

Andreas Feindt, Volker Elsenbast,  
Peter Schreiner, Albrecht Schöll (Hrsg.)

# Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Befunde und Perspektiven

WAXMANN

## Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts

Andreas Feindt, Volker Elsenbast,  
Peter Schreiner, Albrecht Schöll (Hrsg.)

# Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Befunde und Perspektiven



Waxmann 2009  
Münster / New York / München / Berlin

## **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2215-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2009

Postfach 8603, D-48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Satz: Angelika Boekestein, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Dietlind Fischer

zum fünfundsiechzigsten Geburtstag  
in herzlicher Verbundenheit zugeeignet



# Inhalt

*Andreas Feindt / Volker Elsenbast / Peter Schreiner / Albrecht Schöll*  
Kompetenzorientierung im Religionsunterricht –  
Befunde und Perspektiven .....9

## Grundlagen diskutieren

*Bernhard Dressler*  
Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung!? .....23

*Bernd Schröder*  
Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und  
Kompetenzorientierung .....39

*Henning Schluß*  
Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz –  
Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz.....57

*Friedrich Schweitzer*  
Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung  
im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit  
einer Theorie der religiösen Bildung .....73

*Martin Rothgangel*  
Bildungsstandards Religion.  
Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte .....87

*Renate Girmes*  
Herausfordernde Aufgaben im Unterricht  
Vorschlag für eine bildungstheoretische Grundlegung .....99

*Annette Scheunpflug / Ulrike Stadler-Altmann*  
Kompetenzorientierung und ökumenisches Lernen angesichts  
der Herausforderungen der Globalisierung .....117

*Peter Schreiner / Volker Elsenbast*  
Kompetenzorientierung im Religionsunterricht –  
Lernen von Europa am Beispiel von England und Wales .....135

## Unterricht gestalten

*Folkert Doedens*  
Kompetenzplanung als Kern der Unterrichtsvorbereitung .....149

*Gerhard Ziener*  
Kompetenzorientierten Unterricht vorbereiten:  
„Kompetenzexegese“ als Kern der didaktischen Reflexion.....165



<i>Gabriele Obst</i> Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht aus der Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II .....	181
<i>Peter Nentwig</i> Damit es nicht Stückwerk bleibt Horizontale und vertikale Vernetzung am Beispiel von <i>Chemie im Kontext</i> .....	197
<i>Hartmut Rupp</i> Verarbeiten, Vernetzen, Wiederholen, Üben Ein Beitrag zum kompetenzorientierten Lernen.....	211
<i>Marianne Horstkemper / Klaus-Jürgen Tillmann</i> Diagnose und Förderung – eine schulpädagogische Perspektive.....	223
<i>Anton A. Bucher</i> Religiosität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigen .....	237
<i>Petra Freudenberger-Lötz / Annike Reiß</i> Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen.....	247

## Lehrkräfte unterstützen

<i>Peter Kliemann</i> Kompetenzorientierung in der zweiten Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung Beobachtungen – Problemanzeigen – Perspektiven .....	265
<i>Ulrike Baumann</i> Kompetenzen erkennen und stärken Impulse für die Fortbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern.....	283
<i>Andreas Feindt</i> Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRU .....	295
Über die Autorinnen und Autoren .....	315

## **Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven**

Der Prozess einer umfassenden Neustrukturierung des schulischen Bildungswesens erstreckt sich mittlerweile über den Zeitraum einer Dekade – sofern man die schlechten Ergebnisse der Schulleistungsstudien TIMSS und PISA seit Ende der 1990er Jahre als Ausgangspunkt ansetzt. Die wichtigsten Meilensteine der letzten zehn Jahre sind: Die Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards aus dem Jahr 2003, die Veröffentlichung von Bildungsstandards durch die KMK (2003/2004), die Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt Universität zu Berlin (IQB) im Jahr 2004 und die Veröffentlichung der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring im Jahr 2006.

Diese Maßnahmen zielen darauf, den Blick auf das zu fokussieren, was die Schüler/-innen am Ende des Unterrichts gelernt haben. Dabei geht es nicht länger um die Anhäufung „trägen“ Wissens, sondern um den Erwerb „intelligenten“ Wissens, das in Verbindung mit Können und Wollen zur Bearbeitung situativer Anforderungen nutzbar gemacht werden kann. In einer Vielzahl von Entwicklungs- und Forschungsprojekten sind seitdem unter dem Stichwort „Kompetenzorientierung“ Unterrichtsforscher/-innen, Schulpädagog/-inn/en, Fachdidaktiker/-innen, Lehrplankommissionen und nicht zuletzt die Lehrer/-innen mit dieser Neuausrichtung konfrontiert und beschäftigt.

Diese Entwicklung hat auch vor dem evangelischen Religionsunterricht nicht Halt gemacht. Eine Expertengruppe des Comenius-Instituts unter der Federführung von Dietlind Fischer legte im Jahr 2006 ein Modell „grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung“ für den Abschluss der Sekundarstufe I als Vorschlag zur Diskussion, praktischen Erprobung und Weiterentwicklung vor (Fischer/Elsenbast 2006). Vor und neben diesem Kompetenzmodell sind eine ganze Reihe von Vorhaben zur Umsetzung, Konkretisierung und Unterstützung kompetenzorientierten Religionsunterrichts auszumachen.

Auf der *Ebene der Bildungsplanung* wurden in Zusammenarbeit von Landeskirchen und Bundesländern domänenspezifische Standards und Kompetenzmodelle formuliert, Rahmenrichtlinien überarbeitet, Bildungspläne und Kerncurricula verfasst.

Auf der *Ebene der Lehr-Lernforschung* wurden die empirische Fundierung von Kompetenzmodellen vorangetrieben und erste Testaufgaben zur Überprüfung von Bildungsstandards entwickelt.

Auf der *Ebene der Gestaltung des Unterrichts* wurden Planungsansätze vorgestellt, Lernwege thematisiert, Methoden und Materialien ausgearbeitet. Oftmals handelt es sich bei diesen Vorhaben um regional und institutionell situierte

Arbeitszusammenhänge, die nur schwer über das eigene Bezugssystem hinaus sichtbar werden.

Im Frühjahr 2009 hatte das Comenius-Institut zu einer Konsultation zum Thema „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“ nach Münster eingeladen. Ziel dieses Treffens war es, die regionen-, phasen- und institutionenübergreifende Diskussion zwischen Universitäten, Studienseminaren und kirchlichen Fortbildungseinrichtungen zu befördern.

Mit der vorliegenden Veröffentlichung wollen wir an diese Konsultation anschließen und – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine Bestandsaufnahme zum Thema Kompetenzorientierung im Religionsunterricht vorlegen. Mehrere der hier versammelten Autorinnen und Autoren haben ihre Befunde und Perspektiven im Rahmen der Konsultation vorgestellt. Um eine möglichst große Bandbreite an Zugängen und Schwerpunkten zu versammeln, waren über diese Personen hinaus weitere Expertinnen und Experten aus Universitäten, Fortbildungsinstitutionen und aus der Schule eingeladen, ihre Zugänge und Arbeitsschwerpunkte vorzustellen. Dabei geht der Blick über die Religionspädagogik hinaus. In dieser grenzüberschreitenden Perspektive besteht ein bedeutsames Anregungspotential für die Religionspädagogik, um von den Ansätzen und Erfahrungen benachbarter Disziplinen zu profitieren.

Die vorliegenden Beiträge sind in drei thematische Hauptabschnitte gegliedert:

Unter der Überschrift *Grundlagen diskutieren* finden sich Texte, die eher grundlagentheoretische Perspektiven verfolgen. Dabei reicht die Bandbreite von bildungstheoretischen Fragen über empirische Forschungsergebnisse bis hin zu religionsdidaktischen Positionen und international vergleichenden Zugängen.

