

Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz

Konzepte – Probleme – neue Ideen

Henning Schluß

(Inter-)religiöse Kompetenz in vivo

Im September 2014 machte in Wuppertal eine sogenannte „Scharia-Polizei“ von sich Reden.¹ Junge Männer die den Salafisten zugerechnet wurden, zogen mit orangenen Westen mit der Aufschrift „Schariah-Police“ durch die Wuppertaler Innenstadt und machten die Passanten auf nach ihrer Ansicht verwerfliche Verhaltensweisen aufmerksam. Die Satiresendung „Heute-Show“ nahm diese Ereignisse in eigener Weise auf und schickte zwei junge Männer und Ralf Kabelka mit angeklebten Bärten in orangenen Warnwesten als „Scharia-Ordnungsamt“ durch Leverkusen. Nach einigen Bürgerdialogen trifft Kabelka auf eine Gruppe junger (männlicher) Jugendlicher, die dem Äußeren nach türkischen Migrationshintergrund haben könnten. Es entspinnt sich folgender Dialog:

Kabelka (K): Hallo Brüder, ihr wisst, warum wir hier sind? - Wir wollen ein bisschen nach dem rechten schauen.

Jugendlicher (J1): Wir haben Polizisten hier, brauchen wir nicht.

J2: Wir haben hier Polizei, die regelt alles.

J1: Religion ist für jeden selbst. Das ist nichts, was man nach außen tragen muss. Jeder, der seine Religion nach außen trägt, ist ein Trottel in meinen Augen.

K: Ja, Ja.

J1: Ja. Wer hat das noch mal gesagt, Goethe oder so? „Religion ist das Gefängnis für dumme Menschen.“ Heutzutage gibt's Bücher, man kann alles lesen.

K: (wendet sich ab) Was ist das denn für eine Welt, jetzt fangen die Brüder schon mit Goethe an?

¹ <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/salafisten-in-deutschland-islamisten-ziehen-als-scharia-polizei-durch-wuppertal-13137196.html> (zuletzt 15.09.2014)

Später gibt es noch einen Dialog mit einem Jugendlichen, bei dem man vom Äußeren her auch einen türkischen Migrationshintergrund annehmen könnte.

K: Wir sind zwar Scharia, aber wir sind das Scharia Ordnungsamt. Wir sind die Soften, die Lieben, wir sind die sympathischen Salafisten.

J3: Ihr seid die sympath...? Gibt's sympathische Salafisten??

K: Ja schau mich doch mal an; (wippt in der Hüfte) „lockere Type...“

J3: (Blickt skeptisch, schüttelt den Kopf) „Gott segne Dich, im Namen Jesus Christus, mein Kind“.²

Diese kurzen Szenen verdeutlichen verschiedene Aspekte dessen, was in den vorangegangenen Beiträgen als (inter-)Religiöse Kompetenz beschrieben wurde. Insbesondere sind die Jugendlichen in der Lage, verschiedene Dimensionen voneinander zu unterscheiden. Sie sind in der Lage, über das Konzept von Privatheit und Öffentlichkeit der Religion zu diskutieren. Sie unterscheiden den Bereich des öffentlichen Lebens und des Politischen vom religiösen. Sie weisen dabei nicht die Religion per se zurück, aber ihren Anspruch, als staatliche Ordnungsmacht aufzutreten und anderen ihre Lebensweise vorschreiben zu sollen. Es handelt sich somit um eine (inter-)religiöse Überschneidungssituation (Willem's, in diesem Band). Ein Argument aus dem literarischen Zusammenhang wird als Autorität in den Diskurs eingeführt. Aber nicht weil Goethe die unhinterfragte Autorität ist, berufen sich die Jugendlichen auf ihn, sondern weil er etwas formuliert habe, das ihrer Sicht der Dinge entspricht.

Dies alles kann als innerislamisches Gespräch verstanden werden. Eine interreligiöse Nuance kommt in dem zweiten Gespräch zum Ausdruck. Auch hier wird mit der Erwartung gespielt, dass der Jugendliche sich auch als Moslem versteht. Der Jugendliche weist diese Erwartung nicht zurück. Allerdings identifiziert er problemlos verschiedene Strömungen des Islam und dass die salafistische Strömung sympathisch sein könnte, scheint für ihn eine befremdliche Vorstellung zu sein. Er reagiert darauf mit einer interreligiösen Intervention, die wertschätzend bleibt und gleichzeitig eine ganz andere Position verrät und auch bedauernd daherkommt: „Gott segne Dich, im Namen Jesus Christus, mein Kind“. Es ist nicht anzunehmen, dass der Jugendliche Christ ist, weil er im Namen Jesu Christi segnet. Vielmehr macht er durch diesen Perspektivenwechsel deutlich, dass der Segen Gottes den er wünscht,

² <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/2237196/heute-show-vom-12.09.2014?setTime=1085.709#/beitrag/video/2237196/heute-show-vom-12.09.2014>

durch verschiedene seiner Boten gespendet werden kann. Indem er den Segen Gottes im Namen Jesu Christi wünscht, erklärt er sich nicht einverstanden mit einem salafistischen Monopolanspruch auf wahre Religion. Der Segen Gottes könne im Namen unterschiedlicher seiner Vermittler geäußert werden, das solle doch auch der Salafist vom Scharia-Ordnungssamt begreifen, so impliziert der leicht bedauernde Tonfall dieses Segens.

Zugegeben, dies ist nur eine mögliche Interpretation und sicher sind auch andere Deutungen dieser Szene möglich, z.B. dass der letzte Gesprächspartner nicht Moslem ist, sondern Christ und deshalb nicht im Perspektivwechsel eine andere Position als die eigene einnimmt, um die Pluralitätsmöglichkeit der Religion performativ zu behaupten, sondern die eigene christliche Überzeugung auszudrücken. Ich gebe zu, dass mir die erste Deutung besser gefällt.

Zugleich macht diese Szene eine Schwierigkeit deutlich, die die Erhebung religiöser Kompetenz mit sich bringt. Wir wissen in der Regel nicht, was die Aussagen eigentlich bedeuten, die wir erheben. Denn immer wieder zeigt sich in den Erhebungen von Kompetenzen – in der Regel über Testhefte –, dass oft nicht so sehr die Outputs, die Ergebnisse der Denkprozesse aufschlussreich sind, sondern die Denkprozesse selbst, die zu den Ergebnissen führen. So kann das für richtig gehaltene Ergebnis aus den falschen Gründen angekreuzt werden oder tiefsinnige Überlegungen anstellen, die zu einem anderen Ergebnis führen, als das vom Kompetenztest als richtig vorgesehene.

