

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 1
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

Henning Schluß

Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen

1. Werte – Religion – Kompetenzen

Häufig wird der Nutzen des Religionsunterrichts in einer werterziehenden Funktion vermutet und der Status als Unterrichtsfach mit der Erfüllung dieser wichtigen Funktion im Fächerkanon begründet. Auch der Titel und Untertitel dieses Tagungsbandes legt einen solchen Zusammenhang nahe. Ausdruck dieser Funktionszuschreibung ist im ersten Zugang schon die grundgesetzlich verlangte Alternative zum ordentlichen Unterrichtsfach Religion, die selbst zumeist auf diesen Wertebezug des Faches setzt, wie die Namen für dieses Ersatzfach nahelegen, z.B. ‚Werte und Normen‘ oder ‚Ethik‘ (vgl. auch Dressler 2010). Selbst in Bundesländern, in denen der konfessionelle Religionsunterricht kein ordentliches Unterrichtsfach ist, wie z.B. in Brandenburg, hat das dort etablierte ordentliche Unterrichtsfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ sogar im Titel einen doppelten Bezug zu Wertefragen, versteht man die Religionskunde ebenso als Werterziehungsrelevant, sogar einen dreifachen.¹ Ebenso spielt in der vermutlich wirkmächtigsten inhaltlichen Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts in der staatlichen Schule, der Wertbezug des Unterrichtsfaches eine entscheidende Rolle. Gemeint ist der sogenannte Böckenfördesatz, der folgendes besagt: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 1976, S. 60). Die Frage, auf die dieser Satz antwortet lautet: „Woraus lebt der Staat, worin findet er die ihn tragende, homogenitätsverbündende Kraft und die inneren Regulierungskräfte der Freiheit deren er bedarf, nachdem die Bindungskraft aus der Religion für ihn nicht mehr essentiell sein kann?“ (a.a.O. S. 59). In der Interpretation dieses Zusammenhangs wird häufig folgendes Argument zur Begründung des Religionsunterrichts aus diesem Argumentationszusammenhang gewonnen: Der Staat benötigt zu seinem Bestehen Wertgrundlagen seiner Bürger, damit sie ihn erhalten. Er darf die Wertgrundlagen zwar selbst nicht legen – da er ein weltanschaulich neutraler Staat ist – wenn sie aber nicht gelegt werden, so fällt er zwangsläufig auseinander. Deshalb muss er – bei Strafe seines Untergangs – daran interessiert sein, dass jemand anders – und wer könnte das besser als die etablierten Konfessionen – subsidiär diese Aufgabe für ihn übernimmt. Der Religionsunterricht muss also die Wertgrundlage bilden, die auch der Staat für sein Bestehen braucht. Deshalb muss der Staat den Kirchen das Privileg eines schulischen Regelfaches einräumen. Es bestehen

1 Das in Berlin verpflichtend eingeführte Fach ‚Ethik‘ wurde in der öffentlichen Diskussion vor allem mit der Notwendigkeit der verbindlichen Werterziehung an der öffentlichen Schule begründet.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 2
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

berechtigte Zweifel, ob diese Schlussfolgerung eigentlich zwangsweise aus der Argumentation folgt, oder ob er in seinem Text nicht geradezu umgekehrt, für eine Enthaltbarkeit des Staates in Wertefragen und eine Ermutigung zum Engagement seiner Bürger plädiert, das kann hier jedoch nicht erörtert werden (vgl. kritisch zu diesem Zusammenhang Schluß 2010, D 2.4 oder auch Kahrs 2009, S.67ff.). Für den hier erörterten Zusammenhang bedeutsam ist lediglich, dass das verbreitetste Argument für den konfessionellen Religionsunterricht letztlich seine Wertrelevanz ist.

Dabei ist es alles andere als ausgemacht, dass der Religionsunterricht für den Bereich einer Werteerziehung überhaupt etwas beizutragen vermag, das über den Beitrag anderer schulischer Unterrichtsfächer hinausreicht. Die sogenannten „Sozialkompetenzen“ oder neuerdings „soft-skills“ (aus bildungstheoretischer Sicht kritisch dazu, Reichenbach 2008) sind schließlich proklamiertes Ziel schulischen Unterrichts in allen Fächern, vom Sport über Geographie bis zum Lateinunterricht und der Schule als Institution insgesamt.

Vielmehr könnten berechtigte Zweifel bestehen, ob ein Fach wie ein konfessioneller Religionsunterricht, der einer Glaubenswahrheit verpflichtet ist, überhaupt geeignet ist, Wertgrundlagen für ein Zusammenleben in einem säkularen Staat zu legen. Nimmt man die biblischen Zeugnisse über Jesus von Nazareth zum Maßstab, so gibt es neben solchen, die für die Ermutigung zum staats- und sozialkonformen Handeln auffordern², durchaus viele und sogar die Mehrheit, die Konventionen durchbrechen oder gar direkt unmoralisches Verhalten keineswegs ablehnend thematisieren.³ Nimmt man diese Aussagen Jesu ernst, so scheint ein Religionsunterricht alles andere als geeignet zu sein, sozial erwünschtes Verhalten zu vermitteln. Was also könnte die besondere Wertrelevanz des Faches Religion ausmachen? *Hier soll die These vertreten werden, dass die Wertrelevanz des Religionsunterrichts nicht über sekundäre Sozialisationseffekte erzielt, sondern über den inhaltlichen Kernbereich des Religionsunterrichts sichtbar werden kann.* Der Kernbereich des Religionsunterrichts ist aber nicht eine Werteerziehung, sondern es ist, vergleichbar dem Mathematikunterricht mit dem Kern der mathematischen Kompetenz, die Förderung von religiöser Kompetenz. Was unter religiöser Kompetenz verstanden werden soll, wird im Folgenden genauer erörtert. Das Berliner Kompetenzmodell, das dem DFG-Projekt KERK wie dem Rahmenlehrplan der EKBO zugrunde liegt, wird vorgestellt, und erste Ergebnisse des Forschungsprojekts in Bezug auf interreligiöse Kompetenz werden vorgestellt. Wie ein solches fachspezifisches Kompetenzkonzept in Relation zu Werthaltungen gesetzt werden kann, soll abschließend erörtert werden.

