

Kompetenzorientierte Aufgaben im Religionsunterricht. Kriterien und Beispiele

David Käbisch

Andreas Feindt/Volker Elsenbast/Peter Schreiner/Albrecht Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Waxmann Münster ²2010, 316 S. – *Helmut Hanisch*, Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis. mit 4 Grafiken im Text und 34 Unterrichtsplanungen (UTB 2921), Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen ²2011, 221 S. – *Marc Kleinknecht/Thorsten Bohl/Uwe Maier/Kerstin Metz* (Hg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse, Klinkhardt Bad Heilbrunn 2013, 223 S. – *Heike Lindner*, Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat (UTB 3629), Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2012, 207 S. – *Gabriele Obst*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen ³2010, 240 S. – *Clauß-Peter Sajak* (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Schöningh Paderborn 2012, 219 S. – *Friedrich Schweitzer*, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Mit weiteren Beiträgen von Ulrike Baumann, Colin Cramer, Anke Edelbrock, Peter Kliemann, Sara Moschner, Henrik Simojoki und Manfred Schnitzler, Neukirchener Theologie Neukirchen-Vluyn ³2013, 178 S.

Weitere Literatur

Andreas Feindt/Petra Wittmann, Aufgabenwerkstatt RU – Kriterien und Beispiele zur Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben: Entwurf 41 (2010/4) 28–31. – *Helmut Hanisch*, Sich an Gott wenden: Beten: Helmut Hanisch/Christoph Gramzow/Juliane Keitel/Silke Klante, Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr (Calwer Materialien), Calwer Stuttgart 2008, 127–145. – *Helmut Hanisch*, Amos: Ich klage an: Christoph Gramzow/Juliane Keitel/Silke Klante (Hg.), Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr (Calwer Materialien), Calwer Stuttgart 2014, 7–29. – *Bernd Schröder*, Religionspädagogische Gesamtdarstellungen zwischen Komplexitätsgewinn und didaktischer Reduktion: VF 55 (2010/2) 21–36. – *Friedrich Schweitzer*, Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive – am Beispiel Religionsdidaktik: Susanne Prediger/Bernd Ralle/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung (Fachdidaktische Forschungen), Waxmann Münster (erscheint 2014).

Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – unter diesem Motto stand die vergangene Tagung des Dachverbandes aller fachdidaktischen Fachgesellschaften, der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) im Oktober 2013. Anlass für die Themenwahl war die von vielen geteilte Beobachtung, dass Lernaufgaben zwar einen entscheidenden Baustein kompetenzorientierten Unterrichts darstellen, die einzelnen Fächer sich jedoch kaum ihrer Erforschung zugewendet haben. F. Schweitzer kommt in diesem Kontext das Verdienst zu, die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen einer evidenzbasierten Aufgabengestaltung am Beispiel des Religionsunterrichts aufgezeigt zu haben. Im Kern benennt er in gewohnt klarer Diktion vier Desiderate: Zum Ersten mangle es an empirischen Untersuchungen zu „aufgabengesteuerten Lehr-Lern-Prozessen“; zum Zweiten habe sich die Theoriediskussion seines Fachs bislang kaum „auf so konkrete Fragen wie die Gestalt von Aufgabenstellungen und deren Effektivität“ be-

zogen; zum Dritten sei grundsätzlich eine stärkere Zusammenarbeit der Religionsdidaktik mit anderen Fachdidaktiken, aber auch der pädagogischen Psychologie wünschenswert; und zum Vierten bestehe eine wichtige Entwicklungsaufgabe darin, angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, theoretische Einsichten auch tatsächlich in ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu nutzen (Schweitzer, Vom Desiderat).

Schweitzers berechtigte Klage über das Erfahrungs-, Kooperations- und Praxisdefizit der Religionsdidaktik soll in der folgenden Themenrezension nicht wiederholt werden. Der thematische Fokus liegt vielmehr auf der Frage, welche Konsequenzen sich aus der anspruchsvollen, bereits mehrfach referierten Theoriediskussion um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht für die Gestalt von Aufgaben ergeben – eine Fragestellung, die der praktischen Erprobung und empirischen Evaluation solcher Aufgaben ohnehin vorangehen muss.

