

# Inhaltsleere? Trivialisierung?

Eine Auseinandersetzung mit Hubertus Halfbas' Fundamentalkritik an kompetenzorientierten Religionsbüchern

Volker Glunz

Hubertus Halfbas übt in seiner Veröffentlichung *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik* nicht nur Kritik an religiöser Sprachlosigkeit, sondern auch an der Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts. Um die Anfragen, die Halfbas an einen kompetenzorientierten Religionsunterricht stellt und die er mit Hilfe einiger ausgewählter Lehrwerke exemplarisch belegen möchte, besser diskutieren zu können, soll zunächst ein knapper Überblick über seine grundlegende Kritik gegeben werden.

## 1. Halfbas' Kritik am kompetenzorientierten Religionsunterricht

Die seit dem Jahrtausendwechsel durchgeführte Umstellung des Bildungssystems von einer Input- zu einer Output-Orientierung wurde in der religionspädagogischen Diskussion kritisch begleitet und ist auch in diesem Bereich noch nicht abgeschlossen.<sup>1</sup> Das Meinungsbild bleibt

uneinheitlich: Auf der Grundlage der Ergebnisse zweier unterrichtspraktischer Forschungsprojekte heben *Clauß P. Sajak*, *Andreas Feindt* sowie darüber hinaus auch *Gabriele Obst* und *Wolfgang Michalke-Leicht* vor allem die Vorteile eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts hervor.<sup>2</sup> Sie betrachten insbesondere die aktivierende und individualisierende Schülerorientierung des Unterrichts und die daraus resultierenden Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit als stichhaltige Argumente für eine Orientierung an Kompetenzen (die von Lehrerinnen und Lehrern begleitet werden soll!).<sup>3</sup>

---

und ‚Bildungsstandards‘ ist mittlerweile kaum mehr überschaubar. [...] Die Entwicklung in Richtung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts ist sicherlich das gegenwärtige Top-Thema der Religionspädagogik.“ (*Ders.*: Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In: *Sajak, Clauß P.* (Hg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012, 61–73, 61).

1 *Gabriele Obst* äußert dazu: „Es gibt zurzeit wohl kaum einen Bereich der Religionspädagogik, auf den das Bild einer Baustelle so trefflich passt wie auf den der Kompetenzen und Standards.“ (*Dies.*: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010, 125.) In ähnlicher Weise stellt *Rudolf Englert* fest: „Die religionspädagogische Literatur zu Leitbegriffen wie ‚Kompetenz‘

2 Vgl. *Sajak, Clauß P./Feindt, Andreas*: Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. Ergebnisse aus den unterrichtspraktischen Forschungsprojekten *KompRU* und *KompKath*. In: *Sajak* 2012 [Anm. 1], 89–106; vgl. ferner *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Didaktischer Perspektivenwechsel. In: *Ders.* (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2013, 10–22; *Obst* 2010 [Anm. 1], 58–68.

3 Vgl. *Sajak/Feindt* 2012 [Anm. 2], 104.

Kritische Stimmen zur Kompetenzorientierung erheben vor allem *Katja Boehme*<sup>4</sup> und *Hans Schmid*<sup>5</sup> sowie *Hubertus Halbfas*, auf den sich der vorliegende Beitrag konzentriert. Eine pointierte Zusammenfassung der kritischen Einwände findet sich bei *Lothar Kuld*. Sie sind meines Erachtens für die religionspädagogische Auseinandersetzung programmatisch und heben vor allem die Befürchtung einer Funktionalisierung und Ökonomisierung von Bildung hervor, die das *Mehr* des Religionsunterrichts nicht länger berücksichtigen. Ferner fühlt man sich durch die Bildungsstandards häufig an die Curriculumsdiskussion erinnert, die bereits in den 1970er-Jahren geführt wurde. Eng damit verbunden ist die Sorge, dass Inhalte des Unterrichts zugunsten von Kompetenzen vernachlässigt würden und die Schule vorgebe, mit entsprechenden Kompetenzen alle Bereiche des Lebens beherrschbar zu machen.<sup>6</sup>

*Hubertus Halbfas* versucht an ausgewählten Religionsbüchern zu belegen, dass eine kompetenzorientierte Konzeption des Religionsunterrichts und seiner Materialien für die religiöse Bildung der Schüler/-innen eher hinderlich denn förderlich sei, da sie strukturell und inhaltlich essenzielle Grundlagen religiöser Bildung nicht beachte. Den Kern seiner nicht unwidersprochenen Kritik<sup>7</sup> bildet die Annahme,

dass eine Kompetenzorientierung des Unterrichts Bildung auf Funktionales und Messbares beschränke. Im Religionsunterricht habe es demgegenüber um „Erfahrungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht messen lassen“<sup>8</sup>, zu gehen. Halbfas meint im Verhältnis von Inhalten und Kompetenzen ein Ungleichgewicht zu erkennen und befürchtet eine Inhaltsleere und Trivialisierung des Unterrichts, die er bereits in den kompetenzorientierten Kerncurricula verankert sieht.

