



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 34-47.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.030>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Dominik Helbling, 2016

Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde

Dominik Helbling

Der Beitrag versteht kompetenzfördernden Unterricht in Religionskunde im Zuge des Lehrplans 21 als an Anforderungssituationen orientiert, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspringen und gleichzeitig Religion im Kontext unserer Gesellschaft verstehbar machen. Ein Prozessmodell für kompetenzfördernde Aufgabensets ordnet verschiedene Aufgabentypen an diesen Anforderungssituationen aus, um einen kumulierenden Kompetenzaufbau zu gewährleisten.

Résumé

Dans la continuité du Lehrplan 21, l'auteur de cet article comprend l'enseignement par compétences dans le domaine des religions comme un enseignement basé sur des situations qui sont en lien avec l'environnement des élèves et qui en même temps rendent intelligibles la place de la religion dans le contexte de notre société. Il propose un processus mettant en lien différents types de tâches avec lesdites situations de manière à assurer une construction cumulative des compétences.

Summary

This article understands competence-developing education about religion as based on challenges appearing in the life of pupils and making religion within our society comprehensible. A process scheme aligns different types of tasks with these challenges permitting a cumulative set-up of competences.

„Always design a thing by considering it in its next larger context - a chair in a room, a room in a house, a house in an environment, an environment in a city plan.“¹

Gottlieb Eliel Saarinen (1873-1950) zugeschrieben, finnischer Architekt und Stadtplaner

„But don't forget to consider the soft fleshy objects that might want to use the chair, room, house, environment, city etc.“²

anonymer Web-User

1 Einleitung

Anlässlich eines Praktikumsbesuchs in einem Primarschulhaus in dörflicher Umgebung bin ich im Treppenhaus auf vier grossformatige Plakate gestossen, die je mit „Buddhismus“, „Judentum“, „Islam“ und „Christentum“ überschrieben waren. Darauf haben Schülerinnen und Schüler einer 5. Klasse Informationen zusammengestellt, die sie zuvor im Unterricht gesammelt haben. Der Achtfache Pfad ist ebenso zu finden wie die Klagemauer, die Fünf Säulen des Islam und die Zehn Gebote. Die Studierenden der Fachdidaktik Ethik und Religionen an der PH Luzern zeigen sich zunächst jeweils beeindruckt von der Vielfalt der Informationen. Gleichzeitig stellen sie die Fragen: Welche Fähigkeiten und wozu haben die Schülerinnen und Schüler diese eigentlich erlernt? Wie ist dieses Wissen entstanden und steht es ihnen in zwei Wochen noch zur Verfügung?

Mit diesen Fragen sind wir beim Kern eines kompetenzfördernden Unterrichts. Selbstverständlich lässt sich auf dem Hintergrund eines klassischen Bildungsbegriffs im Sinne der Aufklärung fragen, ob Bildung tatsächlich für irgendetwas gut sein soll und nicht schon selbst ihr Zweck ist. Das unterstellte Nützlichkeitskalkül, das der Debatte um die Bildungsstandards und der als Therapie verordneten Kompetenzorientierung entspringt, steht entweder einem Beliebigkeitsparadigma gegenüber, das sich der Frage um die sinnvolle Strukturierung des Unterrichts entziehen zu können meint, oder aber einem Kanonbewusstsein, das allerdings ob der Fülle an zur Verfügung stehendem Wissen kapitulieren muss. Als Heinrich Roth (1965) den Kompetenzbegriff in die deutschsprachige Pädagogik eingeführt

¹ <http://noisydecentgraphics.typepad.com>, gepostet 23.9.2009, zuletzt besucht 20.7.2015.

² ebd.

hat, bekannte er sich deutlich dazu, dass Kompetenz ein Ausdruck von Mündigkeit, folglich von Selbstbestimmung sein *muss*, was derzeit gerne etwas vergessen geht. Gegenüber einem Bildungscontrolling als Ranking-Veranstaltung ohne pädagogische Ausrichtung und einer Ökonomisierung von Bildung, die nicht die freie Entfaltung des Menschen, sondern seine ökonomische Produktivität anstrebt, wurden und werden berechtigterweise Vorbehalte angemeldet. Dieser Artikel gründet dennoch auf der Überzeugung, dass Kompetenzorientierung den Unterricht sinnvoll zu strukturieren vermag und eine Strategie darstellt, um die Anhäufung von deklarativem Wissen zu vermeiden und stattdessen intelligentes Können zu fördern, und gerade deshalb Mündigkeit ermöglicht.

Das Ziel dieses Beitrags³ ist daher, Konturen für eine kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde zu beschreiben. Dazu werden 1. zunächst Klärungen zur Kompetenzförderung vorgenommen, 2. Merkmale kompetenzfördernden Unterrichts beschrieben, 3. ein Prozessmodell zur Strukturierung von Aufgaben im Blick auf kompetenzfördernden Unterricht vorgestellt und an einem Beispiel illustriert und 4. die Frage gestellt, ob und wie sich auf diesem Hintergrund die fachdidaktische Lehre verändern sollte.

2 Kompetenzförderung entlang des Lehrplans 21

Nach einem über zehnjährigen Prozess legte die Plenarversammlung der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz im Oktober 2014 den Lehrplan 21 vor, der die in der obligatorischen Schulzeit zu erwerbenden Kompetenzen beschreibt. Dabei ist über die Fachbereiche hinweg kaum ein einheitliches Konzept von Kompetenz auszumachen, was einen guten Grund hat: wie deklaratives Wissen häufig einem bestimmten Fach zugeordnet werden kann, so sehr ist prozedurales Wissen oder das Anwendungswissen fachspezifisch, da sich Fächer bestimmter Instrumente bedienen, um die Welt zu verstehen. Trotz dieser fächerbedingten Unterschiede formuliert der Lehrplan 21 eine formale Definition davon, was Kompetenz sei:

- Eine Schülerin oder ein Schüler ist beispielsweise in einem Fachbereich kompetent, wenn sie oder er
- auf vorhandenes Wissen zurückgreift oder sich das notwendige Wissen beschafft;
- zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge versteht, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenstellungen nutzen kann;
- über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische ...) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben verfügt;
- sein oder ihr sachbezogenes Tun zielorientiert plant, in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen trifft, Selbstdisziplin und Ausdauer zeigt;
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt, dabei methodisch vorgeht und Lernstrategien einsetzt;
- fähig ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in variablen Formen der Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen. (D-EDK 2015a, 6)

