partizipation“ beschrieben: Die Lernenden erlangen durch ihren Wissens- und Fähig-

<sup>296</sup> E. WENGER (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 6.

<sup>297</sup> R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 6].

<sup>298</sup> Vgl. ebd. [S. 8].

<sup>299</sup> Ebd. [S. 6].

<sup>300</sup> J. LAVE / E. WENGER (1999). Legitimate peripheral participation. In: P. MURPHY (Hg.). *Learners, learning and assessment*. London: Chapman in association with Open University. S. 86.

<sup>301</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 255. Zur *Cognitive Apprenticeship* vgl. unten unter II 2.3.1.

<sup>302</sup> D. CH. PHILLIPS / J. F. SOLTIS (2004). *Perspectives on learning*, 4. Auflage. New York u. a.: Teachers College Press. S. 63.

keitszuwachs im Verlauf des Lernprozesses immer höhere Status der Mitgliedschaft. Das Attribut „legitim“ drückt dabei die grundsätzliche Qualität einer jeden Mitgliedschaft aus: Bereits durch Tätigkeiten, die keine unmittelbare Auswirkung auf die Austauschprozesse der Gemeinschaft haben, leistet der Lernende seinen Beitrag für die Gemeinschaft.<sup>303</sup>

Weiter gestaltet sich die Mitgliedschaft an einer *Community of Practice* aus der „Peripherie“, d. h. vom äußersten Standpunkt her, über eine wachsende Beteiligung hin zu einer vollen Partizipation. Letztere umfasst schließlich eine volle Involviertheit in die Austauschprozesse der Gemeinschaft. Dabei ist der Ausdruck „peripher“ positiv konnotiert: „[...] peripherality is an empowering position.“<sup>304</sup> Denn diese Position stellt die Schnittstelle zwischen unterschiedlichen tätigen Gemeinschaften dar und kann sich somit auch auf die Austauschprozesse innerhalb jeder einzelnen Gemeinschaft produktiv auswirken.

Lave und Wenger betonen das reziproke Verhältnis aller drei Konstituenten der *LPP*: „Its constituents contribute inseparable aspects whose combinations create a landscape – shapes, degrees, textures – of community of membership.“<sup>305</sup> Teilhabe an einer tätigen Gemeinschaft bedeutet dann zugleich den Aufbau von Beziehung zwischen Neulingen und erfahrenen Mitgliedern. In diesen Beziehungen werden Wissen, Erfahrungen mit spezifischen Werkzeugen internalisiert, externalisiert und gemeinsam weiterentwickelt.<sup>306</sup>

Der *LPP*-Ansatz hält eine analytische Perspektive auf Lernen bereit, die auf jeden Lernprozess zutrifft – sei es in formellem oder informellem Rahmen: „[...] learning through legitimate peripheral participation takes place no matter which educational form provides a context for learning, or whether there is any intentional educational form at all.“<sup>307</sup>

### 2.2.3 Religiöse Kompetenzentwicklung in sozialer Perspektive

Leite ich die Erkenntnisse der dargestellten Ansätze sozialer Lerntheorien für die Theorie religiöser Kompetenzentwicklung ab, so ergibt sich folgende, wenig überraschende Ableitung: Religiöse Kompetenzen werden sozial erworben, d. h. in intra- und interpsychischen Aushandlungsprozessen. Dies gilt sowohl für soziale Settings im Klassenraum als auch für Lernprozesse in authentischer Praxis, die dem RU nahe steht. Die Bedeutung der Partizipation für die Beschreibung religiöser Kompetenz erkennen auch die aktuellen Kompetenzentwürfe der RP. Darüber hinaus entsprechen die Einsichten der sozialen Perspektive auf Lernen der fachunspezifischen Forcierung eines nachhaltigen und anwendungsbezogenen Lernens in der Kompetenzorientierung. Beide Affinitäten möchte ich im Folgenden kurz ausführen.

Die soziale Perspektive auf Lernen mit ihren Ansätzen *Kollaboratives Lernen* und *Lernen als Partizipation* sieht nachhaltige Lernergebnisse durch die Offenheit des Lernprozesses bedingt. Nach van der Linden u. a. gilt es daher, eine offene, interak-

---

<sup>303</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 255ff.

<sup>304</sup> J. LAVE / E. WENGER (1999). S. 87.

<sup>305</sup> Ebd. S. 86.

<sup>306</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 256.

<sup>307</sup> J. LAVE / E. WENGER (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. S. 40. Auch eine *Community of Learning* ließe sich m. E. mit diesem Ansatz beschreiben. Vgl. dazu auch Anm. 295.

tive und sichere Lernsituation zu schaffen, in der alle Teilnehmer zu einer Bedeutungsaushandlung beitragen können.<sup>308</sup>

Auch die Kompetenzorientierung erkennt den Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeit und offenen Lernsituationen. So fordert auch die Klieme-Expertise für eine kumulative Kompetenzentwicklung Lernergebnisse, die sich ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen gestalten. Die Offenheit des Lernprozesses kann die Fähigkeit zum Umlernen, Neulernen und zur kritischen Reflexion des eigenen Lernprozesses fördern.<sup>309</sup> Damit steht sie einer Engführung entgegen, die den Lernprozess in kleine, für die Lehrperson gut überschaubare Einheiten vorzeichnet. Letztere bringt eine Methodenwahl mit sich, die Lernziele zwar kurzfristig wirksam, aber nicht nachhaltig umsetzen kann. Sie widerspricht damit der angestrebten Qualität kompetenzorientierten Unterrichtens. Ebendiese Engführung sieht Sander-Gaiser aber in der aktuellen Praxis kompetenzorientierten RUs, wenn Lernprozesse einzig in der Intention konzipiert werden, dass ihre Ergebnisse zum Zeitpunkt der Evaluation wie gewünscht abrufbar sind. Unter dem Druck gewünschter Ergebnisqualität von Lernen greifen die Lehrenden häufig auf traditionelle Vorstellungen von Lernen als Transmission zurück.<sup>310</sup>

Es gilt daher: Die Evaluierbarkeit als inhärentes Kriterium kompetenzorientierten Unterrichtens darf nicht in einem Selbstzweck aufgehen, der nachhaltige Kompetenzentwicklung gefährdet. Dieser Einsicht entspricht *Kollaboratives Lernen*, das den Prozesscharakter allen Lernens für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb herausstellt.

Auch der Anwendungsbezug wird sowohl im Diskurs religiöser Kompetenzentwicklung als auch von der sozialen Perspektive forciert. Im Modell einer *Community of Practice* wird die Anwendung als inhärenter Bestandteil einer Teilhabe an kultureller Praxis verstanden. Lernen erscheint als unmittelbare, legitime Beteiligung an den Austauschprozessen der Gemeinschaften. Wird der Anwendungsbezug vernachlässigt, kommt es zu „trägen“, d. h. nicht transferierbaren und damit unnützen Wissensbeständen. Dieses Ergebnis zu verhindern, ist auch die Maßgabe für einen kompetenzorientierten Unterricht. Klieme u. a. formulieren:

„Oft wird Wissen gleichgesetzt mit den Fakten, die in Lehrplänen niedergeschrieben sind. Selbst wenn es Schülerinnen und Schülern gelingt, dieses Wissen aufzunehmen, bleibt es doch oft „träge“. Das heißt, das Wissen kann außerhalb der Lernsituation nicht angewendet werden. Damit stellt es auch keine hinreichende Basis für kompetentes Handeln dar – der Auftrag der Förderung lebenslangen Lernens und zur verantwortlichen gesellschaftlichen Beteiligung wird damit untergraben.“<sup>311</sup>

Die radikale Theorie des *Situated Learning* erkennt diese Gefahr und fordert in didaktischer Konsequenz einen unmittelbaren Praxisbezug schulischen Lernens ein. Der von dem Modell einer *Community of Practice* forcierte Anwendungsbezug und die Offenheit des kollaborativen Lernprozesses können somit einer religiösen Kompetenzentwicklung dienen, die Wissen um Religion zu einem Können im Verstehen von und im Umgang mit Religion werden lässt.

---

<sup>308</sup> Van der Linden u. a. bemerken: „It also appears to be desirable to create an open, verbally interactive, safe and harmonious situation in which equal participants can reach agreement about representation and about the way the task is to be dealt with.“ So J. V. D. LINDEN u. a. (2000). S. 48.

<sup>309</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 65f.

<sup>310</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2008). S. 76.

<sup>311</sup> E. KLIEME u. a. (2003). S. 78.

Auch der Gedanke der Partizipation kann als ein verbindendes Element zwischen der sozialen Perspektive und der Kompetenzorientierung ausgemacht werden. Die Klieme-Expertise und auch der aktuelle Bildungs- und Erziehungsplan Hessens als ihre landesspezifische Auslegung benutzen die Begriffe der Partizipation und der Teilhabe in ihrer Darlegung standardisierten Unterrichts.<sup>312</sup> Ebenso gewinnen die Begriffe für einen kompetenzorientierten RU an Bedeutung, wenn Partizipation sowohl im CI-Entwurf als auch im Berliner Modell als eine Dimension bzw. religiöse Teilkompetenz religiöser Kompetenz benannt wird.<sup>313</sup>

Weiter kann die soziale Perspektive auch fachspezifische Aspekte berücksichtigen. Die Berücksichtigung der Partizipation als eigenständiger Kompetenzbereich gewinnt durch den Gegenstand des RUs ihre Plausibilität. Aus der Definition des Gegenstandes sind Einsichten über religiöse Kompetenzentwicklung abzuleiten. So beschreibt Wagner Religion in religions-soziologischer Perspektive als kulturelle und soziale Praxis, die sich in einem reziproken Verhältnis zur Gesellschaft konstituiert. Sie wird dabei nicht nur in der Gegenwart aktualisierend produziert, sondern weist eine stete Tradierung auf. Religion erfährt soziale Bedeutung, weil sie einem sozial-integrativen Zweck dient.<sup>314</sup> In Wagners Ansatz wird deutlich, dass Religion eine tätige Gemeinschaft voraussetzt, die Religion als eine kulturelle Praxis lernt, lehrt, lebt und verändert.<sup>315</sup>

---

<sup>312</sup> Hier sei eine differenzierende Bemerkung erlaubt: Lässt sich in Expertise und Bildungsplan hinsichtlich der Bedeutung der Partizipation zwar eine Affinität zur sozialen Perspektive auf Lernen feststellen, so zeigen sich andererseits auch deutliche Differenzen. So versteht die Klieme-Expertise Partizipation als anzustrebendes Lernergebnis, nicht als Lernprozess. Schulisches Lernen soll zu Ergebnissen führen, die ihnen die selbständige Teilhabe an Gesellschaft und Kultur *ermöglichen*. Es erscheint damit als *Voraussetzung* zur Teilhabe, nicht wie im Modelle einer *Community of Practice* als Teilhabe selbst. Dagegen findet sich Teilhabe im kompetenzorientierten Bildungs- und Erziehungsplan Hessens nicht nur als Bildungsziel, sondern zugleich als inhärente *Dimension ganzheitlicher Bildung* berücksichtigt. Bildung soll zur Teilhabe am politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben befähigen, die S. u. S. sollen Entscheidungsfähigkeit, Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme einüben können, um sie im Alltag praktizieren zu können. Die Herausstellung des Alltags in komplementärer Entsprechung zum Schultag und der Einübung in komplementärer Entsprechung einer Beteiligung an authentischen Tätigkeiten der Gemeinschaften sind dem lerntheoretischen Modell einer sozialen Perspektive auf Lernen jedoch fremd. Vgl. dazu E. KLIEME u. a. (2003). S. 59.93. Und vgl. HESSENS BILDUNGS- UND SOZIALMINISTERIUM (2007) (Hg.). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. In: Hessisches Kultusministerium, URL: [http://www.bep.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM\\_15/BEP\\_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true](http://www.bep.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM_15/BEP_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true) (07.02.2010). S. 7.23.144.

<sup>313</sup> Vgl. dazu D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 19ff. Und vgl. R. NIKOLOVA u. a. (2007). S. 71. Zur defizitären Umsetzung der benannten Dimension in den Kompetenzformulierungen des CI-Entwurfes vgl. oben unter I 2.2.

<sup>314</sup> Vgl. F. WAGNER (1986). *Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart*. Gütersloh: Mohn. S. 15. 165ff.

<sup>315</sup> Das Verhältnis der beiden Begriffe „Kultur“ und „Religion“ ist in der Theologie und Philosophie bereits ausführlich diskutiert worden. Häufig – so bei Schopenhauer oder auch in der Dialektischen Theologie – wurde dieses Verhältnis als konträr beschrieben. Religion im Zusammenhang mit religiöser Kompetenzentwicklung als kulturelle Praxis zu bezeichnen und dabei der Kultur zu subsumieren, soll aber kein negatives Abhängigkeitsverhältnis beider aufzeigen, sondern lediglich auf die Verfasstheit des Phänomens Religion hinweisen. „Kultur“ oder „kulturell“ zeigt hier keine normative Konnotation, sondern *beschreibt* Tätigkeiten der Menschen – ihre Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die Bestimmung des Begriffes „Religion“ als kulturelle Praxis zeigt damit auch eine Affinität zur kulturhistorischen Perspektive, die Lernen als Auseinandersetzung mit der Kultur begreift. Die enge Verbindung von Kultur und Religion kann in der atl. Paradieserzählung exemplarisch deutlich werden. Die Trennung vom Garten Eden bedeutet für die mangelhafte Natur des Menschen den Versuch, sein natürliches Verhältnis zur Umwelt durch Kultur wiederzuerlangen. Vgl. dazu FR. RODI (2000). Art. Kultur I. In:

Wagners Beschreibung des Begriffes der Religion als Gegenstand des RU impliziert zugleich die religiöse Lernform, die der Konstitution dieses Gegenstandes entspricht. Wenn Religion als Praxis erscheint, die sich sozial und kulturell generiert, kann Partizipation im Modell einer *Community of Practice* als ihre entsprechende Lernform gelten. Eine zeitweilige Partizipation an religiöser Praxis, nicht – in einem indoktrinierenden Sinne – in religiöse Praxis gestaltet sich als motivationaler, emotionaler und volitionaler Zugang, der als geeigneter Weg für eine Reflexion eigener und fremder Religion erscheint.<sup>316</sup>

Die soziale Verfasstheit der Religion spiegelt sich auch in der Lernkultur der Bezugsreligion des RUs wider. Sander-Gaiser macht eine spezifisch christliche Lernkultur aus, deren Grundeinsichten über menschliches Lernen und Lehren mit den Einsichten der sozialen Perspektive übereinstimmen. So rezipiert die Lernkultur jüdische Vorstellungen eines Lernens in Gemeinschaft. Wie die Tora die jüdische Gemeinschaft als eine Lerngemeinschaft anspricht, deren Mitglieder gemeinsam die jüdische Kultur konstituieren, kann auch die Heilige Schrift des Christentums als geronnenes Resultat sozialer Austauschprozesse und Bedeutungsaushandlung gesehen werden.<sup>317</sup> Unter Rekurs auf rezeptionsästhetische Einsichten in die Textkonstitution hebt Baldermann den dialogischen, offenen und damit anwendungsbezogenen Charakter der Bibel hervor. Schmidt bestimmt den Theoriekern der Baldermann'schen Bibeldidaktik in der pointierten Einsicht, dass die Bibel kein Buch der Lehre, sondern ein Buch des Lernens ist, das zu immer neuen Lernwegen einlädt. Die pluralistische Textstruktur forciert den direkten Dialog.<sup>318</sup>

Dieser soziale Austausch über Religion bedeutet zugleich die Teilhabe an der christlichen Lernkultur und bringt damit eine religiöse Kompetenzentwicklung in einer sozialen Perspektive mit sich. Dies gilt m. E. auch für die heutigen Leser und hermeneutisch tätigen S. u. S. des RUs: Verstehen und Positionieren kann als ein intra- und interpsychischer Prozess religiöser Bedeutungsaushandlung hin zu einer religiösen Kompetenz erscheinen, der in der Tradition bereits angelegt ist und sich stets auf sie bezieht.

Der Partizipation an religiöser Praxis als Lernform einer religiösen Lernkultur Rechnung zu tragen, lässt hinsichtlich eines kompetenzorientierten RUs fragen, wo sich die Kompetenzen und die ihnen zugeordnete Inhalte in der kulturellen Praxis praktiziert finden und wie an dieser Praxis Partizipation ermöglicht werden könnte. Solch eine Öffnung des RUs gewährleistet zugleich nachhaltige Lernergebnisse und den Anwendungsbezug religiöser Kompetenzentwicklung.

Die Voraussetzungen zu einer zeitweiligen Teilhabe an dem RU nahestehenden Gemeinschaften sind nicht immer vorhanden. Sander-Gaiser schlägt daher vor, Teilhabe an authentischen Gemeinschaften in unterrichtlichen Prozessen einzuüben.<sup>319</sup>

---

G. KRAUSE / G. MÜLLER (Hg.). *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 20. Berlin u. a.: Walter de Gruyter. S. 177ff.

<sup>316</sup> Zum Verhältnis von Partizipation und kultureller Praxis und zum Missverständnis einer Indoktrination durch Partizipation vgl. M. SANDER-GAISER (2008). S. 90.

<sup>317</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 129.

<sup>318</sup> Vgl. T. SCHMIDT (2008). *Die Bibel als Medium religiöser Bildung: kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 34, hgg. v. G. ADAM / R. LACHMANN). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 115. Die Rezeptionsästhetik entwirft ein kommunikatives Textmodell, das die Interaktion von Text und Leser oder Leserin herausstellt. Die Rezeption konstituiert soziale Situationen, die immer neue Leseweisen und Auslegungen hervorbringen. Vgl. dazu W. ISER (1975). *Die Wirklichkeit der Fiktion – Elemente eines funktionsgeschichtlichen Textmodells*. In: R. WARNING (Hg.). *Rezeptionsästhetik*, 3. Auflage. München: Fink. S. 277ff.

<sup>319</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 264.

Sollte dies gelingen, kann auch eine Kompetenzentwicklung in authentischer Praxis gelingen. Dabei muss deutlich werden: Alle authentischen Lernprozesse finden sich an Reflexionsprozesse außerhalb der tätigen Gemeinschaften rückgebunden. In der Lerngemeinschaft des RUs sollen die Lernenden ihre authentischen Erfahrungen teilen und zu eigenen Reflexionen befähigt werden. Für die Praxis des RUs erscheint m. E. daher eine Verknüpfung der Modelle *Community of Learning* und *Community of Practice* sinnvoll und ratsam. Beide Modelle schließen kollaborative Lernformen mit ein.

Für einen kompetenzorientierten RU ist aus den Erkenntnissen der sozialen Perspektive daher abzuleiten: Religiöse Kompetenzentwicklung in kollaborativen und partizipierenden Lernformen erfordert eine besondere Berücksichtigung der sozialen Lernumgebung, wenn religiöse Kompetenzen in sozialen Erfahrungen erworben und entwickelt werden. Die soziale Grundverfasstheit der Lernsituation wirkt sich in der Gestaltung der Lernsituation aus. Das betrifft die Auswahl des religiösen Lernortes und ihrer Lerngruppe und die Gestaltung der Strukturen des Wissensaustausches, die mit einer spezifischen Auswahl an Lernformen einhergeht. Kompetenzentwicklung funktioniert nur über einen Kontext, der Austauschprozesse ermöglicht. Im Sinne *Neuen Lernens* bietet sich m. E. ein sinnvoll verknüpfter Wechsel zwischen formellem und informellem Kontext an, der den Gegenstand des RUs als soziale Praxis ernst nimmt und zugleich seiner Reflexion nachkommt. Klar sollte sein: Eine soziale Perspektive auf Lernen bedeutet nicht, Unterricht fortan ausschließlich mit dem didaktischen „Allheilmittel“ Gruppenlernen zu gestalten. Entscheidend ist stattdessen, die gesamte Kompetenzentwicklung in einer sozialen Perspektive und damit in einer sozialen Zielsetzung zu betrachten. Im Sinne *Neuen Lernens* gilt es eine „neue Balance“ zu finden.<sup>320</sup> Dazu gehört auch die Einbindung sogenannter individueller Lernformen, die jedoch immer in einer sozialen Lernform aufgehen sollten.