2 Z.B: Gebt dem Kaiser was des Kaisers ist“ Mt 22,21 Par.

3 Z.B. Vertreibung der Wechsler aus dem Tempel - Mt 21,12 und Joh 2,15; Ähren raufen und Heilungen am Sabbat - Mt 12,2 und Mt 12,10; oder radikale Nachfolge, die alle Brücken hinter sich abbricht Lk 9, 57ff.. Besonders drastisch ist das Gleichnis vom ungerechten Verwalter Lk 16, das in seiner ursprünglichen Textgestalt die Verse 1-8 umfasst.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 3
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

2. Grundsätzliches zur Bildungsstandarddiskussion und der Unterschied zwischen Standards, Kompetenzen und Zielen

In den Didaktiken aller Unterrichtsfächer steht derzeit die Aufgabe an, fachspezifische Kompetenzmodelle zu erarbeiten, die eine empirische Überprüfung der erzielten Ergebnisse sowie eine ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung möglich machen.⁴

Dies hängt zusammen mit der angestrebten Umsteuerung von der vormaligen „Input-Steuerung“ auf „Output-Steuerung“⁵ des Schulsystems. Wurde bis vor kurzem das deutsche Bildungssystem vorrangig über die Inputs gesteuert (z.B. Lehrpläne oder Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen), so wird seither der Output (genauer outcome) zum Maßstab.⁶ „Die Schulen und die Bildungsadministration sollen – ungeachtet der Rolle, die die Schüler selbst und die Eltern spielen – Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse [d.h. die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler als ‚Output‘] tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung“ (Klieme 2003, S. 12). Vorgegeben wird demnach nicht mehr das was *gelehrt* werden soll, sondern was zu einem bestimmten Zeitpunkt *gelernt* sein soll. Diese Umorientierung komme einem gewandelten Verständnis staatlicher Steuerung überhaupt entgegen und entlasse die Schulen in eine größere Autonomie (vgl. Klieme 2003 S. 12).⁷

Die Etablierung von Standards für den unterrichtlichen „output“⁸ hängt dabei aufs Engste mit der Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzmodellen zusammen.⁹ Fachspezifische Kompetenzen

4 Diese Aufgabe war durch die Klieme Expertise von 2003 vorgegeben worden und stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Berliner Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) nur im Blick auf ausgewählte Fächer. Insofern ist Ritter (2007) zuzustimmen, dass es keinen Zwang zur Erarbeitung von Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht gibt. Seine grundsätzliche Skepsis gegenüber fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen für den Religionsunterricht wird hier jedoch nicht geteilt. Entscheidend ist, dass es gelingt, die für die wissenschaftsbezogene Fachlichkeit des schulischen Unterrichts konstitutiven fachbezogenen Kompetenzen auch definieren zu können. Das ist nicht einmal so sehr vor dem umstrittenen Status des Religionsunterrichtes als vielmehr für sein Selbstverständnis als schulisches Unterrichtsfach wesentlich (vgl. Dressler 2007). Die Tagungen zu diesem Thema der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) in Berlin im August 2009 und die des Zentrums für Empirische Unterrichtsforschung (ZEUS) im September 2009 zeigten deutlich, dass alle Fachdidaktiken derzeit intensiv mit der Frage fachspezifischer Kompetenzmodelle beschäftigt sind.

5 Klieme, Eckhard et al.: Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. BmBF, Berlin 2003, S. 11.

6 Vgl. Schluß 2006.

7 Die Autoren des „Frankfurter Forums“ sehen dies freilich insofern anders, als sie in ihrer zweiten These diagnostizieren, dass „kollegiale und demokratische Entscheidungsstrukturen zersetzt und staatliche Aufsichtsaufgaben in Selbstkontrollzwänge verschoben“ werden (Gruschka/Herrmann/Radtke/Rauin/Ruhloff/ Rumpf/Winkler 2005). Bellmann 2006 bringt einige empirische Belege aus dem internationalen Kontext, dass diese möglichen Autonomiegewinne keineswegs automatisch eingelöst werden.

8 In empirischen Untersuchungen kann gemessen werden, was Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Alters *können*. Man macht sich nicht die Mühe, nachzuweisen, dass dieses gemessene Können zuvor durch den Unterricht vermittelt wurde, sondern man argumentiert umgekehrt: Schule habe die Aufgabe, basale Kompetenzen der Welterschließung zu vermitteln. Wenn diese Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern nicht vorhanden sind, so kann zumindest geschlussfolgert werden, dass es der Schule nicht gelungen ist, sie zu entwickeln. Sind sie allerdings vorhanden (und messbar) so ist ihr Vorhandensein nicht mit Sicherheit auf die Vermittlung durch Schule und Unterricht zurückzuführen.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 4
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

beschreiben die Fähigkeiten, die im Unterricht erworben werden sollen.¹⁰ Klieme formuliert folgenden
Anspruch an diese Kompetenzen: „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in
Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“
(Klieme 2003, S. 19). Dabei wird die Art und Weise des Unterrichts gerade nicht mit erfasst.¹¹

Bildungsstandards benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte
Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.¹² Außerdem legen Bildungsstandards fest, welche
Kompetenzen „die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben
sollen“ (ebd.).¹³

Die verbreitetste Erläuterung des Kompetenzbegriffs stammt von dem Psychologen Franz Weinert, der
Kompetenzen als ‚Problemlösefähigkeiten‘ beschrieb. Kompetenzen sind „bei Individuen verfügbare oder
durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die
damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die
Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert
2001, S. 27f).

Bedeutsam ist, dass Kompetenz nicht nur ein Faktenwissen bezeichnet, sondern den Umgang mit
diesem Wissen mit in den Wissensbegriff einschließt (vgl. Baumert et al. 2001, S. 22). Im Unterschied zu
Weinerts Definition beschränkt sich das Berliner Modell religiöser Kompetenz auf den kognitiven Bereich
und erhebt die motivationale und volitionale Dimension nicht mit.¹⁴

3. Der Kompetenzbegriff für das Fach Religion

Auch für den Bereich des Religionsunterrichts wurden die Beschreibung religiöser Kompetenz und die
Formulierung von Standards gefordert.¹⁵ Gerade für eine Region ohne weitgehend verbreitet gelebte
Religiosität und Kirchlichkeit, wie die Region Berlin-Brandenburg, ist eine unterrichtlich vermittelt

9 Im Unterschied zu den sogenannten Globalkompetenzen: Sach-, Selbst-, Methoden und Sozialkompetenz, die sich seit den 70er auch in
vielen Lehrplänen fanden und noch finden.