*Bernhard Dressler* zeigt in seinem Beitrag sozusagen als Präambel auf, dass der Religionsunterricht (RU) durch die Orientierung auf Kompetenzen eine wichtige Perspektiverweiterung erfährt. Er rekurriert hierbei auf die Unterscheidung von Glaube und Religion. Zwei Kernkompetenzen sind im Religionsunterricht anzustreben: Partizipations- und Deutungskompetenz. Alle weiteren Kompetenzen lassen sich als Ausdifferenzierungen dieser beiden Kernkompetenzen verstehen. Das bedeutet nicht, dass der RU ausschließlich als kompetenzorientierter Unterricht konzipiert werden kann, da sich die Wirkungen des Religionsunterrichts, insofern er sich mit individuellen Gewissheiten und Lebensorientierungen verbindet, nicht in einem beobachtbaren Können aufgeht.

*Bernd Schröder* reflektiert die Kompetenzorientierung auf der Matrix der Merkmale guten Unterrichts anhand von Qualitätsdimensionen und Kriterien guten Religionsunterrichts und eröffnet damit systematische Querverweise zwischen den beiden momentan zentralen Perspektiven auf Unterrichtsentwicklung. Der (notwendige) kritische Blick der Fachdidaktik auf den Gebrauch von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards wird unterstrichen.

*Henning Schluß* stellt Ergebnisse aus der empirischen Forschung in Berlin zu religiösen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern vor. Damit kann die grundlagentheoretische Diskussion von Kompetenzmodellen religiöser Bildung erstmalig auf empirisch abgesicherte Informationen über tatsächlich verfügbare Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I aufbauen.

*Friedrich Schweitzer* diskutiert das Verhältnis von vorliegenden Kompetenzmodellen zu den „Inhalten“. Der Ansatz der Elementarisierung wird auf sein Potential für die Bestimmung und insbesondere für Kriterien zur Auswahl von Inhalten ausgelotet. Umfassender als in Kompetenzmodellen plädiert Schweitzer für die Ausarbeitung einer „Theorie der kategorialen religiösen Bildung“.

*Martin Rothgangel* konzentriert sich in seinem Beitrag auf die Kritik an den Bildungsstandards, wie sie von Günter Ritter vorgetragen wurde. Theoretisch werden die Begrenztheiten von den bislang entwickelten Überlegungen zu Kompetenzmodellen und Bildungsstandards diskutiert – insbesondere vor dem Hintergrund von Curriculumtheorie, Bildungsverständnis und der Frage nach den Inhalten.

*Renate Girmes* entwickelt in ihrem Vorschlag einer bildungstheoretischen Grundlegung ein Koordinatensystem von Bildungsaufgaben. Damit Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzt werden, lebenspraktische Aufgaben und Herausforderungen selbsttätig bearbeiten zu können, geht es um die je angemessene Dimensionierung von basalen Aufgaben und der entsprechenden Fächern in der Schule. Auf der Grundlage des Koordinatensystems stellt sie eine mögliche Dimensionierung des Religionsunterrichts vor.

*Annette Scheunpflug* und *Ulrike Stadler-Altman* erweitern die nationale Perspektive und fragen nach dem Zusammenhang von Kompetenzorientierung und ökumenischem Lernen angesichts der Herausforderungen der Globalisierung. Die Visionen globaler Gerechtigkeit, der Versöhnung von Gegenwart und Zukunft sowie einer globalen Vernetzung und von Konvivenz und Mitgefühl angesichts kultureller und religiöser Pluralität lassen nach Schlüsselkompetenzen und dem möglichen Beitrag der Schule dazu fragen.

Eine bereits länger anhaltende Diskussion um Kompetenzorientierung in England und Wales stellen *Peter Schreiner* und *Volker Elsenbast* in ihrem Beitrag vor. Anhand von zwei aktuellen Dokumenten wird in die zunehmend differenzierte Diskussion um Kompetenzen und konkrete Unterrichtsplanung eingeführt, um Anregungen und Impulse für die föderale deutsche Diskussion zu ermöglichen.

Um grundlagentheoretische Überlegungen für eine Verbesserung der Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern nutzbar machen zu können, braucht es eine didaktische Wende der religionspädagogischen Diskussionen hin zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen. Doch genau hier, im Zentrum der Lehrarbeit, sehen sich derzeit noch viele Lehrkräfte mit der Frage kon-

frontiert: „Wie geht kompetenzorientierter Unterricht?“. Ein Blick in die vorliegenden Veröffentlichungen zum Thema zeigt, dass über die Fächergrenzen hinweg immer wieder bestimmte Merkmale angeführt werden, die als konstitutiv für einen kompetenzorientierten Unterricht und für curriculare Zielvorgaben gelten. Versucht man eine Systematisierung, dann lassen sich die Hinweise u. E. auf sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts zuspitzen. Da diese eine deutliche Nähe zu den Merkmalen guten Unterrichts aufweisen, aber nicht ineinander aufgehen, könnte man die folgenden sechs Merkmale als kompetenzspezifische Konkretisierung guten Unterrichts bezeichnen.

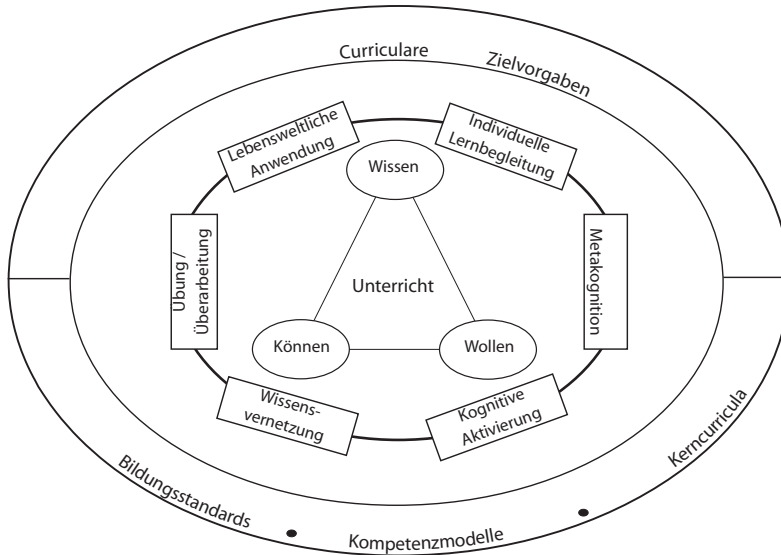


Abb. 1: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts

Im Mittelpunkt steht der Unterricht, der auf den Erwerb von Kompetenzen zielt. Aus diesem Grund sind die Ecken des didaktischen Dreiecks hier nicht mit den Begriffen *Lehrer/-in*, *Schüler/-in* und *Sache*, sondern mit den für Kompetenzen konstitutiven Dimensionen *Wissen*, *Können* und *Wollen* belegt. Die Klärung der Frage, welche spezifischen Kompetenzen im Unterricht erworben werden sollen, erfolgt durch die curricularen Zielvorgaben in Form von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Kerncurricula, die den Außenkreis bilden. Die für die Arbeit in der Schule leitende Frage, wie Unterricht gestaltet werden kann, damit er den Erwerb angezielter Kompetenzen befördert, kommt durch den Mittelkreis in den Blick. Hier finden sich die sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

## Individuelle Lernbegleitung

Schüler/-innen sollen gezielter als bislang in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt und begleitet werden. Dabei wird dem gestuften Kompetenzerwerb der Schüler/-innen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Anhand empirisch fundierter Modelle wird der Aufbau einer Kompetenz in verschiedenen, qualitativ unterscheidbaren Stufen beschrieben. Hat der Lehrer erkannt, auf welcher Kompetenzstufe ein/e Schüler/-in arbeitet, kann er gezielter *Lernangebote identifizieren*, die zum Erwerb der nächsten Kompetenzstufe passen.