### 2.3 Lernen in kognitiv-konstruktivistischer Perspektive

Der kognitive Konstruktivismus beschreibt Lernen als einen aktiven, zielorientierten und selbsttätigen Konstruktionsprozess, der sich durch mentale Aktivitäten der Lernenden konstituiert. Er wird von metakognitiven Regulationsprozessen begleitet und beeinflusst. Die kognitiv-konstruktivistische Lerntheorie erkennt das Vorwissen als wichtige Determinante zur Generierung kognitiver Wissensstrukturen und Bedeutungszuschreibungen an.<sup>321</sup>

Simons und Bolhuis stellen die kognitiv-konstruktivistische Perspektive als eine spezifische Interpretation des konstruktivistischen Paradigmas dar, die Lernen nicht auf formelle Prozesse begrenzt, sondern seine Kontext- und Werkzeuggebundenheit sowie seine soziale und situationsgebundene Spezifik berücksichtigt.<sup>322</sup> Damit lässt sich der kognitiv-konstruktivistische Ansatz als Ansatz *Neuen Lernens* bezeichnen. Auch Savery und Duffy sehen Lernen in kognitiv-konstruktivistischer Perspektive

---

<sup>320</sup> Vgl. dazu oben unter II 1.5.

<sup>321</sup> T. J. SHUELL (1987). Cognitive conceptions of learning. In: *Review of Educational Research*, 56. Jg., Nr. 4. S. 411ff.

<sup>322</sup> Vgl. J.-R. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 1ff].

stets an einen „verwirrenden“ sozial bedingten Lernstimulus (*Puzzlement*) gebunden.<sup>323</sup>

„The social environment is critical to the development of our individual understanding as well as to the development of the body of propositions we call knowledge. At the first, or individual level, other individuals are a primary mechanism for testing our understanding. Collaborative groups are important because we can test our own understanding and examine the understanding of others as a mechanism for enriching, interweaving, and expanding our understanding of particular issues or phenomena.“<sup>324</sup>

Kognitive Entwicklung bedarf daher einer sozialen Lernkultur, die Diskussion, Empathie, Vergleichen und Bedeutungsaushandlung ermöglicht.<sup>325</sup> Dies bleibt nicht ohne Folgen für den Kognitionsbegriff. Im Sinne seiner etymologischen Wurzel *cognoscere* umfasst er ein mentales Erkennen, Kennenlernen und Wahrnehmen, das auf die Umwelt ausgerichtet ist.<sup>326</sup> Dabei bewirkt die wechselseitige Verknüpfung von Kognitionen und Emotionen eine Strukturierung der kognitiven Prozesse.<sup>327</sup> Dies verdeutlicht, dass der Kognitionsbegriff der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive im Sinne *Neuen Lernens* neben mentalen auch emotionale und soziale Aspekte mit einschließt.

Die soziale Konnotation der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive mag verwundern, ähnelt sie doch den bereits vorgestellten lerntheoretischen Ansätzen der kulturhistorischen Schule und der sozialen Perspektive. Zudem benennt der pädagogisch-psychologische Diskurs mit der Bezeichnung „kognitiver Konstruktivismus“ – wie bereits dargestellt – gemeinhin lerntheoretische Konzepte Aebelis, Piagets oder Bruners und damit Entwürfe, die der sozialen Dimension von Kognition wenig Beachtung schenken oder ihr gar widersprechen.<sup>328</sup> Die Eigenständigkeit der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive als Ansatz *Neuen Lernens* ist m. E. daher grundsätzlich zu hinterfragen. Ich sehe in der Darstellung von Simons und Bolhuis eher eine soziale Lerntheorie mit kognitiver Ausrichtung.

Dies verdeutlicht auch die von Simons und Bolhuis angeführte Lernform der *Cognitive Apprenticeship*, welche wie der Situietheitsansatz die grundlegende Kritik an schulischen Lernprozessen teilt und darüber hinaus versucht, kognitive und metakognitive Instrumente bereitzustellen, die den mentalen Aktivitäten der Lernenden entsprechen.<sup>329</sup>

---

<sup>323</sup> Vgl. J. R. SAVERY / TH. M. DUFFY (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In: BR. G. WILSON (Hg.). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. S. 136.

<sup>324</sup> Ebd.

<sup>325</sup> Vgl. ebd. S. 136ff.

<sup>326</sup> Vgl. dazu W. EDELMANN (2000). *Lernpsychologie*, 6. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 114. Vgl. auch M. SANDER-GAISER (2008). S. 75. Anm. 9.

<sup>327</sup> Vgl. dazu I. SCHÜßLER (2004). S. 22.

<sup>328</sup> Hasselhorn und Gold nennen die Ansätze Piagets, Bruners und Aebelis als Tradition der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive. Damit grenzen sie diese Ansätze gegenüber sozio-konstruktivistischen Ansätzen ab, die das Paradigma des Umwelteinflusses für den menschlichen Lernprozess betonen. Simons und Bolhuis tun dies nicht. Freilich ist diese strikte Einteilung eher einer klaren, aber vereinfachenden Modellierung beider lerntheoretischen Schulen verschuldet, als dass sie tatsächlich auch zutrifft. Vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 225. Weiter vgl. oben unter II 1.2. Und vgl. besonders Anm. 11.

<sup>329</sup> Vgl. R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 2f].



### 2.3.1 Lernen in der *Cognitive Apprenticeship*

Das Instruktionsmodell der *Cognitive Apprenticeship* (CA) wurde in den 80ern von Brown, Collins und Newman entwickelt. Es greift das Modell der traditionellen, handwerklichen Lehrzeit auf und überträgt es in den schulischen Kontext.<sup>330</sup> In der authentischen Lehrzeit modelliert der Meister praktische Tätigkeiten, um seinen Lehrlingen deren Nachahmung zu ermöglichen. Er überwacht die Entwicklung der Lehrlinge, unterstützt sie bei ihren Ausführungen und reduziert seinen Einfluss, wenn sie diese beherrschen.<sup>331</sup> Die Übertragung in den schulischen Kontext bringt aber auch Unterschiede mit sich:

„Cognitive apprenticeship [...] differs from traditional apprenticeship in that the tasks and problems are chosen to illustrate the power of certain techniques or methods, to give students practice in applying these methods in diverse settings, and to increase the complexity of tasks slowly, so that component skills and models can be integrated.“<sup>332</sup>

Der Begriff „cognitive“ verdeutlicht, dass diejenigen Lernprozesse, die in einer traditionellen Lehrzeit handwerklich-manuell, d. h. sichtbar, erfolgen, in schulischen Lernprozessen kognitiv, d. h. nicht unmittelbar einsehbar, stattfinden. Doch gerade die unsichtbaren Prozesse sollen im CA-Modell je für sich sichtbar und damit verstehbar werden. Es gilt, gewöhnlich internal ablaufende Prozesse zu externalisieren. Lernschritte, -strategien, Einsichten in Problemstellungen und ihre Lösungsmöglichkeiten werden so für die Lernenden durch ein soziales Lernarrangement besser zugänglich. Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im CA-Modell fördert die Ausbildung von domänenspezifischem, d. h. fachlich stark gebundenem Wissen und ermöglicht dessen Anwendung. Dazu werden den Lernenden Anwendungsstrategien sowie Strategien zur Kontrolle des eigenen Lernprozesses modellhaft bereitgestellt. Sie werden anhand von authentischen Problemen erworben.<sup>333</sup> So setzt der CA-Ansatz maßgebliche Einsichten der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive didaktisch um.

Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten geht in einer spezifischen Abfolge von Lernsequenzen auf, die eine Externalisierung internaler Prozesse forcieren: (1) Das Modellieren einer Zielaufgabe ermöglicht den Lernenden die Nachahmung. Dabei trägt die Lehrperson interne kognitive Prozesse durch begleitendes Verbalisieren nach außen und legt ihr lernstrategisches Vorgehen dar (*Modeling*). (2) Die Lernenden müssen die Aufgabe nun selbst ausführen. Dabei leitet die Lehrperson das Üben unterstützend an (*Coaching*). (3) Die Lehrperson baut ein sogenanntes Lerngerüst auf, indem sie vorübergehend schwierige Aufgabenteile übernimmt (*Scaffolding*). Das Gerüst wird bei der Beherrschung einzelner Aufgabenteile schrittweise zurückgenommen (*Fading*). (4) Die Lernenden artikulieren während der Aufgabenbearbeitung die einzelnen Lernstrategien (*Articulation*). Die Lehrperson stellt explizite Nachfragen, um die Qualität des internalen kognitiven Modells zu überprüfen, das die Lernenden entwickelt haben. (5) Die Lernenden reflektieren ihr eigenes Vorgehen. Sie vergleichen ihre Strategiewahl mit dem Vorgehen anderer Lernenden (*Reflection*).

---

<sup>330</sup> Das CA-Modell zeigt damit eine Affinität zum Modell einer *Community of Learning*. Auch dieses Modell überträgt das traditionelle Lehrzeitmodell in den schulischen Kontext. Vgl. dazu auch II 2.3.1.

<sup>331</sup> A. COLLINS / J. S. BROWN / S. E. NEWMAN (1989). *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In: L. B. RESNICK (Hg.). *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale u. a.: Lawrence Erlbaum Associates. S. 456.

<sup>332</sup> Ebd. S. 459.

<sup>333</sup> Vgl. ebd. 458ff.

(6) Die Lernenden entwickeln aufgrund der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten selbständig neue Problemstellungen (*Exploration*).<sup>334</sup>

Der Lernprozess im CA-Modell umfasst expositorische (*Modeling, Coaching, Scaffolding* und *Fading*), sowie explorative Elemente (*Articulation, Reflection, Exploration*). Er gestaltet sich praxisnah, individuell und zugleich sozial. Mit seiner Anlehnung an eine authentische Lerngemeinschaft ähnelt die soziale Struktur des CA-Ansatzes dem Modell einer *Community of Practice* und dem LPP-Ansatz.<sup>335</sup> Der Erfolg des CA-Modells begründet sich vor allem in der Kombination von Elementen authentischer Lernkultur mit Elementen zur Förderung selbstregulierender Fähigkeiten.<sup>336</sup> Die Lernenden können zur Lösung einer spezifischen Problemstellung auf unterschiedliche kognitive und metakognitive Instrumente zugreifen:

„[...] encouraging the development of self-monitoring and -correction skills is based on the insight that these skills require the problem solver to alternate among different cognitive activities while carrying out a complex task. Thus, cognitive apprenticeship involves the development and externalization of a producer-critic dialogue that students can gradually internalize. This development and externalization are accomplished through discussion, alternation of teacher and learner roles, and group problem solving.“<sup>337</sup>

So kann das CA-Modell fachspezifische sowie allgemein metakognitive Fähigkeiten fördern. Vermunt und Verschaffel erkennen dieses Potential und nehmen die Struktur des Modells in ihrer Konzeption prozessorientierten Lehrens auf. Dabei berücksichtigen sie auch individuelle Voraussetzungen der Lernenden. Die Lernsequenzen des CA-Ansatzes finden sich nun in drei Grundphasen organisiert: (1) *Abstimmen der Lehrstrategien auf die Lernstrategien der Lernenden*. Hier gilt es, die Lernenden nach ihren Lernstrategien zu befragen, um einen individuellen Zuschnitt der Modellierung von Lernstrategien zu gewährleisten. (2) *Lehren von Lernaktivitäten*. Dies umfasst die Modellierung von Lernaktivitäten, wie z. B. durch lautes Sprechen. (3) *Auswerten der Lernaktivitäten*. Bspw. können in Lernportfolios die Lernstrategien diagnostiziert werden.<sup>338</sup> So stellen auch die Schritte des Modells prozessorientierten Lehrens nach Vermunt und Verschaffel das Zusammenspiel von Lehren und Lernen für einen kognitiven und metakognitiven Kompetenzerwerb heraus.

### 2.3.2 Religiöse Kompetenzentwicklung in kognitiv-konstruktivistischer Perspektive

Die Kompetenzdefinition Weinerts, die in der Klieme- und CI-Expertise ihre Rezeption erfährt, hält eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit zwischen der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive und dem Diskurs um schulische Kompetenzorientierung bereit. Erscheinen Kompetenzen als *kognitive* Fähig- und Fertigkeiten, erfordert dies eine lerntheoretische Analyse menschlicher Kognition und ihrer Entwicklung.<sup>339</sup> Die vorgestellte Lerntheorie vertritt einen umfassenden Kognitionsbegriff, der nicht nur den im CI-Entwurf angeführten „kognitiven“ Kompetenzbereich *Deuten und*

<sup>334</sup> Vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 276.

<sup>335</sup> Auch hier kennzeichnet sich der Lernprozess durch eine Einführung in einer Expertenkultur und bedingt ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Meister und Novize. Vgl. oben unter II 2.2.2.2.

<sup>336</sup> So J.-R. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 2].

<sup>337</sup> A. COLLINS / J. S. BROWN / S. E. NEWMAN (1989). S. 458.

<sup>338</sup> Vgl. J. VERMUNT / L. VERSCHAFFEL (2000). Process-oriented teaching. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 212ff.

<sup>339</sup> Vgl. dazu E. KLIEME u. a. (2003). S. 21. Und vgl. D. FISCHER / V. ELSENBAST (2006). S. 11.

*Verstehen* umfasst, sondern darüber hinaus auch *Perzeption, Performanz, Interaktion* und *Partizipation* kognitiv reflektiert.<sup>340</sup> Der Kognitionsbegriff schließt zudem emotionale und motivationale Aspekte religiöser Kompetenzentwicklung mit ein.<sup>341</sup>

Gerade für den kompetenzorientierten RU bedeutet dies, religiöse Kompetenzentwicklung nicht allein auf rationalen Wissenserwerb zu beschränken. Die Reduktion des Kognitionsbegriffes in der Debatte um religiöse Kompetenzentwicklung ist auch durch die Rezeption Baumerts in der Klieme-Expertise bedingt. Religion erscheint hier auf den Bereich konstitutiver *Rationalität* und damit auf religionskundliche Aspekte beschränkt.<sup>342</sup> In diesem Sinne bestätigt Verhülsdonk die Einsichten der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive *Neuen Lernens*, wenn er für den kompetenzorientierten RU festhält:

„Erstens sind kognitive Lernprozesse, wenn sie erfolgreich und im Wortsinn zielführend sein sollen, immer mit Erleben und Handeln verbunden. Erfolgreich lehren und lernen kann nur, wer mit Kopf und Herz bei der Sache ist. Das gilt für Mathematik ebenso wie für Religion. Zweitens darf Kognition nicht auf die Aneignung und Reproduktion von Wissen enggeführt werden darf [sic!]. Auch religiöse Wahrnehmungs- und Ausdruckfähigkeit, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit gehören in diesen Bereich.“<sup>343</sup>

Auch die CA als Lernform der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive zeigt mit der Lernsequenz *Exploration* und der intendierten Förderung lernstrategischer Kompetenzen deutliche Affinitäten zur Theoriebildung schulischer Kompetenzorientierung. So forciert das CA-Modell aufgrund der Annahme eines aktiv Lernenden die selbständige Übertragung der erworbenen Fähigkeiten auf neue Situationen. Die Förderung der Transferfähigkeit durch den unmittelbaren Anwendungsbezug macht Obst ebenso als Schlüsselprinzip des kompetenzorientierten RUs aus.<sup>344</sup>

Die externalisierende Funktion des CA-Modells zeigt die Bedeutung kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten in der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive. *Neues Lernen* benennt diese Externalisierung als Voraussetzung für ein selbstregulierendes Lernen.<sup>345</sup> Auch Obst stellt für den kompetenzorientierten RU zumindest implizit die Wichtigkeit der Förderung von Lernstrategien heraus, wenn sie unter dem Begriff „Lernen des Lernens“ einen zu selbstregulierendem Lernen befähigenden Unterricht

---

<sup>340</sup> Vgl. dazu M. SANDER-GAISER (2008). S. 75f. Und vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 17.

<sup>341</sup> Sander-Gaiser sieht diese Einsicht auch in der jüdisch-christlichen Tradition begründet: Kognition und Emotion finden sich in der biblischen Semantik eng verbunden. So zeigt der Erkenntnisbegriff in Gen 4,1 eine deutlich emotionale Konnotation. Vgl. M. SANDER-GAISER (2008). S. 76. Anm. 13.

<sup>342</sup> So A. VERHÜLSDONK (2007) Modell 1: Die kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für Bildungsstandards in Katholischer Religion. In: CL. P. SAJAK (Hg.). *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht* (Religionsdidaktik konkret, Bd. 2, hgg. v. H. MENDEL). Berlin: Lit. S. 41. Vgl. dazu auch J. BAUMERT (2002). S. 11. Baumert differenziert mit seiner Forderung nach einem Primat des Kognitiven kognitiv-rationale Prozesse gegenüber lebensweltlich-emotionalen und -motivationalen Prozessen. Er begründet: „Die Tatsache, dass die Logik institutionalisierter Lernprozesse nicht mit der Logik schulischer Lebenswelten identisch ist, erzeugt ein weiteres Strukturproblem – nämlich den in normativer Hinsicht doppelten Referenzrahmen von Schule. Auch wenn Lernprozesse unauflöslich in emotionales und motivationales Geschehen eingebettet sind, steht die Schule doch unter dem Primat des Kognitiven, und zwar mit höherem Alter der Schüler und Schülerinnen zunehmend.“ Ebd. S. 6.

<sup>343</sup> A. VERHÜLSDONK (2007). S. 42f. Verhülsdonk benutzt hier Begrifflichkeiten des EPA-Kompetenzmodells. Vgl. dazu oben unter I 2.3.

<sup>344</sup> Vgl. G. OBST (2009). S. 141.199.

<sup>345</sup> Vermunt und Verschaffel fordern in diesem Sinne ein prozessorientiertes Lehren, das eine allmähliche Übertragung der Lernfunktionen von den Lehrenden auf die Lernenden vorsieht. Vgl. dazu J. VERMUNT / L. VERSCHAFFEL (2000). S. 214.

einfordert.<sup>346</sup> Hier sind Lernstrategien, die den eigenen Lernprozess strukturieren und überwachen, unerlässlich. Der pädagogisch-psychologische Diskurs reflektiert diese unter dem Begriff „Metakognitionen“.<sup>347</sup>

Simons und Bolhuis fordern für eine Reflexion schulischen Lernens in kognitiv-konstruktivistischer Perspektive eine Differenzierung dieses Begriffes, die eine Affinität zum Kompetenzverständnis der aktuellen schulischen Kompetenzorientierung aufweist. So unterscheiden sie Metakognitionen in Wissen über den eigenen Lernprozess, seine Ziele und Methoden (*Metacognitive Knowledge*) und in die exekutive Kontrolle kognitiver Prozesse, d. h. in Handlungen des Planens, Überwachens und Regulierens (*Regulation and executive Control*).<sup>348</sup> Im Zusammenhang mit schulischer Kompetenzorientierung ließe sich diese Differenzierung mit dem Begriff „metakognitive Kompetenz“ belegen, der sowohl das Wissen als auch die erfolgreiche Anwendung von Kognitionen umfasst.

Metakognitive Kompetenzentwicklung – dies postulieren Brown, Collins und Newman für das CA-Modell und auch Obst für einen kompetenzorientierten RU – darf niemals losgelöst vom Unterrichtsgegenstand erfolgen. Sie gewinnt nur im Zusammenhang fachspezifischer Problemstellungen ihre funktionale Relevanz. Ein isoliertes Methodentraining – bspw. nach Klippert – kann den Ansprüchen der Kompetenzorientierung im RU damit nicht genügen.<sup>349</sup>

So teilt die kognitiv-konstruktivistische Perspektive als Theorie *Neuen Lernens* entscheidende Einsichten der Kompetenzorientierung. Darüber hinaus zeigt gerade das CA-Modell mit seiner spezifischen Struktur eine Affinität zur christlichen Lernkultur. Das asymmetrische Meister-Lehrling-Verhältnis des *Apprenticeship*-Modells findet sich auch im christlichen Nachfolgedanken als Bestandteil der antiken jüdischen Lernkultur wieder. Laut Sander-Gaiser bedeutet Nachfolge im neutestamentlichen Kontext ein messianisches Lernen, d. h. ein Schülersein bei Christus, dessen göttliche Autorität den Status des Meisters markiert. Noch im Mittelalter und in der Reformationszeit gilt die *Imitatio Magistri* als fester Bestandteil der religiösen und weltlichen Lernkultur.<sup>350</sup>

## 2.4 Lernen in neurowissenschaftlicher Perspektive

Als weiterer Ansatz *Neuen Lernens* kann die neurowissenschaftliche Perspektive hinzugezogen werden. Ihren Fragehorizont, ihre Erkenntnisse und die daraus begründeten Forderungen entwickelt die neurowissenschaftliche Forschung aus spezifischen Grundannahmen über den Menschen. Wie bereits ausgeführt, stellen sich diese als eine spezifische Interpretation des konstruktivistischen Paradigmas unter

---

<sup>346</sup> Vgl. dazu G. OBST (2009). S. 182f.

