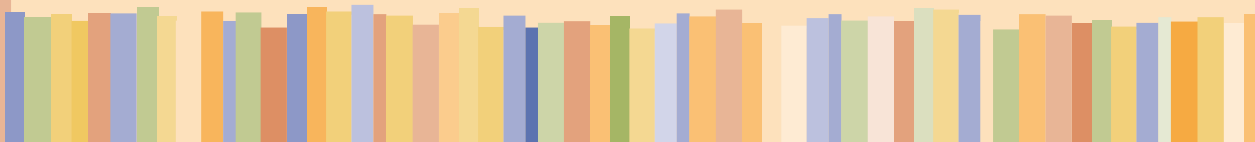


Volker Elsenbast, Dietlind Fischer (Hg.)

# Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“



© Comenius-Institut Münster, 2007

Schutzgebühr € 5,-

**Bezugsadresse**

Comenius-Institut

Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V.

Schreiberstr. 12, D - 48149 Münster;

Tel. 0251/98101-0; Fax 0251/98101-50

e-mail: [info@comenius.de](mailto:info@comenius.de), Internet: <http://www.comenius.de>

Volker Elsenbast/Dietlind Fischer (Hg.)

**Stellungnahmen und Kommentare zu  
„Grundlegende Kompetenzen  
religiöser Bildung“**

**Münster, Mai 2007**

# Inhalt

<i>Dietlind Fischer/Volker Elsenbast</i> <b>Einleitung</b> .....	5
---	---

## I. Religionspädagogische Perspektiven

<i>Friedrich Schweitzer</i> Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-) pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht .....	9
<i>Andreas Verhülsdonk</i> Aus katholischer Perspektive .....	17
<i>Norbert Mette</i> Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht .....	24
<i>Werner H. Ritter</i> Alles Bildungsstandards – oder was? .....	29
<i>Michael Wermke</i> Kurzkommentar – Vorschläge zur Fortschreibung .....	37

## II. Perspektiven der Bildungsforschung

<i>Barbara Asbrand</i> Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung Ein Kommentar aus der Perspektive der Bildungsforschung .....	40
<i>Horst Bayrhuber</i> Perspektiven fachdidaktischer Forschung an Kompetenzmodellen .....	51

## III. Perspektiven der Lehrerbildung und Unterrichtspraxis

<i>Gertrud Miederer</i> Chancen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts – Thesen aus unterrichtspraktischer Perspektive .....	55
<i>AEED</i> Stellungnahme der Kommission für Fragen des Religionsunterrichts .....	59
<i>Gerhard Ziener</i> Stellungnahme zum Kompetenzmodell und zu den Beispielaufgaben .....	63

<i>Elisabeth Binswanger-Florian</i> Stellungnahme einer Schulleiterin .....	67
--	----

#### **IV. Klärungen – zur Fortführung der Diskussion**

<i>Bernd Schröder</i> Verdeutlichen, konkretisieren, empirisch prüfen – zur Weiterarbeit an „grundlegende[n] Kompetenzen religiöser Bildung“ .....	69
---	----

<i>Bernhard Dressler</i> Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen? Einige Anmerkungen zu Friedrich Schweitzers Kritik .....	73
---	----

<i>Martin Rothgangel</i> Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens .....	78
--	----

<i>Peter Kliemann</i> Zwischenüberlegung .....	82
---	----

#### **V. Anhang**

Religionsunterricht –10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (2006) .....	87
--	----

<b>Autorinnen und Autoren</b> .....	94
-------------------------------------	----

## Einleitung

### Intentionen des „Kompetenzmodells“

„Bildungsstandards“ für den Religionsunterricht sind umstritten.<sup>1</sup> Die einen meinen, da würde eine unnötige und überflüssige Diskussion geführt, weil Religionsunterricht weder standardisierbar sei noch testbar oder gar in seinen Wirkungen überprüfbar gemacht werden solle. Zudem wird tendenziell ein Verrat an einem substantiellen Bildungsverständnis denen unterstellt, die sich auf die Suche nach nachprüfbar lernergebnissen des Religionsunterrichts machen. Die anderen wollen Bildungsstandards für den Religionsunterricht definieren, damit nicht der Anschluss an schulische Entwicklungen verloren geht und „Religionsunterricht“ zu einer isolierten und damit langfristig verzichtbaren Insel in der Schule gerät. Dazwischen gibt es vielfältige Meinungen zu den Bedingungen, unter denen die Entwicklung, Formulierung, Implementierung und Überprüfung von Bildungsstandards sinnvoll und nützlich sein könnte, wenn im mehrperspektivischen Arbeitsprozess das berücksichtigt würde, „was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte.“<sup>2</sup>

Die Expertengruppe am Comenius-Institut, die im Juli 2006 einen Vorschlag zu „Grundlegende(n) Kompetenzen Religiöser Bildung“ veröffentlicht hat, ist davon ausgegangen, dass die Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts „durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I“ ein sinnvolles, nützlich und aussichtsreiches Vorhaben sei – unter bestimmten Bedingungen. Ein gewisser Zugzwang war nicht zuletzt auch durch den Vorstoß der deutschen katholischen Bischöfe entstanden, die schon im September 2004 „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) vorgelegt hatten<sup>3</sup>. Wenn die katholischen Bischöfe – ähnlich wie im Bundesland Baden-Württemberg – in sechs „Gegenstandsbereichen“ 26 Bildungsstandards formulieren und als Richtlinie für die Kultusministerkonferenz und die Bundesländer, für Schulabteilungen in den bischöflichen Ordinariaten und für Religionslehrkräfte ausgeben: wie kann sich der evangelische Religionsunterricht dazu verhalten?

Im Verlauf der Arbeit der Expertengruppe wurde deutlich, dass kein Interesse an der Formulierung von nationalen Standards für den Religionsunterricht besteht. Statt dessen gewann die Frage nach der Orientierung des Religionsunterrichts an Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern vordringliche Bedeutung: Welche

---

<sup>1</sup> Vgl. Rothgangel, Martin; Fischer, Dietlind (Hg.) (2005): Standards für religiöse Bildung? Zur Refordiskussion in Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Münster: Lit.

Sajak, Clauß Peter (Hg.) (2007): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Münster: Lit.

<sup>2</sup> Englert, Rudolf (2004): Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: theo-web 3/2004, S. 2-13, wieder abgedruckt und mit einem Nachwort versehen in Sajak (2007), S. 9-28.

<sup>3</sup> Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 23. September 2004. Hg. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Für die Grundschule wurden „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ am 24. April 2006 veröffentlicht.

Kompetenzen sollten mit Hilfe und auf Grund des evangelischen Religionsunterrichts von Schülerinnen und Schülern zum Ende ihrer Pflichtschulzeit erreicht werden? Was sollen Schülerinnen und Schüler, die bis zur Klasse 9 oder 10 kontinuierlich an einem zweistündigen Religionsunterricht teilgenommen haben, dann gelernt haben und auch tatsächlich können? Und wie wird überprüfbar, über welche Kompetenzen sie aufgrund des Religionsunterrichts verfügen?

Der Expertengruppe ging es darum, das Bildungsziel des evangelischen Religionsunterrichts mit Hilfe von einer begrenzten Zahl von Kompetenzen in einem bestimmten Konkretisierungsgrad zu beschreiben, fachdidaktisch zu begründen und mit Hilfe so genannter „Erschließungsdimensionen“, „Gegenstandsbereiche“, „exemplarischer Lebenssituationen“ zu begründen und in Verbindung zu setzen. Dadurch entstand ein Modell von 12 bereichsspezifischen Kompetenzen. Zu jeder Kompetenz wurde eine „Beispielaufgabe“ entwickelt, die einerseits die genannte Kompetenz und das mit ihr Gemeinte konkretisiert. Andererseits kann sie als Beispiel für einen Typ von Aufgaben gelten, mit deren Lösung das Verfügen über die jeweilige Kompetenz gezeigt werden kann, also kommunikativ feststellbar werden kann.

Die Frage, ob mit diesen 12 Kompetenzen der Kern „religiöser Bildung“ in Form von Könnensleistungen gefasst ist, ob diese 12 als Teilkompetenz einer summativen „religiösen Kompetenz“ aufzufassen sind, konnte nicht geklärt werden. Der Vorbehalt von fehlender Empirie und von tiefer gehender Analyse blieb in dem Entwicklungsprozess bestehen: Wer das Verfügen über Kompetenzen als Ergebnis des evangelischen Religionsunterrichts auch nachprüfbar machen will, kann es nicht bei der Formulierung von begründeten, gedachten, gefühlten, vermuteten, angezielten Kompetenzen bewenden lassen, sondern muss auch empirisch-systematisch deren Geltung erkunden.

Die Expertengruppe hat Kompetenzen und Beispielaufgaben formuliert als Vorschlag zur Diskussion und für weitere Entwicklungen. Sie sieht künftig insbesondere in drei Feldern weitergehenden Klärungs- und Entwicklungsbedarf:

- Wie sieht ein evangelischer Religionsunterricht aus, der die Orientierung an Kompetenzen verstärkt? Welche Gestaltungsaufgaben stellen sich der Unterrichtsentwicklung, der Lehreraus- und Lehrerfortbildung? Wie kann man der besonderen Bedeutung von Lern- und Prüfaufgaben, Lern- und Aufgabenkulturen gerecht werden?
- Mit welchen Kernthemen bzw. theologischen „Basiskonzepten“ können die „Bezugsreligion Christentum evangelischer Prägung“ (theologisch begründet) bestimmt sowie gleichzeitig der evangelische Religionsunterricht im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags begründet und gestaltet werden? Wie wirkt sich das auf die Konkretisierung der Kompetenzen aus?
- Wie können religiöse Lernstände, Lernleistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler empirisch-systematisch in Forschungsvorhaben ermittelt werden?

## Funktion von Stellungnahmen

Der Vorschlag der Expertengruppe ist ein Beitrag zur weiterführenden Diskussion. Er wurde in vielen Veranstaltungen zur Fortbildung von evangelischen und katholischen Fach- und FachkonferenzleiterInnen, FachberaterInnen, Schulleitungen, LehrerbildnerInnen und LehrerInnen vorgestellt und diskutiert. Lehrplankommissionen und Bildungsplanautoren haben versucht, mit Hilfe der Vorschläge aus dem Comenius-Institut zu Klärungen für ihren bundeslandspezifischen Auftrag zu kommen und als Anregung aufzunehmen. Die Ungleichzeitigkeit der Bildungsplanentwicklung und der Umsetzung von Bildungsstandards in den einzelnen Bundesländern erweist sich dabei immer wieder als eine Chance zur Wiederholung und Weiterentwicklung.<sup>4</sup> Andererseits wurde deutlich, wie sehr sich die bildungspolitischen und administrativen Anforderungen an die Landeskirchen und damit deren Begründungs- und Gestaltungsbedarf für den evangelischen Religionsunterricht von Region zu Region unterscheiden. Dies gilt auch für die Akzeptanz der Kompetenzformulierungen: War den einen das „Probearbeiten“ schon zu viel und zu nah an religiöser Praxis, so war anderen damit deutlich zu wenig „learning the religion“ ermöglicht.

Die Broschüre „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ wurde nach ihrem Erscheinen gezielt einigen Praktischen Theologen, evangelischen und katholischen Religionspädagogen, Fachdidaktikern, Lehrerverbänden, LehrerfortbildnerInnen und Bildungsforschern vorgelegt mit der Bitte um Stellungnahmen. Man kann das als eine weitere Form der Evaluation durch Sachverständige verstehen.<sup>5</sup>

Diese Kommentare und Stellungnahmen werden an dieser Stelle veröffentlicht.

Die Stellungnahmen gehen auf unterschiedliche Aspekte des Vorschlags ein und kritisieren aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie geben dadurch wichtige Hinweise auf Schwachpunkte und weiterhin klärungsbedürftige Fragen oder auf Formulierungen, die Anlass zu Missverständnissen sind. Detaillierte Hinweise werden zu Unzulänglichkeiten in den Beispielaufgaben gegeben.

Hervorgehoben werden unter anderem folgende Perspektiven:

- Woher ist das „evangelische Profil“ des Religionsunterrichts zu bestimmen und in die grundlegende Orientierung eines Kompetenzmodells zu integrieren?
- Welches Verständnis von Religion soll für den evangelischen Religionsunterricht gelten?
- Welchen Stellenwert hat die ethische Orientierungsfunktion im Religionsunterricht?
- Welche Urteils- und Handlungsfähigkeiten soll der Religionsunterricht beeinflussen?

4 Im Pädagogisch-Theologischen Institut Nordelbien Hamburg wurde eine Broschüre zu „Leistungsbeurteilung und -bewertung im Fach Religion – Klasse 5/6“ von Folkert Doedens und Andreas Schultheiß im Februar 2007 veröffentlicht. Dieser Leitfaden orientiert sich an den 12 Kompetenzen der CI-Expertengruppe.

5 Weitere Stellungnahmen sind an anderer Stelle bereits veröffentlicht: Pirner, Manfred (2006): Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? In: Bizer, Christoph u.a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen, S.93-109; Englert, Rudolf (2007): Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: Sajak, Clauß Peter (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Münster, S. 9-28, insbesondere S. 28.



- Ist „religiöse Kompetenz“ eine Variante der Lesekompetenz?
- In welchem Verhältnis stehen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu den Prozess-Standards des Unterrichts?
- Wie ist die Erforschung religiöser Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern angemessen zu operationalisieren?

Hinweise auf die empirische Erforschung von Kompetenzen in den Naturwissenschaften und in Mathematik zeigen parallele Problemstellungen auf und regen zu Forschungsprojekten an.

Einige Mitglieder der Expertengruppe haben im Anschluss an die Stellungnahmen einige der Fragen noch einmal aufgegriffen und insbesondere den religionstheoretischen Ausgangspunkt und die Frage des „Wahrheitsanspruchs“ zu klären versucht. Die 10 Punkte zur weiteren Klärung und Bearbeitung von Bernd Schröder fassen unseres Erachtens in konstruktiver Weise das zusammen, was weiterhin zu tun ist.

Die 10 Thesen, die der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland im August 2006 herausgegeben hat, sind ebenfalls abgedruckt.

Das Comenius-Institut beteiligt sich an der Weiterentwicklung unter anderem mit folgenden Vorhaben:

- Entwicklungsprojekt zur Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts in Zusammenarbeit mit ALPIKA-Instituten (KompRU). Darin wird erkundet, wie Lehrerinnen und Lehrer die Orientierung ihres Unterrichts auf zu erreichende Kompetenzen konkret ausgestalten.
- Sammlung von geeigneten Lern- und Prüfaufgaben zur Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I.
- Konsultation Ende 2008 mit Zwischenbilanzen zur Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts.
- Beratung von Bildungsplankommissionen und Arbeitsgruppen.

Die vorliegenden Texte sind auch im Open-access-Bereich von [www.comenius.de](http://www.comenius.de) zugänglich.

Münster, Mai 2007

# I. Religionspädagogische Perspektiven

Friedrich Schweitzer

## **Außen- statt Innenperspektive?**

### **Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-) pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht<sup>1</sup>**

Der Expertengruppe am Comenius-Institut ist für die Erarbeitung eines ersten Entwurfs zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“ und zur „Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards“ sehr zu danken. Auch wenn im Folgenden in erster Linie Anfragen grundlegender Art zu markieren sein werden, bleibt es aus meiner Sicht verdientvoll, dass diese Expertengruppe die Diskussion angestoßen und weiter vorangebracht hat. Anders ausgedrückt: Gerade weil der nun vorliegende Entwurf grundlegende Fragen aufwirft, kann er die weitere Diskussion und damit auch die Entwicklung verbindlicher Bildungsstandards befördern. Aus meiner Sicht müssen verbindliche Kompetenzbeschreibungen und Standards von vornherein auf das evangelische Profil bezogen sein, wie es die Evangelische Kirche in Deutschland sowohl in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) sowie zuletzt in den „10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht“ (August 2006) niedergelegt hat und wie es auch in anderen offiziellen Dokumenten, unlängst etwa den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre“ (Stand: 26.3.2006) zum Ausdruck kommt. Nur unter dieser Voraussetzung ist gewährleistet, dass Kompetenzdefinitionen und Bildungsstandards nicht ungewollt und gleichsam unter der Hand das spezifische Profil des Faches evangelische Religion so verändern, dass der Stellung des Faches Abbruch geschieht. Wenn die Kompetenzdefinitionen und Bildungsstandards darauf zielen, was in diesem Unterricht tatsächlich gelernt wird, bieten sie gleichsam die Probe auf seine – bildungstheoretische und religionspädagogische, aber auch rechtliche – Konstruktion.

Die weitere Erörterung des vorliegenden Entwurfs zu Kompetenzen und Bildungsstandards muss in vielerlei Hinsichten geschehen. Über die von mir im Folgenden hervorgehobenen Grundfragen, die sich auf das evangelische Profil einerseits und auf die Bedeutung des Religionsunterrichts für ethische Orientierung andererseits beschränken, hinaus sehe ich ungeklärte Fragen vor allem im Verhältnis zwischen Bildungsstandards und Fachdidaktik, die nicht einfach nebeneinander stehen dürfen: Eine Unterrichtsqualität, die nicht auch fachdidaktische Anforderungen berücksichtigt, kann nicht überzeugen (vgl. dazu Schweitzer 2006a). Ähnlich problematisch ist die nicht weiter reflektierte Einschränkung der Kompetenz- und Standarddiskussion auf „Resultate“ von Unterricht und Lernen (Fischer/Elsen-

<sup>1</sup> Ich danke Dietlind Fischer und Hartmut Lenhard für die Hinweise, die sie mir als erste Leser dieses Beitrags gegeben haben.

bast 7<sup>2</sup>), wodurch alle Fragen der *Prozessqualität* ausgeblendet werden. Es scheint mir namentlich für den Religionsunterricht (wenn auch bei weitem nicht nur für diesen) sinnvoll und notwendig, die Unterscheidung zwischen Prozess- und Produktqualität bewusst zu halten sowie daran zu erinnern, dass pädagogisch gesehen beide niemals gegeneinander ausgespielt werden dürfen: Pädagogisch heiligt der Zweck (outcome) niemals alle Mittel – Wege und Ziele müssen einander entsprechen. Das Verhältnis zwischen Bildung und Kompetenzen (Fischer/Elsenbast 9) müsste ebenfalls genauer bestimmt werden. Der allgemeine Hinweis, Bildung sei „mehr als das Verfügen über bestimmte Kompetenzen“, reicht noch nicht aus. Und ob es schließlich zutrifft, dass die PISA-Studie religiöse Bildung „für unabdingbar hält“ (Fischer/Elsenbast 13), scheint mir zumindest im Blick auf die empirische Untersuchung selbst durchaus fraglich, auch wenn die zitierten Äußerungen von J. Baumert und E. Klieme religionspädagogisch sicherlich bemerkenswert sind. Wer die für die Anlage von PISA grundlegenden englischsprachigen Dokumente liest, wird freilich einen anderen Eindruck bekommen. Von Religion ist dort ebenso wenig die Rede wie in den eingesetzten Erhebungsinstrumenten. – Wie gesagt, will ich die damit benannten Fragen im Folgenden jedoch nicht weiter diskutieren und konzentriere mich ganz auf Grundlegungsfragen im Zusammenhang von Religionsunterricht, Kompetenzen und Bildungsstandards. Deshalb rufe ich zunächst die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Grundlegung des Religionsunterrichts in Erinnerung, von der meine weitere Argumentation abhängig ist.

## **1. Zur Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Grundlegung des Religionsunterrichts**

Die Forderung nach einer mehrperspektivischen Grundlegung des Religionsunterrichts kann sich erstens auf die verschiedenen pädagogischen und religionspädagogischen Begründungen für einen schulischen Religionsunterricht beziehen (vgl. Schweitzer 2006b, 8ff.). Darum soll es hier aber nicht gehen. Die Forderung kann zweitens im Blick auf die Zuordnung unterschiedlicher Begründungsperspektiven verstanden werden, nach der im Folgenden gefragt werden soll. Beispielsweise kann Religionsunterricht allein theologisch begründet werden, um dann in einem bewusst zweiten Schritt nach pädagogischen Legitimationsmöglichkeiten zu fragen. Ebenso kann der Religionsunterricht allein pädagogisch-bildungstheoretisch begründet werden, um dann in einem bewusst zweiten Schritt nach theologischen Legitimationsmöglichkeiten zu fragen. Solche Begründungen bleiben insofern grundsätzlich unbefriedigend, als sie kein wirklich dialogisches Verhältnis zwischen Theologie bzw. Kirche und Pädagogik bzw. Bildungstheorie anstreben oder zulassen, eben weil alle Entscheidungen gezielt bereits in einem ersten Schritt festgelegt werden, der nur von einer Seite verantwortet sein soll.

Entsprechende Problemstellungen sind in verschiedenen Zusammenhängen erörtert und z.T. geklärt worden. So gilt beispielsweise für das Verhältnis der verschiedenen Religionen zu einander, dass es nicht sinnvoll und erkenntnistheoretisch auch gar nicht möglich ist, dieses Verhältnis aus einer übergeordneten Perspektive etwa der Religionswissenschaft oder der sog. Dialogtheologie bestimmen zu wollen.

---

<sup>2</sup> Ich zitiere den Entwurf nur mit den beiden für die Redaktion Verantwortlichen und der Seitenzahl.

Möglich und anzustreben ist stattdessen eine dialogische Verhältnisbestimmung von den Perspektiven der jeweiligen Religionen aus, nämlich in der Gestalt einer wechselseitigen Perspektivierung und Thematisierung einer Religion durch eine andere. Nur auf diese Weise können Verhältnisbestimmungen dem Wahrheitsanspruch von Glaubensüberzeugungen gerecht werden (vgl. EKD 2003; Schwöbel 2003 u.a.). Im Bereich des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik entspricht dem etwa das Erfordernis, sich nicht mit einem „weichen Pluralismus“ zu begnügen, sondern mit einem „harten Pluralismus“ bleibender Differenzen zu rechnen (Nipkow 1994; vgl. auch Nipkow 1998).

In der Diskussion über den Brandenburger Schulversuch bzw. später das Schulfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) waren die Unterschiede zwischen einem religionskundlichen Unterricht und dem Religionsunterricht zu klären. Auch in LER werden die Religionen, einschließlich des Christentums, behandelt, darin besteht noch kein Unterschied zum Religionsunterricht. Die LER-Lehrpläne legen für die Behandlung der verschiedenen Religionen jedoch nicht deren Selbstverständnis zu Grunde, sondern ein religionswissenschaftliches Schema, das mit sieben für jede Religion zu berücksichtigenden Dimensionen einen Rahmen bildet, in den die jeweiligen Inhalte dann „eingefüllt“ werden sollen. Es soll nicht bestritten werden, dass auch das Christentum mit Hilfe religionswissenschaftlicher Kategorien dargestellt werden kann. Ebenso deutlich ist aber, dass dabei sein Wahrheitsanspruch ebenso auf der Strecke bleibt wie das Verständnis für den in diesem Falle kennzeichnenden inneren Zusammenhang von Glaubensinhalten und -praxen.

Positiv ist zusammenfassend festzuhalten, dass evangelischer Religionsunterricht sein Profil nicht einfach aus der Behandlung bestimmter Inhalte gewinnen kann, sondern dass er darüber hinaus durch die den evangelischen Glaubensüberzeugungen eigenen Perspektiven begründet wird. Unbeschadet dessen lässt sich evangelischer Religionsunterricht auch aus anderer Perspektive begründen, pädagogischen ebenso wie religionswissenschaftlichen usw. Diese Perspektiven können sich zu den evangelischen Perspektiven aber niemals wie Allgemeines und Besonders bzw. Rahmen und Inhalt verhalten, sondern müssen in einem dialogischen Verhältnis zu diesen stehen. Daraus folgt, dass auch Kompetenzmodelle und Bildungsstandards von evangelischen Perspektiven her und damit „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, hier also der evangelischen Kirche ausformuliert werden müssen.

## **2. Was heißt: Kompetenzmodelle und Bildungsstandards „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“?**

Aus dem bislang Dargelegten ergibt sich, dass Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für den Religionsunterricht nicht schon dann „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ stehen, wenn diese Übereinstimmung auf die Inhalte des Unterrichts beschränkt bleibt. Bereits bei der Identifikation, Auswahl und Ausformulierung von Kompetenzen und Standards muss diese Übereinstimmung gewährleistet sein.

Betrachtet man den nun vorliegenden Entwurf für den evangelischen Religionsunterricht, fällt auf, dass es sich so gesehen *noch nicht* um Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht handeln kann. Denn die vorliegenden Beschreibungen werden ausdrücklich nicht aus der „Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ der evangelischen Kirche heraus formuliert, sondern ganz von einem „allgemeinen Begriff“ von Religion her (Fischer/Elsenbast 21). Die den Standards zu Grunde liegenden Kategorien werden aus der älteren Religionswissenschaft bezogen (Hinweis auf Charles Y. Glock, Fischer/Elsenbast 17). Beabsichtigt sei gewesen, Kompetenzen und Standards „mit Blick auf die allgemein-pädagogische Diskussion ... und um der Anschlussfähigkeit innerhalb der ‚Fächergruppe‘ Religions-/Ethikunterricht willen“ (Fischer/Elsenbast 21) zu entwickeln. Ein „evangelisch verantworteter Religionsunterricht“ müsse „in diese Begrifflichkeit Inhalte christlicher bzw. evangelischer Provenienz einbringen“ (ebd.). Hier tritt das gewählte Vorgehen deutlich hervor: Der Rahmen ist religionswissenschaftlich „allgemein“, und in diesen „Rahmen“ sollen Inhalte „eingebracht“ werden.

Die Expertengruppe ist durchaus darum bemüht, die evangelische Perspektive zum Tragen zu bringen. Es bleibt jedoch bezeichnend, dass dies erst geschieht, *nachdem* das Kompetenzmodell bereits ausformuliert und die einzelnen Kompetenzen festgelegt sind (nämlich in Abschnitt 4, 21ff.). Genau dadurch soll der Anschluss an die „allgemein pädagogische Diskussion“ gewonnen werden.

Das gewählte Vorgehen soll hier nicht einfach abgelehnt werden. Ein dialogisches Verhältnis zur erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskussion ist auch aus meiner Perspektive anzustreben. Es fragt sich allerdings, ob die „Anschlussfähigkeit innerhalb der ‚Fächergruppe‘“ tatsächlich davon abhängig ist, dass das christliche Profil gleichsam eingezogen und eine religionswissenschaftliche Grundlegung angestrebt wird. Dies erinnert allzu sehr an die erkenntnistheoretisch problematischen dialogtheologischen Modelle der 90er Jahre (s.o.). Auf jeden Fall aber fehlt in dem Entwurf bereits der Versuch, Kompetenzen und Bildungsstandards aus christlich-theologischer Perspektive zu identifizieren und auszuformulieren. Insofern sind noch wesentliche Arbeitsschritte zu tun, ehe von Kompetenzen und Bildungsstandards für den *evangelischen* Religionsunterricht gesprochen werden kann.

Die Bedeutung des Bezugs auf die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ wird im Entwurf auch sonst nicht zureichend wahrgenommen. So wird festgestellt, die „Religionslehrkräfte“ seien „VertreterInnen der Bezugsreligion“, aber „in der Realität“(!) seien „vielfältig unterschiedliche theologische Auffassungen für sie gültig“ (Fischer/Elsenbast 21). Hier ist nicht deutlich, dass es sich bei den rechtlichen Regelungen und den persönlichen Auffassungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer um nicht kommensurable Ebenen handelt, die jedenfalls keineswegs auf diese Weise einfach gegeneinander ausgespielt werden können. Sonst würde aus der referierten Feststellung folgen, dass es einen *evangelischen* Religionsunterricht ohnehin nicht gibt. Warum dann aber Kompetenzen und Standards für einen solchen Unterricht formulieren?

Problematisch bleibt die Beschreibung von Konfessionalität auch noch in anderer Hinsicht. So wird festgestellt, der evangelische Religionsunterricht wolle „beides leisten – im Sinne von Art. 7.3 GG mit den Grundsätzen evangelischen Christentums übereinstimmen und gesprächsfähig sein mit dem Religionsunterricht anderer christlicher Konfessionen/nicht-christlicher Religionen sowie mit dem Ethikunterricht“ (Fischer/Elsenbast 23). Hier wird nicht deutlich, dass die Gesprächsfähigkeit nicht *neben* der Bindung an die „Grundsätze

evangelischen Christentums“ steht, sondern *aus diesen Grundsätzen* erwächst. Dialoge sind nur möglich, wo Gesprächspartner vorhanden sind, die ihre unterschiedlichen Überzeugungen in den Dialog einbringen!

Die vorgetragenen Einwände bzw. Hinweise auf die beschränkte, weil nur religionswissenschaftliche Reichweite der angebotenen Kompetenzen und Bildungsstandards sind nicht nur formaler Natur, sondern betreffen den Religionsunterricht substantiell. Sie erklären, warum keine Kompetenzen im Sinne ethischer Orientierung beschrieben werden (s. dazu noch unten, 3.), mehr noch warum der Wahrheitsanspruch des Glaubens und entsprechend die existentielle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen bei diesen Kompetenzen, vorsichtig formuliert, zu kurz kommen. Alle Formulierungen, die in diese Richtung weisen könnten, sind stark abblendend: „kommunizieren und beurteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog“; „andere Religionen und Weltanschauungen, die in der religiös pluriformen Gesellschaft relevant sind und in der Lebenswelt der Schüler/innen vorkommen“ (Fischer/Elsenbast 17f.). Die Befürchtung, dass Kinder und Jugendliche zu „Bekennnisakten“ genötigt werden könnten, tritt in dem Entwurf weit deutlicher hervor als die religionspädagogische Einsicht, dass die auch existenzielle Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen für guten Religionsunterricht kennzeichnend ist. Stattdessen wird hervorgehoben, dass es um die Kompetenz gehen müsse, „sich in der *sozialen* Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können“ (Fischer/Elsenbast 14; Hervorhebung durch mich).

Es wird nicht erläutert, was mit dieser „sozialen“ Wirklichkeit gemeint ist und von welchen anderen Wirklichkeiten von Religion sich diese unterscheiden soll. Betrachtet man den durch die „Beispielaufgaben“ (Fischer/Elsenbast 24ff.) definierten thematischen Umkreis, so könnte darunter zu verstehen sein, Religion solle im Religionsunterricht in den Teillaspekten thematisiert werden, die in Kultur und Gesellschaft der Gegenwart greifbar werden. Keine eigenen Beispielaufgaben werden daher formuliert für biblische Texte<sup>3</sup> (mir scheint die Kompetenz, einen biblischen Text verstehen und lesen zu können, aus evangelischer Perspektive unerlässlich), ebenso wenig für die Interpretation eines klassischen Textes der evangelischen Tradition (z.B. Luthers 95 Thesen, Confessio Augustana usw.).

Auch die mehrfach angesprochene religionspädagogische Terminologie aus dem United Kingdom (Fischer/Elsenbast 15, 22) wird in ihrer Problematik nicht erörtert. Die in der neueren Diskussion in Großbritannien stark in Frage gestellte Unterscheidung zwischen *learning about religion* und *learning from religion* wird ohne weiteres übernommen, und es wird bestenfalls angedeutet, dass auch dort nachdrücklich nach der Möglichkeit existenzieller Bezüge von Religionsunterricht gefragt und gesucht wird.

In weiterer Variation zeigt sich das beschriebene Problem im Verhältnis zwischen Kompetenzen bzw. Bildungsstandards und Bildungsinhalten. Die Expertengruppe macht deutlich, dass in der Weiterarbeit die Identifikation eines Kerncurriculums für den Religionsunterricht unerlässlich sei (Fischer/Elsenbast 22, 73f.). Eine „solche Definitionsleistung“ hätte jedoch „nicht zum Auftrag der Expertengruppe“ gehört (22). Diese Auffassung impliziert erneut, dass sich Kompetenzbegriffe, wie es die Expertengruppe getan hat, formulieren lassen, ohne dabei auf Inhalte Bezug zu

<sup>3</sup> In verschiedenen „Beispielaufgaben“ werden Bibeltexte aufgenommen, das soll nicht verschwiegen werden. Es bleibt jedoch eine Grundentscheidung, wenn keine Beispielaufgabe in der vorliegenden Veröffentlichung einen Bibeltext als Ausgangspunkt wählt und etwa schon in der Überschrift deutlich macht, dass es nun um *Biblical literacy* geht.



nehmen. Wiederum ergibt sich, dass Kompetenzen und Bildungsstandards eine Art Rahmen darstellen sollen, in den dann das gesuchte Kerncurriculum eingefügt werden soll.

Möglicherweise wollte die Expertengruppe mit ihrem Vorgehen der Gefahr stark inhaltslastiger Bildungsstandards entgegen, weil eine solche Inhaltslastigkeit die mit dem Übergang zur Outcome-Orientierung verbundenen Chancen in Frage stellen könnte. Im Blick auf die inhaltsbezogenen Bildungsstandards in Baden-Württemberg (vgl. Ziener/Scheilke 2004) und noch mehr hinsichtlich der „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht“ (Deutsche Bischofskonferenz 2004) wäre ein solches Anliegen durchaus nachvollziehbar. Dennoch bleibt die Notwendigkeit, eigenständige inhaltsbezogene Kompetenzen und Standards zu formulieren – eine Aufgabe, die durch ein den Kompetenzmodellen und Bildungsstandards unter- und nachgeordnetes Kerncurriculum nicht angemessen gelöst werden kann.

Um es noch einmal zu sagen: Meine Einwände zielen nicht darauf, den vorliegenden Entwurf abzulehnen. Dringlich ist es jedoch, die noch ausstehende Hälfte der Arbeit, nämlich die Identifikation und Entwicklung von Kompetenzen und Bildungsstandards aus einer evangelischen Perspektive zu leisten. Anders lassen sich Kompetenzen und Standards für den *evangelischen* Religionsunterricht nicht beschreiben.

### **3. Die Bedeutung des Religionsunterrichts für ethische Bildung und Orientierung**

Vergleicht man den vorliegenden Entwurf mit den „10 Thesen des Rates der EKD zum Religionsunterricht“ vom August 2006 sowie mit den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (26. 3. 2006), ergeben sich auffällige Divergenzen. Die zweite These des Rates lautet:

„Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.“

Dazu wird ausgeführt:

„Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben.“

Hier wird nicht nur der klare Bezug des evangelischen Religionsunterrichts auf die Wahrheitsfrage hervorgehoben (s. dazu oben 2.), sondern es wird auch der Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts zur Werteorientierung und ethischen Bildung betont. Dies gilt in ähnlicher Weise für die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“, in denen schon in der Präambel der Beitrag des Religionsunterrichts zu den „ethischen Grundlagen sowie den sie prägenden weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen“, auf denen der „freiheitliche, plurale, demokratische Rechtsstaat der Bundesrepublik beruht“, hervorgehoben wird. Bei den „fachlichen und methodischen Kompetenzen“ wird betont, dass sich die Schülerinnen und Schüler „im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen“ aneignen.

Demgegenüber fehlen ethische Bezüge bei den Kompetenzen, wie sie im Entwurf beschrieben werden, fast ganz und werden entsprechende Bezüge auf die christliche Ethik erneut nur auf der Ebene der Inhalte gleichsam nachgetragen (Fischer/Elsenbast 18,23, vgl. 20 Nr. 11).

