

### 5.1.4 Kompetenzorientiert lehren und lernen

#### Das neue Paradigma: Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

Die konzeptionelle Planung von Bildungsprozessen vollzieht sich im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Rahmenbedingungen. Wenn Beschleunigung ein Kennzeichen der Postmoderne ist (siehe Kap. 1.1), kann man als Anfänger im Lehrerberuf nicht davon ausgehen, dass die im Studium erworbenen konzeptionellen Vorstellungen von Lehr- und Lernprozessen in dieser Form ein tragfähiges Gerüst bis zur Pensionierung darstellen. Dies wird beispielsweise an den verschiedenen Lehrplankonzeptionen der letzten Jahrzehnte deutlich: Nach den stofforientierten Lehrplänen der Nachkriegszeit dominierten ab den 1970er-Jahren curriculare Lehrpläne mit genauen operationalisierten Zielrastern. Diese wurden in den 1990er-Jahren von einer postcurricularen Lehrplangeneration abgelöst, die von deutlicher prozesshaften Zieldefinitionen geprägt war. Die für das deutsche Bildungssystem wenig schmeichelhaften Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA führten zu einer erneuten Wende in der Bildungsplanung, die unter den Stichworten »Bildungsstandards« und »Kompetenzorientierung« in vielen Bundesländern bereits zu einer völlig veränderten Bildungsplanung beigetragen hat.

Der Hauptkritikpunkt an der derzeitigen Bildungspolitik und -planung lautet (neben der Feststellung, dass in kaum einem anderen Land die soziale Schere größer ist, was die Bildungschancen betrifft): Es wird zu viel in die kultusbürokratisch gesteuerten Inputs investiert, z.B. in inhaltsdominante Lehrpläne, und zu wenig darauf geachtet, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen. Die Kultusminister-Konferenz (KMK) hat im Jahr 2002 die Einführung nationaler Bildungsstandards beschlossen. Entsprechend dem Konzept der Bildungsstandards liegt der Fokus nun auf den von den Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen Kompetenzen. Diese sind der neue Ausgangspunkt für die Planung von Unterricht.

Bildungsstandards sind nach Eckhard Klieme »Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler« (vgl. Mendl 2007d, 52). Konkretisiert werden die Bildungsstandards in differenzierten Kompetenzen – Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen –, die die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach zu einem festgelegten Zeitpunkt erworben haben sollen.

#### Kritische Anfragen

Das Modell der Bildungsstandards wird kontrovers diskutiert; kritisiert wird vor allem die wirtschaftspolitisch motivierte Einführung solcher Standards, was sich auch in einer Begrifflichkeit manifestiert, die vom Leitbild der neuen Ökonomie geprägt ist (Deregulierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung, Evaluation), und die Komplexität der Umsetzung bis hin zu schulischen Curricula. Wie schon bei der Diskussion der Curriculumtheorie wird die Theorie der Bildungsstandards auch daraufhin kritisch beleuchtet, wie es um die Möglichkeit einer Überprüfung des Lernergebnisses bestellt ist: Konsens

besteht darin, dass mit den Bildungsstandards zwar zentrale Kernkompetenzen und Lernleistungen beschrieben werden können, es aber gerade im Religionsunterricht weitere Lernfelder gibt, die sich einer kompetenzorientierten Festlegung und Evaluation entziehen. Von einem subjektorientierten Lernverständnis aus wird man zudem darauf achten, dass man nicht nur die genau beschreibbaren Lernergebnisse im Blick hat, sondern genauer angibt, mit welchen Lernprozessen die einzelnen Kompetenzfelder in der jeweiligen Lerngruppe angestrebt werden können.

#### Kompetenzorientierte Lehrpläne

Kompetenzorientierte Lehrpläne unterscheiden sich von den bisherigen »klassischen« Lehrplänen dadurch, dass sie auf die differenzierte Vorstrukturierung von didaktisch bereits aufbereiteten Unterrichtsschritten verzichten und sich auf die Angabe von zu erwerbenden Kompetenzen, evtl. in Verbindung mit der Benennung von Inhalten, an denen diese Kompetenzen aufgebaut werden können, beschränken. Das Ziel ist festgelegt, die Wege dorthin sind variabel und müssen auf die jeweilige Lerngruppe hin angepasst werden. Den Lehrenden vor Ort kommt die Aufgabe zu, eigenverantwortlich aus diesen allgemeinen Vorgaben den eigenen Unterricht zu konzipieren, im optimalen Fall in Absprache untereinander, damit ein homogener Kompetenzerwerb im Laufe der Schuljahre erfolgen kann. Es genügt also nicht mehr, nur die Inputs von Lernprozessen zu beschreiben; man muss auch belegen, auf welche Weise und in welchen Teilschritten die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Kompetenzen aufbauen, vertiefen und sichern können.

#### Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen

Eine deutlichere Ausrichtung des Lernprozesses auf die Lernenden hin muss auch didaktisch operationalisiert werden. Es geht letztlich darum, »die Schülerinnen und Schüler als verantwortliche Akteure ihres eigenen Lernens ernst zu nehmen« (Michalke-Leicht 2011, 11). Dies schlägt sich im Religionsunterricht in folgenden Teilaspekten nieder:

- **Lernaufgaben:** Ausgangspunkt des Lernens sollen schüler- und alltagsnahe Anforderungssituationen sein; das ist in der Diskussion um Bildungsstandards nicht unumstritten, weil bei einer ausschließlichen Fokussierung auf die Lebensnähe von Lerngegenständen ein funktionaler Bildungsbegriff mitschwingt. Positiv betrachtet soll das Lernen immer wieder an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angedockt werden; die Gegenstände religiösen Lernens sollen sich als alltagsbrauchbar erweisen.
- **Kompetenztransparenz:** Die Lernenden erfahren von Beginn einer Unterrichtssequenz an, welche Kompetenzen sie erwerben sollen. Dies ermöglicht die (Selbst-)Evaluation über die erworbenen Kompetenzen nach dem Lernprozess. Bei neuen, kompetenzorientierten Schulbüchern wird deshalb mehr Wert gelegt auf die Transparenz der zu erwerbenden Kompetenzen (»nach dieser Unterrichtseinheit kannst

du ...») oder die transparente Information über die Lernschwerpunkte in einer »Netzkarte« (vgl. z.B. das Unterrichtswerk »Religion vernetzt Plus«).

- **Methodenkompetenz:** Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, grundlegende Methoden kennenzulernen und anzuwenden, mit denen sie den Modus einer Weltwahrnehmung-, -deutung und -gestaltung von Religion aktiv nachvollziehen können. In kompetenzorientierten Schulbüchern wird über »Methodenseiten« diese Fähigkeit eines selbstständigen Umgangs mit religiös relevanten Grundmethoden geschult.
- **Vernetzungskompetenz:** Der kontinuierliche Aufbau von Kompetenzen erfordert im Unterschied zum punktuellen Wissenserwerb auch entsprechende methodische Verfahren, die ein vernetztes und aufbauendes Lernen fördern: hierzu zählen Portfolio-Methoden, die Arbeit mit Advanced Organizer und eine Prüfungskultur, die auf die Fähigkeit zum Vernetzen Wert legt (siehe unten).

### Kompetenzen im Religionsunterricht

Das Grundproblem in der Religionspädagogik besteht darin, genauer zu beschreiben und ausdifferenzieren, was unter religiöser Kompetenz zu verstehen ist. Dazu müssen allgemeine Zielhorizonte in einzelne Teilkompetenzen überführt werden.

#### Allgemeiner Zielhorizont

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Religionsunterricht einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, mit anderen Religionen und mit der eigenen subjektiven Religion erwerben; sie sollen verstehen lernen, auf welche Weise Religion und Religionen die Wirklichkeit zu erfassen, zu deuten und zu gestalten versuchen. Religiöses Verfügungswissen und lebenslang bedeutsames Orientierungswissen müssen deshalb im Prozess des Lernens miteinander verschränkt werden.

#### Teilkompetenzen

Als handhabbares analytisches Raster für die Entfaltung von religiösen Teilkompetenzen erweist sich eine Orientierung an den Dimensionen von Religiosität, wie sie Charles Y. Glock vorgelegt hatte und die Ulrich Hemel auf den Begriff der religiösen Kompetenz als »die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen« übertragen hat (vgl. Fischer/Elsenbast 2006, 17; vgl. auch Obst 2008):

- Religiöse Sensibilität: die Fähigkeit zur Wahrnehmung religiöser Phänomene.
- Religiöse Inhaltlichkeit: Verfügung über Wissen und bereichsspezifische Orientierungs- und Deutungsmuster.
- Religiöses Ausdrucksverhalten: die Übernahme religiöser Rollen und Handlungsmöglichkeiten.