<sup>347</sup> Während kognitive Strategien zur Bewältigung expliziter Aufgabenstellungen verwendet werden und damit *direkt* auf die Konstruktion neuer Wissensstrukturen Einfluss nehmen, kommen metakognitive Strategien zum Einsatz, wenn der kognitive Prozess geplant, überwacht und reguliert werden soll. Dazu zählt auch die Überwachung emotionaler, motivationaler und volitionaler Aspekte des Lernprozesses. Vgl. dazu M. GLÄSER-ZIKUDA (2007). Training selbstregulierten Lernens auf der Basis des Portfolio-Ansatzes. In: M. LANDMANN / B. SCHMITZ (Hg.). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 114.

<sup>348</sup> Vgl. R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 2].

<sup>349</sup> Vgl. dazu G. OBST (2009). S. 195f. Und vgl. auch H. KLIPPERT (2008). *Methoden-Training: Übungsbauusteine für den Unterricht*, 18. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.

<sup>350</sup> Vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 132f.

besonderer Berücksichtigung des Umwelteinflusses auf den Lernprozess dar.<sup>351</sup> Darüber hinaus beschreibt die neurowissenschaftliche Perspektive auf Lernen wie der Ansatz *Neuen Lernens* Lernen als aktive Verarbeitung von Erfahrung. Dazu zählt eine selbständige Konsolidierung, die das Wissen festigt und erweitert. Das Vergleichen von Merkmalen und Beziehungen, Situationsanalyse, Denken in Aktivitäten, Ziel- und Planentwicklung, Entscheidungen und Austausch mit anderen gehen in dieser metakognitiven Aktivität auf.<sup>352</sup>

Für eine Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung sollen aktuelle neurowissenschaftliche Ansätze herangezogen werden, die den Paradigmenwechsel der Neurowissenschaft in der jüngsten Vergangenheit teilen. Dieser bestimmt Lernen fortan nicht länger als Operationen einzelner modularer Hirnareale, sondern als neuronale Netzwerkbildung: Kognitive Funktionen der Wahrnehmung, der Erinnerung, des Wiedererkennens, des logischen Denkens und Verstehens beziehen die gesamte Hirnrinde – die sogenannte Kortex – mit ein. Anderson beschreibt das neuronale Netzwerk vereinfacht als Gefüge neuronaler Einheiten, die sich in drei verschiedene Arten differenzieren lassen: Sogenannte *Input-Einheiten* können über die Außenwelt Signale empfangen, die durch die *Hidden-Einheiten* in internen Repräsentationen abgebildet werden. Die *Output-Einheiten* können die internen Signale an die Außenwelt abgeben. Die Stärke der Verbindungen zwischen den jeweiligen Einheiten drückt sich in ihrem Gewicht aus. Das positive Gewicht eines Neurons bedeutet einen erregenden Einfluss, ein negatives einen hemmenden Einfluss und kein Gewicht keinen Einfluss auf weitere Neuronen. Wissen als gespeichertes neuronales Netzwerk zeichnet sich also durch ein spezifisches Gewicht aus. Lernen äußert sich in einer Gewichtsveränderung. Es erscheint als Neuverknüpfung und Umstrukturierung neuronaler Netzwerke.<sup>353</sup>

Diese vereinfachende Beschreibung neuronaler Hirnaktivität stellt ein aktuelles neurowissenschaftliches Kernkonzept dar. Lernen ist in neurowissenschaftlicher Perspektive daher als ein Prozess zu qualifizieren, der die Bildung neuronaler Netzwerke betreibt. Im Hinblick auf religiöse Kompetenzentwicklung ist zu fragen, inwieweit neurowissenschaftliche Konzepte die komplexe Entwicklung von Kompetenzen berücksichtigen und welche fachspezifischen Aussagen sie über religiöse Kompetenzentwicklung bereithalten. Dazu stelle ich im Folgenden exemplarisch die Prinzipien des *Brain-based Learnings and Teachings* vor.

#### 2.4.1 Gehirngerechtes Lernen

1994 entwickeln Caine und Caine das neurodidaktische Konzept *Brain-based Learning and Teaching (BBTL)*, um ein gehirngerechtes Lernen zu ermöglichen. Dieses erweist sich für die Darstellung der neurowissenschaftlichen Perspektive als ertragreich, weil es eine klar umrissene Sammlung lerntheoretischer Einsichten umfasst. Damit stellt *BBTL* weder eine Lernform noch ein Konzept für den direkten Unterrichtseinsatz dar, sondern hält lediglich grundlegende Prinzipien bereit, infolgederer konkrete Unterrichtsmodelle begründbar werden.

---

<sup>351</sup> Vgl. oben unter II 1.4.

<sup>352</sup> Vgl. M. ARNOLD (2009). S. 194.

<sup>353</sup> Vgl. J. A. ANDERSON (2003). Associative networks. In: M. A. ARBIB (Hg.). *The handbook of brain theory and neural networks*, 2. Auflage. Cambridge u. a.: MIT Press. S. 117f.

*BBTL* stellt traditionelle schulische Lehr- und Lernformen in Frage. Auch die grundlegenden Forderungen der aktuellen Debatte um die Kompetenzorientierung nach Evaluierbarkeit und Standardisierung zeigen sich davon berührt:

„[...] in most schools, we still find that subjects are dealt with separately, and each subject is “taught” at a separate time. The students move through subjects in the schedule in an assembly-line routine. Times and places for learning and taking breaks are specifically allocated according to the need to cover subject matter [...]. And just as content is predetermined, outcomes are specified in terms of general standards, skills, and facts, which make it relatively easy to test for success.“<sup>354</sup>

*BBTL* begreift Lernen als einen umfassenden Prozess, der sich durch Interkonnektivität kennzeichnet. Nicht separat überprüfbare Ergebnisse stellen seine Qualität sicher, sondern die Beteiligung aller kognitiven, affektiven und emotionalen Funktionen.<sup>355</sup>

Caine und Caine nennen zwölf Prinzipien, von denen vier charakteristische Grundsätze mit ihren didaktischen Folgerungen im Folgenden näher dargestellt werden sollen.<sup>356</sup> (1) *Lernen ist ein physiologischer Vorgang*. Damit vertritt die Neurodidaktik ein ganzheitliches und dynamisches Verständnis von Lernen: alle Sinne, Werte, Emotionen, Verstehensprozesse, aber auch Handlungen sind am Lernprozess beteiligt. Erst in der Umsetzung von Wahrnehmung in Handlung erreicht der Lernprozess sein Ziel und Ende. Für den Unterricht bedeutet dies: Lernen gestaltet sich effektiver, wenn die S. u. S. Erfahrungen machen können, die vielseitig die Sinne ansprechen und vielfältig einsetzbar sind.<sup>357</sup>

(2) *Jedes Gehirn funktioniert sozial*. Die Umwelt und ihre soziale Gestaltung gewinnen im Verlauf menschlicher Entwicklung vom Fetus an einen immer stärkeren Einfluss auf die neuronale Strukturbildung.<sup>358</sup> Daher bestimmt die Qualität der sozialen Interaktion die Art und Weise, wie gut S. u. S. Inhalte aufnehmen und gebrauchen.<sup>359</sup> Für den Unterricht bedeutet dies: S. u. S. lernen effektiver, wenn der Lernprozess soziale Interaktion berücksichtigt.

(3) *Emotionen bestimmen die neuronale Musterbildung*. Sie sind innere psychische Prozesse, die den Lernprozess nicht nur begleiten, sondern maßgeblich beeinflussen. Kognitionen und Emotionen zeigen sich eng miteinander verbunden. Ein Ausschluss emotionaler Qualitäten kann Lernhemmungen produzieren. Für die Unterrichtsgestaltung ergibt sich daraus: S. u. S. lernen besser, wenn durch Informationen und Erfahrungen begleitende positive Emotionen hervorgerufen werden. Individuelle Erwartungen und persönliche Vorlieben, das Selbstwertgefühl und das Bedürfnis nach Sozialkontakt sollten im Lernprozess daher positive Berücksichtigung erfahren.<sup>360</sup>

---

<sup>354</sup> R. N. CAINE / G. CAINE (1994). *Making connections. Teaching and the human brain*. Menlo Park: Addison-Wesley Pub. Co. S. 14.

<sup>355</sup> Caine und Caine halten fest: „The interaction of the different parts of the triune brain attest, for instance, to the importance of a person’s entire physiology.“ Ebd. S. 88.

<sup>356</sup> Vgl. dazu ebd. S. 87ff. Die gesamte Aufzählung findet sich bei Arnold zusammengefasst: Vgl. M. ARNOLD (2009). S. 190f. Über die oben genannten Prinzipien hinaus nennen Caine und Caine effektives Lernen individuell, interessenbasiert, entwicklungsabhängig, angstfrei, vorausschauend, bewusst und aufmerksamkeitsgesteuert.

<sup>357</sup> M. ARNOLD (2009). S. 182.190.

<sup>358</sup> A. K. BRAUN (2009). S. 139.

<sup>359</sup> M. ARNOLD (2002). *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess* (Schriften der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg, Nr. 67, hgg. v. G. GOTTLIEB / H. KRAUß / W. WIATER). München: Ernst Vögel. S. 112.

<sup>360</sup> Vgl. M. ARNOLD (2009). S. 190.193. Und vgl. M. ARNOLD (2002). S. 115f.

(4) *Das Gedächtnis erweist sich als wichtige Determinante des Lernprozesses. Erst die Erinnerung macht jede Art von Leistung möglich.* Das Gedächtnis ermöglicht zum einen die Speicherung isolierter Fakten, Fertigkeiten und Abläufe, zum anderen die gleichzeitige Aktivierung vielfältiger Systeme, um Erfahrungen sinnvoll zu verarbeiten. Die Qualität der Gedächtnisleistung ergibt sich aus der Art der Speicherung: Auswendiglernen erzeugt eine verkürzte Verfügbarkeit, dynamisches Wissen, an dem unmittelbare Erfahrungen beteiligt sind, eine dauerhafte Verfügbarkeit. Für den schulischen Lernprozess gilt daher: S. u. S. lernen effektiver durch Verknüpfungen von Informationen mit Erfahrungen, die vielfältige Erinnerungswege zulassen.<sup>361</sup>

Zusammenfassend kann festgestellt werden: In gehirngerechten Lernprozessen finden sich emotionale Komponenten des Lernprozesses berücksichtigt und die Erzeugung dynamischen Wissens durch erfahrungsbezogene, vielfältige und soziale Lernsituationen forciert.

#### **2.4.2 Religiöse Kompetenzentwicklung in neurowissenschaftlicher Perspektive**

Übereinstimmungen zwischen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und den Forderungen der Kompetenzorientierung zeigen sich in der Bedeutung der Anwendung für den menschlichen Lernprozess. So wie die Theoriebildung schulischer Kompetenzentwicklung mit dem Kompetenzbegriff das Aufgehen von Wissen in eine erfolgreiche Anwendung einfordert, versteht auch die neurowissenschaftliche Perspektive Lernen als einen dynamischen Vorgang, der kognitive Prozesse sowie Handlungsprozesse umfasst. Arnold stellt fest:

„[...] Lernen besteht nicht nur in einer Aufnahme und der Speicherung von Informationen, sondern in gleichem Maße aus der Umsetzung der Informationen in Handlung in Form von Sprache, Planung, dem Setzen und Erreichen von Zielen. Erst durch die praktische Umsetzung wird der Lernprozess vollendet.“<sup>362</sup>

Der Begriff der Anwendung bedeutet hier die Umsetzung von Wahrnehmung in Handlung durch das Gehirn. „Handlungen“ meinen sowohl sichtbare Muskelbewegungen wie Mimik und Gestik als auch die Bewegung von Gedanken und ihre Ordnung zu Plänen, Erkenntnissen oder Sprache. Als erfolgreich sind diejenigen Lernprozesse zu bezeichnen, in denen es gelingt, Kategorisierungen von Wahrnehmungswissen mit Kategorisierungen von Handlungswissen wechselseitig zu verknüpfen. Ein Wahrnehmungs-Handlungs-Kreislauf (*Perception-Action Cycle*) ist somit Qualitätsmerkmal aller Lernprozesse. Dieser schließt folgende vier Stadien des Lernprozesses mit ein: (1) konkrete Erfahrung, (2) reflexive Beobachtung, (3) abstrakte Hypothesen und (4) aktive Überprüfung, Übertragung und Anwendung. Dabei gewinnt die Selbststeuerung für den gelingenden, nachhaltigen Lernprozess eine herausragende Bedeutung und begründet zugleich die Forderung der Kompetenzorientierung nach der Selbstregulierung des Lernprozesses: Die Lernenden sollen Problemstellungen *selbst* wahrnehmen, *selbst* einen Handlungsplan erstellen, *selbst* Methoden, Informationsbeschaffungstechniken und Lernstrategien zur Lösung der Aufgabe kennen und nutzen können. Die S. u. S. sollen in der Lage sein, Aussagen über den jeweiligen Lernstand zu geben, um so Neuronenverbindungen zu stär-

<sup>361</sup> Vgl. M. ARNOLD (2009). S. 192.

<sup>362</sup> Ebd. S. 182.

ken und Inhalte besser zu verarbeiten.<sup>363</sup> Auch die Klieme-Expertise stellt die Bedeutung einer wechselseitigen Verknüpfung von Operationen und Inhalten für den Kompetenzerwerb heraus.<sup>364</sup>

Neben der Funktion der Anwendung für den Lernprozess untersucht die neurowissenschaftliche Forschung auch den kumulativen Kompetenzaufbau, d. h. das Verhältnis von sogenannten Vorläufer- und Zielkompetenzen. Schumacher führt in seiner Darstellung aktueller neurowissenschaftlicher Forschungsfelder Dehaenes Untersuchungen mathematischer Fähigkeiten an. Dort findet sich die Auswirkung des Fingerzählens auf spätere Rechenleistungen untersucht. So zeigt sich, dass bestimmte Hirnareale, die bei Erwachsenen wichtige Funktionen beim Rechnen übernehmen, bei Kindern eine besondere Aktivität zeigen, wenn sie ihre Finger abzählen.<sup>365</sup> Dieser Befund ist mit der Annahme vereinbar, dass es sich beim Rechnen mit den Fingern um eine mathematische Vorläuferfähigkeit handelt, deren Förderung sich positiv auf den Erwerb der Zielkompetenz auswirkt. Doch allein aus diesem Befund lässt sich noch nicht ableiten, dass aus dem Üben des Fingerabzählens eine Verbesserung späterer Rechenleistungen folgt. Grundsätzlich gilt: „Dass am Zustandekommen zweier Kompetenzen die gleichen physiologischen Grundlagen beteiligt sind, lässt noch keinerlei Schlüsse über Fördermöglichkeiten zu.“<sup>366</sup> Am Kompetenzaufbau zeigen sich laut Schumacher stattdessen weitere Kontextfaktoren beteiligt, die von der Beschreibung menschlicher Gehirnprozesse gar nicht erfasst werden können.<sup>367</sup>

Die Schwierigkeit valider neurowissenschaftlicher Aussagen zu schulischen Lernprozessen gilt nicht nur für eine Reflexion fachunspezifischer, sondern insbesondere auch für die religiöse Kompetenzentwicklung. Das Verhältnis zwischen Religion und neurowissenschaftlichen Erklärungsmodellen wurde in den letzten Jahren unter den Schlagwörtern „Neurotheologie“, „neuronales Gottesmodul“ oder „neurobiologischer Gottesbeweis“ rege diskutiert.<sup>368</sup> Dabei ist deutlich geworden, dass der Gegenstand Religion sowie sein anthropologisches Korrelat der Religiosität als soziologisches Phänomen einer naturwissenschaftlichen Betrachtung durchaus offenstehen.<sup>369</sup> Laut

---

<sup>363</sup> Vgl. ebd. S. 185f.

<sup>364</sup> Laut Klieme u. a. werden Kompetenzen „als Verbindung von Inhalten einerseits und Operationen oder „Tätigkeiten“ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden.“ E. KLIEME u. a. (2003). S. 135.

<sup>365</sup> Vgl. Dazu S. DEHAENE (1998). *The number sense: How the mind creates mathematics*. London : Allen Lane.

<sup>366</sup> R. SCHUMACHER (2009). S. 130. Hervorhebungen im Original.

<sup>367</sup> Vgl. ebd. S. 129f.

<sup>368</sup> Vgl. dazu U. LÜKE (2005). Neuro-Theologie – Gott und Religion als Produkt neuronaler Erregungsmuster? In: *Theologie und Glaube*, 95. Jg., Nr. 4, URL: [http://www.theol-fakultaet-pb.de/thgl/thgl2005/4\\_02\\_lueke-neurotheologie.pdf](http://www.theol-fakultaet-pb.de/thgl/thgl2005/4_02_lueke-neurotheologie.pdf) (08.03.2010). S. 423f. Bei allem Anschein einer *aktuellen* Debatte weist Angel darauf hin, dass die Annäherung zwischen Biologie und Theologie keine Neuerung darstellt. Die theologische Forschungsgeschichte ist von einem grundsätzlichen Interesse an biologischen Begründungen der Religion geprägt. Vgl. H.-F. ANGEL (2006). Das Religiöse im Fokus der Neurowissenschaft. Die Emergenz von Religiosität als Forschungsgegenstand. In: H.-F. ANGEL u. a. (Hg.). *Religiosität: anthropologische, theologische und sozial-wissenschaftliche Klärungen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 60.

<sup>369</sup> Diese prinzipielle Möglichkeit schließt jedoch noch keine validen Forschungsergebnisse mit ein. Stattdessen zeigen sich in der Debatte grundsätzliche Defizite, die sich in der Bestimmung des Forschungsgegenstandes begründen. Diese wurden erkannt: Angel macht einen „epochalen“ Perspektivenwechsel in der theologisch-neurowissenschaftlichen Debatte in der Veränderung des Forschungsgegenstandes *Religion* hin zum Phänomen der *Religiosität* aus. So soll nicht länger der objektiv konnotierte Begriff der Religion, sondern *seine subjektive Wirkung* in den neuronalen Prozessen des Gehirns erforscht werden. Dies räumt Missverständnisse aus, die Gottesfrage mit neurowissenschaftlichen Instrumentarien klären zu können, bringt aber weitere Komplikationen mit sich, wenn bewusst wird, welche theoretischen Defizite der unscharfe Begriff der



Angel lassen sich religiöse Erfahrungen wie jedes Erleben, Wahrnehmen und Denken als neuronale Prozesse im Gehirn lokalisieren. So gewinnt neurowissenschaftliche Forschung eine unmittelbare religionspädagogische Relevanz.<sup>370</sup>

Dennoch bleiben in der neurowissenschaftlichen Debatte um Religion und Religiosität m. E. deutliche epistemische Grenzen bestehen, die Aussagen über religiöse Kompetenzentwicklung erschweren. Das Stadium des Diskurses um einen neurowissenschaftlich reflektierten RU kann die Bemühungen, Glaubensprozesse im Verhältnis zu Kognitionen und Emotionen neurowissenschaftlich zu schärfen, exemplarisch aufzeigen.

So schlägt Angel vor, alle menschlichen Glaubensprozesse mit dem Begriff „Creditionen“ zu belegen, die als ihre Teilkomponenten das Phänomen der Religiosität konstituieren. Sie erfassen die Weltsicht, die innere Gestimmtheit, die Wahrnehmung und die lebensrelevante Prioritätensetzung und erweisen sich als untrennbare Kernbestandteile *jeglicher* Deute- bzw. Interpretationsprozesse. Dabei stehen sie in einem interdependenten Verhältnis zu Kognitionen und Emotionen: Sowohl Kognitionen als auch Emotionen enthalten creditive Konstituenten.<sup>371</sup>

Dies wirkt sich unmittelbar auf die Beschreibung religiöser Kompetenzentwicklung aus. Zwar ist zu betonen, dass kompetenzorientierter RU keine Entwicklung spezifischer Creditionen forciert, jedoch grundsätzlich in Bezug und Abgrenzung zu tradierten Glaubenszeugnissen die selbständige Weltdeutung der S. u. S. intendiert.

