

Friedrich Schweitzer

Elementarisierung und Kompetenz

Wie Schülerinnen und Schüler von
»gutem Religionsunterricht« profitieren





Elementarisierung und Kompetenz

Wie Schülerinnen und Schüler
von „gutem Religionsunterricht“ profitieren

Friedrich Schweitzer

in Zusammenarbeit mit Ulrike Baumann, Colin Cramer, Anke Edelbrock,
Peter Kliemann, Sara Haen, Manfred Schnitzler und Henrik Simojoki

4., überarbeitete Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 3 Abbildungen

Die 1.–3. Auflage ist bei der Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH,
Neukirchen-Vluyn erschienen.

Umschlagabbildung: © Gyvafoto/Shutterstock

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

ISBN 978-3-647-71141-6

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der
vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: Konrad Tritsch, Ochsenfurt

Druck und Bindung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner,
Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Zur Einführung	7
I Ausgangspunkte	9
<i>Friedrich Schweitzer</i> Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“	11
<i>Friedrich Schweitzer</i> Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb	24
II Beispiele und Konkretionen	35
<i>Sara Haen</i> Im Namen Gottes darf nicht mehr getötet werden. Elementarisierende Erschließung der <i>Bindung Isaaks</i> (Genesis 22)	37
<i>Friedrich Schweitzer</i> Kreationismus und Intelligent Design im Religionsunterricht? Neue Herausforderungen zum Thema Schöpfungsglaube	51
<i>Ulrike Baumann</i> Reich Gottes für mich? Die Botschaft Jesu im Religionsunterricht der Oberstufe	62
<i>Henrik Simojoki</i> Kompetenz in Anbetracht des Todes. Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls	75
<i>Friedrich Schweitzer</i> Von den Grenzen der Toleranz. Wie weit soll die religiöse Toleranz reichen?	89

Anke Edelbrock

Jochen Klepper – ein kirchengeschichtliches Thema in
elementarisierender und kompetenzorientierter Perspektive 102

Colin Cramer

Entwicklung von Verantwortungskompetenz durch elementarisierende
Projektarbeit. Didaktische Expertise – Unterrichtsqualität –
Kompetenzerwerb 114

Manfred Schnitzler

Viele Wege führen nach Rom
Elementarisierung und Leistungsbewertung 129

**III Weitere Perspektiven: Religionslehrerbildung und
Entwicklung der Religionsdidaktik 147**

Peter Kliemann

Kompetenzorientierte Elementarisierung? Überlegungen aus der
Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung 149

Friedrich Schweitzer

Elementarisierung und Kompetenzorientierung im Unterricht:
Resultate und Perspektiven 176

Autorinnen und Autoren 185

Zur Einführung

Der vorliegende Band soll eine Brücke schlagen zwischen dem religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung und der Orientierung an Kompetenzen im Religionsunterricht. Dadurch sollen der Praxis von Religionsunterricht und Schule weiterführende Impulse geboten werden – durch praktische Beispiele ebenso wie durch theoretische Klärungen.

Die Verbindung von Elementarisierung und Kompetenzorientierung macht eine Weiterentwicklung in zwei Richtungen erforderlich. Sofern im Zusammenhang des Elementarisierungsansatzes nicht ausdrücklich über den Erwerb von Fähigkeiten und über die Ausbildung von Kompetenzen gesprochen wurde oder wird, ist zu prüfen, was Elementarisierung in dieser Hinsicht beitragen kann. Und soweit bei der Diskussion über Kompetenzorientierung fachdidaktische Kriterien wie die der Elementarisierung nicht im Blick waren oder sind, muss gefragt werden, was solche Kriterien für die Auslegung des Kompetenzverständnisses bedeuten. Die damit aufzunehmenden Fragen werden im vorliegenden Band immer wieder anhand von Beispielen aus dem Unterricht fachdidaktisch erörtert und im Blick auf unterschiedliche Kompetenzen konkretisiert.

Ausgewählt wurden dafür bewusst sehr unterschiedliche Themen, sowohl aus dem gleichsam klassischen Bestand des Bibelunterrichts als auch hinsichtlich der gegenwärtigen Diskussion über interkulturelles und interreligiöses Lernen, etwa beim Thema religiöse Toleranz. Dazu kommen durchweg aktuelle Zuspitzungen, zum Beispiel beim Thema Kreationismus oder Verantwortung. Darüber hinaus werden wichtige Themen, die beim Elementarisierungsansatz oftmals zu wenig Aufmerksamkeit gefunden haben, analysiert: Sterben und Tod oder ein kirchengeschichtliches Thema, das zugleich der Hymnologie zugeordnet werden kann.

Zu den im Zusammenhang der Elementarisierungsdiskussion neu aufgenommenen Aspekten gehören auch Fragen des Umgangs mit Medien im Religions- bzw. Bibelunterricht, vor allem aber Möglichkeiten einer Leistungsbewertung, die den Aufgaben und Zielen eines elementarisierenden Religionsunterrichts gerecht werden kann. Ähnlich wichtig sind die Verbindungen zur Religionslehrerbildung, deren Gestaltung ebenfalls seit Jahren unter dem Aspekt der zu erwerbenden Kompetenzen neu zur Debatte steht. Ganz allgemein gilt, dass den Lehrenden – ihrer Selbstklärung und ihren Kompetenzen – auch beim Elementarisierungsansatz künftig verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Besonders interessant im Blick auf die religionspädagogische Diskussion über Schülerkompetenzen und Bildungsstandards dürften auch die Analysen zu ethischen Themen sein, da zu diesem gesamten Themen- oder Kompetenzbereich in der Religionspädagogik noch keine überzeugenden Vorschläge für Kompetenzbeschreibungen vorliegen. Zugleich sieht sich der Religionsunterricht gerade in dieser Hinsicht mit weitreichenden Erwartungen in Öffentlichkeit und Politik konfrontiert, weshalb weitere Klärungen unverzichtbar sind. Sowohl im Zusammenhang des Lernens von Verantwortung als auch bei der Bildung zur Toleranz kommen solche Kompetenzen deutlich in den Blick. Die im vorliegenden Band gebotene Beschreibung von Möglichkeiten eines Verantwortungslernens macht darüber hinaus sichtbar, dass der Elementarisierungsansatz keineswegs auf herkömmliche Settings im Frontalunterricht beschränkt ist. Gerade die Form des Projektlernens bietet sich beim Thema Verantwortung auch unter dem Aspekt der Elementarisierung und der elementaren Formen des Lernens gleichsam von selber an.

