
Wo entsteht religiöse Kompetenz?

Der kompetenzorientierte Religionsunterricht zwischen konfessioneller Bindung und der Kulturfach-Debatte

Christoph Borchers

1. Einleitung

Die von der gegenwärtigen Bildungspolitik – in allen Bundesländern – verantwortete *outputorientierte* Reform der bestehenden Fachcurricula hin zur Formulierung von *Bildungsstandards*, und die damit verbundene Zielsetzung überprüfbarer *Kompetenzen*, bedeutet auch für den RU einen Paradigmenwechsel. Werden mit dem Kompetenzbegriff insbesondere die Lehr-/Lernarrangements *schülerzentriert* auf die am Ende einer Unterrichtseinheit zu beherrschenden Kompetenzen ausgerichtet¹, stellt sich die Frage, wie *religiöse Kompetenzen* überhaupt definiert werden können. Dazu muss der Kompetenzbegriff zunächst für die allgemeinpädagogische Diskussion definiert werden, damit für den RU ein sinnvoller Transfer, unter Berücksichtigung seiner besonderen konstitutionellen und institutionellen Bedingungen, geleistet werden kann. Der daraus resultierende Zwang zur Überprüfung der bereits vorhandenen oder durch die Unterrichtseinheit erworbenen Kompetenzen führt zu der Vermutung, dass durch die Bildungsstandards religiöse Kompetenzen objektiviert werden, wenn diese denn überhaupt objektiviert werden können.² Damit ist unmittelbar die Diskussion berührt, ob *religiöse Bildung*, wenn diese für den Erwerb objektiver und damit weltanschaulich neutraler Kompetenzen in Anspruch genommen wird, überhaupt im konfessionell geprägten RU vermittelt werden kann. Entfalten sich religiöse Kompetenzen eher eingebettet in einen *konfessionellen Raum* oder führt die Orientierung an ihnen den RU auf den Weg zum *Kulturfach*?³

Insbesondere der protestantische RU, dessen Besuch auch Anhängern anderer Konfessionen und religiösen Weltanschauungen möglich ist, steht ohnehin vor der Herausforderung, bei der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements zunehmend *interreligiöse Dialoge* zu führen und somit auch anderen Wertanschauungen respektvoll zu begegnen. Zugleich wird das

¹ Vgl. Gabriele Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2008, 66 f.

² Vgl. ebd., 29 f; 57 f.

³ Vgl. dazu Jürgen Heumann, ‚Allen alles lehren.‘ Vom Religionsunterricht zum Kulturfach – eine Utopie?, in: ders. (Hg.), *Religion im Bildungsangebot der Schule. Vom Religionsunterricht zur Praxis religiöser Bildung in Projekten und Unterrichtsfächern*, Oldenburg 2003, 58–81.

wechselseitige Dilemma der Besucher des konfessionellen RUs und der Fächer *Ethik, Werte und Normen* oder *Philosophie*, nämlich der durch die Fächerwahl motivierten Abschottung von den in den jeweils anderen Fächern vermittelten Kompetenzen, als institutionelles Argument für ein *integratives Unterrichtsfach* angeführt: Eine breite Vermittlung möglichst vieler Kompetenzen soll, so die Befürworter, in der institutionellen Fusion der Fächer ermöglicht werden.⁴ Dabei wird auch die innere Verschränktheit der Kompetenzbereiche, die im RU und im Philosophieunterricht angelegt sind, betont. Doch: Wie sieht überhaupt kompetenzorientierter RU aus und welchen Platz nimmt er im *Fächerkanon* der Schule ein? Kann der Bildungsauftrag des konfessionellen RUs auch im Kontext kompetenzorientierten Lehrens und Lernens eindeutig definiert werden? Modelle religiöser Kompetenz werden mit Blick auf die Kulturfachdebatte diskutiert. In ihrer Umsetzung entscheidet sich auch das künftige (Selbst-)Verständnis von Lehrern und Lernern im RU: Welche Potenziale birgt die *Kompetenzorientierung* für sie?

Für die Diskussion um den konfessionellen (evangelischen) RU in den Freikirchen und die Entscheidung ihrer Mitglieder, den eigenen Kindern hierzu Zugang zu gewähren oder nicht, ist dabei das Wissen um die Tragfähigkeit verschiedener Religionsbegriffe für den kompetenzorientierten RU zur Verfügung zu stellen. Die Frage, ob ein *enger* oder *weiter Religionsbegriff* gewählt wird und ob angesichts der für Individuen konzipierten Kompetenzmodelle überhaupt noch ein enger Religionsbegriff im RU vertreten werden kann, berührt unmittelbar die Fundamentalismusdebatte, die in evangelikalen Kreisen in verschiedener Intensität geführt wird. So ist trotz des beständigen, aber nur historisch bedingten evangelikalen Bekenntnisses zur Religionsfreiheit zu erwarten, dass das Ansehen des schulischen RUs bei Evangelikalen je nach Maßgabe einer anderen Interpretation von Religiosität sinkt oder steigt, unabhängig davon, ob er konfessionell oder überkonfessionell erteilt wird.

2. Kompetenz(en) –

Allgemein- und religionspädagogische Definitionsansätze

Der Kompetenzbegriff wird im religionspädagogischen Kontext der all-gemeinpädagogischen und psychologischen Diskussion entliehen: Kompetenzen werden in den zielleitenden Bildungsstandards als verbindliche Anforderungen formuliert.⁵ Dabei können durchaus verschiedene *Kompetenzniveaus* definiert werden, wie dies in den Kerncurricula Baden-Württembergs geschieht.⁶ Dabei referiert der Begriff der Kompetenz, nach Franz

⁴ Vgl. u. A. Heumann, Kulturfach, 59 f.

⁵ Vgl. Obst, Lehren und Lernen, 24.

⁶ Vgl. ebd., 27; 165 ff; Hanna Kiper/Wolfgang Mischke, Einführung in die Theorie des Unterrichts, Weinheim/Basel 2006, 47.

E. Weinert, einerseits auf die einem Individuum verfügbaren oder von ihm erlernbaren *Ressourcen*, um bestimmte Anforderungen von außen zu bewältigen, aber auch auf dessen *kognitive, motivationale, ethische, volitionale* und *soziale Bereitschaft* dazu.⁷ Diese Definition wird auch vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vertreten.⁸ Es ergibt sich also in der Diskussion eine kategoriale Trennung der aus der Gesellschaft resultierenden äußeren *Anforderungssituationen* und der Innenperspektive auf das kognitive ‚Know-how‘ der in ihr lebenden Individuen. Damit ist keineswegs die *nativistische* Sichtweise für den Kompetenzerwerb ausgeschlossen, ebenso wenig wie *kognitivistische, konstruktivistische* oder *behavioristische* Theorien dominieren, wobei letztere insbesondere die *Curriculumtheorien* dominierten.⁹ Hierin ist ein weiterer Paradigmenwechsel der Planung von Lehr-/Lernarrangements markiert. Der so definierte Kompetenzbegriff bildet lediglich die Grundlage für darauf aufbauende (fach-)wissenschaftliche Forschungen und Diskurse. Kompetenzen werden damit zunächst funktionalistisch umschrieben, sie erinnern an ein auf Effizienz ausgerichtetes ökonomisches Schlagwort und „sind an spezifische Gegenstände, Inhalte, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden.“¹⁰ Sie werden „als messbar verstanden und durch bestimmte Sorten von Aufgaben erfasst.“¹¹ Gleichzeitig setzen Kompetenzen in ihrem stetigen Bezug auf Anforderungssituationen das *handelnde Subjekt* als Zentrum des Lernarrangements voraus¹² und „entwickeln sich [...] durch systematischen Aufbau, intelligente Vernetzung und variierende Einbettung von Wissen in *fachlich bestimmten Domänen*.“¹³ Sie sind demnach im schulischen Kontext zwar durchaus interdisziplinär anwendbar, werden aber innerhalb bestimmter Schulfächer vermittelt und/oder gefestigt. Die so allgemein formulierten Kompetenzen, die sich an den *Fachdomänen* orientieren (religiöse Kompetenz, mathematische Kompetenz, philologische Kompetenz, etc.), werden in Feldern von fachlich sinnvollen und zumeist interdisziplinär nutzbaren *Teilkompetenzen* differenziert. Die Entwicklung eines differenzierten Kompetenzmodells bildet die Grundlage für die empirische Überprüfung der Teilkompetenzen.¹⁴

Inhalte werden fortan nicht mehr als funktionale Bestandteile der Fachcurricula erkannt, stattdessen werden die zu erwerbenden Kompetenzen

⁷ Vgl. ebd., 25.