So fordert der CI-Entwurf in seiner Kompetenzformulierung *religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen* ebendiese „Weltdeutungskompetenz“ ein.<sup>372</sup> Religiöse Kompetenzentwicklung könnte daher mit Angel als kognitiver, emotionaler und creditiver Lernprozess beschrieben werden, in dessen Verlauf Weltdeutungen wahrgenommen, reflektiert und verändert werden. Angel fordert bezüglich des In- und Miteinanders von Kognitionen, Emotionen und Creditionen, die S. u. S. selbst zum Erproben und Reflektieren von Creditionen anzuleiten.<sup>373</sup> Dabei bleiben folgende Fragen offen: Wie können Creditionen entwickelt werden? Welche Creditionen bringen welche Emotionen und Kognitionen hervor und wie verhalten sie sich zum Kompetenzbegriff? Und was für fachspezifische Creditionen lassen sich für den RU benennen? Eine neurowissenschaftliche Theorie, welche die neuronale Spezifik religiöser Kompetenzentwicklung darstellen kann, scheint nicht gegeben.

Doch die Ernüchterung bezüglich einer lerntheoretischen Fundierung fachspezifischer Kompetenzentwicklung bleibt nicht auf den RU begrenzt. Die aktuellen neurophysiologischen Untersuchungen erweisen sich laut Schumacher prinzipiell als defizitär, wenn es darum geht, konkrete Anleitungen für schulisches Lehren und Lernen bereitzuhalten. Neurophysiologie untersucht lediglich einen begrenzten, wenn auch

---

Religiosität für die neurowissenschaftlich-theologische Debatte birgt. Vgl. dazu ebd. S. 65ff. Zur hier verwendeten Definition des Begriffes „Religiosität“ siehe M. ROTHGANGEL (2006). Religiosität als menschliches Gesicht der Offenbarung Gottes. In: H.-F. ANGEL u. a. (Hg.). *Religiosität: anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 175ff.

<sup>370</sup> Vgl. H.-F. ANGEL (2006). S. 60.63.

<sup>371</sup> So verweisen nach Angel z. B. die Aussagen „ich glaube, dass es Gott gibt“ oder „ich glaube, dass es keinen Gott gibt“ auf spezifische Creditionen. Vgl. dazu und zu den Ausführungen des K-E-C-Modells ebd. S. 74ff. Und vgl. H.-F. ANGEL (2009). Ausblendungen, Lebensrelevanz und Glaubensprozesse (Creditionen). Religionspädagogische Positionierungen im Schnittfeld von Naturwissenschaft und Theologie. In: M. ROTHGANGEL u. a. (Hg.). *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8. Jg., Nr. 1, URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-01a/4.pdf> (07.03.2010). S. 35.

<sup>372</sup> Vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 28.

<sup>373</sup> Vgl. dazu ebd. S. 36.

nicht entbehrlichen Aspekt von Lernen: das menschliche Gehirn als eine biologische, evolutionär entwickelte Voraussetzung eines jeden Lernprozesses.<sup>374</sup>

Terhart formuliert dieses Defizit in didaktischer Perspektive. Er zweifelt überhaupt den didaktischen Stellenwert neurowissenschaftlicher Forschung an. So

„[...] schlägt auch die Neurodidaktik, wie alle psychologischen Didaktiken, die sich auf den Prozess bzw. hier: auf das Gehirn und seine Arbeitsweise als die physiologische Basis des Lernens beziehen, fast ausschließlich eine Brücke zu den Prozessen und Methoden des *Lernens* – und nur sehr bedingt: zu den Methoden des *Lehrens*. Zugleich wird die materiale Seite, die Sache des Unterrichts, konstruktivistisch und neurophilosophisch de-konstruiert; sie verflüssigt sich, wird zur Ansichtssache. So gesehen kann man fragen, ob die Neurodidaktik überhaupt eine Didaktik ist.“<sup>375</sup>

Die Ausführungen machen deutlich: Die noch mangelnde Begriffs- und Methodenschärfe des neurowissenschaftlichen Diskurses hinsichtlich einer validen Beschreibung des Phänomens Religiosität bedeutet neben der grundlegenden fachunspezifischen Erkenntnisschwierigkeit aus der Differenz von Labor- und Schulsituation eine zusätzliche Schwierigkeit für die Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung.<sup>376</sup>

Dies lässt weitere Ergebnisse der Neurowissenschaft zur Reflexion menschlicher Religiosität im Hinblick auf eine gehirngerechte Didaktik des RUs einfordern. So ist resümierend festzustellen, dass neurowissenschaftliche Modelle die *Bedeutung* der Kompetenzorientierung für schulisches Lernen valide begründen können: Lernen geht als kumulative Entwicklung fachspezifischer und -unspezifischer Kompetenzen notwendigerweise erst in der Anwendung des Gelernten und damit in einem Tätigkeitsbezug auf. Effektive schulische Kompetenzentwicklung braucht daher einen stärkeren Anwendungsbezug, der über eine bloße Darbietung vielfältiger Anwendungssituationen hinausgeht. Kompetenzentwicklung muss diejenigen Kompetenzen schulen, welche die Anwendung gelingen lassen. Dazu zählen auch selbstregulative Kompetenzen.

Auch zeigt die neurowissenschaftliche Perspektive in ihren Einsichten eine potentielle Anschlussfähigkeit an die Lernkultur des RUs. So lassen sich bei Martin Luther Affinitäten zu der Annahme, Lernen als Zusammenspiel von Kognition und Emotion zu beschreiben.<sup>377</sup> Luther versteht Lernen im Lichte des Evangeliums als eine geisti-

---

<sup>374</sup> R. SCHUMACHER (2009). S. 130.

<sup>375</sup> E. TERHART (2008). S. 26. Nur vermeintlich können die dargestellten didaktischen Implementierungen des *BBLT* dieser Kritik entgegen. So hebt Arnold ausdrücklich relativierend hervor, dass *BBLT* keine neue didaktische Strömung oder neue Theorie umfasst. Es deckt lediglich die biologischen Grundlagen von Lernprozessen auf, kann jedoch auch Hinweise für eine entsprechend sinnvolle Unterrichtsgestaltung geben. Vgl. dazu M. ARNOLD (2002). S. 336.

<sup>376</sup> Zum fachunspezifischen Defizit neurowissenschaftlicher Ergebnisse hinsichtlich einer didaktischen Übertragung auf den Schulalltag vgl. auch E. REICH (2007). *Das komplexe Verhältnis von Hirnforschung, Pädagogik und Kultur*. In: Onlineportal zur Neuropädagogik. Interdisziplinäre Aspekte einer modernen Neurowissenschaft, URL: <http://www.ewetel.net/~astrid.schuster/Reich.pdf> (08.03.2010). S. 2. Ebenso konnte Schumachers Beispiel aus dem Gebiet mathematischer Kompetenzentwicklung und die Position Terharts die allgemeine Strittigkeit um direkte Ableitungen neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für die didaktische Praxis verdeutlichen.

<sup>377</sup> So bezeichnet Luther nicht nur den Verstand, sondern auch das Herz als zentrale Konstituente des Lernprozesses. Sander-Gaiser zitiert: „Ich soll´s lernen, ut non im Herzen gemalet ut gemalet in tabula, sed soll mein Herz lebendig machen und fiam alius homo.“ M. LUTHER. WA 49,102,1-3 (Predigt, 1540). Siehe dazu M. SANDER-GAISER (1996). *Lernen als Spiel bei Martin Luther*. Frankfurt a. M.: Haag + Herrchen. S. 79. Zum biblischen Erkenntnisbegriff vgl. auch oben Anm. 341.

ge und emotionale Aktivität.<sup>378</sup> Caine und Caine belegen diesen Befund mit dem Begriff eines ganzheitlichen Lernprozesses, der eine vielfältige Gestaltung von schulischen Lernprozessen erfordert.<sup>379</sup> Diese Forderung hält eine Affinität zu Luthers Forderungen an die Gestaltung von Lernprozessen bereit. Luther nennt als wichtige Lernformen das Lernen durch Unterrichten, durch Bilder, durch anschauliche Beispiele, durch Tun des Gotteswortes oder durch Nachahmung. Darüber hinaus gewinnt auch das Lernen als Spiel eine besondere Bedeutung für Luthers Lernvorstellung. Alle diese Lernwege sind in einer einheitlichen lernmethodischen Vorstellung kombinierend aufeinander zu beziehen. Ihre Vielfalt steigert den Lerneffekt.<sup>380</sup>

Dabei ist das Konzept der Vielseitigkeit von einem ganzheitlichen Unterrichtsmodell zu unterscheiden. Laut Kahlert erweisen sich die modernen Begriffe „ganzheitliches Lernen“ oder auch „Lernen mit allen Sinnen“ für die Reflexion schulischer Lernarrangements als wenig differenziert. Die Begriffe stellen vielmehr eine Inkohärenz zu neurowissenschaftlichen Grundeinsichten dar. Meist gehen sie mit einer Kritik an der „Verkopfung“ schulischer Lernprozesse einher und fordern einen expliziten Einbezug der Sinne bzw. Gefühle. Diese Forderung widerspricht der neurowissenschaftlichen Erkenntnis, dass Emotionen Teil *eines jeden* Lernprozesses sind.<sup>381</sup>

Gegenstand der didaktischen Reflexion sollte daher keine Gegenüberstellung von Kognitionen und Emotionen im Sinne eines Anti-Intellektualismus, sondern das *Zusammenspiel* von Kognition und Emotion sein, das sich lernförderlich oder -hinderlich in den Lernergebnissen widerspiegelt. Hier kann der Begriff der Vielseitigkeit von Zugängen – wie er auch bei Luther Verwendung findet – weitaus differenzierter die Anforderungen an Lernarrangements beschreiben.<sup>382</sup> Diese Differenzierung gilt damit auch für den Bildungsplan Baden-Württembergs, der für den RU ganzheitliche Lernprozesse einfordert.<sup>383</sup>

So ist abschließend festzustellen: Gilt es, eine Theorie zu finden, die schulische Kompetenzentwicklung nicht nur lerntheoretisch valide beschreiben kann, sondern darüber hinaus auch lehrtheoretische Aussagen für eine Förderung ebendieser Ent-

---

<sup>378</sup> Für Luther verbindet sich mit der „Wiederentdeckung“ des Evangeliums zugleich eine Erneuerung dazugehöriger geistlicher Lern- und Lehrformen. Lehr- und Lernkonzeptionen müssen im Sinne seiner Wort-Gottes-Theologie verstanden werden. Sie gestalten sich als Versuch, jüdische und christliche Lernkultur wieder im pädagogischen Diskurs zu verankern. Vgl. dazu M. SANDER-GAISER (2003), S. 121.125.

<sup>379</sup> So M. ARNOLD (2009), 182.190.

<sup>380</sup> Vgl. dazu M. SANDER-GAISER (2003), S. 123ff. Und vgl. M. SANDER-GAISER (1998), „Ein Christ ist gewiss ein Schüler, und er lernt bis in Ewigkeit“. Neue Einsichten in das Verhältnis von Theologie und Pädagogik bei Luther. In: *Luther. Zeitschrift der Luthergesellschaft*, 69. Jg., Nr. 3, S. 145f. Und vgl. auch M. SANDER-GAISER (1996), S. 56.

<sup>381</sup> Wie auch unter II 2.3 ermittelt. Kahlert bemerkt: „Aus der zentralen Rolle des Gefühls für die Umweltbewältigung eine stärkere Betonung des Gefühls bei der Umweltbewältigung zu fordern, macht etwa so viel Sinn wie an die Erkenntnis, dass wir Nahrung aufnehmen müssen, die Forderung zu knüpfen, mehr zu essen.“ J. KAHLERT (2007). Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. In: *Widerstreit-Sachunterricht*, Nr. 8, URL: <http://www2.hu-berlin.de/wsu/ebenel/superworte/ganzheitlichkeit/kahlert.pdf> (21.03.2010), S. 4.

<sup>382</sup> Laut Kahlert machen die Ergebnisse moderner Hirnforschung die Didaktik nicht überflüssig, sondern unterstreichen vielmehr ihren Stellenwert. So kann die Aufklärung von Strukturen und Abläufen im Gehirn nicht vermitteln, wie sinnvolles Lernen funktioniert. Dieses zeigt sich erst in der didaktischen Analyse über die Sachverhalte, die im Unterricht Thema werden. Allerdings gestaltet sich diese Aufgabe um vieles schwieriger als eine Gestaltung von Lernarrangements, die viele Sinne ansprechen. Kompetent zu sein schließt m. E. daher auch ein, wahrnehmen, verknüpfen, bewerten und auswählen zu können, was die Sinne bieten. Laut Kahlert schließt Lernen einen inneren Vollzug ein, der einer bloßen Sinneswahrnehmung nicht entspricht. Vgl. Ebd., S. 2ff.

<sup>383</sup> Vgl. dazu MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a), S. 25. Und vgl. oben unter I 2.1.

wicklung bereithält, kann eine Theorie ohne didaktische Implementierungen nicht genügen. Die neurowissenschaftliche Perspektive kann in diesem Sinne (noch) keine kohärente lerntheoretische Fundierung fachunspezifischer sowie religiöser Kompetenzentwicklung leisten. Sie kann jedoch ergänzend, bestätigend oder korrigierend hinzugezogen werden, wenn es darum geht, einzelne lerntheoretische Aussagen über fachunspezifische sowie religiöse Kompetenzentwicklung zu treffen.<sup>384</sup> Ihre Grundannahme, dass die neuronale Musterbildung nicht nur von individuellen Erfahrungen abhängt, sondern ebenso durch kulturelle Prägung determiniert wird, bietet einen Ausgangspunkt für ein Gespräch mit der kulturhistorischen Forschung.<sup>385</sup>

### **3 Zusammenfassung: Religiöse Kompetenzentwicklung in der Perspektive *Neues Lernen***

Die Abhandlung über einzelne Theorien *Neuen Lernens* konnte erste Einblicke in die Diversität des Ansatzes geben. Trotz der unterschiedlichen Ansätze lassen sich die Theorien in der allgemeinen Definition *Neuen Lernens* vereinen:<sup>386</sup> Die Lerntheorien *Neuen Lernens* teilen das ko-konstruktivistische Paradigma in ihrer jeweils spezifischen – sozialen, kulturellen, kognitiven oder auch neurowissenschaftlichen – Auslegung.

Zudem konnte die Darstellung Anknüpfungspunkte zur Reflexion religiöser Kompetenzentwicklung offenlegen. Zusammenfassend sollen hier noch einmal die jeweiligen Antworten der unterschiedlichen Perspektiven *Neuen Lernens* auf die unter Punkt I 3 formulierten Anforderungen an eine Lerntheorie religiöser Kompetenzentwicklung exemplarisch vorgestellt und bewertet werden.

In der Abhandlung ist deutlich geworden, dass sich die einzelnen Theorien *Neuen Lernens* als geeignet erweisen, die fachunspezifischen Paradigmen schulischer Kompetenzentwicklung valide zu reflektieren. So findet der *Kompetenzbegriff* in den einzelnen lerntheoretischen Perspektiven seine je eigene Definition. Während die kulturhistorische Perspektive Kompetenz als werkzeuggestütztes Können bestimmt, das unmittelbar mit Tätigkeiten verknüpft ist, lässt sich Kompetenz in sozialer Perspektive als gelingende Teilhabe an sozialen Austauschprozessen beschreiben. In kognitiv-konstruktivistischer Sicht umfasst Kompetenz nicht nur kognitive, sondern auch metakognitive Fähigkeiten. Die Neurowissenschaften heben mit dem Kompetenzbegriff das Aufgehen von Wissen in Können hervor.

Darüber hinaus teilt *Neues Lernen* auch die Forderungen der Kompetenzorientierung nach einem *anwendungsbezogenen Lernen*, das trägen Wissensbeständen vorbeugen soll. Besonders deutlich wird dies in den partizipativen Lernmodellen der sozia-

---

<sup>384</sup> Diese Bezugnahme ist in der Theoriebildung einer konstruktivistischen Perspektive bereits häufig der Fall: Neurowissenschaftliche Modelle halten für diese einen theoretischen Hintergrund zur Beschreibung lernwissenschaftlicher Phänomene bereit. Vgl. N. BECKER (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 194. In dieser bestätigenden oder korrigierenden Funktion hebt auch Reich die Bedeutung der neurowissenschaftlichen Perspektive für die RP hervor, wenn er konstatiert, dass eine Kenntnis von Neurobiologie und Neuropsychologie die kognitions- und entwicklungswissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik und Didaktik noch überzeugender macht. Vgl. dazu K. H. REICH (2003). Was sollten Religionspädagog/innen über die Neurowissenschaften wissen und warum? Was kann man Schüler/innen und Student/innen 'gehirngerecht' sagen, wenn die Neurowissenschaften kognitive Dissonanz auslösen? In: *Religionspädagogische Beiträge*, 51. Jg., Nr. 1. S. 132.

<sup>385</sup> Zur kulturellen Prägung neuronaler Netze vgl. E. REICH (2007). S. 2.

<sup>386</sup> Vgl. dazu oben unter II 1.6.

len Perspektive sowie in der aktuellen neurowissenschaftlich fundierten Lerntheorie. Beide Perspektiven erkennen die Anwendung als inhärenten Bestandteil des Lernprozesses. In der kulturhistorischen Lerntheorie geht der Anwendungsbegriff im Tätigkeitsbegriff auf.

Die soziale Perspektive stellt mit ihrer Forderung nach offenen Lernprozessen die *Nachhaltigkeit* schulischer Lernprozesse in den Fokus religiöser Kompetenzentwicklung. Die *Offenheit* der Lernprozesse erstreckt sich nicht nur auf das Lernergebnis, sondern ebenso auf die selbständige Gestaltung des Lernweges.<sup>387</sup> Selbständigkeit setzt Selbstregulation voraus, deren Relevanz sich in der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive eingehend diskutiert findet.

Ebenso kann *Neues Lernen* die *kumulative Verfasstheit* schulischer Kompetenzentwicklung lerntheoretisch reflektieren. In kulturhistorischer Perspektive erscheint der kumulative Prozess der Kompetenzentwicklung an spezifische Tätigkeitsbereiche gebunden, die im Lernprozess durchschritten werden. Einschränkend gilt es für die Neurowissenschaft hervorzuheben, dass hier eine Darstellung des Verhältnisses von Vorläufer- und Zielkompetenzen derzeit noch Desiderat bleiben muss.

Generell zeigen sich die Beschreibungen von Lernprozessen und ihren gewünschten Ergebnissen in der Perspektive *Neuen Lernens* für eine Evaluierbarkeit offen. Dabei hält die neue Gestaltung von Lernprozessen auch Lernergebnisse bereit, die neue Testkonzeptionen erfordern. Mit den aus den lerntheoretischen Beschreibungen abgeleiteten Gestaltungsformen *Neuen Lernens*, die ein aktives, anwendungsbezogenes, selbstreguliertes Lernen in komplexen, authentischen Kontexten gewährleisten sollen, muss auch eine veränderte Diagnostik einhergehen. Stokking und Voeten halten fest:

„There is a shift from multiple choice to open-ended questions, from curriculum-independent to curriculum-embedded assessment and from using national standardized tests to classroom assessment, tailor-made by teachers. Alternative approaches intend to assess complex learning outcomes, using a variety of item formats, teacher observations, computer simulations, product ratings, presentations, and portfolios.“<sup>388</sup>

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Paradigmen schulischer Kompetenzorientierung neben einer Revision kompetenzorientierter Lernprozesse infolge neuer lerntheoretischer Einsichten auch eine Revision schulischer Kompetenzdiagnostik erfordern. Die Evaluation von Lernergebnissen muss auch den Lernprozess berücksichtigen. Laut Stokking und Voeten kann die Evaluation daher nur gelingen, wenn die Testkriterien mit den Kriterien des Entwicklungsprozesses übereinstimmen.<sup>389</sup>

Neben den fachunspezifischen Paradigmen der Kompetenzorientierung berücksichtigen die Theorien *Neuen Lernens* auch fachspezifische Aspekte religiöser Kompetenzentwicklung.

---

<sup>387</sup> Zur Gestaltung offener Lernprozesse vgl. auch I. SCHÜBLER (2004). S. 28.

<sup>388</sup> K. STOKKING / M. VOETEN (2000). Valid classroom assessment of complex skills. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 101. Van Hout-Wolters hält eine kurze Beschreibung von Diagnostikinstrumenten für Ergebnisse *Neuen Lernens* bereit, die der Erfassung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen entsprechen können. Darunter fallen bspw. neben mündlichen Interviews, Fragebögen und Videoaufzeichnungen auch Multiple-Choice-Tests, Leistungstests mit einer konkreten, komplexen Anforderungssituation (*Performance Assessment*), Fallstudien (*Case Studies*) oder Portfolios, welche den Prozess der Lernentwicklung anhand von Lernprodukten nachvollziehbar machen. Vgl. dazu B. V. HOUT-WOLTERS (2000). Assessing active self-directed learning. In: R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 87ff.

