

Friedrich Schweitzer*

Religionsunterricht planen: Zum Verhältnis zwischen Kompetenzen und Lernzielen

<https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0053>

Abstract: This article discusses the task of lesson planning in RE in relationship to the recent approach of competence-oriented RE and the traditional concept of learning aims. First, the author describes a number of related difficulties experienced in teacher training concerning competence-oriented lesson planning as the background which motivates the discussion in this article. Second, the author points out the different origins of the current understanding of competences which goes back to research programs like PISA, on the one hand and of learning aims in the actual planning of lessons on the other hand. In the final section, the article describes a number of steps which should be taken in lesson planning for RE and which draw upon both, the competence approach as well as the concept of learning aims.

Zusammenfassung: Dieser Beitrag diskutiert die Aufgabe der Unterrichtsplanung für den Religionsunterricht in Bezug auf den aktuellen Ansatz kompetenzorientierten Religionsunterrichts und den traditionellen Begriff der Lernziele. Zunächst wird eine Reihe von Schwierigkeiten beschrieben, die in der Lehrerbildung im Blick auf kompetenzorientierte Unterrichtsplanung erfahren werden und die als Hintergrund den vorliegenden Beitrag motivieren. Sodann wird auf die unterschiedliche Herkunft des gegenwärtigen Kompetenzverständnisses, das auf Forschungsprogramme wie PISA zurückgeht, einerseits und von Lernzielen in der Praxis der Unterrichtsplanung andererseits verwiesen. Am Ende werden verschiedene Schritte beschrieben, die bei der Planung von Religionsunterricht durchlaufen werden sollen und die sich sowohl auf den Kompetenzansatz wie auf den Begriff der Lernziele beziehen.

Keywords: Religious Education, lesson planning, competences, learning aims, teacher training

Schlagworte: Religionsunterricht, Unterrichtsplanung, Kompetenzen, Lernziele, Lehrerbildung

*Kontakt: Friedrich Schweitzer, E-Mail: Friedrich.Schweitzer@uni-tuebingen.de

Unterrichtsplanung ist gleichsam die Probe aufs Exempel (religions-)didaktischer Modelle. Das gilt auch für den kompetenzorientierten Ansatz. Denn die Unterrichtsplanung stellt naturgemäß eine zentrale Hinsicht dar, in der sich die Frage nach Kompetenzen und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht konkretisieren muss – nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis der Unterrichtenden, die den Unterricht vorbereiten. Hier muss sich zeigen, was Kompetenzen für die Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen bedeuten. Genau an dieser Stelle scheinen sich bislang aber erhebliche Schwierigkeiten zu ergeben, die sich am Verhältnis zwischen Lernzielen und Kompetenzen erläutern lassen.

Nachfolgende Darstellung dient der weiteren Klärung des Verhältnisses zwischen Lernzielen und Kompetenzen und mündet in einen Vorschlag für die Planung von Religionsunterricht, der insbesondere Studierenden, aber auch Referendarinnen und Referendaren Unterstützung bei der Arbeit mit den nunmehr weithin kompetenzorientiert abgefassten Lehr- oder Bildungsplänen bieten soll. Die Beschränkung auf den Religionsunterricht entspricht dem Umstand, dass sich die Situation in verschiedenen Fächern aufgrund verschiedener Faktoren unterschiedlich darstellt. Dieser Situation werden fachspezifische Aussagen eher gerecht als allgemeine Modelle. Als exemplarischer Hintergrund wird der Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg (Gymnasium) gewählt, der insofern besonders interessant ist, als er bereits als zweite Generation kompetenzorientierter Bildungspläne anzusprechen ist (die erste trat in Baden-Württemberg 2004 in Kraft, als bundesweit frühester Versuch dieser Art).