Da der Band nun in der vierten Auflage erscheint, darf gesagt werden, dass sich der gewählte Ansatz bewährt hat. Für die Neuauflage wurden sämtliche Beiträge aktualisiert und auch mit entsprechenden Literaturhinweisen auf den Stand der Diskussion gebracht. Teilweise wurden neue Formulierungen eingesetzt und neue Textteile eingefügt. Insofern unterscheidet sich diese Auflage deutlich von den ersten drei, auch wenn bei der Überarbeitung der Beiträge Wert auf Kontinuität gelegt wurde.

Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes sind nicht nur in der Sache um eine konsequente Verbindung von Praxis und Theorie bemüht. Vielmehr kommen in ihren Tätigkeitsfeldern die Bezüge auf Ausbildung (in beiden Phasen), Fortbildung, Praxisbegleitung und eigener unterrichtlicher Tätigkeit zusammen. Ihnen allen bin ich dankbar für die Bereitschaft, zu dem gemeinsamen Unternehmen beizutragen, um so die religiöse Bildung – im schulischen Religionsunterricht, aber auch in der Gemeinde – zu unterstützen.

Tübingen, im Herbst 2017

Friedrich Schweitzer

I Ausgangspunkte

Friedrich Schweitzer

Fachdidaktik, Kompetenzorientierung und „guter Religionsunterricht“

Die Frage nach Unterrichtsqualität ist zu einer Schlüsselfrage geworden, nicht nur für den schulischen Alltag, sondern für die schul- und bildungspolitische Diskussion insgesamt. Die in Deutschland weithin als enttäuschend wahrgenommenen Befunde aus den internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schulleistungen waren dabei ein wesentlicher Auslöser für das Bestreben, die Qualität von Unterricht nachhaltig zu steigern, so dass sich bei den Schülerinnen und Schülern nachweisbar bessere Leistungen einstellen. Damit ist bereits ein kennzeichnendes Merkmal der Kompetenzorientierung genannt: Gefragt werden soll nun „vom Ende her“, nämlich im Blick auf die Resultate des Unterrichts, im Spiegel der von Kindern und Jugendlichen auszubildenden Kompetenzen, die mit Hilfe von allgemeinen Maßen oder (Bildungs-)Standards erfasst und verglichen werden sollen.

Schon dieser kurze Blick auf Hintergründe der gegenwärtigen Diskussion keineswegs allein über den Religionsunterricht lässt erkennen, wie wenig dabei die traditionell für die Unterrichtsqualität zuständige Fachdidaktik eine Rolle gespielt hat. Deren Part schien zunächst ganz an die Pädagogische Psychologie bzw. die empirische Bildungsforschung überzugehen, deren Auffassungen sich auf empirische Erkenntnisse stützen und deshalb der Fachdidaktik überlegen seien. In der weiteren Diskussion hat sich allerdings gezeigt, dass eine solche Argumentation nicht schlüssig wäre und dass Psychologie und Bildungsforschung nicht einfach an die Stelle der Fachdidaktik treten können. Unterrichtsqualität lässt sich nur mehrperspektivisch erfassen, wobei fachdidaktische, bildungstheoretische und pädagogisch-psychologische bzw. aus der empirischen Bildungsforschung erwachsende Bestimmungen ineinandergreifen müssen¹. Dies erzeugt allerdings insofern weiteren Klärungsbedarf, als angegeben werden muss, wie fachdidaktische Bestim-

1 Vgl. als frühen Hinweise auf den erforderlichen Beitrag der Fachdidaktik *E. Klieme/K. Rakoczy*, Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54(2008), 222–237. Als aktuelles Beispiel s. *D. Benner/R. Nikolova* (Hg.), Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn 2016; vgl. auch *D. Benner u. a.* (Hg.), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn 2011.

mungen im Blick auf Kompetenzfragen zum Tragen kommen können. Für die Religionsdidaktik gibt es dazu inzwischen zwar eine durchaus ansehnliche Diskussion, aber keine abschließenden Antworten.²

Vor diesem Hintergrund soll das vorliegende Einführungskapitel drei Fragen beleuchten: Was bedeutet es, wenn „guter Religionsunterricht“ in eine kompetenztheoretische Perspektive gerückt wird? Wie muss eine mehrdimensionale Entschlüsselung der Frage nach Unterrichtsqualität aussehen, die auch religionspädagogisch-fachdidaktische Perspektiven mit einbezieht? Und was schließlich kann der Elementarisierungsansatz zu einem „guten Religionsunterricht“ beitragen?

1. „Guter Religionsunterricht“ – in kompetenztheoretischer Perspektive

An dieser Stelle soll nicht erneut beschrieben werden, wie sich die Hinwendung zu Kompetenzen und Standards in Deutschland seit etwa dem Jahr 2000 vollzogen hat. Dazu liegen mehrere einführende Darstellungen vor, deren Inhalt hier nicht wiederholt zu werden braucht.³ Unumgänglich sowie hilfreich für das Folgende sind hingegen einige Erinnerungen im Blick auf das Verständnis von Kompetenzen und Standards.

Weithin Zustimmung gefunden hat ganz allgemein die Definition von *Kompetenzen* bei Franz E. Weinert. Demnach „versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften

² Vgl. dazu insgesamt die im Folgenden genannte Literatur, bes. Anm. 3.

