
Folkert Doedens

Bildungsstandards und Kompetenzerwerb im Religionsunterricht

Bildungsstandards scheinen – so die pointierte Formulierung von J. Oelkers¹ – zu einer Art Mantra gegenwärtiger Bildungspolitik und –reform geworden zu sein, dessen ständige Wiederholung die Kraft einer Zauberformel entfalten und das deutsche Schulwesen auf den Weg des Heils zurückbringen soll. Vom Kindergarten bis zur Universität, vom schulischen Unterricht bis hin zur Erwachsenenbildung und eben auch im Religionsunterricht von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II ist man damit beschäftigt, Bildungsstandards zu formulieren.

Religionspädagogen fällt es nicht sonderlich schwer, in der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen eine fast religiöse Dimension zu entdecken; denn nicht selten hat man den Eindruck, dass es eher der Glaube an ihre Wirkung ist, der ihren hohen Stellenwert in Bildungspolitik und Schulreform ausmacht, als ein präzises Wissen darüber, worum es wirklich geht:

Was unterscheidet Bildungsstandards von Qualifikationen, die in den Curriculumtheorien der 70-er Jahre eine zentrale Rolle spielten, oder wiederholt sich hier die vor dreißig Jahren ohne befriedigende Ergebnisse geführte Debatte um operationalisierte Lernziele und Verwendungssituationen - mit deshalb absehbarem Ergebnis? In welchem Verhältnis stehen Bildungsstandards zu den Bildungs- und Lernzielen in Rahmenplänen und Richtlinien der Unterrichtsfächer, oder werden hier nur modische und Reformaktivität suggerierende Etiketten auf alte Steuerungsinstrumente der Schule geklebt?

Auch bisher schon ist die Schule ein System mit vielerlei Erlassen, Verordnungen und Instrumenten, die auf Messung von Lernleistungen abzielen. Die Orientierung schulischer Bildungs- und Lernprozesse an Zielen, die Überprüfung von Lernergebnissen – also Output-Steuerung - kennen die Schule, die Lehrer, die Schüler seit langem. Jeder beispielsweise, der mit dem Abitur zu tun hat, weiß um die Flut der Regelungen - von den EPAs bis zur einheitlichen Definition der Operatoren in Prüfungsaufgaben. Was also außer dem Begriff „Bildungsstandard“ ist wirklich das Neue, das zu so großen Hoffnungen und Erwartungen Anlass gibt?

Aber auch die Äußerungen von jenen, die den Heilsversprechen der Steuerung von Schule und Unterricht durch Bildungsstandards nicht glauben mögen, haben oftmals mehr den Charakter von Glaubensbekenntnissen. Man beklagt, dass der Begriff Kompetenz das Ende eines an der Freiheit und der Entfaltung der Person orientierten Bildungsverständnisses signalisiere und sieht die Schule an systemfremde, ausschließlich

¹ J. Oelkers (2004): Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte. in: ZPT 3/2004, S. 195.

ökonomisch-funktionalistische Interessen dienende Steuerungsinstrumente ausgeliefert. Und der Begriff Bildungsstandard löst die Assoziation von Standard-Bildung und Bildungs-Einheitskost aus.

Gerade im religionspädagogischen Kontext findet dieser kritische Diskurs in Sachen Bildungsstandards viel Akzeptanz. Die traditionsreiche These, der Religionsunterricht sei „etwas ganz Anderes“ wird auch jetzt gern herangezogen, um sich als Lehrer oder als Unterrichtsfach gegen die Zumutungen der Einführung von Bildungsstandards zu immunisieren. Und in der Tat – es muss sehr gründlich danach gefragt werden, wie Forderungen nach Outputorientierung, Standardisierung und einheitlicher Leistungsmessung mit wichtigen Grundanliegen der Religionspädagogik zusammen gebracht werden können und welcher Preis dafür zu zahlen ist.

Um in dieser Kontroverse begründet Position beziehen zu können, gliedert sich mein Beitrag in folgende Abschnitte:

- Zunächst werde ich die Begriffe Bildungsstandard und Kompetenz klären und dazu einige kommentierende Anmerkungen in religionspädagogischem Interesse machen;
- daran anschließend werde ich ein Modell grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung darstellen;
- in einem dritten Abschnitt werde ich begründen, warum ich die Orientierung des Religionsunterrichts an Kompetenzvermittlung und Kompetenzerwerb befürworte - im Blick auf die Formulierung von Bildungsstandards im Religionsunterricht jedoch eine eher skeptische Position vertrete.
- Schließlich werde ich in einem abschließenden vierten Teil gemäß der Thematik des IX. Nürnberger Forums und in Würdigung des religionspädagogischen Wirkens von Johannes Lähnemann in bilanzierender Absicht einige wenige Anmerkungen dazu machen, welche Bedeutung interreligiöses Lernen und interreligiöse Bildung im Kontext der Festlegung von Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula im Fach Religion findet.

In meinen Beitrag fließen an vielen Stellen Ideen, Ergebnisse und Problembeschreibungen aus der Arbeit einer Expertengruppe ein, die im Auftrag des Comenius-Instituts für die EKD ein bildungstheoretisch und fachdidaktisch begründetes Kompetenz-Modell erarbeitet hat. Als Mitglied dieser Arbeitsgruppe bin ich sehr dankbar für die intensiven Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen in dieser Gruppe, die bei mir zu mancherlei Präzisierung von Fragestellungen und zur Klärung von Einsichten geführt haben. Die kürzlich veröffentlichte Expertise² dieser Arbeitsgruppe findet in vielem, aber nicht in allem meine Zustimmung. Da ich dies hier nicht diskutieren will und kann, weicht das im Folgenden referierte Kompetenzmodell an einigen Punkten von dem veröffentlichten Modell der Expertengruppe ab.

² D. Fischer / V. Elsenbast (Redaktion) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung – Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Comenius-Institut Münster 2006.