Vor der Formulierung der Bildungsstandards heißt es zwar, es gehe „nicht nur um bereichsspezifische Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um deren Verknüpfung mit Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen“. Ein Beitrag zur Ausbildung von Werthaltungen wie z.B. Verantwortungsbereitschaft, Solidarität, Empathie, Respekt und Sensibilität für Gerechtigkeit“ sei „ausdrückliches Ziel des Religionsunterrichts“ (Fischer/Elsenbast 16). Ausgehend von dieser Voraussetzung wäre nun zu erwarten, dass entsprechende Kompetenzen und Standards formuliert werden. Die Expertengruppe fährt jedoch fort: „Es ist jedoch offen, wie derartige Einstellungen und Werthaltungen festgestellt werden können, ohne Schüler/innen zu Bekenntnisakten zu nötigen“. Ohne dass dies ausdrücklich gesagt wird, wird daraus auf die Unmöglichkeit entsprechender Bildungsstandards geschlossen und wird von vornherein auf eine mit Hilfe von Bildungsstandards ausgewiesene ethische Ausrichtung des Religionsunterrichts verzichtet.

Bei den vorliegenden Kompetenzbeschreibungen finden die grundlegenden Bestimmungen zur Ausrichtung des Religionsunterrichts im ethischen Bereich also gerade keine Entsprechung. Die Expertengruppe übt hier offenbar eine größere Zurückhaltung oder traut dem Unterricht nicht zu, dass hier tatsächlich „Einstellungen“ eingeübt, wie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen formulieren, oder – mit den Ratsthesen gesprochen – „Zugänge zu zukunftsfähigen Werten“ eröffnet werden.

Natürlich gibt es hier Probleme der Überprüfbarkeit oder Messbarkeit, aber wie der Entwurf ausdrücklich hervorhebt, gilt dies auch für alle anderen im Entwurf angesprochenen Kompetenzen und Standards. Und wenn zustimmend auf die Theorie der „Entwicklung des religiösen Urteils“ nach Oser/Gmünder (1984, Fischer/Elsenbast 16) verwiesen wird, so könnte mit gleichem Recht auf die Theorie der „Entwicklung des moralischen Urteils“ von L. Kohlberg hingewiesen werden (vgl. etwa Kohlberg 1995).

Der Religionsunterricht soll nicht moralisieren. Als ein freiheitliches Angebot kann und darf er auch keine Verhaltensvorschriften aufoktroieren. Gleichwohl können entsprechende Vorbehalte oder Befürchtungen umgekehrt nicht dazu führen, dass die ethische Orientierungskraft von Religionsunterricht bei den Kompetenzen und Bildungsstandards keine Berücksichtigung findet. Ungewollt könnte sonst das Missverständnis verstärkt werden, eine solche Orientierungskraft komme zwar Angeboten wie der Berliner Wertekunde oder LER (mit dem Anspruch auf „Lebensgestaltung“) zu, nicht aber dem evangelischen Religionsunterricht. Für diesen würden zwar etwa von kirchlicher Seite großartige Erwartungen beschrieben, denen für das tatsächliche Lernen jedoch keine Bedeutung zukomme. Die jüngste Shell-Studie mit ihrer gewagten, m.E. durch die empirischen Befunde keineswegs gedeckten These von der „weitgehend säkularen Selbstreproduktion der Werte“ (Gensicke 2006, 239) unterstreicht die Notwendigkeit von auf ethische Bildung und Orientierung bezogenen Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht auf ihre Weise.



## 4. Ausblick

Die Expertengruppe hat ein Arbeitspapier vorgelegt, das ausdrücklich zur „Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards“ beitragen soll. Der Entwurf soll die Diskussion eröffnen und vorantreiben. Er mündet zu Recht in „Perspektiven für die weitere Arbeit an einem Kompetenzmodell für den evangelischen Religionsunterricht“ (Fischer/Elsenbast 73ff.).

Meinen eigenen Beitrag verstehe ich in diesem Sinne: als Impuls für die weitere Arbeit, bei der mit größerem Nachdruck auch die auf den Wahrheitsanspruch des Glaubens sowie auf dessen ethische Orientierungskraft bezogenen Kompetenzen und Standards einbezogen werden müssen. Voraussetzung dafür ist, gemäß der „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, eine dialogische Ausarbeitung von Bildungsstandards, die ebenso konstitutiv kirchliche und theologische Perspektiven berücksichtigt wie religionswissenschaftliche und pädagogische. Genau dies entspricht im Übrigen dem im Entwurf geforderten „Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive, zwischen religiöser Rede und Reden über Religion“ (Fischer/Elsenbast 14f.). Ein solcher „Wechsel“ ist nicht nur als Merkmal religiöser Bildung zu fordern, sondern auch für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards selbst.

## Literatur

- Deutsche Bischofskonferenz (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I. Bonn. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (Stand: 26.3.2006). [www.kmk.org/doc/beschl/061116\\_EPA-evreligion.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-evreligion.pdf)
- EKD (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh.
- EKD (2003): Christlicher Glaube und nicht-christliche Religionen. Theologische Leitlinien. Ein Beitrag der Kammer für Theologie (EKD-Texte 77), Hannover.
- EKD (2006): 10 Thesen des Rates der EKD zum Religionsunterricht, August 2006.
- Gensicke, Thomas (2006): Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M., S. 203-239.
- Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M.
- Nipkow, Karl Ernst (1994): Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: van der Ven, Johannes A.; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim, S. 197-232.
- Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- Oser, Fritz; Gmünder, Paul (1984): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln.
- Schweitzer, Friedrich (2006a): „Guter Religionsunterricht – aus der Sicht der Fachdidaktik.“ In: Bizer, Christoph (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik 2006. Neukirchen-Vluyn, S. 41-51.
- Schweitzer, Friedrich (2006b): Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Bd. 1. Gütersloh.
- Schwöbel, Christoph (2003): Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur. Tübingen.
- Ziener, Gerhard; Scheilke, Christoph Th. (2004): Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56; H.3, S. 226-236.

## Aus katholischer Perspektive

Die folgende Stellungnahme zur Expertise *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*, die eine Expertengruppe am Comenius-Institut erarbeitet hat, ist aus einer katholischen Perspektive verfasst. Sie berücksichtigt die *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe* (2006), in den *Jahrgängen 5-10/ Sekundarstufe I* (2004) und die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Katholische Religionslehre* (2006), an deren Erarbeitung der Autor jeweils in unterschiedlicher Funktion beteiligt war. Ein weiterer wichtiger Referenztext ist das Schreiben der deutschen Bischöfe *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005), in der der katholische Religionsunterricht im Kontext der gegenwärtigen Schulreform neu justiert und der religionspädagogische Rahmen skizziert wird, in dem die *Kirchlichen Richtlinien* verstanden und angewandt werden sollen.

Mit der Expertise signalisieren die Expertengruppe und das Comenius-Institut, dass sie wesentliche Impulse der gegenwärtigen Schulreform kritisch-konstruktiv aufgreifen und für die konzeptionelle Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts nutzbar machen wollen. Sie sind davon „überzeugt, dass die Klärung von Kompetenzen, welche Schüler/innen bis zum Ende einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen, einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung des Religionsunterrichts sowie zur Förderung seiner Akzeptanz im Kanon der Unterrichtsfächer der Schule leistet“ (5).<sup>1</sup> Diese grundsätzlich positive Bewertung der gegenwärtigen Schulreform und der Einführung von Bildungsstandards wird, wie die *Kirchlichen Richtlinien* zeigen, auch von katholischer Seite geteilt. Den differenzierten und konzisen Darlegungen in den Kapiteln 1 (Bildungsstandards im bildungspolitischen Kontext) und 2 (Religion und allgemeine Bildung) ist nur zuzustimmen. Insbesondere die Fähigkeit zum Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive ist auch nach katholischem Verständnis ein wesentliches Kriterium „gebildeter Religion“.<sup>2</sup> Es ist erfreulich, dass sich in beiden Kirchen ein bildungs- und fachpolitischer Konsens über die Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts abzeichnet, der wesentlich zur Sicherung beider Unterrichtsfächer in der Schule beitragen wird.

Unbeschadet dieses grundlegenden Konsenses scheint mir jedoch die Art, wie im Kapitel 2 zwischen Glaube und Religion unterschieden wird (14), fraglich. Auch ein Glaube, der als innere Gewissheit und Vertrauen auf das rettende Handeln Gottes verstanden wird, ist inhaltlich bestimmt und impliziert wahrheitsfähige Aussagen, mindestens die, dass Gott existiert, dass er gerecht und barmherzig ist. Werden diese Aussagen zweifelhaft, weil sie im Widerspruch zu existenziellen Erfahrungen oder zu wissenschaftlichen Erkenntnissen geraten, können Vertrauen und Glaubensgewissheit erschüttert werden. Zudem bedarf die (innere) Glaubensgewissheit der

<sup>1</sup> Die Zahlenangaben in Klammern beziehen sich auf die Seiten in der genannten Expertise.

<sup>2</sup> Vgl. *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996, S. 26, S. 56f; *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 23f, S. 27, S. 29; *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II*, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2003, S. 31-35.

(äußeren) Vergewisserung durch Wortverkündigung und Sakramentenspendung; der Glaube des Einzelnen ist immer auch Teilnahme und Teilhabe am Glauben und Leben der Kirche, so differenziert und plural die Formen der Teilnahme und Teilhabe auch sein mögen. Einige Autoren der Expertise scheinen ebenfalls zu bezweifeln, „ob diese Unterscheidung (von Glaube und Religion, A.V.) und ein Verständnis von Glaube, der nichts enthält, was ge- oder erlernt werden kann, durchgehalten werden kann“ (14). Der Glaube ist Frucht der Gnade Gottes und der Freiheit des Menschen. Die Entscheidung für (oder gegen) den Glauben und die Glaubensentwicklung des Einzelnen sind jedoch immer mit religiösen Lernprozessen verbunden. Deshalb kann man vom Religionsunterricht erwarten, dass er den Glauben der Schülerinnen und Schüler *ermöglicht*.<sup>3</sup>

In den folgenden Kapiteln stellt die Expertise ein Kompetenzmodell mit fünf Dimensionen und vier Gegenstandsbereichen sowie zwölf grundlegenden Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht vor (Kap. 3), die religionspädagogisch begründet (Kap. 4) und an Aufgabenbeispielen konkretisiert werden (Kap. 5). Das Kompetenzmodell basiert wie in den EPA Evangelische und Katholische Religionslehre und in den *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards* der deutschen Bischöfe auf dem Kompetenzbegriff, den der Religionspädagoge Ulrich Hemel 1988 entfaltet hat. Die fünf Dimensionen der Expertise sind zwar anders formuliert als in den EPA und den katholischen Papieren, aber mit beiden kompatibel. Auch in der religionspädagogischen Diskussion dürften die Dimensionen Perzeption, Kognition und Interaktion unumstritten sein. Anders verhält es sich mit den Dimensionen „Performanz“ und „Partizipation“. Aus katholischer Sicht ist es grundsätzlich zu begrüßen, dass Leitgedanken des „formativen Religionsunterrichts“ in die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts einfließen. Die deutschen Bischöfe haben in ihrem jüngsten Papier zum Religionsunterricht das „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“ als eine von drei zentralen Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts hervorgehoben.<sup>4</sup> Die *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe* von 2006 berücksichtigen diese Dimensionen auch stärker als die *Kirchlichen Richtlinien für die Sekundarstufe I* von 2004. In der Diskussion um den „formativen Religionsunterricht“ wird jedoch nicht immer deutlich, welche Ziele ein solcher Unterricht verfolgt oder realistischerweise verfolgen kann. Kann im Unterricht und mit den Mitteln von Unterricht mehr als ein Verständnis des Glaubens und der Glaubenspraxis angestrebt werden? Wenn ja, wie können Performanz und Partizipation („handeln“, „teilhaben“, „entscheiden“) im Rahmen von Schule angeeignet und überprüft werden? In den zwölf grundlegenden Kompetenzen kommt nur einmal das Verb „gestalten“ vor (6. Kompetenz).

Ich verstehe diese Fragen als offene Fragen, deren Klärung für den katholischen Religionsunterricht nicht minder bedeutsam ist. Was im Bereich der Performanz und der Partizipation im Religionsunterricht möglich ist, werden wir nur wissen, wenn wir es in der Unterrichtspraxis erproben und evaluieren. Es ist ja nicht auszuschließen, dass im Religionsunterricht mehr möglich ist, als in den letzten dreißig Jahren immer wieder einmütig behauptet wurde. Daher ist es zu begrüßen, dass

3 Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974). In: Arbeitshilfen 66, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn<sup>4</sup> 1998, S. 2, 5, 3.

4 Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.a.O., S. 23-27.

diese neuen Dimensionen des Religionsunterrichts so deutlich im Kompetenzmodell artikuliert werden.

Unterschiedlich sind in den katholischen und evangelischen Entwürfen die Konstruktionen der Gegenstandsbereiche. In den *Kirchlichen Richtlinien* werden sechs Gegenstandsbereiche unterschieden, von denen sich fünf an den Grundthemen des katholischen Glaubens orientieren; der sechste bezieht sich auf andere Religionen und Weltanschauungen. Die vier Gegenstandsbereiche des evangelischen Entwurfs lauten hingegen: subjektive Religion, Bezugsreligion des Religionsunterrichts: Christentum evangelischer Prägung, andere Religionen und/oder Weltanschauungen und Religion als gesellschaftliches Phänomen. Der letztgenannte Bereich umfasst kulturhermeneutische Kompetenzen, die auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Fächern wie Geschichte, Deutsch, Kunst oder Musik bedeutsam sind. In den *Kirchlichen Richtlinien* werden diese Kompetenzen zu wenig beachtet.

Die Expertengruppe konstruiert die Gegenstandsbereiche in Anlehnung an Überlegungen, die dem DFG-Projekt „Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen“ an der Humboldt-Universität (Berlin) zugrunde liegen.<sup>5</sup> Sie fügt jedoch den drei Gegenstandsbereichen des DFG-Projektes (Bezugsreligion, andere Religionen, außerreligiöse Bereiche) einen vierten Gegenstandsbereich „subjektive Religion“ hinzu. Diese Entscheidung ist aus meiner Sicht problematisch.

Unbestritten ist, dass auch in konfessionell homogenen Lerngruppen die religiösen Vorstellungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sind<sup>6</sup> und dass ihre Vorstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen im Unterricht artikuliert und thematisiert werden müssen. „Besonders religiöse Erziehung macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen. Sonst verkommt sie zur Indoktrination.“<sup>7</sup> Ebenso unstrittig ist, dass Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen sollen, einen eigenen Standpunkt in religiösen und moralischen Fragen zu finden und diesen Standpunkt anderen gegenüber zu vertreten und zu begründen.<sup>8</sup> Offenbar um die Subjektorientierung des Religionsunterrichts gegenüber der Sachorientierung angemessen zur Geltung zu bringen, konstruiert die Expertengruppe einen eigenen Gegenstandsbereich „subjektive Religion“, der sich inhaltlich von den anderen Gegenstandsbereichen unterscheidet und dem eigene Kompetenzen zugeordnet werden können. Doch welche zu lernenden Inhalte gehören in diesen Bereich? Sind damit die Fragen, Erfahrungen und Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler gemeint, die in den korrelationsdidaktischen und prozessorientierten Lehrplänen ausgewiesen und in Bezug zu Grundthemen des Glaubens gesetzt werden? Die dem Gegenstandsbereich zugeordneten drei Kompetenzen konkretisieren, was Rudolf Englert „lebensweltliche Applikationsfähigkeit“<sup>9</sup> nennt, also die Fähigkeit, religiöse Symbole, Deutungen oder Normen in lebensweltlichen Kontexten anzuwenden. Diese Fähigkeit kann nur in der Auseinandersetzung mit Gehalten und Gestalten des christlichen Glaubens und/oder anderer Religionen erworben werden. Die Aufgaben 2 und 3 der Expertise zeigen dies ganz deutlich.

5 Vgl. Benner, Dietrich (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Religionspädagogische Beiträge 53; S. 5-19, hier S. 17f.

6 Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.a.O., S. 15.

7 Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 28.

8 Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, a.,a.O., S. 15, S. 27-29.

9 Bildungsstandards für „Religion“. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), S. 21-32, hier S. 29.

Die Subjektorientierung ist meines Erachtens nicht als Gegenstandsbereich, sondern in den Kompetenzen zu verankern. Dies geschieht in den Kompetenzen und Aufgabenbeispielen der Expertise auch in überzeugender Weise.

Die Expertengruppe formuliert 12 grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I sich angeeignet haben sollen. In den Kompetenzen werden die Ziele des evangelischen Religionsunterrichts einprägsam und anschaulich definiert und das Profil des Religionsunterrichts deutlich markiert. Der Kompetenz „Über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben.“ kommt besondere Bedeutung zu, weil hier das evangelische Menschen- und Wirklichkeitsverständnis thematisiert wird. Die dialogische Offenheit gegenüber anderen Konfessionen und Religionen wird vom evangelischen Selbstverständnis – und nicht von einer Metatheorie der Religionen (z.B. Pluralistische Religionstheologie) – her begründet. Ebenso orientiert sich die Thematisierung von „Religion als gesellschaftlichem und kulturellem Phänomen“ an „Kriterien protestantischer Religionskultur und evangelischer Theologie“ (21). Damit unterstreicht die Expertise wohl auch mit Blick auf die fachpolitische Diskussion um die Konfessionalität des Religionsunterrichts das konfessionelle Profil des evangelischen Religionsunterrichts. Sie ermöglicht damit in religionsdidaktischer Hinsicht eine differenzbewusste Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht (23). Beides ist aus katholischer Sicht sehr zu begrüßen.

Die Beschränkung auf einige grundlegende Kompetenzen hat zur Folge, dass die einzelnen Kompetenzen eher allgemein formuliert werden (müssen) und für unterschiedliche Interpretationen offen sind. Was heißt z.B. „über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive und Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben“? Welche theologischen Leitmotive und historischen Schlüsselszenen sind gemeint? Nach welchen Kriterien sollen die Schüler lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion unterscheiden können? Die eigene Glaubensüberzeugung kann man auf sehr unterschiedlichen Niveaustufen zum Ausdruck bringen und begründet vertreten (1. Kompetenz). Welches Niveau ist am Ende des 10. Jahrgangs angestrebt? Nur die 6. Kompetenz wird in den Lehrerhinweisen zur Beispielaufgabe im Kapitel 5 in einer einsichtigen und für die Unterrichtsgestaltung hilfreichen Weise konkretisiert (49f). Diese und andere Beispielaufgaben zeigen, dass ohne solche Konkretisierungen „das didaktische Innovationspotential eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts“ (22) in der Unterrichtspraxis nicht realisiert werden kann. Es wäre daher wünschenswert und notwendig, dass alle 12 Kompetenzen in ähnlich Weise wie die 6. Kompetenz konkretisiert werden.

Eine solche Konkretisierung erfordert, dass die Kerninhalte oder das Grundwissen des Faches definiert werden. Genau das aber beabsichtigt die Expertengruppe ausdrücklich nicht. Die Inhalte des Faches sollen vielmehr in einem gesonderten Kerncurriculum festgelegt werden (22). Mit dieser Entscheidung trennt die Expertengruppe faktisch, was der Kompetenzbegriff im Klieme-Gutachten verbinden will: Kenntnisse und Fähigkeiten, Wissen und Können.<sup>10</sup> „Der Erwerb von Kompetenzen

<sup>10</sup> Vgl. Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin, S. 25f, S. 78-80. Die Bildungsstandards der KMK stellen „eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards“ dar (vgl. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 16.12.2004). Hg. v. Sekretariat der KMK, Bonn 2004, S. 9).



muss“, wie Eberhard Klieme betont, „beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen‘ in einer Domäne beginnen.“<sup>11</sup> Der Verzicht auf die Definition der Kernideen oder des Grundwissens ist die zentrale Differenz zu den *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht* und mein wesentlicher Kritikpunkt an der Expertise. Denn die Verbindung von Wissen und Können im Kompetenzbegriff führt aus den fruchtlosen Debatten um formale, materiale oder kategoriale Bildung, um Subjektorientierung versus Sachorientierung im Religionsunterricht heraus und gehört zum religionsdidaktischen Innovationspotential von Bildungsstandards. Das wissen natürlich auch die Autoren der Expertise. Mehrfach betonen sie, dass „der Erwerb von Kompetenzen nicht ohne Befassung mit bestimmten Inhalten zu haben ist“ (22). Die Erarbeitung eines inhaltlich bestimmten Kerncurriculums sei „ein dringendes Desiderat“ (22). Die Beispielaufgaben im 5. Kapitel überprüfen folgerichtig auch Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler. Der Verzicht auf die Bestimmung des Grundwissens ist somit kein Zeichen für eine Geringschätzung der Inhalte im Religionsunterricht. Es ist eher zu vermuten, dass die Expertengruppe sich nicht auf die Kernideen und das Grundwissen im evangelischen Religionsunterricht einigen konnte.<sup>12</sup>

Die Beispielaufgaben im 5. Kapitel sind jeweils auf eine der 12 Kompetenzen bezogen. Sie haben einen klaren Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, entsprechen der Aufgabenkultur des Religionsunterrichts und sind in ausgewählten Schulklassen erprobt worden (24). Es ist somit davon auszugehen, dass sie sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern Akzeptanz finden. Die Beispielaufgaben zeigen allerdings auch, wie unterschiedlich die grundlegenden Kompetenzen der Expertise verstanden und in Bezug auf Grundwissen und Anspruchsniveau konkretisiert werden können. Die Aufgabe 5, die sich in erweiterter Form auch als Beispielaufgabe in den neuen EPA für Evangelische Religionslehre findet, erfordert eine gut ausgebildete theologische Urteilsfähigkeit. Im Unterschied dazu wird in der 10. Aufgabe Faktenwissen im Multiple-Choice-Verfahren abgefragt. Während die Aufgaben 5 und 8 klar definierte theologische und religionskundliche Kenntnisse voraussetzen, kann Aufgabe 1 auch ohne religiöse Kenntnisse erfolgreich bearbeitet werden. Im Kommentar zu dieser Aufgabe wird freimütig eingeräumt, dass die vorausgesetzten Grundkenntnisse „unspezifisch in Religion, Sozialkunde, Politik, Kunst, Philosophie und Deutschunterricht eine Rolle spielen“ (27). Hier zeigen sich deutlich die Probleme einer inhaltlich unbestimmten Kompetenzformulierung und eines inhaltlich diffusen Gegenstandsbereichs „subjektive Religion“.

11 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Grundpositionen der Expertise. In: Fitzner, Thilo (Hg.) (2004): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll, S. 256-265, hier S. 261.

12 In seinem Impulspapier „Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert“ fordert der Rat der EKD: „Die grundlegenden Themen und Wissensbestände der christlichen Tradition müssen wieder ins Zentrum evangelischer Bildungsarbeit rücken. (...) Zur geistlichen Beheimatung verhilft der Protestantismus dann, wenn Menschen durch geeignete Bildungsprozesse mit elementaren Wissensbeständen der evangelischen Frömmigkeit vertraut gemacht werden. Evangelische Bildungsbiographien entstehen durch Einführung in eine evangelische Frömmigkeitstradition, durch Kenntnis biblischer Grundtexte und zentraler Glaubensaussagen der christlichen Tradition, durch Begegnung mit wichtigen Gebeten und geistlichen Liedern, durch Beschäftigung mit Vorbildern christlicher Existenz und theologischen Denkens. (...) Die angestrebte Konzentration auf die Kernbestände des Glaubenswissens und des Glaubensverstehens wird ein spezifisch evangelischer Beitrag zu der notwendigen neuen Bildungsinitiative sein, die gesellschaftlich an der Zeit ist.“ (Hannover 2006, S. 78f.)

Theologisch problematisch ist auch der Textteil der Aufgabe 7. Die Kriterien, nach denen lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion zu unterscheiden sind, werden nicht explizit gemacht. Sowohl die Aufgabe als auch die Kompetenzformulierung könnten auch in Fächern wie Ethik oder LER verwendet werden. Ein Bezug zu christlichen, vor allem biblischen Gottesvorstellungen fehlt nicht nur in der Aufgabenstellung, sondern auch in den Lehrerhinweisen. Der Missbrauch des Namens Gottes (2. Gebot!) zur pädagogischen Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen war, wie viele Erfahrungsberichte belegen, sowohl in katholischen als auch in evangelischen Erziehungseinrichtungen der 50er und 60er Jahre zu finden. Es ist jedoch zu befürchten, dass die Zuordnung dieses Missbrauchs zu einer katholischen Kindertageseinrichtung und zu einer katholischen Ordensfrau in einem evangelischen Kontext die bis heute in Teilen des Protestantismus fortlebenden antikatholischen Vorurteile (äußerer Gehorsam, Gesetzlichkeit, Werkgerechtigkeit) bestätigt.

Die Beispielaufgaben 2, 3, 9 und 11 sind aus meiner Sicht gut gelungen, weil die Aufgaben Fragen und Probleme aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgreifen, ihre Lösung Kenntnisse des christlichen Glaubens und der kirchlichen Praxis voraussetzt und die Aufgabenstellung die Schülerinnen und Schüler zu einer eigenen Stellungnahme herausfordern, die sie adressaten- und situationsadäquat kommunizieren sollen.

Die Aufgaben 6, 8 und 10 werfen die Frage auf, wie religiöses Grundwissen geprüft werden soll. Multiple-Choice-Verfahren sind zweifellos geeignet, in standardisierter und damit leicht vergleichbarer Weise die Kenntnis von Faktenwissen zu erheben. Zielt der Religionsunterricht auf die Aneignung von Faktenwissen oder strebt er die Einsicht in religiöse Zusammenhänge, in die innere Struktur und Logik des christlichen Glaubens und anderer Religionen an? Nimmt man die Verbindung von Wissen und Können im Kompetenzbegriff ernst, dann ist eine Abfrage von Wissen grundsätzlich fragwürdig. Andererseits wird man fragen können, ob ein bestimmtes Grundwissen nicht auch außerhalb von Anwendungssituationen beherrscht werden sollte, gerade um in lebensweltlichen Kontexten verfügbar zu sein. Die Frage, welche Aufgabentypen geeignet sind, den Erwerb grundlegender Kompetenzen im Religionsunterricht zu überprüfen, wird man nur nach längeren Praxiserfahrungen beantworten können. Aus diesem Grund ist es durchaus sinnvoll, dass in der Expertise unterschiedliche und auch umstrittene Aufgabentypen zur Erprobung vorgeschlagen werden.

Im letzten Kapitel gibt die Expertengruppe hilfreiche und notwendige Hinweise zur Implementierung des Kompetenzmodells und der grundlegenden Kompetenzen. Die Hinweise sind notwendig, weil die Erfahrungen mit Lehrplanrevisionen in den letzten Jahrzehnten gezeigt haben, dass ohne Implementierungsstrategien pädagogische Innovationen kaum den Unterrichtsalltag prägen und herkömmliche Lehrpläne Steuerungsinstrumente mit geringer Wirksamkeit sind. Die Empfehlungen der Expertise machen deutlich, dass Bildungsstandards keine neue Variante eines Lehrplans sind, sondern einen (religions-)pädagogischen Perspektivwechsel einführen und fördern. Dieser Perspektivwechsel erfordert weitreichende Veränderungen in der Unterrichtsplanung und -gestaltung, in der Entwicklung von kompetenzorientierten Lehrmaterialien und in der Lehreraus- und -fortbildung. Ich möchte vor allem zwei Desiderate nachdrücklich unterstützen: Kerncurricula und Lehrwerke müssen die Inhalte des Religionsunterrichts so strukturieren, dass im Sinne aufbauenden

Lernens für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Lernfortschritte und motivierende Lernerfolge ermöglicht werden. Religiöse Bildung ist mehr als das, was im Religionsunterricht realistisch vermittelt werden kann. Religiöse Lernprozesse finden auch in der Familie, in der Gemeinde, in der kirchlichen Jugendarbeit oder in Angeboten der Schulpastoral statt. Es ist daher an der Zeit, über das Zueinander der verschiedenen Lernorte des Glaubens religionspädagogisch neu nachzudenken und Formen der Kooperation zu entwickeln, die ein nachhaltiges religiöses Lernen ermöglichen.

Die Einführung von Bildungsstandards im Religionsunterricht wirft Fragen auf, die nur durch die Auswertung von Unterrichtserfahrungen und durch weitere religionspädagogische Forschungen geklärt werden können. Dazu gehören die Weiterentwicklung des Kompetenzmodells mit der Unterscheidung von Niveaustufen sowie die Gestaltung der Implementierung und der Evaluation. Es ist zu wünschen, dass es in diesen Fragen zu einem intensiven katholisch-evangelischen Austausch kommt, von dem beide Seiten nur profitieren können. Die Expertise des Comenius-Instituts und die *Kirchlichen Richtlinien* der deutschen Bischöfe bieten dazu eine gute Grundlage. Der Expertise wünsche ich deshalb eine breite Rezeption auch auf katholischer Seite.



## Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht

1. Auch wenn aus religionspädagogischer ähnlich wie aus allgemein-pädagogischer Sicht Vorbehalte gegenüber einer allzu euphorisch geführten Bildungsstandard-Debatte bestehen, kann sich der Religionsunterricht ihr nicht entziehen. Es spricht sogar einiges dafür, dass ein Sich-Einlassen auf diese Debatte dem Profil dieses Faches durchaus zugute kommt und seiner vielfach antreffbaren Einschätzung, es sei ein bloßes „Laberfach“, den Garaus macht. Denn die Frage danach, welche Bildungsstandards im Religionsunterricht zu erwerben sind, zwingt zum gründlichen Nachdenken darüber, welchen spezifischen Beitrag dieses Fach dazu leistet, dass die Schülerinnen und Schüler mit den komplexen Anforderungen, denen sie sich in ihrem weiteren Leben gegenübergestellt sehen, kompetent, d.h. sachlich angemessen und selbstbestimmt umgehen können. Im Mittelpunkt steht die Frage, über welche Urteilskraft und welche Handlungsfähigkeit („TheoLiteracy“<sup>1</sup>) Schülerinnen und Schüler verfügen sollten, um sich auf die religiöse Dimension der Wirklichkeit hin verhalten und sie gegebenenfalls mitgestalten zu können.

2. Von daher ist es nur konsequent, dass sowohl auf katholischer als auch evangelischer Seite die Initiative ergriffen worden ist, für den Religionsunterricht Bildungsstandards zu erarbeiten. Für den katholischen Religionsunterricht liegen inzwischen „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht“ zum einen in der Grundschule/Primarstufe<sup>2</sup> und zum anderen – zeitlich vorher erschienen – für die Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (mittlerer Schulabschluss)<sup>3</sup> vor, die für die Ausarbeitung der Curricula auf Länder- bzw. Schulebene einen hohen Verbindlichkeitsgrad haben. Für den evangelischen Religionsunterricht hat eine Expertengruppe am Comenius-Institut Vorschläge für die Sekundarstufe I vorgelegt.<sup>4</sup>

3. Wenn man die beiden Vorlagen für die Sekundarstufe I vergleicht, ist festzustellen, dass das Konzept der Expertengruppe am Comenius-Institut komplexer angelegt ist als das der deutschen Bischöfe. Dieses Konzept ist stark inhaltlich ausgerichtet: Durch die Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens sollen die Fähigkeiten erworben werden, „die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind“ (Kirchliche Richtlinien 2004, 13) und die „gemeinsam dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit“ (ebd.) dienen. An einzelnen Kompetenzen werden dafür aufgeführt (vgl. 13-15):

1 Vgl. Hunze, Guido; Müller, Klaus (Hg.) (2003): TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie. Münster.

2 Vgl. Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe (Die deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006. – Dieser Text wird im Folgenden aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten nicht berücksichtigt.

3 Vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) (Die deutschen Bischöfe 76), Bonn 2004.

4 Vgl. Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster.

- religiöse Phänomene wahrnehmen,
- religiöse Sprache verstehen und verwenden,
- religiöse Zeugnisse verstehen,
- religiöses Wissen darstellen,
- in religiösen Fragen begründet urteilen,
- sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen und
- aus religiöser Motivation handeln.

Als obligatorisch für ein Kerncurriculum sind dann die inhaltlichen Anforderungen zum Erwerb des für diese Kompetenzen erforderlichen Grundwissens über den christlichen Glauben und andere Religionen aufgelistet. Eine Zuordnung der verschiedenen Elemente aus diesem (verbindlich vorgegebenen) Kanon an Grundwissen zu einzelnen Kompetenzen erfolgt nicht. Ob auf diese Weise den allgemeinen Vorstellungen zur Festlegung von Bildungsstandards entsprochen wird, bleibt fraglich.

Dem durch und durch Rechnung zu tragen, ist das erkenntliche Bemühen der Expertengruppe am Comenius-Institut gewesen. Das von ihr erarbeitete Kompetenzmodell weist in der „Dimension der Erschließung von Religion“ große Ähnlichkeiten zu den genannten Einzelkompetenzen aus den Richtlinien der deutschen Bischöfe auf: Perzeption (wahrnehmen und beschreiben), Kognition (verstehen und deuten), Performanz (handeln und gestalten), Interaktion (kommunizieren und beurteilen) und Partizipation (teilhaben und entscheiden) (vgl. Fischer/Elsenbast 2006, 17). Mit Blick auf die objektivierbaren Gegenstandsbereiche ist es jedoch nicht unbedeutend weiter gefasst: Zu der „Bezugsreligion“ des Religionsunterrichts, also dem christlichen Glauben in evangelischer Ausprägung, und zu den anderen Religionen und Weltanschauungen sind noch zwei weitere Bereiche hinzugenommen worden: zum einen die subjektive Religion der Schüler und Schülerinnen und zum anderen Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen (vgl. ebd., 18). So soll gewährleistet werden, dass im Religionsunterricht so umfassend wie möglich „das gesellschaftlich vorfindliche und identifizierbare Phänomen Religion bzw. Religionen sowie ... religiöse Praxis in unterschiedlichen Erscheinungsformen einschließlich der individuellen religiösen Überzeugungen und Ausdrucksgestalten“ (ebd., 14) in den Blick kommt und thematisiert wird.

Die Expertengruppe hat darauf verzichtet, für alle so entstehenden Felder des 5x4-Tabellenrasters Einzelkompetenzen aufzuführen, sondern sie zu zwölf grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung verschränkt.

Ein Vorteil der Erweiterung der Gegenstandsbereiche besteht darin, dass das so gewonnene Kompetenzmodell näher an die Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen heranrückt, indem ihnen bewusst werden soll, dass Religion nicht nur ein in bestimmten, ihnen mehr oder weniger fremd gewordenen Institutionen vorkommendes Phänomen ist, sondern sie sowohl existenziell als auch kulturell damit unweigerlich in Berührung kommen und dass es sie somit persönlich angeht, insofern sie sich so oder so dazu verhalten müssen.

4. Erkennbar ist in beiden Modellen das Bemühen, die religiösen Bildungsstandards so auszuweisen, dass sie als Beitrag zu der insgesamt von der Schule zu vermittelnden Bildung plausibel erscheinen. Ausdrücklich wird hervorgehoben, dass der Religionsunterricht kein Sonderfach ist, sondern dass er in enger Nähe zu den anderen Schulfächern steht und zu ihnen vielerlei Querverbindungen bestehen.

Darum sind die Bildungsstandards und Kompetenzen auch so formuliert, dass sie pädagogisch-bildungstheoretisch nachvollziehbar erscheinen. Es wird betont, dass es sich nicht um ausschließlich fachbezogene, sondern fachübergreifende Kompetenzen handelt. Zugleich legen beide Modelle einer bestimmten und auf sie erheblichen Einfluss nehmenden Richtung innerhalb der aktuellen Bildungsstandard-Debatte gegenüber eine deutliche Reserve an den Tag. Ausdrücklich weisen sie Ansinnen zurück, den Religionsunterricht auf ein pragmatisch reduziertes Verständnis von Bildung hin als Ausbildung, also im Sinne einer Funktionalisierung bzw. Instrumentalisierung von Bildung „für eine konkurrierende Wissensgesellschaft im Weltmaßstab“<sup>5</sup> ausrichten zu wollen. Indem etwa die Expertengruppe am Comenius-Institut „gebildete Religion“ als Leitziel für dieses Schulfach angibt, reklamiert sie für es und für die Schule insgesamt ein Festhalten am klassischen Bildungsideal im Sinne der Befähigung des und der Menschen zur verantwortlichen Wahrnehmung ihrer Geschicke sowie gemeinsam mit den anderen zur zukunftsfähigen Gestaltung der Geschichte insgesamt.