1. Allgemeindidaktische Kategorien

Die Formulierung von Aufgabenstellungen ist das Hauptgeschäft von Lehrerinnen und Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. In fast jeder Unterrichtsstunde haben sie geeignete Aufgaben für ihre Schülerinnen und Schüler aus vorhandenen Materialien auszuwählen, zu analysieren, zu modifizieren und ggf. selbst zu konstruieren. Überblickt man nun unter diesem Gesichtspunkt die allgemein- und die religionsdidaktische Diskussion der vergangenen Jahre, so lässt sich sagen, dass Fragen der Aufgabenentwicklung und Aufgabenanalyse bislang kaum eine Rolle spielten. *M. Kleinknecht, Th. Bohl, U. Maier* und *K. Metz*, die in ihrem gemeinsamen Forschungsprojekt nach allgemeindidaktischen Kategorien für die Analyse von Aufgaben gefragt haben, benennen vor allem vier Probleme: Zum Ersten sei die Diskussion um die „großen didaktischen Modelle“ bislang praxisfern geführt worden und habe den „Bereich der unterrichtlichen Mikroprozesse äußerst vernachlässigt“; zum Zweiten fehle es an einem geeigneten Instrumentarium, das Lehrerinnen und Lehrer befähige, Aufgaben kriteriengeleitet zu analysieren; zum Dritten habe die Einführung von Gemeinschaftsschulen in einigen Bundesländern und die politisch gewollte Inklusion bislang die Frage übergangen, welche Konsequenzen die zunehmende Heterogenität für die Aufgabengestaltung (etwa im Blick auf die Binnendifferenzierung im Unterricht) mit sich bringe; und zum Vierten betreffe die Frage der Aufgabenentwicklung und Aufgabenanalyse auch die pädagogisch gewünschte Zusammenarbeit von Lehrkräften, zum Beispiel bei der Formulierung von gemeinsamen Prüfungsaufgaben in Fachkonferenzen oder bei der Erarbeitung von fächerübergreifenden Lernaufgaben in Projektwochen (10f.).

Ausgehend von den genannten Entwicklungsaufgaben hat die Projektgruppe sieben Kategorien einer allgemeindidaktischen Aufgabenanalyse erarbeitet und in neun Unterrichtsfächern erprobt (zum Forschungsdesign vgl. 27). Die nachvollziehbar dargelegten Kategorien (28–40) beziehen sich zunächst auf die in

Aufgaben vorausgesetzte Art des Wissens (Faktenwissen, prozedurales Wissen, konzeptuelles Wissen und metakognitives Wissen), alsdann auf die angestrebten kognitiven Prozesse (Reproduktion, Transfer, Problemlösen), auf die Zahl der zur Lösung vorausgesetzten Wissenseinheiten (eine, bis zu vier, mehr als vier), auf die Offenheit der Aufgabenstellung (geschlossene/offene Aufgaben, Lösungswege und Lösungen), auf den Lebensweltbezug der Aufgabe (keiner, konstruiert, authentisch, real), deren sprachlogische Komplexität (einfach/hoch/mittel in Bezug auf die Reihenfolge der Teilaufgaben und relevante/irrelevante Informationen in der Aufgabenstellung) und schließlich auf die Präsentationsformen des Wissens (Text, Bild, Formel, Text und Bild etc.).

Kleinknecht, Bohl, Maier und Metz haben mit ihrer Untersuchung ein leistungsfähiges Kategoriensystem zur fächerübergreifenden Aufgabenanalyse vorgelegt. Symptomatisch für den Rang der Religionsdidaktik in der allgemeindidaktischen Diskussion ist jedoch, dass die Autoren nur drei der vier Modi der Weltbegegnung im Fächerkanon (nach J. Baumert) abdecken: vornehmlich die naturwissenschaftlichen Fächer mit ihrer kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt (Mathematik 75–94, Physik 101–114, Biologie 115–126 und Chemie 127–144), ferner die ‚künstlerischen‘ Fächer mit ihren ästhetisch-expressiven Gestaltungsmöglichkeiten (Deutsch 47–74, Kunst 163–175 und Sport 176–192) sowie die Fächer, die zu einer normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft anregen sollen (Geschichte 145–162 und Wirtschaft 193–206). Ungeachtet ihrer Vorzüge entspricht die Studie damit der auch sonst verbreiteten Tendenz in den Erziehungswissenschaften, Probleme konstitutiver Rationalität (Religion und Philosophie) als Untersuchungsgegenstand auszublenken. Der Anspruch, ein an allen Fächern erprobtes Analysesystem vorzulegen, wird daher nur zum Teil eingelöst.