1. Leitendes Verständnis von Bildungsstandards und Kompetenzen

In der gegenwärtigen schulpolitischen Debatte um Kompetenzen, Standards und Kerncurricula spielt das von E. Klieme und anderen erstellte Gutachten³ zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards eine zentrale Rolle.

Bildungsstandards werden in dem Gutachten wie folgt definiert: Bildungsstandards formulieren „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschreiben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“. (Klieme 2003, S. 13)

Für die Entwicklung und Bestimmung von Bildungsstandards sind dort eine Reihe von Gesichtspunkten und Merkmalen genannt; z.B.

- Sie orientieren sich an den Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll.
- Sie sind knapp, klar und verständlich und sind bei realistischem Aufwand erreichbar.
- Sie sind verbindlich für alle, das heißt sie sind Mindeststandards und gelten schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler.
- Sie sind bezogen auf einen bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte; sie zielen also auf ein aufbauendes, systematisch-kumulatives Lernen.

Entscheidend für in diesem Sinne verstandene Bildungsstandards ist es, dass sie fachbezogen formuliert werden. Sie sind auf bestimmte Lernbereiche bezogen und arbeiten den Kern eines Faches heraus, z.B. grundlegende Begriffe und Denkopoperationen sowie das dazu gehörige Grundwissen.

Anders als in der Klieme-Expertise, die vorschlug Mindeststandards festzulegen, hat die Kultusminister-Konferenz inzwischen beschlossen, dass in Bildungs- und Fachplänen Regelstandards⁴ ausgewiesen werden sollen. In dieser Forderung ist zugleich in der Tradition des gegliederten Schulwesens die Botschaft enthalten, dass es eben immer Schülerinnen und Schüler geben wird, deren Leistungen unterhalb der Regelanforderung liegen, die also auf der „falschen Schule“ sind. Statt individueller Förderung aller mit Blick auf das Erreichen von für alle geltenden Mindeststandards rücken das Sortieren von Schülern und das Differenzieren von Schulformen in Orientierung an Mindest-, Regel- und Maximalstandards in den Vordergrund.

Im Blick auf das leitende Kompetenzverständnis grenzen sich die Autoren des Klieme-Gutachtens ausdrücklich von einem additiven, ursprünglich aus der Berufspädagogik stammenden Kompetenzmodell ab, bei dem Methoden-, Sach-, Sozial- und Personal-

³ E. Klieme u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. (Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung) Bonn 2003.

⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Bonn 16. 12. 2004, S. 13.

kompetenz voneinander getrennt werden. Im Gegensatz dazu werden in dem Gutachten Kompetenzen ebenso wie Bildungsstandards im Blick auf einen bestimmten Gegenstandsbereich, also für eine bestimmte Domäne, formuliert.

Nach F. E. Weinert, auf den sich das Gutachten bezieht, sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁵. Von Kompetenz kann gesprochen werden,

- „wenn gegebene Fähigkeiten der Schüler genutzt werden,
- wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu verschaffen,
- wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,
- wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
- wenn dies mit Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
- wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist“. (Klieme 2003 S. 61)

In diesem Sinne verstanden benennen Kompetenzen also, und dies scheint mir ein wesentlicher Vorzug des im Klieme-Gutachten zugrundegelegten Kompetenzmodells, domänenspezifische Leistungsdispositionen bzw. Handlungsanforderungen. Lernen geschieht in Auseinandersetzung mit bereichsspezifischen Inhalten, Kategorien und Stoffen sowie unter Nutzung dazugehöriger Methoden, Strategien und Deutungsmuster, mit denen die Inhalte zugänglich werden. Es sind also die Fachdidaktiken gefragt, bereichsspezifische Klärung herbeizuführen und ihre Begründungen offenzulegen.

Zu der Vielzahl der in diesem Zusammenhang zu diskutierenden Fragen und Probleme verweise ich auf die einschlägigen Beiträge von B. Dressler (2004 und 2005)⁶, von K. E. Nipkow (2005)⁷, von F. Schweitzer (2004)⁸, von B. Schröder (2004)⁹ sowie von A. Bucher (2006)¹⁰:

⁵ F.E. Weinert (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2002, S. 27 f.

⁶ B. Dressler (2004): Religion geht zur Schule. Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56/2004 H. 1, S. 3–17 und B. Dressler (2005): Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs. In: theo-web 1/2005, S. 50–63.

⁷ K.E. Nipkow (2005): Bildungsstandards – Schule – Religion – wie viel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht? In: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Gütersloh 2005, S. 110–134.

⁸ F. Schweitzer (2004): Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? In: Zeitschrift für Pädagogik 56. 3/2004, S. 236–241.

⁹ B. Schröder (2004): Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. In M. Rothgangel / D. Fischer (Hg.): Standards für religiöse Bildung. Münster 2004, S. 13–33.

¹⁰ A. Bucher (2006): Mehr religionsdidaktischer Realismus! Standards und Implikationen für die ReligionslehrerInnenausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58. 2/2006, S. 115–123.

Hier seien nur vier kurze **Anmerkungen** in religionspädagogischem Interesse gemacht:

Erstens: Die Forderung, Bildungsstandards für den Religionsunterricht zu formulieren und Lernprozesse in diesem Fach am Erwerb von Kompetenzen zu orientieren, wird nicht selten zurückgewiesen, denn – so die Kritiker – im Religionsunterricht gehe es um viel mehr als um abprüfbares Wissen.

Das wird niemand mit einem didaktisch qualifizierten Verständnis des Faches bestreiten. Selbstverständlich soll der Religionsunterricht ein Ort selbstreflexiver Bildungsprozesse sein und bleiben. Auch die Klieme-Expertise betonen ausdrücklich (und dies wird in der kritischen Rezeption dieses Verständnisses von Bildungsstandards und Kompetenzen oft nicht wahrgenommen), dass Bildungsstandards nur einen Teilbereich des Gesamtcurriculums abdecken. Dass Unterrichtsfächer über den Kompetenzerwerb hinausgehende Intentionen verfolgen, muss deshalb nicht Anlass zur pauschalen Ablehnung dieses Steuerungsinstrumentes von Schule und Unterricht sein.