Didaktisch gesehen sind Kompetenzen eine Form, die Ziele des Unterrichts zu beschreiben. Gleichzeitig sind sie weder eine Gewähr für guten Unterricht, noch fördert jeder Unterricht, der Kompetenzen als sein Ziel anvisiert, automatisch Kompetenzen, weshalb an dieser Stelle statt von kompetenzorientiertem von kompetenzförderndem Unterricht gesprochen wird (vgl. Lersch, 2007). Erst die Aufmerksamkeit für die didaktische Tiefenstruktur, also auf die tatsächlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, kann gewährleisten, dass Kompetenzen erworben werden. Über die Wirkungen eines kompetenzfördernden Unterrichts ist in Bezug auf Religion allerdings wenig bekannt. Einzig Ritzer (2010) hat in einer Längsschnittstudie zum konfessionellen Religionsunterricht und zu dessen Ersatzfach Ethik an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich längerfristige Lerneffekte und Einflussfaktoren erhoben. Die Studie weist nach, dass religionsbezogene Kompetenzen insbesondere

³ Bei diesem Beitrag handelt es sich um die umgearbeitete Niederschrift eines Vortrags mit dem Titel „Bildungsrelevante Anforderungssituationen bearbeiten. Gute Aufgaben als Schlüsselstelle für kompetenzorientierten Unterricht in ERG“, gehalten an der Jahrestagung des Fachdidaktikforums Ethik, Religion, Kultur vom 5./6. Juni 2014 an der Pädagogischen Hochschule Fribourg.

vom persönlichen Interesse an Religion abhängt, dieses wiederum stark von der religiösen Sozialisation in der Familie. Der Besuch des Unterrichts förderte zwar das Sachwissen jener Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht während eines Jahres zwischen den beiden Messzeitpunkten besuchten gegenüber jenen, die sich vom Unterricht abgemeldet hatten. Unabhängig von der Prozessqualität des Unterrichts (Beziehung, Struktur, Disziplin) war auch ausschlaggebend, wie viele Jahre Unterricht besucht wurden, was immerhin den Wissenszuwachs durch Unterricht belegt. Allerdings wurde als Sachkompetenz lediglich deklaratives Wissen erhoben, prozedurales Wissen fand keinen Eingang in die Erhebung, was der Idee der Kompetenzorientierung im Sinne des Lehrplans 21 zuwiderläuft.

Auf den Umgang mit religiöser Pluralität hatte der Besuch des Unterrichts insgesamt hingegen wenig Einfluss. Zwar wird deutlich, dass jene Schülerinnen und Schüler, die über mehr Wissen über Religionen verfügen auch für mehr Toleranz eintreten. Fehlende Disziplin oder Langeweile im Unterricht verringern hingegen Toleranzbereitschaft. Sehr viel stärker hängt Toleranz jedoch vom persönlichen Interesse und der familiären Sozialisation ab. Intoleranz und Ausländerfeindlichkeit sind zwar häufig an geringes Wissen gekoppelt, autoritaristische Einstellungen und die Haltungen von Elternhaus und Peergroup sind allerdings prägender. Indifferenz ist wiederum auf fehlendes Interesse zurückzuführen.

Die Studie macht zwar keine Aussage darüber, inwiefern es sich beim von der Stichprobe besuchten Unterricht um kompetenzfördernden Unterricht handelt und sich die Effekte von einem Unterricht unterscheiden, der sich nicht der Kompetenzförderung verschreibt. Ableiten lässt sich aus der Studie immerhin, dass sich religionsbezogenes Wissen besser bei guter Unterrichtsqualität (Disziplin, Beziehungsqualität, Möglichkeit in den Unterricht einzubringen) aneignen lässt, dass dieser Unterricht gezielt Perspektivenwechsel ermöglichen und Interesse durch herausfordernden Unterricht wecken sollte. Habituelle Veränderungen sind hingegen kaum zu erwarten.

Bevor ein kompetenzfördernder Religionsunterricht einer empirischen Überprüfung zugeführt werden kann, – was ein dringendes Desiderat darstellt – muss daher eine theoretisch fundierte Annahme getroffen werden, was einen solchen Unterricht überhaupt auszeichnet. Dabei müssen zwei Fragen beantwortet werden: Was verstehen wir unter Kompetenzen und wie funktioniert der Erwerb dieser Kompetenzen?

Die Orientierung am Kompetenzbegriff hat eine Vielzahl an Publikationen zu Tage gefördert, worin kompetenzorientierter Unterricht sehr unterschiedlich verstanden und gehandhabt wird. So wird entweder schlicht vorausgesetzt, dass ein Unterricht kompetenzorientiert sei (Kiper u.a., 2010) oder Kompetenzen werden als fachunabhängige Methoden verstanden, mit denen Informationen z.B. mittels eines Plakats verarbeitet werden (Ziener & Kessler, 2012); zuweilen werden Kompetenzen allein mit Blick auf unterrichtspraktische Konsequenzen verhandelt (Obst 2008; Schweitzer, 2008); und in Diskussionen wird Kompetenzorientierung häufig mit Merkmalen guten Unterrichts gleichgesetzt. Die lerntheoretischen Unterschiede bleiben dabei oft ausser Acht, obwohl gerade darin das Spezifikum des kompetenzfördernden Unterrichts liegen könnte.

Konstituierend für Kompetenzen sind die Koppelung von Wissen und Können, wobei Wissen als „intelligentes, weil in Bezug auf die kognitive Struktur gut organisiertes und vernetztes Wissen“ (Lersch, 2007) zu verstehen ist und zugleich nicht auf deklaratives Faktenwissen reduziert werden darf, sondern prozedurales, konzeptuelles und metakognitives Wissen einschliesst (Andersen & Kratwohl, 2001). Nur so ist auch der Weinert'sche Kompetenzbegriff zu verstehen, der den Zweck dieses Wissens darin sieht, „Probleme in variablen Situationen lösen“ (Weinert, 2001) zu können, was Fähigkeiten, Motivation, Wille und Verantwortung mit einschliesst. Der Lehrplan 21 geht im Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ von ebendieser Verschränkung von Wissen und Können aus, wobei sowohl Wissen als auch Können fachspezifische Konnotationen aufweisen. Um dennoch so etwas wie ein NMG-übergreifendes Kompetenzmodell zu schaffen, bezeichnet der Lehrplan vier Handlungsaspekte, die im Umgang mit der Welt aus natur-, geistes- und sozialwissenschaftlicher Perspektive leitend sind: Die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschliessen, sich in der Welt orientieren, in der Welt handeln (D-EDK, 2015b, 2). Diese Handlungsaspekte werden in einer Tabelle der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen konkretisiert, wobei die einzelnen fachlichen Bezüge in den Hintergrund treten (ebd., 19). Dennoch wird so ersichtlich, dass es sich hierbei um prozedurales Wissen handelt, ohne welches deklaratives Wissen eigentümlich wirkungslos und träge bliebe. Die darauf basierenden Kompetenzen beschreiben sodann das „Können“ in Zusammenhang mit bestimmten Gegenständen. Zukünftig reicht es daher nicht, wenn im Unterricht Wissen vermittelt wird, ohne die dazugehörigen Instrumente der Welterschliessung aus den verschiedenen Perspektiven mit zu erwerben.