<sup>389</sup> Vgl. dazu ebd. S. 108.

In ausgewählten lerntheoretischen Ansatzpunkten konnte die Anschlussfähigkeit der Theorien *Neuen Lernens* an die Vorstellungen christlicher Lernkultur exemplarisch herausgestellt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Phänomen der Lernkultur im religionspädagogischen Diskurs noch wenig Berücksichtigung findet. Die in der vorliegenden Arbeit angestrebten Vergleiche müssen daher singuläre Bezüge bleiben.<sup>390</sup> Diese erstrecken sich auf die soziale Grundstruktur menschlichen Lernens, die Vorstellung einer Lerngemeinschaft, die Relevanz von Kognition und Emotion für den Lernprozess, die Vielfalt in der Gestaltung von Lernprozessen und den Praxisbezug allen Lernens.

Eine weitere fachspezifische Entsprechung lässt sich hinsichtlich der Menschenbilder *Neuen Lernens* und des Christentums evangelisch-lutherischer Konfession feststellen. An dieser Stelle sollen nur wenige zentrale Übereinstimmungen zwischen den Theorien *Neuen Lernens* und den Aussagen über das Menschsein in einer evangelischen Perspektive angedacht werden.<sup>391</sup> So weisen die ko-konstruktivistischen Theorien *Neuen Lernens* ein Menschenbild auf, das der behavioristischen Auffassung eines vorhersagbaren, extern steuerbaren Menschen entgegensteht. Der Mensch erscheint hier als autonomes System, das sich in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt. *Neues Lernen* legt diesen Umwelteinfluss sozial, kulturhistorisch, kognitiv-konstruktivistisch oder in einer erweiterten Perspektive auch neurowissenschaftlich aus. In dieser Vorstellung gestalten sich die Transformationsprozesse zwischen dem lernenden Subjekt und seinem kulturellen bzw. sozialen Kontext ergebnisoffen. Das implizite Menschenbild der Theorien *Neuen Lernens* entspricht damit der theologischen Annahme der Zukunftsoffenheit eines jeden Menschen. Diese findet in der religiösen Frage nach Gott ihren Ausdruck und beschreibt das menschliche Handeln gleichsam als einen transzendenten Entwurf.<sup>392</sup> Damit findet sich die menschliche Selbständigkeit in einer sozialen Dimension rückgebun-

---

<sup>390</sup> Der Ansatz, RP als Theorie einer religiösen Lernkultur zu bestimmen, findet sich bspw. bei M. SANDER-GAISER (2003). S. 121ff. Der aktuell in der RP vorherrschende defizitäre Forschungsstand hält m. E. die Chance bereit, Kernfragen der RP wie die nach der Fachspezifik des RUs neu zu beantworten und zu begründen. Aus der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ergibt sich daher auch das Desiderat, die weitere Reflexion religiöser Lernkultur als ein zukünftiges religionspädagogisches Forschungsfeld zu begreifen.

<sup>391</sup> Die Frage nach dem Verhältnis von theologischem und konstruktivistischem Menschenbild findet sich bei Mendl bereits ausführlich diskutiert. Vgl. dazu H. MENDEL (2005b). Ein Zwischenruf: Konstruktivismus, Theologie und Wahrheit. In: H. MENDEL (Hg.). *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster: Lit. S. 177ff. Hier sei einschränkend bemerkt, dass die Ausführungen keinem geschlossenen Menschenbild der Theologie Vorschub leisten sollen. „Das theologische Menschenbild“ ist eine genauso zu vermeidende sprachliche Wendung wie „das Menschenbild *Neuen Lernens*“. Beide Bilder zeigen sich in sich divergent. Die Fragestellung lautet daher eher, ob die Annahmen über das konstruktiv lernende Subjekt in der Interpretation *Neuen Lernens* prinzipielle Anknüpfungspunkte in der theologischen Anthropologie aufweisen können. Weiter sei mit Biehl hervorgehoben, dass die Reflexion theologischer Menschenbilder keine festen, einengenden Zielvorstellungen nach sich ziehen darf. Die biblische Tradition des Bilderverbots in Ex 20,4 lehrt einen vorsichtigen Umgang mit Bildnissen und Bildern. Biehl bemerkt kritisch: „Zum Bild gehört das Zerschneiden des Bildes.“ So ist das Menschenbild eher als Ermöglichungsrahmen zu betrachten, der menschliche Würde und menschliche Potentiale zugestehen kann. Siehe P. BIEHL (2001). Sp. 1316.

<sup>392</sup> Vgl. ebd. Sp. 1317f. Mendl diskutiert die Frage, ob das Bild des selbsttätigen Lernenden nicht der Offenbarungsvorstellung der christlichen Theologie und einem damit verbundenen reaktiven Menschenbild entgegensteht. Mit dem Hinweis auf die kontextuelle sowie individuelle Geprägtheit der Theologie stellt er jedoch eine generelle Affinität fest. Auch der christliche Glaube lässt sich als in Gemeinschaft gefundener und gelebter individueller Weg zu Gott verstehen. Vgl. dazu H. MENDEL (2005b). S. 180ff.

den: Der Mensch ist nicht das isolierte Ich, die Gesellschaft nicht die Summe von Individuen. Der Mensch lebt vielmehr durch und durch in Beziehungen.<sup>393</sup>

Diese Verhältnisbestimmung sieht Biehl auch als zentrales Element der biblischen Rede von der Ebenbildlichkeit Gottes (Gen 1, 26) – einem Kernkonzept theologischer Anthropologie. Auch hier zeigt sich eine Affinität zu den Theorien *Neuen Lernens*. Als Ebenbild Gottes wird der Mensch zu einem Gegenüber Gottes. Die Ebenbildlichkeit schafft eine Brücke zum Dialog. Sie konstituiert die dialogische Grundstruktur des Menschen, die in der sozialen Perspektive *Neuen Lernens* ihre lerntheoretische Entsprechung findet.<sup>394</sup>

In Gottes Bild hinein geschaffen worden zu sein, begründet die unumstößliche Würde der menschlichen Person, hält zugleich aber auch einen ethischen Auftrag für den Menschen bereit: Der Mensch ist berufen zum Handeln als Stellvertreter Gottes.<sup>395</sup> In Luthers paradox anmutendem Freiheitsverständnis des Christenmenschen verdichten sich diese beiden Aspekte der geschenkten Würde und des Anspruches.<sup>396</sup> Der Aufruf zur Tätigkeit, zum Mitwirken am Werk Gottes, lässt sich auch in der Theorie *Neuen Lernens* nachweisen, erscheint hier Lernen doch als umfassende Tätigkeit, die ihren Grund in der sozialen Beziehung des Menschen inne hat.<sup>397</sup> Insbesondere die kulturhistorische Perspektive weist mit ihrem Verständnis von menschlicher Entwicklung als Tätigkeit auf die transformierende Gestaltungskraft des Menschen hin.

So zeigen die Theorien *Neuen Lernens* eine grundsätzliche Eignung, religiöse Kompetenzentwicklung lerntheoretisch zu reflektieren. Sie können fachunspezifische sowie fachspezifische Aspekte der Kompetenzorientierung ausreichend berücksichtigen und somit einen Beitrag leisten, um das im Eingangsteil nachgewiesene lerntheoretische Defizit der aktuellen Debatte um religiöse Kompetenz und ihre Entwicklung zu beheben. Das positive Resultat soll nun Anlass sein, aus den Ergebnissen *Neuen Lernens* nach Folgerungen für die Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten RUs zu fragen.

---

<sup>393</sup> Vgl. KIRCHENAMT DER EKD (2003). S. 64.

<sup>394</sup> Vgl. P. BIEHL (2001). Sp. 1316f. Zum kommunikativen Aspekt in der Gottesebenbildlichkeit vgl. M. SANDER-GAISER (2003). S. 66.

<sup>395</sup> Vgl. dazu ebd. S. 67.

<sup>396</sup> Luther schreibt: „Eyn Christen mensch ist eyn freyer herr ueber alle ding und niemandt unterthan. Eyn Christen mensch ist eyn dienstpar knecht aller ding und yderman unterthan.“ So M. LUTHER. WA 7, 21 (Von der Freiheit eines Christenmenschen, 1520). In diesem Sinne hält die geschenkte Freiheit sowohl eine Unantastbarkeit als auch einen ethischen Aufruf zur Realisierung der Ebenbildlichkeit Gottes bereit.

<sup>397</sup> Sander-Gaiser hebt hier vor allen anderen Tätigkeiten die sprachliche Tätigkeit hervor, deren einzigartige Macht in der biblischen Erzählung des Turmbaus zu Babel zum Thema wird. Vgl. dazu M. SANDER-GAISER (2003). S. 233.

### **III Folgerungen für Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Religionsunterrichtes**

Wie bereits in der Einleitung einschränkend bemerkt, soll und kann hier kein neues, lerntheoretisch fundiertes Kompetenzmodell geleistet werden. Es finden sich auch keine Lernformkataloge aus den Einsichten der Perspektive *Neues Lernen* in religiöse Kompetenzentwicklung abgeleitet. Stattdessen sollen exemplarische Folgerungen sowohl für die Theorie als auch für die Praxis kompetenzorientierten RUs erfolgen, die nicht dem Anspruch von letztgültigen *Schlussfolgerungen* genügen können. Zum einen gilt es, Problemstellungen in der Theoriebildung religiöser Kompetenzmodellierung anhand der gewonnenen Erkenntnisse zu benennen und Lösungsmöglichkeiten anzubieten. Zum anderen bedarf es einer Überprüfung der Ergebnisse der vorangegangenen Analyse auf eine generelle Praxistauglichkeit für den kompetenzorientierten RU. Dazu soll eine Benennung didaktischer Gestaltungsprinzipien und exemplarischer Unterrichtsbeispiele versucht werden.

#### **1 Folgerungen für die Theorie religiöser Kompetenzentwicklung**

Die Analyse religiöser Kompetenzentwicklung in der Perspektive *Neues Lernen* hält grundlegende Erkenntnisse für die theoretische Modellierung religiöser Kompetenz und für die Reflexion kompetenzorientierten Unterrichtens bereit. Die folgenden Ausführungen zu Lernwegformulierungen, zum Verhältnis der Konstituenten religiöser Kompetenz zueinander und zur Verbindung der einzelnen theoretischen Ebenen der Kompetenzorientierung sollen exemplarische Vorschläge dafür sein, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen der vorangegangenen Analyse ableiten lassen.

##### **1.1 Verhältnisbestimmungen der Konstituenten religiöser Kompetenz**

Wie unter I 1.2 festgestellt halten Kompetenzmodelle neben einer Benennung fachspezifischer Kompetenz auch quantitative sowie qualitative Aussagen über das Verhältnis ihrer Teilkompetenzen zueinander bereit. Exemplarisch möchte ich die von der Klieme-Expertise festgestellte Bedeutung des Lernbegriffes für die Verhältnisbestimmung der Konstituenten fachspezifischer Kompetenz anhand der Konzeption des CI-Modells nachweisen. Der Ausdruck „Teilkompetenzen“ findet hier zwar keinen Gebrauch, die Dimensionen bzw. Kompetenzbereiche des Modells zeigen aber zumindest eine Affinität zu diesem Ausdruck.<sup>398</sup> In der Anwendung der in Teil II gewonnenen Einsichten in *Neues Lernen* zeigt sich die Möglichkeit zu einer neuen Verhältnisbestimmung dieser Dimensionen.

---

<sup>398</sup> Nikolova u. a. qualifizieren die religiöse Deutungs- und religiöse Partizipationskompetenz im Gegensatz zum CI-Entwurf als religiöse Teilkompetenzen. Sie halten damit eine Anschlussfähigkeit an den fachunspezifischen Diskurs der Kompetenzorientierung bereit. Aufgrund der festgestellten generellen Anschlussfähigkeit von Berliner Modell und CI-Entwurf kann überlegt werden, auch die Dimensionen des CI-Entwurfes als Teilkompetenzen zu benennen. Deren Verhältnis zu den Kompetenzformulierungen müsste dann im Einzelnen bestimmt werden. Vgl. dazu R. NIKOLOVA u. a. (2007), S. 71.85.



Sander-Gaiser nimmt in seiner Darstellung des CI-Modells implizit eine Verhältnisbestimmung vor, wenn er den religiösen Dimensionen bestimmte Sektoren in einem Kreisdiagramm zuordnet.<sup>399</sup> Dabei weist die Verbindung der Bereiche *Perzeption* und *Kognition* in dem Diagramm zu einem „Kreisviertel“ bereits eine implizite lerntheoretische Bestimmung auf, die einen kognitiv-rationalen Kompetenzbereich von den weiteren – den performativen, interaktiven und partizipativen – trennt. Religiöse Kompetenzentwicklung – so könnte gefolgert werden – erfordert eine gleichwertige Berücksichtigung der Bereiche Perzeption/Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation. Wie in I 2.2 gezeigt werden konnte, findet dieses Verhältnis in den Kompetenzformulierungen des CI-Entwurfes jedoch keine Entsprechung. Hier dominieren kognitiv-rationale Teilkompetenzen. Der Kompetenzbereich *Partizipation* findet sich gänzlich unberücksichtigt. Das Verhältnis der Teilkompetenzen zueinander ließe sich grafisch in einem quantitativ unausgewogenen Verhältnis der Konstituenten religiöser Kompetenz darstellen.

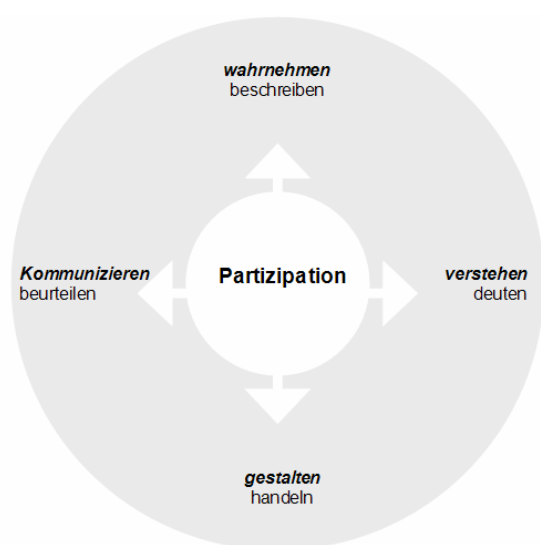


Abb. 2: Schema der Verhältnisbestimmung zwischen den Konstituenten religiöser Kompetenz am Beispiel des CI-Entwurfes nach Erkenntnissen Neuen Lernens

Im Sinne der sozialen Perspektive *Neuen Lernens* hingegen erscheint Partizipation nicht länger als eigenständiger Kompetenzbereich, sondern gewinnt eine Schlüsselfunktion für religiöse Kompetenzentwicklung (Abb. 2). Partizipation erscheint nicht nur als Zielkompetenz,<sup>400</sup> sondern generell als kompetenzförderlicher Lernweg. Lernen funktioniert in der Auffassung der Modelle einer *Community of Learning* und einer *Community of Practice* als Partizipation an einer formellen bzw. informellen Lern- bzw. Arbeitskultur.<sup>401</sup>

Die Kompetenzbereiche *wahrnehmen*, *verstehen*, *gestalten* und *kommunizieren* gehen in der Partizipation auf (Pfeile). So ist das Verhältnis der Teilkompetenzen neu zu bestimmen.<sup>402</sup>

<sup>399</sup> vgl. dazu die Abbildung der Verhältnisbestimmung zwischen den Konstituenten religiöser Kompetenz in M. SANDER-GAISER. (2008). Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: CHR. GRAMZOW / H. LIEBOLD / M. SANDER-GAISER (Hg.). *Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalten. S. 74.

<sup>400</sup> Vgl. dazu auch Anm. 312 unter II 2.2.3. Dass RU auf die Fähigkeit zur Partizipation an religiöser Praxis abzielt, behauptet auch Dressler in B. DRESSLER (2007a). S. 172. Im Sinne *Neuen Lernens* meint der Partizipationsbegriff der schematischen Darstellung sowohl eine Partizipation an religiöser Praxis als auch an den Gemeinschaften, die diese Praxis reflektieren. Zum Zusammenspiel beider Partizipationsformen vgl. auch oben unter II 2.1.3.

<sup>401</sup> Zum Schwerpunkt der jeweiligen Partizipationsmodelle unterscheiden Simons und Bolhuis: „In communities of practice, work is the dominant focus (the foreground) and learning (though very important) is the background. The members have a common interest in (the results of) working. In a community of learning, however, learning is the primary focus, and working is the background. Here members focus on the common interest in the outcomes of learning.“ R.-J. SIMONS / S. BOLHUIS (2004). [S. 7].

<sup>402</sup> Die Darstellung des Schemas erfolgt in Anlehnung an die Grafik Sander-Gaisers (Vgl. Anm. 399) und ist als ein erster Entwurf zu betrachten. Sie erhebt keinen Anspruch auf eine gültige Aussage zum Verhältnis der Teilkompetenzen, sondern soll Anlass zur Diskussion sein. Auffällig ist, dass in der

Die Differenzen der unterschiedlichen schematischen Diagramme können Anlass sein, mittels lerntheoretischer Modelle nach dem Verhältnis der Teilkompetenzen zu fragen. Neben diesem empirischen Zugang können Lernmodelle der christlichen Lernkultur hinzugezogen werden, um die Fachspezifik der Modelle nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell zu gewährleisten. So kann die Zusammenschau der Kompetenzbereiche eine Aussage über die Lernfelder religiöser Kompetenzentwicklung bereithalten.

Im kompetenzorientierten RU werden nicht in jeder Unterrichtsstunde alle Kompetenzbereiche abgedeckt. Ein Modell religiöser Kompetenz ist daher nicht als Abbildung einer situativen Gestalt des RUs zu verstehen. Die Chance eines Modells religiöser Lernergebnisse liegt m. E. vielmehr in einer *generellen* Aussage über das Verhältnis religiöser Lernformen. Die Modellierung zieht somit folgende Fragen nach sich: Welche Lernergebnisse zeichnen den RU aus? Welche Lernformen kennzeichnen den RU? Wie lässt sich deren fachspezifisches Verhältnis zueinander bestimmen? Da weder das Verhältnis noch die Frage nach fachspezifischen Lernformen des RU geklärt ist, muss in Abb. 2 auf eine quantitative Aussage mittels einer Sektoranzuordnung der Dimensionen verzichtet werden.<sup>403</sup> Die Dimensionen religiöser Kompetenz finden sich stattdessen in ein quantitativ unbestimmtes, reziprokes Verhältnis gesetzt.

## 1.2 Lerntheoretische Reflexion als Kohärenzbildung zwischen den theoretischen Ebenen der Kompetenzorientierung

Die lerntheoretische Analyse schulischer Kompetenzorientierung konnte zeigen, dass die Reflexion schulischer Lernprozesse eine Verbindung zwischen den einzelnen Ebenen schulischer Kompetenzorientierung schafft. Bildungsziele und -standards, Kompetenzformulierungen, Kompetenzmodelle, Kerncurricula, schulinterne Curricula, die Entwicklung der Kompetenzen, die Diagnostik sowie die Vorbereitung und Durchführung kompetenzorientierten RUs sind von der lerntheoretischen Fragestellung betroffen. So benennen bspw. Klieme u. a. Bildungsstandards als Aussagen über schulische Lernfelder, Kompetenzen als domänenspezifische Lernergebnisse, Kompetenzmodelle als lernpsychologisch fundierte Beschreibungen ihrer Teilkompetenzen und Kerncurricula als Eröffnung von „Lernwelten“. <sup>404</sup> Die von Rothgangel als Zusammenspiel definierte Relation der einzelnen Instrumentarien erhält durch die lerntheoretische Fundierung ihre Kohärenz.<sup>405</sup> Doch gerade die Analyse der aktuellen religionspädagogischen Entwürfe in Teil I hat gezeigt, dass ein Bezug der einzelnen Instrumentarien zueinander häufig fehlt.<sup>406</sup>

---

Darstellung die Gegenstandsbereiche durch die Kompetenzbezeichnung „Partizipation“ ersetzt werden. Diese Veränderung soll nicht ausschließen, dass alle Teilkompetenzen sowie die Schlüsselkompetenz Partizipation an Gegenstandsbereiche rückgebunden sind. *Wahrnehmen, verstehen, gestalten* und *kommunizieren* verlangen weiterhin einen fachspezifischen Objektbezug. Die fachspezifische Aussagekraft bleibt hier allein durch die Affinität zur christlichen Lernkultur gewahrt, Lernen als Partizipation an einer Gemeinschaft aufzufassen. Vgl. dazu II 2.3.