Vielmehr sollte dies gerade im Religionsunterricht Herausforderung dazu sein, genauer das Verhältnis von fachbezogener Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler einerseits und des bildenden Mehrwerts dieses Faches andererseits zu bestimmen. Klarheit in dieser Verhältnisbestimmung kann einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts leisten. Die idealistischen bildungstheoretischen und theologischen Überhöhungen des Religionsunterrichts bekommen den schulischen Alltag des Faches oft überhaupt nicht in den Blick. Eine PISA-vergleichbare Untersuchung der Ergebnisse des Religionsunterrichts würde – so steht zu befürchten – ziemlich beklagenswerte Resultate offen legen. Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts wird den Blick und das Interesse für das Lehr- und Lernbare in diesem Fach schärfen.

Zweitens: In dem Kompetenzmodell von F. E. Weinert und dem daran orientierten Verständnis von Bildungsstandards geht es nicht nur um bereichsspezifische Wissensinhalte, nicht nur um Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um deren Verknüpfung mit Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen. Dies sollten jene Kritiker beachten, die Kompetenzorientierung vorschnell mit einer kognitiven Engführung von Schule und Unterricht gleichsetzen.

Aber: Gerade im Religionsunterricht geraten wir mit einem solchen weiten Kompetenz- und Bildungsstandardverständnis in nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Weniger meine ich dabei die methodischen Probleme der empirischen Untersuchung von Einstellungen und Werthaltungen, sondern vielmehr die Frage, ob es denn in der Schule überhaupt und besonders im Religionsunterricht statthaft ist, Einstellungen und Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler zu messen und zum Gegenstand von Beurteilungen zu machen?

Hier wird gerade im Blick auf zentrale Anliegen des Religionsunterrichts noch viel Nachdenklichkeit und Differenzierung erforderlich sein, um zu klären, was im Blick auf Entwicklung von Werthaltungen und Einstellungen in diesem Fach mess- und beurteilbar werden kann und darf, ohne dass die Schule bzw. der Religionsunterricht

zur Gesinnungsschnüffelei verführt und die Schülerinnen und Schüler zu Bekenntnisakten gezwungen werden. Dies allerdings ist kein durch die Orientierung des Religionsunterrichts an fachbezogenen Bildungsstandards und durch die Definition von grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung verursachtes Problem; es wird nur schärfer sichtbar und bedarf präziserer Klärung als bisher.

Drittens: Kompetenzformulierungen und Bildungsstandards sind notwendig, wenn man die Schule an ihrem Output messen will.

Die Schule hat, das ist Grundlage dieses Steuerungsinstruments, verbindliche Erwartungen zu erfüllen; sie dient definierten Zwecken. H. Peukert¹¹ hat uns allerdings auf ein generelles Paradoxon aufmerksam gemacht, wenn er formuliert „Bildung kann nur dann funktional sein, wenn sie nicht nur funktional ist.“ Schulische Bildungsprozesse dürfen nicht bzw. nicht ausschließlich von dem Prinzip gegenwärtiger oder zukünftiger Lebenssituationen mit dem Interesse an der Konkurrenzfähigkeit des Standortes Deutschland begründet werden.

Dies gilt auch für den Religionsunterricht. Es ist religionspädagogisch nicht hinnehmbar, dass der Religionsunterricht immer mehr von einer konservativen Bildungspolitik und von Wirtschaftsverbänden für die Werteerziehung (gemeint sind in der Regel gesellschaftlich nützliche Sekundärtugenden) in den Dienst genommen zu werden droht. Gerade ein kompetenzorientierter Religionsunterricht wird dagegen auch ein Ort der Befähigung von Schülerinnen und Schülern zu einem ideologie- und religionskritischen (also gebildeten) Umgang mit Religion sein, also ein Lernort, der junge Menschen auch instand setzt, Funktionalisierungen von Religion für politische oder ökonomische Zwecke zu entlarven und zu kritisieren.

Viertens: Die Definition von stufenbezogenen Bildungsstandards und die Forderung nach systematischer Kompetenzentwicklung im Religionsunterricht verlangen Kenntnis davon, wie Vermittlungs- und Aneignungsprozesse als ein gestuftes Geschehen beschrieben und organisiert werden können¹².

Hierzu fehlt es an qualifizierter Unterrichtsforschung. Es besteht bei Religionsdidaktikern ebenso wie bei den das Fach Religion Unterrichtenden wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, durch welche unterrichtlichen Maßnahmen und Konzepte systematisch-aufbauendes religiöses Lernen gefördert bzw. behindert wird, wie Lernleistungen überprüft und in die Gestaltung von Unterrichtsprozessen integriert werden können. Völlig ungeklärt ist bisher, ob religiöses Lernen (beispielsweise die Öffnung für die Dimension des Transzendenten oder die Sensibilisierung für die Schwachen) überhaupt angemessen als ein konsekutiv-kumulatives Lerngeschehen zu begreifen und zu organisieren ist.

¹¹ H. Peukert (2002): Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung. In: Religionspädagogische Beiträge. 49/2002, S. 56.

¹² vgl. J. Englert (2004): Bildungsstandards für „Religion“. In: Theo-Web 2/2004. S. 10 ff.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die jedoch Auskunft darüber geben können möchten, welche Kompetenzen ihr Unterricht stärkt und welche Standards er erreicht, werden ein großes Interesse an der wissenschaftlichen Klärung haben, was er bei den Schülerinnen und Schülern tatsächlich bewirkt und wie die Qualität nachhaltiger Lernprozesse in diesem Fach systematisch gesteigert werden kann.

2. Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung

Der Versuch einer Definition grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung ebenso wie die Kritik daran ist ganz entscheidend abhängig von fachdidaktischen Positionen und konzeptionellen Präferenzen. Von fundamentaler Bedeutung ist in unserem Zusammenhang die Frage, was das spezifische Gegenstandsfeld, die spezifische Domäne, des Religionsunterrichts ist, auf die sich Kompetenzerwerb im Religionsunterricht bezieht. Wenn beispielsweise Chr. Grethlein (2005¹³ und 2006¹⁴) als Hauptaufgabe des Religionsunterrichts nennt „Lernen als Christ zu leben“, dann zielt ein solcher Unterricht nicht eigentlich auf religiöse Kompetenz oder grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung sondern – kurz formuliert - auf kompetente Christinnen und Christen.

Angesichts meiner bekannten religionspädagogischen Positionen (vgl. z.B. Doedens 1997¹⁵ und 2005¹⁶) wird es nicht verwundern, dass ich es dagegen in der Tat für eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts halte, die Entwicklung grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Diese Aussage impliziert nun allerdings eine weitere, keineswegs selbstverständliche Prämisse, dass es nämlich so etwas wie spezifische, in der lernenden Auseinandersetzung mit Religion vermittelbare Kompetenzen gibt, die durch schulisches Lernen gefördert werden können und müssen.

Auf die hier anstehende Begründungsproblematik will ich nur kurz mit einem Verweis auf die PISA-Studie selbst eingehen. Auch wenn PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung insgesamt zu vermessen, so findet sich in der theoretischen Grundlegung der Untersuchung doch der bedeutsame Hinweis, dass es in der Schule im Kern um die „Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“¹⁷ geht. Nach J. Baumert¹⁸ eröffnen diese vier „Modi der Welterfahrung“, wie

¹³ Chr. Grethlein (2005): Fachdidaktik Religion – Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis. Göttingen 2005, S. 271 ff.

¹⁴ Chr. Grethlein / Chr. Lück (2006): Religion in der Grundschule – ein Kompendium. Göttingen 2006, S. 120 ff.

¹⁵ F. Doedens (1997): Interreligiöses Lernen im „Religionsunterricht für alle“ – Vielfalt in Gemeinsamkeit lernen. In: F. Doedens / W. Weiße (Hg.): Religionsunterricht für alle - Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster 1997, S. 55–81.

¹⁶ F. Doedens (2005): „Religionsunterricht für alle“ – Hamburger Perspektiven auf das Zürcher Fach „Religion und Kultur“. In: R. Kunz u.a. (Hg.): Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?. Zürich 2005, S. 181–204.

¹⁷ J. Baumert u.a. (Hg.) (2000): PISA 2000 – Basis-Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, Opladen 2000, S. 21.

er sie nennt (J. Baumert 2002), jeweils eigene Weisen und eigene Horizonte des Weltverstehens. Beispielsweise sind die Fragen des Ultimativen – also die Fragen nach dem Woher und Wohin und Wozu des menschlichen Lebens anders zu bearbeiten, als mathematisch-naturwissenschaftliche Probleme oder die Fragen des Rechts und der Ökonomie¹⁹.

Für Bildung – so die These von J. Baumert und den PISA-Experten – sind diese unterschiedlichen Rationalitätsformen grundlegend und nicht gegeneinander austauschbar. Schulen haben darum die Aufgabe, die qualifizierte Begegnung mit diesen Horizonten der Weltwahrnehmung zu eröffnen und junge Menschen zu diesen Formen des Verstehens von Welt zu befähigen. Der PISA-Studie liegt also ein Bildungsverständnis zugrunde, das religiöse Bildung unabdingbar impliziert - und das ist in der gegenwärtigen schultheoretischen Debatte eher ungewöhnlich. Religion gehört – so könnte man mit PISA sagen - in die Schule, weil es die spezifische Form religiös-konstitutiver Rationalität gibt – oder einfach ausgedrückt, weil es Religion gibt.

An dieser Stelle wäre in bildungstheoretischer und fachdidaktischer Hinsicht eine intensive Auseinandersetzung mit den Thesen von J. Baumert angezeigt. Sie ist hier nicht möglich; deshalb verweise ich nur auf die sehr bedenkenswerten Anmerkungen, die K. E. Nipkow (2005) dazu gemacht hat.

In Orientierung an das Kompetenzverständnis von F. E. Weinert grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zu definieren, verlangt die Bestimmung dessen, was grundlegende Elemente, Kategorien und Deutungsmuster von Religion sind. Es muss also in Orientierung an der Grundstruktur der Domäne Religion beschrieben und benannt werden, welche Kompetenz bzw. welche Teilkompetenzen im Rahmen schulischer Lernprozesse im Blick auf diese Domäne zu vermitteln sind.

Was also ist die Grundstruktur der Domäne Religion und was kann darauf bezogen als religiöse Kompetenz verstanden werden? Ich beziehe mich im Folgenden auf Ergebnisse der Arbeit in der oben erwähnten Expertengruppe, in der ich mitgewirkt habe. Für das in dieser Gruppe entwickelte Kompetenzmodell haben sich Vorarbeiten von Ch. Glock²⁰ und insbesondere von U. Hemel²¹ als wichtiger Entdeckungszusammenhang erwiesen.

Mit Ch. Glock lassen sich fünf Dimensionen von Religion unterscheiden:

- Religion als Erlebnis,
- Religion als rituelle Praxis,
- Religion als intellektuelles Wissen,
- Religion als Glaubensstruktur,
- Religion als verantwortliches Handeln.

¹⁸ J. Baumert (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N.Killius u.a. (Hg.) Die Zukunft der Bildung. Frankfurt 2002, S. 106 ff.

¹⁹ J. Baumert (2002) S. 107.