2. Fachdidaktische Kriterien

Der von *C.-P. Sajak* herausgegebene Sammelband zeichnet sich dadurch aus, dass prominente Befürworter wie Gegner der Kompetenzorientierung selbst zu Wort kommen. Einen Bezug zu Lernaufgaben stellt unter den 20 Autorinnen und Autoren u. a. *B. Dressler* her, der den Gewinn der Kompetenzorientierung darin sieht, dass Religion nicht als ein sachverhaltsförmiges Wissen, sondern als eine kulturelle Praxis thematisiert wird (*Sajak*, 17), ohne damit der Forderung zu folgen, dass Lernaufgaben immer in einem praktischen ‚Anwendungszusammenhang‘ stehen sollten. Am Beispiel der Gebetsprache, die seiner Meinung nach keine Probleme löse, sondern bestenfalls im Modus des Bittens, Klagens und Dankens artikuliere, macht der Autor auf die Eigenlogik religiöser Kompetenz aufmerksam: „Die Lebenssituationen, in denen religiöse Kompetenz gefragt ist, werden [...] im Unterschied zu den schulischen Lernaufgaben gar nicht überwiegend als lösbare ‚Probleme‘ wahrgenommen werden können. Religiöse

Kompetenz schließt gerade das Wissen ein, dass das Leben nicht nur im Aktivismus von Problemlösungen bestehen kann und soll.“ (24)

Das Beispiel zur Gebetssprache zeigt, dass die fachdidaktische Diskussion an Aussagekraft gewinnt, sobald sie auf konkrete Lernaufgaben bezogen wird. Vor dem Hintergrund der von Kleinknecht, Bohl, Maier und Metz erarbeiteten Kriterien erscheint es jedoch als überprüfungswert, ob sich Lernaufgaben im Religionsunterricht grundsätzlich von „den“ Lernaufgaben im übrigen Unterricht abgrenzen lassen. Aufgaben, in denen Schülerinnen und Schüler ihr im Religionsunterricht erworbenes Wissen (!) über den Eigensinn religiöser Kommunikation in lebensnahen Situationen zur Anwendung bringen können, müssen gleichwohl – worauf Dressler zu Recht hinweist – nicht nur allgemeindidaktisch, sondern auch religionstheoretisch (und damit fachdidaktisch) begründet sein.

Aufgabenformate sind, wie auch *G. Hunze* in diesem Sammelband herausstellt, der Schlüssel zum kompetenzorientierten Unterricht. Ausgehend von Ergebnissen der Tübinger Forschergruppe um Kleinknecht/Bohl/Maier/Metz (s. o.) beklagt er u. a. das fehlende Bewusstsein für unterschiedliche, zum Beispiel auf Reproduktion, Transfer und Problemlösen bezogene Aufgabenklassen in der Religionsdidaktik und plädiert ausdrücklich für lernprozessorientierte Aufgaben (131–135). Seine gut lesbaren, durch zahlreiche Anekdoten aus der Fortbildung angereicherten Ausführungen zeichnen sich insbesondere durch ihre Bezüge zur allgemeindidaktischen Forschung aus; konkrete Aufgabenformate spielen jedoch auch bei ihm (wie auch sonst in den insgesamt 15 Aufsätzen des Sammelbandes) keine zentrale Rolle.

