

Eingangs seines jüngsten Buches, einer Paulusbiographie, reflektiert *Alois Prinz*, preisgekrönter Jugendbuchautor, seine Motivation, sich ausgerechnet mit einem vielen Zeitgenossen so fernen Menschen wie Paulus zu beschäftigen. Fragen nach den Wurzeln der „christlich geprägten Kultur“ und ihren „geistigen Quellen“ seien es gewesen, so erläutert *Prinz*, die ihn zur Auseinandersetzung mit Paulus geführt hätten. Und er fährt fort: Diese Auseinandersetzung „war gleichzeitig der Versuch, mir über die eigene religiöse Haltung klarzuwerden. Kann das Christentum auch heute noch Bedeutung haben für jemanden, der die Glaubensgewissheit kirchlicher Lehren ebenso wenig nachvollziehen kann wie die Blindheit rein wissenschaftlicher, atheistischer Weltanschauungen? Welche Kraft war es, die das junge Christentum auf den Weg gebracht hat? Und kann man vielleicht bei Paulus lernen, ob und wie es möglich ist, auch heute noch ein religiöser Mensch zu sein?“<sup>1</sup>

Die Fragen, die *Prinz* formuliert, signalisieren mehr als das gegenwärtig wieder ansteigende Interesse an Religion. Sie zielen auf religiöse Bildung. Und dabei geht es nicht nur um die Fähigkeit, sich kulturell im Ensemble der christlichen Tradition zurechtzufinden. Es geht um anderes als eine Beobachterperspektive, es geht um die Frage nach der Bedeutung von Religion für die eigene Lebenspraxis:

- Kann man heute noch ein religiöser Mensch sein?
- Kann man dazu Wichtiges bei Paulus, beim Christentum lernen?
- Und: Was kann man überhaupt lernen? Wie ist das christlich-religiöse Lernen, das christlich-religiöse Wissen strukturiert?<sup>2</sup>

Es sind dies Fragen, die mitten hinein in die Diskussion um Konzeption und Reichweite von religiöser Bildung führen und in die Debatte um Kompetenzen, Standards und Evaluation. Welche Inhalte braucht sie? Welche Methoden? Und wie weist man nach, dass Bildung, was immer das heißen mag, erfolgreich war? Welche Konsequenzen ergeben sich für Leistungsmessung und -bewertung?

Aber sie führen auch darüber hinaus: Taugt das Christentum für die religiöse Lebensführung? Ist das Christentum eine, wie die *Neue Zürcher Zeitung* fragte, gute Religion?<sup>3</sup> Die Fragen deuten an, was das tägliche Geschäft so vieler ist, die sich mit religiöser Bildung beschäftigen: Dass religiöse Bildung überprüft, evaluiert werden will.

Evaluation – das ist nicht nur ein emotional aufgeladener, sondern auch ein sachlich komplizierter Begriff. *Hans Mendl* hat beispielsweise in einem Beitrag für die Katechetischen Blätter sechs verschiedene Evaluationsfelder benannt<sup>4</sup>: Neben der (1) „Fremd-

<sup>1</sup> *Alois Prinz*, *Der erste Christ. Die Lebensgeschichte des Apostels Paulus*, Weinheim 2007, 16.

<sup>2</sup> Vgl. die Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 18-23: „Der Religionsunterricht vermittelt strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche“ (ebd., 18). Dieses Grundwissen „orientiert sich [...] an der inneren Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens.“ (ebd., 19)

<sup>3</sup> Vgl. *Uwe Justus Wenzel* (Hg.), *Was ist eine gute Religion? Zwanzig Antworten*, München 2007.

<sup>4</sup> *Hans Mendl*, *Religionsunterricht evaluieren – ein weites Feld!*, in: *KBl* 132 (4/2007) 241-248.

bewertung des Lernerfolgs<sup>5</sup> stehen die (2) „Selbstreflexion der individuellen Lernergebnisse“<sup>6</sup>, (3) „die Selbstreflexion der Lernwege und Gruppenprozesse“<sup>7</sup>, (4) die „Reflexion weiträumiger Prozesse ‘angesichts des Glaubens’“<sup>8</sup>, (5) die „Rückmeldung an die Lehrperson“<sup>9</sup> und (6) die „Reflexion eines Faches und seiner Konstitution an der Schule“<sup>10</sup>.