Zunächst fällt an seiner Argumentation auf, dass *Halbfas* die Tragweite des Paradigmen- bzw. Systemwechsels von einer Input- zu einer Output-Orientierung offenbar verkennt: Er sieht nicht, dass dieser „bis in den alltäglichen Unterricht hinein Konsequenzen erfordert“<sup>9</sup> und dass sich ein kompetenzorientierter Religionsunterricht von einem, der inhaltsorientierten Lehrplänen folgt, unterscheiden muss. Die kompetenzorientierten Kerncurricula sind eben nicht einfach bloß eine weitere Novelle der vorherigen Lehrpläne, sondern bilden den Paradigmenwechsel mit ihrem eigenen Anspruch deutlich ab: Die Inhalte wurden nicht mit Hilfe von Verben „umfrisirt“<sup>10</sup>, wie Halbfas kritisiert, sondern durch sie operationalisiert, d. h., für einen Kompetenzerwerb nutzbar gemacht. Außerdem wäre Halbfas' Argumentation, wenn man ihr in diesem Punkt folgte, inkonsistent, denn: Wie könnte ein Unterricht inhaltsleer sein, wenn seine Inhalte lediglich in Kompetenzanforderungen „umfrisirt“ wurden?

Durch die Definition von Kompetenz(ziel)en, die mit Hilfe von *verschiedenen* Inhalten erworben werden können, wird die zunehmend heterogene Lernausgangslage der Schüler/-innen berücksichtigt. Sie stehen so als lernende

4 Vgl. *Boehme, Katja*: Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme. In: Herder Korrespondenz 64 (2010) 460–464.

5 Vgl. *Schmid, Hans*: Falsche Alternativen. Welche Ziele kann Religionsunterricht realistisch erreichen? In: Herder Korrespondenz 65 (2011) 49–53.

6 Vgl. *Kuld, Lothar*: Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts? In: *Sajak* 2012 [Anm. 1], 27–34, 27–30.

7 Vgl. *Englert, Rudolf*: Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012 [Rezension]. In: *Theologische Revue* 110 (2014) 256f.; vgl. ferner: *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Auf die Haltung kommt es an. Das Lehr-Lern-Geschehen als ein wechselseitiger und dynamischer Prozess. In: *Sajak* 2012 [Anm. 1], 35–46, 37–40.

8 *Halbfas, Hubertus*: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012, 91.

9 *Michalke-Leicht* 2013 [Anm. 2], 10.

10 *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 99.

Subjekte im Mittelpunkt des Unterrichts, der auf sie hin angelegt wird.<sup>11</sup> Darüber hinaus ist in den Lehrplänen für den Religionsunterricht, wenn man sie mit den Kernlehrplänen anderer Fächer vergleicht, durchaus eine Orientierung an Inhalten festzustellen, da hier bestimmte Inhaltsfelder festgelegt werden, die dabei helfen sollen, die für die entsprechenden Jahrgangsstufen zu erreichenden Kompetenzerwartungen zu erfüllen. Inwieweit hier Inhalte dennoch verkürzt, reduziert und trivialisiert werden, ist eine Frage, die vor dem Hintergrund der individuellen Lehr-Lern-Situation geklärt werden muss. Religionspädagogisch verantwortungsvoller Unterricht elementarisiert grundlegende Inhalte, um sie zum Erwerb von elementaren Kulturtechniken unter Anwendung eines exemplarischen Prinzips nutzbar zu machen.<sup>12</sup> Dabei geht es nicht um eine Trivialisierung der Inhalte, sondern um eine pointierte Akzentuierung des elementaren Kerns!<sup>13</sup>