²⁰ Ch. Y.Glock (1969): Über die Dimensionen der Religiosität. In: J. Matthes (Hg.) Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie. Hamburg 1969, S. 150-168

²¹ U. Hemel (1988): Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt 1988.

In Bezug und auch in Abgrenzung zu diesem Dimensionen-Modell von Ch. Glock hat U. Hemel schon 1988 den Versuch unternommen, religiöse Kompetenz zu bestimmen: „Religiöse Kompetenz ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“²². In Orientierung an dem Dimensionen-Modell von Ch. Glock unterscheidet U. Hemel folgende fünf Dimensionen von religiöser Kompetenz, ohne allerdings zu klären, was schulische Lernprozesse in diesem Zusammenhang zu leisten vermögen bzw. nicht leisten können:

- Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Sensibilität (Fähigkeit, religiöse Phänomene überhaupt wahrzunehmen)
- Religiöse Kompetenz in der Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens (also die Fähigkeit, Grundformen der Religion z. B. in Ritualen zu erkennen und ggf. selbst zum Ausdruck zu bringen);
- Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit (also die Fähigkeit, religiöser Inhalte zu durchdringen und Phänomene mit religiösen Kategorien zu reflektieren);
- Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Kommunikation (hier geht es um den Erwerb von Grundwörtern und Symbolen der Religion sowie um Sprach- und Dialogkompetenz);
- Religiöse Kompetenz in der Dimension religiös motivierter Lebensgestaltung (verstanden als Befähigung zu einem an den eigenen religiösen Überzeugungen orientiertem Handeln).

Diese fünf Dimensionen von Religion sind in dem auf S. (→ siehe Grafik S. 211) abgedruckten Raster in der waagerechten Spalte angeordnet. Ihnen sind bestimmte Handlungen und Tätigkeiten zugeordnet, zu denen Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen, um bezogen auf die jeweilige Dimension kompetent mit Religion umgehen zu können.

In der senkrechten Spalte des Rasters sind vier Gegenstandsfelder bzw. Formen von Religion notiert, wie sie Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht begegnen bzw. wie sie zum Gegenstand des Religionsunterrichts werden:

Subjektive Religion der SchülerInnen:

- Die SchülerInnen haben eigene Welt- und Selbstverständnisse;
- sie machen Erfahrungen, die das Fragen nach Sinn auslösen;
- sie gehören (möglicherweise) Religionsgemeinschaften an bzw. praktizieren bestimmte Glaubensformen.

Bezugsreligion(en) des Religionsunterrichts:

- Der Religionsunterricht geschieht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen einer oder mehrerer Religionsgemeinschaften;

²² U. Hemel (1988) S. 674.

- er nimmt Bezug auf die „Grundgrammatik(en)“ und ethischen Weisungen der Religionen;
- die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer ist beheimatet in einer bestimmten Religion.

Andere Religionen und Weltanschauungen:

- Der Religionsunterricht organisiert die lernende Begegnung und Auseinandersetzung auch mit solchen Religionen und Weltanschauungen, die nicht Bezugsreligion(en) sind;
- er thematisiert nicht-institutionalisierte und populäre Formen von Religion in Medien etc.;

Religion(en) als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen:

- Der Religionsunterricht klärt Religion als kulturelles Erbe (in Literatur, Kunst und Musik) auf;
- er reflektiert Religion im gesellschaftlichen Alltag und im gesellschaftlichen Kontext;
- er thematisiert die Bedeutung von Religion(en) im Kontext ethisch-politischer Kontroversen.

Aus der Verschränkung dieser beiden Perspektiven (Dimensionen religiöser Kompetenz und Gegenstandsfelder von Religion im Religionsunterricht) lassen sich zehn grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung ableiten.

Mein eigener Vorschlag ist konsequenter als die Expertise der oben erwähnten Kommission an konzeptionellen Grundsätzen eines interreligiös strukturierten, dialogischen Religionsunterrichts orientiert (vgl. dazu z.B. Doedens 2001²³). Deshalb ist einerseits in meinem Vorschlag bei der in der senkrechten Spalte notierten Aufzählung der Gegenstandsfelder von „Bezugsreligionen“ (im Plural!) die Rede (und nicht nur von „Christentum evangelischer Prägung“). Dies macht deutlich, dass sich die lernende Auseinandersetzung im Religionsunterricht auf mehrere Religionen bezieht. Andererseits ist darum meine Kompetenzformulierungen auch durchgehend auf die Domäne Religion (und nicht wie in der Expertise sowohl auf Religion als auch auf Christentum) bezogen.

Es ist offensichtlich, die Definition von Bildungsstandards und die Bestimmung von religiöser Kompetenz erfolgt prinzipiell auf der Basis von religionspädagogischen Grundannahmen. Diese sind in der fachlichen Diskussion jedoch nicht selten heftig umstritten – wie z.B. die Antwort auf die Frage: Ist angesichts religiöser und weltanschaulicher Pluralität eher ein in konfessioneller Trennung erteilter Religionsunterricht, in dem erst das Eigene befestigt und dann der Dialog mit anderen gesucht wird, oder

²³ F. Doedens (2001): Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle. In: J. Lähnemann (Hg.) Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderungen der Religionen. Hamburg 2001, S. 352–372.

ein interreligiös-dialogisch strukturierter Religionsunterricht, in dem Eigenes im Durchgang durch Differenz und in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Fremdem gesucht wird, in der Lage, die religiöse Autonomie von Schülerinnen und Schüler zu fördern und sie zu einem aufgeklärten Umgang mit religiöser Vielfalt zu befähigen?

Darüber, dass Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeiten zu religiöser Autonomie und zum humanem Umgang mit religiöser Vielfalt verfügen sollen, besteht allgemeiner Konsens – nicht aber über den pädagogisch sinnvollsten Weg zu diesem Ziel. Derzeit wird diese Kontroverse - verkürzt formuliert - auf der Ebene des Inputs diskutiert, indem darüber gestritten wird, ob in den Religionsunterricht dominant die Perspektive einer Religion oder von Anfang an die Perspektiven verschiedener Religionen eingebracht werden.