Wie fördert man nun den Erwerb dieser Kompetenzen? Zunächst braucht es Instrumente, um den Kompetenzerwerb *motivational* zu unterstützen. Ziegler, Stern & Neubauer (2012) nennen mehrere Kriterien:

- Durch die Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler erfolgreich sind und durch Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Das Zutrauen, dass jemand als fähig erachtet wird, ein Problem zu lösen, verbessert dessen oder deren kognitives Engagement.
- Durch Bereitstellen herausfordernder, aber bewältigbarer Aufgaben: Kleinschrittiges Üben vermindert die Lernbereitschaft, die Motivation sowie das kognitive Engagement. Die Anforderungen müssen daher an den Fähigkeiten der Lernenden anknüpfen und gleichzeitig leicht darüber angesetzt sein.
- Durch konstantes Feedback: Dabei stehen nicht Lob und Tadel im Vordergrund, sondern Erklärung für Erfolg oder Scheitern, sowie Planen von Massnahmen für die Weiterarbeit.
- Durch Förderung von Anstrengungsbereitschaft: Lernerfolg ist Lustgewinn, den man als Lehrperson den Schülerinnen und Schülern schmackhaft machen sollte.

Auf diesem Hintergrund wäre es augenscheinlich vermessen, die Verarbeitung von Texten zu Religionen für ein Plakat als kompetenzfördernden Unterricht zu bezeichnen, denn es wird keine herausfordernde Aufgabe gestellt, die fachspezifisch, lebensweltlich anschlussfähig und gesellschaftlich relevant ist, sondern lediglich eine Form der Verarbeitung verlangt, die bestenfalls Textverständnis fördert. Damit gelangen wir zur Frage, wie Unterricht beschaffen sein muss, damit er kompetenzfördernd wirkt.

3 Merkmale kompetenzfördernden Unterrichts

Kompetenzen werden benötigt, um Herausforderungen sachkundig und verantwortungsvoll begegnen können. Solche Herausforderungen zeichnen sich aus durch Authentizität, Relevanz und intensivem Erleben; sie schaffen eine kognitive oder emotionale Dissonanz und drängen zum Handeln (Helbling, 2010, S. 139-142). In der didaktischen Diskussion ist in Anlehnung an das Klieme-Gutachten (Klieme u.a., 2007, 73) der Begriff „Anforderungssituation“ gebräuchlicher, er sollte jedoch den zuvor formulierten Kriterien ebenfalls entsprechen, um sie nicht mit fachspezifischen Partikularfragen zu verwechseln.

Das lernpsychologische Gegenstück zum Kompetenzerwerb bildet das Problemlösen oder der Ansatz des *Problem Based Learning*, bei dem die Lösung oder zumindest die Bearbeitung eines Problems im Zentrum des Lernprozesses steht. Das zu bearbeitende Problem kann dabei klar definiert oder unklar angedeutet sein und wird durch Versuch-/Irrtum oder durch Einsicht gelöst. Um Problemlösen lernen zu können, müssen einige unterrichtliche Voraussetzungen erfüllt sein: die Schülerinnen und Schüler erlernen gezieltes Know-how (Begriffe, Konzepte, Instrumente); sie erhalten Gelegenheit, ihre Alltagsvorstellungen verändern zu können; sie lösen Probleme selbstständig und erhalten die Möglichkeit, das beim Problemlösen Erlernte auf neue Situationen zu übertragen, um es dabei zu testen, zu festigen und zu verfeinern. Gleichzeitig erlernen sie über metakognitive Strategien, um auf das Erlernte zurückschauen zu können (Mietzel, 2007, S. 275-343).

Alltagssprachlich wird mit dem Ausdruck „Problem“ zwar Schwierigkeiten, Schwere oder gar Unangenehmes assoziiert, etymologisch gesehen handelt es sich um eine zur Bewältigung vorgelegte Sache, wobei es sich auch um die Anforderung, ein fröhliches Fest zu organisieren, handeln kann.

Im Unterricht begegnet uns dagegen häufig das Problem, dass das „Problem“ ausgeblendet wird, will heissen: Den Schülerinnen und Schülern ist gar nicht bewusst, warum sie etwas lernen, wofür man das Erlernte gebrauchen soll, in welchem weiteren gesellschaftlichen Kontext es steht. Augenscheinlich wird dies beim fragend-entwickelnden Unterricht, dessen schon kritisierte Kleinschrittigkeit und intransparenten Ziele absurd anmutet. Der Aufbau von Kompetenzen hat seine Berechtigung gerade darin, dass diese im Leben irgendwie hilfreich sein sollen. Wenn die Schülerinnen und Schüler etwas über die fünf Säulen des Islam lernen sollen, dann ist die Schule es ihnen schuldig auszuweisen, weshalb sie dies tun sollten. Dies ist überdies ein probates Mittel, um gängige Wissenskanone zu überdenken.

Ausgehend von den Überlegungen zum Kompetenzerwerb und zum Problemlösen und unter Berücksichtigung der Merkmale guter Aufgaben (vgl. Wilhelm, 2012, Lersch, 2007, Brügelmann, 2011, Blömeke u.a., 2006, Bürig-Heinze u.a., 2014) können folgende Kriterien zum didaktischen Setting eines kompetenzfördernden Unterrichts benannt werden:

- Er geht von möglichen realen Anforderungssituationen aus, die an die Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts angepasst werden. Dadurch wird sowohl die Motivation gesteigert, als auch das Bewusstsein für den Sinn der Lernprozesse (Transparenz) sichtbar gemacht.
- Die Lernaufgaben sind Anforderungssituationen nachempfunden, an denen Kenntnisse und Fähigkeiten aufgebaut werden, im Sinne des *Problem Based Learning*. Sie beinhalten daher einen hohen Anteil von selbständigem Lernen.
- Der Unterricht berücksichtigt in hohem Masse die Lernvoraussetzungen und Präkonzepte (Wissen, Einstellungen) der Schülerinnen und Schüler, sucht nach der optimalen Passung und lässt unterschiedliche Lernwege zu.
- Aufgebautes Können wird in variierten Anforderungssituationen angewendet, an denen sich die Kompetenzen bewähren müssen. Auf diese Weise kann der Lernprozess durch Performanz sichtbar und der Lernprozess beurteilt werden.
- Der Kompetenzzuwachs wird einer gemeinsamen Reflexion (Metakognition, Lerntransfer) unterzogen.
- Aus der referierten Studie von Ritzer (2010) wäre fachspezifisch zu ergänzen, dass die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme das Verstehen von verschiedenen Religionen und die Pluralitätsfähigkeit fördert.