Ein solches didaktisches Handeln kann nur gelingen, wenn man sich als Lehrer/-in systematisch einen Überblick über die verschiedenen Lernausgangslagen der Schüler/-innen verschafft. Dabei geht es um das Vorwissen der Schüler/-innen, ihre subjektiven Theorien und Fragen zu einem bestimmten Unterrichtsinhalt, und v.a. um ihre Lernwege und Bearbeitungsstrategien, mit denen sich Schüler/-innen an die Bearbeitung komplexer Herausforderungen machen. Auf der Basis einer *Hermeneutik der Schülerleistungen* können für (und auch mit) den Schüler/-innen individuell passende Lernangebote identifiziert werden. Im Fortgang des Unterrichts muss beobachtet werden, ob und inwiefern die Schüler/-innen die nächsten Lernschritte durchlaufen und sich ein Lernzuwachs einstellt. Die individuelle Lernbegleitung ist also ein Prozess des genauen Hinschauens und pädagogischen Beobachtens, der sich kontinuierlich durch den Unterricht zieht.

## Metakognition

Kompetenzorientierter Unterricht rückt den individuellen Kompetenzerwerb der Schüler/-innen in den Mittelpunkt. Für die Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies, dass es neben Phasen der direkten Instruktion Phasen einer individuellen Bearbeitung von (speziell ausgewählten) Lernangeboten geben muss. Für die Schüler/-innen bedeutet dies, dass sie in den individualisierten Phasen des Lernens selbstgesteuert arbeiten müssen.

Dabei ist das *Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess* eine wichtige Grundlage dafür, dass Schüler/-innen in die Lage versetzt werden, aktiv Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Die Lernprozesse mit ihren Hürden und Herausforderungen, mit ihren Strategien und Erfolgen sollten deshalb gemeinsam von Lehrer/-inne/n und Schüler/-inne/n besprochen werden. Die Schüler/-innen sollten wissen, welche Strategien sie zur Bearbeitung von Aufgaben anwenden, welche Lernschritte notwendig sind, um sich Schritt für Schritt zu verbessern.

## Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten

Der nachhaltige Kompetenzaufbau braucht sowohl eine *vertikale* wie eine *horizontale* Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten. Den Schüler/-inne/n müssen die übergreifenden Zusammenhänge und Leitideen eines Faches deutlich werden. Mit vertikaler Vernetzung ist gemeint, dass im Unterrichtsgang deutlich werden muss, wie einzelne Wissensfelder und Können systematisch aufeinander aufbauen. Die Schüler/-innen müssen einen Überblick darüber erlangen, wie neues Wissen an bestehendes Wissen anschließt und darauf aufbaut. Das gemeinsame Ordnen des Wissens auf einer Lernlandkarte, einer Mind-Map oder die Arbeit mit Advanced Organizern sind Methoden, die die Vernetzung für Schüler/-innen transparent machen können.

Unter horizontaler Vernetzung wird der anwendungsbezogene Transfer erworbenen Wissens und Könnens auf andere Bereiche verstanden. Wissensbestände und Fertigkeiten, die in bestimmten Kontexten erworben wurden und somit spezifisch situiert sind, müssen auf andere Kontexte übertragen werden. Wenn man den Unterricht primär an Inhalten (vorgegeben durch die Rahmenrichtlinien bzw. Kerncurricula) orientiert, dann ist es schwieriger, Vernetzungen herzustellen, als wenn man bestimmte Kompetenzen in den Mittelpunkt der Planungsüberlegungen stellt und diese dann auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte bezieht.

## Übung und Überarbeitung

Von Kompetenzen kann man erst sprechen, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihr kognitives Wissen auch in unbekanntem Situationen anwenden können (und wollen). Kompetenzen entwickeln sich nicht theoretisch, sondern erst, wenn sie „in Fleisch und Blut“ übergehen. Wenn man an Sport oder Musik oder auch Computerspiele denkt, dann wird man erkennen, dass Übung und Training eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenzen ist.

Hierzu gehört auch die Überarbeitung von Arbeitsergebnissen: Wenn ein kumulativer Kompetenzaufbau darin besteht, dass die Schüler/-innen, von ihren bestehenden Kompetenzen ausgehend, sich in kleinen Schritten neue Niveaus dieser Kompetenzen aneignen, dann ist es sinnvoll, die vorliegenden Produkte der Schüler/-innen daraufhin zu untersuchen, an welchen Stellen eine Verbesserung des aktuellen Standes vorgenommen werden kann. Ein solches Verständnis von Unterricht stellt nicht nur die Ergebnisse als endgültige, zu benotende Produkte in den Mittelpunkt, sondern auch die Weiterarbeit an und mit diesen Produkten. Ein produktiver Umgang mit Fehlern findet in der Überarbeitung von Schülerergebnissen eine konstruktive praktische Umsetzung.

## Kognitive Aktivierung

Die empirische Forschung zur Unterrichtsqualität hat verdeutlicht, dass ein Unterricht, der die Schüler/-innen dazu herausfordert, bereits vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einzusetzen, ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg ist. Für den kompetenzorientierten Unterricht gilt dies in besonderem Maße, weil Kompetenzen explizit auf die Bearbeitung von unbekanntem Anforderungssituationen bezogen sind. Wenn man also den Erwerb von Kompetenzen befördern will, dann gelingt dies nicht, wenn man die Schüler/-innen hauptsächlich mit Routine- oder Standardaufgaben konfrontiert.

Vielmehr müssen im Unterricht immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen gezielt eigene Entdeckungen gemacht werden können. Die Herausforderung im kompetenzorientierten Unterricht besteht darin, Aufgaben zu finden, bei denen die Schüler/-innen gefordert sind, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise miteinander zu verbinden. Eigene Lösungsstrategien müssen entwickelt, erprobt und auf ihre Eignung hin bedacht werden. Fehlendes Wissen muss identifiziert und entsprechend angeeignet werden. Dabei müssen die Lehrer/-innen darauf achten, den passenden Grad der Komplexität zu treffen: Einerseits sollen die Schüler/-innen die Erfahrung machen, dass sie mit den für sie verfügbaren Mitteln die Herausforderung konstruktiv bearbeiten können, und andererseits sollen die Aufgaben so ausgerichtet sein, dass die Schüler/-innen herausgefordert werden nachzudenken, abzuwägen, zu argumentieren, zu kommunizieren, zu erfinden und zu experimentieren.

## Lebensweltliche Anwendung

Didaktische Anregungen werden sich jedoch daran messen lassen müssen, ob es mit ihnen gelingt, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu befördern. Um diese Frage zu beantworten, braucht es im Unterricht immer wieder Anforderungssituationen, die zugleich Anwendungssituationen sind, in denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenz zeigen müssen. Kompetenz zeigt sich als Performanz, wenn Wissen, Können und Wollen aktiviert werden, um Anforderungssituationen selbstständig und kreativ zu bearbeiten. Die Qualität eines kompetenzorientierten Unterrichts besteht entsprechend nicht länger darin, was durchgenommen wurde, sondern darin, welche Kompetenzen erworben wurden. Der entscheidende Perspektivwechsel vollzieht sich hin zum Outcome des Unterrichts.

Das Denken in Anwendungssituationen betrifft aber nicht nur die Phase der Überprüfung von Kompetenzen. Wenn beispielsweise als Ausgangspunkt für eine individuelle Lernbegleitung die Lernausgangslage erhoben werden soll, dann bringt es nichts, nur das Wissen der Schüler/-innen abzufragen. Aufschluss über Kompetenzen und ihre Niveaus kann erst erlangt werden,



wenn anwendungsorientierte Aufgaben formuliert werden. Ähnliches gilt für kompetenzorientierte Übungs- oder Vertiefungsphasen im Unterricht.

Hinsichtlich der Qualität der Anwendungssituationen wird in der Literatur immer wieder darauf verwiesen, dass die unmittelbare Umwelt der Schüler/-innen eine Vielzahl von Anforderungssituationen bereithält. Bei der Konzeption entsprechender Aufgaben kann man sich daher gut durch die in der Lebenswelt anzutreffende Religion inspirieren lassen.

Die Beiträge im zweiten Abschnitt des Bandes stehen unter der Überschrift „*Unterricht gestalten*“ und beziehen sich mehr oder weniger explizit auf die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts.

Folkert Doedens und Gerhard Ziener differenzieren jeweils eigene Perspektiven auf die Planung kompetenzorientierten Unterrichts hin.