Ließe man sich im Religionsunterricht ernsthaft auf eine Steuerung durch Bildungsstandards und Kompetenzförderung ein, könnte dieser Streit über den Input eigentlich zurückgestellt und statt dessen das Augenmerk auf den Output gerichtet werden – also darauf, ob und auf welchem Niveau auf diesem oder jenem Weg das Ziel erreicht wird, über das ja weithin Einigkeit besteht. Durch eine solche empirische Wende in der Religionspädagogik könnte also ein oftmals unproduktiver Streit über konzeptionelle Meinungen beendet werden.

3. Eine differenzierte Antwort auf die Forderung nach Kompetenzorientierung und nach Bildungsstandards im Religionsunterricht

Es scheint mir offensichtlich, dass die Orientierung des Religionsunterrichts am Erwerb grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung einen Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung des Fachs leisten kann. Denn:

- Sie leistet einen Beitrag zur Präzisierung und vielleicht auch Klärung etlicher fachdidaktischer Grundsatzfragen.
- Sie präzisiert und profiliert die eigene Domäne des Fachs und bewahrt es vor permanenter Selbstüberschätzung.
- Sie trägt zu einer Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung und damit zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei.
- Sie hilft, Qualitätsmerkmale eines guten Religionsunterrichts zu definieren und die Kultur einer darauf bezogenen Unterrichtsevaluation zu entwickeln.
- Sie wird neue Anforderungen an die Entwicklung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien stellen.

Skeptischer jedoch beurteile derzeit die Forderung, für den Religionsunterricht Bildungsstandards festzulegen, jedenfalls in der Weise, wie sie derzeit von etlichen Kultusministerien eingefordert wird. Denn:

Bildungsstandards – also die Festlegung dessen, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines definierten Zeitraums wissen bzw. können sollen - sind normative Setzungen. Diese machen jedoch nur Sinn, wenn sie in auf der Basis von Empirie zustande

gekommen sind. Dazu fehlen derzeit vielerlei Voraussetzungen; Vieles ist ungeklärt: Was sind die Messlatten dafür, was realistischer Weise im Fach Religion am Ende eines Jahrgangs oder einer Schulstufe erreichbar ist? Welchen Einfluss haben unterschiedliche Klassenstärken und unterschiedliche Stundentafeln auf die erwarteten Lernergebnisse? Wer ist verantwortlich für Nichterreichen von Standards und was sind die Konsequenzen daraus? Wie berücksichtigen Bildungsstandards die außerordentlich unterschiedlichen religiösen Kontexte beispielsweise in Ostdeutschland und in Süddeutschland, in großstädtischen Ballungsräumen und in ländlichen Regionen mit ihren Auswirkungen auf religiöses Lernen in der Schule? Wie sollen Bildungsstandards für Jahrgangs- oder Schulstufen definiert werden können ohne Klärung der Fragen, ob und wie sowie bezogen auf was religiöses Lernen im Sinne systematisch-kumulativen Lernens erfolgt. Und wie soll Lernzuwachs in den für den Religionsunterricht zentralen Bereichen landesweit gemessen und verglichen werden, wenn dafür bisher keine angemessenen Testinstrumente bereitstehen?

Und: Lenkt der Blick auf Standards den Blick nicht viel zu sehr auf die Endergebnisse statt auf die Prozessqualität von Unterrichts-, Lehr- und Lernprozessen. Dient die Definition von Standards – gemäß Beschluss der KMK von Regelstandards – nicht vorherrschend dem Interesse des Sortierens von Schülern in bestimmte Schullaufbahnen? Welches Interesse sollte der Religionsunterricht daran haben, dabei unterstützend mitzuwirken?

So wie sie derzeit von den Ministerien gewünscht werden, ziehen Bildungsstandards einen Verlust an Schülerorientierung nach sich. In der Regel geht die ministerielle Forderung nach Bildungsstandards mit der Auflage einher, Kerncurricula für das Fach Religion zu definieren. Ohne dass durch gründliche Forschung der Zusammenhang von Inhalten und Kompetenzen geklärt werden kann, geraten diese fast notwendigerweise zu überwunden geglaubten, an den biblischen Büchern und an den Kernaussagen der Dogmatik orientierten Stoffverteilungsplänen. Offenheit für die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie für die spezifischen regionalen und schulischen Kontexte wird angesichts der Gleichzeitigkeit von Inputsteuerung (Kerncurriculum) und Outputsteuerung (Bildungsstandards) unmöglich; stattdessen gewinnt eine neue „Bildungs-Planwirtschaft“ die Herrschaft.

Was bei den sog. Kernfächern schon jetzt zu beobachten ist, wird sich auch im Religionsunterricht einstellen: Die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten wird dominant; für Anderes bleibt weder Interesse noch Zeit. Damit drohen wesentliche Merkmale des umfassenden Bildungsverständnis, wie es in der EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“²⁴ beschrieben worden ist, auf der Strecke zu bleiben. Deshalb stehe ich der kultusbehördlichen Forderung, den Religionsunterricht sowohl durch die Festlegung von Bildungsstandards als auch von Kerncurricula zu steuern, kritisch gegenüber.

²⁴ EKD-Denkschrift (2003): Maße des Menschlichen – Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh 2003.

Allerdings sollten sich Fachdidaktiker und Unterrichtspraktiker mit großer Intensität der Klärung der vielen offenen Fragen widmen, um nicht Opfer politisch erzwungener schulischer Veränderungen sondern Akteure im Prozess der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts zu bleiben bzw. werden. Ich sehe hier eine Aufgabe, die nur in engem Zusammenwirken der Kompetenzen aus den Universitäten und Hochschulen, aus den Religionspädagogischen Instituten in den Landeskirchen sowie aus der Unterrichtspraxis in vielen Schulen bewältigt werden kann.