Anforderungssituationen bilden gewissermassen den Dreh- und Angelpunkt eines kompetenzfördernden Unterrichts, weshalb ihnen in der Unterrichtsplanung besondere Beachtung geschenkt werden muss. In der neueren Literatur zum kompetenzorientierten konfessionellen Religionsunterricht wird die Identifikation von Anforderungssituationen deshalb besonders hervorgehoben (Michalke-Leicht, 2011; Obst, 2008; Bürig, 2014). Formal beansprucht dies durchaus auch für einen bekenntnisunabhängigen religionskundlichen Unterricht Geltung, inhaltlich sind die beschriebenen Anforderungssituationen hingegen in den wenigsten Fällen direkt übertragbar, da sie auf einem anderen Kompetenzmodell fussen, das von einem religiösen Unterricht (vgl. Frank, 2010, S. 208-210) ausgeht. Entlang der religionskundlichen Fachanliegen im Lehrplan 21 (vgl. Kilchsperger, 2015) werden hier probeweise mögliche Anforderungssituationen zu den Kompetenzen für den 3. Zyklus formuliert:⁴

ERG 3. Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen	
1. Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden.	Nach einem Besuch in der Badi haben sich Schüler die Frage gestellt, was die arabischen Schriftzeichen auf den Autos auf dem Parkplatz wohl bedeuten.
2. Die Schülerinnen und Schüler können Rolle und Wirkungen von Religionen und Religionsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen einschätzen.	Eine Schülerin hat gehört, dass im Jugendparlament über die Anerkennung von Religionsgemeinschaften gesprochen wird und fragt sich, was dies bedeutet.

⁴ Zahlreiche dieser Anforderungssituationen wurden von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 im Rahmen eines Austauschs zwischen Lehrpersonen und Fachdidaktiker/-innen formuliert. Sie wurden offen erhoben und widerspiegeln damit die Erfahrungswirklichkeit der Lehrpersonen, sowie der Schülerinnen und Schüler. Erst in einem zweiten Schritt wurden die Anforderungssituationen den Kompetenzen des Lehrplans 21 zugeordnet. Die Aufzählung beschränkt sich deshalb an dieser Stelle auf die Kompetenzen des 3. Zyklus. Ich danke den beteiligten Lehrpersonen für ihre wertvollen Anregungen.

ERG 4. Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen	
1. Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, wie Texte und Lehren in den Religionen überliefert und verwendet werden.	Eine Schülerin findet Mantras anziehend, weiss aber nicht, was diese bedeuten.
2. Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern.	Ein Schüler ist neugierig darauf, zu welchen Gelegenheiten eine Frau ihr Kopftuch ablegt. Ein anderer ist erstaunt darüber, dass Knaben beschnitten werden.
3. Die Schülerinnen und Schüler können Festtraditionen charakterisieren und kulturell einordnen.	Die Jugendlichen freuen sich darüber, dass sie an Ostern frei haben, wissen jedoch nicht, warum dies so ist.
4. Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen.	Eine Schülerin beschreibt, dass ihre Freundin in einer nicht-landeskirchlichen christlichen Gemeinschaft mitmache und bezeichnet diese als „Sekte“. Sie ist unsicher, wie sie darauf reagieren soll.
5. Die Schülerinnen und Schüler können Weltansichten und Weltdeutungen reflektieren.	Der Freund eines Schülers behauptet, die Welt sei in sieben Tagen erschaffen worden. Dies verträgt sich nicht mit seinem Wissen über die Entstehung der Welt.

Tabelle 1: Anforderungssituationen in Religionskunde in Bezug auf die Kompetenzen im Lehrplan 21 (3. Zyklus).

Folgt man dem Postulat, dass kompetenzfördernder Unterricht von seinem Ende her gedacht werden soll, mit anderen Worten: vom Outcome, von der erfolgreichen Performanz der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Kompetenzen, dann sollte die Unterrichtsplanung bei den Kompetenzen und den Anforderungssituationen beginnen. *Bildungstheoretisch* gesehen gelten dabei nach wie vor die Kriterien, die Wolfgang Klafki (1991) in die didaktische Diskussion eingeführt hat: Der Gegenstand und die damit zusammenhängende Anforderungssituation müssen auf ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie auf ihre fachliche Relevanz und Exemplarität hin befragt werden. *Lernpsychologisch* gesehen sollte eine Anforderungssituation den Schülerinnen und Schülern zugänglich und in einem lebensweltlichen Setting situiert sein, durch kognitive Dissonanzen eine Herausforderung bieten und sprachlich verständlich sein (Mietzel, 2007, S. 316-325). *Curricular* gesehen schliessen Anforderungssituationen an den Zielen des Faches an, im deutschschweizerischen Kontext also an den Kompetenzen, die der Lehrplan 21 für das Fach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (3. Zyklus) resp. für die entsprechende Perspektive im Fach „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (1./2. Zyklus) vorsieht. *Diagnostisch* gesehen machen Anforderungssituationen sichtbar, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bereits verfügen (Präkonzepte), welche sie sich während des Lernprozesses angeeignet haben und welche sie auch nach einer gewissen Zeit noch erfolgreich anwenden können (Postkonzepte).

Da es sich bei der Klärung bezüglich Lebenswelt, Präkonzepten, Lehrplan, Exemplarität und gesellschaftlicher Relevanz um einen zirkulären Prozess handelt, gibt es mindestens zwei Wege hin zur Entwicklung einer geeigneten Anforderungssituation: Beim ersten geht man von in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen vorhandenen Herausforderungen und Situationen aus, für die man bestimmte Kompetenzen benötigt und gleicht diese mit dem Lehrplan ab; beim zweiten geht man von den im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen aus und formuliert dazu eine Anforderungssituation, die alltägliche Erfahrungen aufnimmt (Rupp, 2011, S. 4-5). Vermutlich entstehen taugliche Anforderungssituationen in einem abduktiven Prozess.

4 Prozessmodell zu kompetenzfördernden Aufgabensets

Nun könnte man zu Recht in Anschlag bringen, dass Unterricht verarmen würde, wenn er durch problemorientierte Aufgabenstellungen dominiert würde. Auch wäre zu bemängeln, dass das wesentliche Unterrichtselement des Übens zur Erlangung von Routine wegfiel. Entlang des bekannten Artikulationsschemas KAFKA⁵ (Reusser, 1999) haben deshalb Luthiger, Wilhelm & Wespi (2014) ein Prozessmodell für kompetenzfördernde Aufgabensets entwickelt, das verschiedene Aufgabentypen mittels eines Kategoriensystems voneinander unterscheidet und in das Gesamt eines kompetenzfördernden Unterrichtsgeschehens einbettet, das sich an Anforderungssituationen orientiert. Es verhindert, dass „drauf los“ unterrichtet wird, ohne sich das Ziel des Lernprozesses und der Ausrichtung der Aufgaben hin auf dieses Ziel zu vergegenwärtigen.