*Folkert Doedens* ist es ein Anliegen, Leitfragen, die generelle Gesichtspunkte eines „guten“ Religionsunterrichts implizieren, mit der konkreten Unterrichtsplanung in Beziehung zu setzen. Sie beschäftigen sich u.a. mit dem Stellenwert der eigenen Erfahrungen mit gelebter Religion und der damit in Beziehung stehenden Auswahl grundlegender Traditionen, Geschichten und Praxen der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen. Prozessen der aktiven Aneignung der Schüler/-innen kommt ein besonderes Gewicht zu.

*Gerhard Ziener* betont in seinem Beitrag, dass die Orientierung an Bildungsstandards keineswegs eine Standardisierung von Lernprozessen bedeutet und im Gegensatz zur Individualisierung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen steht. Das wollen seine vorgestellten Praxisimpulse deutlich machen.

*Gabriele Obst* stellt ein Modell zur Aufgabe und Struktur des Religionsunterrichts vor und erläutert anhand eines Bilderbuches, wie es im Unterricht gelingen kann, eine lebensweltliche Anforderungssituation kognitiv aktivierend unter Berücksichtigung vielfältiger Vernetzungen kompetenzorientiert zu bearbeiten.

Mit Blick auf die Chemiesdidaktik erläutert *Peter Nentwig* eine Unterrichtsstruktur, die explizit auf die horizontale und vertikale Vernetzung von Wissen und Können bezogen ist. Mit dem Ansatz ‚Chemie im Kontext‘ soll Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, sich über ein systematisches Konzeptverständnis vernetztes Fachwissen anzueignen.

*Hartmut Rupp* konzentriert sich in seinem Beitrag ebenfalls auf die Vernetzung und koppelt die Überlegungen mit der Frage, wie man ein sinnvolles Wiederholen und Üben im Unterricht umsetzen kann. Dabei orientiert er sich an lernpsychologischen Konzepten, die die Funktion von im Langzeitgedächtnis verankerten Schemata in die Lernprozesse mit einbeziehen.

*Marianne Horstkemper* und *Klaus-Jürgen Tillmann* konzentrieren sich in ihrem Beitrag aus schulpädagogischer Perspektive mit der Diagnostik. Verbunden mit einem Plädoyer für eine auf Förderung und nicht auf Selektion ausgerichtete Diagnostik, kommt in diesem Beitrag die individuelle Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern in den Blick.

*Anton Bucher* wirft auf der Basis empirischer Untersuchungen einen komprimierten Blick in die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und verdeutlicht, welche Form von Religiosität dort anzutreffen ist. Ein Blick auf die Perspektiven und Relevanzsetzungen der Schülerinnen und Schüler ist wichtig, wenn man die individuelle Lernbegleitung ernst nimmt und die Schüler dort abholen will, wo sie stehen.

Schließlich stellen *Petra Freudenberger-Lötz* und *Annikе Reiß* in ihrem Beitrag dar, wie man Schülerinnen und Schüler im Kontext theologischer Gespräche mit Jugendlichen kognitiv herausfordern kann, ihre eigenen Sichtweisen und Deutungen in den Unterricht einzubringen. Sie reflektieren die Erfahrungen einer Forschungswerkstatt, die Studierende des Lehramts für Religion in der Grundschule in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt und begleitet hat.

Abschließend wird im dritten Abschnitt dieses Bandes unter der Überschrift „Lehrkräfte unterstützen“ die Frage aufgegriffen, was Lehrer/-innen über didaktische Perspektiven und konkrete Materialien hinaus brauchen, um ihren Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten. In diesem Zusammenhang wird in den einschlägigen Expertisen immer wieder darauf verwiesen, dass die Umsetzung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auch mit einer Professionalisierung der Lehrkräfte einhergehen muss.

*Peter Kliemann* eröffnet den dritten Abschnitt mit einem Beitrag zum Referendariat und fragt, wie bereits dort in einem engen Bezug zum Unterricht die angehenden Lehrerinnen und Lehrer unterstützt werden können. Mit dem Verweis auf den niederländischen Ansatz ‚core reflection‘ zeigt Kliemann, dass nicht allein bei den Kompetenzen bzw. Kompetenzdefiziten von Lehrpersonen anzusetzen ist, sondern dass ihre Stärken und Motivationen einzubeziehen sind. Fragen der Kompetenzorientierung müssen kritisch auf die ihnen zugrundeliegenden Voraussetzungen und die sich aus ihnen ergebenden Implikationen hin befragt werden.

*Ulrike Baumann* setzt den Gedanken fort und verdeutlicht, dass die Fortbildung von Lehrer/-innen ebenfalls auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen hin ausgerichtet werden sollte. Fortbildung sollte Lehrpersonen befähigen, ein eigenes Profil zu entwickeln und diesem Anspruch gemäß zu handeln.

Den Abschluss bildet der Beitrag von *Andreas Feindt*, der auf der Basis von strukturellen Merkmalen zur Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ein Projekt zur Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts vorstellt.

In der Zusammenschau der in dieser Publikation versammelten Beiträge dokumentiert sich eine breit differenzierte Diskussionslage in der Religionspädagogik. Zwischen den Artikeln lassen sich aber auch Leerstellen erkennen, die auf weitere Entwicklungsaufgaben im Feld der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht verweisen. Dazu gehören, dass:

- es weiter wichtig ist, kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Dazu gehören auch Veröffentlichungen, in denen kompetenzorientierte Aufgaben und deren Konstruktionsprinzipien mit exemplarischen Schülerlösungen präsentiert werden. Vielfältige Erfahrungen – nicht nur aus der Religionspädagogik – zeigen, dass ein solches Angebot hilfreich ist, damit Lehrer/-innen einen systematischen Blick für die Heterogenität der Bearbeitungswege unter ihren Schüler/-inne/n entwickeln.
- es weiter wichtig ist, die empirische Forschung zur Entwicklung religiöser Kompetenzen weiter voranzutreiben. Nur wenn wir durch Forschung besser wissen, welche Niveaus von Kompetenzen aufeinander aufbauen, wird es auch für die Arbeit in der Schule leichter, eine individuelle Lernbegleitung – auch im RU – zu verwirklichen.
- es weiter wichtig ist, mit den pädagogisch-theologischen Instituten Fortbildungsformate zu erproben und zu evaluieren, die zum einen alltagstauglich sind und zum anderen die Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Fortbildungen konstruktiv umsetzen.
- es weiter wichtig ist, den Austausch innerhalb der Fachdidaktik Religion, aber auch darüber hinaus zum Thema Kompetenzorientierung zu befördern. Kommunikation sollte gestärkt und Aktivitäten sollten vernetzt werden.

Unter dem Titel Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven sind Beiträge versammelt, die einen aktuellen Stand der Diskussion in der Religionspädagogik abbilden. Neben dieser sachorientierten Bestandsaufnahme ist mit diesem Band eine zweite, sehr persönliche Motivation verbunden: Dietlind Fischer wird mit ihrem 65. Geburtstag und dem damit verbundenen Ende ihrer Tätigkeit am Comenius-Institut im Sommer 2009 über 30 Jahre hinweg die Arbeit und das Profil des Comenius-Institutes entscheidend mitgeprägt haben. In diesen Jahrzehnten hat sie immer wieder im Rahmen von Lehrerfortbildung, Religionspädagogik und Unterrichtsentwicklung, Biographie- und Unterrichtsforschung Themen aufgenommen, gebündelt und zur Diskussion gestellt – so auch mit der Initiative, am Comenius-Institut eine Expertengruppe zur Diskussion und Entwicklung eines Modells grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung einzurichten. Neben der von uns konstatierten fachlichen Notwendigkeit des vorliegenden Bandes, wissen wir, dass das Thema der Wirksamkeit des Religionsunterrichts Dietlind Fischer am Herzen liegt. Sie hat stets darauf verwiesen, dass der Religionsunterricht keinen Sonderstatus hat, sondern einen Normalfall im schulischen Fächerkanon darstellt. Damit geht einher, dass sich die Religionsdidaktik nicht der aktuellen Entwicklung verschließen kann und wie alle anderen Fächer auch eine neue didaktische Verantwortung für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler übernehmen muss. Die Frage, was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen (können), ist für Dietlind Fischer nicht erst seit der Diskussion um

Bildungsstandards und Kompetenzen eine zentrale Orientierung für ihre Arbeit.