4. Interreligiöses Lernen im Kontext von Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und Kerncurricula im Religionsunterricht

Die religionspädagogische Arbeit von Johannes Lähnemann und seine vielen Publikationen sind seit Jahrzehnten von dem Bemühen geprägt, die lernende Begegnung und Auseinandersetzung mit den Weltreligionen zu einer zentralen Aufgabe des Religionsunterrichts zu machen. Dabei versteht er interreligiöses Lernen als den integrativen Prozess des Ineinandergreifens verschiedener Perspektiven und Intentionen, den jede Schülerin bzw. jeder Schüler für sich selbst und die Lerngruppe insgesamt als soziale Einheit leisten muss. Er nennt sie²⁵:

Sich gegenseitig kennen - Sich gegenseitig verstehen - Sich gegenseitig achten - Von einander lernen - Für einander eintreten

Die Publikationen von J. Lähnemann und gerade auch die Nürnberger Foren haben nicht nur unsere Hamburger konzeptionellen Überlegungen zum interreligiös strukturierten „Religionsunterrichts für alle“ vielfältig angeregt. Sie haben darüber hinaus wesentlichen Anteil daran, dass inzwischen kein qualifizierter religionspädagogischer Entwurf mehr ohne die gründliche Reflexion von Fragen des interreligiösen Lernens auskommt.

Welchen Platz die Sache des interreligiösen Lernens nun allerdings derzeit im Kontext der Formulierung von grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung, von Bildungsstandards und von Kerncurricula findet, möchte ich an zwei aktuellen Beispielen aufzeigen.

Erstens: In den Richtlinien zu Bildungsstandards in der Grundschule²⁶, die von der katholischen Bischofskonferenz 2006 verabschiedet worden sind, ist in dem Einleitungskapitel zwar davon die Rede, dass es Ziel des katholischen Religionsunterrichts sei, „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Blick auf Religion und Glaube zu befähigen“ (S. 9). Auch wird betont, dass es „im Religionsunterricht nicht nur um Bescheidwissen über Religion und Glauben“ gehe (S. 9). Als eine zentrale Aufgabe wird

²⁵ J. Lähnemann (1988): Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen 1988 S. 409.

²⁶ Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe. 224. April 2006.

explizit die „Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ (S. 9) benannt. Es wird dezidiert auf Religion als fachliche Domäne des Religionsunterrichts Bezug genommen. Aber die inhaltsbezogenen Bildungsstandards und Kompetenzen beziehen sich dann letztlich nur auf die christliche Tradition (S. 23 ff.). Im Blick auf den Gegenstandsbereich „andere Religionen“ (S. 37) wird nur noch erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler wichtige Elemente des jüdischen und des muslimischen Glaubens benennen können. In diesem Zusammenhang wird stets nur der Operator „kennen“ benutzt (S. 37) – erwartet wird also nur jenes „Bescheidwissen“, das in den einleitenden Grundsatz-erklärungen als unzureichend klassifiziert wird.

Diese „christliche Engführung“ wird auch in den entsprechenden Richtlinien der Bischofskonferenz für die Sekundarstufe I²⁷ deutlich. Mit dem Argument, Kompetenzerwerb im Religionsunterricht sei immer inhaltsbezogen, werden auch in diesem Papier die Standarddefinitionen und Kompetenzbeschreibungen nicht aus der Struktur der Domäne Religion sondern aus der katholischen Dogmatik und aus der biblischen Tradition abgeleitet. Weder die Sache und nicht einmal der Begriff des interreligiösen Lernens kommen in der bischöflichen Auflistung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I vor.

Zweitens: Der 2005 publizierte Rahmenlehrplanentwurf für den evangelischen Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg²⁸ ist von einer hohen Wertschätzung des interreligiösen Lernens geprägt. Programmatisch wird der Religionsunterricht im Rahmen einer angestrebten Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung unter das Motto gestellt „Verschiedenheit gestalten – Standpunkte erfahren – Über Wahrheit streiten“ (S. 9). Ökumenisches und interreligiöses Lernen und daran orientierte Kommunikations- und Dialogregeln werden bei der Beschreibung didaktischer Grundsätze und Prinzipien eigens hervorgehoben. Bei der Bestimmung von Kompetenzen, die im Religionsunterricht zu vermitteln sind, ist an zentraler Stelle davon die Rede, dass die Schülerinnen und Schüler zum „Erschließen von religiösen Texten, Bildern, Symbolen und Ritualen“ (S. 12) und zur „Orientierung in der Pluralität“ (S. 13) befähigt werden sollen.

Die didaktische Entfaltung von fünf für den Religionsunterricht konstitutiven Leitfragen geschieht allerdings nur im „Horizont der Botschaft des Evangeliums“ (S. 18). Im Blick auf die interreligiöse Dimension findet sich lediglich der Hinweis, dass sie grundsätzlich zu beachten sei – ohne dass irgendwelche didaktischen Konsequenzen aufgezeigt würden. Es verwundert darum auch nicht, dass in der ausführlichen Liste der Standarddefinitionen nichts vorkommt, was im Blick auf nichtchristliche Religionen

²⁷ Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) 23. September 2004.

²⁸ Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2005): Evangelischer Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg – Grundsätze und Rahmenlehrplan (Entwurf) für die Jahrgangsstufen 1 bis 10.

über religionskundliches Wissen hinausginge. In den jahrgangsstufenbezogenen Anforderungen fehlt die interreligiöse Dimension schließlich vollends; die Anforderungen werden ausschließlich auf die biblische Tradition bezogen und in christlicher Perspektive expliziert. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen erfolgt in separaten religionskundlichen Kurselementen (zu Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus).