Um dieses Prozessmodell zu verstehen, hilft eine Analogie zu Architektur und Stadtplanung, wie sie in den Zitaten am Anfang des Artikels zum Ausdruck kommt. Jede Aufgabe im Unterricht sollte demnach auf den nächst grösseren Kontext ausgerichtet sein: eine einzelne Aufgabe auf eine bestimmte Anforderungssituation, diese Anforderungssituationen auf den grösseren Kontext „Religion verstehen“, dieses wiederum auf den grösseren Kontext „Welt verstehen“. Diese Vorgehensweise hat eine doppelte Funktion: Er strukturiert die Unterrichtsplanung auf einen Outcome hin und macht so der Lehrperson das Ziel des Unterrichts bewusst. Gleichzeitig erlaubt er, den Schülerinnen und Schülern Ziel und Nutzen einer Unterrichtseinheit transparent zu kommunizieren. Mit dem Prozessmodell wird nun eine Zuordnung verschiedener Aufgabentypen vorgenommen, die allesamt auf eine Anforderungssituation hin geordnet sind. Damit ist auch ausgesagt, dass nicht jede Unterrichtsstunde, schon gar nicht jede einzelne Aufgabe eine eigene Anforderungssituation aufweisen muss, sie bildet vielmehr den Fokus über eine ganze Unterrichtseinheit, die dennoch Raum für Gespräche, Exkursionen, Schreibwerkstätten usw. zulässt.

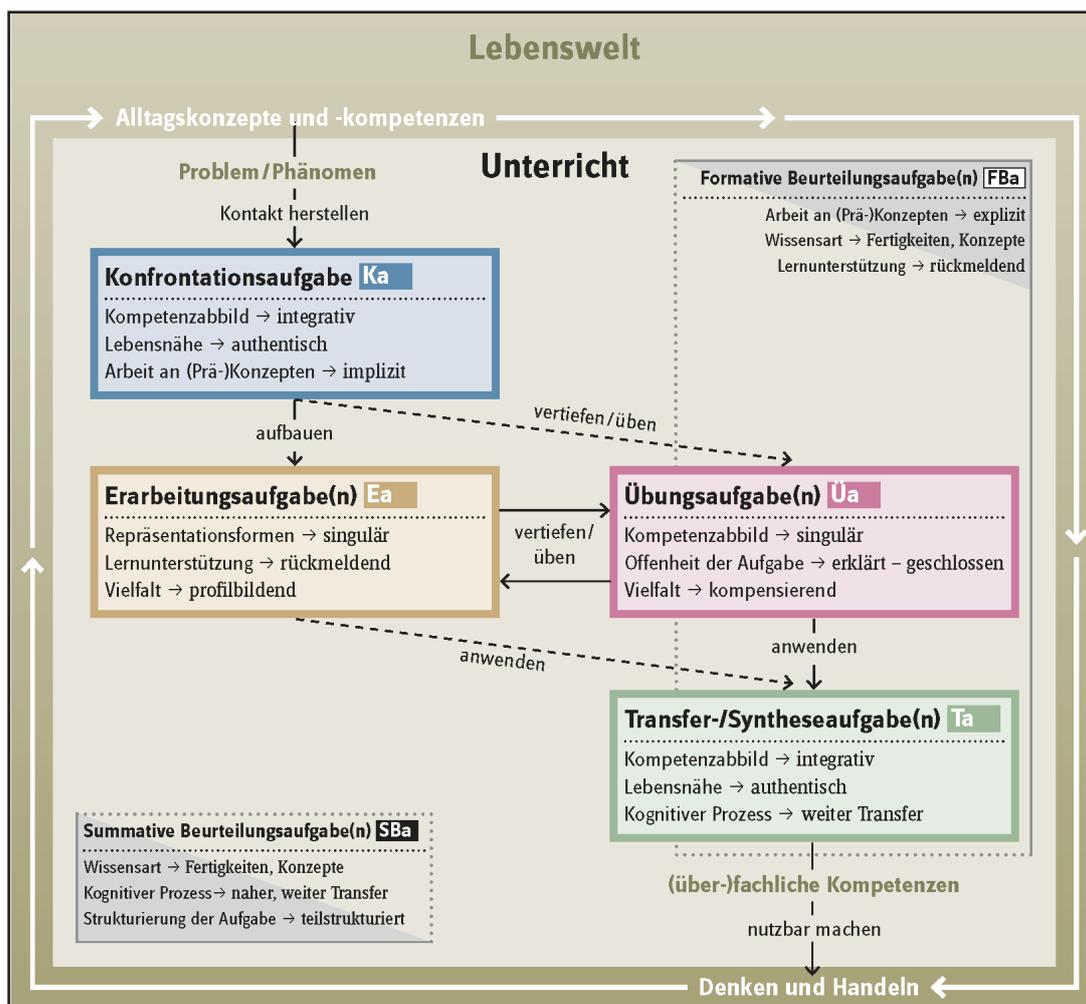


Abb. 1: Prozessmodell zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets (Wilhelm, Luthiger & Wespi, 2014, 1)

5 Akronym für Kontakt herstellen, Aufbauen, Flexibilisieren, Konsolidieren, Anforderungen bewältigen.

Die *Konfrontationsaufgabe* hat die Funktion, die Lernenden mit einer bestimmten Anforderungssituation vertraut zu machen, für dessen Lösung der Unterricht Aufgaben zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bereitstellt. Sie formuliert eine Anforderungssituation, die nahe an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist und einen hohen Authentizitätsgrad aufweist, sowie gleichzeitig fachlich relevant ist, weil exemplarische Inhalte oder Instrumente erlernt werden müssen (vgl. die Beispiele in 2.). Solche Anforderungssituationen bestehen häufig aus einem (komplexen) Bündel von Gegenständen, das mit einem Bündel von verschiedenen Teilkompetenzen anzugehen ist. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses sollen an dieser Stelle auch die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler abgerufen und bewusst gemacht werden.

Die *Erarbeitungsaufgaben* haben nun die Funktion, das für die Bearbeitung der Anforderungssituation nötige Wissen und die verlangten Fähigkeiten zu erlernen und mittels Übungsaufgaben zu wiederholen, zu flexibilisieren, zu vertiefen und Routine zu erlangen. Danach sollten die Schülerinnen und Schüler fähig sein, die Anforderungssituation zu bearbeiten. Als *Synthesaufgabe* werden verschiedene erlernte Wissensbestände und Fähigkeiten gleichzeitig in einer Aufgabe abgefragt. Dabei kann es sich um dieselbe Anforderungssituation handeln, wie sie in der Konfrontationsaufgabe gestellt worden ist. Ob Kompetenz – im Sinne Weinerts – auch in variablen Situationen sichtbar wird, zeigt die *Transferaufgabe*, bei der es sich um eine neue Aufgabenstellung im Sinne einer Anforderungssituation handelt, für deren Lösung es die im Unterricht erarbeiteten Wissensbestände und Fähigkeiten braucht. So könnte eine Einheit zu ERG 4.5 (vgl. das Beispiel zu biblizistischen Vorstellungen zur Weltentstehung) das Erlernte auf einen aktuellen „Noah“-Film übertragen unter der Fragestellung, wie der Regisseur mit dem biblischen Stoff umgeht. Mit Transferaufgaben lässt sich der Lernprozess sichtbar machen, beurteilen und bewerten. Darüber hinaus ermöglicht die erfolgreiche Bewältigung ein Kompetenzerleben für die Schülerinnen und Schüler.

