

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 sind zu einem wesentlichen Auslöser für das Bestreben geworden, 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 gegenwärtigen Diskussion 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 verglichen werden sollen.

Schon dieser kurze Blick auf die gegenwärtige Diskussion keineswegs allein über den Religionsunterricht lässt erkennen, wie wenig dabei die traditionell für die Unterrichtsqualität zuständige Fachdidaktik eine Rolle spielt. Deren Part ist offenbar ganz an die Pädagogische Psychologie gefallen, deren Auffassungen sich auf empirische Erkenntnisse stützen und deshalb der Fachdidaktik überlegen seien. Kaum einmal wird aber geprüft, wie schlüssig diese Argumentation tatsächlich ist und ob die Pädagogische Psychologie wirklich an die Stelle der Fachdidaktik treten könnte. Gewiss: Eine solche Forderung wird explizit auch kaum einmal vertreten, aber es ist doch – trotz erster gegenläufiger Impulse¹ – deutlich, wie wenig die aktuelle Diskussion über Unterrichtsqualität auf fachdidaktische Fragen bezogen ist. Dies erzeugt weiteren Klärungsbedarf.

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 religionspädagogisch mehrdimensionale Entschlüsselung der Frage nach Unterrichtsqualität aussehen, die auch fachdidaktische Per-

¹ Vgl. etwa die Hinweise auf den erforderlichen Beitrag der Fachdidaktik bei E. Klieme / K. Rakoczy, *Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008), 222–237.

spektiven 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 in den letzten Jahren vollzogen hat. Dazu liegen inzwischen mehrere einführende Darstellungen vor, deren Inhalt hier nicht wiederholt zu werden braucht.² Unumgänglich sowie hilfreich für das Folgende sind hingegen einige Erinnerungen im Blick auf das Verständnis von Kompetenzen und Standards.

Immer wieder zitiert wird 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 und Fähigkeiten, um die die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«.³ Wenn diese Definition breite Zustimmung finden konnte, so erklärt sich dies 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 theoretischen und praktischen Kompetenzmodellen auch tatsächlich realisiert wird, ist allerdings eine andere Frage, auf die hier nur verwiesen werden kann. Kognitive Engführungen stellen auch bei der Beschreibung von Kompetenzen eine bleibende Herausforderung dar. Entscheidend ist jedoch für alle Kompetenzvorstellungen, dass es um Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die 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.

² S. bes. 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; 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.

³ F.E. *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: *ders.* (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel² 2002, 17–31, 27f.

Den Bezugspunkt für das Verständnis von Bildungsstandards stellt heute 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.«⁴

Für den enormen Einfluss, den das Denken nach dem Modell von Kompetenzen und Standards in Deutschland in den letzten Jahren ausgeübt 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.⁵ 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 bislang 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 Bildungspläne auf Kompetenzmodelle und Standards umzustellen. Diese Einschränkung gilt allerdings nur auf Bundesebene. Das Land Baden-Württemberg beispielsweise hat im Jahre 2003 Bildungsstandards für alle Fächer eingeführt, einschließlich des Religionsunterrichts.⁶ Inzwischen sind auch in anderen Bundesländern entsprechende Prozesse in Gang gekommen.⁷ So reicht die Diskussion über Kompetenzen und Standards mittlerweile doch in die meisten Schulfächer hinein.⁸

⁴ E. Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, 13, hier zitiert nach Elsenbast u.a., a.a.O., 7.

⁵ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

⁶ Vgl. G. Ziener / C.T. Scheilke, Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), 226–236.

⁷ Vgl. dazu verschiedene Beiträge in Sajak, a.a.O.