## 2. Religionspädagogische Grundgedanken als Fundament einer Kompetenzorientierung

Als Grundlage eines an Kompetenzen orientierten Religionsunterrichts können die verschiedenen Bausteine religionspädagogischer Theorie und Praxis gesehen werden, die sich in operationalisierter Form im Konzept der Kompetenzorientierung wiederfinden. Die vor allem von *Halbfas* nachdrücklich beschworene religiöse Sprachlehre findet in der Entwicklung

von Deutungskompetenz ihre Berücksichtigung und wird so zum Schlüssel des Verstehens. Hier kann eine Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen zu der Einsicht verhelfen, dass religiöse Sprachlehre und ein kompetenzorientierter Unterricht in keinem Gegensatz zueinander stehen müssen. An Kompetenzen orientierter Unterricht verlangt in einem hohen Maße prozedurales Wissen, da *kompetent zu sein* bedeutet, in verschiedenen Anforderungssituationen angemessen und vor allem zielgerichtet agieren zu können. Dadurch erfährt der Lernbegriff eine Erweiterung, weil nicht nur Faktenwissen aufgebaut, sondern auch *mit* diesem Wissen sowie *an ihm* gearbeitet werden soll.<sup>14</sup>

Die Kompetenzerwartung, etwa *ein* Beispiel für das Reden von Gott aufzeigen zu können, realisiert – anders als *Halbfas* dies annimmt – in erster Linie das Prinzip des exemplarischen Lernens. Hier wird die Lernausgangslage der Schüler/-innen beim sukzessiven Erwerb von Sach-, Methoden-, Deutungs- und Handlungskompetenzen altersgemäß berücksichtigt. Lehrer/-innen moderieren und begleiten diesen Prozess selbstverständlich mit ihrem fachlichen Wissen, bevormunden die Schüler/-innen jedoch nicht, sondern leiten diese zur handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den entsprechenden Unterrichtsthemen an.<sup>15</sup>

11 Michalke-Leicht 2013 [Anm. 2], 11f.

12 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2013, 175f.

13 Vgl. Nipkow, Karl E.: Elementarisierung. In: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451–456.

14 Vgl. Michalke-Leicht 2013 [Anm. 2], 18f.

15 Vgl. Patrzek-Raabe, Cornelia: Lehrerinnen und Lehrer. In: Michalke-Leicht 2013 [Anm. 2], 23–33. Ohne dies einzeln aufzeigen zu wollen, werden die Forderungen von *Hubertus Halbfas* an einen guten Religionsunterricht in gleicher Weise bei *Andreas Feindt* für einen kompetenzorientierten Unterricht zur Sprache gebracht. Siehe dazu: *Feindt, Andreas*: Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit. In: Friedrich Jahreshefte 28 (2010) 85–89, 86–88; vgl. ferner *Gnandt, Georg*: Anforderungssituationen und Lernanlässe. In: *Michalke-Leicht* 2013 [Anm. 2], 45–53, 51.

In der Beschäftigung mit Halbfas' Kritik am kompetenzorientierten Unterricht drängt sich die Annahme auf, er wolle Inhalte mittels eines Kanons festlegen. Meines Erachtens kommt bei einem wie gut auch immer entwickelten Kanon die Erfahrungsdimension zu kurz, die für die Ausbildung von Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen wichtig ist und über eine rein hermeneutische Annäherung hinaus zum Verstehen führt. Gerade so ließe sich das von Halbfas selbst geforderte *Mehr* des Religionsunterrichts erfüllen. Dabei kann die Elementarisierung eine Hilfestellung sein, zentrale Inhalte nachvollziehbar zu machen, und wird keinesfalls vom Kerncurriculum überflüssig gemacht, sondern zu seiner Voraussetzung.<sup>16</sup>

Seine allgemeine Kritik an einer Kompetenzorientierung sieht Halbfas als erfahrener Religionsbuchautor an verschiedenen kompetenzorientierten Unterrichtswerken belegt. Diese kritisiert er schon hinsichtlich ihrer Konzeption. Im Zentrum seiner Auseinandersetzung stehen dabei die drei Lehrwerkreihen *Mittendrin. Lernlandschaften Religion, Religionsbuch* und *Mitten ins Leben*, die für den Bereich der Sekundarstufe I zugelassen sind. Zwei von ihnen sollen im Weiteren eingehender thematisiert werden.<sup>17</sup>

### 3. Zu Halbfas' Kritik an der Lehrbuchreihe ‚Mitten ins Leben‘

Die Lehrwerkreihe *Mitten ins Leben* ist für den Unterricht an Hauptschulen konzipiert und kompetenzorientiert aufgebaut. Exemplarisch sollen hier die Kapitel zur Bibel und zum Thema *Gott* betrachtet werden. Der Lehrplan für die

Hauptschule, der nahezu identisch ist mit den anderen Lehrplänen für die Schulen der Sekundarstufe I, legt als Ziel für die Jahrgangsstufen 5 und 6 im Bereich der Methodenkompetenz fest, dass die Schüler/-innen sich in der Bibel (angeleitet)<sup>18</sup> orientieren können.<sup>19</sup> So verwundert es nicht, dass ein Lehrwerk, welches gerade deshalb für den Unterricht zugelassen ist, weil es eine Lehrplanpassung hat, im Themenkomplex zur Bibel ein strukturiertes Angebot zur Entwicklung von Methodenkompetenz macht. Ob „[s]olide Bibelkenntnisse“<sup>20</sup> in dieser Einheit des Buches überhaupt vermittelt werden sollen, ist vor dem Hintergrund der Lehrwerkkonzeption und dem ihm zugrunde liegenden Lehrplan fraglich.<sup>21</sup> Zentraler Inhalt des Kapitels ist eben nicht die biblische Welt, sondern der Aufbau und die Textsorten der Bibel.