<sup>403</sup> Einsichten aus der empirischen, lernpsychologischen Lehr-Lern-Forschung verbunden mit Einsichten aus der christlichen Lernkultur könnten fachspezifische Lernformen ermitteln, deren qualitatives und quantitatives Verhältnis die Fachspezifik des RU zum Ausdruck bringen könnten.

<sup>404</sup> Vgl. E. KLIEME u. a. (2003). S. 47.95.

<sup>405</sup> Vgl. dazu oben unter I 1.

<sup>406</sup> Im EPA-Entwurf finden sich Lernprozesse und Kompetenzformulierungen nicht verbunden. Im CI-Entwurf divergieren Dimensionen und Kompetenzformulierungen. Im Bildungsplan Baden-Württembergs findet sich das Kompetenzmodell nicht auf die benannten Lernformen rückbezogen.

*Neues Lernen* setzt diese lerntheoretische Fundierung in den Formulierungen von Lernergebnissen, in der Reflexion von Lernprozessen und in ihren Annahmen über die Evaluation exemplarisch um. Wie bereits unter II 1.5 deutlich wurde, zeigen sich die Formulierungen gewünschter Lernergebnisse unmittelbar an Explikationen spezifischer Lernwege rückgebunden. Auch die Kompetenzdiagnostik richtet sich an dem Lernprozess aus, wenn Kriterien des Lernprozesses und der Evaluation übereinstimmen.<sup>407</sup>

Die Richtung, die *Neues Lernen* in Bezug auf schulisches Lernen beschreitet, kann daher auch wegweisend für den zukünftigen Diskurs religiöser Kompetenzentwicklung werden: weg von der Input-Orientierung, aber auch weg von einer deduktiv geleiteten Output-Orientierung hin zu einer lerntheoretisch geleiteten Prozessorientierung. Dies gilt gerade dann, wenn Kompetenz als Prozess und nicht als einmaliges Ereignis zu verstehen ist.<sup>408</sup> Die Outcome-Orientierung der Bemühungen um Bildungsstandards darf nicht dazu führen, den spezifischen Prozess der Entwicklung religiöser Kompetenzen aus dem Blick zu verlieren. Dieser sollte empirisch erfasst und in die Formulierung von Kompetenzen mit einbezogen werden.

### 1.3 Kompetenz- und Lernwegformulierungen

Die vorangegangenen Ausführungen zum kompetenzorientierten RU und *Neuem Lernen* betonen die Wichtigkeit einer prozessorientierten Theoriebildung religiöser Kompetenz. Dies gilt auch für die Unterrichtsvorbereitung. Hier bietet es sich an, die Reflexion des Lernprozesses in *Lernwegformulierungen* sicherzustellen. Anhand des Unterrichtsvorbereitungsschemas für Studium und Referendariat der Universität Göttingen möchte ich exemplarisch zeigen, wie ein Instrument einer prozessorientierten Theorie kompetenzorientierten RUs aussehen könnte.

Bisher sieht das Göttinger Unterrichtsvorbereitungsschema vor, die von der Curriculumstheorie geforderten Stunden- und Lernziele nun in einem „Kompetenzgewand“ auszuführen. Sogenannte „Könnens-Formulierungen“ setzen den Output-Gedanken der Kompetenzorientierung um.<sup>409</sup> Sie sollen auf das Kompetenzmodell des CI-Entwurfes bezogen werden.<sup>410</sup> Bspw. wird die Formulierung des Stundenzieles *Die S. u. S. sollen nach Auseinandersetzung mit anderen Glaubensbekenntnissen ein eigenes Bekenntnis formulieren* zu *Die S. u S. können nach Auseinanderset-*

---

Fachspezifische und fachunspezifische Kompetenzdefinitionen erscheinen ohne Relation. Eine lerntheoretische Fundierung, die klare qualitative Aussagen über den Lernprozess und seine Ergebnisse bereithält, könnte m. E. eine einheitliche Perspektive bereit stellen, zu der sich die Konzepte verhalten müssten. Zur Analyse der Entwürfe vgl. oben unter I 2.

<sup>407</sup> Die Fragestellung, welche Lernprozesse in welchen Lernformen die gewünschten Lernergebnisse gewährleisten, wird in der Debatte um schulische Kompetenzorientierung – im Gegensatz zur Forschung *Neuen Lernens* – noch zu selten und häufig ohne lerntheoretischen Bezug gestellt. Vgl. dazu R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 3. Zur Kompetenzdiagnostik vgl. oben unter II 3.

<sup>408</sup> Vgl. dazu Anm. 248.

<sup>409</sup> Vgl. B. SCHRÖDER (2003). Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 2. Jg., Nr. 2. S. 100f. Die Verbindung von Lernziel- und Kompetenzformulierung besitzt m. E. durchaus Plausibilität. Beide didaktischen Instrumentarien – Kompetenzformulierung und Lernzielformulierung – weisen eine ähnliche Zielstellung auf: Wie die Kompetenzorientierung geht es der Curriculumstheorie laut Schröder um die Überprüfbarkeit und Qualifikationsorientierung. Vgl. dazu ebd.

<sup>410</sup> Göttinger Unterrichtsvorbereitungsschema für Studium (Praktikum) und Referendariat. In: Universität Göttingen. Theologische Fakultät, URL: <http://www.uni-goettingen.de/de/76449.html> (01.04.2010).

zung mit anderen Glaubensbekenntnissen ein eigenes Bekenntnis formulieren. Die sprachliche Wendung dabei berücksichtigt lediglich die Outcome-Orientierung. Ein Potential für eine neue Gestaltung von Lernprozessen wird nicht ersichtlich. Allein die im Schema verlangte Rückbindung an die im CI-Entwurf formulierte Kompetenz *Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten* impliziert spezifische Aussagen zum Lernprozess, die nicht nur für einzelne Stunden- oder Lernziele, sondern auch übergreifend für ganze Unterrichtseinheiten Relevanz gewinnen.

Lernwegformulierungen als Element kompetenzorientierter Unterrichtsvorbereitung können diesen Bezug explizit in den Fokus didaktischer Reflexion rücken. Für das benannte Stundenziel ergibt sich daher – ergänzend zur Kompetenzformulierung – die Lernwegformulierung: *Die S. u. S. entwickeln diese Kompetenz, indem sie in einem kollaborativen Prozess Glaubenssätze erkennen, hinterfragen, formulieren und transformieren.* Diese Explikation lässt sich sowohl mit der Einsicht *Neuen Lernens* begründen, Lernen als soziale Aushandlung von Bedeutung zu begreifen, als auch mit der Vorstellung, Glaubenszeugnisse selbst als transformierbare Produkte zu verstehen, die in sozialen Austauschprozessen immer wieder tradiert und verändert werden. Im Sinne der Kompetenzorientierung findet sich die Entwicklung der benannten Kompetenz damit an einen anwendungsbezogenen, handlungsorientierten Lernprozess rückgebunden. Lernformen wie *Theologisieren mit Kindern* oder ein *Gruppenpuzzle* mit gemeinsamen Austauschphasen scheinen an diese Lernwegformulierung anschlussfähig.<sup>411</sup> Dabei bleibt die spezifische Ausgestaltung des Lernweges für eine individuelle Abstimmung auf die konkreten Voraussetzungen der Lerngruppe und der Lernressourcen offen.<sup>412</sup>

Das didaktische Instrument der Lernwegformulierungen kann m. E. ein geeigneter Vorschlag sein, Kompetenzformulierungen bewusst an Lernwege rückzubinden. Didaktisch folgt daraus, dass spezifische Kompetenzformulierungen spezifische Lernprozesse erfordern und kompetenzorientierter RU sich nicht auf Kompetenzbenennung und -evaluation begrenzt. Zugleich lässt sich das Instrument als eine Maßnahme verstehen, der Wahl kurzfristig erfolgreicher Lehrmethoden vorzubeugen.<sup>413</sup>

## **2 Gestaltungsprinzipien und exemplarische Lernformen für die Praxis kompetenzorientierten Religionsunterrichts**

Lernauffassungen ziehen eine jeweils spezifische didaktische Gestaltung der Lernsituation nach sich.<sup>414</sup> In der Betrachtung der Perspektive *Neues Lernen* als Ergebnis neuen Lehrens konnte bereits deutlich werden, welche Maßgaben die Einsichten *Neuen Lernens* für den Unterricht bereithalten.<sup>415</sup> Für die kompetenzorientierte Gestaltung des RUs sollen nun Kriterien für eine Gestaltung der Lernumgebung im Sinne

---

<sup>411</sup> Zum Gruppenpuzzle vgl. S. A. BARAB / TH. M. DUFFY (2000). S. 42. Zum *Theologisieren mit Kindern* vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ (2006). Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht. In: G. BÜTTNER (Hg.). *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*. Stuttgart: Calwer. S. 239ff. Vgl. dazu auch unten unter III 2.4 und bes. Anm. 440.

<sup>412</sup> Vgl. dazu oben unter I 2.5.

<sup>413</sup> Vgl. dazu oben unter II 2.2.3.

<sup>414</sup> CHR. SCHWARZER / P. BUCHWALD (2007). S. 219.

<sup>415</sup> Vgl. oben unter I 1.5.

*Neuen Lernens* benannt werden, die sowohl fachspezifische als auch fachunspezifische Aspekte einer religiösen Kompetenzentwicklung berücksichtigen.<sup>416</sup>

Gerade der Begriff der Lernumgebung hebt das ko-konstruktivistische Paradigma *Neuen Lernens* hervor, da er sowohl eine wechselseitige Interaktion ihrer Akteure und Ressourcen als auch die Eigenaktivität der Lernenden im Sinne *Neuen Lernens* in den Blick nimmt.<sup>417</sup> Die soziale Ausrichtung religiöser Kompetenzentwicklung kann als übergreifendes Gestaltungsprinzip gelten, das allen anderen Prinzipien zur Gestaltung religiöser Kompetenzentwicklung in der Perspektive *Neuen Lernens* zugrunde liegt. Sie erfordert eine Lernumwelt, in denen Lernen als in sozialen und situativen Kontexten stattfindendes Ko-Konstruieren wahrscheinlicher wird.<sup>418</sup> Die Gestaltungsprinzipien solch einer Lernumgebung sollen nun kurz ausgeführt und durch exemplarische Lernformen veranschaulicht werden.<sup>419</sup>

## 2.1 Zur Förderung der Eigenaktivität der Lernenden

*Neues Lernen* stellt die Eigenaktivität der S. u. S. für eine gelingende Kompetenzentwicklung heraus.<sup>420</sup> Lernen ist nicht Reaktion oder Rezeption, sondern Eigenaktivität in Auseinandersetzung mit der Umwelt. Den Lernenden des kompetenzorientierten RUs sollte daher die Möglichkeit offenstehen, Kompetenzen handelnd zu entwickeln. Die Handlungssituationen werden nach Lenhard somit zum didaktischen Ausgangspunkt des Lernens.<sup>421</sup> *Neues Lernen* und die Lerntradition des RUs sehen diese Handlungen an Gemeinschaften gebunden, die Teilhabe an und Transformation von kultureller Praxis ermöglichen.

Dabei sollte ein kompetenzorientierter RU den Anspruch haben, Eigenaktivität zur gelingenden Selbstregulation auszubauen. Dies schließt die Förderung zur eigenständigen Überwachung und Regulation der Lernprozesse mit ein. Im Sinne *Neuen Lernens* stellen Savery und Duffy fest: „The teacher’s role should be to challenge the learner’s thinking – not to dictate or attempt to proceduralize that thinking.“<sup>422</sup> Wie von der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive *Neuen Lernens* herausgestellt, erfordert dies die Entwicklung kognitiver und metakognitiver Kompetenz. Der CA-Ansatz sowie das prozessorientierte Lehren forcieren diese Kompetenzentwicklung in einem Wechselspiel zwischen Selbstregulation und externer Regulation des Lernprozesses.<sup>423</sup> Lernformen wie das *Reciprocal Teaching of Reading*, das bereits für

---

<sup>416</sup> Auch Obst führt in ihren Ausführungen zum kompetenzorientierten RU sogenannte kompetenzförderliche Lehr- und Lernformen an. Diese finden sich jedoch nicht lerntheoretisch begründet. Die Aufzählung bleibt ein Methodenkatalog, dessen Struktur sich aus einem aus EPA- und CI-Entwurf zusammengestellten Kompetenzmodell ableitet. Vgl. dazu G. OBST (2009). S. 195ff.

<sup>417</sup> Vgl. dazu CHR. ULLRICH (2005). *Erwerb von Problemlösefähigkeit durch Lernumgebungen. Konzeption und Implementierung eines Frameworks*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. S. 34.

<sup>418</sup> E. TERHART (2000). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag. S. 190.

<sup>419</sup> Die Aufzählung orientiert sich an I. SCHÜßLER (2004). S. 22f. Schüßler formuliert in Anlehnung an die konstruktivistischen Gestaltungsprinzipien der Lernumgebung nach G. REINMANN-ROTHMEIER / H. MANDL (1997). *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden*. In: FR. E. WEINERT / H. MANDL (Hg.). *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich: Theorie und Forschung, Ser. I*, Bd. 4. Göttingen u. a.: Hogrefe. S. 366ff.

<sup>420</sup> Vgl. J. R. SAVERY / TH. M. DUFFY (1996). S. 140.

<sup>421</sup> Vgl. H. LENHARD (2007). S. 107.

<sup>422</sup> J. R. SAVERY / TH. M. DUFFY (1996). S. 139.

<sup>423</sup> Vgl. dazu J. VERMUNT / L. VERSCHAFFEL (2000). S. 210ff. Und vgl. oben unter II 2.3.1.

den RU erprobt ist, zielen wie der CA-Ansatz darauf ab, kognitive und metakognitive Strategien sichtbar und damit anschaulich zu machen.<sup>424</sup> Im Sinne *Neuen Lernens* lassen sich auch die aktive Beteiligung der S. u. S. an der Planung und Durchführung von Lernarrangements motivational, emotional und kognitiv begründen.<sup>425</sup>

## 2.2 Zur Berücksichtigung authentischer religiöser Praxis

In der Perspektive *Neuen Lernens* ist religiöse Kompetenzentwicklung an eine zeitweilige Partizipation an religiöser Praxis gebunden. Lernen in kultureller Praxis ermöglicht den Lernenden, mit realistischen, komplexen Problemen umzugehen. Zugleich findet sich hier ein Rahmen und Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen und Können bereitgestellt. Darüber hinaus regen authentische Lernsituationen die Lernenden dazu an, eigene Handlungsproblematiken zu erkennen und zu verändern. Durch reflexive Formen des Standpunktwechsels können neue Aspekte zur Revision eigener Handlungsmuster und zur Transformation kollektiver Wissenskonstruktionen gewonnen werden.<sup>426</sup>

Folgt die Theorie eines kompetenzorientierten RUs der situierten Perspektive *Neuen Lernens*, so hält allein die authentische Praxis tätiger religiöser Gemeinschaften die Bedingungen zur nachhaltigen Entwicklung kognitiver Fähig- und Fertigkeiten und motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaften bereit.<sup>427</sup> Dies lässt ein bloßes Probehandeln im RU – so wie es der Performative Ansatz in der RP proklamiert – für die Entwicklung religiöser Kompetenzen als ungeeignet erscheinen.<sup>428</sup> Im Sinne

---

<sup>424</sup> Die von Palinscar und Brown 1981 entwickelte Lernform forciert die Förderung eines verstehendes Lesens. Die Lernform überführt jedes Lesen in einen Gruppenprozess von bestenfalls vier S. u. S. Collins, Brown und Newman beschreiben: „The basic method centers on modeling and coaching students in four strategic skills: formulating questions based on the text, summarizing the text, making predictions about what will come next, and clarifying difficulties with the text. [...]. It is called *Reciprocal Teaching* because the teacher and students take turns playing the role of teacher.“ Sander-Gaiser zeigt anhand der Unterrichtsthematik von Mk 12, 28-34 – dem Streitgespräch um das höchste Gebot – wie die Lernform des *Reciprocal Teaching of Reading* auch im RU erfolgreich eingesetzt werden kann. Der Auslegungsprozess der Lernform findet im biblischen Text seine Entsprechung: Die Debatte um Sinn, Deutung und Bewertung entspricht der tradierten Diskussion um den Textsinn der Tora. Mit der Lernform schreiben die S. u. S. die tradierte religiöse Lernkultur fort. Siehe dazu A. COLLINS / J. S. BROWN / S. E. NEWMAN (1989). S. 460. Und vgl. M. SANDER-GAISER (2007). Reziprokes Lesen von Bibeltexten. In: *Forum Religion. Zur Praxis des Religionsunterrichtes*, 23. Jg., Nr. 3, URL: <http://w3.pti-kassel.de/forum/hefte/32007/leseprobe.pdf> (08.10.2008). S. 39ff. Und vgl. M. HASSELHORN / A. GOLD (2006). S. 227.

<sup>425</sup> Die Forderung der CI-Expertise nach einem transparenten Lehr-Lern-Prozess erhält mit dieser Begründung eine lerntheoretische Fundierung. Vgl. D. FISCHER / V. ELSNBAST (2006). S. 73f.

<sup>426</sup> Zum Lernen in authentischen Kontexten vgl. I. SCHÜBLER (2004). S. 25f.

<sup>427</sup> Die Ausführung erfolgt in Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach Weinert. Vgl dazu oben unter I 1.3.1.

<sup>428</sup> Laut Dressler lässt der Performative RU religiöse Praxis lediglich virtuell, niemals authentisch erscheinen – so sehr sich die Praxis auch auf eine authentische Religionspraxis bezieht. Das Lernen am Gegenstand – sogenanntes Probehandeln – beschränkt sich hier auf einen geregelten und beschränkten „Import“ religiöser Praxis in die Schule hin zu einem praxisnahen RU. Performativer RU forciert kein Lernen im ursprünglichen Kontext, so dass Leben und Lernen wieder getrennt erscheinen. Englert fordert in diesem Sinne nicht die Teilhabe am Formenkanon kirchlicher Praxis, sondern eigenes In-Form-Bringen religiöser Tradita. Der Beitrag des Performativen RUs zur religiösen Kompetenzentwicklung der S. u. S. ist somit aus der Perspektive *Neuen Lernens* kritisch zu hinterfragen. Vgl. dazu B. DRESSLER (2007c). Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, 59. Jg., Nr. 3. S. 282. Und vgl. R. ENGLERT (2008). Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, 60. Jg., Nr. 1. S. 7.

*Neuen Lernens* betont Verhülsdonk, dass die Reflexion religiöser Praxis eine Partizipation an ebendieser voraussetzt.<sup>429</sup> Dabei sollte der kompetenzorientierte RU m. E. als institutioneller Rahmen für eine tätige Gemeinschaft von Lernenden verstanden werden, deren Tätigkeit die Reflexion, Deutung und Bewertung religiöser Praxis umfasst. Der RU organisiert, begleitet und reflektiert die zeitweilige Teilhabe an authentischer Praxis. So kann einem Missverständnis von Partizipation als Indoktrination vorgebeugt werden.<sup>430</sup>

Als ein Beispiel für ein Lernen in authentischer Praxis kann das *Diakonische Lehrzeitmodell* der Internetplattform *Reliatlas* dienen. Hier erweist sich die Mitgliedschaft als eine zeitlich begrenzte und pädagogisch intendierte.<sup>431</sup> Generell gilt für den Einbezug authentischer Problemstellungen in die Gestaltung einer kompetenzorientierten Lernumgebung, dass ausreichende Anleitung und Vorbereitung nötig sind, um tatsächlich bessere Lernergebnisse sicherzustellen.<sup>432</sup>

## 2.3 Zur Initiierung anwendungsbezogener Lernprozesse

Der Anwendungsbezug wurde nicht nur in der fachunspezifischen Theorie schulischer Kompetenzorientierung, sondern auch in der RP als herausragendes Merkmal kompetenzorientierten Unterrichts erkannt. Obst nennt das Lernen in Anforderungssituationen das didaktische Schlüsselprinzip des kompetenzorientierten RUs.<sup>433</sup> Ebenso forciert auch *Neues Lernen* anwendungsbezogene Lernergebnisse und erkennt sie als Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen. Dies schließt ein, dass die Lernenden die Anwendungsmöglichkeiten und die Bedingungen der Anwendung kennen.<sup>434</sup> Anwendungsbezogenes Lernen forciert somit auch metakognitive Kompetenzen.<sup>435</sup>

In der Perspektive *Neuen Lernens* lässt sich anwendungsbezogenes Lernen durch variierende, handlungsbezogene Kontexte gestalten. Da hier dieselbe Kompetenz in unterschiedlichen Kontexten erfordert ist, bleibt das Wissen nicht nur auf einen spezifischen Kontext gebunden. Es kann flexibel auf andere Problemstellungen übertragen werden. Im Sinne eines selbstregulierenden Lernens erkennen die S. u. S. dabei, welches Wissen auf andere Situationen transferierbar und welches situationsspezi-

---

<sup>429</sup> Vgl. A. VERHÜLSDONK (2007). S. 42.