Religiöse Kompetenz oder interreligiöse Kompetenz?

Zur religiösen Kompetenz gibt es nicht nur in Deutschland bereits eine breite Debatte und empirische Forschung, sondern es wird vor allem auch kompetenzorientiert unterrichtet (vgl. Obst 2009). „Interreligiöse Kompetenz“ ist dagegen noch ein jüngerer Terminus, wenngleich auch hierzu bereits profunde Veröffentlichungen vorliegen.³ Erläutert werden muss, in welcher Beziehung religiöse Kompetenz und interreligiöse Kompetenz stehen. Hier soll die These vertreten werden, dass religiöse Kompetenz unvollständig ist, wenn sie interreligiöse Kompetenz nicht

³ Vor allem freilich die Habilitationsarbeit Joachim Willems, auf die auch im Beitrag von Willems in diesem Band Bezug genommen wird, aber z.B. auch Schreiner /Sieg / Elsenbast 2005; Altmeyer 2010; Bernlochner 2013 oder Schweitzer 2014.

umfasst. Interreligiöse Kompetenz ist damit ein Teil religiöser Kompetenz. Das bedeutet nicht, dass interreligiöse Kompetenz nicht auch gesondert erforscht werden könnte. Sie steht aber nicht gleichberechtigt neben der religiösen Kompetenz insgesamt, sondern ist eine Teilkompetenz, die insbesondere in Bezug auf religiöse Pluralität wichtig ist. Interreligiöse Kompetenz zielt damit vor allem auf die Aspekte religiöser Kompetenz, wie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, zum Verständnis des Anderen und der Möglichkeit der In-Beziehung-Setzung zu eigenen Überzeugungen, zum eigenen Glauben und zur Religion, der man sich zugehörig fühlt aber auch zu anderen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die selbst nichtreligiös konnotiert sind (vgl. Heimbrock 2001). Somit ist interreligiöse Kompetenz nicht denkbar, ohne dass Aspekte religiöser Kompetenz in ihr zum Zuge kommen, sondern sie soll hier verstanden werden als der Anwendungsfall von religiöser Kompetenz in der pluralen Welt und damit der Welt in der wir leben (vgl. Zieberts 2007; Butler / Habermas / Taylor 2011).

Beispiele zur Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz

Während 2011 die Expertengruppe der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) noch konstatierte: „Im Bereich des Religionsunterrichts fehlt es bislang vor allem an empirisch geprüften Erkenntnissen dazu, welche Kompetenzniveaus Schülerinnen und Schüler [...] tatsächlich erreichen“ (EKD 2011), gibt es mittlerweile einige wegweisende Entwicklungen und Projekte auf diesem Gebiet.

Im Zuge der Bildungsreformen wurden Standards und Kompetenzmodelle für die Kernbereiche des Unterrichts in der Schule eingeführt (Specht 2009 a + b). Dagegen wurde ähnlich wie z.B. in musischen Unterrichtsfächern lange auch von Fachdidaktikern die Position vertreten, der Religionsunterricht lasse sich nicht im Kompetenzmodell beschreiben (Tenorth 2008 und Thementeil Z.f.Päd. 2/2008; für den RU vgl. die Diskussion in den Bänden Fischer/Elsenbast 2006 und Elsenbast/Fischer 2007, Feindt / Elsenbast / Schreiner et al. 2009). Deshalb bestand die erste Aufgabe darin, plausible und praktisch einsetzbare fachspezifische Kompetenz eines schulischen Unterrichtsfaches zu entwickeln. Dabei kam es darauf an, den Anspruch an fachspezifische Kompetenzen als der das Fach zentral inhaltlich bestimmenden Fähigkeiten zu beschreiben (Klieme / Avenarius / Blum et al. 2003) und darüber hinaus im sensiblen Bereich von Wertüberzeugungen, das schu-

lische Indoktrinationsverbot (Schneider 1999, Willems 2007) so zu respektieren, dass individuelle Glaubensüberzeugungen nicht Teil dieser Kompetenzbeschreibungen werden (vgl. Dressler in diesem Band). Die für die Weinertsche Kompetenzdefinition zentralen „motivationalen und volitionalen Aspekte“ (vgl. Weinert 2001, 207) dürfen folglich nicht Teil des fachspezifischen Kompetenzbegriffs sein (vgl. Schluß 2010a, Willems in diesem Band), sondern dieser muss auf den kognitiven Bereich beschränkt bleiben. Insofern bleibt zu fragen, ob ein aus schulpädagogischen Gründen enggefasster fachspezifischer Kompetenzbegriff nicht zu weit hinter dem zurückbleibt, was Dressler in diesem Band als essentielle Bereiche religionsbezogenen Unterrichts beschreibt. Deshalb ist entscheidend, dass der Kompetenzbegriff nicht zu eng gefasst wird und sich somit lediglich auf die Wiedergabe von Kenntnissen beschränkt (vgl. Baumert / Stanat / Demmrich 2001). Im Kontext religiöser Kompetenz muss es deshalb um ein reflexives Kompetenzmodell gehen, das den Umgang mit erworbenen Wissen mit erfasst (Krause / Nikolova / Schluß et al. 2008) und an die SchülerInnen die Anforderung stellt, die Spezifik des Modus des religiösen Weltzuganges von anderen, z.B. wissenschaftlichen, technischen oder ökonomischen unterscheiden und sich auch probabilistisch darin bewegen zu können.

Religiöse Deutungskompetenz, wie sie durch schulischen Unterricht zu fördern ist, kann sich deshalb nie nur auf die Bezugsreligion⁴ des jeweiligen konfessionellen Unterrichts beschränken, sondern muss sich ebenso auf andere Religionen und auf religiöse Aspekte in Kultur und Gesellschaft beziehen. Dieser dreifache Ansatz religiöser Deutungskompetenz war bereits für das sogenannte „Berliner Kompetenzmodell“ wie es in den DFG-Projekten RU-Bi-Qua und KERK entwickelt wurde konstitutiv (Benner / Schieder / Schluß / Willems 2011) und wurde in Berlin und Brandenburg auch in den Lehrplan des Religionsunterrichts übernommen (EKBO 2007).