Die Struktur des Kapitels ist transparent. Die Überschrift „Gute Nachrichten für dich“<sup>22</sup> stellt

18 Hier unterscheiden sich die kath. und evang. Lehrpläne marginal. Das Wort *angeleitet* ist im kath. Lehrplan nicht zu finden.

19 Vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 23 sowie *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 23.

20 Halbfas 2012 [Anm. 8], 158. Ferner wäre hier zu klären, was „solide Bibelkenntnisse“ sind und wie sich diese in das Konzept religiöser Kompetenz einbetten lassen. Bibelkenntnisse sind, wie das Wort sagt, reine Sachkenntnisse und werden dem ganzheitlichen Anspruch des Religionsunterrichts nur teilweise gerecht.

21 Die Lehrpläne sehen eine exemplarische und ausgewählte Arbeit mit der Bibel und an ihren Texten vor. Dabei sollen Schüler/-innen die Charakteristika biblischer Texte kennenlernen, ausgewählte Erzählungen erschließen und auf das eigene Leben beziehen sowie Entstehungsschritte der Bibel benennen können.

22 Gräbig, Ulrich/Schreiner, Martin (Hg.): *Mitten ins Leben*. Religion 1, Berlin 2007, 36.

16 Vgl. Schweitzer 2013 [Anm. 12], 174f.

17 Das Konzept der Lernlandschaften, welches mit der Lehrwerkreihe *Mittendrin* erstmalig auch für den Religionsunterricht umgesetzt wurde, soll aufgrund seiner Komplexität in diesem Artikel nicht tiefgreifender behandelt werden können.

keine Bevormundung dar (so nämlich *Halbfas*), sondern eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler/-innen, in der die Bibel allenfalls eine marginale Rolle einnehmen dürfte. Die Bibel wird als möglicher Lebensbegleiter angeboten. Die Seite mit der Überschrift „Deine Seite“<sup>23</sup> legt den Schülerinnen und Schülern zwar einen gewünschten Umgang mit der Bibel nahe, erzwingt diesen aber nicht, zum Beispiel durch bestimmte Arbeitsaufgaben oder ähnliches. Sie soll zum Nachdenken sowie zur Reflexion anregen und kann dabei das Grundlagenwissen zur Struktur und zum Aufbau der Bibel, um das es hier geht, festigen. Ziel ist nicht nur, das Nachschlagen in der Bibel zu erlernen, sondern die Bibel als besonderes und lebensbedeutsames Buch wahrzunehmen. Die entsprechende Unterrichtseinheit ist in hohem Maße kompetenzorientiert und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Bibel in vielen Facetten von Aufbau und Inhalt her wahrzunehmen. Dabei gibt das Kapitel einen Überblick, welcher durch detailliertere Auseinandersetzungen mit biblischen Themen im Folgeband der Schulbuchreihe aufgenommen und erweitert wird. Es führt sozusagen über einen lebensweltlichen Einstieg in die grundlegenden Konzepte und Inhalte der Bibel ein, um einen Sichtwechsel zu begünstigen, der erkennen lässt, welche Stellung die Bibel in den individuellen Lebensentwürfen der Schüler/-innen einnehmen könnte. *Halbfas'* Kritik an der Konzeption des Kapitels trifft eher die Lehrpläne<sup>24</sup>, nicht aber das Lehrwerk, welches auf ihren Grundlagen entwickelt wurde.