Die Ausrichtung der verschiedenen Aufgaben auf solche Anforderungssituationen ist deshalb nötig, weil Kompetenzen erst durch Kompetenzausübung gefestigt werden und nicht allein durch Erarbeitungs- oder Übungsaufgaben. Wer trotz einer in der Schule seriös erlernten Fremdsprache in einem Land mit der entsprechenden Sprache erstmal nichts verstanden hat, geschweige denn sich ausdrücken konnte, dem wird dies unmittelbar einleuchten. Das Prozessmodell bindet die verschiedenen Aufgabentypen in die leitende Idee eines kompetenzfördernden Unterrichts ein, weshalb die Verbindungslinien zwischen den verschiedenen Aufgaben von grosser Bedeutung sind, oder um die Analogie zur Architektur nochmals aufzunehmen: Im Unterricht muss deutlich werden, in welchem Raum der Stuhl, in welchem Haus der Raum, in welchem Stadtteil das Haus steht. Dass dies ein notwendiger Schritt ist, zeigt eine Analyse gängiger Lehrmittel zur Religionskunde, die zwar eine Fülle von Erarbeitungs- und Übungsaufgaben, auffallend selten dagegen Konfrontations- oder Transfer-/Synthesaufgaben anbieten. Beispielsweise lässt sich in Bezug auf die Aufgaben zum Thema Sterben, Tod, Bestattung in den drei Lehrmitteln *Kunterbunt* (Gattiker, Grädel & Mühlethaler, 2001), *Fragezeichen* (Gattiker, Grädel, Kiener & Mühlethaler, 2008) und *Blickpunkt 2* (Bernet u.a. 2013) feststellen, dass in keinem der genannten Lehrmittel eine Verarbeitung der erarbeiteten Wissensbestände oder Fertigkeiten im Blick auf eine Anforderungssituation intendiert ist. Dies führt m.E. zu unverbundenen Wissensinseln, wenn die erarbeiteten Fähigkeiten und Wissensbestände – wofür ohne Zweifel eine Vielzahl sinnvoller Aufgaben gestellt werden – nicht auf eine verbindende Anforderungssituation hin geordnet werden. So besteht beispielsweise für den Lernort Friedhof keine Verbindung zwischen den Beobachtungsaufträgen und den Sachkonzepten wie Bestattungsrituale oder Nachtodesvorstellungen. Es werden reine Textarbeiten und darauf basierende Lernkontrollen geboten ohne fachlich indizierte Anforderungssituation. Wie soll den Schülerinnen und Schülern so bewusst werden, wozu die erworbenen Kompetenzen brauchbar sind? Wie soll ein Kompetenzerleben auf diese Weise ermöglicht werden?

Die an anderer Stelle beschriebene Unterrichtseinheit zum Thema Sterben, Tod, Bestattung für die Mittelstufe (Helbling, 2015a) versucht eine Rahmung verschiedener Aufgaben auf eine Anforderungssituation hin vorzunehmen. An dieser Stelle sollen die Schritte nochmals dargestellt werden, um das Prozessmodell an einem religionskundlichen Thema zu illustrieren.

- *Konfrontationsaufgabe*: Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Friedhof kreieren, auf denen Menschen ohne oder mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen ihre Verstorbenen bestatten und verabschieden können. Als Einstieg und zur Erhebung von Präkonzepten führt die Klasse ein Gespräch zur Frage „Was tun Menschen, damit sie ihre Verstorbenen nicht vergessen?“
- *Erarbeitungsaufgaben*: Die Klasse besucht den Friedhof und erkundet mittels Plan und Tabelle verschiedenen Bestattungs- und Erinnerungskulturen. Im Schulzimmer erarbeiten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Nachtodesvorstellungen und religiöse und säkulare Bestattungsrituale. Sie führen zudem Interviews oder lesen

Portraits von Personen, die beruflich mit Sterben, Tod, Bestattung zu tun haben (Friedhofgärtner, Bildhauerin, Bestattungsunternehmen).

- Übungsaufgabe: Die Schülerinnen und Schüler repetieren Nachtodesvorstellungen und Bestattungsrituale in verschiedenen Religionen.
- *Syntheseaufgabe*: Die Schülerinnen und Schüler entwerfen den Plan eines idealen Friedhofs (vgl. Konfrontationsaufgabe), der die Bedürfnisse von religiösen und nicht-religiösen Menschen und Anforderungen an den Friedhof durch Bestattungsrituale aufnimmt. Ergebnissicherung „Was tun Menschen, damit sie ihre Verstorbenen nicht vergessen?“ Damit werden – auch im Sinne einer Beurteilung des Lernprozesses – Postkonzepte erhoben. Mittels einer metakognitiven Phase wird zudem geklärt, wie die Schülerinnen und Schüler zu Erkenntnissen gekommen sind und was sie gelernt haben.
- *Transferaufgabe*: Auf der Schulreise besucht die Klasse einen Friedhof an einem noch nicht bekannten Ort. Was sagt der Friedhof über die Bevölkerung aus und darüber, wie sie mit den Verstorbenen umgeht?

Diese Überlegungen zeigen, wie Erarbeitungs- und Übungsaufgaben sinnvoll in das Prozessmodell zu integrieren sind, damit ein vollständiger Lernzyklus entsteht. Da es an Konfrontations- sowie an Synthese- und Transferaufgaben mangelt, wird sich die Fachdidaktik und die Lehrmittelentwicklung künftig verstärkt darum bemühen müssen, solche zu entwickeln. Ein weiteres Desiderat liegt darin, dass kaum Konzepte und Erkenntnisse über den vertikalen Kompetenzaufbau und die horizontale Vernetzung von Kompetenzen bestehen. Dies äussert sich nicht zuletzt darin, dass Jahresplanungen noch gar nicht vorhanden oder vorwiegend nach Unterrichtsthemen strukturiert sind, ohne dass ein Kompetenzaufbau sichtbar wird. So sollten Kompetenzen, die in anderen Unterrichtseinheiten mithilfe des Prozessmodells aufgebaut worden sind, in einer komplexen Aufgabe zusammengeführt werden, um einen kumulativen Kompetenzaufbau gewährleisten zu können. Eine solche Syntheseaufgabe „zweiten Grades“ die auf ERG 3,1+2 sowie ERG 4,2 rekurriert und eine horizontale Kompetenzvernetzung verlangt, könnte lauten:

Einweihung eines Hindutempels

In der Zeitung wird von der Einweihung eines Hindutempels berichtet, die am letzten Wochenende in einem Nachbardorf stattgefunden hat. Ein Bild zeigt Menschen, die sich einer bunt gewandeten Statue zuwenden und ergriffen ihre Hände erheben. Die Bildunterschrift lautet: Fromme Hindus erhalten eigenes Gotteshaus. Ein tamilischer Freund sagt, er sei vor allem wegen des Essens hingegangen und weil man dort Kollegen treffen könne. Wie erklärst du dir das?