1. Problembezug: Schwierigkeiten zwischen Lernzielen und Kompetenzen

Die Orientierung an Lernzielen bei der Planung von Religionsunterricht kann als wesentlicher Ertrag der mit den 1960er und 1970er Jahren verbundenen Reformdiskussion in der Religionsdidaktik sowie der sich daran anschließenden Neuorientierung angesehen werden.¹ Während sich die zum Teil sehr stark aus-

¹ Vgl. dazu bes. die Literatur zur Vorbereitung von Religionsunterricht, etwa U. Riegel, *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde*. Stuttgart (Kohlhammer) 2010, 25–35; zu Hintergrund und Bedeutung von Zielbestimmtheit des Unterrichts s. H. Hanisch, *Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2011, 101ff. Zu Kompetenzen in der Unterrichtsplanung s. auch S. Heil, *Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis*. Stuttgart (Kohlhammer) 2013.

differenzierten Vorstellungen zur Unterrichtsplanung in der damaligen Curriculumforschung weithin nicht durchsetzen konnten, gilt die Orientierung an Lernzielen – im Unterschied zur bis dahin üblichen Nennung lediglich von Inhalten oder Themen, die im Unterricht behandelt werden sollten – seither als selbstverständliche Anforderung. Jede Unterrichtseinheit und auch jede Stunde braucht klar ausgewiesene Ziele, damit der Unterricht nicht in Beliebigkeit endet. Was aber bedeuten dann die Kompetenzformulierungen, die vor allem im Anschluss an die PISA-Studien seit der Jahrhundertwende ebenso in neue Bildungspläne wie in die religionspädagogische Diskussion eingegangen sind? Wie verhalten sich Kompetenzen und Lernziele zueinander?

Die Erfahrungen bei der Religionslehrausbildung an der Universität unterstreichen den entsprechenden Klärungsbedarf. Die von den Studierenden gebotenen Versuche, den Bezug auf Kompetenzen in ihre Unterrichtsentwürfe zu integrieren, führen bislang – so jedenfalls die Wahrnehmung des Verfassers – kaum zu sinnvollen Ergebnissen. Irgendwie leuchtet es ja ein, dass beispielsweise eine Phase mit Gruppenarbeit zur Ausbildung „sozialer Kompetenz“ beizutragen vermag, aber es ist nicht ersichtlich, was mit dieser Feststellung für die Unterrichtsvorbereitung gewonnen sein soll.

Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht die für Baden-Württemberg bezeichnende Abfolge von zwei Generationen von Bildungsplänen für den Religionsunterricht in den Jahren 2004 und 2016.² Der Bildungsplan von 2004³ operierte mit einer übergeordneten „religiösen Kompetenz“, der dann eine ganze Reihe von allgemeinen Kompetenzen zugeordnet wurde: hermeneutische Kompetenz, ethische Kompetenz, Sachkompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenz, methodische Kompetenz, ästhetische Kompetenz. Dazu kamen inhaltsbezogene Kompetenzen, die für jedes Schuljahr in großer Zahl ausgebracht wurden. Im Bildungsplan 2016⁴ treten die übergeordneten Kompetenzen von 2004 zurück: Ähnlich wie in anderen Bildungsplänen wird nun zwischen ebenfalls übergeordneten prozessbezogenen Kompetenzen einerseits und Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen andererseits unterschieden. Als prozessbezogene Kompetenzen werden genannt: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit. Eine Verbindung zwischen den übergeordneten allgemeinen bzw.

² Zu dieser Entwicklung vgl. P. Kliemann/W. Kasper, *Curriculum – wohin führt der Weg? Anmerkungen zur Bildungsplanarbeit im Fach Evangelische Religionslehre*. Stuttgart (Calwer) 2016.

³ Zu finden unter <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/4559759> (zuletzt aufgerufen am 25.3.2018).