Dass eine Elementarisierung in Anbetracht der in der Hauptschule gegebenen Lernvoraussetzungen nötig ist, wird auch im Kapitel zum Thema *Gott*<sup>25</sup> deutlich. Jede Doppelseite

stellt einen anderen Aspekt der Gottesfrage in den Mittelpunkt. Dabei kann zunächst die Auftaktseite mit dem doppelseitig abgedruckten Foto zur Meditation<sup>26</sup> über den eigenen Lebensweg und die vielen Wegbegleiter/-innen einladen. Auf der darauffolgenden Seite wird das thematische Vorverständnis der Schüler/-innen angesprochen: Eingängige Reflexionen zum Gottesbegriff werden angestellt und begründete Positionierungen der Lernenden eingefordert. Die danach folgenden Doppelseiten müssen nicht, können aber in Gänze behandelt werden. Eine übersichtliche Seitengestaltung (Überschrift links oben, Aufgaben und Anleitungen auf blauem Hintergrund) trägt zur besseren Orientierung und Fokussierung des Blicks der Schüler/-innen bei. Die im Comic-Stil visualisierten und vorgestellten Personen des Alten Testaments und die dazugehörigen Sprechblasen elementarisieren die biblischen Texte in schülerorientierter Weise. Vor dem Hintergrund des speziellen Adressatenkreises ist das Anliegen des Buches klar: weniger Text, mehr visualisierte Zusammenhänge. Bezeichnend ist, dass die Texte nachgelesen werden können, nicht müssen – je nach Planung und Zielsetzung des Unterrichts. Das Buch bietet hier vor dem Hintergrund einer heterogenen Lerngruppe eine einfache Form der Differenzierung an und ermöglicht den jeweils sinnvollen Einsatz der Bilder und Texte als Medien zum Verstehen.

Eine weitere Aufgabe ermuntert die Schüler/-innen zum Nachschlagen in der Bibel, wie Gott mit den Bedenken Abrahams, Moses, Davids und Jeremias bezogen auf ihre Berufung umgeht. Dabei wird pointiert auf einzelne Verse verwiesen. Die Textmenge wird reduziert, um die Erkenntnisse zu ermöglichen, die in der Unterrichtseinheit im Vordergrund stehen: Nicht das Verstehen ganzer Bibeltexte, sondern

23 Ebd., 51.

24 Vgl. die Kritik von *Halbfas* an den Lehrplänen in: *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 97–137.

25 *Gräbig/Schreiner* 2007 [Anm. 22], 52–67.

26 Im Sinne einer bewussten Wahrnehmung.

die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, welche die Menschen des Alten Testaments mit Gott gemacht haben, steht im Fokus. Das Angebot der Vertiefung auf der nächsten Doppelseite kann, muss aber nicht gewählt werden. Dort wird vor allem die Lehrplanpassung wieder deutlich: Der vorgeschlagene Angang an biblische Gottesbilder lädt die Schüler/-innen dazu ein, sich mit biblischen und eigenen Gottesbildern auseinanderzusetzen.<sup>27</sup> Die Metaphorik, die zweifelsohne auch von jüngeren Schülerinnen und Schülern erschlossen werden könnte, bildet dabei nicht den Kern-, sondern den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit den dort vorgestellten Bildern, da Schüler/-innen selbst Bildworte entwickeln sollen. Besonders auffällig ist auch hier die sprachensible Umsetzung der Psalmworte, deren Bilder durch kleine farbige Grafiken dargestellt werden. Das Ziel der Doppelseite, Gott als einen zu sehen, der die Menschen nicht allein gehen lässt, gliedert sich in den durch die Auftaktseite kreierten Spannungsbogen ein.

Eine weitere Doppelseite<sup>28</sup> hat die neutestamentlichen Gleichnisse Jesu zum Gegenstand. Didaktisch feinfühlig wird mit einem nichtbiblischen Gleichnis in der Form eines fiktiven Dialogs die Funktion von Gleichnissen erklärt. Dies ermöglicht es, zunächst auf einer metaphorischen Ebene das Gleichnis vom Feigenbaum zu erschließen. Die theologische Aussage, dass das Wesen Gottes nie ganz erkennbar ist, wird am Ende des dialogisch ausgestalteten Beispiels gekonnt bildlich ausgedeutet. Die darauf folgende Doppelseite thematisiert das persönliche Gebet und die gu-

ten Wünsche, die mit einem Segen verbunden sind. Schüler/-innen werden auf der Grundlage zweier Begriffserklärungen zum Ausprobieren und zur Reflexion der gemachten Erfahrungen ermuntert. Die letzte Doppelseite des Kapitels regt zu einer aktiven und ganz persönlichen Textproduktion zum Thema *Gott* an. Erworbenne Kenntnisse können kreativ und individuell gestaltet werden. Der Anspruch der Aufgabenformate reicht von einem einfachen Akrostichon bis hin zu einem anspruchsvollen Textkommentar. Haben die Autoren hier auf wichtige Inhalte verzichtet? Jedenfalls bieten sie viele Möglichkeiten der Auseinandersetzung sowie eine eigene Schwerpunktsetzung an und stehen einem breiten inhaltlichen Angang nicht im Wege.