5. Für ihre Zurückweisung eines reduktionistischen Bildungsverständnisses machen beide Kompetenzmodelle aus dem christlichen Glauben erwachsende Implikationen und Konsequenzen für eine dem und den Menschen gemäße Bildung geltend. So wird etwa im Text der Expertengruppe am Comenius-Institut als zentrale Bestimmung des Menschen- und Wirklichkeitsverständnisses gemäß evangelischem Glauben angeführt: Für es „ist eine Grunderfahrung konstitutiv, die in der reformatorischen Tradition als Rechtfertigung ‚allein aus Gnade‘ und ‚allein durch den Glauben‘ zu beschreiben ist. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch den Grund, den Sinn und das Ziel seiner Existenz allein Gott verdankt. Gottes unbedingte Annahme enthebt den Menschen des Zwangs zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung seines Lebens. Sie stellt ihn in Freiheit und befähigt zu einem Leben in Verantwortung.“ (Fischer/Elsenbast 2006, 23)

Zu den christlichen Haltungen, die durch den Religionsunterricht gefördert werden sollen, zählen die deutschen Bischöfe: „Wachheit für letzte Fragen“, „Lebensfreude“, „Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung“, „Sensibilität für das Leiden anderer“ sowie „Hoffnung und Versöhnung über den Tod hinaus“ (vgl. Kirchliche Richtlinien 2004, 9).

So unzweifelhaft die hier aufgeführten Erfahrungen und Einstellungen grundlegend mit Bildung zu tun haben, so wird in beiden Texten betont, dass sie letztlich dem vermittelnden Zugriff von Menschen entzogen bleiben und Sache des von Gott geschenkten Glaubens sind, als Konsequenzen dann allerdings von den sich darauf Einlassenden aus ihrem Glauben heraus gelernt werden können und zu lernen sind.

6. Dem Selbstverständnis des christlichen Glaubens entsprechend hat es ein solches Lernen nicht nur mit einem als religiös abgegrenzten Teilbereich der Wirklichkeit zu tun, sondern es handelt sich um ein bestimmtes Sich-Einlassen auf die Wirklichkeit als ganze. Denn der Glaube hat es wesentlich mit dem alle Wirklichkeit tragenden Grund – Gott – zu tun, der Leben ermöglicht und ihm Halt gibt. Der Glaube lässt die Wirklichkeit betrachten und in ihr handeln aus der Gewissheit heraus, dass Gott sie in seiner Barmherzigkeit und Liebe umfassen hält. Eine solche gläubige Sicht von Wirklichkeit zeitigt unweigerlich auch Konsequenzen für ein Gesamtverständnis

<sup>5</sup> Grümme, Bernhard (2003): Zwischen allen Stühlen? Die Religionspädagogik im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: Hunze; Müller: TheoLiteracy (Anm. 1), S. 11-29, hier: S. 23.

von Bildung, die sich auf mehr erstreckt, als vielfach mit Religion assoziiert wird, nämlich, um nur einige zentrale Aspekte zu nennen,

- dass ihr verbindlicher Maßstab die Würde des einzelnen und aller Menschen ist, womit dem Ansinnen widersprochen wird, Menschen zu Mitteln für andere Interessen zu machen und so die Bildungsarbeit zu funktionalisieren,
- dass den Sinn des Lebens mehr ausmacht, als was von Menschen verzweckt und verplant werden kann,
- dass das Prinzip des Vorrangs der Gnade vor der Leistung und des Indikativs vor dem Imperativ auch Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsprozessen zu zeitigen hat,
- dass die Endlichkeit als konstitutives Moment des Menschseins und des zwischenmenschlichen Zusammenlebens nicht ausgeblendet, sondern zum bewussten Umgang mit ihr befähigt wird,
- dass Fehler und Scheitern keinen Anlass geben, die betroffenen Menschen abzuschreiben, sondern diese vielmehr in dem Maße zu fördern sind, wie es ihren Fähigkeiten entspricht,
- dass die Ausbildung von je individueller Identität im Horizont von universaler Solidarität – auch anamnetisch und antizipatorisch – erfolgt,
- dass der Mensch in seinem Tun sich davon entlastet sehen darf, selbst die Vollendung der Welt im Ganzen bewerkstelligen zu müssen u.a.m.

Für den Religionsunterricht heißt das, dass er nicht nur eine religiöse Grundbildung im engeren Sinne zu vermitteln hat, sondern etwas von dieser umfassenden Wirklichkeitsperspektive aus dem Glauben heraus erahnen lassen können muss, wie fragmentarisch auch immer.<sup>6</sup> Am überzeugendsten lässt sich dies am Beispiel von Menschen aufzeigen, die entsprechend gelebt haben. Sie fordern die Heranwachsenden heraus, sich zu entscheiden, wie sie leben möchten.

Dass dieses in Form von Bildungsstandards nicht ausgewiesen werden kann, versteht sich von selbst. Insofern stellt der Religionsunterricht einen Grenzfall an einer Schule dar, die mehr und mehr nur das gelten lässt, was verobjektivierbar und evaluierbar ist. Der Vorzug beider Bildungsstandard-Papiere ist, dass sie letztlich genau darin die Stärke des Religionsunterrichts erblicken und von ihm so einen wichtigen Beitrag für die Gestaltung einer „guten Schule“ ausgehen lassen möchten, aber doch auch Wert darauf legen und verlangen, dass in diesem Fach Kompetenzen erworben werden, die auch ihrerseits verobjektivierbar und evaluierbar sind.<sup>7</sup>

7. Einen weiteren Punkt führen beide Papiere als Grenzen eines auf Bildungsstandards fixierten Denkens und Vorgehens an: „Unterricht ist ... nicht im Sinne einer Output orientierten Systemsteuerung, sondern als kommunikatives Handeln zu gestalten“ (Kirchliche Richtlinien 2004, 11). Zunächst einmal ruft diese Feststellung

<sup>6</sup> Stringent durchgeführt ist dieses im „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II“ (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2003); problematisch ist es allerdings, wenn ein bestimmter theologischer Ansatz (in diesem Fall ein transzendentaltheologischer Ansatz) für den gesamten Lehrplan dermaßen verpflichtend gemacht wird.

<sup>7</sup> So gesehen kann der von ihm kritisch gemeinten Beobachtung Heinz-Elmar Tenorths durchaus Recht gegeben werden, dass nämlich der Religionsunterricht in der Tat von seiner Sache her zwischen „Bildung“ und „Bekenntnis“ oszilliert. Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50; H.5, S. 650-661, bes. S. 655f.

in Erinnerung, dass das Unterrichten nicht bloß ein Vorgang ist, in dem Kenntnisse erworben werden, die später abgefragt werden können, sondern dass durch die Weise des Unterrichtens selbst entschieden wird, dass und welche Kompetenzen erworben werden können. Darüber hinaus ist grundsätzlich daran festzuhalten, dass es, wie Helmut Peukert es ausgedrückt hat, in Bildungsprozessen „nie nur um die eindimensionale Reproduktion einer überlieferten kulturellen Lebensform geht, sondern auch um deren Rekonstruktion aus der Perspektive von Heranwachsenden, die beim Aufbau einer gemeinsamen Welt eigene Lebensmöglichkeiten erkunden müssen“<sup>8</sup>. Gerade die lebendige Weitergabe von religiösen Traditionen ist auf die aktive Ko-konstruktion durch die jeweils Heranwachsenden elementar angewiesen (vgl. hierzu auch Fischer/Elsenbast 2006, 73f.), soll damit nicht bloß ein Beitrag zur Erhaltung des kulturellen Gedächtnisses geleistet werden, sondern zu dem, worin sich nach Helmut Peukert „Erziehungswissenschaft und Theologie in ihren zentralen Intentionen treffen“, nämlich zur solidarischen „Suche nach einer gemeinsamen Welt, in der Differenzen geachtet werden, die aber gleichwohl einen universalen Horizont mit Lebensmöglichkeiten für alle aufspannt“ (Peukert 2004, 86).

---

<sup>8</sup> Peukert, Helmut (2004): Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation. In: Groß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik. Münster, S. 51-91, hier: S. 86.

## Alles Bildungsstandards – oder was?

Um bildungs- und schulpolitisch etwas zu bewegen oder gar durchzusetzen, was einem – aus welchen Gründen auch immer – wichtig ist, muss man klotzen, nicht kleckern. Davon scheinen auch die unter der Redaktion von Dietlind Fischer und Volker Elsenbast versammelten zahlreichen Autoren vorliegender Veröffentlichung überzeugt zu sein. Unter dem anspruchsvollen Titel „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ geht es um die Herausarbeitung von Bildungsstandards, die die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts befördern sollen. Soweit die programmatische Absicht.

Ohne eine gewisse Notwendigkeit und ein gewisses ‚Wahrheitsmoment‘ in der Bereitstellung bzw. Erarbeitung solcher Parameter seitens der Religionspädagogik verkennen zu wollen, kann man hier auch anderer Meinung sein. Ich bekenne vorab, dass ich diesbezüglich wesentlich zögerlicher bin, weil mir der Gegenstand der Debatte sehr strittig erscheint, zumindest strittiger als der Ersteindruck, den diese Publikation erwecken kann.

Bernd Schröder hat hier wiederholt und sensibel die Contra-Argumente vorgetragen, auch wenn er die Argumente ‚pro‘ Bildungsstandards im Religionsunterricht letztlich für stärker erachtet.<sup>1</sup> Für mich Altvorderen (Jahrgang 1949), der die Höhen und (Un-)Tiefen der curricularen Debatte – dazu später mehr – durchlebt und durchlitten hat, ist noch nicht entschieden, welche Argumente – pro oder contra – tatsächlich die besseren sind. Das wird sich erweisen, und vorher muss darüber gestritten werden.

Aber nun kurz und der Reihe nach zu einigen von mir als problematisch empfundenen Aspekten der Sache Kompetenzen bzw. Bildungsstandards im religiösen Zusammenhang.

### 1. „Alle reden von Bildungsstandards, wir auch!“

Warum eigentlich? Gut, wenn wir in Diskussionen sagen müssen, was der Religionsunterricht (etwa im Vergleich mit anderen Fächern) ‚bringt‘, dann hat es Sinn, sich mit der Out-come-Bilanz unseres Faches zu beschäftigen. Zwei Erinnerungen in dem Zusammenhang: Zum einen schneidet der Religionsunterricht in empirischen Untersuchungen seit Jahren wirklich nicht schlecht ab: Er ist „besser als sein Ruf“ (Anton Bucher). Warum also noch einmal ‚beweisen‘, was den einen sowieso deutlich ist, andere aber sowieso nicht glauben?

Zum anderen: Warum dieser freiwillig-vorausseilende Gehorsam seitens der Religionspädagogik in dieser Sache, der enorme Kräfte bindet und Zeit kostet?

Die seinerzeitige Kultusministerkonferenz (KMK) hat ausdrücklich nur wenige Fächer zu Bildungsstandards verpflichtet; der Religionsunterricht ist, wie andere Fächer, nicht dabei. Gut so. Es gibt offenkundig in der Sicht der KMK in der Schule auch solche Fächer, die mit Bildung zu tun haben, sich aber nicht dem Reglement

<sup>1</sup> Schröder, Bernd (2006): Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung. In: Wermke, Michael; Adam, Gottfried; Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Göttingen, S. 80-93, hier S. 93.



von Standards unterziehen müssen. Welch eine Einsicht! Und welche Freiheit und welcher Freiraum damit eröffnet werden! Das sollten wir in der Religionspädagogik im Sinne bester evangelischer Bildungstradition nützen und unsere Kräfte dort einsetzen, wo wir wirklich etwas bewegen können.

## 2. Leitende Begrifflichkeiten

Die in der gleichnamigen Debatte eingeführten und auch von vorliegender Veröffentlichung verwendeten Begriffe heißen Ziele, Kompetenzen, Bildungsstandards. In der Diskussion oft unpräzise und synonym gebraucht, unterscheidet diese Veröffentlichung semantisch zu Recht zwischen ihnen, ordnet sie aber auch auf bestimmte Weise einander zu. Zugespitzt hört sich das im O-Ton so an: „Bildungsstandards sind normative Setzungen, die präzise definieren, was von den Schüler/innen erwartet wird. Sie sind klare und verbindliche Anforderungen an das Lernen und Lehren...“ (10) Und: „Kompetenzen sind inhalts- und bereichsspezifische Konkretionen der Standards.“ (11)

Ich gehe jetzt nicht auf die fragwürdigen Formulierungen „normative Setzungen“, „präzise definieren“, „klare und verbindliche Anforderungen“ ein – über die geredet werden muss! – sondern frage viel grundsätzlicher: Täusche ich mich, wenn ich meine, dass hier *Bildung* im Grunde für *erlernbar* gehalten wird?! Dann aber liegt hier ein anderes Bildungsverständnis vor, als das in der abendländischen-europäischen Tradition sich herausbildende, das – als Selbsttätigkeit begriffen – nicht erlern- und wissbar war. Wie mir scheint, geht es damit den Machern dieser Studie letztlich weniger um Bildung als um ein – von Friedrich Nietzsche zu Recht gescholtenes – „Wissen um Bildung“ und „Schulbildungswissen“.<sup>2</sup>

## 3. Wovon reden wir eigentlich, wenn wir von Bildungsstandards reden?

Was – das ist das Entscheidende! – aber soll mit dem Begriff Bildungsstandards ausgesagt werden? Die Studie meint damit erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die sich an klaren, verbindlichen Zielen orientieren. Ist es wirklich das, was wir unter Bildung verstehen? Das macht (mir) Schwierigkeiten. *Zum einen* kann ich nicht Bildungsprozesse mit Kompetenzschulung gleichsetzen (siehe dazu meinen 4. Punkt); *zum anderen* leuchtet mir nicht ein, wie (zwölf) formale Kompetenzen gleichsam inhaltsfrei gelernt werden können (siehe dazu meinen 5. Punkt). Werden durch solcherart Pragmatismus und Verzweckung nicht die Lust, das Interesse und die intrinsische Neugier der Einzelnen an Inhalten vernachlässigt, ja geradezu verdrängt? Und das sub voce Bildung!? Schließlich: Welche materiale – nicht bloß formale! – Kompetenz kann man in religiösen Dingen auf diese Weise wirklich erwerben? Kann es sein, dass sich solcher Kompetenzpragmatismus in Sachen Bildung generell, in Sachen religiöser Bildung speziell eher religionshem-

2 In seiner „Zweiten Unzeitgemäßen Betrachtung“: „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ (1837) stellt Nietzsche fest, die moderne Bildung „ist gar keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um die Bildung“. Um 1800 ein Anstoß zur Veränderung der Welt, wird Bildung mit dem 19. Jahrhundert „Ausdruck ... der Anpassung an bestehende Verhältnisse“ (Clemens Menze).

mend als religionsförderlich auswirkt? Zur Frage der erwünschten Lernergebnisse bzw. erreichbaren Ziele siehe meinen 7. Punkt.

#### 4. Um welche Art Bildung geht es bei den Bildungsstandards?

Wenn Bildung in abendländisch-europäischer Tradition im Wesentlichen ein *Können* und eine *Lebensform* darstellt und Wilhelm von Humboldt zufolge der gebildet ist, der „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht<sup>3</sup>, dann lässt sich das definitiv nicht standardisieren. Bildung ist nämlich nicht beliebig machbar, sondern kontingent. Daher kann es nicht das recht verstandene Ziel des (schulischen und religiösen) Bildungsprozesses sein, Schülerinnen und Schüler an (vorgegebene) „Bildungsstandards“ anzupassen. Vielmehr muss es darum gehen, dass Heranwachsende als Subjekte sich ihre Kultur und Bildung selbstständig schaffen.<sup>4</sup> Peter Biehl hat in diesem Zusammenhang beizeiten sehr grundsätzlich von Bildung als dem „lebenslangen Prozess der *Subjektwerdung* des Menschen“ im Kontext seiner Lebensverhältnisse gesprochen.<sup>5</sup>

#### 5. Kann man sich ohne Inhalte bilden?

Nach meiner Überzeugung entsteht Bildung abendländisch-europäischer Tradition durch die zweckfreie Auseinandersetzung des Selbst mit dem Anderen, dem Fremden, also der andrängenden Weltwirklichkeit, der Kultur und ihren Objektivationen mittels Partizipation und Reflexion.<sup>6</sup> Wir bilden uns im Medium von Lehren und Lernen mit und anhand von bedeutsamen Kulturgütern. Von dieser Grundauffassung her erscheint mir zweierlei an der Comenius-Veröffentlichung schwierig: Zum einen machen mir die zwölf aufgelisteten Kompetenzen den Eindruck, dass man sie auch einigermaßen unabhängig von Inhalten gewinnen und formulieren kann. Als jemand, der stärker von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik herkommt, ist es mir wichtig, dass Inhalte – „Bildungsgut“ –, der Kultur entstammend, ihre eigene Dignität und Dynamik haben, die nicht verzweckt werden dürfen. Horst Rumpf<sup>7</sup> hat auf dieser Linie seit vielen Jahren davon gesprochen „sich auf Stoffe wirklich einzulassen“. Kompetenzen müssten demzufolge m.E. im engen Kontakt mit den Inhalten erhoben und formuliert werden; wobei ich davon überzeugt bin, dass sich zahlreiche religiöse Stoffe nicht in das Prokrustesbett der zwölf Kompetenzen zwingen lassen werden, es sei denn um einen hohen Preis. Religiöse Stoffe aber, die wir durch Kompetenzorientierung zu zahnlosen Tigern transformieren – wer braucht sie? Sie mögen zwar gewisse Bedürfnisse von PISA-Geschäftigen befriedigen, sind aber m.E.

3 Wilhelm v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In: ders., Gesammelte Schriften (I-XVII, Berlin 1903-1936) I, S. 283.

4 Vgl. Ladenthin, Volker (2003): Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff. In: Evangelische Theologie 63; H.4, S. 237-260, v.a. S. 237f.

5 Vgl. Biehl, Peter (1991): Erfahrung, Glaube und Bildung. 1991, S. 124ff., S. 175; Hervorhebung von W.R.

6 Vgl. Ritter, Werner H. (2006): Religiöses Lernen und religiöse Bildung in der Grundschule. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart, S. 11-27, hier S. 22f.

7 Vgl. Rumpf, Horst (1987): Belebungsversuche. München/Weinheim.



letztlich kontraproduktiv für Bildung, weil sie, an Passförmigkeit und Funktionalität interessiert, christlicher Religion als kritischer Welt-Anschauung aus dem Glauben sehr schnell den Zahn ziehen und den Biss nehmen können. Cui bono?

*Zum anderen* entdecke ich in der Veröffentlichung eine auffällige Inkonsequenz bzw. einen Selbstwiderspruch: Einerseits wird dort (9) der Unterschied zur curricularen Theorie angesprochen und dabei betont, dass das Vorliegen bestimmter *Inhalte* die Grundvoraussetzung der Kompetenzorientierung sei und dies auch den Hauptunterschied zur curricularen Theorie darstelle. Einmal davon abgesehen, dass man diesen massiven Pauschalvorwurf an die curriculare Theorie so nicht unwidersprochen stehen lassen darf, muss die Veröffentlichung an anderer Stelle (73) einräumen, dass überhaupt noch keine entsprechenden Kerncurricula vorliegen – aber die zwölf Kompetenzen hat man schon! Da staune ich. Also doch Kompetenzen vor Stoffen!? Das kann es ja wohl nicht sein. Mit diesem eklatanten Selbstwiderspruch zieht sich die Veröffentlichung im Grunde den gleichen Vorwurf zu, den sie eingangs an die Adresse der curricularen Theorie richten zu müssen meint. Hier besteht m.E. deutlicher Klärungsbedarf.

## 6. Sind Bildungsstandards, alles'?

Zweifelsohne können die Kompetenzen bzw. Bildungsstandards den Religionsunterricht vor überzogenen Erwartungen bewahren und zu mehr pädagogischem ‚Realismus‘ in der Zielstellung führen. Andererseits wirken vermutlich nicht nur auf mich die zwölf Kompetenzen in der Differenziertheit ihrer Anliegen durchaus auch erschlagend: Wer soll das alles unterrichtlich im Blick und im Griff haben? Und erst die armen Kinder und Jugendlichen!

Nichtsdestotrotz kann man derzeit den Eindruck gewinnen, dass die formulierten Standards nun der Inbegriff von schulischer und religiöser Bildung sind und scheinbar alles Wichtige enthalten.<sup>8</sup> Allerdings – nota bene! – hat man anderen bzw. höheren Orts, nämlich seitens der Kultusministerkonferenz, schon längst eingeräumt, dass „*der Auftrag der schulischen Bildung (...) weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus (geht)*“<sup>9</sup>. Dies gilt natürlich auch für den Religionsunterricht. Dennoch reden Religionspädagoginnen und -pädagogen von Bildungsstandards und Kompetenzen, als wäre dies alles. Die berühmte Sogwirkung, meine ich.

Dabei ist nicht wenigen deutlich, dass immer nur ein kleiner Teil von (religiöser) Bildung standardisierbar ist<sup>10</sup>, bzw. „dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt“<sup>11</sup>. Und doch widmen viele, sehr viele diesem Thema derzeit enorm viel Aufmerksamkeit.

8 Rückzieher eingerechnet! Siehe in diesem Sinne den Schlusssatz von Bucher, Anton (2006): Mehr religionsdidaktischer Realismus. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58; H.2, S. 115-127, hier S. 123. Bucher spricht sich zwar für Bildungsstandards aus, schließt aber mit einer Relativierung: „Wie wichtig diese Standards auch sind: Nicht zu vergessen ist gerade in der religiös-spirituellen Bildung die Begeisterung. Diese lässt sich nicht normativ vorschreiben und entzieht sich didaktischer Machbarkeit; aber letztlich ist sie die entscheidende Kraft.“

9 Zitiert nach Terhart, Ewald (2003): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg, S. 3; Kursivierung von W. R.

10 Vgl. Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig, S. 191f.

11 Schweitzer, Friedrich (2004): Bildungsstandards auch für evangelische Religion? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56; H.3, S. 236-240, hier S. 240.

Wird man freilich das kritische Wort der KMK auch noch im Blick haben, wenn ‚alle‘ in ‚allen‘ Bundesländern der (religiösen) Bildungsstandard-Euphorie huldigen und ihr erlegen sind?

## 7. Was können Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen?

In der Sicht der Redaktoren und Autoren dieses Bandes haben wir im Religionsunterricht bisher v. a. auf das geachtet, was Kinder und Jugendliche im Unterricht erfahren („Inputorientierung“) und lernen *sollen*. Jetzt gelte es, den Blick auf die Outputs bzw. Outcomes zu richten, also darauf, was sie tatsächlich lernen (*können*).<sup>12</sup> Das ist ein Plädoyer für die (grundsätzliche) Erreichbarkeit von Zielen. Aber ist dieses Plädoyer berechtigt? Was Schülerinnen und Schüler im Unterricht tatsächlich lernen (können), das entdecken wir Lehrende erst nach und nach, wenn wir auf unsere Klientel achten. Hier werden wir zu Lernenden. Das braucht Zeit, Geduld – und Forschung. Darf man angesichts von Einsichten des Konstruktivismus, der Prozessdidaktik und der Wendung zum Subjekt alles, noch bevor ‚Versuchsergebnisse‘ in größerer Zahl vorliegen, gleich wieder in fixen Kompetenzrastern festzurren, die normieren wollen? Sind uns dabei wirklich die Schülerinnen und Schüler wichtig oder doch mehr die Kompetenzen? Lassen uns diese vorgeschriebenen Kompetenzen wirklich noch genau hinschauen, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen? Oder wissen wir wieder einmal schon vorab, was sie (zu) lernen (haben). So tun wir den zweiten Schritt vor dem ersten, was nicht gutgehen kann. Und schlussendlich werden dann, wenn ‚alles auf Bildungsstandards steht‘ – entgegen aller anfänglichen Beteuerung, dass nicht... –, Schüler anhand von Standards abgeprüft<sup>13</sup>, ob sie religiös kompetent sind oder auch nicht. Sind sie’s wirklich? „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“, heißt es in Bayern... Ist das Orientierung am Kind, an Jugendlichen? Warum nicht erst einmal ein Bündel von Kompetenz-Anregungen zum freien, unverbindlichen Gebrauch? Ich meine, es sind doch schon einmal negative Erfahrungen in den 70ern gesammelt worden, als man ein Sammelsurium von (nicht einfach schlechten) Ideen zum totalen Curriculum-Programm hochstilisierte. Warum dieser wohl typisch deutsche Zwang zum stets Grundsätzlichen und Programmatischen?

## 8. Unsicherheiten und Fragwürdigkeiten

Obleich die Macher der Studie von der Programmatik der Bildungsstandards überzeugt sind, verschweigen sie nicht einfach vorhandene Probleme, was sie ehrt. So werden allein auf Seite 16 der Veröffentlichung fünf bzw. sechs kapitale Ungeklärtheiten aufgelistet; das macht die Sache Bildungsstandards nicht unbedingt schmackhafter. Ich gehe nur auf zwei Problempunkte ein:

a) „Es geht im Religionsunterricht um religiöse Bildung von Kindern und Jugendlichen; eine notwendige Teilaufgabe dafür ist es jedoch, grundlegende Kompetenzen

<sup>12</sup> Ich hege Zweifel gegenüber dieser m.E. etwas gekünstelten Gegenüberstellung. Wenn ich es recht sehe, lag doch gerade der curricularen Theorie am Zusammenhang von Input und Output, oder?

<sup>13</sup> Meinen Informationen zufolge gab es in ausgewählten bayrischen Grundschulen vor zwei Jahren genau solche zunächst kultusministeriell veranlassten Versuchs-Maßnahmen, die dann aber sehr schnell zurückgenommen wurden, als sich massiver Widerstand dagegen erhob.

zu vermitteln.“ (16) Während mich der erste Satzteil erfreut (obwohl ich ihm, aufs Ganze gesehen, skeptisch gegenüberstehe – siehe meinen 7. Punkt), macht mich der zweite nachdenklich bzw. hellhörig: Ich dachte bislang, Kompetenzen seien von den Schülerinnen und Schülern zu *erwerben*, stattdessen scheint hier massiv die Vermittlungsdidaktik Pate zu stehen! Bildung?

b) Problematisch erscheint mir, wie im ersten Punkt von Seite 16 einfach die Stufentheorie ungeprüft als richtig vorausgesetzt wird.

Wenn ich die religionspädagogische Debatte aufmerksam beobachte, habe ich eher den Eindruck, als seien diesbezüglich zahlreiche Kolleginnen und Kollegen ins Nachdenken gekommen. Ich jedenfalls bin gemeinsam mit einem Forscherteam in einer jüngst erschienenen empirisch basierten Veröffentlichung zum Thema „Leid und Gott“ aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen zu der Auffassung gelangt, dass unser Untersuchungsmaterial (das von fast 400 Schülerinnen und Schülern stammt) die Stufentheorie zwar nicht ausschließt, aber auch nicht bestätigt.<sup>14</sup> Grundsätzlich spricht sehr viel dafür, dass diese Theorie zeitbedingt ist und zu Zeiten eines weithin akzeptierten theistischen Gottes- und Religionskonzeptes erklärungskräftiger war als sie es heute ist.

## 9. Ein Blick zurück ohne Bitterkeit, aber mit Nachdenklichkeit: Curriculum

Es gab eine Zeit – und sie ist noch gar nicht so lange her –, da hielt man hierzulande in Erziehungswissenschaften und Religionspädagogik (die Älteren erinnern sich! Und die Jungen?) das Curriculum für die größte Erfindung bzw. Findung aller Zeiten. Saul B. Robinsohns „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (1969) zeitigte eine Bildungseuphorie sondergleichen. Was wurde unter dieser Flagge in den 70ern des 20. Jhs. nicht alles an Lernzielen, ja seitenlangen Lernzielkatalogen auf den hungrigen Markt geworfen, Taxonomien eingeschlossen. Nach gut zehn Jahren, Mitte/Ende der 1980er, war der ganze Spuk vorbei, so schnell wie er gekommen und über das Land geschwappt war. Nun wollten viele nicht einmal mehr das Wort in den Mund nehmen, und es verschwand auch tatsächlich nahezu total aus der wissenschaftlichen Debatte: zu abgeschmackt, zu ausgelutscht erschien es nun infolge Überhitzung, Überschätzung und Überbelastung eines an und für sich richtigen Gedankens, nämlich, dass man auch sagen können muss, was Schülerinnen und Schüler in der Schule zu lernen hätten bzw. haben. Das ist m.E. die *particula veri* des Curriculum bis heute. Wir haben seitdem sattsam gelernt, dass das Curriculum nicht das allein Entscheidende für schulische Bildung ist. Letzteres sollten wir m.E. im Blick auf die derzeit boomende Kompetenzen- und Bildungsstandard-Debatte rechtzeitig im Blick haben, denn dann könnten wir uns die seinerzeitige Überhitzung produktiv ersparen. Wir stehen nämlich m.E. heute in einer ganz ähnlichen Gefahr wie unsere Kollegen damals.

Nota bene: Es hat wenig Sinn, in immer kürzeren Abständen neue (oder neu erscheinende) Begriffe auf den religionspädagogischen Markt zu werfen. Eine religionspädagogische Literaturproduktion, die immer schneller und kurzlebiger

<sup>14</sup> Vgl. Ritter, Werner H.; Hanisch, Helmut; Nestler, Erich; Gramzow, Christoph (2006): *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen, v.a. S. 155 und 170ff.

wird<sup>15</sup>, ist letztlich kontraproduktiv. Freunde, werdet wesentlich! Was wir in diesem Zusammenhang brauchen, ist der Mut zur Verlangsamung des wissenschaftlichen Diskurses und des geduldigen Sich-Einlassens auf Essentielles, gepaart mit grundständiger Reflexion. Oder ist es nicht eine *contradictio in adiecto*, wenn wir pädagogisch und didaktisch unseren Schülern bzw. Kindern und Jugendlichen die Tugend der Gründlichkeit predigen und selbst im wissenschaftlichen Diskurs das Gegenteil propagieren und praktizieren.

Zugegeben: Dass der Band „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, so wie er jetzt vorliegt, ein *mixtum compositum* darstellt und eine Reihe von Ungereimtheiten und Inkonsistenzen enthält, ist nicht verwunderlich, sondern durch den Druck des *out-come* bedingt. Wie soll es bei einem heterogenen Thema, in das 23 Landeskirchen und 16 Kultusministerien hineinregieren und diverse (Religions-)Pädagogen noch dazu, auch anders sein? Gleichwohl, wie wäre es mit mehr Nachdenklichkeit, Langsamkeit und Besinnung auf das, was wirklich wichtig ist? Muss die Religionspädagogik – „wir auch!“ – allen Ernstes überall mitspielen? Noch dazu, wenn uns niemand zwingt (siehe meinen 1. Punkt). Die Faszination des „wir wollen auch mitmischen“ ist offenkundig groß, suggestiv und rauschhaft. Aber was wird dabei herauskommen? Und werden sich die geballten Anstrengungen am Ende wirklich gelohnt haben? Das ist noch nicht heraus.<sup>16</sup> Damit ich am Ende aber nicht als ewiger, unverbesserlicher, innovations-resistenter Beckmesser und Besserwisser dastehe, betone ich nachdrücklich: Ich halte die Debatte um religiöse Bildungsstandards und Kompetenzen nicht *apriori* für sinn- und aussichtslos – das war, wie wir in der Rückschau sehen, die curriculare Debatte auch nicht. Aber lasst uns das jetzt temperiert und mit Augenmaß tun, was heißt: nicht das große Ganze religiöser Bildung aus dem Auge verlieren. Es wäre schade, wenn am Ende das Kind wieder einmal mit dem Bade ausgeschüttet würde.

## 10. Entwicklung wohin?

Alles in allem geht es um die Entwicklung des Religionsunterrichts, wie die Veröffentlichung ja auch im Untertitel betont. Entwicklung wohin? Welche Entwicklung wollen wir? Mein Herz schlägt nicht bei einem kompetenzorientierten Religionsunterricht, weil ich Zweifel habe, ob das Kinder und Jugendliche „wirklich brauchen“ (im Baldermannschen Sinne), und ob *sie sich* in einem solchen Religionsunterricht wirklich *bilden* können. Mir schwebt eher ein Religionsunterricht vor, der subjektive Religion von Kindern und Jugendlichen und objektive Religion so miteinander ver-

<sup>15</sup> B. Dressler hat das jüngst in seinem religionspädagogischen Literaturbericht für 2003 treffend ausgesprochen; vgl. Dressler, Bernhard (2005): Bildung – Didaktik – Empirie. Und Historisierung. Religionspädagogische Literatur 2003. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 2005 (JRP 21), hg. v. Christoph Bizer u.a., S. 155-186.

<sup>16</sup> Aus dem Grunde kann ich mich – *sit venia verbo* – dem Hurra-Optimismus des sonst sehr moderaten Kollegen Bernd Schröder (s. Anm. 1) nicht anschließen: „Selbst wenn sich *nach* den aktuellen Bemühungen um die Formulierung solcher Standards herausstellen sollte, dass dabei nur in neuer Begrifflichkeit und Form alte Inhalte und Anliegen zum Tragen kommen, wäre diese Anstrengung meines Erachtens notwendig und hilfreich: als Indiz wacher Zeitgenossenschaft der Religionsdidaktik und stets aufs Neue notwendiger Vergewisserung über Ziele, Inhalte und Grenzen schulischen Religionsunterrichts.“ (Schröder, a.a.O., S. 93) – So viel Aufwand für wenig Neues wäre, nein: *ist mir zu viel*.

mittelt, dass Erstere zu gebildeten Glaubensvorstellungen kommen können – jenseits von selbstfixiertem Subjektivismus und traditionsverhaftetem Objektivismus. Dazu wird es sicher auch Ziele brauchen, ferner einen Kanon bildungsrelevanter Inhalte und Vorschläge, was ‚gekonnt‘ werden sollte („Kompetenzen“). Dies aber alles in dienender Funktion: nämlich dazu dienlich, dass Schüler zu ihrer Religion, zu ihrem Glauben kommen können, die bzw. der ihnen ‚Gott und die Welt‘ erschließt.

## Kurzkommentar – Vorschläge zur Fortschreibung

Da mir leider nicht die Zeit zur Verfügung steht, differenzierter auf das vorgelegte Diskussionspapier einzugehen, formuliere ich meine Anmerkungen in bewusst pointierten Thesen. Insgesamt begrüße ich den Entwurf außerordentlich, da er mir wichtige Argumentationshilfen für die Diskussionen um Bildungsstandards in meinem Umfeld liefert.

1. Eine Fortschreibung des Diskussionspapiers hat neben allen Konvergenzen auch die Differenz zwischen dem christlich-theologischen und dem neuzeitlich-aufklärerischen Bildungs- und Religionsbegriff stärker zur Geltung zu bringen.