⁴ Zu finden unter http://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM (zuletzt aufgerufen am 25.3.2018).

prozessbezogenen Kompetenzen und der Planung einzelner Unterrichtsstunden oder auch Unterrichtseinheiten fällt jedoch nach wie vor insofern schwer, als die allgemeinen Kompetenzen jeweils einen gesamte Bereich von Kenntnissen und Fähigkeiten ansprechen, deren Konkretionsgrad kaum mit dem einer Unterrichtseinheit oder gar einer Einzelstunde kommensurabel ist. Was eine Einzelstunde zur „religiösen Kompetenz“ beiträgt, lässt sich kaum sinnvoll angeben – das Maß ist einfach zu groß. Die Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen von 2016 hingegen sind so formuliert, dass Unterschiede zu den herkömmlichen Lernzielen kaum mehr zu erkennen sind (s. dazu die Beispiele unten).⁵ Insofern legt sich die Frage nahe, ob sich durch die Einführung von Kompetenzen am Verständnis von Lernzielen überhaupt etwas verändert hat.

Schon früh hat Gerhard Ziener auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass Kompetenzformulierungen zunächst nur wenig Anhalt für die praktische Unterrichtsplanung bieten. Den von den einzelnen Lehrpersonen deshalb anhand der Kompetenzen erst noch zu leistende Schritt einer Konkretion bezeichnet er als „Kompetenzexegese“, bei der versucht werden soll, die allgemeinen Kompetenzformulierungen durch Zielformulierungen auf Unterrichtsstunden herunterzubrechen.⁶ Auch wenn der fast ironisch klingende Begriff der „Kompetenzexegese“ bei Ziener wohl ernst gemeint ist, wirft er doch deutlich die Rückfrage auf, wie sinnvoll Bildungspläne sein können, die für ihre Nutzung in der Praxis zuerst eine Exegese erforderlich machen. Haben Lehrkräfte nicht geradezu ein Recht darauf, Bildungspläne zu erhalten, die sich zumindest ihnen als Fachleuten unmittelbar erschließen? Gerade in dieser Hinsicht hatte ja auch die Kompetenzorientierung eine neue Verständlichkeit versprochen, nicht nur für Fachleute, sondern auch für Schülerinnen und Schüler.

⁵ Das gilt beispielsweise auch für die bei Hanisch, *Unterrichtsplanung*, 191 aufgelisteten Kompetenzen.

⁶ Vgl. G. Ziener, *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber (Friedrich) 2006, 43; vgl. auch ders., *Kompetenzorientierten Unterricht vorbereiten: „Kompetenzexegese“ als Kern der didaktischen Reflexion*. In: A. Feindt u. a. (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Münster u. a. (Waxmann) 2009, 165–180.

2. Systematische Bestimmungen: Klärungsversuche

Zur Orientierung ist es hilfreich, sich zunächst noch einmal die Ausgangssituation klarzumachen. Die Terminologie von Kompetenzen und Bildungsstandards, so ist in Erinnerung zu rufen, ist in ihrer derzeitigen Gestalt nicht aus der Didaktik hervorgegangen, sondern aus der Forschung zu internationalen Vergleichen von Schulleistungen. Der Bezug auf Kompetenzen zielt dabei auf die Erfassung von Fähigkeiten allgemeiner Art, weil auf diese Weise ein Vergleich jenseits der immer kontextuell bestimmten Lehr- und Bildungspläne zu erreichen ist.⁷ Die dabei eingeführten Kompetenzmodelle beeindruckten schon bei den ersten PISA-Untersuchungen durch ihre Differenziertheit und Plausibilität. Insofern ist es zu begrüßen, dass sich der Einsatz solcher Modelle in der entsprechenden Forschung weithin durchgesetzt hat – bis hinein in die Religionsdidaktik (dazu noch unten). Zu monieren bleibt allerdings, dass die entsprechende religionsdidaktische Forschung noch weithin am Anfang steht und dass auch sonst eine empirische Validierung der Kompetenzmodelle nur für wenige Schulfächer erreicht wurde. Für den Religionsunterricht gibt es sehr wenige Untersuchungen, die eine solche Validierung überhaupt anstreben, und Untersuchungen zu Bildungsstandards als empirisch gestützten Erwartungen hinsichtlich der für bestimmte Klassenstufen real erreichbaren Kompetenzausprägungen fehlen in der Religionspädagogik fast ganz. Diese Einschätzung gilt national wie international. Die religionspädagogische Kompetenzorientierung ist deshalb – ähnlich wie in den meisten Fächern – weit mehr theoretisch und bildungspolitisch motiviert als empirisch fundiert, wie es dem Anspruch des Ansatzes bei Kompetenzen entsprechen sollte.