⁸ Vgl. Eckhard Klieme et al. (Hgg.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, 72.

⁹ Vgl. Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Comenius Institut, Münster 2006, 9.

¹⁰ Kiper/Mischke, *Theorie des Unterrichts*, 47.

¹¹ Ebd.

¹² Vgl. Obst, *Lehren und Lernen*, 25 f.

¹³ Ebd., 26; vgl. auch Fischer/Elsenbast, *Kompetenzen*, 5.

¹⁴ Vgl. Hanna Kiper, *Lehrziele/Lernziele*, in: Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs et al. (Hgg.), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn 2006, 190.

auf domänenspezifische Inhalte hin formuliert.¹⁵ Damit ist aber nicht zwangsläufig der religiöse Bildungsauftrag der Schule hinsichtlich der konfessionellen Religionslehre intendiert, da es die Domäne selbst ist, die im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs infrage gestellt ist. Die religionspädagogische Leitfrage muss deshalb lauten: Lassen sich religiöse Kompetenzen so formulieren, dass ihnen der konfessionell geprägte RU als Domäne zugeordnet werden kann?

In der Bereitschaft der Kirchen auf das neue Paradigma der Bildungspolitik zu reagieren, wird sich letztlich die bildungspolitische Tragfähigkeit des konfessionellen RUs erweisen. Würde er sich dem Maßstab der Orientierung an (Teil-)Kompetenzen entziehen, würde seine durch Art. 7 (3) GG privilegierte Stellung im Fächerkanon der Schule intensiver als bisher in der Kritik stehen:

„Ein inhaltliches Profil erhält der RU dann, wenn er nach *außen* zeigen kann, was er in der öffentlichen Schule als gleichberechtigtes, aber auch als den Normen der Schule in gleichem Maße verpflichtetes Fach zu leisten in der Lage ist. Vollmundige Beschwörungen unverfügbarer und wertvoller Bildungsergebnisse helfen dabei nicht weiter, sondern nur der konkrete Nachweis, dass der RU auf einem hohen inhaltlichen Niveau, mit innovativen Lehr- und Lernkonzepten sowie mit nachvollziehbaren Ergebnissen zur aufgeklärten Mündigkeit der Schüler beiträgt.“¹⁶

Da der Kompetenzbegriff nur bedingt an die *Bildungstradition* in der Nachfolge Humboldts und Herders anschließt¹⁷, ist der Bildungsauftrag des konfessionellen RUs neu zu bestimmen. Berechtigt und mit zu bedenken ist dabei insbesondere folgender Einwand:

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule geht über das, was empirische Forschung als Wirksamkeit zuverlässig zu messen vermag, hinaus. Umfassende Bildung als Auftrag der Schule ist mehr als das Verfügen über bestimmte Kompetenzen – aber sie schließt diese ein.“¹⁸

In Abgrenzung dazu ist in Hinblick auf ein integratives Kulturfach zu untersuchen, ob der Begriff religiöser Kompetenz so weit gefasst werden kann, dass eine *Bezugsreligion* für den RU nicht mehr vorausgesetzt werden muss.

2.1. Der Bildungsauftrag des konfessionellen Religionsunterrichts

Wenn die Summe der Ergebnisse des konfessionellen RUs mehr sein soll als die Summe der am Ende vielfältiger Unterrichtseinheiten von den Schülern erworbenen religiösen Kompetenzen, muss dieses ‚Mehr‘¹⁹ des RUs

¹⁵ Vgl. Fischer/Elsenbast, Kompetenzen, 9.

¹⁶ Obst, Lehren und Lernen, 59.

¹⁷ Vgl. Kiper/Mischke, Theorie des Unterrichts, 47.

¹⁸ Fischer/Elsenbast, Kompetenzen, 9.

¹⁹ Vgl. Obst, Lehren und Lernen, 50 ff.

einsichtig werden. Protestantische Religionspädagogen bemühen daher oft – rückbezüglich auf Karl Barth – den definatorischen Unterschied zwischen *Glaube* und *Religion*.²⁰ Die Einigung auf eine Definition religiöser Kompetenz scheitert zunächst an der Vielgestalt des *Religionsbegriffs*. Religion wird aber in der Diskussion um Kompetenzorientierung im RU mit Bernhard Dressler als: „[...] das lehr- und lernbare Medium, das kulturelle Zeichensystem, in dem sich der Glaube historisch und kulturell artikulieren kann [...]“²¹ verstanden. Der Religionsbegriff ist mit dem Glaubensbegriff verschränkt und damit an eine Einzelreligion gebunden. Damit wird für die Bildungsdiskussion eine dialektische Unterscheidung zwischen der Binnenstruktur einer religiösen Gemeinschaft und dem von (innen und) außen über sie geführten beschreibenden Diskurs etabliert. Als Kompetenzbereiche erschließen sich daraus zwei unterschiedliche Phänomene: Bernhard Dressler unterscheidet dabei zwischen „religiösem Reden“ und „dem Reden über Religion“.²² Selbstverständlich ist darin nicht intendiert, solches religiöses Reden als missionarische Komponente im RU zu fördern. Es resultiert darin aber die religionspädagogische Grundidee, die im allgemeinpädagogischen Kompetenzbegriff nahegelegte Unterscheidung von Innen- und Außenperspektive auf den Religionsbegriff zu übertragen. Religionsunterricht wird hier als ‚Sprachunterricht‘ verstanden.²³ Es gibt demnach ein festgelegtes religiöses Vokabular und eine (mehr oder weniger) nachvollziehbare religiöse ‚Grammatik‘. Diese müsse, so die Vertreter dieser Position, erlernt werden, damit aus der monokonfessionellen Perspektive heraus überhaupt ein konstruktiver Dialog mit Vertretern anderer religiöser (und nicht-religiöser) Weltanschauungen geführt werden könne.²⁴ Der Leiter des Stuttgarter Religionspädagogischen Instituts (RPI), Hartmut Rupp, stellt daher folgerichtig fest, dass religiöse Kompetenz nicht Glaube selbst sein kann: Auch wer nicht glaubt, kann über religiöse Kompetenz verfügen.²⁵ Ergo kann die Symbolsprache des Christentums gesprochen werden ohne nachvollzogen zu werden. Rupp liefert für den konfessionellen RU eine der bislang wenigen Definitionen von religiöser Kompetenz, die dennoch die christliche, mehr noch, die aus dem Christentum resultierende theologische Perspektive als Maßstab formuliert:

²⁰ Vgl. u. A. Bernhard Dressler, *Religiöse Bildung und Schule*, in: Volker Elsenbast et al. (Hgg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Darmstadt 2005, 93.

²¹ Bernhard Dressler, *Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs*, *Theo Web* 1/2005, 55. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2005-01/dressler.pdf> (Stand: 14. 9. 2009).

²² Vgl. Dressler, *Schule*, 93.

²³ Vgl. Dressler, *Standardisierung*, 55.

²⁴ Vgl. ebd., 56.

²⁵ Vgl. Hartmut Rupp, *Religiöse Kompetenz – Theorie und Praxis*. Vortrag vom 21. 2. 2005, online publiziert in: http://kircheansnetz.de/EvSchuldekanKN/Religioese_Kompetenz.htm (Stand: 14. 9. 2009).