- Eine Entfaltung des kritischen Potenzials des christlichen Bildungsverständnisses fehlt, das jeglicher Funktionalisierung von ‚Bildung‘ ebenso widersprechen würde wie allein schon dem Begriff ‚Bildungsstandard‘ (vgl. 16).
- Aus theologischer Perspektive ist der Begriff ‚Religion‘ unterbestimmt, wenn Religion systemtheoretisch auf die Beschäftigung mit ‚Problemen konstitutiver Rationalität‘ (13) reduziert und die Praxis von Religion zivilreligiös als eine ‚Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren‘ (S. 14) definiert wird. Es stellt sich damit auch die Frage, warum durchgängig von ‚religiöser Bildung‘ und nicht von ‚christlicher Bildung‘ als Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts die Rede ist. Ist ‚christlich-evangelische Bildung‘ ein Derivat ‚religiöser Bildung‘? (vgl. die Formulierung der Überschrift zu 4.)
- Die Spannung zwischen unverfügbarer Offenbarung und intentionalem Bildungsbemühen, in der die (evangelische) Religionsdidaktik steht, wird einseitig aufgelöst, wenn es im Religionsunterricht ‚prinzipiell um die Kompetenz [geht], sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können.‘ (14)

2. Eine Fortschreibung des Diskussionspapiers hat zu prüfen, inwieweit die unterschiedlichen (religions-)soziologischen Voraussetzungen des Religionsunterrichts stärker zur Geltung gebracht werden müssen.

- Das Papier äußert sich nicht zu den Schülern im Religionsunterricht resp. zu deren religiösen Lernvoraussetzungen. Ein schülerorientierter Unterricht kann sich nicht allein an einem erwünschten ‚Outcome‘ ausrichten, sondern hat die Lernumwelt und -bedingungen („Lebenswelt“) sowie die Lernvoraussetzungen, -wege und -interessen der Schüler zu berücksichtigen.
- Ohne dass dies explizit thematisiert wird, liegt dem Papier ein westdeutsches Schülerbild zugrunde. Ostdeutsche Schüler sind bspw. in anderer Weise von einem ‚Traditionsabbruch‘ betroffen als westdeutsche. Die Mehrzahl der ostdeutschen Schüler wächst nicht in einem multireligiös geprägten Umfeld auf, sondern in einer Kultur weitgehender Religions- und Konfessionslosigkeit, in der der Atheismus bereits zur selbstverständlichen Tradition geworden ist. Gleichwohl gibt es in den weitgehend säkularisierten Flächenländern Ostdeutschlands erhebliche

regionale Unterschiede in der Kirchlichkeit bzw. in den Frömmigkeitsstilen; durchweg besucht ein hoher Anteil an Schülern, die aus säkularisierten Familien bereits der 2. und 3. Generation stammen, den Religionsunterricht. Eine ostdeutsche Religionsdidaktik hat dies zu berücksichtigen.

- Bedenklich stimmt, dass in dem Entwurf die in Ostdeutschland geführte Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen nicht zur Kenntnis genommen wird.

3. Sowohl die Beschreibung ‚grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung‘ (19f.) wie auch (in etwas geringerem Maße) die Beispielaufgaben (24ff.) sind stark (einseitig) kognitiv ausgerichtet.

- Die fünf Dimensionen der Erschließung von Religion erscheinen gleichgewichtig zu sein; eine Überprüfung der zwölf aufgelisteten Kompetenzen zeigt jedoch, dass die Dimensionen ‚Perzeption‘ und ‚Kognition‘ weitaus überwiegen und v. a. die Dimension ‚Partizipation‘ (Teilhabe) unterrepräsentiert ist (vgl. die Definition religiöser Kompetenz als ‚erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion‘, siehe 17). Infolgedessen sind die meisten Aufgabenstellungen kognitiv ausgerichtet (Beschreibe, benenne, erläutere etc.)
- In diesem Zusammenhang wäre das Kompetenzmodell der Expertengruppe religionsdidaktisch zu prüfen: Warum lassen sich die Dimensionen ‚Performanz‘, ‚Interaktion‘, ‚Partizipation‘ nur begrenzt in Kompetenzen operationalisieren? Wie verhalten sich Ansätze der Performativen oder Liturgischen Didaktik zu diesem Kompetenzmodell?
- Auffallend an der Mehrzahl der einzelnen Aufgabenformulierungen und Medienbeispielen ist, dass überwiegend eine Distanz der Schüler zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand vorausgesetzt wird, bzw. diese in einer Distanz gehalten werden.

Die Schüler sollen sich vorstellen, ‚zufällig‘ auf eine Todesanzeige (28) zu stoßen, sie sollen sich mit Petra M. ‚identifizieren‘, die sich ‚vom christlichen Glauben nicht wirklich überzeugt‘ fühlt, vgl. Marco R. (32), oder sollen sich aus der Perspektive von Zweifel und Kritik dem Christentum nähern (61); weitere Beispielformulierungen: ‚Jede Religion ... Auch im Christentum ...‘ (35), ‚Christliche Feste bestimmt [sic] ... das Leben vieler Menschen hierzulande‘ (46), ‚In der christlichen, jüdischen und islamischen Religion ...‘ (51) usw. Eine Ausnahme bildet die Aufgabenformulierung zu Kompetenz 10; allerdings heißt es hier im Weiteren: ‚Ein muslimischer Schüler behauptet ...‘ Zu einer Reflexion, die Religion ausgehend von einer Binnenperspektive in den Blick nimmt, wird nicht angeleitet.

So richtig die Feststellung ist, dass es im Religionsunterricht um die Reflexion gelebter Praxis geht, wofür der Wechsel ‚zwischen Binnen- und Außenperspektive, zwischen religiöser Rede und Reden über Religion konstitutiv‘ (15) ist, ist jedoch die Annahme irrig, Christentum (und Kirche) begegne heutigen Kindern und Jugendlichen eher ‚zufällig‘, aus der Distanz und im gleichen Atemzuge mit Judentum und Islam, bzw. Christentum dürfe ihnen zunächst nur aus einer Außenperspektive präsentiert werden, aus der dann in die Innenperspektive gewechselt werden könne. Die Gefahr, dass hier statt einer ‚religiösen/christlichen Kompetenz‘ lediglich eine ‚religions-/christentumskundliche Kompetenz‘ angebahnt bzw. zumindest ‚getestet‘ wird, besteht.

- Wenn mit der Definition religiöser Kompetenz als ‚erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion‘ tatsächlich ernst gemacht werden soll, dann müssen hier auch die Vollzugsformen der eigenen (im evangelischen Religionsunterricht demzufolge der evangelischen?) Religion konsequenter in den Blick genommen werden (s. die Dimensionen ‚Performanz‘, ‚Interaktion‘ und ‚Partizipation‘). Zu klären wäre hier der Stellenwert v.a. von unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Partizipationsformen wie Singen, Beten, Schulandachten etc. mit Bezug auf die religiöse Kompetenzentwicklung.



# II. Perspektiven der Bildungsforschung

Barbara Asbrand

## Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung Ein Kommentar aus der Perspektive der Bildungsforschung

In diesem Beitrag wird das Papier „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung – Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I“, erarbeitet durch eine Expertengruppe am Comenius-Institut (Fischer/Elsenbast 2006), aus schulpädagogischer und aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung betrachtet. Dabei werden diejenigen Konzepte und Erfahrungen, die den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Fächer Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen und Naturwissenschaften zugrunde liegen bzw. die im Zuge der bisherigen Aufgabenentwicklung am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gemacht wurden, als Folie zur Bewertung des vorgelegten Kompetenzmodells für die religiöse Bildung herangezogen.

### 1. Bildungsstandards als ein Instrument der Qualitätsentwicklung

Mit der Einführung von Bildungsstandards reagiert die Bildungspolitik auf das unbefriedigende Abschneiden deutscher Schüler und Schülerinnen bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS. Ziel ist die Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Bildungsstandards werden als eine Maßnahme zur Entwicklung von Unterrichtsqualität angesehen (z.B. Klieme u.a. 2003; Blum 2006). Die unterdurchschnittlichen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Schulleistungsvergleichen wurden u.a. als Schwäche der bisherigen im deutschen Schulsystem herrschenden Inputsteuerung durch Lehrpläne interpretiert, insbesondere im Vergleich zu den guten Ergebnissen solcher skandinavischen Länder, deren Bildungssystem auf Outputsteuerung durch Standardisierung bei gleichzeitiger Autonomie der Einzelschule setzt. Mit der Einführung von Bildungsstandards durch die KMK geht deshalb eine grundlegende Umstellung von der Inputsteuerung des Bildungssystems durch Lehrpläne hin zu einer Outputsteuerung einher (vgl. Klieme u.a. 2003). Die Qualität der pädagogischen Arbeit von Lehrern und Lehrerinnen wird zukünftig am Ergebnis gemessen, an den tatsächlichen Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler. In der schulpädagogischen und didaktischen Tradition, welche im deutschen Schulsystem bisher vorherrschte, galten dagegen eher eine gute Unterrichtsvorbereitung und ein gutes Lehrangebot durch den Lehrer bzw. die Lehrerin, also der Input, als Garanten für „guten Unterricht“, während seltener danach gefragt wurde, wie die Lernprozesse der Schüler/innen aussehen und welche Ergebnisse das didaktische Arrangement hinsichtlich des Wissens- und Kompetenzerwerbs auf Seiten der Schüler und Schülerinnen tatsächlich erzielt. Eine in der Breite etablierte Evaluationskultur suchte man in deutschen Schulen bisher vergeblich.

In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht zu begrüßen. Auch das Papier aus dem Comenius-Institut stellt – im Blick auf den Religionsunterricht und seine Didaktik – fest:

„Die deutsche Tradition eines emphatischen Bildungsverständnisses mit idealistischen Zügen hat es häufig nicht vermocht, die ‚Niederungen‘ pädagogischer Praxen zu erreichen. (...) Die grundsätzliche Differenz zwischen normativ und idealiter wünschbaren Bildungszielen und dem, was angesichts der bereitgestellten Ressourcen und im Kontext der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung realistischerweise durch Schule, Unterricht und Erziehung erreicht werden kann, soll in der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen nicht mehr übersprungen und verwischt, sondern mit der fachdidaktisch begründeten Modellierung von zu erreichenden Kompetenzen mehr oder weniger pragmatisch aufgeklärt, gestaltet und überbrückt werden. Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen sollen Veränderungen einleiten, die zu einer Verbesserung der Lernleistungen der Schüler führen.“ (Fischer/Elsenbast 2006, 10).

Hier ist mit Bezugnahme auf den Bildungsbegriff die gleiche Differenz angesprochen wie jene zwischen Vorstellungen von „gutem Unterricht“ der normativen (Fach-) Didaktik und der empirisch beschreibbaren Qualität von Unterrichts- und Lernprozessen sowie das Anliegen, mittels Bildungsstandards zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beizutragen.

Inwiefern und unter welchen Bedingungen können Bildungsstandards zur Verbesserung der Schülerleistungen und der Unterrichtsqualität beitragen? Drei Anmerkungen zu dieser zentralen Frage – und zugleich kritische Anfragen an den Versuch, ein Kompetenzmodell für die religiöse Bildung zu entwickeln:

(1) Wenn mit Bildungsstandards Kompetenzerwartungen festgelegt werden, die Schüler und Schülerinnen zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen und wenn das Erreichen der Standards überprüfbar sein soll – denn nur dann macht es Sinn, Standards zu definieren – kann es sich nur um solche Kompetenzen handeln, die messbar sind. Im Fall der Fächer, für die durch die KMK Bildungsstandards beschlossen wurden, gibt es eine lange Forschungstradition der empirischen Bildungsforschung. Z.B. im Rahmen internationaler Schulleistungsstudien wie TIMSS oder PISA wurden aufwändige Verfahren der empirischen bzw. psychometrisch fundierten Kompetenzdiagnostik entwickelt, auf die bei der Entwicklung von Testaufgaben durch das IQB zurückgegriffen werden kann und ohne die diese nicht denkbar wäre. Ob Bildungsstandards in Fächern sinnvoll zu entwickeln sind, bei denen wie im Fall des Religionsunterrichts bisher nicht auf eine vergleichbare Forschungstradition aufgebaut werden kann, erscheint fraglich.

(2) Ebenfalls mit der Frage nach der Messbarkeit von Kompetenzen hängt die Auffassung zusammen, dass nicht alle Kompetenzen standardisierbar sind, die als Ziele von Bildung und Unterricht angestrebt werden. Bereits das so genannte Klieme-Gutachten unterscheidet zwischen komplexen Bildungszielen, die im Rahmen der Allgemeinbildung formuliert werden, und jenen Kompetenzen, die als messbare Basisfähigkeiten in Bildungsstandards definiert werden: „Die Fähigkeit zum Gebrauch der Basisfähigkeiten kann man auch sehr gut messen, so dass auch Verständigung über die Leistung der Schule an diesem Punkt ... möglich ist. Auch anspruchsvolle und ambitionierte Bildungsziele – ‚Mündigkeit‘ etwa, also die Fähigkeit zur selbstbestimmten Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft – entziehen sich zwar

nicht grundsätzlich einer empirischen, an Messprozeduren ansetzenden Diskussion. Aber es gibt bisher keinen Konsens über die angemessene Operationalisierung ...“ (Klieme u.a. 2003, 64). Sicherlich gehören die Kompetenzen religiöser Bildung zu denjenigen komplexen Kompetenzen, bei denen ein Konsens über ihre Operationalisierung in weiter Ferne ist. Es stellt sich die Frage, ob nicht eine Fachdidaktik wie die Religionspädagogik – gerade auch im Interesse der Qualität schulischer Bildung und vor dem Hintergrund eines theologisch fundierten Menschenbildes – die nicht-standardisierbaren Ziele von Bildungsprozessen der Welt- und Selbsterschließung stark machen sollte (vgl. Dinter 2007). Davon unbenommen ist allerdings eine kompetenzorientierte Gestaltung des Unterrichts und die Formulierung von Kompetenzen religiöser Bildung: Es macht auch dann Sinn, religiöse Bildungsprozesse von der Frage her zu denken, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche im Umgang mit religiösen Fragen und religiösen Phänomenen in ihrer Lebenswelt brauchen und im Religionsunterricht erwerben sollen, wenn diese Kompetenzen nicht standardisierbar und vorläufig wahrscheinlich auch nicht messbar sind.

(3) Zur Qualitätsentwicklung im Unterricht tragen Bildungsstandards und Kompetenzmodelle nur dann bei, wenn sie Auswirkungen auf die Prozessqualität des Unterrichts haben, wenn also Lehrer und Lehrerinnen Unterstützung erhalten für eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung. Im Prozess der Aufgabenentwicklung am IQB – zum jetzigen Zeitpunkt für die Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss für das Fach Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) – wird deshalb zwischen Unterrichts- und Testaufgaben unterschieden. Letztere werden für die empirische Messung von Schülerleistungen im Rahmen des zukünftigen Bildungsmonitorings (vgl. KMK 2006) bzw. in Vergleichsarbeiten der Länder genutzt, erstere sind für den Einsatz in Lernsituationen gedacht. Die Unterrichts- bzw. Lernaufgaben sind in ein didaktisches Konzept kompetenzorientierten Unterrichts eingebunden (Blum u.a. 2006), welches im Fach Mathematik z.B. auf umfangreiche unterrichtspraktische Erfahrungen aus dem BLK-Modellversuch SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) zurückgeht (vgl. Hertrampf o.J.; Ostermeier 2005) und außerdem auf die Ergebnisse der empirischen Befunde der Lehr-Lernforschung zur Unterrichtsqualität im Fach Mathematik aufbauen kann (z.B. Baumert/Köller 2000; Helmke 2003). Das Kompetenzmodell für den Religionsunterricht, das die Expertengruppe des Comenius-Institut entwickelt hat, wird also auch daraufhin zu befragen sein, inwiefern es zur Unterstützung der Lehrer und Lehrerinnen beiträgt hinsichtlich der Gestaltung eines Religionsunterrichts, der auf den Kompetenzerwerb der Schüler/innen abzielt.

## 2. Das Kompetenzmodell

Laut Klieme u.a. geht es bei der Formulierung von Kompetenzen darum, „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich ... zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden *Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in einer Domäne ausgesetzt sind*“ (2003, 21f.; Hervorh. durch BA). Diese Grunddimensionen werden wiederum in domänenspezifische Teildimensionen differenziert und Niveaustufen zugeordnet, die Schüler und Schülerinnen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung bzw. ihres Lernprozesses erreichen. Grund-

legende Handlungsanforderungen sind beispielsweise für das Fach Mathematik in den KMK-Bildungsstandards beschrieben als die Kompetenzen:

- mathematisch argumentieren,
- Probleme mathematisch lösen,
- mathematisch modellieren,
- mathematische Darstellungen verwenden,
- mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen sowie
- kommunizieren (vgl. Blum 2006).

Wesentliches Merkmal dieser Kompetenzen ist ihr Anwendungsbezug in Alltagssituationen: Bildungsstandards formulieren Kompetenzen, die zur „Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ benötigt werden und deshalb als Bildungsziele definiert werden (Klieme u.a. 2003, 20). Mit diesen grundlegenden Handlungsanforderungen des mathematischen Denkens vergleichbar und der Definition von Klieme u.a. entsprechend sind die in dem Kompetenzmodell religiöser Bildung formulierten „Dimensionen der Erschließung von Religion“, die zutreffend als „fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen“ bezeichnet werden (Fischer/Elsenbast 2006, 17). Bei den Kompetenzen der

- „Perzeption: *wahrnehmen und beschreiben* religiös bedeutsamer Phänomene;
- Kognition: *verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse;
- Performanz: *gestalten und handeln* in religiösen und ethischen Fragen“ (ebd., Hervorh. i.O.)

handelt es sich um spezifisch religiöse Kompetenzen, um bereichsspezifische „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert 2002) im Feld des Religiösen. Insbesondere die Handlungsformen der Perzeption und der Performanz unterscheiden sich von solchen hermeneutischen Kompetenzen (Kognition, Deutungskompetenz), die beispielsweise auch im Bereich der gesellschaftswissenschaftlichen oder sprachlichen Fächer erworben werden; damit ist dieses Kompetenzmodell weitergehend als jenes von Schieder und Benner (vgl. Benner 2004; Schieder 2004). Insgesamt fokussieren die ‚Dimensionen der Erschließung von Religion‘ die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf religiöse Phänomene und Fragen in ihrer Lebenswelt, dies gilt neben den oben zitierten Kompetenzen insbesondere auch für die vierte und fünfte Kompetenz:

- „Interaktion: *kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog;
- Partizipation: *teilhaben und entscheiden*: begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“ (ebd., Hervorh. i.O.).

Mit diesen Dimensionen der Erschließung von Religion, die auch als religiöse Kompetenzen bezeichnet werden könnten, was allerdings Fischer, Elsenbast u.a. *nicht* tun, wäre ein wesentlicher Aspekt eines Kompetenzmodells für die religiöse Bildung beschrieben. Nun müssten diese Kompetenzen mit Niveaustufen und den fachlichen Inhalten in Verbindung gebracht werden.

Auf die Ausformulierung von Niveaustufen wird in dem Papier zu ‚grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung‘ verzichtet, was angesichts der fehlenden empirischen Basis des Kompetenzmodells nur folgerichtig ist.

Die Fachlichkeit von Bildungsstandards macht sich laut Klieme u.a. daran fest, dass auf die „Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausgearbeitet werden, um Lehren und Lernen zu fokussieren“ (2003, 26, Hervorh. durch BA). Fokussierung auf das Wesentliche im Sinne von Kerncurricula – d.h. eine Abkehr von der in Lehrplänen festgeschriebenen Stofffülle – ist ein weiteres Merkmal guter Bildungsstandards (ebd.). „Zu diesen Kernideen gehören: die *grundlegenden Begriffsvorstellungen* (...), die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren *und das ihnen zugeordnete Grundlagenwissen*.“ (ebd., Hervorh. durch BA)

In den KMK-Bildungsstandards für das Fach Mathematik werden die ‚Kernideen des Fachs‘ als mathematische Leitideen bezeichnet und ausformuliert, die neben den Kompetenzen und den Anforderungsbereichen (Niveaustufen) die dritte Dimension des Kompetenzmodells ausmachen. Die mathematischen Leitideen Zahl, Messen, Raum und Form, Funktionaler Zusammenhang sowie Daten und Zufall „versuchen, die Phänomene ... zu erfassen, die man sieht, wenn man die Welt mit mathematischen Augen betrachtet“ (Blum 2006, 20).

Das Kompetenzmodell zur religiösen Bildung aus dem Comenius-Institut benennt nun als „Gegenstandsbereiche von Religion“ die subjektive Religion der Schüler/innen, die Bezugsreligion des Religionsunterrichts, andere Religionen und Weltanschauungen sowie die Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen (Fischer/Elsenbast 2006, 18). Dass es sich hierbei tatsächlich um die Kernideen bzw. Basiskonzepte des Faches handelt, ist wenig plausibel. Hier stellt sich zuerst die Frage, welches das „Fach“ des Religionsunterrichts ist. Geht es um ‚Religion‘ unterschiedlicher Ausprägung (subjektive Religion, Bezugsreligion, andere Religionen und Phänomene einer Zivilreligion, s.o.) oder um ‚evangelische Religion‘ im (evangelischen) Religionsunterricht? Deutlich wird, dass ein Konzept des Religionsunterrichts, das die Lernprozesse bzw. den Kompetenzerwerb der Schüler/innen in den Mittelpunkt stellt – sei es, weil wie hier ein Kompetenzmodell entwickelt wird, oder weil die Praxis des Religionsunterrichts und damit die tatsächlichen Lern- und Aneignungsprozesse der Schüler/innen empirisch erforscht werden – eine Klärung des Religionsbegriffs voraussetzt (vgl. Asbrand 2000, 38). Das Papier benennt zwar mehrfach diese Notwendigkeit (Fischer/Elsenbast 2006, 16, 21), die Auseinandersetzung mit dem *Religionsbegriff* als Voraussetzung zur Formulierung *religiöser* Kompetenzen wird durch die religionspädagogische Expertengruppe aber nicht geleistet.

Würde man der Entwicklung des Religionsunterrichts – so auch der Untertitel des Papiers – einen klar definierten Begriff der Religion zugrunde legen, käme man sicherlich zu einer anderen Beschreibung der inhaltlichen Kernideen und grundlegenden Begriffsvorstellungen des Faches. Entscheidet man sich z.B. für die Beschreibung des Religiösen, wie sie Pollack im Anschluss an die Systemtheorie Luhmanns formuliert hat (Pollack 1995; Asbrand 2000, 38ff.), wären die inhaltlichen Kernideen des Faches ‚Religion‘, anhand derer religiöse Kompetenzen im Religionsunterricht vermittelt und angeeignet werden, folgende:

- *religiöse Fragen*: nach dem Sinn und dem Ursprung des Lebens und nach dem Tod, Fragen nach der Zukunft, Gerechtigkeit und Krieg und Frieden oder ethische Fragen des Zusammenlebens;

- *religiöse Tradition/Mythos*: biblische Geschichten, Texte und Bilder und deren theologische Deutung, sowie
- *Phänomene religiöser Praxis/Kult und religiöse Handlungen*: Gottesdienst und Gebet, Feste und Feiern, Aktivitäten von Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften wie gesellschaftliches Engagement und Diakonie (vgl. Asbrand 2000, 69f).

Man muss die Überlegungen Pollacks zum Religionsbegriff, die von der Funktion der Religion als Kontingenzbewältigung ausgehen, nicht teilen, und sicherlich sind auch andere theoretische Konzepte zur Beschreibung des Religiösen als Grundlage für die Formulierung von inhaltlichen Leitideen des Faches denkbar. Das Beispiel soll lediglich deutlich machen, dass die Grundlegung eines – beliebigen – Religionsbegriffs zu einer gänzlich anderen Beschreibung der Leitideen des Faches und des inhaltlichen Bezugs religiöser Kompetenzen führt als die Bezugnahme auf unterschiedliche Ausprägungen von Religiosität und Religionen durch die Expertengruppe. Diese bleibt letztlich formal, da sie nur die Frage klärt, auf *welche* Religion(en) sich die Kompetenzen beziehen. Eine Bezugnahme auf einen – zuvor theoretisch geklärten – Religionsbegriff würde aber zu einer *inhaltlichen Beschreibung dessen* führen, *worum es beim Erwerb religiöser Kompetenzen geht*: grundlegende Begriffe des Religiösen, Begriffe, die – wie Blum (2006) im Hinblick auf die mathematischen Leitideen formuliert – versuchen, die Phänomene zu erfassen, die man sieht, wenn man die Welt mit *religiösen* Augen betrachtet.

Da das Papier aus dem Comenius-Institut die fünf Dimensionen der Erschließung von Religion (s.o.) nicht als Kompetenzen bezeichnet, werden nun in einem weiteren Schritt zwölf Kompetenzen formuliert (Fischer/Elsenbast 2006, 19f.), deren Charakter schwer einzuordnen ist. Da sie im Gegensatz zu den formal gehaltenen Gegenstandsbereichen detailliert konkrete (Unterrichts-)Inhalte beschreiben und der Bezug zu jeweils einzelnen Dimensionen der Erschließung von Religion, welche in meinen Augen die eigentlichen religiösen Kompetenzen darstellen, nicht ersichtlich wird, erwecken diese Kompetenzen eher den Eindruck eines Lernzielkatalogs.

### 3. Die Beispielaufgaben

Auf die Unterscheidung zwischen Unterrichts- bzw. Lernaufgaben und Testaufgaben wurde bereits hingewiesen. Der wesentliche Unterschied zwischen ihnen besteht darin, dass Lernaufgaben komplexe und offene Lernsituationen konstituieren und vielfältige Bearbeitungsmöglichkeiten, Lösungswege und kreative Ergebnisse erlauben. Kompetenzorientierte Unterrichtsaufgaben sind variabel einsetzbar und dienen der Kompetenzentwicklung im Unterricht. Gute Unterrichtsaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass die Schüler und Schülerinnen – genauso wie in den Anwendungssituationen im Alltag – zum Bearbeiten der Aufgaben unterschiedliche Kompetenzen gleichzeitig anwenden und erproben müssen (z.B. bei einer Erkundung in der Moschee müssten Schüler/innen religiöse Phänomene *wahrnehmen und beschreiben*, Glaubenszeugnisse von Muslimen *verstehen und deuten*, sowie religiöse Überzeugungen im Dialog *kommunizieren*). Bei den Testaufgaben geht es im Gegenteil darum, möglichst immer nur eine Kompetenz zu erfassen, sie sind deshalb eher geschlossen und arbeiten wiederholt mit Multiple-Choice-Antwortformaten.



Testaufgaben für das Fach Mathematik und die Fremdsprachen entstehen am IQB derzeit in einem aufwändigen Prozess der Aufgabenentwicklung (die Fächer Deutsch und Naturwissenschaften werden demnächst hinzukommen). Bundesweit arbeiten für jedes Fach mehrere Arbeitsgruppen von Lehrkräften mit Fachdidaktikern und unter Beteiligung von Psychologen und Bildungsforschern kontinuierlich zusammen. Die Aufgaben werden erprobt, von anderen Arbeitsgruppen bewertet, empirisch getestet, ggf. überarbeitet und abschließend im Rahmen von Testungen repräsentativer Stichproben von Schülern und Schülerinnen normiert. Der Aufgabenpool, der auf diese Weise entsteht, wird nicht veröffentlicht, damit die Testaufgaben nicht zuvor im Unterricht bearbeitet und geübt werden können. Unterrichtsaufgaben, die Lehrern und Lehrerinnen für ihre alltägliche Arbeit zur Verfügung gestellt werden (vgl. z.B. Blum u.a. 2006), entstehen ebenfalls in diesem Prozess der Aufgabenentwicklung; häufig handelt es sich um Aufgaben, die für Lernsituationen im Unterricht gut geeignet sind, aber die psychometrischen Anforderungen an Testaufgaben nicht erfüllen.

Im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung und das Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität ist es von zentraler Bedeutung, dass Bildungsstandards nicht nur zur flächendeckenden Testung von Schülerleistungen führen, sondern dass sie auch Auswirkungen auf die Prozessqualität des Unterrichts haben. Die Unterrichtsaufgaben, die am IQB bisher für das Fach Mathematik entstanden sind, sind deshalb in ein umfassendes didaktisches Konzept eines ‚kompetenzorientierten Unterrichts‘ eingebettet (Blum u.a. 2006). Kompetenzorientierter Unterricht heißt erstens, den Kompetenzerwerb des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin in den Blick zu nehmen, d.h. individuelle Lernprozesse zu beobachten und zu fördern. Kompetenzorientierung bedeutet also zum einen Individualisierung und Differenzierung, wobei die standardbasierten Aufgaben Lehrern und Lehrerinnen hierfür verbesserte diagnostische Möglichkeiten bieten. Zweitens geht es darum, den Unterricht konsequent von Wissensvermittlung auf Kompetenzerwerb umzustellen. Blum formuliert es so: Die entscheidende Frage an die Qualität des Unterrichts lautet nicht: „Was haben wir durchgenommen?“ sondern: „Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?“ (2006, 17). Jede Unterrichtsstunde, jedes Lernarrangement soll daran gemessen werden, was es zur Entwicklung von Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen beiträgt. Dabei ist die Einsicht von Bedeutung, dass nur die Aktivität der Schüler/innen beim Lernen Kompetenzerwerb ermöglicht.

*Was leisten nun die Beispielaufgaben in der Broschüre „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“?* Die Einführung zu den Beispielaufgaben rekurriert auf die Unterscheidung zwischen Lern- und Prüfaufgaben (Fischer/Elsenbast 2006, 24). Vor diesem Hintergrund sind die Beispielaufgaben „als Prüfaufgaben gedacht, befinden sich jedoch nicht in einer für empirische Lernstandserhebung nutzbaren Fassung“ (ebd.). Hierzu ist zunächst kritisch zu fragen, ob Prüf- bzw. Testaufgaben – unabhängig davon, in welcher Fassung sie präsentiert werden – ohne einen Prozess der empirischen Überprüfung und Normierung und ohne Beteiligung von Psychologen, die in der Testentwicklung erfahren sind, *überhaupt entwickelt werden können*. Hinzu kommt, dass die Aufgaben nicht nur als Prüfaufgaben gedacht sind, sondern dem Papier zufolge gleichzeitig auch „ein Vorschlag zur Unterstützung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts“ (ebd.) für Lehrkräfte sein sollen. Der Anspruch an die Aufgaben, gleichermaßen Illustration für Prüf- bzw. Testaufgaben wie „handhabbares Unterstützungsangebot“ (ebd.) für den Unterricht zu sein, ist ein *grundle-*



*gender Widerspruch*, der aber erklärt, weshalb die in der Broschüre dokumentierten Beispielaufgaben „weder Fisch noch Fleisch“ sind.

### Drei beispielhafte Erläuterungen:

(1) Offene Aufgabenformate wie diese in der *Beispielaufgabe zu Kompetenz 1*: „Was ist dein größtes Glück? Beschreibe und nenne Gründe.“ (Fischer/Elsenbast 2006, 26) lassen sich im Rahmen empirischer Lernstandserhebungen nicht auswerten. Nach welchen Kriterien soll hier bei der Codierung offener Items entschieden werden, ob ein Schüler/eine Schülerin die Aufgabe richtig gelöst hat und demnach über die zu testende Kompetenz verfügt? Für die (kompetenzorientierte) Gestaltung einer Unterrichtseinheit im Inhaltsbereich ‚*persönliche Glaubensüberzeugungen wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber Anderen begründen*‘ bzw. zum Thema ‚Glück‘ ist die Aufgabe wiederum in didaktischer Hinsicht zu trivial: die Aufgabe ermöglicht kaum variable und vielfältige Wege der Bearbeitung, sondern beschränkt sich auf das Schreiben eines Textes zu einer bestimmten, klar definierten Frage in Einzelarbeit; sie fordert Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I nicht dazu auf, Kompetenzen des *Wahrnehmens und Kommunizierens* religiöser Überzeugungen in der erforderlichen Komplexität anzuwenden und zu erproben. Ginge es um eine kompetenzorientierte Unterrichtsaufgabe könnte man sich kreative und assoziative methodische Zugänge zum Thema ‚Glück‘ vorstellen, die den Schülern und Schülerinnen ermöglichen, sich über ihre eigenen Vorstellungen zu vergewissern und diese auszudrücken; ferner moderierte Diskussionen, Rollenspiele oder Interviews unter Mitschülern oder Familienangehörigen und Freunden, bei denen kommunikative Kompetenzen eingesetzt werden müssen und das Ausdrücken und Begründen persönlicher Überzeugungen geübt wird.

(2) Die *Aufgabe zu Kompetenz 5* erfordert die Auseinandersetzung mit dem theologischen Gehalt einer figürlichen Darstellung der ‚blinden Synagoge‘ und der ‚triumphierenden Ecclesia‘ an einem gotischen Kirchenportal (Fischer/Elsenbast 2006, 40ff.). Hier stellt sich zunächst die Frage, inwiefern diese Aufgabe zu einer kirchengeschichtlichen bzw. kunsthistorischen Spezialfrage einen Anwendungsbezug für die Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I in ihrer heutigen Lebenswelt hat, und welche alltagsbezogenen Kompetenzen hier erworben werden sollen. In der Aufgabe wird der Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen durch eine Rahmengeschichte hergestellt: Berichtet wird, dass Jugendliche das Portal der Osnabrücker Kirche St. Marien während einer Klassenfahrt betrachten. Diese Einbindung erscheint allerdings arg konstruiert, und es ist recht fraglich, ob sie Jugendliche ausreichend motiviert, sich mit gotischer Plastik und mittelalterlicher Theologie zu befassen (Die Frage, die Jugendliche im Alter von 14, 15 oder 16 Jahren in dieser Alltagssituation ‚Klassenfahrt‘ wahrscheinlich eher beschäftigt, ist, wie man die langweilige Kirchenbesichtigung möglichst schadlos übersteht). Positiv ist, dass diese Aufgabe *unterschiedliche und variable Arbeitsformen und Tätigkeiten* vorschlägt, so ist hier u.a. auch gefordert, dass sich die Schüler/innen untereinander austauschen, d.h. in Gruppen arbeiten können, *die Fragestellungen sind offener formuliert*. Ferner wird mit dieser Aufgabe nicht nur eine Kompetenz angesprochen, sondern es ist *die Anwendung und Erprobung mehrerer Kompetenzen* notwendig. Damit erfüllt sie wichtige Kriterien einer guten Unterrichtsaufgabe. Inwiefern sie aber – so der Anspruch

an die Beispielaufgaben – gleichzeitig auch eine Illustration einer Testaufgabe sein soll, ist völlig unklar.

(3) Drittes Beispiel: Die *Aufgabe zur Kompetenz 8*, zur Kompetenz der *begründeten Auseinandersetzung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen und die respektvolle Kommunikation und Kooperation mit Angehörigen anderer Religionen*, ist als eine typische Testaufgabe konstruiert, sie stellt geschlossene Fragen und arbeitet überwiegend mit Multiple-Choice-Antworten. Dabei macht diese Beispielaufgabe eindrucksvoll deutlich, wie schwierig die Standardisierung komplexer religiöser Kompetenzen ist bzw. welcher langer Weg noch zu gehen ist bis zur Operationalisierung religiöser Kompetenzen für eine empirische Testung: Die korrekte Beantwortung der Frage, welche Einrichtungsgegenstände in einer Abbildung einer Moschee zu sehen sind, durch Ankreuzen der Antwortmöglichkeiten „Teppich“, „Gebetsnische“, „Kanzel“ usw., oder die Fähigkeit, die Antwortauswahl „Kopfstand“ oder „Rauchen“ auf die Frage nach Gebetshaltungen des Islams nicht anzukreuzen, spiegeln sicher nicht die Kompetenz *des respektvollen Umgangs mit Angehörigen anderer Religionen*. Vielmehr wird hier schlicht erworbenes Fachwissen über den Islam abgefragt – zudem auf einem recht einfachen Niveau.