Von der allgemeinen Forschung zu Kompetenzen führt zugleich kein direkter Weg zur kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung. Das zeigen beispielsweise die in dem Berliner Projekt „Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ vorgeschlagenen und teilweise auch validierten Kompetenzen: 1. Religionskundliche Kenntnisse, 2. Religiöse Deutungskompetenz, 3. Religiöse Partizipationskompetenz.⁸ Alle drei Komponenten religiöser Kompetenz – die Berliner Forschungsgruppe selbst versteht religionskundliche Kenntnisse allerdings

⁷ Als für die Rezeption maßgeblich gewordenes und deshalb immer wieder zitiertes Dokument vgl. dazu E. Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2003.

⁸ Vgl. D. Benner u. a. (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn (Schöningh) 2011.

nicht als Kompetenz, sondern als deren Voraussetzung – bezeichnen jeweils sehr umfangreiche Komplexe von Fähigkeiten, deren wie auch immer vollständige Ausprägung jedenfalls nicht von einzelnen Unterrichtsstunden oder -einheiten zu erwarten steht, sondern die nur in Zeithorizonten von mehreren Jahren erreichbar sind.

Unterrichtsplanung geht demgegenüber von der Aufgabe aus, in überschaubaren Zeitabschnitten von Wochen und einzelnen Unterrichtsstunden erfolgreiche Prozesse des Lehrens und Lernens auszugestalten. Hier fällt es daher prinzipiell schwer, die so unterschiedlich angelegten Ebenen von übergreifenden, geradezu umfassenden Kompetenzen in ein sinnvolles und vor allem für die Praxis orientierendes Verhältnis zu den notwendig kleinschrittigen Planungsaufgaben der Unterrichtsvorbereitung zu setzen. Zu den konkreten Aufgaben der Planung passen begrenzte Lernziele offenbar besser als allgemeine Kompetenzformulierungen. Man könnte auch formulieren, dass hier zwei unterschiedliche Formate aufeinandertreffen, die sich nur schwer miteinander verbinden lassen.

Der in der Religionsdidaktik mitunter anzutreffende Versuch, den Abstand zwischen Kompetenz- und Planungsmodellen dadurch zu überbrücken, dass der Unterricht von sogenannten Anforderungssituationen her konzipiert wird, kann dabei nur teilweise überzeugen.⁹ Denn auch in diesem Falle bleibt der Abstand zwischen konkreter Unterrichtsplanung und umfassenden Kompetenzbeschreibungen bestehen. Zudem hat die Religionsdidaktik der Anforderungssituationen weitreichende Einwände auf sich gezogen, vor allem hinsichtlich einer Verengung des Religionsunterrichts auf eine Form der Problemorientierung, die der Breite auch einer religiösen Kompetenz nicht gerecht wird.¹⁰

⁹ Vgl. als markantes Beispiel G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2008; bereits auch in Verteidigung dieses Ansatzes H. Lenhard, *Kompetenzorientiert lehren und lernen – ein Praxisbeispiel*. In: R. Möller/C.P. Sajak/M. Korchide (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*. Münster (Comenius-Institut) 2014, 120–146.

¹⁰ Vgl. diese Einwände zusammenfassend R. Englert, Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? In: C.P. Sajak (Hg.), *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*. Paderborn (Schöningh) 2012, 61–73.