⁸ Vgl. aus der wachsenden Zahl von Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich z.B. G. Weißenö (Hg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat,

Welche Kompetenzen für den Religionsunterricht entscheidend sein sollen, ist noch nicht abschließend geklärt. Die in der Literatur angebotenen Kompetenz-Kataloge weisen zwar Überschneidungen auf, zeigen aber keine wirkliche Übereinstimmung.⁹ In Baden-Württemberg etwa gilt religiöse Kompetenz als übergreifendes Ziel, das in folgenden Kompetenzen entfaltet wird: hermeneutische Kompetenz, ethische Kompetenz, Sachkompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenz, methodische Kompetenz, ästhetische Kompetenz. Die katholischen Bischöfe haben »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.¹⁰

Einen stärker systematisch-wissenschaftlichen Anspruch erheben im Bereich der Religionspädagogik bislang vor allem zwei Modelle:

- Eine Expertengruppe am Comenius-Institut hat 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 noch nicht genügend erkennen und werden ethische Kompetenzen nur ungenügend berücksichtigt.¹² So verliert der Religionsunterricht bei diesem Kompetenzmodell an Profil und wird darüber hin-

Bonn 2008; *Verband der Geschichtslehrer Deutschlands* (Hg.), *Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell. Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe*, o.O. 2006.

⁹ Vgl. die Zusammenstellung bei *F. Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 134f.

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

¹¹ *D. Fischer / V. Elsenbast* (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006, 19f.

¹² Zur Diskussion s. *V. Elsenbast / D. Fischer* (Hg.), *Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung«*, Münster 2007.

aus die erforderliche Positionierung dieses Unterrichts im Verhältnis vor allem zum Ethikunterricht nicht angemessen erreicht.

- 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.¹³ Allerdings kann hier die umgekehrte Frage 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 zur Zeit noch laufende Versuch einer empirischen Prüfung, wie weit die entsprechenden Kompetenzen in einer bestimmten Klassenstufe wirklich ausgebildet sind und ausgebildet sein können. 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.

Im Blick auf die Frage, welche Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht maßgeblich sind und maßgeblich sein sollen, wird in den nächsten Jahren noch weiter gearbeitet werden müssen. 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

¹³ D. Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 53/2004, 5–19; R. Schieder, Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: Sajak, a.a.O., 67–86; S. Krause / R. Nikolova / H. Schluß / T. Weiß / J. Willems, Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), 174–188.

überführen lassen, kann doch bestätigen, dass dieses Modell eine auch für den Religionsunterricht produktive Diskussion ausgelöst hat.¹⁴ Diese Einschätzung gilt auch für die praktische Gestaltung von (Religions-)Unterricht.¹⁵ 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 nur dann gut, wenn tatsächlich etwas gelernt werden kann und wenn, anders formuliert, Kompetenzen entwickelt werden können. Derzeit besteht allerdings die Gefahr, dass die sog. Outcome-Orientierung als einzige Qualitätsdimension überhaupt anerkannt wird und dass alle anderen Dimensionen aus dem Blick geraten. Nach der Fach- bzw. Religionsdidaktik wird dann gar nicht mehr gefragt. In manchen Fällen wird die Fach- bzw. Religionsdidaktik insgesamt 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.¹⁶ 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 Mitteln bestimmen lassen, »denn es muss eine Entscheidung darüber gefällt werden, welche Sachverhalte und Wirkungen man als Ausdruck hoher Qualität betrachten will«. Solche »normativen Setzungen« seien auch in Zukunft unverzichtbar.¹⁷

Weithin Beachtung gefunden hat der Vorschlag von Hilbert Meyer, der »guten Unterricht« folgendermaßen definiert:

¹⁴ 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*, a.a.O., 9–28.

¹⁵ S. als hilfreiche praxisorientierte Einführung G. Ziener, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2006.

¹⁶ 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.

¹⁷ E. Terhart, Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln, Hamburg 2002, 52; vgl. auch Klieme/Rakoczy, a.a.O.

»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.«¹⁸

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.«¹⁹

Solche allgemeindidaktischen und schulpädagogischen Überlegungen machen deutlich, dass sich Unterrichtsqualität weder allein empirisch noch im Blick bloß auf die Kompetenzentwicklung bestimmen lässt, so wichtig empirische Unterrichtsforschung sowie die zu erwerbenden Kompetenzen auch sind.²⁰ 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 niemals auseinanderfallen. Zumindest insofern gilt – zugespitzt, wenn auch nicht ausschließlich: Der Weg ist das Ziel – 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« bislang in der Regel nicht ausdrücklich diskutiert wird.²¹ Religionsdidaktische Lehrbücher bieten 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,

¹⁸ H. Meyer, Was ist guter Unterricht?, Berlin ²2004, 13.