<sup>430</sup> In diesem Sinne sieht auch Schieder den Sinn der Partizipation an religiöser Praxis nicht in einer gemeinde-pädagogischen Instrumentalisierung des schulischen RUs. Vielmehr geht es darum, angesichts des großen Erfahrungsdefizits der S. u. S. mit den verfassten Religionen diejenigen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten zu entwickeln, die einen kompetenten Umgang mit Religion ermöglichen. Vgl. dazu R. SCHIEDER (2004). S. 20. Vgl. auch oben unter II 2.1.3.

<sup>431</sup> Die Mitgliedschaft bleibt insofern künstlich, als dass die S. u. S. keine volle Partizipation erreichen. Dennoch kommen sie mit authentischer Praxis in Berührung, können die Anwendung von Werkzeugen und die Aushandlungsprozesse der Diakonie selbst miterleben. Ihre Erfahrungen reflektieren sie jedoch in der ebenfalls zeitweiligen Gemeinschaft des RUs. So gelingt es, aus der traditionellen Besuchszeit der S. u. S. in einem diakonischen Betrieb eine Lehrzeit zu machen, in der die Lernenden nachhaltige, authentische Wissensstrukturen entwickeln. Diese Lernform entspricht zugleich dem Gegenstand: Der Diakonie als kultureller Praxis liegt eine Lernform nahe, die sozio-kulturell strukturiert ist. Vgl. dazu M. SANDER-GAISER (2006). Diakonisches Lernen als Tätigkeit und Partizipation. In: Reliatlas, URL: <http://www.reliatlas.de/dokumente/Artikel-Druck.pdf> (08.09.2008). S. 12ff. Das Angebot „Reliatlas“ lässt sich unter der Adresse <http://www.reliatlas.de> abrufen.

<sup>432</sup> Vgl. G. REINMANN-ROTHMEIER / H. MANDL (1997). S. 359ff.

<sup>433</sup> Vgl. G. OBST (2009). S. 199.

<sup>434</sup> Vgl. R.-J. SIMONS / J. V. D. LINDEN / T. DUFFY (2000b). S. 2. Und vgl. K. STOKKING / M. VOETEN (2000). S. 101.

<sup>435</sup> Vgl. dazu oben unter II 2.3.2.

fisch ist. Darüber hinaus hält der Anwendungsbezug, d. h. der unmittelbare Handlungszusammenhang von schulischem Lernen und authentischer Praxis, für die S. u. S. einen motivationalen Mehrwert bereit.<sup>436</sup>

Dass Anwendung nicht nur Ziel, sondern auch Herausforderung für die Gestaltung kompetenzorientierten RUs ist, reflektiert *Neues Lernen* unter Bezug auf das *Situated Learning*. Für die Transferleistung gelten spezifische Voraussetzungen.<sup>437</sup>

## 2.4 Zur Gestaltung einer multiplen Perspektivik

Die Möglichkeit, Lernende religiöse Problemstellungen aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachten zu lassen, fördert eine flexible Anwendung von Wissen hin zu einem variablen Können. Eine multiple Perspektivik regt dazu an, sich auf andere Wirklichkeitskonstruktionen einzulassen, und konstituiert somit ein gegenseitiges Verständnis im Sinne einer Bedeutungsaushandlung. Zudem ermöglicht sie den Lernenden, eigene, nicht mehr funktionale Handlungs- und Deutungsmuster zu revidieren.<sup>438</sup>

Die Perspektive *Neues Lernen* reflektiert dieses Kriterium gelingenden Lernens in den Modellen der Lerngemeinschaft und des *Kollaborativen Lernens*. Erst die gemeinschaftlichen Austauschprozesse können zu einer Revision eigener und zur Transformation gemeinschaftlicher Sinnsysteme führen. Somit zeigt sich dieses Gestaltungskriterium eng mit der sozialen Gestaltung religiöser Kompetenzentwicklung verbunden. Zudem entspricht es Einsichten der christlichen Lernkultur.<sup>439</sup>

Die Lernform *Theologisieren mit Kindern* setzt dieses Gestaltungskriterium exemplarisch um.<sup>440</sup> Theologisieren als „Denken über religiöses Denken“, als Fragen nach Transzendenz und Letztgültigkeit kann nach Spann als gemeinsamer Suchprozess verstanden werden, der die eigene Deutung mit weiteren Perspektiven in den Dialog

---

<sup>436</sup> Vgl. dazu I. SCHÜßLER (2004). S. 25f.

<sup>437</sup> Die Transferleistung ist jedoch immer an spezifische Voraussetzungen gebunden. Vgl. dazu Anm. 294.

<sup>438</sup> Vgl. dazu I. SCHÜßLER (2004). S. 25f.

<sup>439</sup> Savery und Duffy bemerken: „The quality or depth of one’s understanding can only be determined in a social environment where we can see if our understanding can accommodate the issues and views of others and to see if there are points of view which we could usefully incorporate into our understanding. The importance of a learning community where ideas are discussed and understanding enriched is critical to the design of an effective learning environment.“ J. R. SAVERY / TH. M. DUFFY (1996). S. 140.

<sup>440</sup> *Theologisieren mit Kindern* als Lernform zu beschreiben, ist im religionspädagogischen Diskurs eher unüblich. Häufig erscheint es als didaktisches Leitbild, das lernformübergreifende Einsichten für die didaktische Gestaltung des RUs bereithält. Vielfach wird es auch als eine spezifische Dimension der Kindertheologie angesehen. Die Bezeichnung „Lernform“ ist m. E. dann angemessen, wenn sich die Verfahren und Mittel, durch die *Theologisieren mit Kindern* die religiöse Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützt und initiiert, lerntheoretisch reflektiert finden. So sieht Freudenberger-Lötz im *Theologisieren mit Kindern* konstruktivistische Einsichten in Lernen realisiert, wenn individuelle Wissenskonstruktion durch soziale Aushandlungsprozesse forciert werden. Vgl. dazu P. FREUDENBERGER-LÖTZ (2006). S. 239ff. Zur allgemeinen Definition einer Lernform vgl. I. SCHÜßLER (2004). S. 9.16. Zur didaktischen Bestimmung von *Theologisieren mit Kindern* vgl. FR. SCHWEITZER (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In: A. A. BUCHER u. a. (Hg.). *„Im Himmelreich ist keiner sauer“: Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 2. Stuttgart: Calwer. S. 18. Vgl. weiter FR. KRAFT (2003). Theologisieren mit Kindern – ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht der Grundschule? In: Evangelische Fachhochschule Berlin, URL: <http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/mitarbeiter/haupt-kraft-friedhelm/KINDERTHEOLOGIE.pdf> (12.02.2009). S. 10.



bringen möchte. Nur eine multiple Perspektivik kann die Wahrheitsfrage (nicht die Wahrheitsfindung!) ernsthaft thematisieren und die damit verbundene Positionierung der S. u. S. initiieren.<sup>441</sup> Rothgangel benennt diesen Suchprozess als wesentlichen Bestandteil des konfessionellen RUs.<sup>442</sup>

---

<sup>441</sup> Vgl. M. SPENN (2006). Theologisieren mit Kindern – ein Perspektivenwechsel. In: A. A. BUCHER u. a. (Hg.). *„Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 4. Stuttgart: Calwer. S. 37f.

<sup>442</sup> Wie bereits für die partizipativen Lernmodelle festgestellt, gilt auch hier: Im Sinne eines gemeinschaftlichen Konstruktionsprozesses werden die S. u. S. im theologischen Gespräch mit der christlich-konfessionellen Tradition und deren Bekenntnissen konfrontiert, aber nicht auf sie festgelegt. Vgl. oben unter II 2.2.3. Zur Wahrheitsfrage vgl. M. ROTHGANGEL (2007). S. 80f.

## IV           **Ausblick statt Fazit**

Die Kompetenzorientierung stellt für den religionspädagogischen Diskurs ein neues Paradigma dar, dessen Dimension in der aktuellen Debatte noch nicht vollends entfaltet und dessen Wirkung noch nicht gänzlich zu ersehen ist. Dabei hat die vorliegende Arbeit zeigen können, dass sich die Kompetenzdebatte der RP als äußerst produktiv erweist, Bildungs- und Lerntheorie in einen neuen Dialog zu führen. Der Paradigmenwechsel hat mit der Konzeption von Kompetenzmodellen, Kompetenzformulierungen und Curricula bereits längst die schulische Praxis erreicht und zieht vielfältige, nicht nur positive Veränderungen nach sich.<sup>443</sup>

Das eingangs nachgewiesene lerntheoretische Defizit in der aktuellen Debatte um einen kompetenzorientierten RU resultiert aus einer Vernachlässigung der Frage, wie der Prozess religiöser Kompetenzentwicklung verläuft und welche Unterrichtsgestaltung diesen fördern kann. Diese „Schieflage“ gilt es nun zu beheben. Die durch den Bildungsbegriff deduktiv geführte Diskussion muss mit der lerntheoretischen Debatte um Kompetenzentwicklung verbunden werden. Nur so können tatsächlich neue Lernergebnisse mittels eines neuen, kompetenzorientierten Lernens im RU herbeigeführt und didaktische Unterstützungsangebote für Lehrende bereitgestellt werden.<sup>444</sup> Dies betrifft nicht – wie häufig angenommen<sup>445</sup> – ausschließlich die Ebene der Kerncurricula, sondern alle reflexiven Ebenen kompetenzorientierten RUs, d. h. Bildungsstandards, Kompetenzmodelle, Curricula, Kompetenzdiagnostik sowie Unterrichtsvorbereitungsmodelle, die Evaluation kompetenzorientierten Unterrichtens einschließlich der Lehrerbildung.

Ich schlage daher vor, die aktuellen lerntheoretischen Erkenntnisse in die Theorie kompetenzorientierten RUs mit einzubeziehen, um aus der Debatte um religiöse Kompetenz endlich eine Debatte um religiöse Kompetenzentwicklung werden zu lassen. Durch meine Analyse konnten sich die Theorien *Neuen Lernens* bereits als geeignet erweisen, den theoretischen Anforderungen religiöser Kompetenzentwicklung zu entsprechen. Weitere Perspektiven sind nun im Diskurs zu berücksichtigen.

---

<sup>443</sup> Vgl. dazu oben in der Einleitung und vgl. oben unter II 2.2.3.

<sup>444</sup> B. ASBRAND benennt dieses Unterstützungsangebot als vorrangige Aufgabe religionspädagogischer Bemühungen in der Übertragung nationaler Bildungsstandards auf den RU. Vgl. B. ASBRAND (2007), 42.49.

<sup>445</sup> Vgl. dazu oben unter I 2.5.

## V Literaturverzeichnis

Hinweis: Die verwendeten Abkürzungen in den Angaben verwendeter Literatur erfolgen nach SIEGFRIED M. SCHWERTNER (1994). *Theologische Realenzyklopädie. Abkürzungsverzeichnis*, 2. Auflage. Berlin u. a.: Walter de Gruyter. Bei den Angaben von virtuellen Beiträgen findet sich aufgrund ihrer generellen Verfallbarkeit das Abrufdatum in Klammern hinzugefügt.

AEBLI, HANS (1971). Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode, 7. Auflage. Stuttgart: Klett.

ANDERSON, JAMES A. (2003). Associative networks. In: ARBIB, MICHAEL A. (Hg.). *The handbook of brain theory and neural networks*, 2. Auflage. Cambridge u. a.: MIT Press. S. 117-122.

ANDERSON, JOHN R. / REDER, LYNNE M. / SIMON, HERBERT A. (1996). Situated Learning and Education. In: *Educational Researcher*, Jg. 25, Nr. 4. S. 5-11.

ANDERSON, JOHN R. u. a. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. In: *Educational Researcher*, Jg. 29, Nr. 4. S. 11-13.

ANGEL, HANS-FERDINAND (2006). Das Religiöse im Fokus der Neurowissenschaft. Die Emergenz von Religiosität als Forschungsgegenstand. In: ANGEL, HANS-FERDINAND u. a. (Hg.). *Religiosität: anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 53-68.

ANGEL, HANS-FERDINAND (2009). Ausblendungen, Lebensrelevanz und Glaubensprozesse (Creditionen). Religionspädagogische Positionierungen im Schnittfeld von Naturwissenschaft und Theologie. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8. Jg., Nr. 1, URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-01a/4.pdf> (07.03.2010). S. 26-41.

ANSELM, SABINE (2008). Bildungsstandards – Standardbildung. In: PAUL, INGWER / THIELMANN, WINFRIED / TANGERMANN, FRITZ (Hg.). *Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 69-87.

ARNOLD, MARGRET (2002). *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess* (Schriften der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg, Nr. 67, hgg. v. GOTTLIEB, GUNTHER / KRAUß, HENNING / WIATER, WERNER). München: Ernst Vögel.

ARNOLD, MARGRET (2009): Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: HERRMANN, ULRICH (Hg.). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lernen und Lehren*, 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 182-195.

ASBRAND, BARBARA (2007). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Ein Kommentar aus der Perspektive der Bildungsforschung. In: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 40-50.

AXEL, ERIK (1997). One developmental line in European activity theories. In: COLE, MICHAEL / ENGSTRÖM, YRJÖ / VASQUEZ, OLGA (Hg.). *Mind, culture and activity: seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 128-146.

BARAB, SASHA A. / DUFFY, THOMAS M. (2000). From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, DAVID H./ LAND, SUSAN M. (Hg.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah u. a.: Erlbaum. S. 25-55.

BAUMERT, JÜRGEN (2002). *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative „McKinsey bildet“, im Museum für ostasiatische Kunst, Köln*. In: Max Planck Institute for Human Development, URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf> (29.01.2010).

BAYRHUBER, HORST (2007). Perspektiven fachdidaktischer Forschung an Kompetenzmodellen Stellungnahme zu der Expertise „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. In: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 51-54.

BECKER, NICOLE (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BENNER, DIETRICH (2004). Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3. Jg., Nr. 2, URL: [http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner\\_endred.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf) (17.02.2010). S. 22-36.

BENNER, DIETRICH u. a. (2007). Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt Ru-Bi-Qua. In: BENNER, DIETRICH (Hg.). *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u. a.: Schöningh. S. 141-156.

BERGOLD, RALPH (2005). Gehirn – Religion – Bildung. Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 54. Jg., Nr. 2. S. 51-67.

BIEHL, PETER (1991). *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik* (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster). Güterloh: Mohn.

BIEHL, PETER (2001). Art. Mensch, Menschenbild. Theologisch. In: METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT (Hg.). *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener. Sp. 1314-1320.

BIELACZYK, KATERINE / COLLINS, ALLAN (1999). Learning communities in classrooms. A reconceptualization of educational practice. In: REIGELUTH, CHARLES M. (Hg.). *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Mahwah u. a.: Erlbaum. S. 269-292.

BIESINGER, ALBERT (2001). Lernprozess Christen Juden im Religionsunterricht. In: GROß, WALTER (Hg.). *Das Judentum – Eine bleibende Herausforderung christlicher Identität*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. S. 123-148.

BRAUN, ANNA KATHARINA (2009). Wie Gehirne laufen lernen, oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“. In: HERRMANN, ULRICH (Hg.). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 134-147.

BROWN, ANN L. / CAMPIONE, JOSEPH C. (1995). Communities of learning and thinking, or a context by an other name. In: WOODS, PETER (Hg.). *Contemporary issues in teaching and learning*. London / New York: Routledge Chapman & Hall. S. 120-126.

BROWN, JOHN S. / COLLINS, ALLAN / DUGUID, PAUL (1989). Situated cognition and the culture of learning. In: *Educational Researcher*, Jg. 18, Nr. 1. S. 32-42.

BURRMANN, ULRIKE (2002). *Vygotskij und Piaget – eine notwendige Verbindung für die Gestaltung effektiver Unterrichtsprogramme* (International cultural-historical human sciences, hgg. v. LOMPSCHER, JOACHIM / RÜCKRIEM, GEORG, Bd. 3). Berlin: Pro Business.

CAINE, RENATE NUMMELA / CAINE, GEOFFREY (1994). *Making connections. Teaching and the human brain*. Menlo Park: Addison-Wesley Pub. Co.

CENTER FOR RESEARCH ON ACTIVITY, DEVELOPMENT AND LEARNING. CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY AND DEVELOPMENTAL WORK RESEARCH, URL: <http://www.helsinki.fi/cradle/chat.htm> (30.01.2010).

COLE, MICHAEL / WERTSCH, JAMES V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. In: *Division of Educational Studies*, URL: <http://www.des.emory.edu/mfp/VygColeWer.pdf> (14.03.2010).

COLE, MICHAEL (1999). Cultural psychology: Some general principles and a concrete example. In: ENGESTRÖM, YRJÖ / MIETTINEN, REIJO / PUNAMÄKI, RAIJA-LEENA (Hg.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 87-106.

COLLINS, ALLAN / BROWN, JOHN S. / NEWMAN, SUSAN E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: RESNICK, LAUREN B. (Hg.). *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale u. a.: Lawrence Erlbaum Associates. S. 453-494.

COLLMAR, NORBERT (2004). *Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 24, hgg. v. ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

CRIBLEZ, LUCIEN u. a. (2009). *Bildungsstandards* (Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Zug: Klett und Balmer.

TEN DAM, GEERT / VENOOIJ, FONS / VOLMAN, MONIQUE (2000). New learning in social Studies. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 141-156.

DEHAENE, STANISLAS (1998). *The number sense: How the mind creates mathematics*. London: Allen Lane.

DFG-PROJEKT KERK (2008). In: Forschungsprojekte Humboldt-Universität Berlin, URL: <http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/Projekte/forschungsprojekte/010KERK/index-KERK-DFG-HU.htm> (16.02.2010).

DRESSLER, BERNHARD (2007a). Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichtes. In: SAJAK, CLAUß P. (Hg.). *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht* (Religionsdidaktik konkret, hgg. v. MENDEL, HANS). Berlin: Lit. S. 161-178.

DRESSLER, BERNHARD (2007b). Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6. Jg., Nr. 2, URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/4.pdf> (18.11.2009). S. 27-31.

DRESSLER, BERNHARD (2007c). Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, 56. Jg., Nr. 3. S. 269-286.

EDELMANN, WALTER (2000). *Lernpsychologie*, 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

ENGESTRÖM, YRJÖ (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

ENGESTRÖM, YRJÖ (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, YRJÖ / MIETTINEN, REIJO / PUNAMÄKI, RAIJA-LEENA (Hg.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 19-38.

ENGLERT, RUDOLF (1997). „Schwer zu sagen...“: Was ist ein religiöser Lernprozeß? In: *Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 49. Jg., Nr. 2. S. 135-150.

ENGLERT, RUDOLF (2008). Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, 60. Jg., Nr. 1. S. 3-16.

FAULSTICH, PETER (2002). *Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen*. In: FAULSTICH, PETER u. a. (Hg.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim u. a.: Juventa. S. 61-98.

FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.

FRAAS, HANS-JÜRGEN (2000). *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2006). Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht. In: BÜTTNER, GERHARD (Hg.). *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*. Stuttgart: Calwer. S. 236-254.

GLÄSER-ZIKUDA, MICHAELA (2007). Training selbstregulierten Lernens auf der Basis des Portfolio-Ansatzes. In: LANDMANN, MEIKE / SCHMITZ, BERNHARD (Hg.). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 111-130.

GLOCK, CHARLES Y. (1969). Über die Dimensionen der Religiosität. In: MATTHES, JOACHIM (Hg.). *Kirche und Gesellschaft – Einführung in die Religionssoziologie*, Bd. 2. Hamburg: Rowolth. S. 150-168.

GRASY, BIRGIT (2004). *Das Modell der Partizipativen Grundschule. Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler*. In: Deutsche Nationalbibliothek, URL: [http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972301224&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&file\\_name=972301224.pdf](http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972301224&dok_var=d1&dok_ext=pdf&file_name=972301224.pdf) (01.09.2008).