Auch in dem von *A. Feindt/V. Elsenbast/P. Schreiner* und *A. Schöll* herausgegebenen Sammelband kommen im ersten Teil Befürworter und Gegner der Kompetenzorientierung zu Wort, während sich der zweite und dritte Teil Fragen der konkreten Unterrichtsgestaltung und der Lehrerfortbildung zuwenden. Auch wenn in den insgesamt 19 Beiträgen zahlreiche Unterrichtsideen und Aufgabenbeispiele zur Sprache kommen, findet sich auch hier keine ausgearbeitete Theorie zur Auswahl und Analyse von Aufgaben. Dass diesen eine hohe Bedeutung bei der Implementierung von Bildungsstandards in der Lehrerfortbildung zukommen müsse, macht jedoch Feindt deutlich: Seiner zustimmungsfähigen Meinung nach sollte in der Diskussion um einen kompetenzorientierten Unterricht stärker die Analyse von Lernaufgaben und „die Ebene des konkreten Unterrichts in den Blick“ kommen, damit die theoretischen Bemühungen um eine Verbesserung des Unterrichts in der Praxis nicht im Sande verlaufen (297). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die von *A. Feindt* und *P. Wittmann* erarbeiteten Kriterien und Beispiele zur Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben, die zahlreiche Einsichten des umfangreichen Sammelbandes aufgenommen haben:

- „Die Aufgabe konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit einer herausfordernden Situation, in der Wissen angewendet werden muss.“

- Die Aufgabe ist so offen gestellt, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Lern- und Lösungswege entwickeln können.
- Die Aufgabe regt die Schülerinnen und Schüler zu möglichst umfangreichen und umfassenden Produktionen an.
- Die Aufgabe ist so flexibel bearbeitbar, dass die Schülerinnen und Schüler Vorwissen, Gedanken, Gefühle, Einstellungen und Metawissen einbringen können.
- Die Aufgabe aktiviert die Schülerinnen und Schüler zum Denken und nicht nur zum Handeln.
- Die Aufgabe zielt auf die Vernetzung von Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten.
- Die Aufgabe ermöglicht verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaustufen.
- Die Aufgabe fordert die Schülerinnen und Schüler auf, ihre Überlegungen und Lösungswege darzustellen und zu reflektieren.
- Die Aufgabe ist schwerpunktmäßig auf eine bestimmte Kompetenz ausgerichtet.“ (Feindt/Wittmann, 29)

Unter den Veröffentlichungen, die fachdidaktische Kriterien zur Auswahl und Analyse kompetenzorientierter Aufgaben diskutieren, sei schließlich die in dritter Auflage erschienene Arbeit von G. *Obst* hervorgehoben. Ihre aufgabenbezogenen Ausführungen ergeben sich aus ihrer klugen Rekonstruktion der religionsdidaktischen Diskussion seit dem sog. Pisa-Schock (14–115) sowie ihrer Analyse von Curricula (116–126) und Religionslehrbüchern (127–131). Zutreffend hebt die Autorin hervor, dass die Formulierung von Lernaufgaben „zum anspruchsvollsten, aber auch zum ertragreichsten Teil“ der Unterrichtsvorbereitung gehöre und zahlreiche „Tücken“ berge (186f.). Die von ihr dargelegten Kriterien einer kompetenzorientierten Lernaufgabe sind weitgehend mit denen von Feindt und Wittmann identisch (187f.). Bei den ersten beiden Beispielaufgaben, die sich an dem 2004 in Baden-Württemberg eingeführten Bildungsplan orientieren, ist hervorzuheben, dass Schülerinnen und Schüler mit einer lebensweltnahen (konstruierten, authentischen oder realen) Situation konfrontiert werden, in der sie ihr im Unterricht erworbenes Wissen (zur Symbolik von Weihnachtsschmuck und zu religiös konnotierter Werbung) anwenden sollen (190–194). Im Vergleich zu den differenzierten Aufgabenkategorien nach Kleinknecht, Bohl, Maier und Metz erscheint ihre Unterscheidung von vier Aufgabentypen (Aufgaben zu Problemen, Entscheidungsfällen, Gestaltungsaufgaben und Beurteilungen) jedoch als unterkomplex (188). Dessen ungeachtet bietet die Autorin jedoch nach wie vor eine sehr gut lesbare Einführung in das Themengebiet mit zahlreichen Beispielen.