Im Europäischen Forschungskontext finden sich sowohl deskriptive als auch analytische Zugänge zum Bereich religionsbezogener Unterweisung (OSCE – Toledo Guidelines 2007; European Council 2007, 2008). Die Ergebnisse zweier europaweiter Projekte (REDCo und TRES) liegen bereits vor: Jackson / Miedema / Weisse et al. 2007, Knauth / Bertram-Troost / Ipgrave et al. 2008, Valk / Bertram-Troost /

⁴ Der Begriff der Bezugsreligion wird hier, statt des weithin noch verbreiteten Terminus der „eigenen Religion“ verwendet, um die Differenz von persönlichem Glauben und Konfession des Religionsunterrichts deutlich zu halten. Keineswegs kann die Religion/Konfession des Religionsunterrichts mit der Konfession/Religion der SchülerInnen identifiziert werden, sondern die Konfessionalität bezieht sich ersteinmal auf das Unterrichtsfach, und höchstens im Sinne nomineller Zugehörigkeit auf seine TeilnehmerInnen, oft aber nicht einmal das.

Friederici et al. 2009, Ziebertz / Riegel 2009. REDCo erbrachte unter anderem zwei zentrale Befunde: 1. Die Mehrheit der Studierenden schätzen die religiöse Heterogenität in ihren Gesellschaften, obwohl eine Reihe von Vorurteilen zum Ausdruck gebracht wurden 2. Die wichtigste Quelle für Informationen über Religionen und Weltanschauungen ist in der Regel die Familie, gefolgt von der Schule.

In der kompetenzorientierten Unterrichtsforschung zum Schulfach Religion beziehen sich einige Projekte auf den von Baumert 2002 beschriebenen Bereich der „Probleme konstitutiver Rationalität“ für den die Schule neben anderen auch zuständig sei (Baumert 2002, 113). Die DFG-Projekte RU-Bi-Qua und KERK, die in Berlin und Brandenburg eine Vollerhebung in Bezug auf religiöse Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern, die am Ev. Religionsunterricht in der 8. Schulstufe teilnahmen durchführten, knüpften an diese im Rahmen der PISA-Untersuchung vorgestellte Unterscheidung an (vgl. Benner et al. 2011). Hier wurde religiöse Kompetenz in den Teilkompetenzen ‚religiöse Deutungskompetenz‘ und ‚religiöse Partizipationskompetenz‘ (was die Fähigkeit zur In-Beziehung Setzung zu religionsbezogenen Handlungen, Institutionen und Situationen meint und nicht die tatsächlich praktizierte oder angezielte Teilnahme) beschrieben. Darüber hinaus wurde als gesonderte Teildimension ‚Kenntnisse über religiöse Phänomene und Zusammenhänge‘ erfragt.

Die empirische Erhebung zeigte, dass der Bereich der Kenntnisse und der Bereich der Deutungskompetenz, trennscharf in eigenen Rasch-Scalen abgebildet werden konnten. Eine gesonderte Scalenbildung im Bereich der religiösen Partizipationskompetenz war nicht möglich, was auch an den zu wenigen geeigneten Testaufgaben gelegen haben mag. Insofern sich die Lösung der wenigen Aufgaben zur religiösen Partizipationskompetenz nicht trennscharf von denen zur religiösen Deutungskompetenz unterschied, wurden beide Teildimensionen religiöser Kompetenz in der empirischen Auswertung zu einer Scala zusammengefasst. Letztlich bestätigte sich damit eine Erfahrung, die schon im Rahmen von PISA 2000 gemacht wurde: „Die Erfassung solcher Handlungskompetenzen ist vergleichsweise schwierig und wird sich in der Regel auf Teilaspekte konzentrieren müssen“ (Baumert / Stanat / Demmrich 2001, 22).

Damit lässt sich konstatieren, dass es durchaus Konzepte zur empirischen Erhebung religionsbezogener schulischer Bildung und auch erste Erfahrungen mit der Erhebung religiöser Kompetenz in einem konfessionellen Religionsunterricht vorliegen.

Allerdings hat die kompetenzorientierte Unterrichtsforschung im RU die interreligiöse und interkonfessionelle Perspektive sowohl auf der

Ebene der Forscherkooperation als auch auf der Ebene der untersuchten Religionsunterrichte bislang nur sehr unzureichend im Blick. Hier wären in der Weiterentwicklung der vorhandenen Instrumente (internationale) Kooperationen von Religionspädagogiken der Religionsunterrichte unterschiedlichen Konfessionen und Religionen hilfreich. Aber nicht nur eine Auslegung des Modells zur religiösen Kompetenz im Ev. Religionsunterricht auf andere Religionsunterrichte wäre ein wichtiges Forschungsdesiderat, sondern vor allem die stärkere Herausarbeitung der interreligiösen Komponente. Hier wäre insbesondere zu prüfen, ob die Perspektivübernahme (Flavell 1975), die nach Gadamer eine Voraussetzung der Möglichkeit von Verstehen überhaupt ist (Gadamer 1990), nicht als eine eigene Teilkompetenz der (inter-)religiösen Kompetenz gefasst werden sollte (vgl. Kennigott 2011) und ob sich empirisch erhärten ließe, dass die Fähigkeit zur Perspektivübernahme trennscharf als Scala von den anderen Teilkompetenzen (inter-)religiöser Kompetenz unterschieden werden kann. Anregungen für die Erhebung interreligiöser Kompetenz können durch die Skalen zur Perspektivenübernahme, wie sie in der BIJU-Längsschnittstudie entwickelt wurden, aufgenommen werden (vgl. z.B. Lüdtker / Köller 2002).

Mindestens also sind es die folgenden Elemente, die in ein empirisch überprüfbares Modell interreligiöser Kompetenz einfließen müssen:

(Inter-)religiöse Kompetenz als fachspezifische Kompetenz eines schulischen Unterrichtsfaches muss sich erstrecken auf die Bereiche der Bezugsreligion/Konfession, andere Religionen/Konfessionen und Religion im Verhältnis zum inter-kulturellen und sozialen Raum.

Zentral wird es darum gehen, sich in diesen Bereichen

(a) die religionsbezogenen Phänomene, Prozesse, Handlungen und Interaktionen angemessen deuten zu können, oder kulturelle Phänomene, Prozesse, Handlungen und Interaktionen mit religionsbezogen deuten zu können,

(b) in eine andere Religion oder Weltanschauung, auch in ein agnostisches Weltbild hineinversetzen zu können (Perspektivübernahme)

(c) und schließlich Handlungsmöglichkeiten in den entsprechenden Institutionen und Kontexten zu antizipieren, zu entwerfen und diskursiv zu vertreten.

Auch wenn diese drei Aspekte theoretisch sinnvoll zu trennen sind, weisen sie doch sehr enge Bezüge auf, die es erlauben, sollte sich empirisch eine trennscharfe Unterscheidung dieser Aspekte nicht erhärten lassen, sie unter dem Oberbegriff „religiöse Interpretationskompetenz“ zusammenzufassen.