Auch wenn es zu begrüßen ist, dass im evangelischen und katholischen Religionsunterricht inzwischen regelhaft auch nichtchristliche Religionen thematisiert werden, so werden die neueren Lehr- bzw. Rahmenpläne bzw. deren Bildungsstandards und Kerncurricula den Grundanliegen interreligiösen Lernens in keiner Weise gerecht²⁹.

Interreligiöse Lernprozesse sind wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass die gleiche Sache aus verschiedenen Perspektiven, also im Bezug auf verschiedene Religionen und ihre Traditionen reflektiert werden. Befähigung zum Perspektivwechsel ist eine zentrale didaktische Kategorie sowohl des interkulturellen als auch des interreligiösen Lernens; dies erfordert einen mehrperspektivisch strukturierten Unterricht - sowohl in lebensweltlich-problemorientierte Themen (wie z.B. Armut, Gewalt, Zukunft) als auch in den Unterricht zu theologischen Themen (z.B. Gottesfrage, Jesus Christus, Propheten etc.) müssen die Perspektiven verschiedener Religionen authentisch eingebracht werden.

Die beiden Lehrplanbeispiele zeigen eine Tendenz, die sich in allen Entwürfen für Bildungsstandards und Kerncurricula für das Fach Religion wieder finden lässt: Wirklich verpflichtend - also festgeschrieben durch Bildungsstandards und Kerncurricula - ist letztlich nur die lernende Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition und mit dem christlich-theologischen Denken. Nimmt man die Kataloge mit Standardformulierungen und die Entwürfe für Kerncurricula als Kriterium, gehört interreligiöses Lernen jedenfalls nicht zum Kern des Religionsunterrichts. Begegnung und Dialog mit anderen Religionen steht nicht im Zentrum und gelten im Interesse des Gelingens der Lernprozesse nicht als konstitutiv; sie bleiben ein Additum, fast ein Luxus, den man sich leistet, wenn noch Zeit dafür ist.

Der große ökumenische Theologe H. J. Margull hat die Vorstellung einer christlichen Identität unter Ausblendung der Weltreligionen als „Rundturm des Monologs“³⁰ kritisiert und darauf hingewiesen, dass die Theologien anderer Religionen von Anfang an in unseren theologischen Überlegungen mitwirken sollten. Diese Aussage gilt auch für den Religionsunterricht, wenn er Kinder und Jugendliche beim Fragen nach Gott und Transzendenz, beim Suchen nach Sinn und Wahrheit und beim Finden von tragfähigen Lebenskonzepten und ethischen Orientierungen angesichts von Vielfalt unterstützen will. Wie ernst wir das religionspädagogische Reden von Dialog und interreligiösem Lernen wirklich meinen, wird sich in den Debatten um Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula erweisen.

²⁹ Als allerdings singuläres Gegenbeispiel sei auf die Hamburger Rahmenpläne für das Fach Religion verwiesen (siehe www.pti-hamburg.de).

³⁰ H.-J. Margull (1979): Zum christlichen Verständnis des Dialogs zwischen Menschen verschiedener religiöser Traditionen. In: Evangelische Theologie 39/1979, S. 195-211.

Anhang: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung

	Kompetenzdimension: Religiöse Sensibilität	Kompetenzdimension: Religiöse Inhaltlichkeit	Kompetenzdimension: Religiöses Ausdrucksverhalten	Kompetenzdimension: Religiöse Kommunikativität	Kompetenzdimension: Religiös motivierte Lebensgestaltung
	z.B. • wahrnehmen • erkennen • entdecken • sich einlassen	z.B. • kennen • verstehen • erläutern • deuten • vergleichen	z.B. • darstellen • gestalten • zur Sprache bringen	z.B. • positionieren • kommunizieren • unterscheiden	z.B. • handeln • erproben • teilnehmen
Subjektive Religion des Schülers	<ol style="list-style-type: none"> 1. Persönliche Glaubensüberzeugungen, Selbst- und Weltverständnisse zum Ausdruck bringen und in kommunikativen Prozessen und begründet vertreten. 2. Ausprägungen von Religion im gesellschaftlich-kulturellen Kontext (Literatur, Kunst, Musik, mediale Alltagskultur) wahrnehmen und im Blick auf ihre Bedeutung entschlüsseln. 3. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des eigenen Lebens und des Lebens anderer wahrnehmen und ihre Plausibilität und sinnstiftende Bedeutung prüfen. 4. Zentrale Denkfiguren, Grunderzählungen, ethische Weisungen, Überzeugungen von Religionen entsprechend ihrem Selbstverständnis kennen, verstehen und kontextgerecht würdigen. 5. Formen der Weitergabe und des Vollzugs von Religion (in Kommunikation, Feier und Ritus) kennen und ggf. praktizieren. 6. die Frage nach Wahrheit in konkreten Lebenssituationen stellen und eigenverantwortete Daseins- und Wertorientierungen dialogoffen einbringen. 7. Kriterienbewusst lebensförderliche und zerstörende Formen von Religion unterscheiden und über reflektierte Handlungsorientierungen verfügen. 8. Mit Menschen anderer religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen respektvoll und kritisch-akzeptierend umgehen und über deren Religion kommunizieren. 9. Begegnungen und Erfahrungen mit religiösen Vollzügen und Praxen reflektieren und ggf. eigene religiös motivierte Handlungen begrifflich angemessen Ausdruck verleihen. 10. Politische Problemstellungen und ethische Konflikte als religiös relevant identifizieren und selbstverantwortet sowie inhaltlich begründet Position beziehen. 				
Bezugsreligion(en) des Religionsunterrichts					
Andere Religionen und/oder Weltanschauungen					
Religion als gesellschaftlich / kulturelles Phänomen					

Folkert Doedens (in Aufnahme von Arbeitsergebnissen der AG Bildungsstandards im Religionsunterricht), HH, 3. Juni 2005