## Fazit

Das Papier der Expertengruppe des Comenius-Instituts zur Entwicklung eines Kompetenzmodells religiöser Bildung ist insofern zu begrüßen, als es – unter Bezugnahme auf die aktuellen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskurse – in der Religionspädagogik eine Debatte über die Qualität des Religionsunterrichts eröffnet. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass mit der Entwicklung eines Kompetenzmodells und der Beschreibung der Ziele des Religionsunterrichts als Kompetenzerwerb seine Qualität an der Qualität der Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen gemessen wird und nicht an der didaktischen oder theologischen Qualität des Unterrichtsinputs. Wenn sich diese Perspektive, die den Kompetenzerwerb des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin fokussiert, in den Köpfen der Religionslehrer und -lehrerinnen durchsetzen sollte, könnte dies tatsächlich ein Beitrag zur Verbesserung der Prozessqualität des Religionsunterrichts sein.

Darüber hinaus ist es ein Verdienst der Broschüre, realistische Bildungsziele für den Religionsunterricht zu formulieren – ein Phänomen, das Klieme u.a. zufolge mit der Formulierung von Bildungsstandards und der Fokussierung auf realisierbare, die Kernbereiche des Faches betreffende Kompetenzen einher geht und damit die Schwäche bisheriger bildungstheoretischer Debatten überwindet, die „auf die Komplexität und Diffusion der Erwartungen und Ziele ... eher mit einer Übersteigerung von Erwartungen und der Überbietung von Ansprüchen als mit Nüchternheit und Pragmatik reagieren“ (2006, 62).

Kritisch anzufragen ist, ob religiöse Kompetenzen sinnvoll ohne Klärung des zugrunde liegenden Religionsbegriffs definiert werden können.

Interessant ist in jedem Fall, dass die Überlegungen zum Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts aus der Perspektive der Kompetenzorientierung auch in diesem Papier des Comenius-Instituts offenlegen, dass die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts eine normative bildungspolitische Setzung ist, die sich nicht aus der Sache heraus lerntheoretisch bzw. kompetenztheoretisch begründen lässt (vgl.

dazu Asbrand 2000). Andernfalls müssten sich nämlich evangelische Kompetenzen beschreiben lassen, die sich von katholischen, jüdischen oder islamischen Kompetenzen substantiell unterscheiden. Dies erscheint mir kaum möglich. Werden aber Kompetenzen *religiöser* Bildung als Bildungsziel des Religionsunterrichts formuliert, bedeutet dies nicht notwendigerweise, dass sie nur in einem konfessionellen Religionsunterricht erworben werden können.

Angesichts der offensichtlichen Schwierigkeit, komplexe religiöse Kompetenzen zu messen, und angesichts der Nicht-Standardisierbarkeit vieler Aspekte religiöser Bildung (vgl. auch Fischer/Elsenbast 2006, 16) komme ich nach der Lektüre der Broschüre des Comenius-Instituts zu der Überzeugung, dass auf die Formulierung von *Bildungsstandards*, die Kompetenzen messbar und operationalisierbar machen sollen, für den Religionsunterricht zum jetzigen Zeitpunkt lieber verzichtet werden sollte. Die Entwicklung eines *Kompetenzmodells* religiöser Bildung und eine Konzeption des Religionsunterrichts im Sinne einer Kompetenzorientierung ist dagegen aber richtig und notwendig, weil damit die Ziele religiöser Bildung neu justiert und die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt gerückt werden. Entsprechend sollte sich die zukünftige Weiterarbeit der Expertengruppe und des Comenius-Instituts weniger mit Testaufgaben beschäftigen, sondern sich vielmehr darauf konzentrieren, kreative und anspruchsvolle Unterrichtsaufgaben für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht zu entwickeln, und Lehrern und Lehrerinnen entsprechende Unterstützungsangebote auf dem Weg zur Kompetenzorientierung zu machen.

## Literatur

- Asbrand, Barbara (2000): Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt am Main.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Klug, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main, S. 100-150.
- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf (2000): Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, Jürgen (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Opladen, S. 271-315.
- Benner, Dietrich (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Theo-Web 3; H.2. PDF-Download unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/> (Stand: 25.04.2007).
- Blum, Werner (2006): Die Bildungsstandards Mathematik – Einführung. In: Blum, Werner; Drüke-Noe, Christina; Hartung, Ralph; Köller, Olaf (Hg.): Bildungsstandards Mathematik – konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin, S. 14-32.
- Blum, Werner; Drüke-Noe, Christina; Hartung, Ralph; Köller, Olaf (Hg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik – konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin.
- Dinter, Astrid (2007): Von Standards, der Kunstfertigkeit und der Klugheit. Eine Replik. Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, H.1.
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut.

- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Seelze.
- Hertrampf, M. (Red.): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. IPN Kiel o.J.
- Klieme, Eckard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- KMK (Hg.) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München.
- Ostermeier, Christian (2005): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Münster u.a.
- Pollack, Detlef (1995): Was ist Religion? Probleme der Definition. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 3; H.2, S. 163-190.
- Schieder, Rolf (2004): Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. In: Theo-Web 3; H.2. PDF-Download unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/> (Stand: 25.04.2007).

## **Perspektiven fachdidaktischer Forschung an Kompetenzmodellen**

### **Stellungnahme zu der Expertise**

### **„Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“**

Eine vom Comenius-Institut im Auftrag der Evangelischen Kirche Deutschlands eingesetzte Expertengruppe hat ein Modell grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung erarbeitet. Es entstand auf der Basis fachdidaktischer Überlegungen und von Erfahrungen mit gelungenem bzw. misslungenem Unterricht. Wie die in den von der KMK vorgegebenen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss verschiedener Fächer enthaltenen Kompetenzmodelle ist also auch das Modell der Expertengruppe theoretisch begründet und erfahrungsbasiert. Eine empirische Fundierung steht noch aus, hat aber im Rahmen eines DFG-Projektes an der Humboldt-Universität zu Berlin begonnen.

Ein besonderes Problem der Formulierung von Kompetenzen, die im Religionsunterricht erworben werden, besteht offenbar darin, dass es in diesem Unterricht sowohl um die verschiedenen Erscheinungsformen von Religion als auch um individuelle Glaubensüberzeugungen geht. Dementsprechend wird in dem Modell grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung (19, 20) der Gegenstandsbereich „subjektive Religion“ von drei weiteren Gegenstandsbereichen zu Erscheinungsformen von Religion abgegrenzt. Neben der Dimension „Gegenstandsbereiche“ werden fünf „Dimensionen der Erschließung von Religion“ aufgeführt, bei denen es sich um fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen handelt. Den Gegenstandsbereichen werden jeweils einige Kompetenzen zugeordnet, insgesamt zwölf an der Zahl, in denen die Dimensionen der Erschließung von Religion jeweils aufgegriffen werden. Die Kompetenzen werden exemplarisch mit Lebenssituationen in Beziehung gesetzt.

Dieses Konsensmodell von Kompetenzen religiöser Bildung erscheint mir – als einem Nichtreligionspädagogen und Biologiedidaktiker – in erster Näherung plausibel. Es muss nun empirisch abgesichert bzw. auf empirischer Basis weiterentwickelt werden. Mit Recht weisen die Autoren daher (78) darauf hin, dass der systematischen empirischen Erprobung und Weiterentwicklung des Kompetenzmodells ein besonderes Gewicht zukommt. Dieses Forschungsdesiderat hat das Kompetenzmodell religiöser Bildung mit allen Kompetenzmodellen der KMK-Bildungsstandards gemeinsam. Es ergeben sich auch inhaltliche Überschneidungen mit den für andere Fächer formulierten Kompetenzen, und zwar sogar mit Kompetenzen der naturwissenschaftlichen Fächer. Denn in den Naturwissenschaften wird nicht nur die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (13) gepflegt, sondern es erfolgt auch eine „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit der Welt“, und in den naturwissenschaftlichen Fächern spielen wissenschaftstheoretische Reflektionen ebenso eine Rolle wie die fachbezogene Kommunikation.

Ich werde das Kompetenzmodell zur religiösen Bildung daher im Folgenden zu Arbeiten an evidenzbasierten Kompetenzstrukturmodellen und Kompetenzentwicklungsmodellen für das Fach Biologie in Beziehung setzen und aus dieser Perspektive heraus hinterfragen und kommentieren. Wie bereits erwähnt, gelten die im Folgenden

angeführten Forschungsdesiderate allgemein für eine Kompetenzorientierung von Schulfächern.

In der Biologie lernen die Kinder fachlich zu beobachten und zu vergleichen, und zwar anhand spezifischer Kriterien. Welche Schwierigkeiten Kinder zu Beginn der Sekundarstufe I damit haben und wie sich die Qualität dieser Formen biologischer Erkenntnisgewinnung entwickeln lässt, hat Marcus Hammann, Universität Münster, empirisch untersucht. Entsprechend sollte bezogen auf die Dimension „Perzeption“ der Expertise u.a. geklärt werden, welche Kriterien für religiöse Wahrnehmung gelten und unter welchen Bedingungen sich die Kompetenz religiöser Wahrnehmung im Laufe der Schulzeit entwickelt. Ist von einer einheitlichen Kompetenz auszugehen oder liegen empirisch unterscheidbare Teilkompetenzen vor?

In den Naturwissenschaften dient das Experiment als weiteres Mittel der Erkenntnisgewinnung. Fachdidaktische Untersuchungen der letzten Jahre legen nahe, dass sich das in der Wissenschaftstheorie beschriebene Modell naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bei Schülern auf mehrere Teilkompetenzen aufteilt. Es hat sich weiterhin gezeigt, dass sich die Kompetenz des Experimentierens im Laufe der Schulzeit schrittweise entwickelt. Marcus Hammann, Universität Münster, und Jürgen Mayer, Universität Gießen, erarbeiten zur Zeit auf der Basis umfangreicher empirischer Untersuchungen ein Struktur- und Entwicklungsmodell der Kompetenz der Erkenntnisgewinnung am Beispiel des Experimentierens. Bezogen auf die Dimension „Kognition“ der Expertise stellt sich entsprechend die wissenschaftstheoretische Frage, wie ein Theologe zu wahren und generalisierbaren Erkenntnissen gelangt. Empirisch ist zu prüfen, ob in dieser Hinsicht bei Schülerinnen und Schülern Teilkompetenzen zu unterscheiden sind und wie sich die Fähigkeit theologisch bzw. religiös zu denken im Laufe der Schulzeit entwickelt. Was bedeutet also z.B. Deutung von Widerfahrnissen des Lebens einerseits theoretisch und andererseits empirisch? Nach welchen Kriterien deuten Fünftklässler und nach welchen Zehntklässler? Welche anderen theologischen Methoden sind für Schüler relevant?

Der Biologieunterricht fördert die Bewertungskompetenz im Sinne der (ethischen) Analyse bioethischer und umweltethischer Probleme. Susanne Bögeholz, Universität Göttingen, und Corinna Hößle, Universität Oldenburg, erarbeiten in breit angelegten Untersuchungen in der Schule evidenzbasierte Kompetenzmodelle, wobei Dimensionen des Gestaltens, des Urteilens der Teilhabe und des Entscheidens mit berücksichtigt werden. Für den Religionsunterricht stellt sich die vergleichbare Aufgabe der Erarbeitung eines evidenzbasierten Modells der religiösen Analyse von Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung. Weiterhin stellt sich die Frage, aus welchen Teilkompetenzen diese Kompetenz besteht und wie sich die Teilkompetenzen im Laufe der Schulzeit entwickeln. In diesem Zusammenhang scheint noch offen zu sein, ob „Performanz“ und „Partizipation“ bei einer empirischen Überprüfung nicht eine einheitliche Dimension („Gestalten“) darstellen oder sich möglicherweise überschneiden. Weitere Fragen: Welche Berücksichtigung finden bei der religiösen Analyse die nichtnormativen Dimensionen der Entscheidungssituation, also z.B. die biologischen Grundlagen der Reproduktion? Unter welchen Bedingungen sind die Schüler in der Lage, zwischen Normativem und Nichtnormativem zu unterscheiden?

Für die Naturwissenschaften ist die Kommunikation ihrer Ergebnisse und Verfahren in der scientific community konstitutiv. Dementsprechend spielt auch die Kompetenz der fachbezogenen Kommunikation in den KMK-Bildungsstandards für



die naturwissenschaftlichen Fächer ein zentrale Rolle. Helmut Prechtel und Claudia Nerdel, Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, entwickeln in einer umfangreichen empirischen Studie für den Biologieunterricht ein fachbezogenes evidenzbasiertes Kommunikationsmodell. In diese Arbeit gehen Ergebnisse von entsprechenden Arbeiten für die sprachlichen Fächern ein. Auch in dem Modell der Kompetenzen religiöser Bildung spielt das Kommunizieren über Glaube und Religion eine herausragende Rolle (s. die Dimension „Interaktion“). Welche spezifischen Merkmale hat religiöses Kommunizieren bezogen auf die „Binnenperspektive“, die „Außenperspektive“ und bezogen auf den Wechsel dieser Perspektiven? Wie entwickeln sich diese Teilkompetenzen im Laufe der Schulzeit?

Die fünfte Kompetenz „Über das Christentum evangelischer Prägung ... Auskunft geben“ umfasst konzeptuelles Wissen, das für das Verständnis des Menschen und seiner Wirklichkeit unbedingt erforderlich ist. Diesem entspricht in den Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer das Basiswissen bzw. die basalen Konzepte. (Basiskonzepte Biologie: System, Struktur und Funktion, Entwicklung). Auf Seite 23 werden drei „basale Konzepte“ des evangelischen Religionsunterrichts genannt: Rechtfertigung, Freiheit, Verantwortung. Es heißt an dieser Stelle, dass alle zwölf von der Expertengruppe genannten Kompetenzen an die Erfahrung der Rechtfertigung (und damit auch an Freiheit und Verantwortung) rückgebunden seien, was sich dem Nichtreligionspädagogen allerdings nicht unmittelbar erschließt. Es wäre zu klären, in welcher Weise die Schülerinnen und Schüler die Rückbindung vornehmen sollen und wie sie diese drei Konzepte tatsächlich mit den zwölf Kompetenzen verbinden.<sup>1</sup> Weiterhin ist zu klären, ob für den evangelischen Religionsunterricht nicht einige weitere basale Konzepte konstitutiv sind wie z.B. Religion (siehe die Kompetenzen 4 und 6 ff.), Bibel, Kirche, Schöpfung, Erlösung. Auch für den Bereich des Fachwissens müsste ein Kompetenzstruktur- und ein Kompetenzentwicklungsmodell auf empirischer Grundlage entwickelt werden. Angela Sandmann, Essen, führt entsprechende Arbeiten bezogen auf die basalen Konzepte für den Biologieunterricht durch.

Die evidenzbasierten Kompetenzmodelle für den Biologieunterricht werden zur Zeit im Verbund von sechs Universitäten unter der Leitung des Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, erarbeitet und zwar im Rahmen des BMBF-Projektes „Biologie im Kontext (bik)“. Ein entsprechendes Programm ist für den evangelischen Religionsunterricht gleichermaßen erforderlich. Einzelne DFG-Projekte sollen ein solches Forschungsprogramm auf jeden Fall ergänzen, können es aber nicht ersetzen. Im Prinzip müssen nämlich für alle fünf Dimensionen der Erschließung von Religion Kompetenzstrukturmodelle und -entwicklungsmodelle erarbeitet werden.<sup>2</sup> Dies erfordert die Einrichtung und Betreuung von Lehrersets in verschiedenen Bundesländern, die Koordination der Teilprojekte und – zusätzlich zu den empirischen Studien – Evaluationsaufgaben.

<sup>1</sup> Gemeint ist nicht die Rückbindung der *Erfahrung* von Rechtfertigung, Freiheit, Verantwortung, sondern des *Wissens* über diese Konzepte.

<sup>2</sup> Hinweise: Zunächst sollte allerdings geklärt werden, ob sich zwischen den Dimensionen empirisch Überschneidungen ergeben, etwa zwischen Performanz und Partizipation (s.o.). Auch müssen für die Konstruktion von Messmodellen die bei den „Kompetenzen“ genannten Operatoren eindeutig den Dimensionen der Erschließung von Religion zugeordnet werden. Theoretisch müsste die Kreuzung der Dimensionen (10 Teilaspekte) und der 4 Gegenstandsbereiche zu  $10 \times 4 = 40$  Kompetenzen führen. Es wäre zu prüfen, ob die in der Expertise formulierten 12 Kompetenzen den Gesamtbereich abdecken.



Die lernpsychologischen Verfahren und Methoden, die zur Zeit für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen nicht nur im Bereich der Biologie, sondern auch der anderen naturwissenschaftlichen Fächer, der Mathematik und sprachlichen Fächer eingesetzt werden, eignen sich gleichermaßen für die Entwicklung evidenzbasierter Kompetenzmodelle des evangelischen Religionsunterrichts. Diese stellen im übrigen eine unverzichtbare Voraussetzung neuartiger Lehr- und Lernstrukturen im kompetenzorientierten Religionsunterricht, für eine kompetenzorientierte Individualdiagnostik als Basis der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und für eine Neugestaltung der Lehrerbildung, z.B. auf der Grundlage der von der Gesellschaft für Fachdidaktik entwickelten Standards dar. Evidenzbasierte Kompetenzmodelle sind nicht nur für die Entwicklung von Regelstandards (entsprechend den Bildungsstandards der KMK), sondern auch für die Entwicklung von Mindeststandards erforderlich, mit denen die Gesellschaft für Fachdidaktik zur Zeit ebenfalls befasst ist.

# III. Perspektiven der Lehrerbildung und Unterrichtspraxis

Gertrud Miederer

## Chancen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts – Thesen aus unterrichtspraktischer Perspektive zu „grundlegende[n] Kompetenzen religiöser Bildung“

1. Es ist gut und wichtig, die Diskussion um Chancen und Grenzen der Arbeit mit Bildungsstandards auch für das Fach Evangelische Religionslehre zu führen.

Wenngleich diese Diskussion äußerst kontrovers geführt wird und wohl auch geführt werden muss, birgt sie die große Chance, einmal mehr und mit Achtsamkeit und Sorgfalt darüber nachzudenken, worin die Bildungswirksamkeit des Faches zu sehen ist. Die Antworten auf die dringliche Frage nach dem, was es – auch und besonders – in diesem Fach zu lernen gibt, sind vielfältig und vielschichtig und zeigen seine Bildungswirksamkeit auch in einem Kontext auf, der zunächst dem Mess- und Prüfbareren vorbehalten ist.

In solchen Diskussionen bietet sich immer auch die Chance, sehr dezidiert darauf hinzuweisen, dass nicht alles, was lernbar ist, auch darstellbar, aufzeigbar, erklärbar und damit überprüfbar ist. Das schließt nicht aus, klar Überprüfbares auch zu benennen und einzufordern. Die große Herausforderung besteht m.E. darin, Erkundungswege, Möglichkeiten und Ideen zu entwickeln, wie mit eben diesem nicht überprüfbareren Anteil – als einem Spezifikum des Faches – umzugehen sei und welche Bedeutung ihm neben und ergänzend zu überprüfbareren Anteilen zukommt. Ein Nachdenken über „gebildete Religion“ als Ziel des Religionsunterrichts, wie es auf den Seiten 14 und 15 der Veröffentlichung der Expertengruppe des Comenius-Instituts angeregt wird, kann wertvolle Impulse geben.

2. Es ist schade, wenn die Diskussion um grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung reduziert wird darauf, in welcher Weise Kompetenzen für die Entwicklung von Standards hilfreich oder notwendig sind und dabei nicht klar wird, wie sie vor allem die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit fördern sowie Hilfen zur Lebensführung und Lebensgestaltung geben können.

Wenn Kompetenzen vor allem dazu dienen, Standards überprüfbar und beschreibbar zu machen, dann wird der Blick deutlich verstellt hinsichtlich der vielfältigen Chancen, die kompetenzorientiertes Lehren und Lernen von Anfang an bietet. Ein Nachdenken über die im Religionsunterricht anzustrebenden Kompetenzen hat einen eigenen Stellenwert. Sehr viel stärker als in einer traditionell lernzielorientierten Konzeption wird hier der Blick gerichtet auf motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, die neben der inhaltlichen Ausrichtung auf eine sehr viel komplexere Problemlöse- und Handlungsfähigkeit hinweisen, die in

einem zeitgemäßen Religionsunterricht von großer Bedeutung ist. Der Ansatz des ‚performativen Religionsunterrichtes‘ bietet dafür gute Anknüpfungspunkte. Wenn dieser Zusammenhang in der Schul- und Unterrichtspraxis angenommen werden soll, dann müsste m.E. der Kompetenzbegriff noch sehr viel genauer und umfassender definiert werden in Abgrenzung zu den Begriffen der Fähigkeiten, der Fertigkeiten, der Haltungen. Wenn es nicht gelingt, klar und einprägsam zu vermitteln, worin der „Mehrwert“ des Kompetenzbegriffes besteht, dann wird eine Entwicklung im Sande verlaufen. Die Chance sollte nicht verpasst werden, einen bildungswirksamen Religionsunterricht zu generieren, der von Lern- und Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler ausgeht und sie befähigt, sich in der sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtzufinden und sich einzubringen (siehe 14).

3. Es ist wünschenswert, in differenzierten Beispielen aufzuzeigen, wie sich Kompetenzorientierung auf die Planung und Gestaltung von Unterricht auswirken muss, worin das eigentlich Neue dieses Ansatzes besteht.

Ausgangspunkt solchen Lernens sind wohlüberlegte Lernsituationen, die geeignet sind, Lebenssituationen in ihrer Lernwirksamkeit aufzugreifen und didaktisch nutzbar zu machen. Nicht nur ein einzelner Inhalt steht im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern eine komplexe Lebens-/Problemsituation, mit der es gilt, unter Einbeziehung fachbezogener Dimensionen der Erschließung umzugehen und Lösungen anzustreben. Es fehlt m.E. bislang noch der Blick auf die eigentliche Unterrichtsarbeit. Erst vor dem Hintergrund eines konkreten, an Kompetenzen ausgerichteten Unterrichts können Prüfaufgaben wirklich plausibel beurteilt werden. Prozesse des Lernens können nicht einfach losgelöst gesehen werden von Formen der Feststellung von Lernergebnissen und umgekehrt.

4. Lernaufgaben und Prüfaufgaben müssen noch klarer in ihren spezifischen Zielsetzungen und den daraus zu folgernden Gestaltungsanforderungen definiert und voneinander abgegrenzt werden.

Wenn Kompetenzen zu schnell in den Dienst der Standardbestimmung gestellt werden, besteht die Gefahr, dass Prüfaufgaben vorschnell als Lernaufgaben verwendet werden und Lernen darauf reduziert wird, diese Aufgaben möglichst gut zu bewältigen. Das weite Feld der Lernchancen, die im nicht überprüfbaren Bereich liegen, könnten dabei unberücksichtigt bleiben, „Teaching to the test“ ist eine mögliche Gefahr, die nicht übersehen werden darf.

Gut gestellte Lernaufgaben dagegen können im Hinblick auf ihre Lernwirksamkeit sehr viel umfassender angelegt werden und durchaus auch die nicht abprüfbaren, weil nur subjektiv bedeutsamen Aspekte des Faches im Blick haben.

5. Es ist unabdingbar, sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Fortbildung auf diesen Ansatz zu reagieren und Lehrkräfte zu qualifizieren, mit diesem sehr anspruchsvollen Konzept auch umgehen zu können.

- Es bedarf einer intensiven Zusammenarbeit aller, die an der Lehreraus- und -fortbildung beteiligt sind, um miteinander Modelle zu diskutieren und zu reflektieren, mit deren Hilfe ein kompetenzorientierter RU gelingen kann. Wenn uns dieser Perspektivwechsel wichtig ist, dann muss es auch gelingen, Menschen

unterschiedlicher Funktion an einen Tisch zu holen und gemeinsam solche Modelle zu entwickeln. Dazu gehören Vertreter der Aus- und Fortbildung ebenso wie staatliche und kirchliche Kolleginnen und Kollegen, die an den Schulen RU erteilen. In Lehrplankommissionen war bisher eine solche Zusammensetzung gute Tradition. Warum sollte das nicht auch hier gelingen?

- Künftige Lehrpläne müssen – sollen sie für die Praxis eines kompetenzorientierten RU wirklich hilfreich sein – nicht umfangreiche und abzuarbeitende „Stoffkataloge“ sein, wie sie vielleicht in Form von Kerncurricula missverstanden werden könnten, sondern müssen m.E. ganz neu überdacht und in ihrer Anlage grundsätzlich neu gestaltet werden. Die Kompetenzen, die in der Arbeitshilfe für den Bereich der Sekundarstufe I ausgearbeitet sind, sind durchaus geeignet, das Grundgerüst eines „neuen Lehrplans“ auch für die Grundschule zu liefern. Ich kann mir vorstellen, zu den 12 Kompetenzen, die vielleicht da und dort schulartspezifisch akzentuiert werden müssten, aber ganz bewusst nicht ganz neu formuliert werden sollten, jahrgangsspezifische Lernsituationen anzubieten, auf exemplarische Lebenssituationen hinzuweisen und jeweils verbindliche Inhalte aufzuführen.

Ein neuer Lehrplan, der ein ganz neues Konzept von Lehren und Lernen in den Mittelpunkt stellt, muss sich in seinem Aufbau auch deutlich von bisherigen Lehrplänen unterscheiden. Gelingt dies nicht, wird es in der Praxis immer schwierig bleiben, das eigentlich „Neue“ des Ansatzes zu vermitteln.

Weil Lebenssituationen sich schwerlich auf ein Unterrichtsfach reduzieren lassen, spielen in diesem Zusammenhang auch Überlegungen zu einem lernfeldorientierten Lehrplan eine wichtige Rolle. Hier sind vor allem im Hinblick auf die Stellung des Religionsunterrichtes in solchen Konzeptionen noch viele Überlegungen und reflektierte Konkretisierungen notwendig.

- Für praktizierende Lehrerinnen und Lehrer ist es völlig neu und fremd, bei der Unterrichtsplanung in adäquaten Lern- und Lebenssituationen zu denken, die vertrauten Inhalte dort einzubinden und Lernaufgaben so zu stellen, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Möglichkeit haben, mit Religion handlungsorientiert und selbst bestimmt umzugehen,

Es ist deshalb dringend notwendig, in schulartspezifischen Arbeitsgruppen, die z.B. vom RPI begleitet und betreut werden, ausgehend von den einzelnen Kompetenzen exemplarische Unterrichtsmodelle für die einzelnen Jahrgangsstufen zu entwickeln.

Solche Modelle können in Ergänzung und Erweiterung der vorliegenden Broschüre noch viel stärker den Bereich der tatsächlichen Unterrichtsplanung und -gestaltung aufgreifen. Dabei sollten beispielhaft Wege aufgezeigt werden, von der jeweiligen Kompetenz über die Vorstellung möglicher Lernsituationen und unter Einbeziehung verschiedener Lernaufgaben bis hin zur Gestaltung von Prüfaufgaben zu gelangen. Vorschläge für eine professionelle Beobachtung des Lern- und Leistungsverhaltens von Schülerinnen und Schülern dürfen dabei nicht fehlen. Möglicherweise lässt sich dann auch deutlich machen, wie z.B. die zurecht immer wieder benannten und beklagten Grenzen der kognitiven Prüfaufgaben durch eine sorgfältige Schülerbeobachtung wenigstens teilweise aufgefangen werden können (stärkere Einbeziehung nicht-sprachlicher Formen des Ausdrucks, soziale und motivationale Aspekte, projektorientierte Formen, ...).

- Das weite Feld der Lernstandserhebung mit differenzierten Lernniveaus ist noch weitgehend Brachland. Hier brauchen Lehrerinnen und Lehrer dringend Unterstützung. Wenn ein Perspektivwechsel gelingen soll, dann müssen sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung Kolleginnen und Kollegen befähigt werden, Lernvollzüge kompetent und umfassend zu beobachten und Beobachtungen strukturiert und professionell aufzuzeichnen, Prüfaufgaben zunehmend so zu gestalten, dass sie nicht auf schriftsprachliche Äußerungen begrenzt bleiben, sondern auch andere Ausdrucksformen ermöglichen, die einem projektorientierten Vorgehen sehr viel mehr entsprechen.
- Nachdem diese Diskussionen immer auch im Kontext von Schule, Bildung und Erziehung ganz allgemein gesehen werden müssen und Überlegungen zu einer neuen Lern- und Leistungskultur auch in anderen Gremien (z.B. dem Grundschulverband) eine wichtige Rolle spielen, müssen Entwicklungen im Fach Religion m.E. immer auch auf ihre Kompatibilität mit den Entwicklungen dort bedacht werden. Für die Grundschule z.B. ist es durchaus anregend, Modelle zum Sachunterricht auch auf ihre Brauchbarkeit für den RU zu überprüfen. Wenn es wichtig ist, dass Religionslehrkräfte mit den Kolleginnen und Kollegen der übrigen Fächer an den Schulen zusammenarbeiten, sollte auch an die Beteiligung fachfremder, aber schularteigener Kolleginnen und Kollegen gedacht werden. Sie können mit „dem Blick von außen“ wertvolle Impulse geben. Auch Überlegungen zum fächerverbindenden und -übergreifenden Lernen müssen dabei eine zunehmend bedeutende Rolle spielen.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass der begonnene Weg auch zielorientiert und konsequent weitergeführt wird und dadurch die breite und wichtige Diskussion vieler über all das, was es im Religionsunterricht zu lernen gibt und auch über das, was er ganz wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung von Menschen beizutragen hat, einen intensiven und ertragreichen Fortgang findet.

## Stellungnahme der Kommission für Fragen des Religionsunterrichts

Das unbestreitbare Verdienst der vorliegenden Publikation<sup>1</sup> besteht in dem Versuch, sich auf die im Gefolge der ersten PISA-Studie<sup>2</sup> aus dem Jahr 2000 erstarkte Diskussion um definierte Bildungsstandards für das Fach Ev. Religionslehre nicht nur in allgemeiner Form einzulassen, sondern möglichst unterrichtsnah auch Beispiele zu entwerfen. Nach der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ im Auftrag der damaligen Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, vom 18.02.2003 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) am 04.12.2003 zunächst für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache die „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10)“. Schnell erkannte die Deutsche Bischofskonferenz, dass man dieses Feld nicht einfach den Vertretern der genannten Fächer überlassen dürfe, und legte für das Fach Kath. Religionslehre einen entsprechenden Vorschlag vor<sup>3</sup>. In der bildungspolitischen Diskussion und folglich auch in der ev. Religionspädagogik herrschte vorerst teilweise noch ein hohes Maß an grundsätzlicher Skepsis und Zurückhaltung gegenüber Bildungsstandards vor. Man wollte sich weder die pädagogische noch erst recht die evangelische Freiheit durch Normierungen irgendwelcher Art beschneiden lassen. Sowohl die Frage der Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit (Evaluation), die Problematik der Inhalte (Inhalts- vs Ergebnisstandards) als auch die Spannung zwischen Minimal-, Regel- und Maximal- bzw. Exzellenzstandards stand zur Debatte. Schon bald wurde jedoch klar, dass man durch Vorbehalte allein das Feld allenfalls jenen überlassen würde, die der Sache des EvRU nicht nur nützen. Vor diesem Hintergrund entstand in der Folge die hier zu besprechende Studie, welche ausdrücklich den Ev. Religionsunterricht (EvRU) zum Gegenstand hat.

### I. Grundsätzliche Bejahung

So wie bereits der Arbeitskreis für Religionspädagogik in Berlin (12.-14.09.2003) unter maßgeblicher Mitarbeit von Bernd Schröder<sup>4</sup> sich zur Frage der Bildungsstandards geäußert hatte, wird auch hier ein profilierter Beitrag zum Stellenwert des EvRU im Kanon der Fächer geleistet. Er macht deutlich, dass EvRU nicht nur seinen

1 Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung: Zur Entwicklung des ev. Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut.

2 Die wiederum das Ergebnis des so genannten „Konstanzer Beschlusses“ der KMK vom Oktober 1997 darstellte.

3 Deutsche Bischofskonferenz (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I. Bonn (23.09.) 2004.

4 Jürgen Heumann [Religiöse Grundbildung in der öffentlichen Schule], Manfred Pirner [Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe], Bernd Schröder [Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns] auf der Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik [AfR] in Berlin v. 12.-14.09.2003. Jetzt in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 2; H.2, S. 95-115 [www.theo-web.de].

Platz hat in der schulisch vermittelten Allgemeinbildung, sondern dass er dazu auch substantielle Bausteine zu liefern vermag. So erfolgt die künftig immer notwendiger werdende Begründung des EvRU nicht länger formal von seiner grundgesetzlichen Verankerung in Art. 7 GG her, sondern gewissermaßen immanent von seiner Position im Fächergefüge und den genannten (Allgemein-)Bildungsqualitäten.

## II. Beispiele bleiben diskussionswürdig

Mit den abgedruckten konkreten Beispielaufgaben zu den genannten zwölf Kompetenzen setzen sich die Verfasser (bewusst) dem hohen Risiko aus, von Praktikern kritisiert zu werden. Daher ist der Mut zur unterrichtlichen Konkretion ausdrücklich zu würdigen. Es wäre sicherlich überzogen und im Rahmen dieser Stellungnahme auch nicht zu leisten, jeden einzelnen Vorschlag einer eingehenden kritischen Prüfung zu unterziehen. Exemplarisch werden folgende Bedenken vorgebracht:

Manche Aufgabenstellungen erscheinen zu persönlich (z.B. zu Kompetenz 1, 26 f.), andere (z.B. zu Kompetenz 5, 4off.) zu lang und auch deshalb fragwürdig, weil hier das Christentum evangelischer Prägung ausgerechnet am Beispiel des kirchlichen Antisemitismus vorgestellt wird. Die sachliche Abfolge: religiöse Alphabetisierung vor Thematisierung der Zweifel, Kritik und Brüche sollte eingehalten werden.

Grundsätzlich sieht die RU-Kommission in den gestellten Aufgabenformen (a) die oft beschworene Gefahr der *Vertextung* des EvRU<sup>5</sup>. Zu warnen ist darüber hinaus (b) vor (gelegentlich etwas stereotyp formulierten) *Entscheidungsfragen* (26 u.ö.) oder auch (c) *Multiple-choice*-Aufgaben (57f.). Im Blick auf eine Reihe von Fragestellungen bleibt das Unbehagen, ob derlei nicht genauso gut in einem (d) streng *religionskundlichen* Unterricht geleistet und vermittelt werden könnte. Der (e) *Erwartungshorizont* der Aufgaben ist teilweise zu eng gefasst, in den meisten Fällen schießt er zudem über das billigerweise von dieser Altersgruppe Erwartbare deutlich hinaus. Bereits die Diktion der Fragen müsste sich stärker am Verständnis von 15 bis 16-jährigen Jugendlichen orientieren.

## III. Grundsätzliche Kritikansätze

Neben einzelnen sachlichen Kritikpunkten (so fällt auf S. 31 als äußerst sperrige Formulierung auf: „dass ihr verstorbener Ehemann, Vater, Großvater und Schwiegervater nicht endgültig tot ist“; auf S. 44 muss es korrekt heißen „in hoc signo vincēs“) ergehen folgende Anfragen der RU-Kommission an das Autorenteam:

1. Die erkenntnistheoretischen, theologischen, didaktischen *Voraussetzungen* werden zu wenig oder gar nicht explizit gemacht<sup>6</sup>. Dies kann oder muss im Rahmen der vorliegenden Schrift auch nicht geleistet, sollte aber gesagt werden. Hilfreich für Lehrkräfte wäre zumindest ein Hinweis auf die grundlegende Intention. Die Perspektive der Praktiker wird insofern nicht hinreichend berücksichtigt. Auch erscheint die Gefahr der Verabreichung von „Kochrezepten“ zumindest in der Erwartung der Benutzer nicht gebannt.