Ein fachspezifischer Kompetenzbegriff eines Unterrichtsfaches ist nicht sinnvoll vorstellbar, ohne dass in ihm auch fachbezogene Kennt-

nisse impliziert sind. Auch wenn das Abprüfen von Kenntnissen den Kompetenzbegriff unterbietet, der ja gerade auf den Umgang mit den erworbenen Kompetenzen zielt, so bleibt die Voraussetzung, um mit Kenntnissen kompetent umgehen zu können doch, über diese Kenntnisse allererst zu verfügen. Um das Verhältnis von religiöser Interpretationskompetenz und religionsbezogenen Kenntnissen feststellen zu können, bleibt es unerlässlich, diese Kenntnisse auch zu erheben. Die gesonderte Erfassung von Kenntnissen ist im Bereich (inter-)religiöser Kompetenz auch deshalb bedeutsam, weil plausibel ist, dass Kenntnisse und Interpretationskompetenz weit auseinanderliegen. So ist es vorstellbar, dass zwar heilige Texte auswendig aufgesagt, sie aber kaum reflexiv und diskursiv interpretiert werden können. Auch andersherum ist denkbar, dass kaum Kenntnisse, aber erhebliche Interpretationsfähigkeiten vorhanden sind. Um diese Verhältnisse herauszuarbeiten ist es nötig, beide Aspekte gesondert zu erheben.

Religionsbezogene Einstellungen, zu denen auch der persönliche Glaube gehört (Dressler in diesem Band), sind kein Teil einer abzuprüfenden und zu bewertenden fachspezifischen Kompetenz, die den Kern eines Unterrichtsfaches wiedergibt (Klieme et al. 2003; Schluß 2011). Gleichwohl gehören sie zu den Anteilen eines allgemeinen Kompetenzbegriffs, den Weinert als „motivational und volitional“ (Weinert 2001, 207) beschreibt. Sie bilden insofern eine wichtige Voraussetzung für den unterrichtlich relevanten fach- oder domänenspezifischen Kompetenzbegriff, die zwar in gewissen Grenzen erhoben werden können, um die jeweilige Ausprägung der religiösen Interpretationskompetenz besser verstehen zu können. Sie sind zwar Bestandteil eines allgemeinen Kompetenzbegriffs, aber eben nicht des – in Standards definierten und zu bewertenden – fachspezifischen Kompetenzbegriffs des Religionsunterrichts.⁵

Damit ließe sich ein Tableau zur Erhebung (inter-)religiöser Kompetenz in etwa folgendermaßen darstellen:

⁵ Ein geplantes internationales Forschungsprojekt von Friedrich Schweitzer (Tübingen), Thomas Schlag (Zürich), Christiane Spiel, Barbara Schober, Martin Rothgangel und dem Autor (Wien) hat zum Ziel, insbesondere dieser Frage nachzugehen und ein Modell zur Erhebung von (inter-)religiöser Kompetenz zu entwickeln und in den beteiligten Ländern bis zum Pretest zu führen.

(Inter-)religiöse Kompetenz					
	Voraussetzungen und Einflussfaktoren		Religiöse Interpretationskompetenz		
	Religionsbezogene Einstellungen	Religionsbezogene Kenntnisse	Religiöse Deutungskompetenz	Perspektivübernahme	Religiöse Partizipationskompetenz
Bezugsreligion/Konfession					
Andere Religionen / Konfessionen					
Religion im inter-kulturellen und sozialen Raum					

Tableau zur Erhebung (inter-)religiöser Kompetenz.

Probleme der Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz

Nicht zu vernachlässigen sind, insbesondere bei internationalen und interreligiösen Projekten zur Erhebung (inter-)religiöser Kompetenz, die praktischen und pragmatischen Probleme, wie z.B. die Mittelbeschaffung. Solche Projektanträge geraten schnell sehr groß und haben deshalb besonders große Hürden im kompetitiven Verfahren der Mittelwerbung zu rechnen (Zierer 2011).

Darüber hinaus ist der Umgang mit den unterschiedlichen kulturellen, religiösen, unterrichtsfachspezifischen Voraussetzungen noch weit hin ungeklärt. Dabei ist einerseits deutlich, dass ein interreligiöses Projekt einen Vergleichsmaßstab braucht⁶ – andererseits zeigt der Blick auf die religionspädagogische Unterweisung allein in Europa (Jäggle / Rothgangel / Schlag 2012) dass die Modelle höchst unterschiedlich sind und nicht, wie z.B. PISA, entsprechende Unterrichtsfächer voraussetzen können. So ist es auch nicht unproblematisch, eine Hierarchie der erfolgreichen und weniger erfolgreichen Konzepte religionsbezogener

⁶ Projekte wie REDCo sind davon weniger betroffen, weil sie bestehende Unterrichtspraxen und Konzepte vergleichen.

Unterweisung zu erstellen, weil Ergebnisse die z.B. lauten würden, „islamische SchülerInnen sind interreligiös weniger kompetent als jüdische“. Solche Ergebnisse würden im gesellschaftlichen Umfeld kaum neutral diskutiert werden (vgl. die Diskussion um die Dissertation von Mouhanad Khorchide 2009). Wie ist also eine seriöse vergleichende Erhebung interreligiöser Kompetenz möglich, die einerseits auch bildungspolitisch nutzbare Erkenntnisse zu liefern vermag aber andererseits nicht populistischer Instrumentalisierung Vorschub leistet?

Dazu wird es nötig sein, Frageformate zu entwickeln, die die jeweiligen religionspezifischen Stärken entsprechend im Kompetenzmodell berücksichtigen. Wie damit umzugehen ist, dass die Teilbereiche religiöser Kompetenz innerhalb der Religionen durchaus unterschiedlich gewichtet werden können, ist eine offene Frage. Gibt es hier einen allgemeinverbindlichen Maßstab, der die reflexive Deutungskompetenz tatsächlich zur eigentlichen fachspezifischen religiösen Kompetenz macht? Mit Cassierer ließe sich dies so beschreiben, dass den unterschiedlichen religiös-kulturellen Praxen unterschiedliche symbolische Formen zugrunde liegen, die nicht verlustlos ineinander zu übersetzen sind, sondern die je ihrer eigenen symbolischen Prägnanz verpflichtet bleiben (vgl. Cassierer 198, S. 235ff). Dabei ist es uns vielleicht noch deutlicher als Cassierer, dass auch innerhalb bestimmter symbolischer Formen (wie Religion oder Recht) erhebliche Übersetzungsprobleme auftreten und was in der christlichen Tradition z.B. innerhalb der Form Religion verhandelt wird, im Islam eher unter die Form ‚Recht‘ fallen könnte und Recht und Religion somit durchaus unterschiedlich konnotiert sind. Was bedeutet es dann für die Erhebung (inter-)religiöser Kompetenz, wenn z.B. nicht die Reflexionsfähigkeit als zentrales Moment der Mündigkeit im Glauben gesehen wird, sondern die richtige und sachgerechte Wiedergabe heiliger Texte, oder eine korrekte Ausführung einer bestimmten religiösen Praxis den Kern der religiösen Konzeption bildet?