10 Als Merkmale guter Bildungsstandards benennt die Klieme-Expertise neben ihrer Fachlichkeit und ihrer Fokussierung auf einen Kernbereich
des Faches ihre Kumulativität, ihre Verbindlichkeit für alle, ihre Differenzierung in unterschiedliche Niveaustufen, ihre Verständlichkeit und
ihre Realisierbarkeit (vgl. A.a.O., S.24f.).

11 Dies könnten sogenannte Prozessstandards leisten (vgl. Schweitzer 2007, S. 9f.). Die Sicherung und Erhebung der Einhaltung von
Prozessstandards verlangt gänzlich andere Untersuchungsmethoden (z.B. Videodokumentation und Analyse, vgl. z.B. Oser 2007 oder GPJE
2005) und Kriterien als die Messung der Schülerinnenkompetenzen. Der Rahmenlehrplan für den Religionsunterricht berücksichtigt diese
Differenz, indem er zusätzlich zu den „Standards“ „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ beschreibt (vgl. EKBO 2007).

12 Klieme 2003, S. 19.

13 Im Unterschied zu den von der Klieme-Expertise präferierten Mindeststandards hat die KMK sich für „Regelstandards“ entschieden, die
freilich nicht die Verbindlichkeit der Mindeststandards haben.

14 Damit folgt das Berliner Modell einer älteren Option Weinerts, der 1999 Kompetenzen beschrieben haben soll als „funktional bestimmt,
aber rein auf das Kognitive beschränkt. Sie sind bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen
bezogen, aber doch als - begrenzt - verallgemeinerbare gedacht, d. h. als Dispositionen“ (Klieme 2004, S. 11).

15 Vgl. Scheunpflug 2006, S. 80.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 5
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

religiöse Kompetenz bedeutsam, da sie als Teil der Allgemeinbildung kaum auf außerschulischem Wege erworben werden kann (vgl. Schluß 2008a). Neben dem Berliner Kompetenzmodell sind es im Bereich der evangelischen Religionspädagogik vor allem drei weitere Modelle, die momentan in der Diskussion stehen.¹⁶ Das hier vorgestellte Berliner Modell, auf dem auch der Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg (EKBO 2007) aufbaut, ist jedoch bislang das einzige, das sich der Aufgabe der empirischen Überprüfbarkeit stellt.

Seit 2003 arbeitet eine Berliner Forschungsgruppe, im Rahmen der von der DFG geförderten Projekte RU-Bi-Qua¹⁷ und KERK¹⁸ an einem empirisch begründeten Modell religiöser Kompetenz.¹⁹ Um die Leistungsfähigkeit des Kompetenzbegriffs angemessen interpretieren zu können, ist es sinnvoll, zunächst auf vier Grenzen des Konzepts empirisch überprüfbarer fachspezifischer religiöser Kompetenz hinzuweisen.

1. Weniges im Bereich der Religion²⁰ lässt sich messen.
2. In das Konzept religiöser Kompetenz nach dem Berliner Modell geht daher nur ein, was unterrichtlich vermittelt *und* mit dem unten beschriebenen Instrumentarium empirisch erhoben werden kann. Unbestritten ist, dass im Religionsunterricht vieles vermittelt wird und werden soll, das nicht in der Form von fachspezifischen Kompetenzen evaluierbar ist.²¹
3. Religiöse Kompetenz muss zentral als eine reflexive Kompetenz (also als eine kognitive Leistung) verstanden werden, die von Glaubenseinstellungen zu unterscheiden ist, die aber auch mehr sein muss als nur die Wiedergabe von gelerntem Wissen. Es geht um die Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Kontexten, also ein reflexives *Können*.²²

16 Neben den Bildungsplänen von Baden-Württemberg, in denen bereits 2004 versucht wurde, die genannte Output-Orientierung auf Lehrplanebene umzusetzen, veröffentlichte die Kultusministerkonferenz 2006 einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach *Evangelische Religionslehre* und definierte dafür ebenfalls die im Religionsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen. Ebenfalls 2006 legte eine Expertengruppe am Comenius-Institut (Münster) ihre Ergebnisse unter dem Titel „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vor (vgl. Fischer/Elsenbast 2006). Die genannten Konzepte lassen sich deutlich voneinander unterscheiden, obschon inhaltlich motiviert und auch durch personale Überschneidungen vielfältige Bezüge erkennbar sind.

17 Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts.

18 Konstruktion und Erhebung Religiöser Kompetenz.

19 Vgl. zum Berliner Modell auch Benner 2004, Benner u.a. 2007, Schieder 2004, Schieder 2007.

20 Religion verstehen wir dabei als einen diskursiven Tatbestand (vgl. Matthes 1992). Ein solches Verfahren mag umstritten sein (vgl. Asbrand 2007, die eine eindeutige Definition fordert), bietet jedoch einzig die Chance, dass die entwickelten fachspezifischen Kompetenzen nicht nur für einen unter vielen möglichen Religionsbegriffen gelten, sondern sich z.B. auch auf die Beschreibung dessen, was als Religion zu verstehen ist erstrecken und diese nicht zur Voraussetzung des Unterrichts erklären, sondern als einen seiner Gegenstände verstehen.

21 „Am Ende darf bei der Umstellung auf kompetenzorientierte Arbeitsweisen sowie Bildungsstandards nicht aus dem Blick geraten, dass das Wichtigste und Bestem am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt“ (Schweitzer 2004, S. 240f.)