3. Zur Verschränkung von Kompetenzen und Lernzielen bei der Unterrichtsplanung: ein Vorschlag

Der im Folgenden entwickelte Vorschlag benennt vier Schritte, die als Verschränkung von Lernzielen und Kompetenzen oder Standards verstanden werden können. Die Schritte sind dabei so bestimmt, dass sie – zumindest bei den ersten drei Schritten – auch von Studierenden oder von Referendarinnen und Referendaren, die noch nicht über langjährige Unterrichtserfahrung verfügen, möglichst leicht vollzogen werden können.¹¹

Zur weiteren Konkretion beziehe ich mich auf einen Standard für inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg. Für Klasse 5/6 heißt es dort für den Bereich „Jesus Christus“:

„Die Schülerinnen und Schüler stellen Leben und Wirken Jesu auf dem zeitgeschichtlichen Hintergrund dar.“

Es folgen drei weitere Bestimmungen:

„(1) Stationen des Lebens und Wirkens Jesu wiedergeben und in Beziehung zu Festen des Kirchenjahres setzen“

„(2) das Wirken Jesu auf dem Hintergrund seiner Zeit und Umwelt (religiöse, politische, soziale und wirtschaftliche Verhältnisse) erläutern“

„(3) anhand von Gleichnissen Jesu Sichtweise auf Gott und Menschen beschreiben“.

Auf diese Vorgabe des Bildungsplans soll bei den nachfolgenden vier Schritten zurückgegriffen werden.

1. *Für jede Stunde eine klare Zielsetzung identifizieren:* Für diese Anforderung steht traditionell der Begriff des Lernziels. Bewusst ausformulierte Ziele sollen dafür sorgen, dass der Unterricht als Weg zu solchen Zielen ausgelegt werden kann. Entscheidend ist jedoch nicht der Zielbegriff als solcher, sondern die damit angesprochene Zielorientierung, aus der beispielsweise ein sinnvoller Aufbau des Unterrichts folgen kann. Weiterhin wird auch dabei keineswegs vorausgesetzt, dass Unterricht in einlinig-transitiver Weise von der Zielerreichung her geplant werden sollte. Gegen solche Vorstellungen verweist etwa die konstruktivistische Religionsdidaktik zu Recht auf die Notwendigkeit offener Gestaltungs- und Lern-

¹¹ Zum Folgenden vgl. auch F. Schweitzer/S. Haen/E. Krimmer, *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2019.

formen, aber auch und gerade solche Formen müssen sorgfältig geplant und vorbereitet werden.¹²

Im Sinne der geforderten Zielorientierung kann der Begriff der Lernziele auch durch den der Bildungsstandards ersetzt werden. Solche Standards geben dann vor, was in einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtseinheit erreicht werden soll, nun als Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgedrückt.¹³ Die in den Bildungsplänen oder in der religionsdidaktisch-theoretischen Literatur zu findenden Bildungsstandards sind allerdings für diesen Zweck häufig nicht ausreichend präzise ausdifferenziert, so dass nicht erkennbar ist, welche Konsequenzen sich daraus für bestimmte begrenzte Zeitabschnitte wie eine Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit ergeben. Auch in dieser Hinsicht macht sich das Fehlen empirischer Untersuchungen zu den im Religionsunterricht tatsächlich erfüllbaren Standards oder Erwartungen bemerkbar.

Das Gemeinte wird an dem oben als Beispiel beschriebenen Standard für inhaltsbezogene Kompetenzen zu „Jesus Christus“ unmittelbar deutlich. Weder die übergeordnete Formulierung noch die drei als Konkretion gebotenen Bestimmungen sind so präzise, wie es für die Planung einer Unterrichtsstunde oder -einheit erforderlich ist. Deshalb müssen bei der Unterrichtsvorbereitung klare Zielsetzungen im Sinne notwendig begrenzter Lernziele erst noch erarbeitet werden. Wenn im Standard etwa vom „Wirken Jesu auf dem Hintergrund seiner Zeit und Umwelt“ gesprochen wird, so muss identifiziert werden, *welche* Hintergründe sinnvollerweise *ausgewählt* und im Unterricht aufgenommen werden können. Darüber hinaus müssen die *Zusammenhänge* zwischen Jesu Wirken und solchen Hintergründen exakt – ebenfalls im Blick auf den Unterricht mit einer bestimmten Lerngruppe – bestimmt werden.