Auch hier lassen sich die einzelnen Aufgaben und Materialien wieder exemplarisch allen sechs Kompetenzfeldern zuordnen. Die Auftaktseiten laden dazu ein, Gott als mitgehenden und begleitenden Gott wahrzunehmen (Wahrnehmungskompetenz), die Propheten des Alten Testaments als religiöse Glaubenszeugen zu verstehen (Begriffskompetenz), Erfahrungen mit Gott vor dem Hintergrund biblischer Psalmen zu deuten (Deutungskompetenz), sich über persönliche Gottesbilder auszutauschen (Dialogkompetenz) und zur Frage des Betens selbst Stellung zu beziehen und sich begründet für oder gegen eine Teilnahme an dieser religiösen Tradition zu entscheiden (Partizipationskompetenz). Die letzte Seite der Reihe fordert die Schüler/-innen auf, der Frage nach Gott einen individuellen und persönlichen Ausdruck zu verleihen (Ausdruckskompetenz). Ist das, wie *Halbfas* meint, inhaltlich inkonsistent? Jedenfalls kann die Dramaturgie des Kapitels in hohem Maße zum religiösen Kompetenzerwerb der Schüler/-innen beitragen, wenn sie auf die Bedürfnisse der Lerngruppe abgestimmt umgesetzt wird.

27 Vgl. die Anforderung des Kernlehrplans: *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*: Evangelische Religionslehre 2013, [Anm. 19], 22–25 sowie *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*: Katholische Religionslehre 2013 [Anm. 19], 25.

28 *Gräbig/Schreiner* 2007 [Anm. 22], 62f.

#### 4. Zu Halbfas' Kritik an der Lehrbuchreihe Religionsbuch

Die evangelische dreibändige Lehrwerkreihe *Religionsbuch* wird von Hubertus Halbfas hinsichtlich ihres „theologische[n] Niveau[s]“<sup>29</sup> an „zentralen Inhalten [...] untersucht“.<sup>30</sup> Zunächst einmal sieht er eine Inkompetenz hinsichtlich der Anwendung historisch-kritischer Methoden, in diesem Fall was die Auseinandersetzung mit der Passionsgeschichte anbelangt. Meines Erachtens zu Unrecht. Werden im Religionsunterricht Texte der Evangelien und damit die Geschichte Jesu thematisiert, für deren Verständnis es zweifelsohne von großer Bedeutung ist, den zeitgeschichtlichen Hintergrund in basalen Zügen zu kennen, geschieht dies heute bei Schülerinnen und Schülern, die vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt Schwierigkeiten haben, sich in die Welt zur Zeit Jesu hineinzuversetzen. Durch eine – in welcher Form auch immer – kommentierte Umsetzung der biblischen Erzählungen in Dialogen oder dergleichen werden ihre Inhalte veranschaulicht und für die Schüler/-innen bearbeitbar. Wie weit die didaktische Reduktion und Elementarisierung des theologisch-inhaltlichen Anspruchs gehen darf, ist sicherlich zu diskutieren. Doch in der im Schulbuch angebotenen Unterrichtseinheit geht es weder um die Historizität noch um die exegetische Problematik der Passionsgeschichte. Zunächst einmal geht es um eine Überblicksdarstellung des Lebens Jesu, nicht um exegetische Besonderheiten der Texte. Diese werden in einem anderen Kontext in höheren Jahrgangsstufen tiefgreifender behandelt.<sup>31</sup> Heutige Lerngruppen sind – sofern sie sich inhaltlich auf den

Unterricht einlassen – derart kritisch, dass sie sofort Anfragen an den Text formulieren und die Frage nach der Historizität durchaus selbst stellen. Ihnen wird daher bewusst sein, dass es sich bei den vom Schulbuch angebotenen Texten keinesfalls um den biblischen Originaltext handelt, sondern um eine entsprechend elementarisierte Erzählung. Sind derartige didaktische Aufbereitungen und Elementarisierungen tatsächlich, wie Halbfas meint, desorientierend oder ermöglichen sie nicht erst einer der biblischen Tradition fernstehenden Schülerschaft eine Orientierung? Meines Erachtens ist der von Halbfas erhobene Vorwurf fachlicher Inkompetenz zurückzuweisen. Vielmehr liegt hier ein gutes Beispiel dafür vor, dass auch elementarisierte Textumsetzungen zur Auseinandersetzung mit der biblischen Tradition anregen können und dass sich so am ehesten an die Lebenswelt der Schüler/-innen anknüpfen lässt.