Bei den Erhebungen im Zuge von Ru-Bi-Qua und KERK zeigte sich immer wieder als Problem, dass in Anlehnung an das PISA-Konzept gezeigte SchülerInnenleistungen als Outputs erhoben worden sind (Benner et al. 2011), aber in der Regel kein Einblick darin möglich war, welche Überlegungen gerade zum Ankreuzen dieser Lösung geführt hatten und ob diese Überlegungen bei der Aufgabenstellung so erwartet wurden. Wenn das nicht der Fall ist, kann im Testheft eine Lösung angekreuzt werden, die in der Auswertung als falsch erscheint, obschon die dahinterliegende Überlegung durchaus stichhaltig sein kann. Andersherum ist denkbar, dass eine falsche Überlegung zu einer richtigen Antwort führt. Solche Effekte können durch sorgfältige Aufgabenkon-

struktion mit aufwendigen Pretests und zuerst offenen Antworten einerseits und andererseits durch eine größere Zahl an Aufgaben, die funktional äquivalent sind, in gewissem Maße aufgefangen werden. Letztlich bleibt aber unbefriedigend, dass man mit Kompetenztests nur etwas über die gezeigte Leistung, nicht aber über die hinter diesen Ergebnissen stehenden Überlegungen erfährt. So problematisch die Kohlbergschen Untersuchungen zur Stufenfolge der moralischen Entwicklung auch gewesen sein mögen (vgl. Garbarino / Bronfenbrenner 1986), so ist an seinem Verfahren doch beachtenswert, dass für ihn nicht die gegebene Antwort auf die moralischen Dilemmata entscheidend ist, sondern die Begründung dieser Antwort (vgl. Colby / Kohlberg 1986).

Ganz allgemein gilt für die Erhebung fachspezifischer Kompetenzen von Unterrichtsfächern das Problem, dass diese in hohem Maße von grundlegenden Fähigkeiten abhängen. So ist z.B. die Lesefähigkeit zu Recht als basale Kompetenz bezeichnet worden, weil sie nicht nur eine wesentliche Grundlage zur Teilhabe an der Gesellschaft und einer befriedigenden Lebensführung in modernen Gesellschaften ist, sondern auch die Erfassung anderer fachlicher Kompetenzen von der Lesefähigkeit weithin abhängig bleibt. Das ist bei der Erhebung literaturgeschichtlicher Kompetenz relativ leicht einsichtig, denn Literaturgeschichte bedarf der Lesekompetenz. Aber selbst die Erhebung mathematischer Kompetenz bleibt dann von der Lesefähigkeit abhängig, wenn die Aufgaben nicht im Modus von Ziffern, sondern als Sachaufgaben in Textform gestellt werden. Gerade dies ist aber bei der zeitgenössischen Erhebung mathematischer Kompetenz gefragt, weil es um die Anwendung des gelernten Wissens in neuen und alltagsnahen Zusammenhängen geht (vgl. Klieme 2003 et al., S. 72), so dass sich hier ausformulierte Sachaufgaben anbieten. Zwar verfügt die Mathematik über eine eigene „Sprache“, die Erhebung mathematischer Kompetenz erfolgt dennoch weithin über die domänenspezifische Kompetenz des Lesens. Insofern bleibt häufig unklar, ob eine gezeigte Fehlleistung eigentlich mangelnder mathematischer Kompetenz, oder mangelnder Lesekompetenz geschuldet ist (vgl. Prediger / Wittmann 2014). Gleiches gilt für musikalische Kompetenz immer dann, wenn die Aufgaben nicht auf der Basis von Noten oder Hörerlebnissen oder selbständigen Musizierens formuliert wurden, sondern Textanteile beinhalten. Selbst in den Fächern also, in denen es ein von der Schriftsprache unabhängiges Zeichensystem gibt, besteht das Problem der Abhängigkeit der Erhebung von der Lesekompetenz. Diese kann in gewissem Maße kontrolliert werden, in dem ein Lesekompetenztest parallel durchgeführt wird damit Informationen darüber erhoben werden, ob die Person die die Aufgabe X nicht gelöst hat, überhaupt über die Fähigkeiten des Text-

verstehens verfügt, die notwendig sind, um diese Aufgabe lösen zu können. Wenn die Aufgabe nicht gelöst ist und die Person auch nicht in der Lage ist, die Aufgabenstellung überhaupt zu verstehen, ist es freilich auch nicht möglich zu erfahren, ob sie über die fachspezifische Kompetenz verfügen würde, diese Aufgabe zu lösen.

Konsequenzen – Drei Thesen

1. Der Frage, inwiefern richtige Denkbewegungen zu falschen und falsche Überlegungen zu richtigen Lösungen führen können, geht das Teilprojekt unter Leitung von Ines Maria Breinbauer des Wiener ETIK-Projekts (unter der Gesamtleitung von Georg Ritzer) nach. Es untersucht, welche Überlegungen die Schülerinnen und Schüler, die den ETIK-Test bearbeiten (Benner et al. 2010), veranlassen, eine bestimmte Lösung anzukreuzen. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Überlegungen exemplarisch zu protokollieren. Denkbar, aber technisch aufwendiger, wären auch Verfahren des „lauten Denkens“ in denen die sonst stummen Überlegungen ausgesprochen und aufgezeichnet werden. Alternativ, aber noch weiter weg von der Überlegungen im Test – und insofern von nachträglichen Einträgen noch stärker beeinflusst – wären Verfahren des nachträglichen lauten Denkens, bei denen Testpersonen nach dem Ausfüllen ihr Test zurückgegeben wird und sie gebeten werden zu erläutern, welche Überlegungen sie zu dem angekreuzten Ergebnis geführt haben. Solche (nachträglichen) Denkbewegungen und Argumentationsgänge ließen sich auch durch Gruppendiskussionen hervorrufen, wie sie Bohnsack beschrieben hat (Lamneck 2005). Diese Verfahren können die Methoden der quantitativen Erhebung von Kompetenzen als gezeigter SchülerInnenleistung nicht ersetzen, aber sie können sie sinnvoll ergänzen.