<sup>5</sup> Auf die Möglichkeit mündlicher Prüfungen wird von den Autoren S. 24 bereits hingewiesen.

<sup>6</sup> Besonders deutlich wird die Problematik S. 21 u.ö. an dem verwendeten Religionsbegriff.



2. Der deskriptiv anmutende Ansatz wirkt streckenweise sehr formal, liest sich wie die Darstellung einer – selbst methodisch zu strengen – Außenperspektive, in der die existentiellen Be- und Vollzüge zu kurz kommen.  
Es geht eben wie in anderen Fächern auch (vgl. Fächer wie Musik oder Kunst) um mehr als um das bloße Kennenlernen von Unterrichtsinhalten, sondern auch um das Einüben eines teilweise recht persönlichen Tuns (in Musik wird neben dem Hören und der Reflexion u.a. das Singen gelehrt und gelernt, in Kunst neben der Betrachtung von Kunstwerken und deren kunsthistorischer Einordnung u.a. das individuelle Gestalten, – was soll über das hier Dargestellte hinaus im EvRU gelernt werden?). Die Forderung nach *learning religion* in Ergänzung zu *learning about religion* und *learning from religion* muss aufrecht erhalten werden.  
Es reicht z.B. nicht aus, religiöse Praxis nur „probeweise“ zu gestalten und ihren Gebrauch zu reflektieren (6. Kompetenzbereich). – Theologisch gesprochen hieße das: Die Unverfügbarkeit des christlichen Propriums schließt dessen Sagbarkeit (im strengen Sinne einer geschichtlich vermittelten Kreuzestheologie) ja gerade nicht aus. Zumal die „Grundformen religiöser Sprache“ beinhalten auch Vollzüge (z.B. Gebet).<sup>7</sup>  
Zusammenfassend gefragt: In welchem Maße stiftet der EvRU (z.B. konfessionelle) *Identität*? Schärfer gefragt: Inwiefern ist der hier vorgestellte Entwurf theologisch betrachtet auch eine „Funktion der Kirche“ (Tillich)? Der EvRU kann und soll über den Erwerb religiöser (auch sozialer, ethischer) Kompetenzen *hinaus* vermitteln, was von anderen Fächern so nicht geleistet wird.
3. Um der Gefahr einer zu starken Formalisierung des unterrichtlichen Abschlussprofils zu begegnen, kann auch die Frage einer jeweils zu aktualisierenden und neu zu übersetzenden komprimierten *Kurzfassung der Lerninhalte* („Katechismus“) nicht *ad acta* gelegt werden.<sup>8</sup> Kompetenzen können nur im Zusammenhang mit Inhalten formuliert werden.
4. Die hier vorgestellten Beispiele für *Prüfungsaufgaben* müssen dringend durch *Lernaufgaben* ergänzt werden. Im Zuge einer veränderten Lernkultur (anregende Umgebung, vertiefendes Lernen, vgl. S. 73) erscheint ebenso dringend auch die Entwicklung neuer *Schulbücher* für den EvRU.
5. Allgemeine *Lebenskompetenzen*, auch soziale, ethische Kompetenzen erscheinen verkürzt oder ihre Dimension fehlt ganz. Gerade sie aber machen einen wesentlichen Anteil vom Stellenwert des EvRU aus. Allerdings sei eingeräumt, dass sie der Standardisierung und Überprüfbarkeit ähnlich schwer zugänglich sind wie die zuvor (s.u. 2.) genannten Handlungsfelder. Auch hier gilt freilich, dass das Problem der Messbarkeit und der Lehrbarkeit (im missverständlichen Sinne eines Informationstransfers) nicht notwendig zum grundsätzlichen Verzicht auf diese Komponente führen muss.

<sup>7</sup> „Die Erfahrung der geschichtlichen Überlieferung reicht grundsätzlich über das hinaus, was an ihr erforschbar ist. Sie ist nicht nur in dem Sinne wahr oder unwahr, über den die historische Kritik entscheidet – sie vermittelt stets Wahrheit, an der es *teil zu gewinnen* gilt.“ (Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: 4. Aufl., S. XXIX).

<sup>8</sup> Die neuen Lehrpläne für das 8-jährige Gymnasium in Bayern beispielsweise sehen – auch für das Fach (Ev. und Kath.) Religionslehre – durchgängig Grundwissenskataloge vor.

#### IV. Ausblick

1. Die Frage nach der Qualität, dem Verpflichtungscharakter und der Überprüfbarkeit (Messbarkeit) von *Lehrerfortbildung* stellt sich erneut und mit besonderer Dringlichkeit. Allerdings ist die hier allgemein von universitär Lehrenden an schulischen Praktikern (vgl. S. 75) formulierte Kritik abzuwägen und stärker zu differenzieren.<sup>9</sup>
2. Ein stärker differenziertes, *jahrgangsstufenspezifisches* Kompetenzmodell bleibt als Desiderat bestehen. Nur so wird die Entwicklung von fächerspezifischen Bildungsstandards auch auf die Unterrichtspraxis in den Jahren vor dem Abschlussprofil Auswirkungen haben können.

Verabschiedet von der Kommission für Fragen des Religionsunterrichts der AEED:

Thomas Gießen (Sprecher)  
Thomas Niederberger  
Dörte Nowitzki  
Dr. Gudrun Philipp  
Martina Schlosser  
Prof. Dr. Bernd Schröder (beratendes Mitglied)  
Dr. Knut Thielsen

Münster, im Februar 2007

---

<sup>9</sup> Vgl. Untersuchungen von Rainer Dollase (Universität Bielefeld) oder Ewald Terhart (Universität Münster), denen zufolge guter Unterricht oder gute Lernergebnisse nur in geringem Umfang mit der methodischen Qualität des Unterrichts korrelieren.

## Stellungnahme zum Kompetenzmodell und zu den Beispielaufgaben

### Thesen

Am 20. Oktober 2006 fand in Tübingen eine ganztägige Konsultation zum Entwurf ‚Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung‘ statt, an der 20 Vertreterinnen und Vertreter aus der kirchlichen und der staatlichen Lehreraus- und -fortbildung, den religionspädagogischen Instituten und der Hochschulen in Baden-Württemberg teilnahmen.

Die Aufgabe dieses Tages bestand im Wesentlichen aus zwei Teilen: zum einen ging es um die Diskussion des von der Expertengruppe vorgestellten Kompetenzmodells, zum anderen um die Prüfung der vorliegenden Beispielaufgaben. Zu den Beispielaufgaben lagen vereinzelt Erprobungen in unterschiedlichen Schultypen vor. Die folgenden 10 Thesen nehmen darauf Bezug.

### Zum Kompetenzmodell

#### I. Vorfragen

1. Das Papier versteht sich als Beitrag in der Diskussion um die Qualitätssicherung von Religionsunterricht. Dafür wird die Definition von ‚Kompetenz‘ von F.E.Weinert (2001) herangezogen und – unter Bezugnahme auf Klieme und andere – um die notwendige *Verschränkung von Kompetenzen und Inhalten* erweitert; letzteres ist sachlich dringend geboten. Kritisch zu bedenken ist allerdings, dass in Weinerts Definition die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zur Problemlösung im Vordergrund stehen, mit denen „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ lose verbunden werden. Eine Tauglichkeitsprüfung dieser Konstruktion für religiöse Bildungsprozesse wird nicht unternommen. Klärungsbedürftig bleibt aber vor allem das Verhältnis zwischen *Kompetenzen und Bildungsstandards*. So heißt es einerseits, die Bildungsstandards „benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schüler/innen vermitteln muss“ (10, zit. Klieme), andererseits „die Bildungsstandards müssen sich auf die Kompetenzen (von Schüler/innen *beziehen*“, die „Kompetenzen sind ...Konkretionen der Standards“ (11). Sind die Standards den Kompetenzen vorgeordnet? In Baden-Württemberg sind die Bildungsstandards *identisch* mit Kompetenzen (Kompetenzstandards).
2. Aus diesem unklaren Verhältnis folgt die Frage nach der *Funktion* der vorgelegten Kompetenzen religiöser Bildung:
  - (a) Sollen von den Kompetenzen regionale Bildungsstandards abgeleitet werden?
  - (b) Sollen bereits bestehende Standards wie in Baden-Württemberg oder Bayern mit den Kompetenzen abgeglichen werden (was immer das heißen mag)? – Anders gefragt: wollen die Kompetenzen (Kompetenzstandards) der Expertengruppe die Funktion von Standards für die Landeskirchen übernehmen?

3. Auf der begrifflichen Ebene ist zu bedenken, ob die Bezeichnung ‚Kompetenzen religiöser Bildung‘ glücklich gewählt ist: wie bestimmt der Genitiv ‚religiöser Bildung‘ den Nominativ ‚Kompetenzen‘? Ist der Genitiv ep-exegetisch zu verstehen (Religiöse Bildung *in Form von* Kompetenzen) oder sind Kompetenzen ein Teil religiöser Bildung bzw. führen zu religiöser Bildung (der Kompetenz-Anteil religiöser Bildung)?

## II. Zum Kompetenzmodell

4. Die *Kategorien* der Gesamtkonzeption ‚Grundlegende Kompetenzen‘ kann man in mehrfacher Hinsicht anfragen:
- (a) ‚*Dimensionen der Erschließung von Religion*‘ könnten auch Gegenstand und Anliegen eines religionskundlich-ethischen Unterrichts sein. Der Oberbegriff (‚Erschließung von) Religion‘ würde nach diesem Verständnis im evangelischen RU allenfalls eine Spezifizierung erfahren.
  - (b) aus dieser Anlage resultiert eine schwache Beziehung auf *christliche Inhalte*, von *konfessioneller* Ausprägung ganz zu schweigen.
  - (c) Wenn vom ‚*Christentum evangelischer Prägung*‘ die Rede ist, aber nirgendwo von der *Kirche*, kommt zusätzlich zur konfessionellen Unbestimmtheit ein *ekklesiologisches Defizit* zum Tragen
  - (d) An welcher Stelle kommt *theologische* Substanz, theologisches Denken (Theologisieren mit Kindern) und theologische Urteilsfähigkeit (am Beispiel: Religionskritik) in den Blick?
  - (e) Positiv wird der Wechsel von Innen- und Außenperspektive, das heißt ein differenzierender Blick auf Religion empfunden. Dagegen wird die Frage gestellt, ob es im Religionsunterricht zentral um *Erschließung von Religion* – oder nicht vielmehr um *Erschließung von Wirklichkeit* im Licht der Religion (bzw. des Glaubens, der religiösen Tradition und Erfahrung) gehe.
  - (f) Es wird vorgeschlagen, anstelle von ‚*Gegenstandsbereichen*‘ besser von *Perspektiven* zu reden, wodurch angedeutet wird, dass Religionsunterricht vom *Perspektivwechsel* lebt (und nicht vom Wechsel der Gegenstandsbereiche).
  - (g) *Inhaltliche Defizite* werden angemahnt: religiös-theologisches Grundwissen (Basiswissen), biblische Kenntnisse, Lieder, liturgische Formen usw.
  - (h) Grundsätzlich gilt: je zahlreicher die Differenzierungen im Kompetenzfeld (hier: religiöse Kompetenz) ausgearbeitet werden, desto wirklichkeitsnäher ist der Bildungsbereich (hier: religiöse Bildung) dadurch ‚vermessen‘. Dagegen steht aber die Befürchtung: mit dem wachsenden Grad an Differenzierung nimmt umgekehrt proportional die Operationalisierbarkeit ab.

## III. Zu einzelnen Kompetenzformulierungen

5. Wenngleich die Anordnung der 12 Kompetenzen nicht entscheidend für ihre Wertigkeit ist, werden die Kompetenzen 4-6 als zentral empfunden (vgl. die grafische Zuordnung zum ‚Gegenstandsbereich‘ Bezugsreligion des RU). Sie wirken aber schwach im Ensemble von 12 Kompetenzen.

6. Einzelne Formulierungen bedürfen der Überprüfung, z.B. Nr. 9. „Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren (können).“ Das bedeutet, alle Schüler/innen müssen befähigt werden, *Indifferenz zu artikulieren*. An dieser Stelle lässt sich – pars pro toto – die Kritik an theologischen Defiziten (s.o. Ziff. 4 d) erläutern: muss es nicht um *theologische* Kritik an Religion(en) und *theologisch* begründete Urteile gehen?
7. Die wichtigste Funktion eines Kompetenzmodells besteht letztlich darin, dass es operationalisierbar ist. Das heißt zum einen, dass es in der Lage ist, konkrete unterrichtliche Impulse und Inszenierungen (Lernwege) freizusetzen, die sich auf das Kompetenzmodell zurückführen lassen; zum anderen muss eine empirische Kontrolle, sprich: Evaluation möglich werden. Um diese Doppelfunktion zu erfüllen, müssen zu den einzelnen Kompetenzen Kompetenzstufen hinzutreten, die die Doppelfrage beantworten: was muss man können, wenn man über diese Kompetenz verfügt – und wie gut muss man das können? Diese Frage wird weder durch die exemplarischen Lebenssituationen, noch durch die Beispielaufgaben befriedigend beantwortet (s.u.).

#### IV. Zu den Beispielaufgaben

8. Insgesamt fällt das Urteil über die Kohärenz zwischen Kompetenzen und Beispielaufgaben ernüchternd aus. Bei einigen Aufgaben wird gefragt, ob sie nicht besser einer anderen Kompetenz treffender zuzuordnen wäre, z.B. Aufgabe 5 eher der Kompetenz 8. Zudem wird in Aufgabe 5 ein problematischer Judaismusbezug beklagt. Aus einzelnen Erwartungshorizonten wird deutlich, dass nur formale Kriterien geltend gemacht werden (Vollständigkeit, Strukturierung) und gerade nicht die (freilich problematische, aber ausdrücklich geforderte!) existentielle Dimension.
9. Spätestens in den im Anschluss an die Aufgaben skizzierten Erwartungshorizonten zeichnet sich die Bemühung um Kompetenzstufen ab, die aber sowohl sachlich als auch testtheoretisch wenig befriedigend bis unbefriedigend ausfällt. Damit ist der Gesichtspunkt der Evaluation (Qualitätssicherung!) ganz aus dem Blick. Zwei Beispiele:
  - In Aufgabe 12.1 werden zur Bildbeschreibung „wenigstens drei relevante Bestandteile des Bildes“ erwartet. Erprobungsbeispiele in Baden-Württemberg erbrachten als Ergebnis einerseits (gymnasiale) Beschreibungen von elegischer Breite bis in die Pixelgröße (Bildauflösung), andererseits Bildbeschreibungen aus der beruflichen Schule (Teilzeit), in der der Name des Vereins sowie des Spielers, das exakte Datum und der Torstand benannt wurden. Sind das irrelevante Bestandteile? Das heißt, die Aufgabenstellung ist nicht valide.
  - In Aufgabe 10 (multiple choice) gab es unter den Teilnehmenden im Blick auf Ziff. 3 mindestens drei Auffassungen, was die ‚korrekte‘ Antwort sei; Ziff. 5 ist testtheoretisch problematisch, weil nicht klar ist, was es bedeutet, wenn Schüler/innen entweder alle 5 Möglichkeiten ankreuzen (dann sind drei richtige dabei) oder weniger als drei, die aber korrekt sind – oder schließlich zwei korrekte und eine falsche Antwort.

10. Beispielaufgaben müssen ihrem Anspruch nach exemplarisch, also übertragbar sein. Die Stärke der Aufgaben besteht in ihrer Konkretion; das ist zugleich ihre Schwäche. Wie verhält sich die Bildbeschreibung in Aufgabe 12 zur Beschreibung eines Altarbildes oder eines Tympanons (Aufgabe 5)? Damit ist fraglich, welche Funktion der Entwurf für die Aus- und Fortbildung übernehmen kann: die Diskussion der religionstheoretischen Grundlagen ist außerordentlich lohnend. Die Anwendung und konkrete Umsetzbarkeit erscheint fraglich.

## Stellungnahme einer Schulleiterin

Hier wurde wertvolle Arbeit geleistet, die den Lehrkräften vor Ort Hilfestellung geben kann im Hinblick auf das, was Schüler am Ende des Ausbildungsabschnitts von der Schule vermittelt bekommen haben sollten. Ich halte das auch für sehr notwendig, denn im Alltag ziehen sich RU-Lehrkräfte oft auf „geliebte“, leicht vermittelbare Themen zurück.

Das vorliegende Geheft spricht den weitergehenden Bildungsauftrag an, wenn es von Kompetenzen spricht. Die Person des Lernenden als eigenständiges „Subjekt“ wird ernst genommen und in seinen Ansprüchen und Bedürfnissen wahrgenommen.

Deutlich wird auch die begrenzte Messbarkeit von Lernergebnissen angesprochen und mit bedacht.

Die insgesamt positive Wertung der Standarddiskussion finde ich ebenfalls positiv. Sie zeigt, dass der RU sich der Forderung nach „verbindlichen Anforderungen“ stellen kann und möchte.

Die Verdeutlichung des Kompetenz-Begriffs gelingt nachvollziehbar, auch für einen in der Praxis verhafteten, vom Alltag vereinnahmten Lehrer. Positiv empfinde ich, dass die individuellen Fähigkeiten der Schüler und die Realisierbarkeit der Vorschläge extra beachtet werden und damit die Offenlegung der Begrenztheit von Standardisierbarkeit gelingt.

Ich erfahre hier echte Unterstützung meiner Religionslehrer-Tätigkeit u.a. durch die Hinweise auf bereits Erforschtes/Erkanntes

- den Hinweis auf die „Verkehrssprache“ eines Lernbereichs
- die Erklärung der Grundstruktur moderner Bildung
- die Benennung des Spezifischen des RU

Für meinen eigenen Standpunkt als RU-Lehrer sind die Ausführungen auf S. 14/15 besonders hilfreich und unterstützen mich im Hinblick auf Selbstbewusstsein und Stellung meines Faches im Fächerkanon sehr.

Die Expertengruppe/Autorengruppe hat es geschafft, ein praxisnahes Modell zu schaffen, das einerseits den Unterricht unterstützt und andererseits die Qualität und Unverzichtbarkeit des RU offenbart.

Für mich persönlich besonders wichtig und aussagekräftig sind die Formulierungen der Grundorientierung des RU S. 22/23. Hier finde ich auch eine Begründung für den Religionsunterricht als Regelfach.

Die Beispielaufgaben sind hilfreich, ohne zu einfach zu sein. Besonders durch die Beachtung/Zulassung „verschiedener Fähigkeitsstufen“ sind sie umsetzbar in die Praxis.

Auch die Diskussion über zu viel Inhalte oder Entrümpelung von Lehrplänen wird aufgegriffen, wenn – sehr realistisch – davon gesprochen wird, dass Lehrkräfte zwar Verantwortung für den Lehrstoff tragen, aber „orientierende und handhabbare Unterstützung“ nötig haben. Ich merke hier an, dass RU-Lehrer oft viele andere Fächer unterrichten, v.a. in der Grundschule.



Beachtenswert finde ich, dass aufgegriffen wird, dass die Forschung das „religiöse Weltwissen“ 15-Jähriger offenbar noch nicht hinreichend ergründet hat und somit die Grenzen der Lernstandserhebung deutlich werden. Ebenso beachtenswert finde ich den Hinweis darauf, dass entwicklungspsychologische Erkenntnisse bedacht werden müssen und gerade 15-Jährige eines besonderen Persönlichkeits-„Schutzes“ bedürfen (25).

Die Aufgabenstellungen setzen einen Grundkanon an Lerninhalten in den vorausgegangenen Schuljahren voraus, z.B. Sprachfähigkeits-Bildung. Dies muss deutlich vermittelt werden und in der Lehrplangestaltung Eingang finden. Die Kompetenzen bedingen geradezu eine entsprechende Lehrplangestaltung.

Teilweise enthalten die sehr lebensnah gewählten Aufgaben einen sehr hohen Leseverständnis-Anspruch, z.B. S. 40. Ich bin nicht sicher, ob Hauptschüler hier gleiche Chancen haben.

Wichtig und gut sind die Hinweise für die Lehrer und auch die Forderung nach entsprechender Fortbildung für die RU-Lehrer. Manche brauchen hier sicher Unterstützung beim Erwerb/der Pflege der einzelnen Kompetenzen.

Abschließend möchte ich noch einmal betonen, dass diese Veröffentlichung sehr praxisnah und hilfreich ist und notwendig war. Aus meiner Sicht verdienen die Experten großes Lob.

## IV. Klärungen – zur Fortführung der Diskussion

Bernd Schröder

### **Verdeutlichen, konkretisieren, empirisch prüfen – zur Weiterarbeit an „grundlegende[n] Kompetenzen religiöser Bildung“**

Seit ihrer Veröffentlichung im Juni 2006 hat die o.g. Broschüre weite Kreise gezogen; sie ist dabei nach meinem Eindruck in bemerkenswerter Dichte auf verschiedenen Ebenen, insbesondere von Religionslehrer/innen verschiedener Schulformen, von Multiplikator/innen in Fachseminaren oder landeskirchlichen Pädagogischen Instituten, von universitären Religionspädagogen/innen diskutiert und kommentiert worden.

Bei aller Kritik, die dabei zur Sprache kam (und noch kommen wird), zeigen Extensität und Intensität dieses Prozesses doch zunächst einmal an, wie dringlich die Frage nach Kompetenzorientierung des evangelischen Religionsunterrichts im Raum steht und wie notwendig die Erarbeitung eines diskutablen Entwurfs war. *Diese* Beobachtung ist m.E. das positive Vorzeichen, hinter dem kritische, schriftliche wie mündliche Stellungnahmen zu stehen kommen. *Dass* und durchaus auch *inwiefern* der vorgelegte Entwurf der Weiterentwicklung bedarf, ist schon im Prozess der Erarbeitung den Mitgliedern der sog. Expertengruppe bewusst geworden. Dieser Beitrag möchte deswegen externe Kritik nicht widerlegen, sondern bündeln, um Felder notwendiger Weiterarbeit zu identifizieren.

Aus der Sicht derer, die Kompetenzformulierungen an den Gegebenheiten in ihren Lerngruppen bzw. Schulen messen, werden v.a. folgende Anregungen zur Weiterentwicklung des Modells gegeben:

1. *Neue Lernkultur farbiger vor Augen stellen*

Mit Hilfe der Kompetenzorientierung, das scheint Konsens zu sein, soll Religionsunterricht besser werden. Eine solche Besserung setzt voraus, dass bisherige Schwächen des Fachunterrichts erkannt werden und die angestrebte neue Lernkultur in attraktiver Weise vor Augen gestellt wird – andernfalls entsteht nicht genug Motivation und Schubkraft für die Auseinandersetzung mit und die Implementierung von Kompetenzorientierung. Eine solche Analyse hat die Expertengruppe diskutiert, doch nicht in die Broschüre integriert. Einen Ausblick auf die erhoffte Verbesserung des Unterrichts gibt sie eher beiläufig frei (73f.). Es bedarf folglich insbesondere der Entwicklung einschlägiger Lernaufgaben, der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die zeigen, wie über verschiedene Unterrichtseinheiten hinweg am Aufbau von Kompetenzen gearbeitet werden kann usw.

2. *Vielsinnigkeit der Zugänge zu Religion geltend machen*

Das von der Expertengruppe entwickelte Kompetenzraster weist in seiner horizontalen Spalte fünf prinzipiell gleichrangige „Dimensionen der Erschließung von

Religion“ aus, die im Unterricht je und je zu aktivieren sind (17 und 19). Obwohl hier also vielsinnigen Zugängen zur „Religion“ als Thema des evangelischen Religionsunterrichts ausdrücklich ein strukturell großes Gewicht zukommt, geben die Kompetenzformulierungen in der Wahrnehmung vieler Leser/innen eine (gymnasiale) Kognitionslastigkeit zu erkennen. Um die Anliegen des Modells besser zur Geltung zu bringen, müssen zum einen die gewählten sog. Operatoren und Lern- bzw. Prüfaufgaben variiert und zum anderen Kompetenzen schulform- oder leistungsniveaubezogen ausdifferenziert werden – andernfalls büßen sie wegen Einlinigkeit bzw. Unter- oder Überforderung ihr Orientierungspotenzial ein.

3. *Mehrwert von Religionsunterricht ausführlicher entfalten*

In den Kompetenzformulierungen finden Religionslehrer/innen des öfteren *die* Ziele, die sie selbst mit ihrem Religionsunterricht verfolgen, nicht oder nur teilweise wieder. Das ist angemessen, insofern „grundlegende Kompetenzen“ nicht alle Ziele in Worte fassen können und sollen, die es im Religionsunterricht zu erreichen gilt. Es gibt vielmehr fraglos einen „(bildenden) Mehrwert“ des Religionsunterrichts, auf den die Broschüre mehrfach hinweist (v.a. 5.9 und 16), den sie allerdings nicht näher beschreibt. Dieser Mehrwert besteht u.a. darin, dass RU bzw. „Religion im Schulleben“ auch mit gelebter christlicher Religion bekannt machen und dass RU Schüler/innen wie Lehrer/innen in existentielle Auseinandersetzungen führt, aus denen Glaube erwächst. Freilich ist dieser „Mehrwert“ nicht gegen Kompetenzorientierung auszuspielen: Den „Mehrwert“ in der religionspädagogischen Theorie wie in der Schule zur Geltung zu bringen, ist eines; ein anderes ist es, die Kompetenzen, die Schüler/innen im RU nachweislich erwerben können, möglichst eindeutig und orientierend zu benennen.

4. *Procedere und thematische Fixpunkte der Unterrichtsplanung und -gestaltung entfalten*

Wie soll von den Kompetenzen ausgehend Unterricht geplant werden? Religionslehrer/innen fragen dies von ihren Erfahrungen mit Lehrplänen und ihrer bewährten Unterrichtspraxis her. Die Broschüre bietet noch keine hinreichende Antwort auf diese Frage (und konnte diese von ihrem Charakter her auch nicht bieten). Dennoch ist es notwendig, entsprechende Handreichungen, die von der Lehrplan- zur Kompetenzorientierung überleiten, zu entwickeln.

Abgesehen von diesem pragmatischen Desiderat ist hier auch die sog. Inhaltlichkeit der Kompetenzen angesprochen: Konsens ist, dass Kompetenzen nur in der Bearbeitung von fachlichen Inhalten erworben werden können; ebenso deutlich ist, dass eine bestimmte Kompetenz potenziell in der Bearbeitung verschiedener Inhalte erworben werden kann. Wenn Schüler/innen im RU nicht allein vergleichbare Kompetenzen, sondern auch eine thematische Plattform erarbeiten sollen, dann bedarf es der Formulierung eines Themenkanons (vgl. 22 und 74).

5. *Beitrag des RU zur allgemeinen schulischen Bildung hervorheben*

Das Kompetenz-Paradigma des Klieme-Gutachtens hebt auf sog. domänenspezifische, fachliche Erträge von (Religions-)Unterricht ab; die Broschüre folgt dieser Akzentuierung. Religionsunterricht leistet indes keineswegs nur Fachspezifisches: Er fördert u.a. den Erwerb allgemeiner Kompetenzen methodischer, sozialer, hermeneutischer Art, er trägt programmatisch zu ethischer Bildung bei, er fördert in fachübergreifenden Projekten oder Unterrichtsphasen spezifische Kompetenzen anderer Fächer wie etwa Geschichte, Kunst oder Deutsch. Diesen Leistungen

sollte, um die Leistungskraft des ev. RU im rechten Licht erscheinen zu lassen, im Kompetenzmodell *explizit* ein Ort zugewiesen werden.

Aus der Sicht derer, die den Religionsunterricht theoretisch vermessen und politisch vertreten, werden u.a. folgende Monita geltend gemacht:

6. *(Begrenzten) Stellenwert der Kompetenzen im Gefüge religiöser Bildung markieren*  
Religiöse Bildung geht nicht im Erwerb von Kompetenzen auf – das wird in der Broschüre mehrfach deutlich formuliert (z.B. 5.9 u.ö.). Doch deshalb ist der Erwerb von Kompetenzen nicht gering zu schätzen – in Form von „Kompetenzen“ wird angegeben, was von allen Schüler/innen ausweislich geplanter, zielgerichteter Lehr-Lern-Prozesse erlernbar ist. *Deshalb* spielen „learning religion“, die persönliche Entscheidung für die dauerhafte Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche und Ermöglichung von „Glaube“ im Kompetenzmodell keine Rolle.  
Um hier Missverständnisse und Fehlschlüsse – etwa folgenden: mangelnde Konfessionalität der Kompetenzen, ergo: Verzichtbarkeit des konfessionellen RU – zu vermeiden, kann und soll die Wichtigkeit solcher Intentionen und Möglichkeiten ausgewiesen werden. Freilich soll und muss deutlich bleiben, dass sich Kompetenzorientierung gewissermaßen am anderen Ende des Leistungsspektrums von ev. RU abarbeitet, nämlich an der Formulierung dessen, was *alle* Schüler/innen in diesem Fach verlässlich lernen – und dazu gehören eben „Glaube“ und „Kirchenmitgliedschaft“ nicht.
7. *Koordinaten des Kompetenzmodells prüfen*  
Die Senkrechte der „Gegenstandsbereiche“ und die Waagrechte der „Dimensionen der Erschließung von Religion“ fanden manches Lob; sie wurden allerdings auch angefragt wegen ihrer missverständlichen Bezeichnungen und wegen ihrer (bewusst) nicht stringenten Zuordnung (im Sinne einer Tabelle mit 5x4 Kompetenzen).  
Demgegenüber ist die heuristische Funktion dieser Koordinaten geltend zu machen: Welche Kompetenzen ergeben sich, wenn möglichst viele der fünf Zugänge zu „Religion“ und alle „Gegenstandsbereiche“ – und damit sind hier ja nicht Themengebiete des Religionsunterrichts, sondern Felder gemeint, auf denen Schüler/innen „Religion“ begegnen – fruchtbar werden sollen?  
Vor allem an zwei Stellen sind Fragen an dieses Koordinatensystem offen: Sind „Performanz“ und „Partizipation“ in gleicher Weise erlernbare Erschließungsdimensionen wie Perzeption, Kognition und Interaktion? Müssen die vier „Gegenstandsbereiche“ ergänzt werden um einen fünften Bereich namens „Wirklichkeit in religiöser Perspektive“?
8. *Ergebnis- mit Struktur-, Prozess-, Konzeptqualität und Bewusstsein für die Bedeutung der (lehrenden und lernenden) Personen zusammenhalten*  
Das Kompetenz-Paradigma betont – vor seinem bildungspolitischen Hintergrund verständlich – den Output von (Religions-)Unterricht, also dessen Ergebnisqualität. Andere Qualitätsdimensionen von (Religions-)Unterricht treten dahinter zurück – ohne deshalb geringgeschätzt zu werden.  
Bei der Implementierung von Kompetenzorientierung in den evangelischen Religionsunterricht wird deshalb – natürlich! – darauf acht zu geben sein, dass neben der Ergebnisqualität auch die Strukturqualität des ev. RU (also seine grund-

gesetzliche Konstruktion und seine Einbettung in Schule), seine Prozessqualität (also die Lehr-Lern-Kultur dieses Faches, s.o.), seine Konzeptqualität (also die religionspädagogische Programmatik) und nicht zuletzt seine Personalqualität (also die fachliche, didaktische, personale Qualität der Religionslehrer/innen und ihre Positionierung angesichts evangelischen Christentums) wertgeschätzt und explizit berücksichtigt werden. Dies alles zu entfalten war nicht die Aufgabe der Expertengruppe, ist gleichwohl sinnvoll, um für Kompetenzorientierung zu werben.

9. *Evangelizität der Kompetenzen klarer ausweisen*

Kompetenzen müssen – so meinen einvernehmlich Klieme-Gutachten, Autoren der Broschüre und ihre Kritiker – in der Auseinandersetzung mit Inhalten erworben werden. Gleichwohl nennt das vorgelegte Modell (noch) keine Inhalte, an denen die vorgeschlagenen Kompetenzen erworben werden sollen.

Diese Diskrepanz nährt bei manchen Leser/innen eine prinzipielle Skepsis, ob der Inhaltsbezug von Kompetenzen hinreichend ernst genommen wird, sie nährt bei Anderen die Sorge, ob ein Gefüge allgemein-religiöser Kompetenzen, das erst sekundär mit Themen evangelischer Provenienz unterlegt wird, hinreichend spezifisch ist, um als Orientierung für *evangelischen* Religionsunterricht dienen zu können. Auf beide Sorgen hin muss und kann das Modell reformuliert werden.

10. *Zielgenauigkeit und Gestalt der Prüfaufgaben testen (und von daher das Kompetenz-Modell kritisch überprüfen)*

Schon bei der Abfassung der Broschüre war fraglich, *wie* der Erwerb von Kompetenzen religiöser Bildung im Klassenraum geprüft bzw. repräsentativ getestet werden kann. Die Vielgestaltigkeit der Prüfaufgaben weist auf dieses Problem hin. Diese und weitere Aufgaben müssen insbesondere auf ihre Validität, aber auch auf Reliabilität und – so füge ich hinzu – Praktikabilität (gemeint ist: Kann man tatsächlich den Ertrag eines mehrjährigen, sequentiellen Lernprozesses prüfen oder gar testen?) hin getestet werden.

Die Arbeit an der Broschüre und deren Kritik zeigen: Das Paradigma der Kompetenzorientierung für den evangelischen Religionsunterricht zu durchdenken und seine Gestalt daraufhin zu revidieren, ist eine gleichermaßen anregende wie komplexe Aufgabe. Die vorgelegte Broschüre sollte und konnte diese Aufgabe nicht umfassend „lösen“, sondern einen Weg bahnen, eine veränderte Perspektive auf das Schulfach „evangelischer Religionsunterricht“ anregen, Entwicklungsaufgaben markieren.

Die Konkretisierung und weitere Entfaltung dieses Weges setzt nicht nur Erfahrung mit der Erteilung und Planung von Religionsunterricht voraus, sondern auch konzeptionelles und – das ist vielfach ungewohnt – empirisches Know-how. Angesichts der schulpolitischen Lage und um des Religionsunterrichts willen lohnt es, Expertise in die Entwicklung kompetenzorientierten evangelischen Religionsunterrichts einzubringen – insbesondere, so meine ich, in den hier zusammengestellten Hinsichten.

## Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen?