³ S. bes. G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2008 (4., überab. Aufl. 2014); Vorschläge zur religionsdidaktischen Integration von Kompetenzen bieten H. Lindner, *Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion*. Praxishandbuch für Studium und Referendariat, Göttingen 2012, G. Büttner/V.-J. Dieterich/H. Roose, *Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik*, Stuttgart 2015; als wichtige Sammelbände bzw. Einzelveröffentlichungen V. Elsenbast/D. Fischer/P. Schreiner, *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln*, Münster 2004, M. Rothgangel/D. Fischer (Hg.), *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*, Münster 2004, A. Feindt u. a. (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster 2009, *Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung. Themenheft: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 3/2004, *Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“*. Themenheft: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2008, C.P. Sajak (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Berlin 2007, ders. (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*, Paderborn 2012, R. Möller/C.P. Sajak/M. Korchide (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014.

und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁴ Die breite Zustimmung zu dieser Definition erklärt sich wohl auch daraus, dass Weinert nicht nur kognitive Aspekte berücksichtigen will. Ob die von ihm – pädagogisch gesprochen: zu Recht – angestrebte Weite des Kompetenzverständnisses bei den verschiedenen wissenschaftlichen oder in den Lehr- und Bildungsplänen eingesetzten Kompetenzmodellen auch tatsächlich realisiert wird, ist allerdings eine andere Frage, auf die hier nur verwiesen werden kann. Entscheidend ist jedoch für alle Kompetenzvorstellungen, dass es um Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die nachweisbar erworben oder ausgebildet werden sollen.

Davon zu unterscheiden sind *Bildungsstandards*, die ein Maß festlegen, mit dessen Hilfe erfasst und beschrieben werden kann, ob und inwieweit bestimmte Kompetenzen tatsächlich erworben worden sind. Den Bezugspunkt für das Verständnis von Bildungsstandards stellt in Deutschland weithin das sog. Klieme-Gutachten dar, in dem es heißt: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als gewünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben [...] Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“.⁵

Für den enormen Einfluss, den das Denken nach dem Modell von Kompetenzen und Standards in Deutschland gewonnen hat, waren ohne Zweifel die PISA-Studien in vieler Hinsicht verantwortlich. In diesen Untersuchungen werden „Basiskompetenzen“ von Schülerinnen und Schülern beschrieben und im internationalen Vergleich gemessen.⁶ Da die bei den Schülerinnen und Schülern in Deutschland dabei diagnostizierte Kompetenzentwicklung sich als international nur mittelmäßig herausstellte und zudem ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Jugendlichen besonders bei der Lesekompetenz so weit hinter den zu erwartenden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt zurückbleibt, dass hier von einer „Risikogruppe“ gesprochen wurde, gewann das Streben nach Kompetenzentwicklung mehr und mehr an Plausibilität. Allerdings hat sich die Kultusministerkonferenz dann nur zur Entwicklung nationaler Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache sowie, etwas später, auch für die naturwissenschaftlichen Fächer verpflichtet. Für die anderen Fächer, zu denen auch der Religionsunterricht zählt, besteht keine formelle Verpflichtung, die herkömmlichen Lehr- oder

4 F.E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2002, 17–31, 27 f.

5 E. Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, 13.

6 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001. Seither werden regelmäßig aktuelle Befunde dieser Studie veröffentlicht.

Bildungspläne auf Kompetenzmodelle und Standards umzustellen. Diese Einschränkung gilt allerdings nur auf Bundesebene. Die verschiedenen Bundesländer haben inzwischen für alle Fächer kompetenzorientierte Lehr- oder Bildungspläne eingeführt. Dabei spielen die wissenschaftlichen Kompetenzdefinitionen allerdings keine klar erkennbare Rolle. Für den Religionsunterricht gibt es – wie auch für die meisten anderen Fächer – bislang kein allgemein anerkanntes und empirisch validiertes Kompetenzmodell, auch wenn, je nach Fach, auf durchaus beachtliche wissenschaftliche Studien hinzuweisen ist.⁷

Welche Kompetenzen für den Religionsunterricht entscheidend sein sollen, ist nicht abschließend geklärt. Die in der Literatur angebotenen Kompetenzkataloge weisen zwar Überschneidungen auf, zeigen aber keine wirkliche Übereinstimmung.⁸ In Baden-Württemberg beispielsweise sollte bei der 2003 vollzogenen Umstellung auf einen kompetenzorientierten Bildungsplan religiöse Kompetenz als übergreifendes Ziel gelten, das dann in folgenden Kompetenzen entfaltet wurde: hermeneutische Kompetenz, ethische Kompetenz, Sachkompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenz, methodische Kompetenz, ästhetische Kompetenz. In dem in diesem Bundesland 2016 in Kraft getretenen neuen Bildungsplan fand dieses Modell aber keine Verwendung mehr. Die katholischen Bischöfe haben im Jahr 2004 „Richtlinien zu Bildungsstandards“ für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I erlassen. Dort werden als Kompetenzen aufgezählt: religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Sprache verstehen und verwenden, religiöse Zeugnisse verstehen, religiöses Wissen darstellen, in religiösen Fragen begründet urteilen, sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen, aus religiöser Motivation handeln.⁹ 2010 hat der Rat der EKD einen Orientierungsrahmen „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ verabschiedet.¹⁰ Darin werden acht Kompetenzen aufgeführt:

1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.
2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen.
3. Individuelle und kirchliche Formen der Praxis von Religion kennen und daran teilhaben können.

7 Für die Fächer Religion und Philosophie bzw. Ethik ist bes. auf die Arbeiten von *D. Benner u. a.* zu verweisen (s. Anm. 1).

8 Vgl. bspw. schon die Zusammenstellung bei *F. Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 134 f. sowie die in Anm. 3 genannten Veröffentlichungen.

9 *Die deutschen Bischöfe*, *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I*, Bonn 2004, 14.

10 *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*, hg. v. *Kirchenamt der EKD*, Hannover 2010 (ekd-texte 111). 18.

4. Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben.
5. Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können.
6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen.
7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.
8. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären.