22 Der mit diesem Modell überprüfte Kompetenzbegriff ist damit enger als der von Klieme und Weinert, welcher sich z.B. auch auf die Motivation erstreckt, die wir nicht erheben (siehe zur Begründung den nächsten Punkt): „In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 6
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

4. Solches Können kann sich nicht im Dual „wahr“ / „unwahr“ sondern nur in Kategorien von „richtig“
und „falsch“ bezogen auf die jeweilige Aufgabenstellung beschreiben lassen. Es geht demnach nicht
darum, den Nachweis des wahren Glaubens einzufordern,²³ sondern es geht darum, in einem
Spektrum von möglichen Antworten richtigere von falscheren begründet unterscheiden zu können.²⁴

Diese Einschränkungen, vor allem die Zuspitzung des Modells auf das Evaluierbare hin, haben die
Befürchtung ausgelöst, die religionspädagogische Rezeption der allgemeinen Output-Orientierung könne
zum Verlust des besonderen Profils des Religionsunterrichts führen.²⁵

Berücksichtigt werden solche Befürchtungen insofern, als auch das Berliner Modell religiöser
Kompetenz nicht darauf zielt, den Religionsunterricht auf abprüfbares Wissen und evaluierbare
Kompetenzen hin zu reduzieren. Zentrales Argument für die Formulierung und Erhebung von im
Religionsunterricht erworbenen Kompetenzen ist jedoch die Überzeugung, dass transparent gemacht
werden muss, was im Religionsunterricht gelernt wird und dieses Gelernte für die religiöse Bildung der
Schülerinnen und Schüler relevant ist.²⁶ Zugleich muss die Evaluierbarkeit dieser Lernziele empirisch
abgesichert werden.²⁷

Weniger zentral, aber dennoch nicht bedeutungslos ist ein zweites Argument. Es besagt, dass sich der
Religionsunterricht mit einer Abstinenz vom Kompetenzmodell von der allgemeinen schulpädagogischen
und schulpolitischen Diskussion ablöst und die Gefahr verstärkt, die ohnehin bereits für viele fraglich
gewordene Plausibilität seiner Existenz an öffentlichen Schulen weiter zu unterminieren.²⁸ Die
fachdidaktische Befürchtungen, ein kompetenzorientierter Unterricht würde effizienzorientiert sein und
eine fragwürdige Vermittlungsdidaktik rehabilitieren, erscheint dann als unbegründet, wenn die zu
erhebenden religiösen Kompetenzen einen reflexiven Charakter haben. Reflexive Kompetenz wird nicht
im Reiz-Reaktionsschema erlernt, sondern ihre Stärkung bedarf im Unterricht komplexer, didaktisch
kreativer Aufgabenstellungen. Im Test wird diese unterrichtlich (weiter-) entwickelte reflexive Kompetenz
dann an unterschiedlichen Gegenständen und Aufgaben evaluiert. Um dies zu erreichen, unterscheidet das
Berliner Modell religiöser Kompetenz in drei für den Religionsunterricht relevante Gegenstandsbereiche.

bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation“ (Klieme 2003, S. 59).

23 Vgl. Willems 2007.

24 Die Formulierung ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ berücksichtigt, dass es besonders im Bereich der religiösen Deutungskompetenz zuweilen schwierig ist, ‚die‘ richtige Antwort auf eine Frage zu finden, weil diese Antwort auch unter Experten umstritten ist. Auch in solchen Fällen kann es jedoch möglich sein, aus einer Anzahl vorgegebener Antworten die richtigeren von den falscheren zu unterscheiden.

25 Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen diesbezüglichen Kritiken hat das Projekt geführt in: Nikolova/ Schluß/Weiß/Willems 2007.

26 „Dagegen ist m. E. mit Nachdruck darauf zu verweisen, dass der Königsweg zu einer eigenen Positionsbestimmung – zumindest was die schulische Bildung angeht – immer noch über die fundierte geistige Auseinandersetzung mit der Religion führt“ (Lenhard 2007, S. 109).

27 „Kompetenzorientierung ist also ohne Überprüfbarkeit nicht zu haben“ (Lenhard 2007, S. 109).

28 So schon Kuld 2004, S. 66: „Wie immer man die Einführung von Bildungsstandards und die Bewertung der Qualität von Unterricht an den Testergebnissen seiner Schüler sieht, das Fach Religion steht im Zugzwang. Entweder es beteiligt sich an dem ‚Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens‘ oder es wird aus der Schule als ein Fremdkörper verschwinden.“

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 7
 In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
 Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
 2011, S. 159-176.

Bezugsreligion		
andere Religionen		
Religion in der Kultur		

Abb. 1: Gegenstandsbereiche religiöser Kompetenz

Anstelle des sonst gebräuchlichen Begriffs einer „eigenen Religion“ wird der Begriff „Bezugsreligion“ verwendet, weil besonders in Berlin und Brandenburg keineswegs mehr als gegeben unterstellt werden kann, dass die Bezugsreligion des Unterrichtsfaches immer die „eigene Religion“ der Schülerinnen und Schüler ist.²⁹

Religiöse Kompetenz muss sich über ihre jeweilige Bezugsreligion hinaus auch auf andere Konfessionen und Religionen erstrecken. Ihre interkonfessionelle und interreligiöse Perspektive geht zwar von der Bezugsreligion aus, denn die Beschäftigung mit Religion geschieht immer von einem bestimmten Standpunkt aus, verlangt jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen verschiedenen Religionen und Konfessionen den Wechsel von Perspektiven einzuüben und zu reflektieren.³⁰ Zu diesem Zweck muss der Religionsunterricht in einer Bezugsreligion stets auch Quellen, Zeugnisse und Rituale aus anderen Konfessionen und Religionen thematisieren und interreligiöse Begegnungen ermöglichen. Das nachfolgend vorgestellte Untersuchungsergebnis belegt, dass der Evangelische Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg hier nachweislich in erheblichem Maß Kompetenzen stärkt.

Religiöse Kompetenz bezieht sich auch auf jene Bereiche der Gesellschaft und Kultur, die nicht bzw. nicht mehr religiös definiert werden. Ihre Bezüge zum Religiösen hängen damit zusammen, dass die unterschiedlichen Bereiche der Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen und sich einzelne Phänomene selten exklusiv einem Bereich zuordnen lassen, sondern auch unter anderen Blickwinkeln thematisiert werden können. Z.B. wird man ein Fußballspiel vor allem als sportliches Ereignis angemessen verstehen. Je nach Situation und Erkenntnis leitendem Interesse kann es aber auch erhellend sein, das Phänomen Fußballspiel ökonomisch oder politisch zu betrachten – oder eben mit religiösen Kategorien zu interpretieren. Religion prägt darüber hinaus zahlreiche unserer alltäglichen Handlungen, Symbole, Denkmuster. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es hier, die eventuell vorhandenen religiösen Ursprünge

29 „Wie bereits in der Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II von 1974 ausführlich begründet worden ist, müssen die Schüler und Schülerinnen im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie können aus anderen christlichen Konfessionen kommen oder auch konfessionslos sein; es kann sich um junge Angehörige nichtchristlicher Religionen handeln oder um von Hause aus überhaupt nicht religiös erzogene Schüler und Schülerinnen.“ (EKD 1994, S. 66).