Einweihung eines Hindutempels

In der Zeitung wird von der Einweihung eines Hindutempels berichtet, die am letzten Wochenende in einem Nachbardorf stattgefunden hat. Ein Bild zeigt Menschen, die sich einer bunt gewandeten Statue zuwenden und ergriffen ihre Hände erheben. Die Bildunterschrift lautet: Fromme Hindus erhalten eigenes Gotteshaus. Ein tamilischer Freund sagt, er sei vor allem wegen des Essens hingegangen und weil man dort Kollegen treffen könne. Wie erklärst du dir das?



Abb. 2: Beispiel für eine Kumulationsaufgabe

5 Ausblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Fachdidaktik „as usual“?

Überlegt man sich Konsequenzen für die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen, so dürfte naheliegen, dass diese mit dem Modell kompetenzorientierten Unterrichts auch mit Blick auf die Unterrichtsplanung vertraut gemacht werden sollten. In Anlehnung an bestehende Vorschläge zur Unterrichtsplanung (Michalke-Leicht 2011, 47-48; Obst, 2008; 130-220, Möller, 2014), habe ich an anderer Stelle folgende Schritte und Fragen vorgeschlagen (Helbling, 2015b, 276-277):

- Anforderungssituation identifizieren: Welchen Herausforderungen in Bezug auf „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ begegnen Schülerinnen und Schüler?
- Bedeutung für Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler analysieren: Wie sind die Schülerinnen und Schüler damit konfrontiert? Welche Fragen haben sie? Warum ist eine Anforderungssituation für sie relevant?
- Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler vergegenwärtigen: Welche Vorkenntnisse, welche Erfahrungen, Einstellungen und Fähigkeiten im Umgang mit der Situation bringen sie mit?
- Erforderliche Kompetenzen im Umgang mit der Anforderungssituation bestimmen und Gehalt klären: Welche Kompetenzen sind zur Bewältigung der Anforderungssituation notwendig? Sind Anforderungen und Kompetenzen für Gegenwart und Zukunft bedeutsam? Sind sie für den perspektivischen Zugriff auf die Welt exemplarisch?
- Sichtbarmachen des Kompetenzerwerbs überlegen: Woran sieht man, dass die Schülerinnen und Schüler kompetenter geworden sind? Welches Mass an Kompetenz sollen sie sich erwerben?
- Kompetenzförderliche Lerngelegenheiten planen: Welches sind Lerngelegenheiten, welche dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen aneignen können? Erarbeiten sie sich dadurch relevantes Wissen, erforderliche Instrumente und Fähigkeiten, etc.?

Zu ergänzen wäre, dass der Entwicklung solcher Aufgabensets selbstverständlich eine didaktische Analyse vorangehen muss. Darüber hinaus bietet sich für die Fachdidaktik eine grosse Chance, wenn der Unterricht im Sinne eines *didaktischen Doppeldeckers* ebenfalls an Anforderungssituationen ausgerichtet ist. Dazu wurden sogenannte Vignetten zu zentralen, komplexen Unterrichtssituationen verschiedentlich erfolgreich eingesetzt (Rehm & Bölsterli, 2013; Oser, Heinzer & Salzmann 2010). Die videografierten oder schriftlichen Fallbeispiele dienen als Anforderungssituationen, die durch ihren realistischen Charakter eine hohe Authentizität ausweisen. Gleichzeitig sind sie komplex, da zu ihrer Bewältigung fachliche, fachdidaktische und erzieherische Kompetenzen eingesetzt werden müssen. Analog zum vorgestellten Prozessmodell können nun Kompetenzen erarbeitet und geübt sowie in variablen Situationen erprobt und evaluiert werden. Wie beim Unterricht mit Schülerinnen und Schülern, geht es auch bei der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen nicht ohne Erhebung von Präkonzepten und Reflexion des Lernprozesses mittels Metakognition.

In der fachdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern wurden solche Fallbeispiele erprobt. Das folgende Fallbeispiel wurde den Studierenden im Kontext einer Fachdidaktik Religionskunde für die Unterstufe vorgelegt:

Pausengespräch im Schulhaus Obermätteli

Im Schulhaus Obermätteli entwickelt sich in der Znünpause folgendes Gespräch:

Susanne: Meine Zweitklässler haben mich heute gefragt, warum in unserem Schulhaus ein Kreuz über jeder Tür hängt und was es bedeutet. Die haben im Fall keine Ahnung.

Natascha: Meine haben auch schon mal gefragt, aber ich bin nicht auf die Frage eingegangen. Ich habe ja selbst keine Ahnung.

Susanne: Ich habe mich halt gefragt, ob ich nicht in Ethik und Religionen irgendetwas machen sollte. Eigentlich steht im Lehrplan ja schon, dass man etwas zu religiösen Phänomenen machen soll und nicht nur immer Klassenrat und Mandala malen.

Natascha: Aber die müssen doch zuerst einen Überblick über die Religionen haben. Sonst verstehen sie ja gar nichts.

Urs: Das machen die bei mir in der 5. Klasse. Das Grobziel ist ja auch ein Schwerpunkt der 5./6. Klasse.

Jasmin: Und was machst du da? Das würde mich für meine Klasse auch interessieren.

Urs: Es gibt Gruppen, jede erhält Texte zu den Religionen und danach fertigen sie ein Plakat, auf dem dann die wichtigsten Informationen zu den jeweiligen Religionen stehen sollen: Anzahl Gläubige in der Schweiz, religiöse Gebäude, das heilige Buch, woran sie glauben. Glaub mir, das reicht.

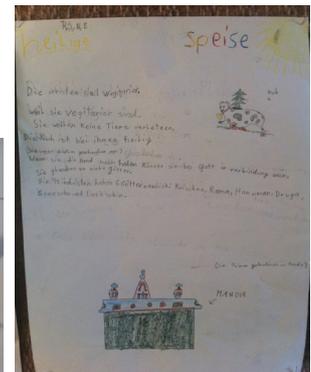
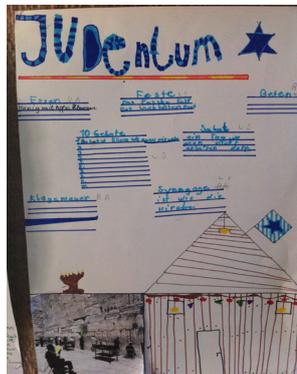
Jasmin: Zeigst du uns mal die Plakate?

Urs: Sie hängen im Treppenhaus vom zweiten in den dritten Stock.

Jasmin: Ich geh sie mal anschauen.

Susanne: Ich komm mit.