In einer Vielzahl von Projekten und Initiativen war der Blick quer zu den Grenzen von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik ein entscheidendes Merkmal der wissenschaftlichen Arbeit von Dietlind Fischer. Es ging ihr immer um ein sich wechselseitig befruchtendes Verhältnis von Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Wir als Herausgeber haben versucht, diesen Gedanken auch für die Zusammenstellung dieses Buches fruchtbar zu machen und möchten uns gemeinsam mit den hier versammelten Autorinnen und Autoren für die Zusammenarbeit bei Dietlind Fischer bedanken. Mit herzlichem Dank und den besten Wünschen für die Zukunft sei ihr dieses Buch gewidmet.

## **Literatur**

Elsenbast, V.; Fischer, D. (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Münster: Comenius-Institut.



## **Grundlagen diskutieren**



## **Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung!?**

Das Wesentliche, das zum Thema „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“ gegenwärtig gesagt werden kann, ist bereits an vielen Stellen, nicht zuletzt unter Beteiligung Dietlind Fischers, zur Sprache gekommen (vgl. u.a. Fischer 2004; Rothgangel/Fischer 2004; Elsenbast/Fischer 2006; Dressler 2004; 2005; 2007; 2008a). Gegenwärtig heißt: Vor dem Abschluss und der Auswertung empirischer Untersuchungen, die das bislang weitgehend theoretisch und postulativ erörterte Thema auf solidere Füße stellen werden.<sup>1</sup> Dabei sind die bisherigen theoretischen Debatten nicht gering zu schätzen. Sie haben m.E. klären können,

- dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht nicht nur seine Position im Fächergefüge der Schule besser behaupten können, sondern auch seinen Gegenstand – die ihm jeweils als Referenzsystem und Resonanzraum geltende Religion – didaktisch schärfer ins Auge fassen kann;
- dass der Religionsunterricht durch Kompetenzorientierung an Prägnanz und Nachhaltigkeit auch dann würde gewinnen können, wenn es Gründe gäbe, auf die Evaluation seiner Ergebnisse mittels Standardisierung zu verzichten;
- dass – um nun auf die mir gestellte (rhetorische?) Frage zu kommen – jeder Unterricht über Kompetenzorientierung hinausgeht, der Religionsunterricht vielleicht nur in graduell gesteigertem Maße, insofern er auch erzieherische Wirkungen hat, die sich der Sichtbarwerdung in einem beobachtbaren Können (der Performanz einer Kompetenz) entziehen;
- und dass die Wirkungen des Religionsunterrichts, insofern er auch bildende Intentionen hat, die hermeneutische Dimension von Religion jenseits des präzise Artikulierbaren intensiv und intim mit individuellen Gewissheiten und Lebensorientierungen verbinden sollen.

---

<sup>1</sup> Um jedes Missverständnis auszuschließen: Es kann in empirischer Perspektive nur um realistische Erwartbarkeiten bei der Formulierung von Kompetenzniveaus gehen. Natürlich gehen in die Kompetenzformulierungen normative Setzungen ein. Kompetenzen können nur im Blick auf Lernerfolge gemessen, über sie kann aber nicht durch empirische Untersuchungen entschieden werden. Belastbare Daten, die mit einem theoretisch hochreflektierten Instrumentarium erhoben werden, sind von einem DFG-Projekt unter der Leitung von Dietrich Benner und Rolf Schieder zu erwarten (Benner u.a. 2007).



Ich werde nun die genannten Aspekte nicht noch einmal wiederholen, sondern zu meinem Thema einige bildungstheoretische Nebenlinien ausführen, die gleichwohl, so hoffe ich, zu seiner Konturierung beitragen können.

## 1. Ist die Vermittlung religiöser Kompetenzen überhaupt notwendig?

Die von der Bertelsmann-Stiftung unter dem Titel „Religionsmonitor 2008“ veröffentlichten Ergebnisse eines internationalen empirischen Forschungsprojekts zum Status von Religion in der Welt der Gegenwart (Bertelsmann-Stiftung 2007) sind in vielfacher Hinsicht interessant. Nicht zuletzt werden wichtige Fragen für das Verständnis religiöser Bildung aufgeworfen. Der Religionsmonitor ist methodologisch einem substantiellen Religionsbegriff verpflichtet. So überrascht es nicht, dass die bekannte These Detlef Pollacks bekräftigt wird, wonach sich der von der „Säkularisierungstheorie“ für moderne Gesellschaften behauptete Bedeutungsverlust von Religion nach wie vor empirisch gegen die Zeitdiagnose von ihrer „Wiederkehr“ verifizieren lasse (vgl. in diesem Kontext: Müller/Pollack 2007). Es erscheint indes fraglich, ob man der Komplexität des Problems der empirischen Messung von Religion gerecht wird, wenn z.B. mit der Fokussierung auf Indikatoren einer „Entkirchlichung“ die diffuseren Erscheinungsformen individualisierter Lebensorientierungen in ihrer religiösen (oder womöglich „nur“ religionsäquivalenten) Dimension gar nicht recht wahrgenommen werden. Dass Kirchlichkeit und Religiosität sich zunehmend entkoppeln, ist ja der Hintergrund dafür, dass jedenfalls der Bedeutungswandel von Religion nicht ipso facto ein Bedeutungsverlust sein muss.<sup>2</sup> Für religiöse Bildungsprozesse, die sich weder als Missionierungspraxis noch als Kampf gegen „Entkirchlichung“ missverstehen, wird es gerade entscheidend sein, jene religiösen oder religionsaffinen Lebensorientierungen sensibel wahrzunehmen<sup>3</sup>, für die man blind wird, wenn man Religiosität und Kirchlichkeit identifiziert.

---

2 Olaf Müller und Detlef Pollack werten für die Frage „Wie religiös ist Europa?“ vor allem Daten zum Gottesdienstbesuch und zur Gebetspraxis als Indikatoren für „traditionelle religiös-kirchliche Praxis“ aus. Nun kann der Befund, dass „insgesamt (...) Kirche und Religion nur für eine Minderheit der Europäer eine zentrale Rolle zu spielen (scheinen)“ (Müller/Pollack 2007, 171) kaum überraschen. Aber welcher Erkenntnisgewinn liegt vor, wenn die „Krise der Kirchen“ aus der Tatsache gefolgert wird, dass nur noch „eine Minderheit ... mindestens einmal im Monat den Gottesdienst“ besucht (169)? Eine solche Krise wäre mit der gleichen Begründung an vielen Orten bereits seit 200 Jahren zu konstatieren. Müller und Pollack konzедieren, dass „private“ Religiosität“ von der „Entkirchlichung“ nicht unmittelbar betroffen sein muss, stellen aber fest: „Alles in allem lässt sich die These vom ungebrochenen Weiterwirken des Religiösen im Privaten ... nicht aufrechterhalten“ (177). Eine solche These wird freilich meines Wissens von keinem seriösen Wissenschaftler vertreten.

3 Vgl. die in dieser Hinsicht maßstabsetzende Untersuchung von Feige/Gennerich (2008).

In gewisser Spannung zur religionssoziologischen Grundausrichtung des „Religionsmonitors“ ist nun aber die Interpretation der parallel zur Erhebung der massenstatistischen Daten durchgeführten Interviews durch den Soziologen Armin Nassehi zu lesen (Nassehi 2007a). Das von ihm selbst „erstaunlich“ genannte (freilich wie immer bei hermeneutisch-rekonstruktiver Forschung nicht im strengen Sinne repräsentative) Ergebnis: „In der Bundesrepublik herrscht eine erhebliche religiöse Kompetenz vor, das heißt die Menschen scheinen in der Lage zu sein, religiöse Formen nicht nur reflexiv zu identifizieren, sondern auch praktisch auf ihr Leben zu beziehen“ (Nassehi 2007a, 113). Wem, wie mir, religiöse Bildung bisher unter anderem mit dem Phänomen eines verbreiteten religiösen Analphabetismus konfrontiert zu sein schien, muss dieses Ergebnis zu denken geben. Ist es womöglich als Resultat erfolgreicher religiöser Bildungsanstrengungen zu deuten? Oder schließt es gar die Folgerung ein, religiöse Bildung, die allererst religiöse Kompetenzen vermitteln will, sei recht eigentlich überflüssig?