30 Vgl. Nipkow 2005, S. 267f.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 8
 In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
 Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
 2011, S. 159-176.

oder Konnotationen zu thematisieren, bewusst zu machen und in Bezug auf die anderen Bereiche im
 öffentlichen Raum zu reflektieren.

	Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Bezugsreligion		
andere Religionen		
Religion in der Kultur		

Abb. 2: Teilkompetenzen und Gegenstandsbereiche religiöser Kompetenz

Religiöse Deutungskompetenz meint die Fähigkeit, innerhalb eines religiösen Kontextes einen Gegenstand
 angemessen zu interpretieren. Mit dieser Fähigkeit werden unterschiedliche Weltzugänge (z.B. politisch,
 ökonomisch, religiös, gesellig, wissenschaftlich) erkannt und unterschieden und können somit in
 Beziehung zu dem gegebenen Gegenstand gesetzt werden.

Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Erfahrungen mit Religion	
Religionskundliche Kenntnisse	
Hermeneutische Fähigkeiten	Reflexion und Stellungnahme zu rel. Partizipationserfahrungen und – möglichkeiten

Abb. 3. Ebenen Religiöser Kompetenz

Die Ebene der „Erfahrungen“ kann in den vom Projekt durchgeführten Tests, in denen mit geschlossenen
 Aufgabentypen gearbeitet wird, nicht angemessen abgebildet werden. Da Vorerfahrungen aber sowohl für

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 9
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

den Bereich der Entwicklung von Deutungs- als auch von Partizipationskompetenz bedeutsam sind, wird dieser Bereich in einem begleitenden Fragebogen erfasst und nicht im Sinne von „richtig“ oder „falsch“ bewertet. Gleichwohl wird der Fragebogen aber zur Interpretation der Testergebnisse herangezogen. Die Auswertung des Fragebogens erlaubt Rückschlüsse darauf, wie und in welchem Ausmaß Vorerfahrungen z.B. aus Gottesdienstbesuchen, Veranstaltungen der Kirchengemeinde oder den Elternhäusern, die Kompetenzentwicklung beeinflusst haben.

Während die PISA-Aufgabenstellungen vor allem Kompetenzaufgaben enthielten, verzichtet das Berliner Modell nicht darauf, auch Kenntnisaufgaben zu formulieren. Für die Lesekompetenz z.B. kann PISA annehmen, dass mit der Erfragung von Lesekompetenz implizit auch ein Wissen von Kenntnissen, z.B. des Alphabets, Wortbedeutungen oder grammatischer Grundzusammenhänge erfragt wird, denn ohne diese Kenntnisse ist Lesekompetenz nicht möglich. Der Zusammenhang von Kenntnissen und Kompetenz ist demnach sehr eng. Für die religiöse Kompetenz muss das nicht sein. So sind z.B. Konstellationen denkbar, in denen Schülerinnen und Schülern mit einem christlich fundamentalistischen Hintergrund zwar auf der Kenntnisebene biblischer Texte brillieren, jedoch kaum eine religiöse Deutungskompetenz oder Partizipationskompetenz aufweisen, welche das kritische sich in Beziehung setzen einschließt.³¹ Um dieses theoretisch mögliche Verhältnis empirisch aufklären zu können, ist es notwendig, auch reine Kenntnisse zu erfragen, um Kenntnisse und Kompetenzen zueinander ins Verhältnis setzen zu können. In Folgenden soll der konkrete Aufbau dieses Tests beschrieben werden.

4. Der Testaufbau im DFG-Projekt KERK

Der Test selbst dauert insgesamt 90 Minuten. Jedes Testheft besteht aus drei Teilen. In Teil I, der 45 Minuten dauert, werden die Kernaufgaben eingesetzt. Teil II, der 40 Minuten dauert, besteht aus Aufgaben, die rotierend in den verschiedenen Testheftversionen eingesetzt werden. Teil III, der 5 Minuten dauert, ist ein Schülerfragebogen zur Erfassung von bisher mit Religion gemachten Erfahrungen sowie von ausgewählten soziodemographischen Merkmalen wie zum Beispiel des Bildungshintergrunds der Eltern. Das Testheft wird in vier Versionen unterschieden nach Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen und Hauptschulen eingesetzt.

Für die vierwöchige Hauptuntersuchung wurden ca. 30 Berliner und 30 Brandenburger Schulen im Oktober und November ausgelost. Ca. 15 geschulte Testleiter führten die Tests an ungefähr 1600

31 Kenntnisse sind die notwendigen aber nicht die hinreichenden Bedingungen für den Erwerb von Kompetenzen im Sinne des hier vorgetragenen Modells. Ein Beispiel und eine hilfreiche Interpretation religiöser Kompetenz bietet Lenhard 2007, S. 103-106.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 10
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

Schülerinnen und Schülern, die die 10. Klasse und den Evangelischen Religionsunterricht besuchen,
durch.

Mit einer vollständigen Auswertung der Ergebnisse ist Ende 2010 zu rechnen. Vorweg konnten wir
den interreligiösen Bereich auswerten. Aufgrund der Bedeutung der „Anderen Religionen“ für das
Berliner Kompetenzmodell waren wir in der Lage, sowohl eine Skala zu interreligiösen Kenntnissen, als
auch eine Skala zur interreligiösen Kompetenz zu bilden. Diese Testergebnisse können mit den
Ergebnissen des begleitenden Fragebogens korreliert werden, der neben Aussagen zum
soziodemographischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler auch Einschätzungen des
Religionsunterrichtes durch die Schülerinnen und Schüler bereitstellt.

5. Erste Ergebnisse

1. Interreligiöse Kompetenz und interreligiöse Kenntnisse

Die Skala *Interreligiöse Kenntnisse* umfasst 35 Testaufgaben, die das interreligiöse Wissen der
Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht erfassen, mit Blick auf grundlegende Fragen, Traditionen
und Werte des Christentums, Judentums und des Islams.