„Religiöse Kompetenz ist die Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (z. B. Symbole und Rituale) einzulassen und sie mit zu gestalten.“²⁶

Religiöse Kompetenz ist demnach an die theologische Reflexion der als vielfältig erfahrenen Wirklichkeiten gebunden. Dass die christliche Perspektive, also die des Glaubens in der Bezugsreligion, nicht aufgegeben wird, drückt sich auch in der Formulierung aus, dezidiert christliche Interpretationen seien mit anderen zu vergleichen. Die Unterscheidung von Innenperspektive und Außenperspektive erfolgt hier anhand rein inhaltlicher Kategorien und wird somit dem allgemeinpädagogischen Kompetenzbegriff nicht gerecht. Weder berücksichtigt er die kognitiven Ressourcen und Haltungen der Schüler, noch präzisiert er welchen Anforderungen sich Schüler im RU stellen müssen. Angesichts von *Säkularisierungs-* und *Pluralisierungsprozessen* in der postmodernen Gesellschaft ist die verkürzte Darstellung der Innensicht als aus theologischer Perspektive geleisteter Reflexion unangemessen. Die bereits stattgefundene *Erosion des Gottesbegriffs* (und auch der Gottesbilder) in der Gesellschaft²⁷ ist nicht der einzige Befund, der gegen eine „theologische Bestimmtheit des Religionsbegriffs“²⁸ für den kompetenzorientierten RU einsteht. Das Ultimate der individuellen Religiosität ist nicht zwangsläufig in Gottesvorstellungen zu suchen. Gerade das barth'sche Konzept eines Gottes als ‚dem ganz Anderen‘, die Gottes-Perspektive ‚senkrecht von oben‘²⁹, erscheint angesichts der Herausforderungen für den RU als nicht zeitgemäß. Ein lern- und schülerzentrierter Ansatz lässt sich im kompetenzorientierten RU nurmehr anhand eines allgemeinen, weiter gefassten Religionsbegriffs bestimmen. Der Definition Rupp's sind die Elemente des allgemeinpädagogischen Kompetenzbegriffs entgegenzuhalten (s. 2). Die Innenperspektive bezieht sich dabei allein auf die zu fördernden und zu festigenden Ressourcen im Umgang mit Religiosität, sowie die kognitive, motivationale, ethische, volitionale und soziale Bereitschaft von Lernern sich mit religiösen Phänomenen und ggf. sogar mit Einzelreligionen auseinanderzusetzen. Die Außenperspektive setzt erst dort ein, wo von Anforderungen gesprochen wird. Gabriele Obst sieht deshalb als Ausgangspunkt der Planung von Lehr-/Lernarrangements die Identifikation von Anforderungssituationen.³⁰ Der Begriff der Anforder-

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. Jürgen Heumann, Auf dem Wege zu einem neuen Unterrichtsfach? Zur Krise des Religionsunterrichts in Deutschland, in: ders./Andrea Schulte (Hgg.), Die fremdgewordene Religion. Religionspädagogische Beiträge zu Religion in Kultur, Jugendkultur und Lehrerbildung, Oldenburg 2000, 148 f.

²⁸ Dietmar Pohlmann, Was haben Kirche und Christentum mit Bildung zu tun? Vortrag zur Verleihung der Honorarprofessur, Oldenburg 1997, 20.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. Obst, Lehren und Lernen, 137.

rungssituation kann mit der Zeit Wolfgang Klafkis Idee der *Schlüsselprobleme* ersetzen und auch ergänzen. Diejenigen Anfragen an die Schüler, die aus der internen Perspektive einer Konfession gestellt werden oder die eine externe Analyse weltanschaulicher Phänomene nötig machen, sind dem Element der Anforderungssituationen zuzuordnen. Erst wenn dies erkannt ist, kann davon gesprochen werden, dass im RU nicht nur zwischen inhaltlicher Innen- und Außenperspektive unterschieden werden kann, sondern dass der RU den Wechsel zwischen den Perspektiven gerade ermöglichen soll.³¹

In der Formulierung religiöser Kompetenzen kann der konfessionelle RU seinen Bildungsauftrag nur noch mit Schwierigkeiten artikulieren. Das ‚Mehr‘ des konfessionellen RU muss also dort zu finden sein, wo er über die Vermittlung von Kompetenzen hinausgreift. Dressler verweist dabei auf die Unterscheidung von *Orientierungs- und Verfügungswissen*.³² Dabei lassen sich religiöse Kompetenzen eher dem Bereich des Verfügungswissens zuordnen. Der Bildungsauftrag des konfessionellen RUs erweist sich also vor allem auf Seiten der Vermittlung von Orientierungswissen. Dies werde, so Dressler, notwendig, da aufgeklärtes Wissen ohne Gewissheit, ohne Selbstvergewisserungskraft, die Fähigkeit zur Daseinsorientierung verliere.³³ Notwendiges kulturelles Orientierungswissen wird nicht nur in der Auseinandersetzung mit dem Christentum, sondern auch dezidiert aus christlicher Perspektive zur Verfügung gestellt. Nach Dietmar Pohlmann erweist sich die besondere gesellschaftliche Relevanz christlicher Tradition vor allem in historisch-phänomenologischer, anthropologischer, geschichtlicher und ethischer Hinsicht.³⁴ Aus dieser Perspektive kann ein Religionsunterricht gar nicht weltanschaulich-neutral geleistet werden:

„Es geht [in der religionspädagogischen Wissenschaft] vielmehr um die eigene Urteilsbildung bei der Wahrheitssuche und Handlungsorientierung. Ein ‚neutraler‘ Religionsunterricht ist [...] nicht nur didaktisch unmöglich, sondern kann auch nicht im Interesse des Staates liegen – gerade weil dieser weltanschaulich neutral und damit auf die Weltanschauung der Staatsbürger angewiesen ist.“³⁵

Dennoch provoziert diese Position die Anfrage, ob ein solch funktionales Verständnis christlicher Tradition in ihrer Relevanz für die Gegenwart diese nicht auf von den Konfessionen entbundene, konsensfähige kulturelle Operatoren reduziert.

Letztlich ist es die Institution des Unterrichts selbst, die diese Bildung von Orientierungswissen und, wenn dies als erstrebenswert gilt, auch ein

³¹ Vgl. Bernhard Dressler, Wie bildet sich ‚Wahrheitskompetenz‘ in religiösen Lernprozessen? Einige Anmerkungen zu Friedrich Schweitzers Kritik, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast, Stellungnahme und Kommentare zu ‚Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung‘, Münster 2007, 74.

³² Vgl. Dressler, Schule, 93.

³³ Vgl. ebd.

³⁴ Vgl. Pohlmann, Bildung, 18.

³⁵ Ebd., 23.

Wissen um Gott als ‚den ganz Anderen‘ ermöglichen kann.³⁶ Hanna Kiper und Wolfgang Mischke definieren Unterricht mit Blick auf die Arbeiten Hermann Gieseckes als

„[...] geniale gesellschaftliche Erfindung, als ein institutionell ermöglichtes, künstliches Arrangement, das nicht nur aus dem Alltagsleben von selbst erwächst, sondern in Distanz zum sonstigen Leben organisiert wird. Unterricht ‚ermöglicht, die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu überschreiten und für noch unbekanntere spätere Verwendungssituationen auf Vorrat zu lernen‘. Die historische Errungenschaft institutionalisierten Lernens in und durch Unterricht ermöglicht die Initiierung ins Denken. Unterricht schafft Distanz zu sich selbst und zum eigenen Alltag, eröffnet die Chance auf eine intellektuelle Biographie und führt zu Bildung und Kultur.“³⁷

Erst diese Distanzierung des Unterrichts vom Alltag und vom Unterrichtsgeschehen selbst ermöglicht jene Überschreitung der Unmittelbarkeit der menschlichen Existenz, die zur Bereitschaft führt, kulturelles Orientierungswissen und darin enthaltene Wahrheiten anzunehmen. Dieses Votum erfolgt unabhängig von der fachlichen Domäne. Ein Unterricht, der religiöses Orientierungswissen und religiöse Kompetenzen vermittelt und der im Rahmen konfessioneller Fügung stattfindet, muss aber die *Partizipationskompetenz* seiner Teilnehmer voraussetzen.³⁸ Die Definition religiöser Kompetenz nach Rupp hält diesem Kriterium insoweit Stand, als sie das lutherische Konzept von der ‚Freiheit eines Christenmenschen‘ vertritt und den Aspekt des freien Urteils und der freien Entscheidung dezidiert berücksichtigt.