Ein solches Lernziel könnte beispielsweise darin bestehen, den Zusammenhang zwischen dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.) und den damaligen wirtschaftlichen Verhältnissen zu verstehen (Formen der Lohnarbeit, Kaufkraft des Geldes, Stellung eines Weinbergbesitzers usw.). Ob diesem Ziel eine ganze Stunde gewidmet wird oder ob es als Teilziel behandelt werden soll, hängt natürlich von der jeweiligen Unterrichtseinheit ab. Im vorliegenden Kontext kommt es nur darauf an, dass damit ein in einer Stunde (oder mehreren) erreichbares Ziel benannt wird, das die Planung orientieren kann.

12 Vgl. etwa H. Rupp, Zum Beispiel: Mensch – Kompetenzorientiertes Lernen in konstruktivistischer Perspektive. In: G. Büttner u. a. (Hg.), *Religionsunterricht planen (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5)*. Babenhausen (LUSA) 2014, 113–128.

13 Die Literatur ist hier bislang wenig aufschlussreich, teils wird der Begriff des Ziels einfach kommentarlos durch den der Kompetenzen oder Bildungsstandards ersetzt, teils wird mit einer Kombination mit dem Zielbegriff gearbeitet (so auch mein expliziter Vorschlag), vgl. etwa R. Möller, Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. In: Möller/Sajak/Korchide (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht*, 63–69, 65.

An dieser Stelle ist im Übrigen auch deutlich, warum die herkömmlichen Formen der Unterrichtsvorbereitung wie die Elementarisierung durch einen kompetenzorientierten Bildungsplan keineswegs überflüssig werden. Denn die genannten Fragen lassen sich erst vor dem Hintergrund etwa einer elementarisierenden Analyse beantworten. Auch ein kompetenzorientierter Religionsunterricht braucht Elementarisierung und umgekehrt.¹⁴

2 Lernziele im Sinne von Kompetenzen qualifizieren und beschreiben: Auch religionspädagogisch besteht ein wesentlicher Gewinn des Kompetenzbegriffs darin, dass er auf Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zielt. Entscheidend ist nicht, dass ihnen bestimmte Inhalte begegnen oder dass sie sich mit bestimmten Themen auseinandersetzen. Letztlich kommt es vielmehr darauf an, was sie am Ende wissen und können.

Lernziele müssen deshalb so formuliert sein, dass sie klar auf ein Wissen oder Können, also auf Kenntnisse und Fähigkeiten von Subjekten verweisen, die am Ende einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtseinheit erkennbar erworben wurden oder die sich zumindest weiter entwickelt haben. Im Idealfall, der in der Ausbildungsphase aber eher eine Überforderung darstellt, muss dazu auch angegeben werden, woran dies für die Unterrichtenden genau zu erkennen ist. Schon für die Lernzielorientierung wurde eine entsprechende Operationalisierung gefordert, wie sie nun auch für den Ansatz bei Kompetenzen und Standards gelten soll.¹⁵ Entscheidende Voraussetzung dafür sind auf Kompetenzen bezogene Lernziele.

Im genannten Beispiel eines Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen zu „Jesus Christus“ lässt der Wortlaut die entsprechende Ausrichtung an zu erwerbenden Fähigkeiten kaum erkennen. Die Formulierung „Stationen des Lebens und Wirkens Jesu wiedergeben“ kann im Sinne einer unterrichtlichen Tätigkeit verstanden werden – dann wäre es keine Kompetenz. Dieses Problem wird im Bildungsplan dadurch bewusst gehalten, dass die entsprechenden Unterbestimmungen jeweils mit der Überschrift „Die Schülerinnen und Schüler können“ versehen werden.