Einen stärker systematisch-wissenschaftlichen Anspruch erheben im Blick auf den Religionsunterricht vor allem zwei Modelle:

- Eine Expertengruppe am Comenius-Institut hat schon früh eine Matrix „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vorgelegt, mit zwölf Kompetenzen, die mit fünf Erschließungsdimensionen gekreuzt werden (Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion, Partizipation) und die auf vier „Gegenstandsbereiche“ abgebildet werden sollen (subjektive Religion, Bezugsreligion des Religionsunterrichts, andere Religionen und/oder Weltanschauungen, Religion als gesellschaftliches Phänomen).¹¹ Vor allem durch die Matrix-Form sowie aufgrund der hohen Zahl der genannten Kompetenzen ist auch dieses Modell noch wenig eingängig und erscheint für die Praxis eher verwirrend. Zudem lässt die tendenziell religionswissenschaftliche Terminologie dieses Modells den Bezug auf den evangelischen Religionsunterricht mit seinem spezifischen Profil nicht mehr genügend erkennen und werden ethische Kompetenzen nur ungenügend berücksichtigt.¹² So verliert der Religionsunterricht bei diesem Kompetenzmodell an Profil und wird darüber hinaus keine angemessene Positionierung im Verhältnis vor allem zum Ethikunterricht erreicht. Dies erklärt, warum der 2010 von der EKD vorgelegte Orientierungsrahmen eine klarere Profilierung des Religionsunterrichts im Gegenüber zu religionskundlichen Angeboten (Ethik, LER in Brandenburg usw.) anstrebt und zugleich ethische Kompetenzen hervorhebt. Eine empirische Validierung wurde hier nicht unternommen.
- Eine von Dietrich Benner und Rolf Schieder geleitete Berliner Forschungsgruppe vertritt demgegenüber ein Modell, das mit nur zwei Kompetenzen überraschend einfach ausfällt: Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz, zu denen als Voraussetzung noch religionskundliche Kenntnisse hinzukommen.¹³ Allerdings kann hier die umgekehrte Frage

11 *Fischer/Elsenbast* (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen*, a. a. O., 19 f.

12 Zur Diskussion s. *Elsenbast/Fischer* (Hg.), *Stellungnahmen und Kommentare*, a. a. O.

13 Vgl. die in Anm. 1 genannten Veröffentlichungen von D. Benner u. a.

aufgeworfen werden, ob die Begrenzung auf lediglich zwei Kompetenzen nicht zur Folge haben könnte oder sogar müsste, dass dann doch zahlreiche Untergliederungen eingeführt werden müssen – und damit eben wieder weitere (Unter-)Kompetenzen. Interessant ist bei diesem Modell auf jeden Fall aber der Versuch einer empirischen Prüfung, wie weit die entsprechenden Kompetenzen in einer bestimmten Klassenstufe wirklich ausgebildet sind und ausgebildet sein können. Allerdings ist es nicht gelungen, die Partizipationskompetenz empirisch zu validieren. Die empirische Unterstützung bei der Bestimmung von Kompetenzen und vor allem der darauf bezogenen Standards kann in entscheidender Hinsicht dazu beitragen, dass es nicht einfach bei abstrakten Anforderungen an den Unterricht oder an die zu erwerbenden Kompetenzen bleibt. Für die Praxis ist weder eine Überforderung durch unrealistisch hohe Standards noch umgekehrt eine Unterforderung hilfreich. Insofern verdient dieses Modell wie auch seine Weiterführung im Blick auf ethische Bildung große Beachtung.

Darüber hinaus ist auf theoretische und empirische Arbeiten zu einzelnen Kompetenzen hinzuweisen, die für den Religionsunterricht eine wesentliche Rolle, spielen. Das gilt insbesondere für interreligiöse Kompetenz, zu deren Förderung auch Interventionsstudien durchgeführt wurden.¹⁴ Solche Untersuchungen sollten in den nächsten Jahren noch weiter vorangetrieben werden. Weitere Antworten auf die Frage, welche Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht maßgeblich sind und maßgeblich sein sollen, sollten zunehmend auch auf einer empirischen Grundlage formuliert werden.

Die *allgemeine Aufgabe*, das Verständnis von Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht weiter voranzutreiben, soll im vorliegenden Band nur in einer *spezifischen* Hinsicht aufgenommen werden, nämlich im Blick auf das m. E. allerdings zentral bedeutsame Verhältnis zwischen Elementarisierung und Kompetenz. Der Versuch, die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ in eine kompetenztheoretische Perspektive zu rücken, führt vor allem vor die Herausforderung, sich auch im Zusammenhang der Fachdidaktik sowie der Gestaltung von Religionsunterricht weit mehr als bislang üblich Klarheit darüber zu verschaffen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht ausbilden sollen und wie erfolgreich der Religionsunterricht in dieser Hinsicht tatsächlich ist.

Auch wer – wie ich selbst – nicht ohne Weiteres davon überzeugt ist, dass sich alle mit dem Religionsunterricht verbundenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in das Modell von Kompetenzen und Standards überführen lassen, kann doch bestätigen, dass dieses Modell eine auch für den Religi-

14 Vgl. H.-G. Ziebertz (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Berlin 2010 sowie F. Schweitzer/M. Bräuer/R. Boschki (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster/New York 2017.

onsunterricht produktive Diskussion ausgelöst hat.¹⁵ Diese Einschätzung gilt auch für die praktische Gestaltung von (Religions-)Unterricht.¹⁶ Zugleich bleibt festzuhalten, dass die Antwort auf die Frage nach gutem Religionsunterricht sich nicht in der Outcome-Perspektive erschöpfen kann, sondern religionspädagogisch-mehrdimensional entschlüsselt werden muss.