Nun werden durch die von Nassehi vorgestellten Untersuchungsergebnisse nicht alle gegenläufigen Erfahrungen außer Kraft gesetzt. Um nur ein Beispiel zu nennen: Das Maß an religiöser Unbildung und an anti-religiösen Ressentiments, das im Umfeld der öffentlichen Debatte über vermeintliche kreationistische Positionen im Biologieunterricht hessischer Schulen sichtbar wurde, begründet doch erhebliche Zweifel an der religiösen Kompetenz der Mehrheit der Beteiligten, bei denen immerhin ein gewisses Maß an Bildung zu unterstellen ist (vgl. dazu Dressler 2008b). Da wurde z.B. unter Religionsfreiheit die Möglichkeit verstanden, straffrei behaupten zu dürfen, die Erde sei eine Scheibe. Eben deshalb gelte die Religionsfreiheit aber nur im Religionsunterricht und nicht in den anderen Schulfächern. Unter Religion verstehen offenbar viele als gebildet geltende Menschen das Fürwahrhalten vor-moderner Weltbilder und wissenschaftlich widerlegter Tatsachen – und lehnen sie aus eben diesem Grund ab.<sup>4</sup>

Gewiss ist eine kirchen- oder christentumskritische Haltung nicht umstandslos als eine religionskritische Haltung zu identifizieren, wie auch umgekehrt Kirchlichkeit kein sicherer Indikator für religiöse Kompetenz ist. Bemerkenswert ist aber, dass Nassehi nur selten jene „eindeutigen konfessionellen beziehungsweise (welt-)religiösen Typen“ identifizieren kann, „wie man

4 Auf die öffentlich diskutierte Frage, wie das thematische Verhältnis von Biologie- und Religionsunterricht zur Evolutionstheorie zu bestimmen sei, erfolgte die Reaktion einer Gegenfrage, die verdeutlicht, wie hier das Verhältnis von Wissenschaft und Religion gesehen wird: „Müssen wir künftig also damit rechnen, dass das hessische Kultusministerium zum Beispiel die Infragestellung der Astronomie durch die Astrologen (...) oder die Infragestellung der Geophysik durch Wünschelrutengänger für zulässig erachtet?“ (Protestschreiben des „Verbandes Deutscher Biologen e.V.“ vom 25.10.2006 an die hessische Kultusministerin unter dem Betreff „Schöpfungsmythen im Biologieunterricht“. Das Schreiben trägt den Namen des Evolutionsbiologen Ulrich Kutschera als Absender ([www.evolutionsbiologen.de/protestschreibenkultusministerium.pdf](http://www.evolutionsbiologen.de/protestschreibenkultusministerium.pdf)).

dies womöglich erwarten oder annehmen sollte.“ Vielmehr entsprechen die Interviews „nur sehr vereinzelt jenem Bild ..., das organisierte, also kirchlich gebundene Religiosität als Bild von sich selbst hat“ (Nassehi 2007a, 117). In dieser Hinsicht ist freilich die Religionspädagogik kaum aufklärungsbedürftig. Dennoch ist es als Problemanzeige zu verstehen, wenn Nassehi „für die Kirchen ein merkwürdiges Dilemma“ konstatiert: „Je intensiver sich die je eigene Religiosität darstellt, desto innerlich unabhängiger scheinen die Personen von ihrer Kirchlichkeit zu sein“ (130). Von verbreiteter religiöser Kompetenz könne gesprochen werden, weil „in Deutschland ... Religion und Religiosität ein generalisiertes Medium (ist), das auch denjenigen vertraut ist, die nicht religiös im Sinne konkreter Glaubenserfahrungen sind“ (119). Religiöse Kompetenz, auch so weit wird man Nassehi noch zustimmen können, setzt nicht nur nicht Kirchlichkeit, sondern auch nicht zwingend eigene Religiosität voraus. Auch religiös „unmusikalische“ Menschen, um diese von Max Weber geprägte Metapher zu benutzen, die in jüngster Zeit Jürgen Habermas mehrfach für sich geltend gemacht hat, können kompetent und nicht nur ressentimentgeladen über Religion urteilen.

Wodurch aber sieht nun Nassehi religiöse Kompetenz näherhin charakterisiert? Für typisch hält er beträchtliche „Inkonsistenzen“ – und er sieht darin keinen „Mangel, sondern ein Zeichen dafür, wie sehr die Bewohner einer modernen Gesellschaft an Inkonsistenz gewöhnt sind und letztlich vieles für kommensurabel halten“ (119). Inkonsistenz sei gewissermaßen der für die Kulturalisierung von Religion zu zahlende Preis. Und „trotz aller Inkonsistenzen zeichnen die Interviews ein reichhaltiges Bild von Transzendenzerfahrungen, die in der erwarteten Weise in einer Form von Authentizität vorgetragen werden, wie sie letztlich typisch für religiöse Kommunikation ist“ (117). Religiöse Kompetenz meint Nassehi dort konstatieren zu können, wo es um die „authentische Präsentierbarkeit des eigenen Lebens“ geht, „das sich den Konsistenzumutungen konfessioneller Praxis unmerklich, aber deutlich entzieht“: „Wer im Medium des Glaubens spricht, setzt sich selbst in eine Position des authentischen Sprechers. Das macht es religiöser Kommunikation wie keiner anderen möglich, sich indirekt zu äußern, in Bildern und Symbolen zu sprechen, Unbestimmtheit zuzulassen“, und eben „auch Inkonsistenzen“ (120f.). Religion lebt, so gesehen, von der Kraft authentischer Rede, die sich bestimmter Inhalte nur bedient, soweit sie als Medium von Authentizität dienen. Und Authentizität kompensiert in dieser Sichtweise Unbestimmtheit, so dass sich Religiosität jenseits jeder kognitiven Dimension und jenseits jeder bestimmten Semantik letztlich durch den bloßen Vollzug von Kommunikation stabilisiert. Das Kommunizieren ist bereits der Sinn der Kommunikation.

Wäre, so fragte ich, damit religiöse Bildung überflüssig? Unbestreitbar mag es sein, dass religiöse Kompetenz im Sinne Nassehis verbreitet ist, obwohl ich gegenüber der Repräsentativität seiner Aussage, nur ein einziger seiner 49 Probanden habe „überhaupt nicht an religiöse Formensprache anschließen“ können (119), skeptisch bin. Aber der empirische Befund enthält

noch kein normatives Urteil. Er zwingt jedenfalls nicht zur Affirmation, auch wenn er es angeraten erscheinen lässt, in Konzepten religiöser Bildung berücksichtigt zu werden. Für Bildung ist Reflexivität und nicht Authentizität die zentrale Kategorie der Kommunikationsfähigkeit und des Selbstverhältnisses von Menschen. Gewiss können und sollen wir unser Leben nicht in allen Situationen als gebildete Subjekte führen. Auch in der Religionspraxis wird es Momente der Unmittelbarkeit geben, in der jede Reflexion suspendiert ist. Es ist indes für die Beurteilung der von Nassehi vorgetragenen Dateninterpretation von Bedeutung, dass seine Untersuchung „religiöse Reflexivität nicht als ein Gütekriterium des Religiösen behandelt, sondern selbst als eine Variable, vor der religiöse Semantiken ebenso wie religiöse Praktiken zu interpretieren sind“ (115). Im Anschluss an den Befund, dass „(hohe Religiosität) nahezu flächendeckend ... mit einer intensiven religiösen Sozialisation im Kindesalter und in der Herkunftsfamilie (korrespondiert)“, formuliert Nassehi als zentrale Frage: „Wie lässt sich religiöse *Sozialisation* über die Kindheit hinaus fortsetzen? Und wo?“ (127 u. 129; Kursivierung B.D.). Ersichtlich kann religiöse Bildung dafür nicht der gesuchte Ort sein. Es geht um ein Sozialisationsprogramm, dem konsequenterweise der Rat an die Seite gestellt wird, dass die Kirchen sich mittels der „Ästhetisierung“ ihrer Kommunikation „darauf einstellen können, an die neue Weise einer kulturalisierten Form des Glaubens und an jene Inkonsistenz anzuschließen, die für sie eigentlich unerträglich sein müsste“ (131). Der Befund, dass „die Welt katholischer wird“, schließt sich daran in gewisser Weise konsequent an (Nassehi 2007b).