- Religiöse Kommunikation: Sprach-, Interaktions- und Dialogfähigkeit.
- Religiös motivierte Lebensgestaltung: integrierende Fähigkeiten zu einem an religiösen Überzeugungen orientierten Handeln.

Diese Grundmatrix wurde, zum Teil in anderer Aufteilung und Terminologie, in verschiedenen Kompetenzmodellen, die von evangelischer wie katholischer Seite entwickelt wurden, übernommen. Die deutschen Bischöfe haben Richtlinien für Bildungsstandards in der Grundschule und in der Sekundarstufe I (2004 und 2006) vorgelegt, die allerdings sehr umfangreich und deutlich inhaltsorientiert sind.

Diese allgemeinen Kompetenzen in der Grundschule und Sekundarstufe, die einander zugeordnet werden können (siehe Schaubild), werden in beiden Dokumenten auf sechs Gegenstandsbereiche bezogen (1. Mensch und Welt, 2. Die Frage nach Gott, 3. Biblische Botschaft, 4. Jesus Christus, 5. Kirche und Gemeinde, 6. Andere Religionen) und ergeben so die Grundmatrix für die Formulierung konkreter Kompetenzen. So lauten beispielsweise zwei Kompetenzbeschreibungen im Gegenstandsbereich 2 so: »Die Schülerinnen und Schüler können ihre Gottesvorstellungen und ihre Gottesbeziehung wahrnehmen und einander mitteilen.« – »Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche Elemente der biblischen Rede von Gott nennen und angemessen verwenden.«

Verbindet man diese Kompetenzmodelle begrifflich, so kann man folgende allgemeinen Kompetenzfelder genauer beschreiben, die didaktisch entfaltet werden müssen:



- **Wahrnehmungskompetenz – religiöse Sensibilität:** Die Schülerinnen und Schüler sollen religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben (*Perzeption*).
- **Begriffskompetenz – religiöse Inhaltlichkeit:** Die Schülerinnen und Schüler sollen religiös bedeutsame Glaubens- und Lebenszeugnisse verstehen und darstellen (*Kognition*).
- **Deutungskompetenz – religiöse Urteilsfähigkeit:** Die Schülerinnen und Schüler sollen in religiösen Fragen begründet urteilen (*Evaluation*).
- **Dialogkompetenz – religiöse Kommunikation:** Die Schülerinnen und Schüler sollen sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen (*Interaktion*).
- **Ausdruckskompetenz – religiöses Ausdrucksverhalten:** Die Schülerinnen und Schüler sollen in religiösen und ethischen Fragen und Feldern gestalten und handeln (*Performanz*).
- **Partizipationskompetenz – religiös motivierte Lebensgestaltung:** Die Schülerinnen und Schüler sollen an religiöser und gesellschaftlicher Praxis begründet und entschieden (nicht) teilnehmen (*Partizipation*).

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts führt unmittelbar zu den Kompetenzfeldern (Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit), die nach den Richtlinien der Kultusministerkonferenz auch in der Abiturprüfung eingefordert werden (vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen 2006; Michalke-Leicht 2011, 38–42). Diese Kompetenzfelder beziehen sich auf inhaltliche Schwerpunkte für den katholischen Religionsunterricht, wie er in den Länderlehrplänen entfaltet werden soll: Der christliche Glaube soll verstehbar werden in Begegnung, Anknüpfung und Auseinandersetzung mit folgenden vier inhaltlichen Feldern:

1. Religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler.
2. Andere religiöse Lebensentwürfe und Weltdeutungen.
3. Religiös geprägte Ausdrucksformen in der Kultur.
4. Religiös-ethische Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft.

Auf komplexe Weise sollen demnach drei hermeneutische Ebenen miteinander verbunden werden: die lebensweltlich-biografische Perspektive mit der Perspektive von Kirche und Theologie und anderen Perspektiven, in denen je eigene Weltanschauungen, Sinndeutungen und gesellschaftliche Herausforderungen aufscheinen.