2. Unterrichtsqualität – religionspädagogisch-mehrdimensional entschlüsselt

Bislang war nur von Kompetenzorientierung im Unterricht die Rede, aus der sich eine erste Antwort auf die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ ergibt. Unterricht ist so gesehen nur dann „gut“, wenn tatsächlich etwas gelernt werden kann und wenn, anders formuliert, Kompetenzen entwickelt werden können. Es wäre allerdings verfehlt, die sog. Outcome-Orientierung zur einzigen Qualitätsdimension machen zu wollen und alle anderen Dimensionen aus dem Blick zu lassen. Das widerspricht im Übrigen auch der empirischen Bildungsforschung, die bei Qualitätsfragen neben der Wirkungsdimension, die sie selbst erforscht, die normative Bestimmung von Qualität als wesentlich ansieht.¹⁷ Damit ist auch die Bedeutung der Fachdidaktik angesprochen. In manchen Fällen wird die Fach- bzw. Religionsdidaktik aber auch kritisch eingeschätzt: „Die Kluft zwischen der traditionellen, pädagogisch-psychologischen empirischen Unterrichtsforschung einerseits und der – nicht nur in Deutschland – stark normativ und hermeneutisch geprägten, nicht empirisch fundierten Allgemeinen Didaktik bzw. den Fachdidaktiken ist riesengroß“, so werden die Vorbehalte gegen fachdidaktische Perspektiven auch ausdrücklich auf den Punkt gebracht.¹⁸ Aber ist der Vorwurf – zu „*normativ und hermeneutisch*“ – wirklich stimmig? Andere wenden zu Recht ein, dass sich Qualitätsmerkmale für den Religionsunterricht zumindest nicht allein mit empirischen Mittel bestimmen lassen, „denn es muss eine Entscheidung darüber gefällt werden, welche Sachverhalte und Wirkungen man als Ausdruck hoher

15 So auch die aus meiner Sicht sehr zustimmungsfähige Einschätzung von R. Englert, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: *Sajak, Bildungsstandards*, a. a. O., 9–28.

16 S. als hilfreiche praxisorientierte Einführung G. Ziener, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2006.

17 Vgl. M. Kunter/U. Trautwein, Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013 19 f.

18 A. Helmke/T. Helmke/F.-W. Schrader, Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: K.-H. Arnold (Hg.), Unterrichtsqualität und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2007, 51–72, 66.

Qualität betrachten will“. Solche „normativen Setzungen“ seien auch in Zukunft unverzichtbar.¹⁹

Weithin Beachtung gefunden hat der Vorschlag von Hilbert Meyer, der „guten Unterricht“ folgendermaßen definiert:

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem

- (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
- (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
- (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
- (4) eine sinnstiftende Orientierung
- (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“.²⁰

Weiter entfaltet wird diese Definition dann anhand von „Zehn Merkmalen guten Unterrichts“: „Klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen, vorbereitete Umgebung“.²¹

Solche allgemeindidaktischen und schulpädagogischen Überlegungen machen deutlich, dass sich Unterrichtsqualität weder allein empirisch noch im Blick auf die Kompetenzentwicklung bestimmen lässt, so wichtig empirische Unterrichtsforschung sowie die zu erwerbenden Kompetenzen auch sind.²² Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen *Produkt-* und *Prozessqualität*: Ein Unterricht, der bei Tests zu guten Ergebnissen führt, muss deshalb noch lange nicht „gut“ sein – manches gute Abschneiden bei Leistungsvergleichen lässt sich auch durch gleichsam militärischen Drill erreichen. Wege oder Mittel und Ziele dürfen pädagogisch gesehen aber niemals auseinanderfallen. Zumindest insofern gilt – zugespitzt, wenn auch nicht ausschließlich: Der Weg ist das Ziel – oder besser: Wege und Ziele müssen einander entsprechen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Religionsdidaktik in sinnvoller Weise auf die Qualitätsdiskussion beziehen, auch wenn in der Religionsdidaktik die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ lange Zeit wenig Beachtung fand und erst allmählich Einzug in die Lehrbücher findet.²³ Religionsdidaktische

19 E. Terhart, Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln, Hamburg 2002, 52; vgl. auch Klieme/Rakoczy, a. a. O.

20 H. Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, 13.

21 Ebd., 23 ff.

22 Vgl. dazu als Überblick F. Schweitzer, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), 59–73.

23 Vgl. zum Folgenden: Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch der Religionspädagogik 22), Neukirchen-Vluyn 2006, darin bes. F. Schweitzer, „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik, 41–51 (aus dieser Darstellung übernehme ich im Folgenden einige Passagen) sowie R. Englert, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, 52–64.

Lehrbücher bieten auch dort, wo nicht ausdrücklich von Qualität die Rede ist, häufig Ausführungen zu folgenden Aspekten, die sich als Dimensionen von Unterrichtsqualität begreifen lassen: Ziele, Inhalte, Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen sowie der Unterrichtenden, Methoden, Medien, Raumgestaltung, Umgang mit Zeit, Kommunikationsformen, Arbeits- und Sozialformen, Prinzipien und Grundregeln für die Unterrichtsgestaltung.²⁴

Ich selbst habe vorgeschlagen, von *vier übergreifenden Qualitätsdimensionen* für den Religionsunterricht auszugehen: Ziele – Inhalte – Personen – Prozesse.