Die vorsichtige Ablehnung Obsts gegenüber einer bildungstheoretischen und bildungspolitischen Begründbarkeit und Sicherung eines ‚Mehr‘ des RUs kann aber in einem frühzeitigen Resümee geteilt werden:

„Statt das ‚Mehr‘ gegen Kompetenzen und Standards auszuspielen und das eine auf Kosten des anderen hervorzuheben, kommt es eher auf eine ausgewogene Balance zwischen Kompetenzen und Standards einerseits und offenen Phasen des Unterrichts andererseits an, in denen die nachdenkliche Reflexion und der freie Austausch über Erfahrungen im Mittelpunkt stehen: Nicht alles kann, nicht alles muss in Kompetenzen ausgedrückt werden, aber der Bereich kompetenzorientierter Unterrichtsprozesse dürfte größer sein, als es zunächst den Anschein hat.“³⁹

³⁶ Das von Karl Barth und Max Horkheimer geprägte Gottesverständnis begegnet besonders häufig in der Sekundärliteratur, die für den konfessionellen RU Wort ergreift. In ihrem fundamentalen Charakter liefert diese Konstruktion eines Gottesbildes *das* theologische Leitmotiv der Befürworter konfessionellen RUs. Deshalb wäre es an dieser Stelle unangebracht, andere Gottesbilder und ihre Relevanz für einen kompetenzorientierten RU, ob konfessionell geprägt oder nicht, zu diskutieren. Sie spielen im Diskurs um den konfessionellen RU bislang keine (oder eine nachgeordnete) Rolle.

³⁷ Kiper/Mischke, *Theorie des Unterrichts*, 18.

³⁸ Vgl. Dressler, *Standardisierung*, 58.

³⁹ Obst, *Lehren und Lernen*, 53.

Zu den mittelfristigen Herausforderungen, die der konfessionelle RU zu bewältigen hat, will er seinen Bestand im Fächerkanon der Schule behaupten, gehört deshalb die Akzeptanz eines weiten Religionsbegriffs und eines entsprechend zu formulierenden *Kompetenzmodells*.⁴⁰

2.2. Der Bildungsauftrag eines Kulturfachs

Das Kulturfach, bislang vorwiegend ein Schreibtischprodukt (wenn man von *LER* in Brandenburg und Berlin absehen will), kann im dreifachen Sinn als integrativ verstanden werden. In ihm sollen nicht nur domänen-spezifische Kompetenzen (und Orientierungswissen) der Fächer Religion, Ethik und Philosophie vermittelt werden (s. 1), es vermittelt auch zwischen den Weltanschauungen und berücksichtigt dabei im Zeichen interkulturellen und interreligiösen Lernens die *Heterogenität* der Lerngruppe. Die Rede vom ‚Integrationsfach‘⁴¹ ist demnach angemessen, wenn mit diesem Begriff auch kein präziser Verweis auf die Domäne des Fachs geliefert wird. Der Begriff der *Religionskunde*⁴² allerdings ist zu vermeiden, er umfasst nicht die Integration der ethischen und philosophischen Leitfragen und orientiert sich allein an der *staatlichen Trägerschaft* des Unterrichts. In der Debatte um ein Kulturfach wird indes nicht zwangsläufig eine staatliche Trägerschaft präferiert.⁴³ Auch die Religionsgemeinschaften werden zur Übernahme von Verantwortung aufgefordert. So ist eine verfassungs-ändernde Mehrheit für ein Kulturfach in staatlicher Trägerschaft ohnehin utopisch, wie auch die Bereitschaft der Religionsgemeinschaften ein solches Fach mitzutragen und damit Teile der eigenen Identität dem interreligiösen Dialog zur Verfügung zu stellen.⁴⁴ Insbesondere die katholische Kirche hält weiterhin an der Trias der Übereinstimmung in *Lehre und Bekenntnis* von Lehrern und Schülern fest.⁴⁵ Da die Religionspädagogik keine schulpolitischen Empfehlungen geben kann, bleibt ihr lediglich die beratende Funktion gegenüber den Religionsgemeinschaften. Als konsensfähiges Modell könnte sich dabei das Modell des *kooperativen Religionsunterrichts* nach Friedrich Schweitzer erweisen.⁴⁶ Schweitzer fordert die Religionsgemein-

⁴⁰ Vgl. Fischer/Elsenbast, Kompetenzen, 21 ff, die einen weiten Religionsbegriff vorschlagen.

⁴¹ Vgl. Heumann, Krise des Religionsunterrichts, 149.

⁴² Vgl. Friedrich Schweitzer, Kooperativer Religionsunterricht. Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens, in: Eckhart Gottwald/Norbert Mette (Hgg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2003, 101.

⁴³ Heumann, Kulturfach, 60 ff, spricht auch nicht von einem wertanschaulich-neutralen, sondern einem öffentlichen Diskurs. Der Begriff der Öffentlichkeit suggeriert eine konsensfähige, von vielfältigen Institutionen und Gesellschaftskreisen getragene Lösung. Vgl. auch ebd., 78.

⁴⁴ Vgl. ebd., 150 ff.

⁴⁵ Vgl. Heumann, Krise des Religionsunterrichts, 151.

⁴⁶ Vgl. Schweitzer, Kooperativer Religionsunterricht, 103 ff. Ein solches Konzept vertritt aus der Sicht interreligiösen Lernens auch: Monika Tautz, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und im Christentum, Stuttgart 2007.

schaften zu einem Religionsunterricht in ökumenischer Trägerschaft auf (auch wenn hier die Integration der Fächer Ethik und Philosophie nicht gewährleistet sein mag). Dennoch ist eine entsprechende Entwicklung derzeit auf lange Sicht nicht abzusehen. Gerade deshalb ist es interessant zu verfolgen, ob sich im Gefolge des neuen Paradigmas für den RU vermehrt religionspädagogische Stimmen finden, die den Kirchen zu neuen integrativen Wegen im RU raten.

Indem ihm die Perspektive auf eine Bezugsreligion fremd ist, verhält sich das Kulturfach liberal gegenüber allen religiösen Lehren und Weltanschauungen. Religiosität kann hier, mit Paul Tillich, nur als das verstanden werden, was den Lerner unbedingt existenziell berührt.⁴⁷ Dies muss aber noch nicht heißen, dass es sich zwangsläufig weltanschaulich-neutral verhält. Es steht in seinem Selbstverständnis in der Tradition der *Aufklärung* (deren Entwicklung im deutschsprachigen Raum bekanntlich eng mit der Geschichte des Protestantismus verschränkt ist), dem Streben nach der kulturellen Mündigkeit seiner Schüler und fordert deshalb zur kritischen Auseinandersetzung heraus.⁴⁸ Dabei muss aber die ideologische Trennung zwischen *Glaube und Vernunft*, *Mythos und Logos*, *Theologie und Philosophie* überwunden werden können⁴⁹: In der Auseinandersetzung mit vielfältigen Traditionen kommt ein Kulturfach nicht umhin, neben den Lehr- und Lernangeboten vielfältige Orientierungsangebote zu machen. Da es hier