Die Skala *Interreligiöse Kompetenz* basiert auf 44 Testaufgaben. Mit ihr werden nicht Kenntnisse,
sondern das Können bzw. die Fähigkeit der Schüler und Schülerinnen erfasst, religiöse Sachverhalte sowie
Problemsituationen innerhalb eines religiösen Kontextes aus unterschiedlichen Weltzugängen (z.B.
wissenschaftlich, politisch, religiös, ökonomisch, gesellig) zu erkennen und angemessen zu interpretieren.
Diese Skala umfasst auch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, an einer Handlung reflexiv
teilzuhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen zu können sowie Handlungsentscheidungen und
Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können. Somit ist es möglich Aussagen
darüber zu treffen, in wieweit die Schülerschaft im Religionsunterricht in der Lage ist, sich zu religiösen
Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten zu verhalten.

Neben Kenntnissen und Fähigkeiten wurden auch die *Schülermeinungen* im begleitenden Fragebogen
erhoben, so z. B. inwieweit das Unterrichtsklima im Religionsunterricht so offen gestaltet wird, dass
Diskussionen, das Äußern von eigenen Meinungen und das Abwägen unterschiedlicher Sichtweisen
möglich ist oder im Religionsunterricht interreligiöse Lerninhalte angeboten werden.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 11
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

Teilergebnisse der KERK-Hauptuntersuchung

Aus dem den Test begleitenden Fragebogen geht hervor, dass 80% der Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, dass der Lehrer/die Lehrerin ihre Meinung achtet und sie ermutigt, diese auch im Unterricht zu äußern. 75% gaben an, dass der Lehrer/die Lehrerin unterschiedliche Sichtweisen vorstellt, wenn sie/er etwas erklärt. 80% der Schüler und Schülerinnen bestätigen, dass der Lehrer/die Lehrerin im RU seine/ihre Position zeigt und zugleich andere Positionen zulässt. 84% gaben an, dass der Lehrer/die Lehrerin sie dazu ermutigt, über Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.

84% der Zehntklässlerinnen / Zehntklässler sind der Meinung, dass sie im Religionsunterricht gelernt haben, Menschen einer anderen Konfession oder Religion zu verstehen. 71% stellen fest, dass sie im Religionsunterricht gelernt zu haben, Mitgefühl für andere zu entwickeln. 63% geben an, mit Gleichaltrigen anderer Religionsrichtungen über ihren Glauben diskutieren zu können. 59% sind der Meinung, im Religionsunterricht gelernt zu haben, Inhalte aus anderen Fächern mit Inhalten des Religionsunterrichtes zu verknüpfen.

In Auswertung des Tests lassen sich von den untersuchten Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Besuch des Religionsunterrichts vier Gruppen bilden: 6% haben weder in der Grundschule noch in der Sekundarstufe I den Religionsunterricht besucht; weitere 6% haben Religionsunterricht nur in der Grundschule besucht; 23% besuchten ihn nur in der Sek. I; 65% der untersuchten Schülerschaft besuchten Religionsunterricht sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe. Für die Berliner Schüler gilt dabei, dass alle Schülerinnen und Schüler die nicht an Schulen in freier Trägerschaft unterrichtet werden, den Ethik-Unterricht besucht haben müssen. Für die Brandenburger Schülerinnen und Schüler gilt, dass diejenigen, die in der Klasse 5-10 nicht am Religionsunterricht teilnehmen, obligatorisch im LER-Unterricht sind.

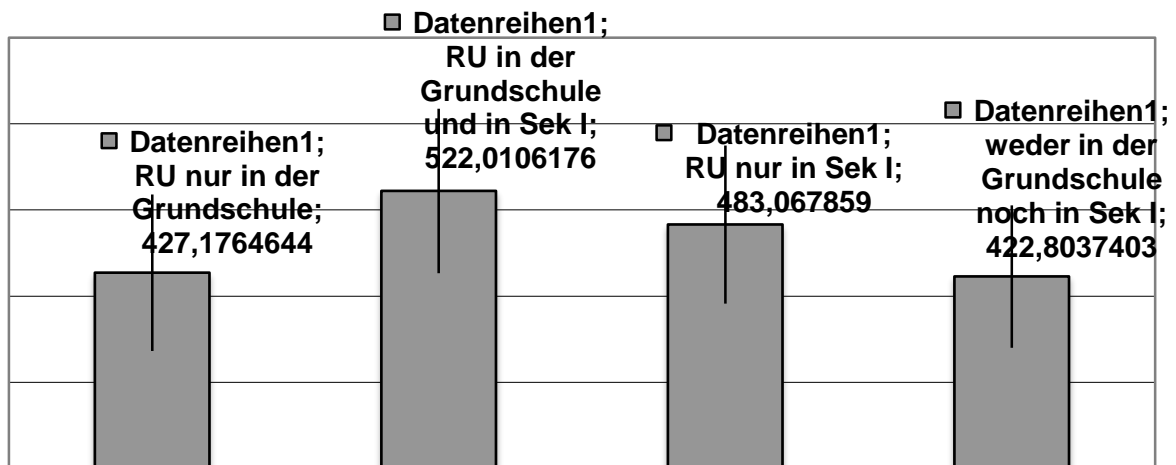
Wie die Auswertung des Fragebogens lassen auch die Ergebnisse des Tests erkennen, dass der Religionsunterricht interreligiöse Kenntnisse sowie interreligiöse Fähigkeiten vermittelt und fördert. Die Wissensstände und die Kompetenzen der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler, die den Religionsunterricht kontinuierlich besucht haben, unterscheiden sich um drei bis vier Lernjahre von denen, die nicht bzw. nur in der Grundschule am Religionsunterricht teilnahmen. Im Vergleich zu der Schülergruppe, die nur in der Sek. I am Religionsunterricht teilnahm, zeigen die Schülerinnen und Schüler, die kontinuierlich von der Grundstufe bis zur Sek. I Religionsunterricht hatten, deutlich höhere Kenntnisse. Im Bezug auf die interreligiösen Kompetenzen sind die Unterschiede bei diesen beiden

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 12
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

Gruppen nicht bedeutsam. Beide erreichen hohe interreligiöse Kompetenzen, die deutlich über den Werten
der beiden anderen Vergleichsgruppen liegen.