- *Ziele* des Unterrichts gehen einerseits insofern allen Qualitätsfragen notwendig voraus, als der Unterricht erst anhand bestimmter Ziele beurteilt werden kann. Andererseits können Ziele selbst der Qualitätsfrage unterworfen werden, etwa im Blick auf ihre bildungstheoretische Angemessenheit. Dabei kann auch die empirische Überprüfbarkeit eine Rolle spielen: Für den Unterricht festgelegte Ziele müssen sich zumindest in bestimmten Hinsichten in den erreichten Ergebnissen spiegeln lassen. Auch für den Religionsunterricht wäre der Anspruch auf eine solche Gestaltung abzulehnen, deren Effektivität sich von vornherein jeder Überprüfung entzieht. Ebenso auszuschließen ist aber eine Beschränkung nur auf das, was sich empirisch überprüfen lässt. Im Blick auf solche Verengungen habe ich die provozierende These formuliert: *Das Beste am Religionsunterricht wird von den Standards nicht erfasst.*²⁵
- Für den Religionsunterricht spielen die *Inhalte* des Unterrichts eine konstitutive Rolle. Auch eine wie auch immer verstandene „religiöse Kompetenz“ ist zumindest im Blick auf das Christentum ohne bestimmte inhaltsbezogene Kenntnisse nicht denkbar. So gibt es beispielsweise keine Kompetenz im Umgang mit der Bibel, die nicht von der Vertrautheit mit bestimmten Schlüsseltexten abhängig wäre. Die Konzentration allein auf allgemeine, nicht von der Kenntnis bestimmter Inhalte abhängige Kompetenzen steht in der Tradition sog. formaler, also nicht inhaltlich oder substanziell bestimmter Bildungstheorien, die bekanntlich zu einer Unterschätzung der Inhaltsdimension tendieren.²⁶ Insofern ist es nicht überraschend, dass auch in anderen Fächern gegenüber entsprechenden Kompetenzmodellen nachdrücklich auf die unverzichtbare Bedeutung der Inhaltsdimension sowie der entsprechenden Festlegung verbindlicher In-

24 Vgl. z. B. G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001 (Neuausgabe 2010), M. Rothgangel/G. Adam/R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁸2013, U. Baumann u. a., Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.

25 Schweitzer, „Guter Religionsunterricht“, a. a. O., 46.

26 Dazu inzwischen schon klassisch W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963, 25 ff. („Kategoriale Bildung“).

halte verwiesen wird.²⁷ Damit steht auch für die Zukunft fest: Ohne Rückgriff auf bildungstheoretische Analysen ist keine verantwortliche Bestimmung von Unterrichtsqualität möglich. Darüber sollte auch der heute im Zusammenhang der Kompetenzdiskussion verbreitete Hinweis auf das Erfordernis eines sog. Kerncurriculums nicht hinwegtäuschen. Die Frage nach dem Kerncurriculum ist nur eine veränderte Form der Frage nach dem Bildungskanon und führt deshalb vor alle ungelösten Fragen, die sich heute mit dem Kanonproblem verbinden – man denke nur an die zahlreichen (insgesamt aber vergeblichen) Versuche, sich auf einen Literaturkanon für den Deutschunterricht der Gegenwart zu einigen.²⁸

- Bei den *Personen* ist in erster Linie an die Schülerinnen und Schüler zu denken, zugleich aber auch an die Lehrerinnen und Lehrer sowie an die Eltern. Im Blick auf Kinder und Jugendliche ist die Qualität von Religionsunterricht davon abhängig, ob es gelingt, den Unterricht auf ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bzw. -bedürfnisse abzustimmen. Dabei sind nicht nur lernpsychologisch-empirische Aspekte zu bedenken, sondern auch übergreifende Fragen wie die, in welchem Maße sich die Kinder und Jugendlichen durch Unterricht und Lehrpersonen persönlich oder existenziell angesprochen, unterstützt und angenommen fühlen. Dazu gehört beispielsweise die heute eher selten genannte Frage nach der Glaubwürdigkeit von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern, die sich im Übrigen einer empirischen Untersuchung keineswegs entzieht.²⁹

Nicht verwechselt werden sollte die Frage nach Personen mit der Resonanz, die der Unterricht beispielsweise in der Schüler- oder Lehrerschaft findet. Zwar ließe sich nur schwerlich behaupten, dass Religionsunterricht dann „gut“ sei, wenn alle mit ihm unzufrieden sind, aber umgekehrt dürfen „beliebt“ und „gut“ in diesem Zusammenhang nicht einfach miteinander gleichgesetzt werden.³⁰

- Der Bezug auf *Prozesse* als einer übergreifenden Qualitätsdimension schließt verschiedene Aspekte ein: Kommunikations-, Arbeits- und Sozialformen, den Umgang mit Räumen und Zeit, aber auch religionsdidaktische Ansätze (u. a. sog. Konzeptionen: Bibelorientierung, Problemorientierung, Symboldidaktik usw.), Prinzipien und Regeln für die

27 Z. B. *Weißeno*, Politikkompetenz, a.a.O, 13.

28 Dieses Problem bleibt auch bei dem von der EKD herausgegebenen Kerncurriculum ungelöst; vgl. Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung religiöser Kompetenzen, hg. vom *Kirchenamt der EKD*, Hannover 2010 (ekd-texte 109).

29 Vgl. dazu *A. Biesinger/J. Münch/F. Schweitzer*, Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg u. a. 2008 auch mit empirischen Befunden. Auf Fragen der Lehrerbildung und Professionalisierung kann an dieser Stelle nur verwiesen werden.

30 So zu Recht auch *A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000, 26.

Unterrichtsgestaltung sowie Formen der Themenkonstitution (Transformation von Inhalten in Themen). Es ist ein Nachteil u. a. der PISA-Untersuchungen, dass Unterrichtsprozesse dort nicht berücksichtigt werden. Zugleich fehlt es allerdings auch in der Religionsdidaktik an empirischen Befunden zur Prozessqualität von Religionsunterricht.³¹ Es wäre deshalb besonders wichtig, das Bemühen um „guten Religionsunterricht“ dadurch weiter voranzutreiben, dass ausdrücklich auch die Prozessqualität dieses Unterrichts empirisch erforscht wird.

„Guter Religionsunterricht“ lässt sich nur mehrdimensional bestimmen. Dies bedeutet aber keineswegs, dass die Wirkungen oder Lernergebnisse, wie sie von den Outcome-Standards gemessen werden, deshalb gleichgültig wären. Insofern bleibt eine Evaluation von Unterrichtsqualität anhand von Bildungsstandards bedeutsam. Die Gesamtevaluation von Unterricht sollte sich aber auf sämtliche Qualitätsdimensionen beziehen.³² Die Bereitschaft zur Evaluation ist selbst ein Merkmal „guten Religionsunterrichts“, nicht nur im Blick auf Schulleistungsvergleiche, sondern auch aus fachdidaktischer Sicht.