⁴⁷ Vgl. Paul Tillich, *Religionsphilosophie*, Stuttgart 1962, 44 ff. Gerade das oft bemühte Diktum von der *Patchwork-Religiösität* macht deutlich, warum insbesondere am Individuum orientierte Lehr-/Lernarrangements gestaltet werden müssen: vgl. Heumann, *Krise des Religionsunterrichts*, 149 f. Der Begriff der *Patchwork-Religiösität* verweist darüber hinaus aber auf ein weiteres religionspädagogisches Problem: Patchwork benennt eine Technik aus der textilen Praxis, wobei alte Flicker zu einem neuen Muster verarbeitet werden. Ein vergleichbares Verständnis für die religiöse Technik des Individuums, im Sinne postmoderner Wirklichkeitskonstruktionen eine religiöse Wahrheit zu erkennen, stellt aber den Blick auf die von den Sozialisationsprozessen unabhängigen entstehenden religiösen Erkenntnisse und damit auf intra- und interindividuelle religiöse Grundkompetenzen. Eine an religiösen Kompetenzen orientierte Religionspädagogik wird nicht mehr nur fragen müssen: „Wie kommt die Religion in den Menschen?“ sondern auch: „Wie entsteht die Religion im Menschen?“. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Erforschung der kognitiven religiösen Entwicklung wieder stärkeres Gewicht im religionspädagogischen Diskurs einnehmen wird. Dabei müssen aber solche entwicklungspsychologischen Modelle weiterentwickelt, überprüft und evaluiert werden, deren Bezugsgröße für religiöse Entwicklung nicht zu eng an eine ultimative religiöse Wirklichkeit gebunden ist. Ebenso wird der Erwerb von vertieften Kenntnissen entwicklungspsychologischer Modelle zur Genese religiöser Denkmuster für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen in den Hochschulen womöglich bewusster vorausgesetzt werden als die Kenntnis soziologischer Zugänge zu religiösen Phänomenen. Schließlich obliegen die zu erreichenden Kompetenzen in der Obhut individueller Lernbegleitung von Förderung von SchülerInnen, während die Anknüpfung an gesellschaftliche Normen lediglich über allgemeine Zieldefinitionen gesucht wird. Die Kenntnis um die soziale/soziologische Relevanz von Religiösität betrifft indes ein eigenes Feld religiöser Kompetenz, dass erst geschult oder durch Erfahrung realisiert werden kann.

⁴⁸ Vgl. Obst, *Lehren und Lernen*, 89.

⁴⁹ Vgl. Heumann, *Kulturfach*, 59 f.

vorwiegend um integrative Auseinandersetzung, um den Dialog zwischen den Weltanschauungen geht, ist die Präsenz eines allgemeinen, weit gefassten Religionsbegriffs programmatisch für das Kulturfach.

In der Ablehnung eines aus der Perspektive einer bestimmten Glaubensgemeinschaft geprägten Religionsbegriffs besteht eine höhere Affinität zum allgemeinpädagogischen Kompetenzbegriff. Ein allgemeines Religionsverständnis führt zu einer höheren Akzeptanz des Schülers als lernendem Subjekt im Unterricht. Es besteht eine größere Offenheit, seine vorhandenen und auszubildenden Ressourcen, seine Bereitschaft zu lernen auf Anforderungssituationen religiöser Natur zu beziehen. Die Differenz zwischen Innen- und Außenansicht einer Weltanschauung ist im Kulturfach individuell zu bestimmen. Lange vor der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen räumte Ulrich Hemel deshalb mit Recht dem Begriff der Religiosität eine zentrale Stellung für die Formulierung religiöser Kompetenzen ein. Er erscheint als „heuristisch fruchtbar“ und ist offen für die Auseinandersetzung in der pluralistischen Gesellschaft.⁵⁰ Dabei kann es Aufgabe des Kulturfachs sein, diese Differenzierung zu überwinden, indem den Schülern eine ‚multilinguale‘ religiöse, ethische und weltanschauliche ‚Grammatik‘ angeboten wird, die einen reflektierten Perspektivwechsel ermöglicht. Dies darf aber kein verbindliches Ziel eines Kulturfachs sein: Die religiöse, ethische und weltanschauliche Identität der einzelnen Schüler muss im Sinne des respektvollen Dialogs gewährt bleiben. Religiöse Kompetenz muss für das Kulturfach neben den Feldern der ‚ethischen Kompetenz‘ und einer ‚philosophischen Kompetenz‘ formuliert werden. Hemel sieht den Kompetenzbegriff als religionspädagogisch unbelastet⁵¹ und definierte religiöse Kompetenz bereits vor PISA mit Blick auf das lernende Subjekt als:

„die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“⁵²

Der Begriff religiöser Kompetenz erscheint hier noch auf die Ressourcen der Lerner beschränkt. Eine Definition, die auf der Klieme-Expertise aufbaut, muss aber auch die Ebene vielfältiger Anforderungssituationen und die Bereitschaft zum religiös spezifizierten Lernen einräumen.

Im Diskurs um *kompetenzorientiertes Lehren und Lernen* ist die Kulturfachdebatte bisher unberührt geblieben. An dieser Stelle soll, unter Zurechnung der bisher erarbeiteten Kompetenzbegriffe (allgemeinpädagogisch und aus der Perspektive konfessionellen RUs) eine Definition religiöser Kompetenz für ein integratives Kulturfach versucht werden. Es ist zu betonen, dass religiöse Kompetenz und interreligiöse Kompetenz sich im Kulturfach, aufgrund dessen integrativen Charakters, entsprechen müssen. Interreligiöse Kompetenz kann hier nicht nur als Teilkomponente

⁵⁰ Vgl. Obst, *Lehren und Lernen*, 72.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Zitiert nach: ebd.

te religiöser Kompetenz formuliert werden: (Inter-)Religiöse Kompetenz besteht in den einem Individuum eigenen oder von ihm erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten religiösen und weltanschaulichen Sprach- und Lebensformen in der Gesellschaft in Freiheit zu begegnen, diese wahrzunehmen, sie zu respektieren und an ihnen zu partizipieren, sowie in seiner kognitiven, motivationalen, ethischen, volitionalen und sozialen Bereitschaft dazu. Diese Definition enthält den dreifach integrativen Charakter des Kulturfachs ohne den Blick auf den Schüler als lernendes Subjekt zu verlieren und ermöglicht den Lehrenden eine *Unterrichtsplanung* die ‚vom Ende her‘ strukturiert ist.

Das Kulturfach erhält zugleich emanzipatorischen Charakter: Es ist ein Fach für alle Schüler. Ausnahme wäre das Modell des kooperativen Religionsunterrichts, der lediglich ein Fach für Schüler aller Konfessionen darstellt (aber immerhin). Damit ist – nicht nur in der Kompetenzorientierung – bereits der Bildungsauftrag des Faches begründet. Dass auch das konfessionslose Kulturfach ‚mehr‘ ist als nur die Summe der in ihm zu erwerbenden Kompetenzen, erweist sich abermals im besonderen Moment des Unterrichts selbst. Wer sich in Distanz zu sich selbst, seinem Alltag und zeitgleich in einer von sich selbst distanzierteren Situation darum bemüht, die Unmittelbarkeit der menschlichen Existenz zu überschreiten, muss dabei nicht zwangsläufig auf den *einen* ‚ganz Anderen‘ treffen. Die Vielzahl der zu findenden Antworten ist nicht nur in der gesellschaftlichen Tradition, sondern vor allem in der Heterogenität der Lerngruppe begründet. Es ist eine Pointe dieser Diskussion, dass sich gerade hierin der (negative) Religionsbegriff Karl Barths erweist: Die Individuen suchen nach, sie beschreiben, sie entdecken Religion. Dabei ist die dialektische Verschränkung von Glaube und Religion aufgehoben. Erst im distanzierteren Probehandeln, das die Unterrichtssituation ermöglicht, kann auch Glaube nachvollzogen werden ohne gleichzeitig einen starren Bezugsrahmen darzustellen.

Das theoretisch bereits ausdifferenzierte Modell des kooperativen Religionsunterrichts bereitet einem solchen Verständnis von religiöser Kompetenz im Kontext der Unterrichtssituation den Weg. Ein dreifach integratives Kulturfach indessen muss auch weitere domänenspezifische Kompetenzen definieren und Kompetenzmodelle entwickeln. Es ist ratsam dabei eine Verschränkung der jeweiligen Kompetenzbegriffe anzustreben. Auf Ebene der Anforderungssituation könnte dies gelingen.