Susanne und Jasmin steigen die Treppe hoch und bleiben vor den Plakaten stehen. Sie sind beeindruckt ob der Informationsfülle und der Aufmachung.



Jasmin: Das hat er aber super hingekriegt. Ich bin echt beeindruckt.

Susanne: Meinst du nicht, dass sie so vor allem Textverständnis und Bildersuchen lernen? Das haben sie doch in zwei Monaten alles wieder vergessen. Mit meinen Zweitklässlern kann ich so jedenfalls nicht arbeiten.

Jasmin: Aber eben, wie Natascha gesagt hat, die müssen doch zuerst einen Überblick kriegen. Wie sollen sie sonst wissen, was ein Kreuz bedeutet?

Susanne: Ich weiss. Wie soll ich das nur angehen?

Abb. 2: Fallbeispiel für eine kompetenzfördernde Anforderungssituation in der Fachdidaktik Religionskunde

Zu Beginn des Moduls wurden im Sinne einer *Konfrontationsaufgabe* folgende Fragen gestellt:

- Was beeindruckt oder stört Sie, wenn Sie diese Situation lesen und warum?
- Welche Fragen stellen sich Ihnen?
- Über welches Wissen, über welche Fähigkeiten müssten Sie verfügen, wenn Sie die Figur Susanne wären?

Während des Unterrichts erarbeiten die Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur rechtlichen Situation im Bezug auf religiöse Gegenstände (Kruzifixurteil) und zu stufenspezifischen Ansätzen der Religionskunde. Die im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung erarbeiteten Kenntnisse zu Merkmalen guten Unterrichts und kompetenzfördernden Aufgaben wurden hierbei ebenfalls aufgenommen. Als *Syntheseaufgabe* wurden folgende Aufgaben gestellt:

Erstellen Sie eine didaktische Analyse, die eine stufengerechte Erarbeitung der Schülerfrage zum Kruzifix aufnimmt und den Merkmalen eines religionskundlichen Unterrichts für die Unterstufe entspricht.

Erstellen Sie ein Statement, das Sie in einem Pausengespräch abgeben würden.

6 Ertrag

Dieser Beitrag hat versucht, Strukturmerkmale kompetenzfördernden Unterrichts in Religionskunde sowie in der fachdidaktischen Ausbildung zu begründen und darzustellen und an Beispielen zu illustrieren. Auch wenn damit Unterricht und Ausbildung nicht neu erfunden werden, sollten die Kriterien für guten kompetenzfördernden Unterricht geschärft werden, damit die Chance, die der Lehrplan 21 beinhaltet, nicht in einem allzu bescheidenen „es ändert sich eigentlich nichts“ vergeblich wird. Zentraler Punkt dieser Veränderung liegt in bildungsrelevanten Anforderungssituationen, die sowohl die lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler, als auch die gesellschaftlichen und fachlichen Anliegen aufnimmt. An ihnen sollte künftig die Vielzahl von schon vorhandenen guten Aufgaben ausgerichtet sein. Damit wird allerdings auch deutlich, dass all die Lückentexte und Kreuzworträtsel, die in Lehrmitteln zu religionskundlichen Themen zu finden sind, höchstens dann eine Berechtigung haben, wenn sie als Übungsaufgabe dienen, um Wissen zu festigen. Unterricht ist nicht dann, wenn die Lehrperson aktiv oder die Schülerinnen und Schüler beschäftigt sind, sondern dann, wenn letztere auch tatsächlich etwas *lernen*. *Lernen* würde den vorangehenden Überlegungen folgend heissen, fähig zu werden, Anforderungssituationen kompetent und verantwortungsbewusst zu meistern. Der Aufgabe, solche Anforderungssituationen konsequent für den Unterricht aufzubereiten, wird sich die Fachdidaktik Religionskunde in naher Zukunft widmen müssen.



Zum Autor

Dominik Helbling ist promovierter Religionspädagoge. Er ist seit 2012 Dozent, seit 2013 Fachleiter Ethik und Religionen an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

dominik.helbling@phlu.ch

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. R. (Hg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Gattiker, S., Grädel, R. & Mühlethaler, D. (2001). *Kunterbunt. Ich und die Gemeinschaft*. Bern: Schulverlag.
- Gattiker, S., Grädel, R., Kiener J. & Mühlethaler, D. (2008). *Fragezeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen*. Bern: Schulverlag.
- Bernet, M. et al. (2013). *Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 330-357.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2015a). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2015b). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Helbling, D. (2011). „Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil unsere Gott sind viele.“ Die Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht Deutschschweizer Kantone. In P. Freudenberger-Lötz, P. & U. Riegel, *Baustelle Gottesbild*. Jahrbuch der Kindertheologie. Sonderband (S. 100-115). Stuttgart: Calwer.
- Helbling, D. (2015a). Der Friedhof als Lernort. In S. Bietenhard, K. Schmid & D. Helbling (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 399-405). Bern: hep-Verlag.
- Helbling, D. (2015b). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Perspektive von «Natur, Mensch, Gesellschaft» Lehrplan 21, in S. Bietenhard, K. Schmid & D. Helbling (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 262-278). Bern: hep-Verlag.
- Joller, K. (2014). Kompetenzorientierung im Doppeldecker. Anforderungen an Unterricht und Hochschullehre. *Journal für LehrerInnenbildung* 14, H3, 7-14.
- Kilchsperger, J. R. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“: Fachanliegen und Kompetenzbereiche. In S. Bietenhard, K. Schmid & D. Helbling (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 279-294). Bern: hep-Verlag.
- Kiper, Hanna u.a. (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, Wolfgang (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22. Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik* 59, H12, 36-43.
- Michalke-Leicht, Wolfgang (2011): *Kompetenzorientiert unterrichten*. München: Kösel-Verlag.
- Mietzel, Gerd (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.

- Möller, R. (2014). Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. In R. Möller, C. P. Sajak & M. Khorchide (Hg.). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 63-69). Münster: Comenius-Institut.
- Obst, Gabriele (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 5-28.
- Rehm, M. & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 213–225). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung*. Band 2. Hannover: Schroedel.
- Rupp, H. (2011). *Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht?* Vortrag Karlsruhe, 18. Februar 2011. Am 24. Juni 2015 bezogen von: www.rpi-baden.de/html/media/dl.html?i=15415
- Schmid, K. u.a. (2013). Die übergeordnete Fragestellung als zentrales Element im Sachunterricht. In M. Peschel et al. (Hg.), *Sachen unterrichten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz*. (S. 41-53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schweitzer, Friedrich (2008). *Elementarisierung und Kompetenz*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14, H3, 56-66.
- Wilhelm, M., Luthiger, H. & Wespi, C. (2014). *Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Ziegler, E. et al. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-/Lernforschung. In M. Paechter (Hg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 14-26). Weinheim: Beltz.
- Ziener, G. & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode*. Seelze: Kallmeyer.

Fotografien © Dominik Helbling