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun auch genauer sagen, welchen Beitrag der Elementarisierungsansatz zu „gutem Religionsunterricht“ zu leisten vermag.

3. Elementarisierung als Beitrag zu „gutem Religionsunterricht“

Von einem „Beitrag“ der Elementarisierung zu „gutem Religionsunterricht“ ist insofern einschränkend zu sprechen, als Elementarisierung eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Unterrichtsqualität darstellt. Zugleich soll aber auch deutlich werden, dass Elementarisierung tatsächlich – als eine notwendige Voraussetzung – zu „gutem Religionsunterricht“ beiträgt.

Geht man von den Merkmalen guten Unterrichts aus, wie sie von der Allgemeinen Didaktik und von der Pädagogischen Psychologie oder empirischen Bildungsforschung geboten werden, ist leicht zu erkennen, dass Unterrichtsqualität von einer Reihe von Faktoren beeinflusst wird, die in der Regel nicht in der Fachdidaktik behandelt werden, weil sie nicht nur ein bestimmtes Fach, sondern Aufgaben für allen Unterricht bezeichnen. Dazu gehören etwa Fragen der effizienten Klassenführung und der Zeitnutzung, des Unterrichtsklimas, der Förderung sowohl der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch allgemein eines aktiven, speziell eines kognitiv aktivierenden Lernens, des Übens, der Leistungsbewertung sowie der Ausgestaltung von Lernumgebung

31 Vgl. *Schweitzer*, Religionsunterricht erforschen, a.a.O., 66 f. Zum aktuellen Stand vgl. *F. Schweitzer/R. Boschki* (Hg.), *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes*, Münster/New York (i. Dr.).

32 Vgl. *Schweitzer*, Religionspädagogik, aaO., 131 ff.

und Schulkultur.³³ Die mit allen diesen Aspekten verbundenen Anforderungen lassen sich zwar nur in enger Verbindung mit der fachlich-inhaltlichen Arbeit erfüllen. Insofern besteht ein durchaus beständiger Zusammenhang zur Fachdidaktik. Gleichwohl werden solche Anforderungen in der fachdidaktischen Diskussion, auch im Bereich der Elementarisierung, in der Regel nicht eigens erörtert. Insofern kann auch für den Elementarisierungsansatz keineswegs beansprucht werden, dass er eine hinreichende, alle bedeutsamen Aspekte umfassende Antwort auf die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ geben könnte.

Die allgemeindidaktischen und pädagogisch-psychologischen Merkmalkataloge zur Unterrichtsqualität lassen zugleich erkennen, dass sie in bestimmten Hinsichten fachdidaktisch ergänzt und erweitert werden müssen. Anforderungen wie inhaltliche Klarheit, Schülerorientierung und Anpassung an die jeweiligen Lernvoraussetzungen, aber auch die klare Strukturierung von Aufgabenstellungen und Erklärungen der Inhalte können im Religionsunterricht ohne Berücksichtigung der spezifisch fachlichen (vor allem theologischen und religionspädagogischen) Zusammenhänge gar nicht erfüllt oder angemessen erörtert werden. Dies lässt sich noch weiter zuspitzen: Die in der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung gebotenen Darstellungen zur Unterrichtsqualität könnten dazu führen, dass das Gewicht fachlich-inhaltlicher Erschließungsprozesse unterschätzt wird. Beispielsweise hilft eine gelungene Klassenführung allein nicht weiter, wenn der Religionsunterricht die lebensbezogenen Fragen und Orientierungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nicht erreicht. Allerdings gilt auch umgekehrt: Inhaltliche Qualität erspart nicht das Bemühen um angemessene Klassenführung oder andere allgemeine Qualitätsmerkmale.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die fachdidaktische Elementarisierung zur Ausprägung bestimmter Merkmale von Unterrichtsqualität beitragen kann, insbesondere im Blick auf den Umgang mit Unterrichtsinhalten, ein verstehendes Lernen und die Schülerorientierung. Im weiteren Sinne unterstützt die Elementarisierung damit auch Aspekte wie Motivation und Methodenvielfalt. Noch offen soll an dieser Stelle bleiben, was Elementarisierung zur Kompetenzorientierung von (Religions-)Unterricht beitragen kann. Diese Frage soll im nächsten Kapitel aufgenommen werden.

Am Ende dieses ersten Kapitels sind noch zwei weiterreichende Überlegungen wichtig. „Guter Religionsunterricht“ ist nicht nur eine Frage der Erschließung von Inhalten, sondern hängt auch von der Auswahl der Inhalte selbst ab. Daran wird auch in der Diskussion über Kompetenzen erinnert, wenn gesagt wird, dass Kompetenzen bildungstheoretische Entscheidungen voraussetzen. Eine entsprechende Ausarbeitung des Elementarisierungsansatzes, die ihren Niederschlag dann etwa in der elementarisierenden Gestal-

33 Vgl. A. Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze ³2014.

tung von Lehr- oder Bildungsplänen finden könnte, liegt bisher nicht vor. In dieser Hinsicht bietet der Elementarisierungsansatz jedoch zumindest Kriterien, die eine kritische Überprüfung der Auswahl von Unterrichtsinhalten, etwa im Blick auf ihre Zugänglichkeit oder ihre Lebensbedeutung für Kinder und Jugendliche, möglich machen.

Schließlich: „Guter Religionsunterricht“ hängt wie jeder Unterricht in hohem Maße von den Lehrerinnen und Lehrern als Personen ab.³⁴ Aspekte wie Engagement und Lehrmotivation, kommunikative Fähigkeiten, fachwissenschaftliche und diagnostische Expertise sind hier besonders wichtig. Aufgrund des spezifischen Charakters von Religionsunterricht kommen dazu noch weitere Hinsichten, etwa die der bereits genannten Glaubwürdigkeit des Unterrichts.³⁵ Deshalb habe ich vorgeschlagen, dass sich der Elementarisierungsansatz verstärkt nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Unterrichtenden beziehen sollte.³⁶ Die Öffnung und Sensibilisierung für dialogische Unterrichtsprozesse setzt eigene – „elementare“ – Klärungen der Unterrichtenden voraus. Elementarisierung wird so gesehen zu einer Herausforderung auch für die (Religions-)Lehrerbildung.³⁷

34 Vgl. den Überblick bei *Helmke*, a. a. O., 103 ff.

35 *Biesinger/Münch/Schweitzer*, a. a. O.