Für die Erhebung (inter-)religiöser Kompetenz scheinen solche interpretativen Verfahren deshalb besonders bedeutsam zu sein, weil der Kreis der am Test teilnehmenden heterogen ist und nicht erwartet werden kann, dass vor dem Hintergrund unterschiedlicher religiöser und kultureller Konzepte die Schülerinnen und Schüler die gleichen Überlegungen anstellen werden.

2. Bereits bei Kohlberg wurden die Stufen der moralischen Entwicklung mit Hilfe von Dilemma-Geschichten erhoben. RU-Bi-Qua und KERK orientierten sich an diesem Verfahren und wählten Gleichnisse und andere Texte zur Grundlage der Fragekomplexe. Dieses Verfahren der „Vignetten“ (Atria et al. 2006) erlaubt es, komplexe Handlungsab-

läufe zu imaginieren und die Testpersonen aufzufordern, aus einer bestimmten Perspektive zu antworten und insofern Perspektiven zu übernehmen. Auf die Frage der Abhängigkeit der Erhebung (inter-)religiöser Kompetenz von der Lesekompetenz kann damit aber noch keine Antwort gegeben werden, denn die Vignetten sind in aller Regel zu lesen. Möglich scheint deshalb, insbesondere in Bezug auf Erhebungen (inter-)religiöser Kompetenz, das Ausweichen auf Bilder, die im Test zu interpretieren sind. In der Interpretation von Bildern verfügten die Testpersonen gleichsam über eine internationale Sprache, ein eigenes Zeichensystem, das der Verkehrssprache nicht bedarf. Allerdings leiden Bildinterpretationen häufig das Problem mangelnder Eindeutigkeit. Zwar gibt es plausible Interpretationen, oft aber sind andere ebenso plausibel, was für einen Test, der eindeutig richtigere von falscheren Antworten⁷ unterscheiden können muss, nicht hilfreich ist,⁸ zumal die Bildinterpretationen, zwischen denen sich die Testpersonen entscheiden müssten, dann wieder in der Verkehrssprache vorliegen müssten und somit eine erhebliche Lesekompetenz nötig wäre, um diese Interpretationen allererst zu verstehen, um sodann zutreffende von weniger zutreffenden unterscheiden zu können. An den Anfang dieses Textes zurückkehrend wäre jedoch eine Möglichkeit, statt Vignetten in schriftlicher Form, Vignetten in Form von Videos einzuspielen. Damit soll nicht verkannt werden, dass auch das Verständnis von Video-Vignetten der Sprachkompetenz in der Verkehrssprache bedarf. Allerdings stellt die gesprochene Sprache eine deutlich kleinere Hürde dar, als die geschriebene. Das Problem, dass mithilfe textlich anspruchsvoller Vignetten weniger (inter-)religiöse Kompetenz als vielmehr Lesekompetenz, oder noch fataler, Hochkulturkompetenz erfasst wird, kann damit vermieden werden. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im eingangs zitierten Beispiel des Scharia-Ordnungsamts in Leverkusen haben zweifellos (inter-)religiöse Kompetenz gezeigt. Ob sie dazu in gleichem Maße auch in einem Text mit einer halbseitigen schriftlichen Vignette in der Lage gewesen wären, darf bezweifelt werden.

Es gilt also Methoden zu entwickeln, die die Erhebung (inter-)religiöser Kompetenzen weitgehend von vermeintlich zugrundeliegenden Kompetenzen abkoppeln. Videovignetten scheinen dazu besonders geeignet zu sein, weil sie in der

⁷ Die Formulierung ist ein Reflex darauf, dass es ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Antworten im Bereich der Religion und Theologie häufig nicht gibt. Der Anspruch eines geschlossenen Tests muss es aber sein, die richtigere Antwort eindeutig von den falscheren Antworten abzuheben, so dass von den SchülerInnen erwartet werden kann, ‚die richtigste‘ Antwort anzukreuzen.

⁸ Ein Beispiel für die Schwierigkeit einer Bildinterpretation als Grundlage eines Fragekomplexes religiöser Kompetenz findet sich am Beispiel der Interpretation eines Bilder der Köthener Historien Bibel in Benner et al. 2011, S.35ff.

Lage sind, komplexe Sachverhalte zu schildern, ohne komplexes Leseverstehen vorauszusetzen. Darüber hinaus scheint es so möglich zu sein, an der Lebenswelt der Jugendlichen anzuknüpfen und nicht nur eine Kompetenz in „Hochkultur“ zu erfragen. (Inter-)religiöse Kompetenz selbst ist nämlich keineswegs im Gebiet der Hochkultur erforderlich, sondern bezieht sich in der pluralen Gesellschaft auf viele Bereiche des Zusammenlebens (vgl. Schluß 2010b).

Damit soll nicht gefordert sein, die Schriftlichkeit der Tests oder gar des Unterrichts gänzlich aufzugeben, aber die Schriftlichkeit um andere Formen der Kommunikation zu ergänzen ist notwendig, damit die (inter-)religiöse Kompetenz auch losgelöst von der Lesekompetenz erarbeitet und erhoben werden kann und sie nicht nur auf die Hochkultur bezogen bleibt, sondern ihre Alltagsrelevanz Gegenstand des Unterrichts und der Tests wird.

3. Am schwersten scheint es zu sein, die Befangenheit in Gebräuchen der vertrauten Religion/Konfession aufzubrechen und die Perspektivübernahme unter Hintanstellung von Stereotypen, Vorurteilen und aktuellen Konflikten zu vollziehen. Dabei ist einerseits deutlich, dass eben diese Aufgeladenheit des interreligiösen und interkulturellen Feldes eine besondere Schwierigkeit dieses Diskurses darstellt, der keine neutralen Positionen kennt. Auch die a-theistische Position ist eben keine neutrale (wissenschaftliche) Position im religiös-weltanschaulichen Feld (siehe Tschida in diesem Band), sondern sie ist auch eine Position (und häufig genug eine ausgesprochen explizite, die den religiösen Positionen ihre Positionalität vorhält und sich selbst Objektivität zuspricht und damit höchstens die eigene Positionalität missversteht oder verkennt).⁹ Einerseits scheint in dieser aufgeladenen Atmosphäre der rationalitätsbezogene Diskurs besonders nötig (Habermas 2005; Albert 2006), andererseits scheint er gerade hier besonders gefährdet zu sein. Wie ist es also zu leisten, die „motivationalen und volitionalen“ (Weinert 2001) Aspekte des Kompetenzbegriffs bei der Erhebung des fachspezifischen Kompetenzbegriffs als einer bestimmten Fähigkeit zumindest probabilistisch außen vor zu lassen? Eine Möglichkeit schiene mir, diese Kompetenzen nicht nur an vorfindlichen positiven Religionen zu entwickeln und zu testen, sondern auch an fiktionalen Religionen. Dabei ist weniger an Religionen wie die des sogenannten „fliegenden Spaghettimonsters“¹⁰ gedacht, die etabliert

⁹ Ein Beispiel für einen solchen leidenschaftlichen Diskurs um die vermeintliche wissenschaftliche Nichtpositionalität des Atheismus findet sich in der Ausgabe 1/2014 der EWE, in der Auseinandersetzung mit dem Hauptartikel von Günther Kehr (Kehr 2014).