Die Überprüfung des Leistungsvermögens der Schülerinnen und Schüler soll zudem auf differenzierte Weise operationalisiert werden, indem drei Anforderungsbereiche ausgewiesen und detailliert mit den entsprechenden Operatoren beschrieben werden; diese geben an, welche Fähigkeiten beim Lösen der Prüfungsaufgaben erwartet werden (die Prüfungsaufgaben in diesem Buch sind übrigens in Anlehnung an dieses lerntheoretische Modell gestaltet, das inzwischen auch bei vielen universitären und staatlichen Prüfungen verwendet wird):

#### Anforderungsbereich I: Reproduktion

Der Anforderungsbereich I umfasst die Zusammenfassung von Texten, die Beschreibung von Materialien und die Wiedergabe von Sachverhalten unter Anwendung bekannter bzw. eingeübter Methoden und Arbeitstechniken, z.B. *nennen, benennen, skizzieren, formulieren, darstellen, wiedergeben, beschreiben*.

#### Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer

Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf neue Sachverhalte, z.B. *einordnen, anwenden, belegen, nachweisen, begründen, erläutern, entfalten, vergleichen*.

#### Anforderungsbereich III: Selbstständiges Urteilen, Problemlösen, kreative Handlungs- und Ausdrucksformen

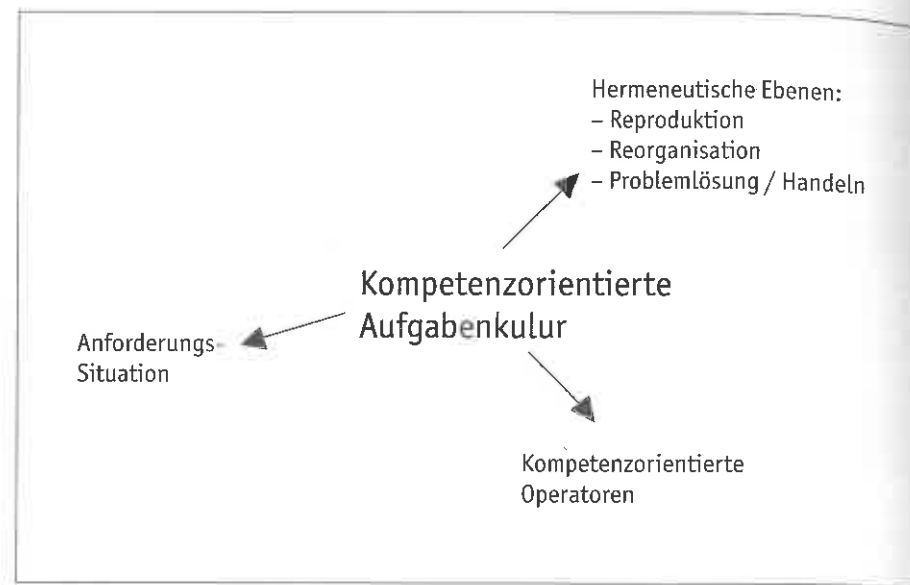
Der Anforderungsbereich III umfasst die selbstständige systematische Reflexion und das Entwickeln von Problemlösungen, um zu eigenständigen Deutungen, Wertungen, Begründungen, Urteilen und Handlungsoptionen sowie zu kreativen Gestaltungs- und Ausdrucksformen zu gelangen, z.B. *beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, erörtern, interpretieren, Konsequenzen aufzeigen, gestalten, entwerfen*.

Gleichzeitig werden die Operatoren auch den entsprechenden Kompetenzfeldern (Wahrnehmen, Verstehen, Urteilen, Gestalten, Kommunizieren, Teilhaben) zugeordnet (die Logistik und Zuordnung variiert hier in den verschiedenen Kompetenzkatalogen der einzelnen Bundesländer):

#### Intelligente Aufgaben- und Prüfungskultur

Die folgenden drei skizzierten didaktischen Elemente lassen sich zu einer anspruchsvollen Gestaltung von Lern- und Prüfungsaufgaben verbinden: (1) Die Aufgabe knüpft an einer alltagsbezogenen Situation an. (2) Es wird über den gewählten Operator angezeigt, auf welcher Anforderungsebene sich die Aufgabenstellung bewegt. (3) Gleichzeitig wird durch den Operator deutlich, auf welches religiöse Kompetenzfeld die Aufgabe bezogen ist. So verstanden sind Lernaufgaben hoch komplexe didaktische Gebilde: Sie gehen aus von einer Lebenssituation und bestehen aus zusammenhängend stimmig aufgebauten Impulsen mit einem präzisen Operatorverb, das sich sowohl auf die angestrebten Kompetenzfelder als auch auf die angezielte Anforderungsebene bezieht.