¹⁴ Vgl. dazu F. Schweitzer mit weiteren Beiträgen von U. Baumann u. a., *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren.* 4. überarb. Aufl. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2018. Vgl. auch die in Anm. 1 genannte Literatur sowie G. Büttner/V.-J. Dieterich/H. Roose, *Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik.* Stuttgart (Calwer) 2015, 24 ff.

¹⁵ Als Klassiker vgl. dazu R.F. Mager, *Lernziele und Unterricht.* Weinheim (Beltz) 1973 (das Buch verkaufte sich damals allein Deutschland mit mehr als 100.000 Exemplaren).

„Stationen des Lebens und Wirkens Jesu wiedergeben können“ wäre dann das eigentlich Gemeinte. Damit daraus ein Lernziel werden kann, sind weitere Auswahlentscheidungen erforderlich, etwa im Blick auf eine einzelne Lebensstation (wenn man diesen Begriff tatsächlich verwenden will). Daraus würde sich dann etwa ein Lernziel ergeben wie „Beschreiben – und wohl doch auch erläutern – können, was beim Einzug Jesu in Jerusalem passiert ist“. Diese Formulierung ist konkret genug, um als Ziel zu fungieren, und sie macht zumindest ansatzweise deutlich, dass es um mehr als ein bloßes „Kennen“ geht.

Zugleich bleiben weitere Aufgaben: Was genau soll erreicht werden? Wann kann gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler entsprechende „Stationen des Lebens und Wirkens Jesu“ tatsächlich wiedergeben können? Woran ist ein entsprechendes Können zu erkennen? In der Unterrichtsvorbereitung können diese Fragen nicht übergangen werden. Sie sind zentral für die von Ziener als „Kompetenzexegese“ benannte Aufgabe.

3 Lernziele in weiterreichende Zusammenhänge des Kompetenzerwerbs einbinden und entsprechend ausweisen: Diese Forderung zielt darauf, die Gefahr isolierter, nur gleichsam im jeweils begrenzten Stundenkontext stimmiger Lernziele zu vermeiden. In dieser Hinsicht kann der umfassende Charakter von Kompetenzen sinnvoll zum Tragen kommen – als über Unterrichtsstunden und -einheiten hinausreichender Zielhorizont, der die Wahrnehmung größerer Zusammenhänge erlaubt.

Diese Forderung korrespondiert im Übrigen auch dem Anspruch einer bildungstheoretischen Didaktik, die – etwa im Falle der didaktischen Analyse – eine ausweisbare Beziehung zwischen übergreifenden Bildungszielen und den für einzelne Stunden zu identifizierenden Lernaufgaben anstrebt. Eine solche Entsprechung zwischen einer kompetenzorientierten und einer bildungstheoretischen Didaktik ist insofern nicht überraschend, als Kompetenzen Bildungsziele konkretisieren und letztlich operationalisieren sollen.

Der als Beispiel herangezogene Standard für inhaltsbezogene Kompetenzen lässt als solcher noch keine Einordnung in einen weiterreichenden Zusammenhang des Kompetenzerwerbs erkennen. In der Logik des Bildungsplanes ergeben sich solche Zusammenhänge im Blick auf inhaltsbezogene Kompetenzen zu Jesus Christus allenfalls dadurch, dass dieser thematische Bereich in den jeweils für zwei Jahrgangsstufen formulierten Vorgaben wiederkehrt. Die Aufgabe, hier sinnvolle Zusammenhänge herzustellen, also bei der Klassenstufe 5/6 auch bereits die Anforderungen in späteren Jahrgangsstufen so im Blick zu haben, dass die Voraussetzungen für deren erfolgreiche Erfüllung jeweils im Blick ist, bleibt den Lehrkräften überlassen.

Man könnte nicht ohne Grund einwenden, dass die Berücksichtigung solcher übergreifender Zusammenhänge eine Überforderung für die konkrete Unterrichtsvorbereitung darstellen würde und dass deshalb der Aufbau des Bildungsplans für solche Zusammenhänge

einstehen müsste. Gerade kompetenzorientierte Bildungspläne zielen jedoch auf Offenheit und geben in dieser Hinsicht nur wenig vor.