¹⁰ <http://www.pastafari.eu/>

wurden, um positive Religionen lächerlich zu machen, indem sie zeigen, wie willkürlich eine Religion von Menschen erzeugt werden kann und es dazu keines ‚wirklichen‘ höheren Wesens bedarf.¹¹ Gedacht ist hier vielmehr an religiöse Konzepte, die in einem fiktionalen Umfeld durchaus ernsthaft geschildert werden. Als Beispiel soll hier der Religionskonflikt zwischen den Anhängern der „Religion der Sieben“ und dem „Feurgott“ gelten, der sich in der zweiten Staffel des Fantasy-Epos „Game of Thrones“ von David Benioff und D. B. Weiss entwickelt. Diese unter älteren Jugendlichen und (nicht nur) jungen Erwachsenen populäre und aufwendig verfilmte Fernsehserie beruht auf den Romanen „Das Lied von Eis und Feuer“ von George R. R. Martin.¹² Es geht in einer an das Mittelalter erinnernden Fantasiewelt um den Konflikt verschiedener Familien und ihrer jeweiligen Vasallen um den Thron der „sieben Königreiche“. Nachdem in der ersten Staffel die religiöse Dimension lediglich angedeutet wird, wird sie in der zweiten Staffel zu einem zentralen Handlungselement. Neben die weithin etablierte Religion, dem Glauben an die „Sieben“, tritt nun ein neuer, offenbar weit mächtigerer Glaube an den „Herrn des Lichts“ der seinen Anhängern jedenfalls vorübergehendes Kriegsglück beschert. Gleichzeitig zeichnet sich die Priesterin dieses neuen Gottes durch ein geringeres Maß an religiöser Toleranz aus, indem sie von den Anhängern ihres Kriegsherrn den Glauben an den neuen Gott mehr und mehr einfordert. In der dritten Staffel werden einige Zweifler und ungläubige gar verbrannt, wobei letztlich nicht klar ist, ob das fehlende Bekenntnis zum neuen Gott den Grund zur Hinrichtung gab, oder nur ein zusätzliches Motiv. So bleibt der erste Gefolgsmann dieses Kriegsherrn weiterhin dem neuen (und wohl auch dem alten) Glauben gegenüber skeptisch. Einerseits scheint diese neue Religion in der Tat starke magische Kräfte zu besitzen, in der vierten Staffel lüftet die Priesterin aber das Geheimnis, dass sie mit Tricks arbeitet, um die Zweifelnden von der Wirkmächtigkeit des neuen Gottes zu überzeugen. Insbesondere im Norden des Landes ist auch noch ein Glauben an die „alten Götter“ verbreitet, eine animistisch anmutenden Religion in der insbesondere alte Bäume verehrt werden. Der Glaube an die „Alten Götter“ und die etablierte Religion der „7“ gehen weithin konfliktfrei miteinander um und können nebeneinander koexistieren, auch wenn deutlich wird, dass die Religion der Sieben die fortschrittlichere Religion ist und nur noch die Alten und

¹¹ Gleichwohl besteht (inter-)religiöse Kompetenz auch darin, mit solchen Provokationen des Religiösen auseinandersetzen zu können.

¹² Aufgrund der oben angeführten Abhängigkeit von der Lesekompetenz soll in diesem Beispiel jedoch nicht auf die Romanvorlage, sondern auf verfilmte Version zugegriffen werden.

die traditionsverbundenen aus dem Norden den alten Göttern anhängen.

Auch wenn es sich dabei eindeutig um Phantasiereligionen handelt, so enthalten die vorgestellten Religionen Momente, die in den vorfindlichen positiven Religionen vorkommen und auch zwischen ihnen zu Konflikten führen. Nicht nur für Tests in (inter-)religiöser Kompetenz, sondern auch für didaktische Prozesse des Lehrens und Lernens kann es daher sinnvoll sein, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, oder zur Deutung an solch einer oder mehreren fiktionalen Religionen zu stärken, zu erproben und zu testen. Dass persönliche Eingebundenheit mit den damit möglicherweise verbunden Affekten hier eine untergeordnete Rolle spielt, kann ein entscheidender Vorteil eines solchen Verfahrens sein.

Gleichwohl ist damit zu rechnen, dass auch im probabilistischen Verhältnis von Phantasiereligionen religiöse Affekte eine Rolle spielen, z.B. dann, wenn SchülerInnen die bloße Behandlung einer Phantasiereligion schon für blasphemisch halten. Gerade das kann aber wiederum ein didaktischer Anlass sein, indem zum Thema gemacht wird, dass es in der (inter-)religiösen Kompetenz auch um die Fähigkeit geht, eine religiöse Position antizipieren zu können, die einem selbst höchst fremd, möglicherweise absonderlich und ausgedacht erscheint. Dies lässt sich möglicherweise sogar leichter an klar deklarierten Phantasiereligionen erarbeiten, als an wirklichen Religionen, zumal wenn Gläubige dieser Religionen anwesend sind und sich persönlich verletzt fühlen.

Die didaktische Herausforderung besteht darin, dass das Moment des „als ob“ (Dressler in diesem Band), anders als bei Vaihinger (1911), keine Annäherung an eine Wirklichkeit erlaubt, sondern im Fiktionalen verbleibt, gerade so aber Praxen einzuüben und zu testen ermöglicht, die im Umgang mit vorfindlichen positiven Religionen (inter-)religiöse Kompetenz ausmachen.