3. Aufgaben zur Kompetenzkontrolle

Der erste kompetenzorientierte Bildungsplan wurde 2004 in Baden-Württemberg eingeführt. Stärker als andere Bildungspläne ist er daher in den vergangenen zehn Jahren in der fachdidaktischen Literatur rezipiert worden. Als weiteres Beispiel neben dem bereits besprochenen Band von Obst sei dazu das Praxishandbuch von *H. Lindner* vorgestellt. Nach einem knappen, lediglich referierenden Überblick über diesen Bildungsplan beschreibt die Autorin unterschiedliche Niveaustufen und entsprechende Beispiele. Dabei fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler in den Beispielaufgaben weder mit einer lebenswelt-nahen Situation konfrontiert werden, in der sie ihr Wissen anwenden müssen, noch eigene Lern- und Lösungswege entwickeln oder zu umfassenden Produktionen angeregt werden. Im Duktus alter Lernzielbeschreibungen heißt es beispielsweise: „Die Schülerinnen und Schüler können zentrale Ausstattungsgegenstände in der Kirche der jeweils anderen Konfession erläutern und mit der eigenen Konfession vergleichen.“ (176) Irritierend ist an der Darstellung, dass in dem Kapitel zu „Kompetenzen und Bildungsstandards“ im Religionsunterricht auch die Kompetenzen diskutiert werden, die angehende Lehrkräfte in ihrem Studium erwerben sollten (177f.). Das Kapitel entspricht damit dem auch titelgebenden Erkenntnisinteresse Lindners, eine Didaktik vorzulegen, in der die für den Lehrerberuf (!) notwendigen Kompetenzen vorgestellt und eingeübt werden.

Neben Obst und Lindner beziehen sich auch H. Hanisch und F. Schweitzer auf den Baden-Württemberger Bildungsplan: *H. Hanisch* beschreibt es in seinem Lehrbuch als ein mögliches Modell der Unterrichtsplanung neben dem bildungstheoretischen, lerntheoretischen, kritisch-konstruktiven und elementarisierenden Ansatz in seinen Stärken und Schwächen (173–214); Schweitzers Erkenntnisinteresse besteht demgegenüber darin, das ‚Tübinger‘ Modell der Elementarisierung auf den Kompetenzerwerb im Religionsunterricht zu beziehen. Beide schenken der sog. Output-Orientierung besondere Aufmerksamkeit. Sie besteht darin, dass der Unterricht – so zumindest die Lesart von Hanisch – konsequent von der zu erwerbenden Kompetenz her strukturiert wird. Den Aufgaben zur Kompetenzkontrolle am Ende einer Unterrichtseinheit schreibt er daher zu Recht eine zentrale Rolle zu. Diese Aufgaben sollten zu Beginn der Unterrichtseinheit bereits feststehen, damit Lehrkräfte schlüssig danach fragen können, welche Kenntnisse und welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsstunden zuvor erwerben bzw. wiederholen müssen, um die Aufgabe bearbeiten zu können. Die folgende, von Hanisch formulierte Aufgabe zur Kompetenzkontrolle bezieht sich in diesem Sinn auf eine Unterrichtseinheit zum Thema Gebet in einer 5./6. Klasse:

„Manfred und Irene sind auf dem Weg von der Schule nach Hause. Sie kommen auf das Gebet zu sprechen. Irene behauptet: ‚Es ist völlig unsinnig zu beten.‘ Manfred sagt: ‚Meinst du wirklich? Ich bete jeden Tag.‘ Daraufhin entgegnet Irene: ‚Wenn Gott allmächtig ist, dann weiß er

doch, was den Menschen fehlt. Wozu soll man da noch beten?' Zunächst weiß Manfred nicht, was er antworten soll. Dann fällt ihm ein, was er im Religionsunterricht über den Sinn des Gebets gelernt hat. Er versucht es Irene zu erklären ... Schreibe auf, was Manfred Irene gesagt haben mag!“ (Hanisch, *Sich an Gott wenden*, 131)