Die Komposition der Doppelseite „Jesus – ein Zauberer?“<sup>32</sup> räumt ein Fehlverständnis des Textes von vornherein aus. Die enge Fragestellung provoziert geradezu, mit einem entschiedenen *Nein!* zu antworten. Unterstützt wird diese Sichtweise durch zwei in Sprechblasen gefasste kontroverse Statements: Tom haftet einem rationalen Wunderverständnis an, Elena hingegen plädiert für ein symbolisches Wunderverständnis. Damit wird der unterrichtliche Diskurs im Vorhinein auf die wirklich relevanten Fragen der Auseinandersetzung fokussiert. Die Schüler/-innen werden bei der Überwindung eines rationalistischen Wunderverständnisses begleitet und in ihren Überlegungen sehr zielgerichtet daraufhin gelenkt, dass eine wörtliche Interpretation der Wundererzählungen abwegig ist. So wird die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem abgedruckten Text,

29 Halbfas 2012 [Anm. 8], 162.

30 Ebd.

31 Vgl. dazu: Baumann, Ulrike/Wermke, Michael (Hg.): *Religionsbuch 3. Neue Ausg. für den evangelischen Religionsunterricht*, Berlin 2013, 110–117.

32 Baumann, Ulrike/Wermke, Michael (Hg.): *Religionsbuch 2. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht*, Berlin 2013, 96.

der die Schüler/-innen ohnehin vor eine sprachliche Herausforderung stellt, nicht behindert, sondern erst ermöglicht. Die vorgeschlagenen Aufgaben regen zu einer handlungsorientierten Arbeit mit der biblischen Erzählung an. Dabei bietet gerade das Bibliodrama, welches von den Schülerinnen und Schülern in Form eines Storyboards zunächst geplant werden soll, eine performative Auseinandersetzung mit dem Wunder an und kann von Lehrkräften bewusst zur Erschließung des Textes genutzt werden. Die Planung eines Storyboards kann nicht ohne eine exegetische Auseinandersetzung mit der Geschichte geschehen. So werden Schüler/-innen selbst zu Exegetinnen und Exegeten, da sie sich durch die Arbeit mit der Erzählung die Erzählung selbst erschließen. Die Besonderheiten der matthäischen Version der Perikope werden – anders als von *Halbfas* gefordert – nicht vom Redaktionsteam des Lehrwerks vorgegeben, sondern von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam und eigenständig schrittweise erarbeitet. Dabei orientiert sich die Erarbeitung teilweise sogar an elementaren exegetischen Methoden! Darin besteht eine große Chance der kompetenzorientierten Anlage des Gesamtwerkes: Wissen wird von den Lernenden nicht einfach angeeignet, sondern muss selbsttätig erarbeitet werden. Insofern kann dieses Kapitel als gelungenes Beispiel für eine Kompetenzorientierung und einen nicht bevormundenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern gesehen werden. Der Text wurde wohl vor allem deshalb ausgewählt, weil er sich durch sein reichhaltiges und lebensweltnahes Angebot an Bildern und Situationen für einen aktiven Kompetenzerwerb seitens der Schüler/-innen besonders gut eignet und ohne eine allzu vertiefte Kenntnis der Zeit und Umwelt Jesu verstanden werden kann. Gleichwohl wird auch inhaltlich deutlich: Wunder können zu Momenten der eigenen Lebenswelt werden, die auf eine andere Sicht der Welt verweisen.

Die im Informationskasten *Schlüsselwissen* dargebotene Erklärung zu den *Wundererzählungen der Evangelien* bietet grundlegende Erkenntnisse, die wichtig sind, um mit derartigen Erzählungen zu arbeiten. Sie sind leicht verständlich, sehr pointiert dargestellt und würden ausreichen, die im Inhaltsverzeichnis geforderten Ziele, nämlich zu „erklären, was Wundergeschichten [...] über das Reich Gottes aussagen“<sup>33</sup>, zu erreichen. Die inhaltliche Auseinandersetzung, die auf der Doppelseite von den Schülerinnen und Schülern gefordert wird, untermauert das Erklären und vertieft das Verständnis der Botschaft vom Reich Gottes. Ist „dieser Umgang mit dem Text“, wie *Halbfas* meint, „nicht hinnehmbar“<sup>34</sup>?