Nicht soll damit plädiert werden für eine Religionspädagogik, deren Gegenstand nur noch fiktionale Religion ist, damit die wirklichen Religionskonflikte ausgespart bleiben. *Plädiert werden soll hier vielmehr für ein gelegentlich ergänzendes Konzept – sowohl für didaktische Prozesse des Lehrerns und Lernens, als auch für Testverfahren – die es erlauben, von gewissen Affektbehaftetheiten im Umgang mit gelebter Religion (Glauben) dadurch zu abstrahieren, dass auf fiktionale Religionen zurückgegriffen wird, denen man leidenschaftsloser begegnen kann, weil alle Beteiligten um deren Fiktionalität wissen und keine Wahrheitsansprüche im Spiel sind, oder besser, die Wahrheitsansprüche der fiktionalen Religion Teil des Spiels, aber eben nicht Teil des Lebens sind. Die Abstinenz von Wahrheitsansprüchen ermöglicht ein affektärmeres einüben von Fähigkeiten, die im Umgang mit unterschiedlichen vorfindlichen Religionen bedeutsam sein können.*

Literatur

- Albert, H. (2006): Der religiöse Glaube und die Religionskritik der Aufklärung. Beschränkungen des Vernunftgebrauchs im Lichte kritischer Philosophie. In: *Journal for General Philosophy of Science* Jg. 37, S. 355–371.
- Altmeyer, S. (2010): Competences in Inter-religious Learning. In: K. Engbretson u.a. (Hg.): *Interantional Handbook of Inter-religious Education*. 2 Bde., Dordrecht u.a., S. 627-604.
- Atria, M. / Strohmeier, D. / Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation - Beispiele aus dem Anwendungsfeld "Gewalt in der Schule". In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek, S. 233-249.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, N. et al. (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M.
- Baumert, J. / Stanat, P. / Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, S. 15-68.
- Benner, D. / von Heynitz, M. / Ivanov, S / Nikolova, R / Pohlmann, C. / Remus, C. (2010): Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* Jg. 32, H. 4, S. 304-312.
- Benner, D. / Schieder, R. / Schluß, H. / Willems, J. (Hrsg.) (2011): *Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn.
- Bernlochner, M. (2013): *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz : Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*. Paderborn.
- Garbarino, J. / Bronfenbrenner, U. (1986): Die Sozialisation von moralischem Urteil und Verhalten aus interkultureller Sicht. In: Bertram, H. / Edelstein, W. / Noam, G. / Oser, F.: *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt/M., S. 258- 288.
- Butler, J., Habermas, J., Taylor, C. & West, C. (2011): *The Power of Religion in the Public Sphere*. New York: Columbia University Press.
- Colby, A. / Kohlberg, L. (1986): Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Bertram, H. / Edelstein, W. / Noam, G. / Oser, F.: *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt/M. S. 130-162.
- Council of Europe (2008) Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education.
- EKBO (Hrsg.) (2007): *Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10*. Berlin, www.ekbo.de/documents?id=60503
- EKD (Hg.) (2011): *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*. Texte 111, Hannover.
- Elsenbast, V. / Fischer, D. (Hg.) (2007): *Stellungnahmen und Kommentare zu "Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung"*. Münster.
- Feindt, A. / Elsenbast, V. / Schreiner, P. / Schöll, A. (Hg.) (2009): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht*. Münster.
- Fischer, D. / Elsenbast, V. (Red.) (2006): *Grundlegende Kompetenzen*

- religiöser Bildung Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster.
- Flavell, J. H. (1975): *The development of role-taking and communication skills in children*. Huntington: Krieger.
- Gadamer, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6th ed.).
- Habermas, J. (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt/Main.
- Heimbrock, H.-G. et al. (Eds.) (2001): *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Münster.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. and Willaime, J.-P. (eds.) (2007), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster/New York/München/Berlin.
- Kehrer, G. (2014): Atheismus, Religion und Wissenschaft – Ein Problemfeld zu klärender Verhältnisse. In *Erwägen Wissen Ethik (EWE)*, Jg. 25, H. 1, S. 3-12. – sowie alle darauf replizierenden Artikel im Heft.
- Kenngott, E.-M. (2011): *Perspektivenübernahme: Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik*. Wiesbaden.
- Klieme, E. u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Knauth, Th., Jozsa, D.-P., Bertram-Troost, G. & Ipgrave, J. (Hrsg.) (2008) *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. Münster et al.
- Khorchide, M. (2009): *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden.
- Krause, S. / Nikolova, R. / Schluß, H. / Weiß, T. / Willems, J. (2008): *Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK*. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.)* H.2, S. 174-188.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Der Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Jg. 34, S. 156-166.
- Obst, G. (2009): *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen.
- Prediger, S. / Wittmann, G. (2014): *Verständiger Umgang mit Begriffen und Verfahren. Zentrale Grundlagen der Kompetenzaspekte Wissen-Erkennen-Beschreiben und Operieren-Berechnen*. In: Linneweber-Lammerskitten, Helmut (Hrsg.): *Fachdidaktik Mathematik. Grundbildung und Kompetenzaufbau im Unterricht der Sek. I und II*. Seelze, S. 128-140.
- Schluß, H. (2010a): *Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Bildungstheorie et vice versa*. In: *Pädagogische Rundschau* 64. Jg. H.3, S. 233-244.
- Schluß, H. (2010b): *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse - Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie*. Wiesbaden.
- Schluß, H. (2011): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Herausforderungen eines religionspädagogischen Paradoxons*. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* Jg. 10, H.2, 172-179.

- Schneider, H. (1999): Der Beutelsbacher Konsens, in: Mickel, W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 173-176.
- Schreiner, P., Sieg, U. & Elsenbast, V. (2005): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2014): Interreligiöse Bildung – Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh.
- Specht, W. (Hg.) (2009 a): Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz.
- Specht, W. (Hg.) (2009 b): Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz.
- Tenorth, H.-E. (Hg.) (2008): Thementeil „Bildungsstandards außerhalb der ‚Kernfächer‘“. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 2.
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M. and Béraud, C. (Hg.) (2009): Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: A European quantitative study. Münster.
- Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, 2001.
- Willems, J. (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Schluß, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden, S. 79-92.
- Ziebertz, H.-G. (2007): A Move to Multi? Empirical Research concerning the Attitudes of Youth toward Pluralism and Religion's Claims of Truth. In: Pollefeyt, D. (Ed.): Interreligious Learning. Leuven: Peeters.
- Ziebertz, H. G. / Riegel, U. (Hrsg.) (2009): How Teachers in Europe teach Religion. An international empirical Study in 16 countries. Münster.
- Zierer, K. (2011): Wider den Projektezwang. In: Erziehungswissenschaft, Beiträge - Mitteilungen - Berichte – Notizen. H. 1.