3. Modelle religiöser Kompetenz und ihre Konsequenzen

Die zu formulierenden und begründbaren (Teil-)Kompetenzen müssen für die jeweilige fachliche Domäne in einem verbindlichen Kompetenzmodell festgehalten werden. Religionspädagogen und Theologen haben dazu bereits verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt und zur Diskussion ge-

stellt. Neben dem Kompetenzmodell der Deutschen Bischofskonferenz⁵³ und dem baden-württembergischen Kompetenzmodell für den RU⁵⁴ (beide von 2004) erweisen sich dabei insbesondere die Kompetenzmodelle Ulrich Hemels⁵⁵ (als Ausgangsmodell) und des Comenius-Instituts in Münster⁵⁶ als fruchtbar für die hier geführte Diskussion. Die letztgenannten Kompetenzmodelle vertreten den geforderten allgemeinen, weiter gefassten Religionsbegriff⁵⁷, während die erstgenannten Modelle den Kompetenzbegriff stärker an das Christentum als Bezugsreligion binden.⁵⁸

Die Kompetenzmodelle Hemels und des Comenius-Instituts werden angesichts des konfessionellen RUs und auf ihre Gültigkeit auch für ein Kulturfach diskutiert. Dabei ist vorweg festzustellen, dass Hemels Verständnis von religiöser Kompetenz aus der Diskussion um religiöse Erziehung (also einer intentional geprägten Domäne) stammt, während das Gutachten des Comenius-Instituts, das den Anspruch auf ein bundesweit einheitliches Kompetenzmodell erhebt, erst ein weites Religionsverständnis formuliert, um dann die protestantische Perspektive einzunehmen. Beiden Kompetenzmodellen ist also die Bindung an konfessionelle Kontexte zueigen, diese ist aber nicht Voraussetzung für ihr allgemeines Verständnis religiöser Kompetenz. Es ist also danach zu fragen, wie offen die daraus resultierenden Modelle auch für die Interessen eines Kulturfachs sind.

3.1. Das Kompetenzmodell Ulrich Hemels

Ausgehend von seinem subjektorientierten Verständnis religiöser Kompetenz (s. 2.2) strebt er diese – im Sinne ganzheitlicher Erziehung – als Globalziel *religiöser Erziehung* an: Resultate religiöser Erziehung berühren demnach unmittelbar den gesamten Menschen.⁵⁹

Er formuliert verschiedene Dimensionen von Religiosität und ordnet diese zielorientierten Kompetenzen zu⁶⁰:

⁵³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss)*, Bonn 2004.

⁵⁴ Vgl. die auf der Homepage des baden-württembergischen Kultusministeriums erhältlichen Bildungsstandards und Niveauekonkretisierungen für die einzelnen Jahrgangsstufen und Schulformen. URL: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads> (Stand: 14. 9. 2009).

⁵⁵ Ulrich Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt a. M. et al. 1988.

⁵⁶ Fischer/Elsenbast, *Kompetenzen*.

⁵⁷ Auch das Berliner Modell *Dietrich Benners* und *Rolf Schieders* geht von einem weiten Religionsbegriff aus, trägt aber aufgrund seiner rein empirischen Fragestellung nicht zielgerichtet zur hier geführten Diskussion bei: vgl. *Obst, Lehren und Lernen*, 88 ff.

⁵⁸ Vgl. ebd., 78 ff; 83 f. *Hartmut Rupp* hat als Leiter des RPI in Stuttgart aktiv an der Formulierung der für den RU in Baden-Württemberg verbindlichen Definition religiöser Kompetenz mitgewirkt.

⁵⁹ Vgl. ebd., 71.

⁶⁰ Abbildung (graphisch verändert) zitiert nach: ebd., 74.

Ziele	Definition	Ebene	Kompetenz
religiöse Sensibilität	religiöse Aufgeschlossenheit, Ansprechbarkeit, Offenheit	affektiv – emotional	Wahrnehmungsfähigkeit
religiöse Ausdrucksfähigkeit	alle Verhaltensweisen, die einer religiösen Motivation entspringen	handlungsbezogen	Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen
religiöse Inhaltlichkeit	Deutung von religiöser Lebenspraxis	kognitiv	religiöse Bildung
religiöse Kommunikation	sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikation (Mensch-Gott; Mensch-Mensch)	kommunikativ	Sprach- und Interaktionskompetenz, Dialogkompetenz, Symbolfähigkeit
religiös motivierte Lebensgestaltung	ganzheitlich, umfassend	volitional, wertend	Entscheidungskompetenz

Das Kompetenzmodell Hemels lässt sich auch ohne den Verweis auf eine durch den erzieherischen Impetus suggerierte Bezugsreligion lesen. Es steht jeder religiösen Biographie offen. Es fällt zugleich auf, dass religiöse Bildung hier nicht als Auftrag religiöser Erziehung in institutionellen Kontexten formuliert ist, sondern als Teilkompetenz des Globalziels religiöse Kompetenz. Die Aneignung von religiösem und weltanschaulichem Orientierungswissen ist im Kompetenzmodell integriert, es selbst entfaltet den *Bildungsauftrag* religiöser Erziehung.⁶¹ Der Schule obliegt neben dem Bildungs- auch ein *Erziehungsauftrag*, wobei Erziehung die Orientierung an Normen anbieten kann, aber nicht normativ sein darf. Religiöse Erziehung wird hier zur Variante allgemeiner Erziehung.⁶² Dabei berücksichtigt insbesondere das Teilziel *religiöse Sensibilität* die Dynamik der individuellen Auseinandersetzung, Bereitschaft und Offenheit für religiöse Konzepte und damit auch für die eigene Positionierung in religiösen und weltanschaulichen Fragen.⁶³

Die Entwicklung religiöser Kompetenzen kann niemals als abgeschlossen gelten. Dies gilt im schulischen Kontext sowohl im Hinblick auf die Lerner als auch auf die Lehrer – im Sinne eines lebenslangen gemeinsamen Lernens. Religiöse Kompetenz bindet sich dabei nicht an religiöse Performanz: Für den Schulalltag eröffnen sich vielfältige Handlungsmöglichkeiten der Lerner und Lehrer.⁶⁴ In den neutral benannten Teilkompetenzen

⁶¹ Vgl. ebd., 75 f.

⁶² Vgl. ebd., 77.

⁶³ Vgl. ebd., 75.

⁶⁴ Vgl. ebd., 77.

Wahrnehmungskompetenz, Sprach- und Interaktionskompetenz, Dialog- und Symbolfähigkeit, sowie Entscheidungsfähigkeit werden Kompetenzen anvisiert, die im Fächerkanon der Schule interdisziplinäre Qualität einnehmen. So ist etwa an eine reziproke Verschränkung mit *Kompetenzfeldern* des Sprach- und Literaturunterrichts, des naturwissenschaftlichen Unterrichts oder dem schulischen Leben in seinem tradierten Rhythmus selbst zu denken. Die weiten Felder von religiöser Bildung und der Übernahme religiöser Rollen bieten ebenfalls interdisziplinäre Anknüpfungspunkte, etwa im Geschichtsunterricht, dem Politikunterricht, aber auch in den Rollen, die Schüler und Lehrer im Schulleben übernehmen:

„Die Aufgabe der Zukunft wird es nicht sein, lediglich Einfächer in einem Fächerkanon zusammenzuführen, sondern vielmehr Bildung in diesem Bereich so zu gewährleisten, daß bei aller Verschiedenheit ein gemeinsames Weiterge-
tragen wird und Platon und Buddha ebenso als wegweisende Orientierung von Schülerinnen und Schülern erkannt werden, wie Abraham, Jesus, Muhammad oder Laotse. In diesem Sinne ginge es wohl eher darum, weniger Abgrenzungen zwischen den Fächern zu markieren, als danach zu fragen, ob es aus der jeweiligen Fachperspektive heraus vorstellbar ist, unter Wahrung eigener Identität, auf ein gemeinsam zu verantwortendes Kerncurriculum hin zu denken.“⁶⁵

Indem Hemel diejenigen psychologischen Ebenen berücksichtigt, die für die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit religiösen Phänomenen ausschlaggebend sind, erschließt er ein diagnostisches System mit Bezug auf das lernende Subjekt und seine Lebenswelt. Dabei fokussiert sein Modell einen *handlungsorientierten* Religionsunterricht, wenn *religiöse Ausdrucksfähigkeit* als Teilkompetenz religiöser Kompetenz gesehen wird. Die Freiheit, die er zur Gestaltung religiösen Ausdrucks und religiös motivierter Lebensführung einräumt, entspricht der Partizipationskompetenz bei Dressler (s. 2.1). Da Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ziele definiert werden und ihnen unterscheidbare zu festigende und zu erwerbende Teilkompetenzen zugeordnet werden, des Weiteren religiöse Phänomene aller Art als allgemeine Anforderungssituation vorgegeben sind, bleibt das frühe Kompetenzmodell nach Hemel im gegenwärtigen Diskurs anschlussfähig.