Allein auf der zuletzt erwähnten Doppelseite können drei der sechs Kompetenzfelder direkt ausgemacht werden: Das religiös bedeutsame Phänomen der Wunder Jesu wird von den Schülerinnen und Schülern durch eine Bearbeitung der Wundererzählung vom Gang Jesu über den See als Ausdruck des angebrochenen Gottesreiches wahrgenommen (Wahrnehmungskompetenz). Durch die Umsetzung der Erzählung in ein Storyboard werden die darin vorhandenen religiös bedeutsamen biblischen Glaubens- und Lebenszeugnisse dargestellt (Begriffskompetenz) und mit der Auswahl aus verschiedenen Vorschlägen zur konkreten Umsetzung einer Verfilmung sind die Lernenden angehalten, konstruktiv über ihre Ideen zu diskutieren (Dialogkompetenz). Ferner findet in der Thematisierung der Gattung der Wundererzählungen und deren nicht wörtlich zu nehmendem Verständnis eine Weiterentwicklung der Deutungskompetenz ihren Platz.

33 *Baumann/Wermke* 2013 [Anm. 32], 4.

34 *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 165.

## 5. Neue Perspektiven aus einem anderen Blickwinkel

Die Auseinandersetzung mit *Halbfas'* Kritik an kompetenzorientierten Religionsbüchern zeigt, dass die anscheinend unüberbrückbaren Gräben zwischen den didaktischen Grundorientierungen der Inhalts- bzw. der Kompetenzorientierung auch bei der Frage nach einem guten Religionsbuch sichtbar werden. Bei aller verständlichen Besorgnis um Inhalte, die durch eine Kompetenzorientierung verdrängt werden könnten, sollte nicht vergessen werden, dass der kompetenzorientierte Ansatz auch vielfältige Möglichkeiten bietet, mit Inhalten zu arbeiten. Denn: Ohne Material kann kein Kompetenzgerüst gebaut werden! *Halbfas* verkennt bei seiner Kritik, dass die Konzeption kompetenzorientierter Lehrwerke nicht lehrgangartig ist und somit nicht dazu verpflichtet, Bücher von vorne nach hinten durchzunehmen, sondern dass hier Materialien und Aufgabenstellungen angeboten werden sollen, an und mit denen verschiedene Kompetenzen erworben werden können. Nicht ein ganz bestimmter Inhalt, sondern das Ziel des Kompetenzerwerbs steht im Mittelpunkt des Bestrebens. *Halbfas* hingegen beurteilt kompetenzorientierte Lehrwerke nach den Standards eines an inhaltlich orientierten Kriterien ausgerichteten Unterrichts und untermauert damit seine grundlegende Ablehnung einer Kompetenzorientierung. So können ihm die oben besprochenen Religionsbuchreihen gerade deshalb zur Bestätigung seiner allgemeinen Kritik dienen, weil sie stringent kompetenzorientiert konzipiert sind. Durch den in diesem Beitrag versuchten Wechsel des Blickwinkels wird jedoch deutlich: In den bei den Religionsbüchern von *Halbfas* kritisierten Schwächen verbergen sich bei genauerem Hinsehen gerade besondere Chancen für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht!

Religionsbücher liegen für den deutschen Sprachraum in sehr vielfältigen Konzeptionen und mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen vor, die alle jeweils ihre eigene Berechtigung haben. Genauso wie es nicht das Religionsbuch für die Schüler/-innen geben kann, gibt es auch kein religionsdidaktisches Konzept, welches für alle unterrichtlichen Belange gleichermaßen gewinnbringend ist. Ein verantwortungsvoller und die Lernenden ernst nehmender Religionsunterricht kann nur von kompetenten Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden, die sich nicht am Buch orientieren, sondern die das Buch als Orientierungshilfe für die Schüler/-innen anbieten. Einen „den Glauben neu stimulierenden Zugang zu Jesus und der ihn deutenden Überlieferung von den Evangelien“<sup>35</sup> bekommt man nicht allein, wie es *Halbfas* vorschlägt, durch das Einlassen auf einen Glaubensverlust seitens der Schüler/-innen und durch eine Zentrierung auf die Ethik Jesu und seine Reich-Gottes-Botschaft.<sup>36</sup> Vielmehr sind es Erfahrungen und selbst gewonnene Erkenntnisse, die junge Menschen dazu ermuntern können, sich mit dem christlichen Glauben wieder intensiver auseinanderzusetzen.

Die eingängige Betrachtung der Religionsbücher aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts sollte zeigen, dass diese Bücher vielfältige Angebote zum Erwerb verschiedenster Kompetenzen machen. An die Stelle der Diskussion über Inhalte, mit und an denen die Kompetenzen erworben werden, sollte eine Diskussion darüber treten, wie Religionsbücher konzipiert sein müssen, um eine noch höhere Korrelation zwischen Tradition und Lebenswelt, eine noch größere Orientierung an Lernenden und eine noch höhere Aktivierung der Schüler/-innen erreichen

35 Ebd., 166.

36 Ähnlich äußert sich Englert 2014 [Anm. 7], 256f.