Die Aufgabe aktiviert – gemessen an den Kategorien von Kleinknecht, Bohl, Maier und Metz – unterschiedliche Arten von Wissen (z. B. Faktenwissen über den Sinn des Gebets und prozedurales Wissen über das Verfassen eines fiktiven Dialogs), aktiviert kognitive Prozesse (hier den Transfer von Wissen in eine Kommunikationssituation) und hat einen konstruierten Lebensweltbezug auf einem mittleren sprachlogischen Niveau. Die Aufgabenstellung ist insofern offen, als die Kinder eine eigene Meinung mit eigenen Worten formulieren sollen, doch bleiben die Präsentationsformen mit der Vorgabe, einen Dialog zu verfassen, beschränkt. Auch die von Feindt/Wittmann erarbeiteten Kriterien erweisen sich bei der Analyse der folgenden Aufgabe für das 7./8. Schuljahr als weiterführend:

„Nimm zu folgendem Fall Stellung: Der Besitzer einer Reparaturwerkstatt sucht einen Kfz-Mechatroniker. Es gibt nur wenige Bewerber, die hoch qualifiziert sind. Es bewirbt sich schließlich ein Mann aus Pakistan, der dem Werkstattbesitzer qualifiziert erscheint. Da der Bewerber bekennender Muslim ist, hat der Werkstattbesitzer Bedenken. Soll er ihn einstellen? Begründe deine Meinung!“ (Hanisch, *Amos*, 11)

Diese Aufgabe bietet zwar keine alternativen Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaustufen und fordert die Schülerinnen und Schüler auch nicht dazu auf, eigene Lösungswege zu reflektieren. Gleichwohl konfrontiert sie Schülerinnen und Schüler mit einer herausfordernden Situation, zu deren Bewältigung sie Vorwissen, Gedanken, Gefühle, Einstellungen und Metawissen einbringen können und sollen. Die Beispielaufgaben bieten damit – wie auch die sonstigen von Helmut Hanisch, Christoph Gramzow, Juliane Keitel und Silke Klante erarbeiteten Unterrichtsmaterialien dieser Reihe – weiterführende Anregungen für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Religionsunterricht.

4. Lernaufgaben und Elementarisierung

Wie bereits angedeutet wurde, verfolgt *F. Schweitzer* in seiner inzwischen in dritter Auflage erschienenen Publikation das Ziel, solche Kompetenzen des Baden-Württemberger Bildungsplans zu identifizieren, die sich mit der Frage nach elementaren Strukturen, Erfahrungen, Zugängen, Lernformen und Wahrheiten verbinden lassen. Dabei haben sich für ihn zwei Vorgehensweisen als weiterführend erwiesen: „Zum einen wurden den verschiedenen Elementarisierungsdimensionen einzelne Kompetenzen zugeordnet – dies kann als der deduktive Weg bezeichnet werden; zum anderen wurden in der Arbeit mit Unterrichtsbeispielen und -themen Kompetenzen benannt, deren Entwicklung besonders unterstützt werden soll – dies wäre dann der induktive Weg“ (172). Auf diese Weise ordnet er eine Reihe an Kompetenzen den einzelnen Planungsdimensionen zu:

Elementarisierungsdimension	Deduktive Zuordnung	Induktive Zuordnung
Strukturen	Sachkompetenz	Wahrnehmungskompetenz u. a.
Erfahrungen	Sprachkompetenz u. a.	Sozialkompetenz u. a.
Zugänge	Urteilskompetenz	personale Kompetenz
Lernformen	Methodenkompetenz	Handlungskompetenz u. a.
Wahrheiten	Orientierungskompetenz u. a.	Religiöse Kompetenz

Die deduktive und induktive Zuordnung einzelner Kompetenzen zu den Planungsdimensionen ist aus mehreren Gründen bemerkenswert: Zunächst wird davon ausgegangen, dass die ‚alte‘ Frage nach subjektiven Erfahrungen/Zugängen und die Analyse fachwissenschaftlicher Strukturen/Geltungsansprüche zu den Kompetenzen führen kann, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben sollen. Die Frage nach ‚elementaren‘ Kompetenzen wird also nicht als eine weitere, sechste Planungsdimension eingeführt, sondern liegt „quer zu den herkömmlichen Elementarisierungsdimensionen“ (171). Zudem changiert (wie schon bei Lindener) der Kompetenzbegriff zwischen zwei zu unterscheidenden Ebenen der Theoriebildung: Auf der ersten Ebene geht es um die von angehenden Lehrerinnen und Lehrern zu erwerbende Kompetenz, elementare Strukturen, Wahrheiten, Erfahrungen, Zugänge und Lernformen identifizieren zu können; auf der zweiten geht es demgegenüber um die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben, erweitern bzw. anwenden sollen.