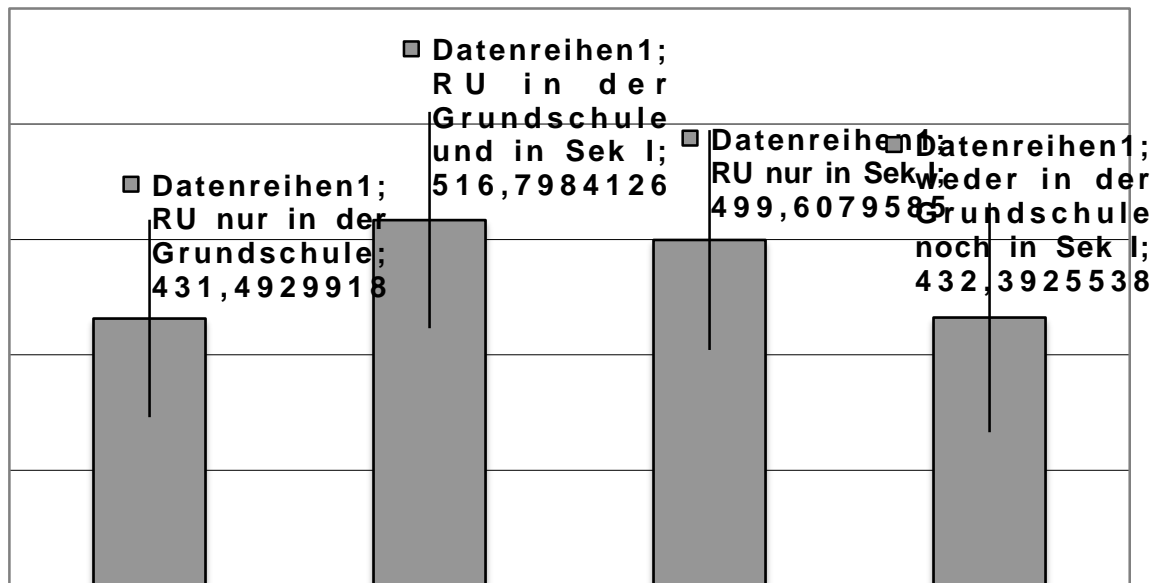
Der Test ergab jedoch auch, dass Schülerinnen und Schüler, die lediglich in der Grundschule den
Religionsunterricht besuchten, als Zehntklässler kaum mehr Kenntnisse und sogar etwas weniger
Kompetenzen im interreligiösen Bereich vorwiesen als ihre Altersgenossen, die nie den
Religionsunterricht besucht haben. Als Erklärung mag neben der „Vergesslichkeit“ die Hypothese dienen,
dass der Religionsunterricht in der Grundschule den interreligiösen Bereich nicht zum Schwerpunkt hat
und dieser erst in der Sek. I verstärkt thematisiert wird. In jedem Fall aber macht dieser Befund deutlich,
dass ein Rückzug der Evangelischen Bildungsverantwortung aus der Sek I gerade für den gesellschaftlich
wichtigen Bereich der interreligiösen Kompetenz kontraproduktiv wäre, denn die Mittelwerte (beider
Skalen) der zweiten Gruppe (RU in GS und SEK 1) sind signifikant besser als aller anderen Gruppen. Die
Mittelwerte der dritten Vergleichsgruppe (RU nur in SEK 1) sind signifikant besser als die der Gruppe eins
und vier und signifikant schlechter als die der Gruppe zwei.

Interreligiöse Kenntnisse



(Abb. 4: Mittelwert und Streuung)

Interreligiöse Kompetenz



(Abb. 5: Mittelwert und Streuung)

Zur Interpretation der Daten ist es bedeutsam, dass die Schülergruppe, die überhaupt keinen Religionsunterricht besucht hat, in unserer Untersuchung relativ klein ist.³² Dies erklärt sich daher, dass die Erhebung auf den Religionsunterricht und seine Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezogen war, an einzelnen Schulen aller Schultypen jedoch auch ganze Klassen erhoben wurden, um Vergleichsgrößen zu gewinnen.

Die Testergebnisse lassen sowohl hinsichtlich der Kenntnisse als auch im Hinblick auf die Kompetenzen innerhalb aller vier Vergleichsgruppen große Streuungen erkennen. Dies kann als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass hinsichtlich der Qualität der Kompetenzvermittlung im gegenwärtigen Religionsunterricht beträchtliche Unterschiede bestehen, ist aber auch Ausdruck der sehr unterschiedlichen Ausgangslagen. Relativiert werden die Ergebnisse bezüglich der Streuung der Kompetenzverteilung durch andere Schulleistungsuntersuchungen, die regelmäßig ein viel heterogeneres

32 Die Gesamtzahl der jeweiligen Schülerinnen und Schüler beträgt: RU nur in der Grundschule = 97; RU in der Grundschule und in Sek I = 1007; RU nur in Sek I = 348; weder in der Grundschule noch in Sek I = 85; Total = 1537

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 14
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

Bild der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bieten, als es das auf Homogenität abzielende
vielgliedrige deutsche Schulsystem suggeriert. Freilich deutet gerade die auffällige Differenz bei
ähnlichen Hintergründen darauf hin, dass auch die Qualität des Evangelischen Religionsunterrichts
unterschiedlich stark entwickelt ist. Bedeutsam bleibt jedoch, dass gerade in dem Bereich der Stärkung
interreligiöser Kompetenzen der Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts empirisch nachgewiesen
werden konnte.

6. Wertrelevanz des Religionsunterrichts

Die eingangs gestellte Frage, inwiefern der konfessionelle Religionsunterricht überhaupt relevant für die
Werteerziehung sein kann, oder ob er möglicherweise nicht sogar kontraproduktiv wirkt, wenn er seinen
Gegenstand – das mit Jesus Christus identifizierte Wort Gottes – ernst nimmt, soll nun noch einmal
aufgegriffen werden. Das vorgestellte Konzept religiöser Kompetenz macht deutlich, dass fachspezifische
Kompetenz im Unterrichtsfach Religion unabdingbar eine reflexive Kompetenz ist. Die Reflexion
erstreckt sich dabei auf Themen und Fragen, die auch den Sinn des eigenen Lebens betreffen. Solche
Reflexionen aber, die den Grund der eigenen Existenz betreffen können, können Folgen für
Wertentscheidungen haben. Es ist naheliegend, dass die Entscheidungen und Reflexionen darüber was den
Grund, Sinn, Wert und Zweck unseres Lebens ausmachen, Folgen für die Handlungsentscheidungen in
unterschiedlichen Situationen haben. Was für das Gute im Leben identifiziert worden ist, das wird auch
nicht ohne Auswirkungen auf Handlungsmotivationen bleiben (ausführlich dazu Schluß 2008b). Diese
müssen dann allerdings keineswegs vordergründig sozialkonform verlaufen. Vielmehr kann eine solche
kriteriengeleitete Wertreflexion, die auch nichtchristliche und außerreligiöse Konzepte, z.B. der säkularen
Philosophie mit berücksichtigt, gerade den Protest gegen manche Angepasstheit zur Folge haben. Dies ist
nicht gemeint im Sinne der emanzipativen Pädagogik der 60er und 70er Jahre (vgl. Schluß 2011), sondern
als Hinweis darauf, dass Bildungsprozesse durchaus eigensinnig verlaufen. Insofern geht der theologische
Einspruch gegen eine allzu glatte Einpassung in soft-skills parallel mit der bildungstheoretisch motivierten
Skepsis gegen eine Werterziehung, wie sie Reichenbach 2008 zum Ausdruck bringt.