### Einige Anmerkungen zu Friedrich Schweitzers Kritik

Friedrich Schweitzer hat einige ernsthaft zu prüfende Einwände gegen die „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“ vorgetragen<sup>1</sup>, die von einer Expertengruppe beim Comenius-Institut erarbeitet worden sind. Ich bin mir noch nicht sicher, ob und wie weit sich hier eine Kontroverse abzeichnet, oder ob Missverständnisse vorliegen, die dann allerdings so gravierend wären, dass sie zu einer Präzisierung des vorgeschlagenen Kompetenzmodells nötigen würden.<sup>2</sup>

Ich konzentriere mich hier auf den in der Alternative „Außen- statt Innenperspektive“ pointiert formulierten Kern der Einwände. In einem anderen Argumentationsgang müsste der von Schweitzer ebenfalls aufgeworfenen Frage nach dem Verhältnis zwischen religiöser Bildung und „ethischer Orientierung“ nachgegangen werden. Hier also soll es um die Frage gehen, ob in dem vorgeschlagenen Kompetenzmodell das „evangelische Profil“ zu wenig erkennbar wird und der „Wahrheitsanspruch auf der Strecke bleibt.“

Zunächst: Religiöse Bildung an Kompetenzen zu orientieren, bietet nicht nur den Vorteil, die Frage nach ihrer Nachhaltigkeit in lerntheoretischer Hinsicht präziser zu bearbeiten, als dies bisher geschehen ist. Vielmehr sind darüber hinaus auch legitimationstheoretische Probleme im Blick auf Artikel 7.3 GG schärfer in den Blick zu nehmen. Die geforderte Orientierung an den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erlaubt es dem RU nicht nur, jene Positionalität zu beanspruchen, ohne die Religion keine bildende Kraft beanspruchen und entfalten könnte, weil sie sonst in die neutrale Außenperspektive eines Wissens über Religion gerückt würde. Mit diesem Sachangemessenheitskriterium ist noch gar nicht entschieden, warum der weltanschaulich neutrale Staat überhaupt für religiöse Bildung eintreten soll. Diese Frage entscheidet sich vielmehr im Blick auf das staatliche Interesse, seinen Bürgern – u.a. mit Hilfe von Bildungsinstitutionen – die urteilsfähige Inanspruchnahme staatlich garantierter Grundrechte zu ermöglichen. Auf diese Weise rückt Religion als eine besondere kulturelle und soziale Praxis in den Blick, insofern in Artikel 4 GG das Grundrecht der Religionsfreiheit *positiv* gesichert ist: Es geht dabei nicht nur um den Schutz der Religion als Privatsache, sondern um das Recht auf öffentliche Religionsausübung, also um das Recht auf Teilhabe an einer Praxis. Das

---

1 Schweitzer, Friedrich: Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht; in dieser Broschüre S. 9-16.

2 Ich will eine gewisse persönliche Irritation nicht verhehlen. Sie resultiert daraus, dass einer auf Religion als Praxis abzielenden religionsdidaktischen Position, wie ich sie vertrete, gelegentlich eine zu große Nähe zur „evangelischen Unterweisung“ (so jüngst von Godwin Lämmermann in Pastoraltheologie 9/2006) nachgesagt wird, und nun auf der anderen Seite einem Kompetenzmodell, das ich durchaus in der Konsequenz einer praxisorientierten Religionsdidaktik sehe, mangelndes evangelisches Profil und Ausblendung der Wahrheitsfrage vorgeworfen wird. Möglicherweise liegt das daran, dass religionsdidaktische Fragen im Kontext von Kompetenzorientierung und im Blick auf religiöse Praxis mit einer Perspektivenverschiebung verbunden sind, für die sich die in der Diskussion zu veranschlagenden Kriterien erst noch einpegeln müssen.



schließt selbstverständlich das Recht auf begründete Nichtteilhabe ein. Dies dürfte nicht strittig sein. Für einen bildungstheoretisch begründeten RU darf das nun freilich nicht auf eine Art Arbeitsteilung hinauslaufen, wonach der RU die Schüler zur Teilhabe an religiöser Praxis befähige und der Ethikunterricht auf Nichtteilhabe abziele. Partizipationskompetenz ist gar nicht anders zu denken, als dass sie immer auch die *Möglichkeit* religiöser Abstinenz einschließt. Anders wäre gar nicht zu begründen, warum in den evangelischen RU auch Schüler anderer Konfessionen oder Weltanschauungen eingeladen werden, ohne dass damit auch nur der Anschein einer Rekrutierungsabsicht verbunden ist. In dieser auf die reformatorische Grundeinsicht zurückgehenden Offenheit ist vor aller noch zu erörternden inhaltlichen Positionalität das protestantische Profil des evangelischen RU fundiert. Im evangelischen RU werden Schüler nicht auf ein Bekenntnis festgelegt. Aber sie sollen lernen können, dass religiöse Praxis (und recht eigentlich auch religiöse Abstinenz, sofern sie nicht nur auf Indifferenz beruht) nur im Modus eines Bekenntnisses möglich ist. Der mit der neuzeitlichen Religionspraxis unvermeidliche „häretische Imperativ“ ist mit der Maxime bildenden Lernens zusammen zu denken: Religiöses Lernen ist, wie alles Lernen in Bildungsprozessen, nicht ohne die systematisch in den Lernprozess einzubauende Möglichkeit reflexiver Distanznahme zu denken. Damit steht der evangelische RU nicht vor der Alternative zwischen Außen- und Innenperspektive, sondern er hat den Wechsel dieser Perspektiven didaktisch zu ermöglichen. Auch das ist doch eigentlich unstrittig. Die Pointe dieser Überlegungen läuft dann freilich darauf hinaus, dass die im RU angestrebten Kompetenzen nicht als Bekenntnissätze zu formulieren sind.

Kompetenzen sind Handlungsdispositionen, die erst auf der Ebene der Performanz sichtbar und evaluierbar werden. In der Fokussierung von Lernergebnissen auf der Kompetenzebene sind die den Kompetenzerwerb steuernden Motivationen, Überzeugungen und Einstellungen gar nicht in den Blick zu nehmen. Ob diese Motivationen, Überzeugungen und Einstellungen zu Gegenständen der Beurteilung oder zu Kriterien des Lernerfolgs werden dürfen, ist eine andere, hier nicht zu erörternde Frage, bei der es nicht nur um die operationalen Grenzen, sondern auch um die ethischen Grenzen pädagogischen Handelns geht. An dieser Stelle geht es allein darum, dass sich die Positionalität des evangelischen RU nicht – jedenfalls nicht in erster Linie – an der Formulierung der zu erwerbenden Schülerkompetenzen entscheidet. Man mache die Probe auf's Exempel und formuliere die vorgeschlagenen Kompetenzen „positioneller“ bzw. „konfessorischer“ um: Den kritisch gegen die Bekenntnisgebundenheit des RU in der Öffentlichkeit und von manchen Erziehungswissenschaftlern vorgetragenen Einwänden ließe sich nicht mehr überzeugend entgegenzutreten. Etwas ganz anderes sind die von den *Lehrkräften* im RU zu erwartenden Kompetenzen<sup>3</sup>: Zu ihrer Professionalität gehört es, Religion über das im Unterricht zur Geltung kommende reflektierte Urteil hinaus auch im Modus von Gewissheit und stilsicherem Umgang zu zeigen, um den Schülern das eigene Urteil in der Weise zu ermöglichen, dass es der Entwicklung und Vertiefung einer eigenen Gewissheit nicht entgegensteht. Nur so ist Positionalität und evangelisches Profil möglich, ohne Indoktrinierungsverdacht zu wecken.

Ich sehe darin nun überhaupt keine mangelnde Orientierung an den von evangelischer Seite im Sinne von Art. 7.3 GG für den RU geltend zu machenden „Grundsätze“.

<sup>3</sup> Diesen Unterschied nicht deutlich genug betont zu haben, ist vielleicht ein Missverständnis befördernder Mangel der „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“.



Das Problem ist doch, dass solche Grundsätze zunächst eine fachpolitische (wenn man so will auch: religionspolitische) Dimension berühren, z.B. dergestalt, dass Religionsgemeinschaften auch für einen kooperativen RU votieren könnten. Auch wenn ich mir ein solches Votum nicht zu eigen machen würde – es wäre damit kein *status confessionis* berührt. Natürlich obliegt den Religionsgemeinschaften auch die Prüfung der den Unterricht tragenden Inhalte (wenn man so will: seines positionellen Profils). Dabei wäre aber, jedenfalls von einem protestantischen Standpunkt aus, sorgfältig das Missverständnis zu vermeiden, die den evangelischen RU leitenden „Grundsätze“ seien Lernziele in der Gestalt von theologischen Lehraussagen oder von Bekenntnissätzen. Gerade auch gegenüber verfassungsrechtlichen Vereinfachungen ist in dieser Hinsicht aus pädagogischen *und aus theologischen* Gründen ein Differenzierungsbedarf anzumelden, wenn etwa das Bundesverfassungsgericht in einem auch heute immer noch zitierten Urteil von 1987 im Blick auf Art. 7.3 GG die „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ im Sinne der Vermittlung von „Glaubenssätzen“ als „bestehenden Wahrheiten“ interpretiert.<sup>4</sup>

Wie viel Sorgfalt in dieser Hinsicht notwendig ist, um Missverständnisse des „konfessorischen Prinzips“ zu vermeiden, wird etwa deutlich, wenn Heinz-Elmar Tenorth im konfessionellen RU die Differenz zwischen Bildung und Bekenntnis übersprungen sieht: Gegen die besondere Fachlichkeit des Religionsunterrichts spreche das Prinzip, in Bildungsprozessen das Unbedingte immer zugleich als bedingt und unbedingt darstellen zu müssen, was mit der theologischen Rede vom Unbedingten unverträglich sei.<sup>5</sup> Es sollte aus religionspädagogischer Perspektive kein Streit sein, dass Tenorth den Status von Theologie als wissenschaftliche (Selbst-)Reflexion der christlichen Religion verkennt. Er verkennt damit zugleich, dass innerhalb religiöser Bildungsprozesse der Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive konstitutiv ist. Er könnte sich aber in seinen Vorbehalten bestätigt sehen, wenn die im RU angestrebten religiösen Kompetenzen gleichsam „bekenntnishaltiger“ formuliert werden würden, als es im Vorschlag der Expertengruppe geschieht.

Damit hängt gewiss eng die Frage zusammen, auf welche Weise und in welcher Verbindlichkeit im RU der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens zur Geltung zu bringen ist. In gewisser Weise scheint mir auch hier etwas Zurückhaltung geboten zu sein und wiederum ein Differenzierungsbedarf anzumelden zu sein, bevor die Wahrheitsfrage zu schnell gestellt wird. Systematischen Vorrang jedenfalls hat in Bildungsprozessen doch die Frage, *in welchem Modus* religiös über Wahrheitsansprüche gestritten wird. Das grundlegende Missverständnis, mit dem religiöse Bildung immer wieder konfrontiert ist, besteht doch darin, dass religiöse Wahrheit viel zu oft als kirchlich normierter Richtigkeitsanspruch verstanden wird (und genau aus diesem Grunde abgelehnt wird). Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Modi der Weltwahrnehmung in den schulischen Fächern verlangt zuerst, die unterschiedlichen Modellierungen der Welt und die damit verbundenen unterschiedlichen Geltungsansprüche nicht nur als Lehrende im Blick zu behalten, sondern den Lernenden nach und nach auf altersangemessene Weise bewusst zu machen. Bedeutsam für die Wahrheitsfrage ist es also zunächst, die Unterschiedlichkeit von Geltungsansprüchen in unterschiedlichen Modi der Welterschließung zu erkennen: Dass etwa die *Deutung*

4 BVerfG, Beschluss vom 25.2.1987 – 1 BvR 47/84, ZevKR 1987, S. 675 ff.

5 Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. In: Zeitschrift für Pädagogik 50; H.5, S. 650-661, darin besonders der Abschnitt: „Religion im Kanon: ‚Bildung‘ oder ‚Bekenntnis‘ als Kriterien der curricularen Inklusion“, S. 655f.

der Welt und ihre metaphorische oder symbolische Mitteilung und Darstellung in religiöser Kommunikation anderen Kriterien als empirisches Sachverhaltswissen unterliegt, dass hermeneutische Einsichten von Tatsachenbehauptungen, moralische Normen von logischen Sätzen zu unterscheiden sind. Dogmatische Aussagen in der Gestalt von propositionalen und assertorischen Sätzen sind theologisch doch nur im Bewusstsein der Tatsache möglich, dass sie die biblisch bezeugten Glaubensgewissheiten *sekundär* in einen Deutungszusammenhang einschreiben, in dem der Glaube auch auf einer kognitiven Ebene artikulierbar und auseinandersetzungsfähig wird, ohne sich aber als die Zustimmungsbereitschaft zu Satz Wahrheiten misszuverstehen. Auch dies dürfte eigentlich unstrittig sein. In der didaktischen Konkretion läuft das aber in meiner Sicht darauf hinaus, den Modalitäten der Wahrheitsfrage einen – gleichsam „propädeutischen“ – Vorrang vor der Kommunikation von Wahrheitsansprüchen einzuräumen. Hier liegt nach meinem Verständnis auch der Grund, warum die Formulierung von Kompetenzen für den RU von *religionstheoretischen* Überlegungen auszugehen hat. Wenn Friedrich Schweitzer hier eine „religionswissenschaftlich ‚allgemein(e)‘“ Perspektive meint erkennen zu können, ist freilich zu fragen, ob es der Expertengruppe ausreichend gelungen ist, ihren religionstheoretischen Ausgangspunkt deutlich genug zu markieren. Ich verstehe ihn jedenfalls gerade nicht im Sinne einer distanziert-neutralen Religionswissenschaft, sondern in einer fundamentaltheologischen Metaperspektive, die danach fragt, auf welche Weise der christliche Glaube *als Religion* kommuniziert und gestaltet wird – und wie weit er in dieser seiner Gestalt *als Religion* Gegenstand des Religionsunterrichts ist.

Pragmatisch muss religiöse Bildung wie alle Bildung an der Frage orientiert bleiben, wie erreicht und gesichert werden kann, dass es einen Verständnis- und Verständigungshorizont für eine gemeinsame Kommunikationsbasis aller gibt, die in dieser Gesellschaft heranwachsen.<sup>6</sup> Diese Frage darf nicht vorschnell und vor allem nicht ohne vorherige Unterscheidung von Geltungskriterien mit der „Wahrheitsfrage“ verbunden werden. Mit ihr sind Bildungsprozesse an Unterscheidungen orientiert: Zwischen Eigenem und Fremdem, Ego und Alter, Wissen und Nicht-Wissbarem, Tatsachen und Gewissheiten. Diese Unterscheidungen *bleiben* für Bildungsprozesse konstitutiv, weil sie nicht aufgehoben, sondern nur in neue Unterscheidungen transformiert werden können.

Ganz zu Recht mahnt Friedrich Schweitzer „die noch ausstehende Hälfte der Arbeit“ an. Ich sehe darin aber vor allem die Aufgabe zu zeigen, wie ausgehend von den formulierten (und im strittigen Einzelfall gewiss auch revisionsfähigen) Kompetenzen nun die entsprechenden Inhalte hinzutreten müssen, in deren Medium sich

6 Das schließt die Forderung nach religiöser Bildung für alle ein, die manchmal durch die missverständliche Bezeichnung des Alternativfaches als „Ethik“ oder „Werte und Normen“ verdunkelt wird. Nur durch religiöse Bildung auch für „den religiös unmusikalischen Bürger“ lässt sich „die keineswegs triviale Aufforderung“ vermitteln, „das Verhältnis von Glauben und Wissen aus der Perspektive des Weltwissens *selbstkritisch* zu bestimmen. Die Erwartung einer fortdauernden Nicht-Übereinstimmung von Glauben und Wissen verdient nämlich nur dann das Prädikat ‚vernünftig‘, wenn religiösen Überzeugungen auch aus der Sicht des säkularen Wissens ein epistemischer Status zugestanden wird, der nicht schlechthin irrational ist.“ (Habermas, Jürgen (2005): *Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?* In: Ders.: *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt, S. 118). Eine durchaus noch ungeklärte Frage ist es, auf welche dann auch auf religiöse Urteilsfähigkeit abzielende Kompetenzen der Ethik-Unterricht als Bildungsäquivalent für den Religionsunterricht auszurichten ist. Zumindest müsste man dafür ganz ähnliche Unterscheidungsvermögen veranschlagen wie für den RU. Und das hieße, dass die für den RU formulierten Kompetenzen in dieser Hinsicht zumindest für den EU *anschlussfähig* sein müssten.

Kompetenzen bilden können: Kompetenzen suchen sich exemplarische Inhalte. Es wäre noch zu überlegen, ob in dieser Hinsicht von einem Kerncurriculum geredet werden könnte. Ich wäre eher skeptisch angesichts der Tatsache, dass die Umstellung auf kompetenzbasierte Bildungsstandards konsequent den Abschied von jeder Art Stofforientierung verlangt. Gewiss: Bildung ist außerhalb des Mediums von Inhaltlichkeit nicht denkbar. Ich würde es aber darauf ankommen lassen, dass für die Kompetenzen die entsprechenden Inhalte gefunden werden. Das ist der Kern der weiteren didaktischen Arbeit. Dass es an deren Ende nicht mehr fraglich ist, worin das inhaltliche Profil des evangelischen RU besteht, ist nicht nur zu hoffen, sondern aus meiner Sicht zuversichtlich zu erwarten.

## Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens

Mit der Diskussion um Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurriculum begeben sich Religionspädagog/innen ungeachtet der Analogien zur Curriculum-diskussion auf ein neues Terrain, das gegenwärtig von fast allen Fachdidaktiken erkundet wird. Angesichts dessen verwundert es nicht, wenn bei ersten Schritten in Form religionspädagogischer Kompetenzmodelle bestimmte Wege eingeschlagen werden, die sich im Nachhinein als „suboptimal“ erweisen oder zumindest umstritten sind. Beispielsweise sind die Kompetenzmodelle und Bildungsstandards sowohl für den evangelischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg (2004)<sup>1</sup> als auch für den katholischen Religionsunterricht von der Deutschen Bischofskonferenz (2004)<sup>2</sup> m.E. zu stark vom sogenannten „Input-Denken“ geprägt, weil sie das komplexe Miteinander von Kompetenzen – Bildungsstandards – Kerncurriculum nicht in seiner Gesamtheit berücksichtigen. Dementsprechend werden die am „Output“ orientierten Kompetenzen und Bildungsstandards mit Aspekten befrachtet, die besser in das am „Input“ orientierte Kerncurriculum gehören. Umgekehrt geben die ersten Rückmeldungen auf das vorliegende Kompetenzmodell dahingehend zu denken, ob dieses nicht zu formal und inhaltslos gehalten ist, so dass insbesondere der Eindruck entstehen kann, hier liege ein religionswissenschaftlicher Rahmen vor, der den Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens unzureichend berücksichtige.<sup>3</sup> Diese Problemanzeige bildet den Fokus der nachstehenden Überlegungen.

1. Grundlegend für die Diskussion um die Veröffentlichung des Comenius-Institutes ist das Verständnis der *Kompetenzmatrix*. Die zwölf Kompetenzen religiöser Bildung sind in eine Matrix mit der Horizontalen „Dimensionen der Erschließung von Religion“ sowie der Vertikalen „Gegenstandsbereiche“ eingezeichnet. Die Begründung dieser zweidimensionalen Matrix besteht darin, dass Kompetenzen eine subjektorientierte Kategorie darstellen (vgl. die anthropologisch orientierten Erschließungsdimensionen der Horizontalen), die zur „Bewältigung“ einer bestimmten Domäne befähigen (vgl. die phänomenologisch orientierten Gegenstandsbereiche von Religion der Vertikalen).

2. Die *Erschließungsdimensionen der Horizontalen* rekurrieren primär auf die Kategorien des religionspädagogischen (!) Kompetenzmodells von Ulrich Hemel.<sup>4</sup> Allenfalls indirekt sind diese Erschließungsdimensionen von dem Soziologen Charles Y. Glock beeinflusst, der jedoch keinen Vertreter der älteren Religionswissenschaft darstellt.<sup>5</sup> Das Religiositätsmodell von Charles Y. Glock wird nur deswegen erwähnt,

<sup>1</sup> Vgl. [www.bildungsstandards-bw.de](http://www.bildungsstandards-bw.de)

<sup>2</sup> Die deutschen Bischöfe – Nr. 78, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2004.

<sup>3</sup> Vgl. dazu z.B. Friedrich Schweitzer sowie Michael Wermke.

<sup>4</sup> Vgl. Hemel, Ulrich (1988): Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt a.M. u.a. Dabei bedürften die Modifikationen im Detail noch einer näheren Erläuterung und Diskussion, was jedoch in diesem Kontext nicht geleistet werden kann.

<sup>5</sup> Gleichwohl verwendet dies F. Schweitzer als ein Argument neben anderen, um den religionswissenschaftlichen Charakter des Kompetenzmodells herauszustellen.

weil es einen Entdeckungszusammenhang für Hemels Dimensionen von Religiosität bildet.

Die Kompetenzkategorien der Horizontalen gewannen in der Diskussion der Expertengruppe auch insofern an Plausibilität, als sie kompatibel sind mit den in der Religionspädagogik verbreiteten Erschließungsdimensionen „wahrnehmen – deuten – gestalten“, wie sie insbesondere durch den religionspädagogischen (!) Ansatz von Peter Biehl begründet und u.a. in der Religionsbuchreihe „Religion entdecken – verstehen – gestalten“ konkretisiert wurden.<sup>6</sup>

Zwar bemerkt Gerhard Ziener zu Recht, dass diese Dimensionen der Erschließung von Religion auch in einem religionswissenschaftlich-ethischen Religionsunterricht vorkommen können. Er müsste dann aber näher begründen, welche anthropologischen Erschließungsdimensionen einen religionswissenschaftlichen von einem konfessionellen Religionsunterricht unterscheiden sollen.<sup>7</sup>

Ungeachtet dessen benennt die Erschließungsdimension „Partizipation“<sup>8</sup> einen Gesichtspunkt, der zwar nicht zwingend einem religionswissenschaftlich orientierten Religionsunterricht widerspricht, jedoch größere Affinitäten zu einem konfessionell geprägten Religionsunterricht besitzt.

3. Richtet man den Blick auf die *Vertikale der Kompetenzmatrix*, so wird eine grundlegende Weiterführung des Hemelschen Kompetenzmodells deutlich, die den Fortgang der Kompetenzdiskussion im Kontext der Pädagogischen Psychologie berücksichtigt. Das viel zitierte Kompetenzverständnis von Weinert zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es domänenspezifisch ist. Zwar ließe sich unter Rückgriff auf obige Überlegungen durchaus begründen, dass bereits in der Horizontalen signifikante Dimensionen für religiöse Bildung vorhanden sind. Jedoch wird durch die Benennung der Gegenstandsbereiche von Religion in der Vertikalen der domänenspezifische Charakter dieses Kompetenzmodells noch differenzierter herausgestellt.<sup>9</sup> Dabei mag die phänomenologisch orientierte Unterscheidung in „Subjektive Religion“, „Bezugsreligion des Religionsunterrichts: Christentum evangelischer Prägung“, „Andere Religionen und/oder Weltanschauungen“ sowie „Religion als gesellschaftliches Phänomen“ auf den ersten Blick sehr formal wirken. Gleichwohl wird mit dieser Unterscheidung herausgestellt, wie Schüler/innen unter sogenannten postmodernen Bedingungen „Religion“ vorfinden, und können auf diesem Hintergrund erforderliche religiöse Kompetenzen formuliert werden.<sup>10</sup>

6 Vgl. Biehl, Peter (2000): Religion entdecken, verstehen, gestalten. Zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs. In: Koretzki, Gerd Rüdiger; Tammeus, Rudolf (Hg.): Werkbuch Religion 5/6. Göttingen, S. 10-21.

7 In Hemels Modell wäre dies allenfalls die Sonderdimension der religiös motivierten Lebensgestaltung, die jedoch auch in einer „Religionskunde mit Standpunkt“ (J. Lott) integriert werden könnte.

8 Unschwer ist zu erkennen, dass diese Dimension auf das Kompetenzmodell von D. Benner und R. Schieder zurückgeführt werden kann. Vgl. Schieder, Rolf (2004): Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3; H.2, S. 14-21; Benner, Dietrich (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3; H.2, S. 22-36.

9 Vgl. diesbezüglich auch das Kompetenzmodell D. Benners und R. Schieders.

10 Für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht liegt es nahe, das Phänomen Religion aus Schüler/innenperspektive in den Blick zu nehmen. Aus diesem Grund stößt die Replik von Asbrand an Grenzen, die eine Orientierung an dem zwar interessanten, gleichwohl nicht weniger formalen Pollackschen Religionsbegriff vorschlägt, der aus einer Verschränkung von inhaltlichen und funktionalen Religionsbegriffen resultiert.

In gewisser Weise greifen diese vertikalen Dimensionen auch Dietrich Rösslers Unterscheidung der dreifachen Gestalt des Christentums auf (individuell, kirchlich, gesellschaftlich),<sup>11</sup> wobei die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen insbesondere zur Integration der Dimension „Andere Religionen und/oder Weltanschauungen“ führten. Verschiedene Rückmeldungen geben m.E. dahingehend zu denken, dass entsprechend der kirchlichen Gestalt des Christentums der ekklesiologische Bezug in den Kompetenzen 4-6 noch deutlicher herausgestellt werden könnte, indem man z.B. in Kompetenz 4 von „Grundformen biblischer (!) und religiöser Sprache...“ sowie in Kompetenz 6 von „Grundformen kirchlicher (!) Praxis“ spricht.

4. Allerdings stellt der vorliegende Sprachgebrauch in den Kompetenzen 4-6 insofern kein unüberwindbares Defizit dar, als ohnehin durch Bildungsstandards und insbesondere durch Kerncurricula die theologischen Leitthemen und ekklesiologischen Bezüge zu konkretisieren sind. Dies entspricht der einleitend angesprochenen *wechselseitigen Verwiesenheit von inputorientierten Kerncurricula und outputorientierten Kompetenzen*. Indes ist Schweitzers Feststellung zu pointiert, dass Kompetenzen und Bildungsstandards eine Art (religionswissenschaftlichen) Rahmen darstellen, in den Kerncurricula nur eingefügt würden. Outputorientierte Kompetenzen und inputorientierte Kerncurricula beziehen sich weniger wie Rahmen und Inhalt aufeinander, sondern eher wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse, wobei zusätzlich zu beachten ist, dass auch Bildungsstandards qua inhalts- und bereichsspezifische Konkretionen von Kompetenzen als eine eigene dritte Größe in diesem Zusammenhang zu bedenken sind.<sup>12</sup>

Vielleicht lässt sich das komplexe Miteinander von Kompetenzen – Bildungsstandards – Kerncurriculum mit einem Vergleich aus dem Sport, genauer gesagt dem Hochsprung, veranschaulichen: Mit Kompetenzen sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen gemeint, um eine Hochsprunglatte überspringen zu können (= Output). Bildungsstandards sind die von einer Kommission festgelegte Höhe der Hochsprunglatte, die von allen (Mindeststandards) oder den meisten Schüler/innen (Regelstandards) eines bestimmten Jahrgangs übersprungen werden kann. Das Kerncurriculum stellt die entsprechenden Trainingsinhalte (= Input) dar, um die Kompetenzen der Schüler/innen im Hochsprung zu fördern. Alle drei Faktoren bedingen sich wechselseitig: die Kompetenzen sind domänenspezifisch, also auf Hochsprung bezogen. Die Bildungsstandards als Höhe der Hochsprunglatte werden in Form der dafür erforderlichen Kompetenzen formuliert. Das Kerncurriculum bringt den domänenspezifischen Input zum Ausdruck, mit dessen Hilfe die Kompetenzen von Schüler/innen so gefördert werden, dass sie die Bildungsstandards „überspringen“ können.

5. Die Wahrheitsfrage ist wesentlich für einen konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterricht,<sup>13</sup> sie wird von Schweitzer und Verhülndonk mit guten Gründen reklamiert. Jedoch will bedacht sein, dass die Übereinstimmung des evangelischen Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft

<sup>11</sup> Rössler, Dietrich (1994): Grundriss der Praktischen Theologie. Berlin/New York <sup>2</sup>, S. 90ff.

<sup>12</sup> Ungeachtet der verschiedenen Verständnisweisen von Bildungsstandards und Kompetenzen ist R. Englert zuzustimmen, dass Bildungsstandards inhalts- und bereichsspezifische Konkretionen von Kompetenzen seien und nicht umgekehrt.

<sup>13</sup> Vgl. Rothgangel, Martin (2006): Religionspädagogisches Gutachten zur Erteilung des „Unterrichts in Biblischer Geschichte“ durch Mitglieder nichtchristlicher Religionsgemeinschaften. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5; H.1, S. 39-64.



von der Lehrkraft und dem Inhalt des Religionsunterrichts bedingt ist, jedoch nicht wie auf katholischer Seite zusätzlich von der Konfessionalität der Schüler/innen. Recht besehen besitzt dies eine gravierende Konsequenz im Blick auf ein Kompetenzmodell für den evangelischen Religionsunterricht. Die Konfessionalität wird hier primär (!) durch die senkrechte Spalte des Gegenstandsbereichs markiert (und noch entscheidender durch das entsprechende Kerncurriculum), weniger durch die *zwölf Kompetenzen*, die sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten *der Schüler/innen* beziehen.

Darüber hinaus ist daran zu erinnern, dass Kompetenzen empirisch überprüfbar sein müssen. Letzteres ist möglich im Blick auf Religiosität, nicht jedoch im Blick auf Glaube als „fides qua“ (Vertrauensglaube), der theologisch betrachtet unverfügbar ist. Bezieht man sich jedoch allein auf Glaube im Sinne von „fides quae“ (Glaubensinhalte), dann ist für eine Unterscheidung zu einem religionswissenschaftlichen Unterricht wenig gewonnen, da er die Glaubensinhalte von Religionen gleichermaßen behandeln kann.

Aus diesem Grund sah sich auch Hemel im Kontext seines Kompetenzmodells zu der Unterscheidung zwischen Religiosität und Glaube veranlasst. Religiosität und religiöse Kompetenz sind demnach die angemessenen Kategorien für schulischen Religionsunterricht und kompetenzorientierte Ansätze.<sup>14</sup> Es macht theologisch wie empirisch wenig Sinn, von „gläubiger Kompetenz“ oder „Glaubenskompetenz“ zu sprechen.

Es sei noch einmal betont, dass sich auch ein kompetenzorientierter evangelischer Religionsunterricht mit dem Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens auseinandersetzt. Er will Positionalität fördern, dies bringt nicht zuletzt Kompetenz 1 zum Ausdruck, in der davon die Rede ist, dass „die persönliche Glaubensüberzeugung ... gegenüber anderen begründet vertreten“ werden kann. Zur Profilierung dieser Kompetenz ist es essentiell für evangelischen Religionsunterricht, dass sich Schüler/innen mit dem Wahrheitsanspruch evangelischen Glaubens auseinandersetzen wie es auch in Kompetenz 5 formuliert wird. Wie gesagt: Die Konfessionalität des Religionsunterrichts und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens ist nach evangelischem Verständnis durch die Positionalität von Lehrkraft und Inhalt gewährleistet. Im Sinne einer empirisch überprüfbaren Kompetenz kann sie von Schüler/innen nur relativ formal abverlangt werden.

Abschließend ist es wichtig festzuhalten, dass mit Kompetenzen und Bildungsstandards keineswegs der gesamte Religionsunterricht erfasst werden soll („Fokussierung“ als ein Merkmal von Bildungsstandards). Den Ausführungen von Norbert Mette kann man sehr schön entnehmen, welche weiteren Themen jenseits religiöser Kompetenzen und Bildungsstandards wesentlich für den Religionsunterricht sind.

---

<sup>14</sup> Ähnlich wie die anthropologisch orientierten Kategorien Sprachlichkeit und Musikalität auf den „Input“ einer bestimmten Sprache und einer bestimmten Musik angewiesen sind, ist die anthropologische Kategorie subjektive Religion bzw. Religiosität auf eine konkrete Religion angewiesen, damit sie sich entwickeln kann. Vgl. dazu auch Angel, Hans-Ferdinand u.a. (2006): Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart.



Peter Kliemann

## Zwischenüberlegung

Versucht man, die Diskussion um „Kompetenzen“ und „Bildungsstandards“ aus einer gewissen Distanz und mit der gebotenen Nüchternheit zu betrachten, fällt unter anderem Folgendes auf: Einerseits wird schon seit einigen Jahren mit großem Engagement diskutiert und gestritten, sogar von einem „Paradigmenwechsel“ gesprochen, andererseits kann bis heute nicht einmal von einer klaren und präzisen Definition der Schlüsselbegriffe ausgegangen werden. Ein Kollege, der einen nicht unbeträchtlichen Teil seiner Lebenszeit in Lehrplankommissionen verbracht hat, fasste diesen Sachverhalt kürzlich ironisch-resignativ in folgendes Aperçu: „Das gemeinsame an allen Diskussionen um die Begriffe ‚Kompetenz‘ und ‚Bildungsstandard‘ scheint zu sein, dass ständig jeder jedem erklärt, er habe gar nicht verstanden, worum es eigentlich geht.“

Ganz so pessimistisch muss man die Dinge vermutlich nicht sehen. Doch die begrifflichen Unschärfen spiegeln sich auch in den Rückmeldungen zur Expertise „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. So schreibt etwa Gerhard Ziener auf dem Hintergrund der zur Zeit im Südwesten geltenden Bildungspläne: „In Baden-Württemberg sind die Bildungsstandards *identisch* mit Kompetenzen (Kompetenzstandards).“ Diese Einschätzung ist vermutlich richtig, verweist aber auch auf eine gravierende Differenz zu dem von der Expertengruppe des Comenius-Instituts formulierten Vorschlag.

Angesichts solcher Voraussetzungen ist es durchaus nachvollziehbar, wenn Werner H. Ritter den Sinn und den Aufwand der ganzen Debatte in Frage stellt. Vielleicht wäre es wirklich hilfreicher gewesen, zunächst noch einmal sorgfältig die Erfahrungen der in den 1970er Jahren intensiv geführten und dann jäh abgebrochenen Curriculums- und Zieldiskussionen aufzuarbeiten und an die damals mühsam erarbeitete Begrifflichkeit anzuknüpfen. Doch bildungstheoretische Diskussionslagen lassen sich, wie vieles im Feld der Bildung, offensichtlich nur zu einem geringen Teil planen. Die Begriffe „Kompetenz“ und „Standard“ bestimmen die akademischen und bildungspolitischen Foren, sie werden verwendet und führen auch zu weitreichenden strukturellen Entscheidungen. Nach Ludwig Wittgenstein liegt die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen in den Regeln ihres Gebrauchs. Man wird gut daran tun, diese Regeln genau zu beobachten und auch in ihren möglichen Folgen zu bedenken. Aber man kann sich vielleicht gelegentlich auch einfach freuen: Dass wieder öffentlich über Bildung diskutiert wird und dass allerorten überlegt wird, wie man Lernprozesse besser, nachhaltiger und schülergemäßer gestalten kann, ist grundsätzlich gesehen, ein äußerst begrüßenswertes Phänomen.

Die Expertise der am Comenius-Institut angesiedelten Arbeitsgruppe wollte sich mit ihrem Vorschlag in die laufende Diskussion einschalten, zur Begriffsklärung beitragen und eine Plattform für weitere Klärungen bieten. Dies ist offensichtlich gelungen. Verschiedene Autorinnen und Autoren beider Konfessionen betonen in ihren Stellungnahmen, das vorgelegte Dokument biete das bislang differenzierteste Modell und habe die religionspädagogische Diskussion ein Stück weitergebracht. Als Mitglied der Expertengruppe lese ich dies gerne.

Ebenso wichtig sind jedoch die in den Rückmeldungen formulierten Einwände. Ich möchte im Folgenden drei mir besonders bemerkenswert erscheinende Punkte

herausgreifen und versuchen, die erkannten Problemzusammenhänge jeweils einen Schritt weiterzudenken.

## I

Auffällig ist, erstens, dass von vielen Seiten angefragt wird, ob sich das auf Seite 19 und 20 der Broschüre grafisch aufbereitete Kompetenzmodell nicht zu stark an religionswissenschaftlichen bzw. religionssoziologischen Kategorien orientiere und ob das Einnehmen einer nicht-theologischen Außenperspektive nicht den Status des konfessionellen Religionsunterrichts in Frage stelle.

Ich möchte in diesem Zusammenhang nicht weiter auf die „Dimensionen der Erschließung“ eingehen. Hier kann man sich in der Tat über einzelne Formulierungen streiten; man müsste die Implikationen der Spalte „Partizipation“ diskutieren; man sollte vermutlich eine stärkere Angleichung an die eben erschienenen „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ anstreben. Das Proprium christlicher Theologie scheint mir mit dieser Spalte jedoch nicht auf dem Spiel zu stehen. Andererseits wird durch die vorgeschlagenen Unterscheidungen gut erkennbar, dass das Fach Religion unterschiedliche Methoden und Handlungsformen kennt und dass diese Lernwege vieles gemeinsam haben mit den Lernwegen benachbarter Schulfächer.