Die acht Planungsbeispiele des Bandes, die acht Autorinnen und Autoren verfasst haben, arbeiten die bekannten Planungsdimensionen des Elementarisierungsmodells ab und formulieren abschließend die Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche u. a. bei der Beschäftigung mit dem Namen Gottes (37–51), mit kreationistischen Vorstellungen (52–61) oder Reich-Gottes-Hoffnungen (62–74) erwerben können. Der Band dokumentiert damit erneut die Leistungsfähigkeit des ‚Tübinger‘ Modells. Anschaulich werden die Ausführungen dabei an zahlreichen Unterrichtsideen (zum Beispiel von C. Cramer; 121–125). Im Vergleich zu den Arbeiten von Hanisch, Obst und Feindt fehlen jedoch konkrete Aufgaben, die Lehrkräften zumindest einen Eindruck davon geben können, welche Kompetenzen sie am Ende einer Unterrichtseinheit erwarten und mit welchen Aufgabenformaten sie diese überprüfen können. Auch für den kompetenztheoretischen Upgrade des Elementarisierungsansatzes trifft damit zu, was Schweitzer jüngst über die gesamte Theoriediskussion konstatiert hat: Er wurde bislang kaum „auf so konkrete Fragen wie die Gestalt von Aufgabenstellungen und deren Effektivität“ bezogen (s. o.).

5. Fazit

Nicht wenige der besprochenen fachdidaktischen Beiträge zeigen die nicht unproblematische Tendenz, auf dem strittigen Feld der Kompetenzorientierung

das zu wiederholen, was ihre Verfasser(innen) aus anerkannten Gründen ohnehin für didaktisch gut und richtig erachten, darunter die Forderung nach performativen Elementen im Religionsunterricht (Dressler), nach einer klar strukturierten, an Begriffen orientierten Unterrichtsplanung (Hanisch) oder nach einer evidenzbasierten Elementarisierung aller Unterrichtsthemen (Schweitzer). Insbesondere die besprochenen Sammelbände, aus denen nur wenige Beiträge vorgestellt werden konnten, machen deutlich, dass sich mit der Forderung nach einem kompetenzorientierten Unterricht heute (fast) jedes Forschungsinteresse legitimieren lässt.

Die Diskussion um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht spiegelt damit die „zentrifugale Dynamik der vielfältigen Methoden und Gebiete religionspädagogischen Arbeitens“ wider, wie sie B. Schröder in dieser Zeitschrift bereits bei neueren Gesamtdarstellungen des Fachs beobachtet hat (Schröder, 26). Die Frage nach geeigneten Aufgabenformaten im Religionsunterricht bietet in diesem Zusammenhang zumindest für die Religionsdidaktik die Möglichkeit, die vielfältigen Methoden, Gebiete und Erkenntnisinteressen auf ein Zentrum hin auszurichten: Die Erarbeitung von allgemein- und fachdidaktischen Kategorien und Kriterien zur Auswahl und Analyse von Aufgaben im Religionsunterricht. Der Durchgang durch die vorgestellten Veröffentlichungen hat dabei nicht nur deutlich gemacht, dass die theoretische Diskussion um die Vor- und Nachteile der Kompetenzorientierung an Tiefenschärfe gewinnt; auch Lehrkräfte machen immer wieder zu Recht darauf aufmerksam, dass sie konkreter Kriterien und praxisnaher Beispielaufgaben bedürfen, um ihren Unterricht kompetenzorientiert planen, durchführen und evaluieren zu können. Die akademische Religionspädagogik sollte diese Stimmen nicht ungehört verklingen lassen.