Literatur

Asbrand, Barbara (2007): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung – Ein Kommentar aus der
Perspektive der Bildungsforschung. In: Elsenbast/Fischer (2007), S. 40-50.

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 15
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

Bellmann, Johannes (2006): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform: unbeabsichtigte Folgen,
perverse Effekte. In: U. Frost (Hg.): Unternehmen Bildung. Paderborn, S. 183-200.

Benner, Dietrich (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Theo-Web,
Zeitschrift für Religionspädagogik, 3. Jg., Heft 2, S. 22-36. [http://www.theo-
web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf)

Benner, Dietrich/ Krause, Sabine/ Nikolova, Roumiana/ Pilger, Tanja/ Schluß, Henning/ Schieder, Rolf/
Weiß, Thomas/ Willems, Joachim (2007): Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz.
Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards.
Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und
Perspektiven. Paderborn, S. 141-156.

Dressler, Bernhard (2007): Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen? In:
Elsenbast/Fischer, S. 73-77.

Dressler, Bernhard (2010): Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen. ZPT 2/2010 (im Druck).

EKBO (2007): Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis
10. Berlin (www.ekbo.de/Dateien/Rahmenplan2007.pdf).

EKD (1994) (Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD):
Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine
Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.

Elsenbast, Volker / Fischer, Dietlind (2007) (Hg): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende
Kompetenzen religiöser Bildung“. Comenius-Institut Münster.

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

GPJE (Hg.) (2005): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. Weiteres
unter: (www.gpje.de/bildungsstandards.htm)

Gruschka, Andreas/Herrmann, Ulrich/Radtke, Frank-Olaf/Rauin, Udo/Ruhloff, Jörg/Rumpf,
Horst/Winkler, Michael (2005): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! - Einsprüche gegen
die aktuelle Modernisierung der Bildungseinrichtungen. ([www.uni-
frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf))

Kahrs, Christian (2009): Öffentliche Bildung privater Religion – Plädoyer für einen „Fachbereich
Religion“ obligatorisch für alle. Herder, Freiburg – Basel – Wien.

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

Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 16
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.

Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim (2008):
Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie
der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.) Jg. 54, H. 2, S. 174-
188.

Kuld, Lothar (2004): Bildungsstandards für das Fach Religion: Hintergründe und Anfragen. In: Theo-Web
2/2004, S.66-72.

Lenhard, Hartmut (2007): Kompetenzorientierung - Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Loccum
Pelikan H. 3, S. 103-111. <http://www.rpi-loccum.de/lenhard.html#Download>

Matthes, Joachim (1992): Auf der Suche nach dem Religiösen. Reflexion zu Theorie und Empirie
religionssoziologischer Forschung. In: Sociologia Internationalis 30, 129-142.

Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim (2007): Das Berliner Modell
religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. In: TheoWeb H. 2, S. 67-87.

Nipkow, Karl Ernst (2005): Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 2: Christliche
Pädagogik und Interreligiöses Lernen Friedenserziehung Religionsunterricht und Ethikunterricht.
Gütersloh.

Oser, Fritz (2007): Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns.
In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Paderborn, S. 103-123.

Reichenbach, Roland (2008): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. VS-Verlag,
Wiesbaden.

Ritter, Werner H.: Alles Bildungsstandards – oder was? In: Elsenbast/Fischer (2007), S. 29-36.

Scheunpflug, Annette (2006): Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik:
Weltbürgerliche Erziehung, evolutionäre Pädagogik und Religion. In: Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt,
Günter R. (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik – Von der Religion als Grundlegung bis zu
ihrer Bestreitung. Herder, Freiburg-Basel-Wien, S. 76-87.

Schieder, Rolf (2004): Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und
Partizipationskompetenz. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 3. Jg., Heft 2, S. 14-21.
http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schieder_vortrag_endred.pdf

Schieder, Rolf (2007): Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und
Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.):
Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im
Religionsunterricht. Berlin, S. 67-86.

- Henning Schluß: Religiöse Bildung als religiöse Kompetenz und ihr Bezug zu Wertefragen. 17
In: Marie-Luise Raters (Hrsg.): Werte in Religion und Ethik. Modelle des Werteunterrichts in
Deutschland, Österreich und der Schweiz im kritischen Vergleich. Thelem Verlag, Dresden
2011, S. 159-176.
- Schluß, Henning (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und
Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau H. 1,
60. Jg. S. 41-48.
- Schluß, Henning (2008a): Religiöse Kompetenz in der religionslosen Welt? - Eine neue Zielbeschreibung
des Religionsunterrichts vs. Bonhoeffers Analyse der mündig gewordenen Welt. In: Zeitschrift für
Pädagogik und Theologie (ZPT) H. 2, S. 134-146.
- Schluß, Henning (2008b): Gutes lernen - Perspektiven auf das moralische Lernen. In: Konstantin
Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal, Ines Maria Breinbauer (Hrsg.): Dem Lernen auf der
Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 111-129.
- Schluß, Henning (2010): Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse - Analysen zum Verhältnis von
Pädagogik und Theologie. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Schluß, Henning (2011): Ironie als Bildungsziel? In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.) (im Druck).
- Schweitzer, Friedrich (2004): Bildungsstandards auch für die Evangelische Religion? In: Zeitschrift für
Pädagogik und Theologie Jg. 58, S. 236-241.
- Schweitzer, Friedrich (2007): Außen- statt Innenperspektive? In: Elsenbast/Fischer 2007, S. 9-16.
- Willems, Joachim (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Schluß,
Henning: Indoktrination und Erziehung - Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden, S. 79-92.