Die manchmal überzogenen Ansprüche an das, was intelligente Lernaufgaben im Religionsunterricht leisten können, lassen sich entschärfen, wenn man die Zeitdimension des Unterrichts einbezieht: Lernaufgaben können (müssen aber nicht!) auf anschauliche alltagsbezogene Weise eine Unterrichtssequenz eröffnen und dieser insgesamt eine Struktur verleihen, die von Anfang bis Ende auf diese herausfordernde Situation bezo-



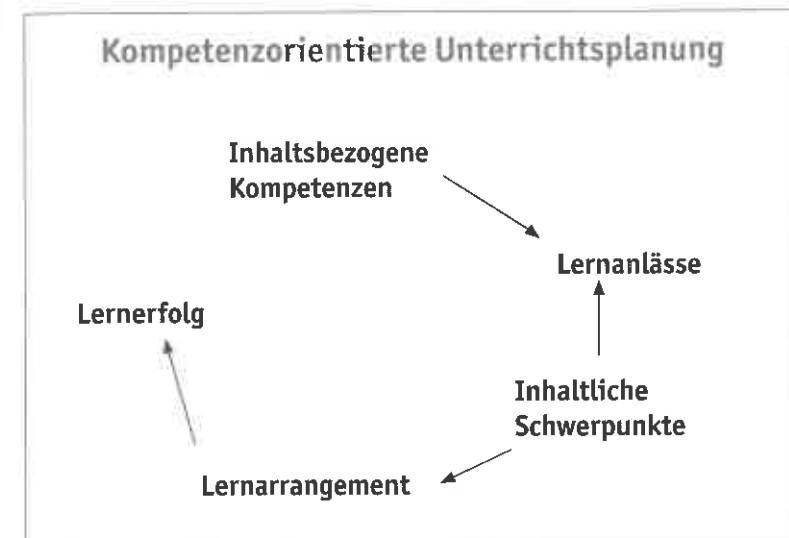
gen ist; sie können auch kleinschrittiger auf eine einzelne Unterrichtsstunde bezogen sein. Sie können zur selbstständigen Vertiefung des Gelernten inmitten des Lernprozesses oder am Ende einer Unterrichtseinheit dienen. Und sie können auch als globale Prüfungsaufgabe ausgestaltet werden. Deutlich wird, dass eine solche Anlage von Lern- und Prüfungsformaten etwas anderes ist als das Abprüfen kontextlosen trägen Wissens. Vom oben beschriebenen Perspektivenwechsel hin zum lernenden Schüler werden dann auch Aufgabenformate bedeutsam, bei denen die Schülerinnen und Schüler als aktiv Reflektierende und Evaluierende beteiligt sind (siehe dazu auch unten, Kap. 5.3).

**Abschließende Würdigung:** Das Modell einer Kompetenzorientierung zielt auf eine größere Transparenz bei der Gestaltung von Lernprozessen für die Lehrenden und Lernenden und auf die Förderung nachhaltigen Lernens. Es nötigt die Lehrenden zu einer Verständigung über verbindliche Anforderungen auf verschiedenen Kompetenzfeldern (Wissen, Können, Haltungen) in wechselseitiger Verschränkung und geht bereits bei der Strukturierung von Lernprozessen von den lernenden Subjekten aus. Wie bereits bei der Curriculumtheorie erscheint es im Religionsunterricht als die zentrale Herausforderung, wie Kompetenzfelder, die über den Bereich des Kognitiven hinausgehen, strukturiert und evaluiert werden können. Von einem subjektiven Bildungsverständnis aus wird man gerade im Religionsunterricht darauf achten, dass allgemeine Kompetenzbeschreibungen für eine individuelle Füllung offenstehen.