36 *F. Schweitzer* mit weiteren Beiträgen von *K.E. Nipkow u. a.*, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 42013, 214.

37 Vgl. dazu den Beitrag von *P. Kliemann* im vorliegenden Band.

Friedrich Schweitzer

Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb

Im vorangehenden ersten Kapitel hat sich ergeben, dass sich die Frage nach „gutem Religionsunterricht“ nur bei gleichzeitigem Rückgriff auf Perspektiven der Fachdidaktik und der Kompetenzorientierung angemessen beantworten lässt. Auch Produkt- und Prozessorientierung müssen dabei gleichermaßen berücksichtigt werden. Die Outcome- oder Kompetenzorientierung darf sinnvollerweise nicht dazu führen, dass nach der Prozessqualität von Religionsunterricht nicht mehr gefragt wird.

Eine gleichzeitige Berücksichtigung der Qualitätskriterien von Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung setzt allerdings voraus, dass diese beiden Bezugsgrößen nicht einfach nebeneinander stehen. Genau genommen gehört auch die Kompetenzorientierung zur Didaktik. Wenn Religionsdidaktik die Theorie des Lehrens und Lernens im Religionsunterricht sein soll, muss sie auch die Frage nach den Kompetenzen einschließen.¹ Mit dieser an der Definition von Religionsdidaktik orientierten und insofern noch bloß formalen Forderung ist allerdings noch wenig gewonnen. Aufgezeigt werden müssen die inneren Zusammenhänge in der Sache selbst, so dass die Verknüpfung von Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung einleuchten kann.

Im Folgenden soll dabei nicht die Religionsdidaktik insgesamt in den Blick genommen werden, sondern gleichsam exemplarisch der religionsdidaktische Ansatz der Elementarisierung.² Die Konzentration auf den Elementarisierungsansatz entspricht der Thematik des vorliegenden Bandes sowie weitergehend der Überzeugung, dass dieser Ansatz noch immer produktive Impulse für die Religionsdidaktik enthält, die bislang noch nicht ausgeschöpft sind. Darüber hinaus empfiehlt sich der Elementarisierungsansatz im vorliegenden Zusammenhang noch aus einem weiteren Grund: Wie besonders Rudolf Engler gezeigt hat, eignen sich die sog. religionspädagogischen Konzeptionen nur wenig als Grundlage für ein Modell von Kompetenzen und Bildungsstandards. Sie seien „zu sehr ideenpolitisch-programmatischer Natur, als dass sie ein überpositionelle Differenzen hinwegragendes, verbindliches Fundament für die

1 Vgl. *F. Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 137 ff., wo ein solches Verständnis von Religionsdidaktik breiter entfaltet wird.

2 Mit dieser Zuspitzung wird dieser Ansatz dargestellt bei *F. Schweitzer* in Zus. mit *K.E. Nipkow u. a.*, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn* ⁴2013.

Begründung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards bieten könnten“.³ Zu Recht ist festgestellt worden, dass sich der Elementarisierungsansatz nicht in die Reihe der „Konzeptionen“ einreihen lässt.⁴ Die Elementarisierungsfrage steht vielmehr gleichsam quer zu den „Konzeptionen“: „Das Elementarisierungsproblem betrifft alle Konzeptionen in entsprechender Weise. Elementarisierung ist ein durchgehendes didaktisches Prinzip [...] Es geht also um die Frage nach *Qualität* und *Profil* [...]“⁵ Aus meiner Sicht empfiehlt gerade dies den Elementarisierungsansatz als mögliche Grundlage für eine Verknüpfung zwischen Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung, die dann nicht nur im Horizont etwa einer einzelnen „Konzeption“ einzuleuchten vermag.

1. Zur Verknüpfung von Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung

Zur Verknüpfung von Religionsdidaktik und Kompetenzorientierung bieten sich prinzipiell zwei verschiedene Wege an. Denkbar ist es, von einem der religionspädagogischen Kompetenzkataloge auszugehen⁶ und zu fragen, welche Implikationen bestimmte Kompetenzen im Blick auf die Unterrichtsgestaltung einschließen. Ein solches Vorgehen ist durchaus sinnvoll. Wer beispielsweise in erster Linie an wissensbezogenen Kompetenzen interessiert ist, wird eine andere Unterrichtsgestaltung vorziehen, als diejenigen, die in erster Linie Handlungskompetenzen anstreben. Und soweit bei den Kompetenzen auch Emotionen und Einstellungen berücksichtigt werden sollen, wie dies im Anschluss an das Kompetenzverständnis von Franz E. Weinert der Fall ist⁷, muss der Religionsunterricht noch einmal anders ausgerichtet sein. Insofern besitzen Kompetenzen immer auch prozessbezogene Implikationen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung.

3 R. Englert, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: C.P. Sajak (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007, 9–28, 16.

4 P. Biehl/M. Rothgangel, Hat die Rede von Konzeptionen noch ihr Recht? Ein Briefwechsel zur jüngeren Geschichte der Religionspädagogik. In: H.F. Rupp/R. Wunderlich/M. L. Pirner (Hg.), Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann, Jena 2005, 427–442.

5 Ebd., 431 (P. Biehl); die Überlegungen Biehls treffen in dieser Hinsicht zu, weniger allerdings in anderen Hinsichten. Die Frage nach „Qualität“ und „Profil“ bedeutet nicht, dass die anderen Elementarisierungsdimensionen deshalb von mir preisgegeben würden, vgl. Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht, a. a. O.

6 Zu diesen Katalogen s. o., S. 10 f.

7 Vgl. F.E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2002, 17–32, 27 f.