Nun lässt sich auch aus protestantischer Perspektive nicht nur damit leben, „dass die moderne Sozialform der Religion eher auf einen Erwartungsstil als auf konkrete Inhalte verweist“ (Nassehi 2007a, 122). Es geht darum, die besonderen ästhetischen Kommunikationsformen, auf die Religion angewiesen ist, keineswegs für gegenüber dem Gehalt der Botschaft sekundäre Gestaltungsweisen zu halten. Die Frage ist aber, wie sich Ästhetik und Reflexivität in einem Bildungsprogramm zueinander verhalten sollen. Gewiss kann es nicht darum gehen, durch religiöse Bildung, gar an der öffentlichen Schule, die empirisch vorfindliche inkonsistente und inhaltlich unbestimmte Religiosität in eine kirchlich genehme Form von Religion zu transformieren. Aber wie kann ein religiöses Bildungskonzept normative Kriterien immerhin so weit zur Geltung bringen, dass die Akzeptanz von Inkonsistenz nicht auf die Legitimierung von Obskurantismus hinausläuft? Und es darf die Frage gestellt werden, welches Maß an inhaltlicher Konsistenz für eine kritische Auseinandersetzung mit jenen inkompetenten Missverständnissen von Religion erforderlich ist, die sie selbst in jeder Form für einen Obskurantismus analog zur Astrologie halten? Es geht

in Bildungsprozessen nicht um die Bestärkung authentischer, sondern um die Förderung urteilsfähiger religiöser Praxis.<sup>5</sup> Authentizität enthält kein Kriterium, wie die Alternative von Fundamentalismus oder Indifferenz zu vermeiden ist. Und keinesfalls kann sich ein Bildungsprogramm damit zufrieden geben, dass die Überzeugungspotenziale argumentativer Plausibilität durch ästhetische Eindrücklichkeit *ersetzt* werden. Eine solche Option kann in Bildungsprozessen, auch wenn sie erfolgversprechend wäre, aus normativen Gründen nicht gewollt werden, weil sonst aus taktischen Gründen reformatorische Grundsätze aufgegeben werden: Dass Pluralität und Selbstrelativierungsfähigkeit zum Glauben ebenso gehören wie Wahrheits- und Geltungsansprüche.

## 2. Wozu Religionsunterricht?

Die Frage „Wozu Religionsunterricht?“ ist nicht unverfänglich. Selbstverständlich verfolgt der Religionsunterricht wie jeder Bildungsprozess bestimmte Intentionen. Er will Einsichten und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, als Verbindung von Wissen und Können eben auch: Kompetenzen. Aber unter der Hand wird mit der Antwort auf diese Frage auch die Religion selbst verzweckt, wenn etwa der Religionsunterricht der „Wertevermittlung“ oder der Bewältigung von sozialen Desintegrationsfolgen dienen soll. Religion, sofern sie nicht unter funktionalen Aspekten verstanden wird, trägt ihren Zweck in sich selbst. Sie kann zwar auch für etwas anderes als sie selbst gut sein, aber das sind nicht intendierte Nebenwirkungen, sozusagen: Kollateralnutzen. Nur ein Religionsunterricht, der diesem Verständnis von Religion entspricht, also Religion nicht mit Zweckkalkülen verbindet, hat einen legitimen Zweck. Diese Differenzierung folgt einigen grundlegenden Unterscheidungen: Zum einen folgt sie der Unterscheidung zwischen Religion und Bildung – Bildung ist auch als religiöse Bildung immer ein „*weltliches* Ding“; sie referiert zwar auf das Religionssystem, ist aber keine religiöse Praxis, ebenso wenig wie der religionspolitische oder theologische Diskurs. Zum anderen folgt sie der Unterscheidung zwischen Glaube und Religion, die es ermöglicht, Zugänge zur Religion als einem kulturellen Zeichensystem zu vermitteln, in dem sich die individuelle Gewissheit eines Glaubens überindividuell kommunizieren lässt. Religion ist, so verstanden, das *lernbare* Medium der Glaubenskommunikation. Religiöse Bildung achtet gerade mit dieser Unterscheidung den Glauben (die individuelle Gewissheit des durch Christus erschlossenen Gottvertrauens) als unverfügbare Gabe. Allerdings ist zu erwarten, dass der Glaube im Medium erlernbarer reli-

---

5 Um auch hier jedes Missverständnis zu vermeiden: Religiöse Bildung ist nicht theologische Ausbildung. In keinem schulischen Fach darf es um die Befähigung zu beruflichem Expertentum gehen, wohl aber – um einen Vorschlag des österreichischen Bildungstheoretikers Roland Fischer aufzugreifen – um die „Kommunikationsfähigkeit mit Experten“ (Fischer 2003). Das schließt Mindeststandards an Wissen, Kognition und Reflexivität ein.

göser Kompetenzen gedeiht (ohne deshalb als erzeugt gelten zu können) und an Expressions- und Explikationsfähigkeit gewinnt.

Aber auch Bildung soll trotz der ihr innewohnenden Zielgerichtetheit nicht utilitaristisch gedacht werden, denn sie trägt ihren Zweck in dem Maße, in dem sie sich von *Ausbildung* unterscheidet, ebenfalls in sich selbst. Ausbildung hat zum Ziel, verwertbare *Qualifikationen* zu vermitteln, von denen ich die – stärker der Souveränität der Subjekte unterworfenen und in ihrem Motivationshorizont verwurzelten – *Kompetenzen* unterscheidet, die zur mündigen Teilnahme am kulturellen Gesamtleben einer Gesellschaft befähigen (vgl. hierzu genauer: Dressler 2008a). Partizipationsfähigkeit erwächst nicht so sehr aus intentional vermittelten Handlungsanleitungen. Handlungsfähigkeit erwerben Menschen nicht als Mittel zum Zweck, sondern sie wächst ihnen zu in der Entwicklung und Reflexion ihres Selbstverhältnisses und – darauf hat Hannah Arendt immer wieder hingewiesen – *im Vollzug* gemeinsamen Handelns (Arendt, 164ff.).