### Kompetenzorientierte Unterrichtsvorbereitung

Die Dynamik einer kompetenzorientierten Unterrichtsvorbereitung (vgl. dazu ausführlicher: Michalke-Leicht 2011, 79; Sajak 2013, 139-152) lässt sich vereinfacht so beschreiben:

- Man beginnt bei der didaktischen Aufbereitung eines Lehrplanthemas mit der Analyse der inhaltsbezogenen Kompetenzen,
- sucht nach lebensnahen Lernanlässen,
- sichtet die inhaltlichen Schwerpunkte
- und erstellt auf dieser Basis ein komplexes und vernetztes Lernarrangement mit anregenden Lernaufgaben (siehe oben) für die gesamte Unterrichtseinheit. Konkrete Kompetenzerwartungen werden benannt und den Teilschritten zugeordnet. Es erscheint auch als sinnvoll, Lernoptionen, also mögliche Alternativen und differenzierende Lernwege, einzuplanen.
- Bereits während der Durchführung einer Lernsequenz sind kleinschrittige Reflexions- und Feedback-Aufgaben möglich, vor allem aber nach der Durchführung des unterrichtlichen Vorhabens wird der Lernerfolg auf vielfältige Weise und durch unterschiedliche Akteure (siehe unten, 5.3) evaluiert.



### Unterricht abschließen und weiterführend vernetzen

Von der Logik der Kompetenzorientierung her kommt dem Stunden- oder Sequenzende eine besondere Bedeutung zu. Neben einer kleinräumigen Sicherung des Stundenertrags, einer vergleichenden Sichtung unterschiedlicher Lernergebnisse, einer spirituellen Abrundung und der klassischen Aufgabenstellung für eine Vertiefung in häuslicher Nacharbeit erscheinen vor allem solche Schlussmodi als weiterführend, die auf eine

eigenständige Reflexion und Vernetzung hin angelegt sind: Evaluations- und Feedback-Übungen am Ende einer Stunde oder Einheit (verbunden mit nachhaltigkeitssichernden Modellen wie einem Portfolio oder Advanced Organizing), das Abschließen größerer Einheiten mit intelligenten Lernaufgaben wie oben skizziert oder der Ausblick und die Überleitung auf die logisch sich anschließende thematische Weiterführung, etwa auch im Sinne eigener Recherchen (siehe dazu besonders KatBl 142 (2016), 172-177).

### Literatur

**LD 3.11 Kompetenzorientierung als religionsdidaktisches Prinzip, 341–360;** RD IV.4.2 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, 527–530; WR Anforderungssituationen; Kompetenzorientierter Religionsunterricht.

### Weiterführende Literatur

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus / Roose, Hanna, Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015; KatBl 142 (2016), Heft 3: Aufhören; Michalke-Leicht, Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten, München 2011; Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008; Obst, Gabriele / Rothgangel, Martin, Kompetenzorientierte Religionspädagogik, in: Grümme, Bernhard / Lenhart, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 185-197.

### Zusammenfassung in Stichworten

- Bildungsstandards erfassen zwar zentrale abprüfbare, aber nicht alle bedeutsamen Lernfelder im Religionsunterricht.
- Das Modell der Kompetenzorientierung motiviert nicht nur zur differenzierten Beschreibung von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen, sondern nötigt auch zur genauen und auch für die Lernenden transparenten Skizzierung von Lernwegen und Methoden, mit denen diese Kompetenzen erworben werden können.
- Die Kompetenzkataloge für den Religionsunterricht dienen auch als Wahrnehmungsraster für Lehrende, um individuelle Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen wahrzunehmen und subjektive Lernwege zu fördern.

### Prüfungsaufgaben

#### Kompetent in Religion

1. Erläutern Sie zentrale Kompetenzfelder, über die hinweg die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit Lernerfahrungen machen sollen!
2. Konkretisieren Sie diese allgemeinen Überlegungen auf das Ende der Grundschulzeit hin und formulieren Sie zentrale realistische Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler nach vier Schuljahren im Fach Religionslehre verfügen sollen!
3. Diskutieren Sie die Folgen eines kompetenzorientierten Ansatzes für die Lehrenden und dessen Chancen und Grenzen für den Religionsunterricht!

#### »1000 Stunden Religion« – Was bleibt nach der 9. Klasse?

1. Beschreiben Sie, über welche religiöse Kompetenzen Jugendliche verfügen sollten, wenn sie die Sekundarstufe I verlassen!
2. Skizzieren Sie an einem konkreten Thema, wie nachhaltige Lernprozesse von der 5. bis zur 9. Klasse konzipiert werden können!
3. Diskutieren Sie kritisch unter Einbezug entwicklungspsychologischer und soziologischer Eckdaten, wieso die Vorstellung eines kumulativen Wissenserwerbs im Religionsunterricht problematisch ist!