3.2. Das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts Münster

Die vom Comenius-Institut in Münster beauftragte Expertengruppe schließt an das Kompetenzmodell Hemels und auch an den aus der Klieme-Expertise resultierenden Kompetenzbegriff an, wenn sie *Gegenstandsbereiche* und *Erschließungsdimensionen* des RUs wie folgt bestimmt:⁶⁶

⁶⁵ Heumann, Krise des Religionsunterrichts, 153.

⁶⁶ Tabelle gestaltet nach: *Obst, Lehren und Lernen*, 99.

Gegenstandsbereiche	Erschließungsdimensionen
– die subjektive Religion der Schüler/innen	– Perzeption: <i>wahrnehmen und beschreiben</i> religiös bedeutsamer Phänomene
– die Bezugsreligion des RUs: Christentum evangelischer Prägung	– Kognition: <i>verstehen und deuten</i> religiös bedeutsamer Sprachphänomene
– andere Religionen und Weltanschauungen	– Performanz: <i>gestalten und handeln</i> in religiösen und ethischen Fragen
– Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen	– Interaktion: <i>kommunizieren und beurteilen</i> von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog
	– Partizipation: <i>teilhaben und entscheiden</i> : begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis

Berücksichtigt man, dass für die Expertise die evangelische Perspektive erst in einem zweiten Schritt eingenommen wurde (s. 3), so lässt sich die Bezugsreligion in diesem Kompetenzmodell variieren. Der Gegenstandsbereich *andere Religionen und Weltanschauungen* muss deshalb aber nicht mit dem Gegenstandsbereich *die Bezugsreligion des RU* zusammengefasst werden, sollte einem Kulturfach dieses Kompetenzmodell für seine religiösen Aspekte zugrunde liegen. Der Wechsel von Innen- und Außenperspektive kann hier flexibel gestaltet sein: Zur interreligiösen Kompetenz der Schüler gehört zwangsläufig auch die Bereitschaft dazu, in der Unterrichtssituation kurzzeitig aus einer fremden Perspektive heraus zu urteilen und handeln. Wie Hemels Kompetenzmodell eignet sich das Münsteraner Modell sowohl für den konfessionellen RU als auch für ein Kulturfach. Dennoch werden eine Bezugsreligion und weitere Religionen als Gegenstandsbereiche des kompetenzorientierten Unterrichts formuliert: Die Unterscheidung zwischen Innen- und Außenperspektive einer Bezugsreligion des RUs ist hier nicht Voraussetzung für religiöse Kompetenz.

Den Gegenstandsbereichen des RUs werden im Münsteraner Kompetenzmodell zwölf Teilkompetenzen zugeordnet.⁶⁷ Diese Teilkompetenzen versieren ebenfalls einen weiten Religionsbegriff und können je nach der Perspektive einer Bezugsreligion neu formuliert werden. Anhand der zweiten in der Münsteraner Expertise formulierten Teilkompetenz *Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen* sollen Handlungsmöglichkeiten des konfessionellen RUs und eines integrativen Kulturfachs dargestellt werden. Als Aufhänger dazu dient eine von der Expertise bereitgestellte Aufgabe zum Umgang mit Tod und Sterben.⁶⁸

⁶⁷ Vgl. ebd., 100 f.

⁶⁸ Vgl. Fischer/Elsenbast 2006, 28 f.

3.3. Beispiel für eine kompetenzorientierte Aufgabe im RU

Die Verfasser der Expertise kontextualisieren für die Schüler die Thematik des Umgangs mit Tod und Sterben. Diese Thematik sei, so die Verfasser gegenüber den Schülern, nicht nur für den Religionsunterricht relevant, sondern auch im Lebensalltag allgegenwärtig. Den Schülern wird eine fiktive Todesanzeige zur Verfügung gestellt, die das Kreuz als religiöses Symbol gleich zweifach enthält und der als Paratext das Zitat Römer 8, 38–39 beigefügt ist. Zudem erbitten die fiktiven Hinterbliebenen um eine Spende für die christliche Hilfsorganisation „Brot für die Welt“.

Die Aufgabe der Schüler ist es, zunächst zu erläutern, warum es sich beim Verstorbenen (oder wenigstens bei demjenigen, der die Verantwortung für die Todesanzeige trägt) vermutlich um einen Christen handelte. Darauf aufbauend soll anhand des Römerbrief-Zitats gegenüber einem nicht-christlich sozialisierten Jugendlichen erläutert werden, wie das Zitat im Kontext der Anzeige und in Hinblick auf die christliche Jenseitsorientierung verstanden werden kann. In einer *Transferleistung* werden die Schüler dazu aufgefordert einen fiktiven Brief an eine befreundete Enkelin des Verstorbenen zu schreiben, der Bezug auf die Formulierungen der Todesanzeige nimmt. Die Aufgabe soll in ihrem ersten Teil die Wahrnehmungskompetenz der Schüler überprüfen, im zweiten Teil deren Verständnis des Auferstehungsglaubens festhalten und im dritten Teil zur kritischen Auseinandersetzung damit anregen. Als Hilfsmittel ist die Bibel angegeben, die Schüler erhalten eine Unterrichtsstunde zur Bearbeitung der Aufgabe. Der erste Teil der Aufgabe könnte auch als *multiple choice* gestaltet werden, der zweite Aufgabenteil erfordert ggf. weitere Erläuterungen.⁶⁹

Denkbar wäre es auch, soweit vorhanden, Todesanzeigen anderer religiöser oder kultureller Prägung zum Vergleich anzubieten und nach vorheriger Thematisierung deren Innenperspektive einzunehmen. Zudem kann *Dialogfähigkeit* als Ziel formuliert werden, wenn dazu aufgefordert wird verschiedene Deutungsoptionen miteinander zu vergleichen und an eine Entscheidung für die plausibelste Deutungsoption heranzuführen. Indem alle Ergebnisse der Unterrichtsstunde schriftlich festgehalten werden, werden die erreichten Kompetenzniveaus überprüfbar.

Zur Planung einer entsprechenden Unterrichtseinheit kann es sinnvoll sein (wie Obst angesichts des Themas Reformation zeigt) bereits vorher gezielt das Eingangswissen und bereits vorhandene Schülerkompetenzen zu befragen.⁷⁰ So kann etwa nach dem Todesverständnis der Schüler gefragt werden, nach ihrer Vertrautheit mit religiös motivierten Trauer Ritualen des eigenen konfessionellen Umfeldes und externen Trauer Ritualen. Diese Erfahrung kann ggf. anhand eines Beispiels aus dem persönlichen oder gesellschaftlichen Umfeld (Tod und öffentliches Begräbnis eines Prominenten) erläutert werden. Letztlich könnten die Schüler optional zu einem

⁶⁹ Vgl. ebd., 30f.

⁷⁰ Vgl. Obst, *Lehren und Lernen*, 157 ff.

Urteil über ein ihnen angemessenes Trauerritual aufgefordert werden. Es kann erhoben werden, welches religiöse Kompetenzniveau die Schüler angesichts von Trauer bereits erreicht haben. Die Gestaltung des Unterrichts hängt maßgeblich davon ab die Schüler weder zu unter-, noch zu überfordern um Übergänge zwischen den Kompetenzniveaus zu ermöglichen. Das festgestellte fehlende Wissen ist deshalb zu Beginn nachzuholen, um allen Schülern Übergänge anzubieten.