Vor diesem Hintergrund verstehe ich die Befähigung zur urteilsfähigen Inanspruchnahme des Grundrechts auf Religionsfreiheit als das Ziel des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Das schließt die Teilnahme an „ungestörter Religionsausübung“ (Art. 4 GG) ebenso ein wie die Wahl einer nichtreligiösen Lebensform. Religiöse Bildungsprozesse erschließen deshalb nicht nur Kenntnisse über religiöse Traditionen, Lehren, Handlungsregeln und Überzeugungen, sondern ermöglichen Orientierung hinsichtlich religiöser Praxis. Religiöse Praxis schließt zwar die kenntnisreiche und argumentationsfähige Teilnahme an privaten und öffentlichen Diskursen über religiöse oder religionspolitische Fragen ein, geht aber als eine „Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“ (Lübbe 1986, 149) darüber hinaus. Zu einer reflexionsfähigen, nichtfundamentalistischen Religionspraxis gehört deshalb Urteilsfähigkeit in doppelter Hinsicht: Die Fähigkeit, *über* Religion zu kommunizieren, und die Fähigkeit, *religiös* zu kommunizieren. Religiöse Bildung ist nicht die Voraussetzung religiöser Praxis. Religiöse Bildung ist aber die Voraussetzung dafür, religiöse Reflexivität und religiöse Authentizität so zu verbinden, dass sie sich nicht wechselseitig dementieren. Sie ist die Voraussetzung für die reflektierte Teilhabe an religiöser Praxis unter den Bedingungen kultureller Modernität. Anders gesagt: Es geht darum, die Teilnahme an einer Religion mit der Beobachtung von Religion verbinden zu können – wobei (für *alle* kulturellen Praxen) gilt, dass das eine nicht ohne das andere denkbar ist, denn Beobachtung ohne Teilnahme ist leer, und Teilnahme ohne Beobachtung ist blind. In jedem Unterricht wird didaktisch ein Perspektivenwechsel inszeniert: Zwischen der Beobachtung des kulturellen Systems, auf das sich das jeweilige Unterrichtsfach bezieht, und der Beobachtung dieser Beobachtung. Die Beobachtung erster Ordnung schließt prinzipiell eine Teilnehmerperspektive ein. Wer z.B. Religion beobachten will, ohne sich wenigstens probeweise auf eine Teilnehmerperspektive einzulassen, also z.B. eine rein funktionalistische Sichtweise nicht verlässt, wird die *Bedeutung* von Religion für die, die ihr zugehören, nicht verstehen *können*. Er beobachtet Religion wie ein tanzendes Paar,

ohne die dazu gehörige Musik zu hören. Für religiöse Bildungsprozesse bedeutet das, dass der Unterschied zwischen einem konfessionellen Religionsunterricht und einem weltanschaulich neutralen religionskundlichen Unterricht nicht einfach durch die Unterscheidung zwischen Binnen- und Außenperspektive zu bestimmen ist, sondern durch die unterschiedliche Positionierung auf einer Skala zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme, die ein Spektrum unterschiedlicher Distanzspielräume eröffnet. Es kann deshalb keine Fundamentaldifferenz zwischen Religionsunterricht und religionskundlichem Unterricht geben, sondern es geht um graduelle Unterscheidungen, die eine didaktisch viel feinere Justierung verlangen, als es die übliche Unterscheidung zwischen einem „konfessorischen“ oder „positionellen“ und einem „neutralen“ Unterricht ermöglicht. Es ist die Frage, ob es in der christlichen Religion – jedenfalls in ihrer protestantischen Spielart – überhaupt jemals die Beschränkung auf eine reine Binnenperspektive (die sich also solche ja gar nicht bewusst sein könnte!) gegeben hat. Jedenfalls ist eine vollständige Gegenüberstellung von „außen“ und „innen“ nicht möglich. Vor allem ist der Irrtum zu vermeiden, das „Innen“ durch Einfühlungsqualitäten und psychische Beteiligungen, das „Außen“ demgegenüber als Handeln charakterisiert zu sehen. Im Licht der Unterscheidung von Beobachtung und Teilnahme *ist* das Handeln das „Innen“. Es liegt auf der Hand, dass hier kein aktionistischer Handlungsbegriff zugrundeliegt und auch nicht für eine „handlungsorientierte“ Didaktik in einem rein methodischen Sinne plädiert wird. Das Handeln im hier gemeinten Sinn schließt stets Kommunikation und mitlaufende Reflexion ein. Die Umstellung der Didaktik auf den Kompetenzbegriff kann genau dieses berücksichtigen und als Religionsdidaktik zumal Abstand gewinnen von dem – niemals evaluierbaren und ethisch problematischen – Versuch, intentional und auf operationale Weise Gesinnungen zu erzeugen. Dabei muss freilich die erzieherische Hoffnung, dass sich im Beziehungsgefüge des pädagogischen Handelns auch Gesinnungen bilden, gar nicht aufgegeben werden. Und: Teilnahme impliziert Stellungnahme. In didaktischer (wie auch in wissenschaftlicher) Hinsicht, darf freilich die Berücksichtigung von Teilnehmerperspektiven nicht als deren Übernahme missverstanden werden. Verstehen unterliegt keinem Zwang zum Einverständnis. Dass den Lernenden in einem nachhaltig wirksamen Religionsunterricht Religion außer mit dem dazugehörigen „Sinn und Geschmack“ auch in der Gestalt von *Überzeugungen* begegnen können soll, darf keine Forderung nach Übernahme dieser Überzeugungen einschließen. Die Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verlangen, dass ein Bildungsprozess nicht der Intentionalität der Erziehenden



und Unterrichtenden unterworfen wird. Es gehört damit konstitutiv zum Bildungsprozess, dass sich die Lernenden auch gegen dessen Inhalte wenden können (Blankertz 1969, 41).

### 3. Welche religiösen Kompetenzen sollen wie erworben werden?

Religiöse Bildung soll nicht einfach Religion erschließen, sondern den urteilsfähigen Umgang mit Religion. Dazu muss freilich Religion in ihrer Spezifik vor Augen und Ohren treten, d.h. nicht nur als verbalsprachlicher Text. Keinesfalls aber können im Religionsunterricht – jedenfalls nicht absichtsvoll und „authentisch“ – religiöse Erlebnisse bzw. Erfahrungen gestiftet werden.<sup>6</sup> Das Beste, was im Regelfall vom Religionsunterricht gesagt werden könnte, ist, dass er die Missverständnisse zu bearbeiten versucht, die dem Ergriffenwerden von einer religiösen Einsicht oder einem religiösen Gefühl im Wege stehen; z.B. das verbreitete Missverständnis, es gehe in der Religion um das Fürwahrhalten wissenschaftlich widerlegter Sachverhalte. Religiöse Bildung darf auch im Urteil einer religionsfernen Öffentlichkeit nicht mit der Zumutung assoziiert werden, wissenschaftlich widerlegte Weltbilder für wahr halten zu sollen. Dieses Missverständnis tritt immer dann auf, wenn der Religion ihre spezifische *Differenz* zu anderen Formen der Welterschließung abgesprochen wird, die doch aber gerade die Bedingung der Möglichkeit ist, innerhalb der modernen Kultur religiös zu sein. Technik und Wissenschaft erzeugen freilich „mit ihren allgemeinen, überall verfügbaren, eben ihren exakten, Sprach- und Orientierungsstrategien“ den Anschein von „Durchsicht, als Aufklärung im originären metaphorischen Wortsinn (...) Dies erzeugt die für unser Zeitalter charakteristische Vorstellung, wir müssten die exakten Ausdrucksweisen und Verständnisse an die Stelle unseres normalen Redens und Begreifens treten lassen, wo immer wir in ein rationales Verhältnis zu unserer Welt gelangen möchten“ (Kambartel 1989, 153). Religiöse Bildung soll deshalb den spezifischen *Modus* zu verstehen geben, in dem religiöse Wahrheitsansprüche im Unterschied zu Tatsachenbehauptungen erhoben werden. Das schließt das

<sup>6</sup> Im Kontext der Kompetenzorientierung wird auch deutlich, dass eine performative Didaktik eben gerade nicht durch einen nicht-kognitiven, womöglich gar „spirituellen“ Fokus charakterisiert ist; auch nicht durch eine Einschränkung der kognitiven Ansprüche im Unterricht: Sie zielt im Kern auf die *kognitive* Einsicht, dass Religion nicht an den Rationalitätsmustern und -standards nichtreligiöser Rationalitäts- und Praxisformen zu messen ist. Der Religionsunterricht kann aus bildungstheoretischen und aus pragmatischen Gründen religiöse „Erfahrungen“ im Unterricht nicht *intendieren*. Hier sehe ich auch Präzisionsbedarf für meine eigene Position zur Performativen Religionsdidaktik. Vgl. etwa den in dieser Hinsicht missverständlichen Buchtitel von Mendl 2008. Hans Mendl gehört ansonsten zu den katholischen Autoren, die die Performative Religionsdidaktik als „Gratwanderung“ zwischen authentischer und didaktisch inszenierter Religionspraxis zu verstehen geben (Mendl 2008). In der genannten Hinsicht problematisch ist auch das Konzept von Mirjam Schambeck (Schambeck 2007).