Um an dieser Stelle noch einmal auf das Modell von Benner u. a. zurückzugreifen: In den Kategorien dieses Modells wäre zu beantworten, welches religionskundliche Wissen in Bezug auf das Thema Jesus Christus erforderlich ist, nicht nur in einem allgemeinen Sinne, sondern im Blick auf den religionsunterrichtlichen Bildungsgang von Schülerinnen und Schülern beispielsweise bis zum Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe. Weiter müsste entschieden werden, welche Deutungsfähigkeiten sowie welche Partizipationsfähigkeiten sich damit verbinden sollen.

4 Den eigenen Unterricht übergreifend darauf hin reflektieren, welche Kompetenzen er unterstützt: Gemäß dieser Forderung soll bzw. kann ein Kompetenzmodell dazu dienen, den gehaltenen oder geplanten Unterricht auch über längere Strecken hinweg, also etwa anhand von Jahresplänen oder sogar noch weiterreichender Zeitabschnitte verschiedene Schuljahre übergreifend, anhand der Frage zu überprüfen, ob er tatsächlich eine ausreichende Anzahl von Kompetenzen unterstützt, also beispielsweise nicht ungewollt Einseitigkeiten aufweist. Grundlage für eine solche Reflexion können die prozessbezogenen Kompetenzen sein, wie sie oben genannt wurden. In ähnlicher Weise können aber auch anders ausgerichtete Kompetenzmodelle eingesetzt werden, wie sie für den Religionsunterricht allerdings noch nicht in konsensueller oder validierter Form verfügbar sind.

Implizit enthält der als Beispiel herangezogene Bildungsplan auch darauf eine Antwort, indem er bestimmte Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen formuliert. Es ist jedoch nicht ohne weiteres zu erkennen, auf welches Kompetenzmodell dabei rekurriert wird. Insofern stellt dieser Bildungsplan – wie auch andere Bildungspläne für den Religionsunterricht aus anderen Bundesländern – eher eine Heuristik dar, die sich nicht auf ein theoretisch ausgewiesenes oder gar empirisch validiertes Kompetenzmodell beziehen kann.

Vor allem für Studierende, aber auch für Referendarinnen und Referendare stellt auch diese Anforderung wohl eher eine Überforderung dar. Hier wird zumeist die Planung einer einzelnen Stunde oder einer Einheit im Vordergrund stehen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Der hier entwickelte Vorschlag zur Klärung der Funktion von Lernzielen und Kompetenzen für die Unterrichtsplanung zielt darauf, die Einführung kompetenzorientierter Bildungspläne und kompetenzorientierten Unterrichts für eine Weiterentwicklung von Lernzielen zu nutzen. Die inzwischen standardmäßige

Aufgabe der Lernzielbestimmung wird nicht überflüssig – sie sollte vielmehr auch in Zukunft die Unterrichtsplanung leiten. Doch müssen die Lernziele im Horizont der Kompetenzorientierung neu ausgelegt und kompetenzorientiert bestimmt werden.

Lernziele und Standards für Kompetenzen können dabei konvergieren, wenn Bildungsstandards so konkretisiert werden, dass sie als Zielbestimmungen auch für einzelne Unterrichtsstunden eingesetzt werden können. Die in den Bildungsplänen beschriebenen Standards erfüllen diese Aufgabe noch nicht, sondern bleiben eher allgemein. Insofern bezieht sich die Aufgabe der Unterrichtsplanung auf eine zielorientierte Konkretion dieser Standards.

Lernziele, Kompetenzen und Bildungsstandards müssen bei alledem auch in Zukunft fachdidaktisch ausgelegt werden. Ihren sinnvollen Ort finden sie erst im Horizont fachdidaktisch verantworteter Unterrichtsplanung, wie sie beispielsweise das Modell der Elementarisierung bietet. Eine isolierte Orientierung an einzelnen Lernzielen oder Bildungsstandards führt noch nicht zu sinnvollem Unterricht.