GRETHLEIN, CHRISTIAN (1998). *Religionspädagogik*. New York u. a.: Walter de Gruyter.

GRETHLEIN, CHRISTIAN (2005). *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

HAAKE, JÖRG M. / SCHWABE, GERHARD / WESSNER, MARTIN (2008). Einleitung und Begriffe. In: HAAKE, JÖRG M./ SCHWABE, GERHARD / WESSNER, MARTIN (Hg.). *CSCCL-Kompendium. Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg. S. 1-5.

HASSELHORN, MARCUS / GOLD, ANDREAS (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (Standards Psychologie, hgg. v. HEUER, HERBERT / RÖSLER, FRANK / TACK, WERNER H.). Stuttgart: Kohlhammer.

HEMEL, ULRICH (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie* (Regensburger Studien zur Theologie, Bd. 38, hgg. v. BENZ, KARL J. u. a.). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.

HESSENS BILDUNGS- UND SOZIALMINISTERIUM (2007) (Hg.). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. In: Hessisches Kultusministerium, URL: [http://www.bep.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM\\_15/BEP\\_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true](http://www.bep.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM_15/BEP_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true) (07.02.2010).

VAN HOUT-WOLTERS, BERNADETTE (2000). Assessing active self-directed learning. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 83-99.

HUSMANN, BÄRBEL / TAMMEUS, RUDOLF (2008). Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur in der Ev. Religionslehre. Zum Sinn und Zweck kompetenzorientierter bundeseinheitlicher Standards. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, 60. Jg., Nr. 4. S. 350-363.

ISER, WOLFGANG (1975). Die Wirklichkeit der Fiktion – Elemente eines funktionsgeschichtlichen Textmodells. In: WARNING, RAINER (Hg.). *Rezeptionsästhetik*, 3. Auflage. München: Fink. S. 277-324.

JONASSEN, DAVID H. / LAND, SUSAN M. (2000). Preface. In: JONASSEN, DAVID H. / LAND, SUSAN M. (Hg.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah u. a.: Erlbaum. S. iii-ix.

KAHLERT, JOACHIM (2007). Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. In: *Widerstreit-Sachunterricht*, Nr. 8, URL: <http://www2.hu-berlin.de/wsu/ebenel/superworte/ganzheitlichkeit/kahlert.pdf> (21.03.2010).

KANES, CLIVE (2007). New directions for the theoretical development of activity theory. In: *International Journal of Interdisciplinary Social Science*, URL: <http://www.bath.ac.uk/csat/reading/documents/readingpaper181109.pdf> (04.01.2010).

KANSELAAR, GELLOF / DE JONG, TON / ANDRIESSEN, JERRY / GOODYEAR, PETER (2000). New technologies. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 55-82.

KARPOV, YURIY V. (2003). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.

KIRCHENAMT DER EKD (2003) (Hg.). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, 2. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

KLAUER, KARL J. (2001). Art. Situiertes Lernen. In: ROST, DETLEF H. (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 635-641.

KLIEME, ECKHART u. a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hgg. v. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. Bonn u. a.: BMBF.

KLIEME, ECKHART / HARTIG, JOHANNES (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: PRENZEL, MANFRED / GOGOLIN, INGRID / KRÜGER, HEINZ-HERMANN (Hg.). *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft, Nr. 8, Jg. 2007). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-32.

KLIPPERT, HEINZ (2008). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*, 18. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.

KÖLBL, CARLOS (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev* (Psychologische Diskurse, hgg. v. STRAUB, JÜRGEN). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

KONRAD, KLAUS (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KRAFT, FRIEDHELM (2003). Theologisieren mit Kindern – ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht der Grundschule? In: Evangelische Fachhochschule Berlin, URL: <http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/oe/mitarbeiter/haupt-kraft-friedhelm/KINDERTHEOLOGIE.pdf> (12.02.2009).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2003) (Hg.). Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. In: Kultusministerkonferenz, URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf) (05.12.2009).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006a) (Hg.). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre*. In: Kultusministerkonferenz, URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Ev-Religion.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf) (14.02. 2010).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2006b) (Hg.). *Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. In: Die Kultusministerkonferenz, URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_24-VB-EPA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf) (15.02.2010).

LÄHNEMANN, JOHANNES (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LAVE, JEAN (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

LAVE, JEAN / WENGER, ETIENNE (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

LAVE, JEAN / WENGER, ETIENNE (1999). Legitimate peripheral participation. In: MURPHY, PATRICIA (Hg.). *Learners, learning and assessment*. London: Chapman in association with Open University. S. 83-89.

LEFRANCOIS, GUY R. (2003). *Psychologie des Lernens*, 3. Auflage. Berlin u. a.: Springer.



- LEKTORSKY, VLADIMIR A. (1999). Activity theory in a new era. In: ENGSTRÖM, YRJÖ / MIETTINEN, REIJO / PUNAMÄKI, RAIJA-LEENA (Hg.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 65-69.
- LENHARD, HARTMUT (2007). Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: *Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde*, 17. Jg., Nr. 3. Loccum: RPI. S. 103-111.
- LENZEN, MANUELA (2002). *Natürliche und künstliche Intelligenz: Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- LEONĚEV, ALEKSEJ N. (1977). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* (hgg. v. KUSSMANN, THOMAS). Stuttgart: Klett.
- VAN DER LINDEN, JOS u. a. (2000). Collaborative learning. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 37-54.
- LOMPSCHER, JOACHIM (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess* (International cultural-historical human sciences, Bd. 7, hgg. v. LOMPSCHER, JOACHIM / RÜCKRIEM, GEORG). Berlin: Lehmanns.
- LUDWIG, JOACHIM (2004). Bildung und expansives Lernen. In: Postprints der Universität Potsdam. Humanwissenschaftliche Reihe, Bd. 13, URL: [http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1287/pdf/postprint\\_ludwig\\_bildung\\_und\\_expansives\\_Lernen.pdf](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1287/pdf/postprint_ludwig_bildung_und_expansives_Lernen.pdf) (16. 03.2010).
- LÜKE, ULRICH (2005). Neuro-Theologie – Gott und Religion als Produkt neuronaler Erregungsmuster? In: *Theologie und Glaube*, 95. Jg., Nr. 4, URL: [http://www.theol-fakultaet-pb.de/thgl/thgl2005/4\\_02\\_lueke-neurotheologie.pdf](http://www.theol-fakultaet-pb.de/thgl/thgl2005/4_02_lueke-neurotheologie.pdf) (08.03.2010). S. 423-438.
- LUTHER, MARTIN (1883ff). *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Abteilung Werke*. Weimar: Böhlau.
- MÄHLER, CLAUDIA / STERN, ELSBETH (2006). Art.: Transfer. In: ROST, DETLEF H. (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 782-793.
- MAZUR, JAMES E. (2004). *Lernen und Gedächtnis*, 5. Auflage. München u. a.: Pearson Studium.
- MENDL, HANS (2005a). Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: MENDL, HANS (Hg.). *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (Religionsdidaktik konkret, Bd. 1, hgg. v. MENDL, HANS). Münster: Lit. S. 9-28.
- MENDL, HANS (2005b). Ein Zwischenruf: Konstruktivismus, Theologie und Wahrheit. In: MENDL, HANS (Hg.). *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (Religionsdidaktik konkret, Bd. 1, hgg. v. HANS MENDL). Münster: Lit. S. 177-187.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004a) (Hg.). Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. In: Bildungsserver Baden-Württemberg, URL: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (30.11.2009).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004b) (Hg.). Bildungsstandards für Evangelische Religionslehre. Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. In: Bildungsserver Baden-Württemberg, URL: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym\\_evR\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_evR_bs.pdf) (23.02.2010).

MÜLLER, KLAUS (2009). Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: MEIXNER, JOHANNA / MÜLLER, KLAUS (Hg.). *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Weinheim u. a.: Beltz.

NEBER, HEINZ (2006). Art.: Kooperatives Lernen. In: ROST, DETLEF H. (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 355-362.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2003) (Hg.). Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10. Evangelischer Religionsunterricht. In: Niedersächsischer Bildungsserver, URL: [http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rrlevan\\_religon.pdf](http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rrlevan_religon.pdf) (17.02.2010).

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2008) (Hg.). Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. In: Niedersächsischer Bildungsserver, URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_evrel\\_gym\\_i.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_evrel_gym_i.pdf) (17.02.2010).

NIEGEMANN, HELMUT M. u. a. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin u. a.: Springer.

NIKOLOVA, ROUMIANA u. a. (2007). Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6. Jg., Nr. 2., URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf> (16.02.2010). S. 67-87.

NISBETT, RICHARD E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... and why*. New York u. a.: Free Press.

OBST, GABRIELE (2009). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

PHILLIPS, DENISE CH. / SOLTIS, JONAS F. (2004). *Perspectives on learning*, 4. Auflage. New York u. a.: Teachers College Press.

PORZELT, BURKARD (2009). *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

REICH, EBERHARD (2007). *Das komplexe Verhältnis von Hirnforschung, Pädagogik und Kultur*. In: Onlineportal Neuropädagogik. Interdisziplinäre Aspekte einer pädagogischen Neurowissenschaft, URL: <http://www.ewetel.net/~astrid.schuster/Reich.pdf> (08.03.2010).

REICH, K. HELMUT (2003). Was sollten Religionspädagog/innen über die Neurowissenschaften wissen und warum? Was kann man Schüler/innen und Student/innen 'gehirngerecht' sagen, wenn die Neurowissenschaften kognitive Dissonanz auslösen? In: *Religionspädagogische Beiträge*, 51. Jg., Nr. 1. S. 121-132.

REINMANN-ROTHMEIER, GABI / MANDL, HEINZ (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: WEINERT, FRANZ E. / MANDL, HEINZ (Hg.). *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Theorie und Forschung, Ser. I*, Bd. 4. Göttingen u. a.: Hogrefe. S. 355-403.

- RENKL, ALEXANDER (2008). Art. Kooperatives Lernen. In: SCHNEIDER, WOLFGANG / HASSELHORN, MARCUS (Hg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10). Göttingen u. a.: Hogrefe. S. 84-94.
- RITTER, WERNER H. (2007). Alles Bildungsstandards – oder was? In: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 29-36.
- RODI, FRITHJOF (2000). Art. Kultur I. In: KRAUSE, GERHARD / MÜLLER, GERHARD (Hg.). *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 20. Berlin u. a.: Walter de Gruyter. S. 176-187.
- ROGOFF, BARBARA / MATUSOV, EUGENE / WHITE, CYNTHIA (1998). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In: OLSEN, DAVID R. (Hg.). *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Malden u. a.: Blackwell. S. 388-414.
- ROGOFF, BARBARA (1999). Cognitive development through social interaction: Vygotsky and Piaget. In: MURPHY, PATRICIA (Hg.). *Learners, learning and assessment*. London: Chapman in association with Open University. S. 69-83.
- ROTH, HEINRICH (1971). *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2006). Religiosität als menschliches Gesicht der Offenbarung Gottes. In: HANS-FERDINAND ANGEL u. a. (Hg.). *Religiosität: anthropologische, theologische und sozial-wissenschaftliche Klärungen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 175-198.
- ROTHGANGEL, MARTIN / BIEHL, PETER (2006). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik. In: WERNKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.). *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 41-56.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2007). Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens. In: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.). *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*. Münster: Comenius-Institut. S. 78-81.
- SANDER-GAISER, MARTIN (1996). *Lernen als Spiel bei Martin Luther*. Frankfurt a. M.: Haag + Herrchen.
- SANDER-GAISER, MARTIN (1998). „Ein Christ ist gewiss ein Schüler, und er lernt bis in Ewigkeit“. Neue Einsichten in das Verhältnis von Theologie und Pädagogik bei Luther. In: *Luther. Zeitschrift der Luthergesellschaft*, 69. Jg., Nr. 3. S. 139-151.
- SANDER-GAISER, MARTIN (2003). *Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 22, hgg. v. ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SANDER-GAISER, MARTIN (2006). Diakonisches Lernen als Tätigkeit und Partizipation. In: Reliatlas, URL: <http://www.reliatlas.de/dokumente/Artikel-Druck.pdf> (08.09.2008).
- SANDER-GAISER, MARTIN (2007). Reziprokes Lesen von Bibeltexten. In: *Forum Religion. Zur Praxis des Religionsunterrichtes*, 23. Jg., Nr. 3, URL: <http://w3.pti-kassel.de/forum/hefte/32007/leseprobe.pdf> (08.10.2008). S. 39-41.

SANDER-GAISER, MARTIN (2008). Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: GRAMZOW, CHRISTOPH / LIEBOLD, HEIDE / SANDER-GAISER, MARTIN (Hg.). *Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalten. S. 73-92.

SAVERY, JOHN R. / DUFFY, THOMAS M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In: WILSON, BRENT G. (Hg.). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. S. 135-150.

SCHIEDER, ROLF (2004). Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3. Jg., Nr. 2, URL: [http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schieder\\_vortrag\\_endred.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schieder_vortrag_endred.pdf) (17.02.2010). S. 14-21.

SCHMIDT, TANJA (2008). *Die Bibel als Medium religiöser Bildung: kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 34, hgg. v. ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SCHREINER, MARTIN (2001). Art.: Emotionales Lernen. In: METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT (Hg.). *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener. Sp. 401-402.

SCHRÖDER, BERND (2003). Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 2. Jg., Nr. 2. S. 95-115.

SCHRÖDER, BERND (2009). Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung. In: FEINDT, ANDREAS / ELSENBAST, VOLKER / SCHREINER, PETER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann. S. 39-56.

SCHUMACHER, RALPH (2009). Hirnforschung und schulisches Lernen. In: HERRMANN, ULRICH (Hg.). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lernen und Lehren*, 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz. S. 124-133.

SCHÜSSLER, INGEBORG (2004). *Lernwirkungen neuer Lernformen* (QEM Materialien, Nr. 55). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e. V., URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien55.pdf> (10.01.2010).

SCHWARZER, CHRISTINE / BUCHWALD, PETRA (2007). Umlernen und Dazulernen. In: GÖHLICH, MICHAEL / WULF, CHRISTOPH / ZIRFAS, JÖRG (Hg.). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim u. a.: Beltz. S. 213-221.

SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In: BUCHER, ANTON A. u. a. (Hg.). *„Im Himmelreich ist keiner sauer“: Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 2. Stuttgart: Calwer. S. 9-27.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (2004) (Hg.). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (Die deutschen Bischöfe: Hirtenschreiben, Erklärungen, Nr. 85). Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

SHUELL, THOMAS J. (1987). Cognitive conceptions of learning. In: *Review of Educational Research*, 56. Jg., Nr. 4. S. 411-436.

SIMONS, ROBERT-JAN (2007). Six key questions for complex learning environments. In: Igitur-Archive, URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0901-200855/simons-six%20key%20questions.pdf> (20.12.2009).

SIMONS, ROBERT-JAN / BOLHUIS, SANNEKE (2004). Constructivist learning theories and complex learning environments. In: Igitur Archive, URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0131-201619/learning%20theoriesdef.doc> (20.12.2009).

SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (2000a). Preface. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. vii-viii.

SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (2000b). New learning: Three ways to learn in a new balance. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 1-20.

SOLSO, ROBERT L. (2005). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Springer.

SPENN, MATTHIAS (2006). Theologisieren mit Kindern – ein Perspektivenwechsel. In: BUCHER, ANTON A. u. a. (Hg.). *„Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 4. Stuttgart: Calwer. S. 29-38.

STOKKING, KAREL / VOETEN, MARINUS (2000). Valid classroom assessment of complex skills. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 101-118.

TERHART, EWALD (2000). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag.

TERHART, EWALD (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: MEYER, MEINERT A. / PRENZEL, MANFRED / HELLEKAMPS, STEPHANIE (Hg.). *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft. S. 13-34.

TOLMAN, EDWARD CH. (1959). Principles of purposive behaviour. In: KOCH, SIGMUND (Hg.). *Psychology: A study of science*, Bd. 2. New York: McGraw-Hill. S. 92-157.

ULLRICH, CHRISTIAN (2005). *Erwerb von Problemlösefähigkeit durch Lernumgebungen. Konzeption und Implementierung eines Frameworks*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

VERHÜLSDONK, ANDREAS (2007). Modell 1: Die kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für Bildungsstandards in Katholischer Religion. In: SAJAK, CLAUB P. (Hg.). *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht* (Religionsdidaktik konkret, Bd. 2, hgg. v. MENDL, HANS). Berlin: Lit. S. 29-50.

VERMUNT, JAN / VERSCHAFFEL, LIEVEN (2000). Process-oriented teaching. In: SIMONS, ROBERT-JAN / VAN DER LINDEN, JOS / DUFFY, TOM (Hg.). *New learning*. Dordrecht u. a.: Kluwer. S. 209-225.

VYGOTSKY, LEV S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (hgg. v. COLE, MICHAEL u. a.). Cambridge: Harvard University Press.

VYGOTSKY, LEV S. (1981). The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, JAMES V. (Hg.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: Sharpe. S. 144-188.

VYGOTSKY, LEV S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*, Bd. 1: *Problems of general psychology* (hgg. v. RIEBER, ROBERT W./ CARTON, AARON S.). New York u. a.: Plenum Press.

WAGNER, FALK (1986). *Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart*. Gütersloh: Mohn.

WALKER, RICHARD (2003). Teacher development through communities of learning. In: MCINERNEY, DENNIS M./ VAN ETEN, SHAWN (Hg.). *Sociocultural influences and teacher education programs*. Greenwich: IAP. S. 223-246.

WEINERT, FRANZ E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, FRANZ E. (Hg.). *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim u. a.: Beltz. S. 17-31.

WEINERT, SABINE (2008). Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur im Vorschulalter. In: PRENZEL MANFRED / GOGOLIN, INGRID / KRÜGER, HEINZ-HERMANN (Hg.). *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft, Jg. 2007, Nr. 8). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89-106.

WENGER, ETIENNE (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZIENER, GERHARD (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze Velber: Klett & Kallmeyer.

ZIENER, GERHARD / SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (2004). Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg für das Fach Evangelische Religionslehre. In: BÜCHNER, FRAUKE (Hg.). *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher*, Jg. 56, Nr. 3. S. 226-236.

## VI            **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1:        *Schema der Interaktion zwischen den einzelnen Konstituenten der Theoriebildung religiöser Kompetenz*

Erstellt von Kampermann.

Abb. 2:        *Schema der Verhältnisbestimmung zwischen den Konstituenten religiöser Kompetenz am Beispiel des CI-Entwurfes nach Erkenntnissen Neuen Lernens*

Erstellt von Kampermann in Anlehnung an: SANDER-GAISER, MARTIN. (2008). Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: GRAMZOW, CHRISTOPH / LIEBOLD, HEIDE / SANDER-GAISER, MARTIN (Hg.). *Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalten. S. 74.

## VII Abkürzungsverzeichnis

Hinweis: Die allgemein in den Fachwissenschaften sowie insbesondere die für die Theologie üblichen Abkürzungen sind aufzuschlüsseln nach SIEGFRIED M. SCHWERTNER (1994). *Theologische Realenzyklopädie. Abkürzungsverzeichnis*, 2. Auflage. Berlin u. a.: Walter de Gruyter. Im Text kenntlich gemachte Abkürzungen finden sich untenstehend noch einmal explizit aufgeführt.

BBLT	=	Brain-based Learning and Teaching
CA	=	Cognitive Apprenticeship
CI	=	Comenius-Institut
CSCL	=	Computer supported cooperative/ collaborative/ collective/ coordinated Learning
EKD	=	Evangelische Kirche in Deutschland
EPA	=	Bundeseinheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur
KERK	=	Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichtes
KMK	=	Kultusministerkonferenz
LPP	=	Legitimate Peripheral Participation
RLL	=	Rahmenrichtlinien
RP	=	Religionspädagogik, in einem konfessionellen Sinne auf eine evangelisch-lutherische Perspektive begrenzt
RTR	=	Reciprocal Teaching of Reading
RU	=	Religionsunterricht, in einem konfessionellen Sinne auf eine evangelisch-lutherische Perspektive begrenzt
RU-Bi-Qua	=	Religionsunterricht, Bildungsstandards und Qualitätssicherung
S. u. S.	=	Schülerinnen und Schüler

*Johann Nikolaus Kampermann, Studium des gymnasialen Lehramtes in den Fächern Ev. Religion und Deutsch in Greifswald, Bern und Göttingen, Absolvent der Georg-August-Universität Göttingen 2010, [nikolaus.kampermann@googlemail.com](mailto:nikolaus.kampermann@googlemail.com).*