¹⁹ Ebd., 23ff.

²⁰ Vgl. dazu als aktuellen Überblick F. Schweitzer, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), 59–73.

²¹ Vgl. zum Folgenden: Was ist guter Religionsunterricht? (Jahrbuch der Religionspädagogik 22), Neukirchen-Vluyn ²2006, 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.

Kommunikationsformen, Arbeits- und Sozialformen, Prinzipien und Grundregeln für die Unterrichtsgestaltung.²²

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 sowie der darauf bezogenen Zielerreichung gemessen 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.*²³
- 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.²⁴ Insofern ist es nicht überraschend, dass auch in anderen Fächern gegenüber entsprechenden Kompetenzmodellen inzwischen nachdrücklich auf die unverzichtbare Bedeutung der Inhaltsdimension sowie der entsprechenden Festlegung verbindlicher Inhalte verwiesen wird.²⁵ Damit steht auch für die Zukunft fest: Ohne Rückgriff auf bildungstheoretische Analysen ist keine verantwortliche Bestimmung von Unterrichts-

²² Vgl. z.B. G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leit-faden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001; G. Adam / R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁶2003; U. Baumann u.a., Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.

²³ Schweitzer, »Guter Religionsunterricht«, a.a.O., 46.

²⁴ Dazu inzwischen schon klassisch W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963, 25ff (»Kategoriale Bildung«).

²⁵ Z.B. Weißeno, Politikkompetenz, a.a.O., 13.

qualität 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.

- 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 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.²⁶

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.²⁷

- 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 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.²⁸ Es wäre deshalb besonders

²⁶ Vgl. dazu jetzt *A. Biesinger / J. Münch / F. Schweitzer*, Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg u.a. 2008.

²⁷ 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.

²⁸ Vgl. *Schweitzer*, Religionsunterricht erforschen, a.a.O., 66f.

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 auch auf sämtliche Qualitätsdimensionen beziehen.²⁹ Um es noch einmal zu sagen: *Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht mit Standards messen – aber es ist gut, wenn das, was sich messen lässt, auch tatsächlich gemessen wird.* 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 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 Lernens, des Übens, der Leistungsbewertung sowie der Ausgestaltung von Lernumgebung und Schulkultur. 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 bleiben solche Anforderungen notwendig allgemein und werden in der fachdidaktischen Dis-

²⁹ Vgl. Schweitzer, Religionspädagogik, a.a.O., 131ff.

kussion, auch im Bereich der Elementarisierung, 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 aber auch erkennen, dass sie in bestimmten Hinsichten fachdidaktisch ergänzt und erweitert werden müssen.³⁰ Anforderungen wie inhaltliche Klarheit, Schülerorientierung und Anpassung an die jeweiligen Lernvoraussetzungen, aber auch die klare Strukturierung von Aufgabenstellungen und Erklärungen 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 Unterrichtsqualität³¹ 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 gar 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 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 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 Gestaltung von Lehr- oder Bildungsplänen finden könnte, liegt bisher nicht vor. In dieser Hinsicht bietet der Elementarisierungsansatz jedoch zumindest Kriterien, die eine kritische

³⁰ So jetzt auch *Klieme/Rakoczy*, a.a.O.

³¹ Vgl. den Überblick bei *A. Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze ³2004.

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.³² 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.³³ Deshalb habe ich vorgeschlagen, dass sich der Elementarisierungsansatz verstärkt nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Unterrichtenden beziehen sollte.³⁴ 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.³⁵

³² Vgl. den Überblick bei *Helmke*, a.a.O., 49ff.

³³ *Biesinger/Münch/Schweitzer*, a.a.O.

³⁴ *F. Schweitzer* mit weiteren Beiträgen von *K.E. Nipkow u.a.*, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2007, 214.

³⁵ Vgl. dazu den Beitrag von *P. Kliemann* im vorliegenden Band.