Heikler und brisanter ist wohl die Spalte der „Gegenstandsbereiche“. Der Arbeitsgruppe ging es darum, aufzuzeigen, mit welchen verschiedenen Formen von „Religion“ Religionsunterricht zu tun hat. Vertreterinnen und Vertreter anderer Schulfächer, aber auch viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben mir bestätigt, dass diese Aufgliederung für sie hilfreich sei. Man könne so besser verstehen, was eigentlich im Fach Religion unterrichtet werde, die Vielfalt und Anschlussfähigkeit des Phänomens „Religion“ werde plausibel. Auf der anderen Seite kann man sich vermutlich zu Recht fragen, ob die vier „Gegenstandsbereiche“ (die man vielleicht auch besser „Perspektiven“ nennen könnte) nicht noch stärker in ihrem theologischen Zusammenhang gedacht und begründet werden müssten. Die Kommission hatte dies auf Seite 21ff ihrer Broschüre unter Bezugnahme auf den für den Protestantismus zentralen theologischen Topos der Rechtfertigung versucht. Wahrscheinlich müsste man nun zur weiteren Klärung Wege finden, den Gedanken der Rechtfertigung auch in der schematischen Darstellung auf Seite 19f deutlicher herauszuarbeiten. Ich halte dies für möglich und im Grunde naheliegend: Gerade *weil* der Kern der „Bezugsreligion Christentum evangelischer Prägung“ als Rechtfertigungsgeschehen zu beschreiben ist, ist es logisch und zwingend, dass evangelischer Religionsunterricht auch der subjektiven Religion der Schülerinnen und Schüler besondere Aufmerksamkeit widmet. Und *weil* evangelisch verstandene Identität erst am Ort des Andersseins zur Verwirklichung kommt, ist die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen für einen evangelischen Religionsunterricht konstitutiv. Und *weil* die Erfahrung der Rechtfertigung nicht nur individualistisch gedacht werden darf, ist es unerlässlich, Religion auch im Kontext von Welt und Gesellschaft zu sehen.

Kurz: Im Sinn einer Multiperspektivität wäre das Schema auf S. 19f noch einmal (religions-)theologisch zu reformulieren. Außensicht und Innensicht müssten dabei gleichermaßen zum Zuge kommen – eine Anforderung, die allerdings auch den Grafiker vor eine nicht ganz leicht zu bewältigende Aufgabe stellen mag.

## II

Eine zweite sehr wichtige Kritik problematisiert am vorgelegten Kompetenzmodell den Stellenwert der ethischen Dimension. Angesichts eines allgemeinen Ethikbooms und eines sich immer deutlicher und professioneller artikulierenden Unterrichtsfaches Ethik kann diese Anfrage gar nicht ernst genug genommen werden. Im Unterschied zur katholischen Tradition, die stärker vom Naturrecht her argumentiert, ist evangelische Theologie auf die erhöhte Nachfrage in Sachen Ethik schlecht vorbereitet. Wichtige Vorarbeiten in der systematischen Theologie fehlen oder sind in ihrem sprachlichen Duktus allzu weit vom Schulalltag entfernt. Oft wird der Rechtfertigungsgedanke immer noch als Argument zur Abwertung von ethischen Fragestellungen missbraucht.

Im Hinblick auf das Kompetenzmodell der Expertengruppe ist zu sagen, dass es die ethische Dimension durchaus in den Blick nimmt. Besonders deutlich wird das in der Spalte „Exemplarische Lebenssituationen“, aber z.B. auch in den Kompetenzformulierungen S. 3, 7, 10, 11 oder 12. Bei der Entwicklung eines noch zu erstellenden inhaltlichen Kerncurriculums würden sich vermutlich viele Bedenken relativieren. Was jedoch sicherlich noch nicht hinreichend erkennbar wird, ist die innere Architektur des auf Seite 19f. der Expertise abgedruckten Kompetenzmodells. In welchem Verhältnis steht die Spalte „Exemplarische Lebenssituationen“ zu den anderen Spalten des Schemas? Werden die zwölf angeführten Kompetenzen nur mehr oder weniger zufällig aufgelistet oder lässt sich ein generatives Prinzip ausmachen? Die Beantwortung dieser zweiten Frage scheint mir nicht zuletzt deshalb von grundlegender Bedeutung, weil in der gesamten Kompetenzdiskussion bisher nur wenig beachtet wird, dass durch die Ausbildung und Förderung einzelner Kompetenzen noch nicht geklärt ist, in welchem inneren Zusammenhang diese Kompetenzen untereinander stehen und wie sie in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenwirken zur Bildung einer gereiften Persönlichkeit beitragen können.

Darüber hinaus löst die dezidierte Frage nach der ethischen Dimension bei mir eine Überlegung aus, die bei einer genaueren Ausarbeitung des vorliegenden Kompetenzmodells möglicherweise weiterhelfen könnte: Ist vielleicht der „Gegenstandsbereich“ des Religionsunterrichts mit dem Begriff „Religion“ gar nicht hinreichend erfasst? Ist der Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts nicht vielmehr die religiöse bzw. vom Evangelium her gedeutete *Wirklichkeit*? Sollte sich dieser Ansatzpunkt als tragfähig erweisen, wäre es vermutlich wesentlich leichter, ethische Fragestellungen in angemessener Weise zu berücksichtigen und sie vor allem auch auf den theologischen Kern der „Bezugsreligion“ Protestantismus zu beziehen.

## III

Am meisten in Frage gestellt wurden in den vorliegenden Rückmeldungen zweifellos die auf den Seiten 24ff. abgedruckten Beispielaufgaben. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es der ausdrückliche Wunsch und die Intention der Expertenkommission war, eben diesen Diskussionsprozess in Gang zu setzen. Problematisch erscheinen den Leserinnen und Lesern der Expertise einzelne Aufgabenformulierungen, aber auch die beigefügten Lösungshinweise. Die Zuordnung zu einzelnen

Kompetenzen wird ebenso angezweifelt wie die Validität der Aufgaben. Was genau wird hier eigentlich gemessen?

Lässt man einzelne Beispielaufgaben von Schülerinnen und Schülern bearbeiten, ergeben sich weitere Probleme: Verweisen gut gelöste Aufgaben auf einen guten Religionsunterricht oder wurden die notwendigen Kompetenzen womöglich in ganz anderen Kontexten erworben? Sind die Aufgaben nicht viel zu stark am gymnasialen Profil orientiert? Haben Haupt- und Berufsschüler, die zu den einzelnen Fragen nichts oder nur ganz wenig schreiben, die Mindeststandards wirklich nicht erreicht? Führen Multiple-choice-Aufgaben zu tieferen Einsichten als offen formulierte Fragen? Und ganz grundsätzlich: Kann das, was am Religionsunterricht wichtig ist, überhaupt operationalisiert werden?

All diese Fragen wurden auch in der Expertenkommission immer wieder gestellt und erwogen. Soll die Debatte um Kompetenzen und Standards nicht ein bloßes Gedankenspiel bleiben, ist es von entscheidender Bedeutung, genau an dieser Stelle weiterzuarbeiten. Die vorgelegten Aufgaben verstehen sich als Explorativaufgaben, die helfen können, ein bisher wenig reflektiertes Feld Schritt für Schritt zu vermessen: Was genau wird im Religionsunterricht gelernt? Woran kann man den Lernzuwachs zuverlässig ablesen? Diese Fragen wären an konkreten Beispielen immer wieder mit Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis, aber auch mit Schülerinnen und Schülern zu besprechen. Erst in dieser Konkretion zeigen sich die eigentlichen Tücken und Chancen eines kompetenzorientierten Ansatzes. Kolleginnen und Kollegen sind deshalb ausdrücklich aufgefordert, weitere, aus ihrer Sicht geeignet erscheinende Aufgaben zur Diskussion zu stellen.



## V. Anhang

### Religionsunterricht – 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (2006)

Herausgeber:  
Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland  
Herrenhäuser Straße 12  
30419 Hannover  
Telefon 0511 / 27 96 0  
Telefax 0511 / 27 96 277  
Internet: <http://www.ekd.de>

Religion ist ein Großthema des 21. Jahrhunderts. Die Vorstellung, dass religiöse Fragen an Bedeutung verlieren und deshalb auch an der Schule unwichtig werden, hat sich als unzutreffend erwiesen. Der Gedanke, dass gesellschaftliche Modernisierung automatisch eine Säkularisierung der Gesellschaft und damit ein Verschwinden religiöser Fragen zur Folge habe, führt in die Irre. Religion ist und bleibt vielmehr eine wichtige Dimension menschlichen Lebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens. Dementsprechend wächst die Bedeutung des Religionsunterrichts an den Schulen.

Die öffentliche Schule ist ein Bildungsort für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unterschiedlicher sozialer, kultureller, weltanschaulicher und religiöser Herkunft. Das bedeutet aber nicht, dass sie der geistigen Situation der Zeit indifferent gegenübersteht. Sie muss vielmehr die plurale Wirklichkeit anerkennen und die Schülerinnen und Schüler mit ihr in pädagogisch besonnener Weise vertraut machen. Mehr noch: In einer demokratischen Gesellschaft nimmt die Schule ihren Auftrag nur wahr, wenn sie Schülerinnen und Schüler befähigt, eine eigene Position zu finden, in der geistigen Auseinandersetzung weiterzuentwickeln und im Streit der Meinungen für sie einzutreten. Dem Religionsunterricht kommt hierbei eine besondere Aufgabe zu. Er ist ein unentbehrlicher Beitrag dazu, dass Schülerinnen und Schüler von ihrer Religionsfreiheit einen eigenständigen Gebrauch machen können. Unser Land braucht diesen Raum, der die Beheimatung in der je eigenen Überzeugungswelt stärkt und zum Dialog zwischen unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Positionen befähigt. Dafür sollte sich die Gesellschaft im Ganzen engagieren.

Die evangelische Kirche orientiert ihr Bildungsverständnis am Leitbild einer gottoffenen Humanität. Der Sinn für die unantastbare Würde des Menschen und der Sinn für die Wirklichkeit Gottes gehören in unserem Verständnis zusammen. Verwurzelung in einer geklärten religiösen Identität und Dialogkultur sind uns in gleicher Weise wichtig. Das prägt unser Engagement für den Religionsunterricht wie für das allgemeine pädagogische Klima. Ohne Zweifel ist der Religionsunterricht gegenwärtig besonders gefordert. Ich kenne kein Unterrichtsfach, an das vergleichbar hohe Erwartungen gestellt würden. Das gilt im Blick auf die Identifikation der Lehrenden mit dem Fach und seinen Inhalten, von der stets zu erneuernden Moti-

vation der Schülerinnen und Schüler, das Fach aus freien Stücken zu bejahen, wie von der Bereitschaft der Eltern, den Besuch des Faches durch ihre Kinder zu unterstützen. Gemeinsam mit ihren Gliedkirchen unterstützt die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) nach Kräften die vielfältigen Bemühungen darum, den Ort des Religionsunterrichts in der Schule zu festigen und ihn in seiner Qualität zu fördern. Dem dient auch diese Veröffentlichung.

Die vorliegenden Thesen wurden von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend erarbeitet; dafür sage ich den Mitgliedern und Mitarbeitern der Kammer herzlichen Dank. Der Rat der EKD hat diese Thesen zustimmend aufgenommen und ihre Veröffentlichung beschlossen. Sie stehen in Kontinuität zu der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung. Grundlagen und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ von 1994 und zu den Thesen der Synode der EKD „Religiöse Bildung in der Schule“ von 1997. Seither hat sich zum einen die Schulentwicklung enorm beschleunigt. Zum anderen wird die Debatte über die Notwendigkeit schulischer Lebensorientierung und Wertevermittlung mit großer Intensität weitergeführt. In dieser Situation will die evangelische Kirche ihre Position knapp und übersichtlich markieren. Ich wünsche unseren Thesen bei allen, die sich in Staat und Kirche, Schule und Gemeinde mit Fragen des Religionsunterrichts und seiner weiteren Entwicklung auseinandersetzen, Verbreitung und Aufmerksamkeit.

Berlin/Hannover, im August 2006

*Bischof Dr. Wolfgang Huber*  
Vorsitzender des Rates der  
Evangelischen Kirche in Deutschland

## **1. Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar.**

Die Kirche sieht im Religionsunterricht ein wesentliches Element ihrer Bildungsverantwortung, aber auch in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft steht die Bildungsbedeutung von Religion nach wie vor außer Zweifel. Geschichte und Kultur in Deutschland, in Europa sowie im weltweiten Zusammenhang lassen sich ohne Vertrautheit besonders mit dem Christentum, dem Judentum und dem Islam nicht angemessen verstehen. Angesichts der Globalisierung und der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung immer wichtiger – für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz. Für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene spielt Religion eine bedeutende Rolle, die auch denen verständlich sein sollte, die sich selbst nicht als religiös verstehen. Nicht zuletzt ist religiöse Bildung ein Recht der Kinder und Jugendlichen.



## **2. Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.**

Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben. Werte lassen sich auch ohne Bezug auf Religion begründen. Ebenso richtig bleibt aber, dass Religion in Geschichte und Gegenwart zu den wichtigsten Quellen der ethischen und normativen Orientierung zu zählen ist. Politik und Wissenschaft gewinnen in der Gegenwart neu Achtung vor der ethischen Motivationskraft von Glaubensüberzeugungen, die ein verantwortliches Handeln begründen. Neu bewusst geworden sind insbesondere die religiösen Wurzeln von Freiheit, Verantwortung und Toleranz sowie der gesellschaftlichen und globalen Solidarität von Menschen, die sich im biblischen Schöpfungsglauben über alle Grenzen hinweg als Brüder und Schwestern erkennen können.

## **3. Religiöse Bildung braucht ein eigenes Schulfach Religion.**

Während es wichtig und richtig ist, religiöse Themen auch in anderen Fächern aufzunehmen, beispielsweise im Sprach- und Geschichtsunterricht, in Geographie und Politik, in Kunst und Musik oder in Biologie, wird dadurch ein eigenes Fach Religion keineswegs überflüssig. Ähnlich wie die Muttersprache in allen Fächern der Schule gepflegt werden muss und doch ein eigenes Fach braucht, ist auch religiöse Bildung auf die Schule insgesamt bezogen und bleibt zugleich auf eine fachlich gesonderte Wahrnehmung angewiesen. Nur auf diese Weise kann das durch speziell dafür ausgebildete Religionslehrerinnen und -lehrer gewährleistete hohe Niveau authentisch aufrecht erhalten bleiben, und nur unter der Voraussetzung eines eigenen Schulfachs ist die im Blick auf die Religionsfreiheit unerlässliche Befreiungsmöglichkeit realisierbar. Der Religionsunterricht ist keine Frage von Mehrheiten in der Bevölkerung, sondern eine Angelegenheit der Freiheit. Mit dem Grundgesetz geht die evangelische Kirche davon aus, dass es heute neben dem christlichen Religionsunterricht nicht nur wie schon bisher einen jüdischen, sondern auch einen islamischen Religionsunterricht geben muss, sofern die dafür erforderlichen rechtlichen Voraussetzungen erfüllt sind.

## **4. Der Religionsunterricht findet bei den Schülerinnen und Schülern ebenso positive Resonanz wie bei den Lehrerinnen und Lehrern, bei den Schulen und in der Elternschaft.**

So gut wie alle Umfragen und Untersuchungen aus den letzten Jahren belegen, dass der Religionsunterricht in seiner heutigen Gestalt bei den Schülerinnen und

Schülern auf deutliche Zustimmung stößt. Das gilt besonders für die Grundschule, aber auch etwa für die gymnasiale Oberstufe. Lehrerinnen und Lehrer erteilen ihn nach eigener Auskunft gerne und wären vielfach ausdrücklich bereit, noch mehr Religionsunterricht zu übernehmen. In den Schulen erfahren sie weithin Akzeptanz und Anerkennung. In Krisensituationen, wie sie in den letzten Jahren von Schulen häufig zu bewältigen waren – sei es auf Grund von tragischen Ereignissen, von Gewalt in der eigenen Schule oder im Zusammenhang mit Terrorakten und deren hautnaher Präsenz in den Medien –, erweisen sich Religionslehrerinnen und -lehrer immer wieder als unerlässliche seelsorgerliche Helfer für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Eltern wissen um die Bedeutung des Religionsunterrichts und erwarten von diesem Fach einen Beitrag zur Werteerziehung und Lebensorientierung ihrer Kinder.

## **5. Der Religionsunterricht unterstützt die Ausbildung zentraler Kompetenzen.**

Über den bereits genannten Beitrag zum Aufbau religiöser und ethischer Kompetenzen hinaus ist die Bedeutung von Religionsunterricht für den Erwerb von Sprach- und Reflexionskompetenz kaum zu überschätzen. Hier werden Zeit, Mühe und Sorgfalt auf die Erschließung anspruchsvoller Texte verwendet und spielt das Wort eine zentrale Rolle. Zugleich stärkt der Religionsunterricht auf vielfältige Weise das Interesse, die Wirklichkeit zu erkennen, die Welt zu verstehen und sie sich selbst und anderen zu erklären. Darüber hinaus werden im Religionsunterricht zahlreiche weitere Kompetenzen gefördert – soziale, kommunikative, ästhetische und mediale ebenso wie geschichtliche, politische und wissenschaftliche Kompetenzen.

## **6. Religionsunterricht ist eine Aufgabe der staatlichen Schule und des freiheitlich-demokratischen Staates, die nur in Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften erfüllt werden kann.**

Wenn Religion zur Bildung gehört und religiöse Bildung ein Schulfach Religionsunterricht voraussetzt, gehört dieser Unterricht zu den Aufgaben der staatlichen Schule – bis hin zum schriftlichen Abitur. Zugleich ist der demokratische Staat zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtet und kann die Inhalte und Ziele von Religionsunterricht von sich aus nicht vorschreiben. Insofern ist er, um der Demokratie sowie um der Glaubens- und Gewissensfreiheit willen, auf die Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften angewiesen, so wie es das Grundgesetz in Art. 7 Abs. 3 vorsieht: Der Religionsunterricht wird als „ordentliches Lehrfach“ nicht staatlich normiert, sondern „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt. Dadurch bleibt er ein demokratisch-freiheitliches Angebot, in dessen rechtlicher Konstruktion sich eine bürger- oder zivilgesellschaftliche Mitverantwortung für Schule realisieren kann. Darüber hinaus folgt die Einrichtung von Religionsunterricht in der staatlichen Schule dem Gebot der positiven Religionsfreiheit, indem ein solcher Unterricht die einzelnen Bürgerinnen und Bürger zur Wahrnehmung des entsprechenden Grundrechts (Art. 4 GG) erst befähigt.

## **7. Andere auf Religion und Werte bezogene Fächer können den Religionsunterricht ergänzen, machen ihn aber keineswegs überflüssig.**

Der konstitutive Bezug auf die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ gibt dem Religionsunterricht sein eigenes und eigenständiges Profil, das den Kindern und Jugendlichen eine existenzielle Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen ermöglicht. Zugleich sorgt dieser Bezug für Transparenz im Blick auf die für den Religionsunterricht verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer. Religionsunterricht ist mehr als Religionskunde. Als freiheitliches Angebot setzt der Religionsunterricht die Möglichkeit voraus, nicht an ihm teilnehmen zu müssen. In fast allen Bundesländern wird dem durch entsprechende Regelungen Rechnung getragen, so dass neben den Religionsunterricht als originären Bestandteil von Schule andere Fächer wie Ethik, Werte und Normen, Philosophie usw. treten. Zurückzuweisen ist hingegen der Versuch, den Religionsunterricht durch allein vom Staat verantwortete Pflichtfächer wie Religionskunde oder Werteunterricht zu verdrängen. Ebenso abzulehnen ist es, wenn der Religionsunterricht dadurch abgewertet wird, dass dieser Unterricht nur bei gleichzeitiger Teilnahme am staatlichen Pflichtfach Religionskunde oder Werteunterricht und also bei einem für Kinder und Jugendliche kaum plausiblen Mehraufwand besucht werden kann. Der Religionsfreiheit (Art. 4 GG) wird nur dann angemessen Rechnung getragen, wenn kein Zwang zur Teilnahme am Ethikunterricht eingeführt, sondern wenn auch in Zukunft an den weithin bewährten Regelungen mit Religions- und Ethikunterricht als gleichwertigen Angeboten festgehalten wird.

## **8. Der evangelische Religionsunterricht steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Er wird häufig in ökumenischer Kooperation und zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt. In Zukunft könnten auch Formen der Zusammenarbeit mit nicht-christlichem Religionsunterricht erprobt werden.**

Am evangelischen Religionsunterricht dürfen auch Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die nicht zur evangelischen Kirche gehören. Faktisch besuchen viele Kinder ohne Religionszugehörigkeit den evangelischen Religionsunterricht, weil sie sich selbst für den christlichen Glauben interessieren oder die Eltern sich eine religiöse Bildung und christliche Werteerziehung für ihre Kinder wünschen, nicht zuletzt im Namen einer auf diese Weise zu gewinnenden Entscheidungsfähigkeit. Solange die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Inhalte des Unterrichts evangelisch sind, bleibt der Religionsunterricht nach evangelischer Auffassung konfessionell im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG. Eine besondere Form der Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts stellt der von der EKD schon 1994 in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ empfohlene konfessionell-kooperative Religionsunterricht dar. In dieser Form kooperieren der evangelische und der römisch-katholische Religionsunterricht, ohne dass der Unterricht dabei seine konfessionelle Ausrichtung verliert. Vielmehr kommen Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen hier genauso in

den Blick wie die Unterschiede und konfessionellen Identitäten. Ferner ist es zu begrüßen, wenn sich der Religionsunterricht und der Ethikunterricht wechselseitig als Dialogpartner verstehen. Religionsunterricht ist ein pluralitätsfähiges Fach, das selbst auf plurale Verhältnisse in der Gesellschaft eingestellt ist und das dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit dient. Eine Zusammenarbeit mit dem jüdischen oder dem islamischen Religionsunterricht etwa bei gemeinsamen Projekten oder in bestimmten Phasen des Unterrichts ist ebenfalls denkbar und auch wünschenswert, sofern dabei die unterschiedlichen theologischen Grundlagen sowie die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Lernens berücksichtigt werden.

## **9. Der Religionsunterricht trägt zu einer produktiven und profilierten Schulentwicklung bei.**

Erfreulicherweise finden sich Bezüge auf Religion, interkulturelle und interreligiöse Verständigung, Toleranz und Solidarität in einer zunehmenden Zahl von Schulprofilen und -programmen. Damit kommt auch der vom Religionsunterricht ausgehende Beitrag zum Schulleben neu zur Geltung – angefangen bei Schul- oder Schülergottesdiensten, Projekten, Arbeitsgemeinschaften usw. und bis hin zu den im Rahmen von Ganztagsangeboten neu eingerichteten Partnerschaften zwischen Schule und kirchlicher Jugendarbeit. Darüber hinaus wird die wachsende Bedeutung religiöser und interreligiöser Bezüge und Herausforderungen in einer globalen Welt erkannt. Globales Lernen im Zeichen von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung gehört zu den Grundanliegen christlicher Bildung, die aktiv wahrgenommen werden sollten. Ebenfalls verstärkt genutzt werden sollten die Chancen von Schulentwicklung als Öffnung hin zu Nachbarschaft und Umwelt der Schule, die auch die Kirchengemeinde einschließt.

## **10. Die evangelische Kirche wird den schulischen Religionsunterricht auch in Zukunft unterstützen – zugunsten der Kinder und Jugendlichen sowie der Gesellschaft.**

In seiner freiheitlichen Konstruktion setzt der Religionsunterricht als Gegenüber für den Staat Religionsgemeinschaften voraus, die ihrerseits zu einer demokratischen Zusammenarbeit bereit sind. Diese Zusammenarbeit schließt weitere Voraussetzungen ein – nicht zuletzt das Engagement der Religionsgemeinschaften für diesen Unterricht, wie es die evangelische Kirche seit Jahrzehnten unter Beweis stellt, mit Angeboten zur Fortbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, mit ihrem öffentlichen Einsatz für Religionsunterricht, mit Angeboten im Schulleben und der Schulseelsorge. Von großer Bedeutung für den Religionsunterricht ist es, dass Kirchengemeinden und -kreise sowie andere kirchliche Einrichtungen und Arbeitsfelder mit Schulen und dem Religionsunterricht systematisch kooperieren. Insofern stellt eine „lebendige Kirche“ den „Lebensrückhalt des Religionsunterrichts“ dar (Synode der EKD 1997). Zugleich ist der Religionsunterricht ein wichtiges Lernfeld auch für die Kirche selbst. Vor allem aber ist er ein Ort, an dem sie den ihr aufgetragenen Dienst an den Kindern und Jugendlichen sowie an der Gesellschaft in der Gestalt

von Bildungsverantwortung als Bildungsdiakonie zum Tragen bringen kann. In der Zuwendung zu jedem einzelnen Kind auch in seinen religiösen Bedürfnissen und Interessen können kirchliche und staatliche, theologische und pädagogische Motive übereinkommen - im Eintreten für Solidarität und Toleranz, für Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit in einer globalen Welt.

Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend  
Professorin Dr. Meike Sophia Baader, Hildesheim  
Ministerialrat Rolf Bade, Hannover  
Ministerialdirigentin Dr. Ingeborg Berggreen-Merkel, München  
Oberkirchenrat Harald Bewersdorff, Düsseldorf  
Dr. Vera Birtsch, Hamburg  
Staatssekretär a.D. Wolf-Michael Catenhusen, Münster / Berlin  
Direktor Pfarrer Volker Elsenbast, Münster (ständiger Gast)  
Dr. Barbara Eschenauer, Frankfurt  
Oberkirchenrat Dr. Jürgen Frank, Hannover (ständiger Gast)  
Oberstudiendirektor i.K. Pfarrer Horst Gloßner, Fürth  
Akademiedirektor Dr. Michael Haspel, Weimar  
Professorin Dr. Hiltrun Keßler, Berlin  
Ltd. Schulamtsdirektor a.D. Erich Kimm, Schauenburg  
Pfarrerinnen Dorothee Land, Magdeburg  
Oberstudiendirektor Dr. Hartmut Lenhard, Detmold  
Professor Dr. Eckart Liebau, Erlangen  
Generalsekretär Pfarrer Dr. Wolfgang Neuser, Kassel  
Oberkirchenrat Matthias Otte, Hannover (Geschäftsführung)  
Direktor Professor Dr. Thomas Rauschenbach, München  
Professorin Dr. Annette Scheunpflug, Nürnberg (Stellv. Vorsitzende)  
Professor Dr. Friedrich Schweitzer, Tübingen (Vorsitzender)  
Landtagspräsident a.D. Professor Rolf Wernstedt, Hannover  
Staatsministerin Karin Wolff, Wiesbaden

## Autorinnen und Autoren

AEED Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e.V.

Dr. Barbara Asbrand, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen IQB Berlin

Elisabeth Binswanger-Florian, Schulleiterin einer Grundschule in Königsbrunn und Vorsitzende der AEED

Dr. Horst Bayrhuber, Professor em. für Didaktik der Biologie am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN), Vorsitzender der Gesellschaft für Fachdidaktik GFD

Dr. Bernhard Dressler, Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Marburg

Volker Elsenbast, Direktor des Comenius-Instituts

Dietlind Fischer, Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut

Dr. Peter Kliemann, Professor, Fachleiter für evangelische Religionslehre am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Tübingen

Dr. Norbert Mette, Professor für Katholische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Dortmund

Gertrud Miederer, Seminarrektorin i.K. und Referentin für Grundschule im Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn

Dr. Werner H. Ritter, Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Bayreuth

Dr. Martin Rothgangel, Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Göttingen

Dr. Bernd Schröder, Professor für Religionspädagogik/Evangelische Theologie an der Universität des Saarlandes

Dr. Friedrich Schweitzer, Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Tübingen, Vorsitzender des Vorstands des Comenius-Instituts

Dr. Andreas Verhülsdonk, Referent für Religionspädagogik im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz in Bonn

Dr. Michael Wermke, Professor für Religionspädagogik an der Universität Jena

Gerhard Ziener, Theologe, Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum der Evangelischen Landeskirche Württemberg in Stuttgart-Birkach

## Aktuelle Veröffentlichungen des Comenius-Instituts

Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Redaktion):

**Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung.** Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut. Münster: Comenius-Institut 2006, 86 S., 5,- Euro.

Eine Gruppe von religionspädagogischen Fachleuten aus Praktischer Theologie sowie Lehreraus- und – fortbildung hat ein fachdidaktisch begründetes Modell für grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zum Ende der Sekundarstufe I erarbeitet. Was es im evangelischen Religionsunterricht zu lernen gibt, sollte aus bildungstheoretischen, bildungspolitischen und religionspädagogischen Gründen weit stärker als bisher geklärt und nachvollziehbar gemacht werden. Die Expertengruppe ist davon überzeugt, dass die Klärung von zu erreichenden Kompetenzen einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung des Religionsunterrichts sowie zur Förderung seines Beitrags zur allgemeinen Bildung in der Schule leistet.

Das Kompetenzmodell wird als Vorschlag und Orientierungsrahmen zur Diskussion und Weiterentwicklung veröffentlicht. Fachgruppen bzw. Fachschaften für den Religionsunterricht, Lehrer/innen und Religionslehrerverbände, Schulreferent/innen und Schuldekane, Lehrerbildner/innen und Religionspädagoge/innen sind eingeladen, sich an der Diskussion, Erprobung und weiteren Entwicklung zu beteiligen.

Ziel dieses Diskussionsprozesses ist es, eine Verständigung unter möglichst vielen Beteiligten darüber zu erreichen, was als verbindliches Ergebnis von Lehr- und Lernprozessen im evangelischen Religionsunterricht bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I aller Schularten erwartet werden kann bzw. soll. Standards für Lernergebnisse können nur dann wirksam werden, wenn sie als solche akzeptiert sind und ihre Umsetzung in unterrichtliches Handeln unterstützt wird.

Martin Rothgangel/Dietlind Fischer:

**Standards für religiöse Bildung?** Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 13. Münster: LIT-Verlag 2004. 248 S., br. ISBN 3-8258-8135-0. 19,90 Euro.

Im Rahmen der jüngsten bildungspolitischen Reformbemühungen geraten auch Verantwortliche für den Religionsunterricht zusehends unter Druck, Standards für religiöse Bildung zu formulieren. Die Ambivalenz dieser Thematik verlangt nach gründlicher Auseinandersetzung. Der vorliegende Band stellt eine religionspädagogische Zwischenbilanz der Debatte um religiöse Standards und Kompetenzen dar und zeigt Facetten der Problematik aus ganz unterschiedlichen Perspektiven auf.



Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.):

**Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem.** Münster: Waxmann 2007, 184 S., br., ISBN 978-3-8309-1747-2, 24,90 Euro.

Alle Menschen alles zu lehren, und zwar allumfassend – so hat J.A. Comenius die Aufgabe schulischer Bildung beschrieben. Das Menschenrecht auf Bildung für jeden soll uneingeschränkt gelten. Die Wirklichkeit ist jedoch anders: Wer soziale Vorteile hat, wird belohnt, wer sozial und kulturell beeinträchtigt ist, wird benachteiligt. Gerechte Bildungschancen für alle muss mehr denn je ein bildungspolitisches Ziel sein. Streit gibt es darüber, welche Maßnahmen mittel- und langfristig auf dieses Ziel hinführen. Die Beiträge in diesem Band beschreiben die bestehende Situation ungerechter Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie zeigen auch konkrete Möglichkeiten sozial- und schulpädagogischer Veränderungen auf, die zu gerechteren Bildungschancen beitragen. Sie unterstützen nachdrücklich diejenigen, die den Skandal der Verstärkung ungleicher Bildungschancen durch das bestehende Bildungssystem nicht hinnehmen wollen.

Mit Beiträgen von: Georg Auernheimer, Doris Beneke, Harald Bewersdorff, Wolfgang Böttcher, Jürgen Budde, Dörte Diemert, Volker Elsenbast, Hannelore Faulstich-Wieland, Dietlind Fischer, Wolfgang Huber, Olaf Köller, Harald Lehmann, Eckart Liebau, Hans-Martin Lübking, Wolfgang Mack, Ulf Preuss-Lausitz, Hermann Rademacker, Thomas Rauschenbach, Ernst Rösner, Annette Scheunpflug, Barbara Scholand, Friedrich Schweitzer, Jochen Schweitzer, Claudia Standfest, Mareike Strotmann, Wolfgang Tietze, Klaus Jürgen Tillmann, Jouni Välijärvi, Ivo Züchner.

Matthias Spann/Dietlind Fischer:

**Ganztagsschulen gemeinsam entwickeln.** Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung. Münster: Comenius-Institut 2005, 40 S., Preis: 3,- Euro.

Ganztagsschulen eröffnen neue Möglichkeiten für eine bessere Schule. Es kommt aber darauf an, welches pädagogische Konzept sie verwirklichen. Wie sollte eine „gute“ Form von Ganztagsschule aussehen?

Die Schrift informiert über Sachstände und Hintergründe der Diskussion zu Ganztagsschulen in zusammenfassender Form, unterstützt kirchliche Entscheidungsträger, Verbände, Gruppen, Bildungsinstitutionen u.a. und gibt Anregungen zur Beteiligung an der Diskussion.

### **Bezugsadresse**

Comenius-Institut

Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft

Schreiberstr. 12, 48149 Münster;

Tel. 0251/98101-0; Fax 0251/98101-50

e-mail: [info@comenius.de](mailto:info@comenius.de); Internet: <http://www.comenius.de>

Über welche Kompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler verfügen, die etwa neun Jahre lang an einem evangelischen Religionsunterricht teilgenommen haben? Das war die Frage an eine Expertengruppe am Comenius-Institut. In der Broschüre „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ (Münster: Comenius-Institut 2006) sind die Überlegungen dieser Gruppe dargestellt und begründet. Das Kompetenzmodell wird dort ergänzt durch Beispielaufgaben, die die jeweilige religiöse Kompetenz konkretisieren und überprüfbar machen.

Die Broschüre wurde einigen Praktischen Theologen, evangelischen und katholischen Religionspädagogen, Fachdidaktikern, Lehrerverbänden, LehrerfortbildnerInnen und Bildungsforschern vorgelegt mit der Bitte um Stellungnahmen. Diese Stellungnahmen und Kommentare als eine Form der Evaluation durch Sachverständige wird nun vorgelegt.

Die Kommentare verweisen auf den pädagogischen und religionspolitischen Stellenwert des Kompetenzmodells und heben aus unterschiedlichen Perspektiven kritische Aspekte und noch zu bearbeitende Fragestellungen hervor:

- Woher ist das „evangelische Profil“ des Religionsunterrichts zu bestimmen und in die grundlegende Orientierung eines Kompetenzmodells zu integrieren?
- Welches Verständnis von Religion soll für den evangelischen Religionsunterricht gelten?
- Welchen Stellenwert hat die ethische Orientierung durch den Religionsunterricht?
- Welche Urteils- und Handlungsfähigkeiten soll der Religionsunterricht beeinflussen?
- Ist „religiöse Kompetenz“ eine Variante der Lesekompetenz?
- In welchem Verhältnis stehen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu den Prozess-Standards des Unterrichts?
- Wie ist die Erforschung religiöser Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern angemessen zu operationalisieren?

Die Stellungnahmen werden veröffentlicht in der Hoffnung, dass sie eine produktive Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und seiner Erforschung im Interesse der Schülerinnen und Schüler befördern.