Für die *Religionslehrerausbildung* bedeutet dies letztlich, dass sie zwar weiterhin im konfessionellen Rahmen (und nicht weltanschaulich-neutral) stattfinden muss. Allerdings ist ein interkonfessioneller und interreligiöser Austausch der einzelnen theologischen und religionswissenschaftlichen Institute mehr denn je zu forcieren, soll kompetenzorientierter Unterricht aus konfessioneller Perspektive oder im Sinn eines Kulturfachs erfolgen. Eine Trennung der Ausbildung von Religionslehrern von den theologischen Instituten würde diese existenziell bedrohen und somit die Möglichkeit der Übernahme einer konfessionellen Innensicht auf religiöse Phänomene einschränken. Hier ist nicht etwa für eine zentralistische Vereinheitlichung, sondern ein auf gemeinsam verantwortetes Bewusstsein von Pluralität in der Gesellschaft zu plädieren.

4. Fazit

Ein kompetenzorientiertes Verständnis religiöser Bildung forciert einen allgemeinen, weit gefassten Religionsbegriff. Mittelfristig muss sich der konfessionelle RU der Herausforderung stellen, einen solchen Religionsbegriff zu akzeptieren. Modelle religiöser Kompetenz, die einem allgemeinpädagogischen Begriff von Kompetenz entsprechen, bieten vielfältige Handlungsperspektiven sowohl für den konfessionellen RU als auch für ein Kulturfach. Die Übernahme eines dem Diskurs um Bildungsstandards und Kompetenzen angemessenen Kompetenzmodells dürfte indes einem Kulturfach (alternativ: einem kooperativen RU) leichter fallen. Die Akzeptanz des Schülers als lernendem Subjekt und seines Aufwachsens in der Pluralität der post-modernen Gesellschaft ist Voraussetzung für einen kompetenzorientierten RU. Da der Kompetenzerwerb eine lebenslange dynamische Möglichkeit religiöser und weltanschaulicher Performanz bietet, müssen auch die Lehrkräfte als (dazu)lernende Subjekte gesehen werden, die nicht dogmatisch bevormundet werden dürfen. Ihre Ausbildung sollte aber weiterhin von den konfessionell unterschiedlichen theologischen Instituten – in interreligiöser (und ggf. interdisziplinärer) Kooperation – verantwortet sein.

Für Mitglieder von Freikirchen bedeutet die gegenwärtige bildungspolitische Reform einen harten Einschnitt, soweit sie einen engen Religionsbegriff forcieren. Die Bereitschaft konservativer Evangelikaler, ihren Kindern den Besuch in einem evangelischen RU zu ermöglichen, dessen Grundlage zwangsläufig ein Kompetenzmodell auf Basis eines weiten Religions-

begriffs sein muss, könnte sinken. Solange ein Kulturfach für alle Schüler nicht realisiert ist, besteht damit die Gefahr, dass den betroffenen Schüler der Zugang zu einem wissenschaftlich fundierten RU und somit zu einem an Maßstäben der Objektivität orientierten religiösen Sozialisationsprozess durch Abmeldungen vom RU in noch intensiver Form versperrt wird als bisher. Es muss deshalb eine Aufgabe wissenschaftlich denkender, aufgeklärter freikirchlicher Theologen sein, etwaigen Abwanderungsbewegungen mit Aufklärung zu begegnen, Institutionen zur religiösen Bildung und wissenschaftlichen Fundierung theologischer Aussagen einzurichten und den Dialog mit den „etablierten“ Kirchen zu suchen, um Bedingungen für einen (wenigstens) interkonfessionellen christlichen RU zu diskutieren. Der Kampf um eigene schulische Präsenz oder die Einrichtung monokonfessionell evangelikalener RUs in Schulen freikirchlicher Trägerschaft jedenfalls kann nur als kontraproduktiv gelten.

Bibliografie

- Dressler, Bernhard*, Religiöse Bildung und Schule, in: *Elsenbast et al.*, Handbuch Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2005
- , Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, *Theo Web* 1/2005, 55, URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2005-01/dressler.pdf> (Stand: 14.9.2009)
- , Wie bildet sich ‚Wahrheitskompetenz‘ in religiösen Lernprozessen? Einige Anmerkungen zu Friedrich Schweitzers Kritik, in: *Fischer/Elsenbast* 2007, 73–77
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker* (Red.), Stellungnahme und Kommentare zu ‚Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung‘, Münster 2007
- , Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006
- Hemel, Ulrich*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. et al. 1988.
- Heumann, Jürgen*, ‚Allen alles lehren.‘ Vom Religionsunterricht zum Kulturfach – eine Utopie?, in: *ders.* (Hg.), Religion im Bildungsangebot der Schule. Vom Religionsunterricht zur Praxis religiöser Bildung in Projekten und Unterrichtsfächern, Oldenburg 2003, 58–81
- , Auf dem Wege zu einem neuen Unterrichtsfach? Zur Krise des Religionsunterrichts in Deutschland, in: *ders./Andrea Schulte* (Hgg.), Die fremdgewordene Religion. Religionspädagogische Beiträge zu Religion in Kultur, Jugendkultur und Lehrerbildung, Oldenburg 2000, 144–154
- Kiper, Hanna*, Lehrziele/Lernziele, in: *Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe et al.* (Hgg.): Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2006, 186–191
- */Mischke, Wolfgang*, Einführung in die Theorie des Unterrichts, Weinheim/Basel 2006
- Klieme, Eckhard et al.* (Hgg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), URL: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads> (Stand: 14. 9. 2009)
- Pohlmann, Dietmar, Was haben Kirche und Christentum mit Bildung zu tun? Vortrag zur Verleihung der Honorarprofessur, Oldenburg 1997
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008
- Rupp, Hartmut, Religiöse Kompetenz – Theorie und Praxis. Vortrag vom 21. 2. 2005, URL: http://kircheansnetz.de/EvSchuldekanKN/Religioese_Kompetenz.htm (Stand: 14. 4. 2009)
- Schweitzer, Friedrich, Kooperativer Religionsunterricht. Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens, in: *Gottwald, Eckhart/Mette, Norbert* (Hgg.), *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen*. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2003, 97–108
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss)*, Bonn 2004
- Tautz, Monika, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und im Christentum*, Stuttgart 2007
- Tillich, Paul, *Religionsphilosophie*, Stuttgart 1962

Wenn das stimmt – und daran kann trotz unterschiedlicher Wertungen zur Konferenz im Einzelnen kein Zweifel bestehen – dann ist es ein entscheidendes und wichtige Erkenntnis der Schluss ziehen, dass Mission und Christentum eng zusammengehören. Der Ruf nach Einheit ergeht ein Aufruf nach der klassischen Mission und den klassischen Missionen.

Allerdings ist Edinburgh nicht die erste derartige Konferenz, wie oft behauptet. Der große Pionier der protestantischen Mission war der Engländer William Carey (1761–1834). Er gab durch seine Flugschrift *The Inquiry into the Obligations of Christians to Use Means for the Conversion of the Heathens* von 1792 den wesentlichen Anstoß zur Gründung der Baptist Missionary Society, woraus sich die Gründung weiterer Missionsgesellschaften anbahnte. Carey hatte 1806 einen großen Traum, und er wollte, daß Kirchen die Mission betrieben, und die Delegierten der Missionsgesellschaften sollten alle zehn Jahre zu Konferenzen zusammenkommen, um Erfahrungen zu treffen und Rivalitäten zu vermeiden. Er sah es als seine Pflicht zu beginnen. Als Ort der Zusammenkünfte sollte das Kap der Großen Nordsee dienen, was nicht nur wegen der Natur, sondern auch wegen der religiösen Zusammenkünfte zweier Örtlichkeiten, nämlich der „Theological

Die 1841 entstandene Free Church of Scotland zusammenschließen.

So soll Hill – in seinem Editorial „Weltmission und die Missionen“ im *Evangelium* 1987, November 1987, 2, der sich sehr wohl bewusst war, daß er schreibt, dass in Edinburgh „Repräsentanten aller christlichen Konfessionen und aller Kirchen Afrikas und Asiens“ zusammenkamen, um die „Mission“ des „Herrn Jesus Christus“ im „Evangelium“ im deutschen Textbuch im „Evangelium“ zu tun, und der internationale Missionar in Late Mission vom 18. bis zum 25. Oktober 1841. Man kann verstehen, dass die Organisation der „Weltmission“ im „Evangelium“ die Weltmissionen vom 18. bis 25. Oktober 1841 im „Evangelium“.