Und auch diese Liste ist noch unvollständig. Ihr letzter Punkt leitet bereits zur Schulevaluation über, die als Prozess der Verbesserung von Bildungsprozessen und -einrichtungen konzipiert wird. Schließlich sind auch die Bildungsstandards als Steuerungsinstrument von Lehr-/Lernprozessen zu evaluieren.<sup>11</sup>

Folgerichtig hat *Mendl* Evaluation als ‘weites Feld’ beschrieben – Abgrenzungen tun Not und der Blick auf die zu evaluierenden Kompetenzen und Standards in einem Outcome-orientierten Bildungssystem bleibt dafür wesentlich, ist doch Evaluation, geleitet von einer Vision guten Unterrichts<sup>12</sup>, nur kriteriengestützt denkbar.

Welches Wissen braucht religiöse Bildung, welches Wissen braucht Religion? Ich werde der Frage nachgehen, indem ich zunächst die *Klieme-Studie* als Bezugspunkt der Bildungs- und Evaluationsproblematik vorstelle (Kap. 1), dann zwei Konzepte der Evaluation religiöser Bildung besichtige (Kap. 2), danach das zu evaluierende religiöse Lernen genauer in den Blick nehme (Kap. 3), um es mit der Evaluationsproblematik zu vermitteln (Kap. 4) und schließlich die Frage nach religiöser Bildung noch einmal zu stellen (Kap. 5).

## 1. Die *Klieme-Studie*: Evaluation standardbezogener Bildung

Bezugsgröße der neueren Diskussion um religiöse Bildung und ihre Evaluation ist die 2003 im Auftrag der *Kultusministerkonferenz* entstandene so genannte *Klieme-Studie*. Die Studie der Expertengruppe um *Eckhard Klieme* empfiehlt eine fachbezogene Trias aus Kompetenzen, Standards und Evaluationen in Form von Tests, um das Bildungsniveau deutscher Schüler/innen nachhaltig und nachprüfbar zu verbessern. Fast schon zum Refrain – zum Mantra? – der Bildungsdiskussion ist die im Anschluss an *Franz Emanuel Weinert* vorgelegte Definition von domänenspezifischen Kompetenzen geworden: Kompetenzen heißen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren

<sup>5</sup> Ebd., 244.

<sup>6</sup> Ebd., 245.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Ebd., 247.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Vgl. grundlegend die Expertise von *Eckhard Klieme u.a.*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin 2007 [2003], 129, die die Aufgabe der „Revision von Standards“ immerhin benennt. Überraschend deutlich formuliert die *Deutsche Bischofskonferenz*: „Im katholischen Religionsunterricht sind Bildungsstandards ein neues pädagogisches Instrument, dessen Validität selbst der Evaluation bedarf. Es wird deshalb darauf ankommen, die Weiterentwicklung der Bildungsstandards an den Erfahrungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis zu orientieren.“ (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I* (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 31).

<sup>12</sup> Vgl. zur Schwierigkeit, guten Unterricht zu definieren, *JRP 22/2006*: „Was ist guter Religionsunterricht?“.

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.“<sup>13</sup>

Diese Problemlösungskompetenz, eine Leistungsdisposition oder Handlungsanforderung<sup>14</sup>, wird durch Bildungsstandards operationalisiert und prozeduralisiert. Diese formulieren gleichsam die didaktische Logik eines Faches. Standards entwickeln, so heißt es in der Studie, „eine moderne ‘Philosophie’ der Schulfächer“<sup>15</sup>:

„Damit enthalten Bildungsstandards im Kern eine systematische fachdidaktische Konzeption, an der sich die Lehrkräfte orientieren und die sie eigenständig präzisieren können. Zentrale Ideen des Faches werden im Unterricht herausgearbeitet, und in der Beschreibung der Kompetenzmodelle wird deutlich, auf welche grundlegenden Begriffe und Operationen der Unterricht eingehen muss.“<sup>16</sup>

Standards sind schließlich *zwingend* auf empirisch überprüfbare, bundesweite Vergleichbarkeit hin konzipiert:

„Nationale Bildungsstandards gehören ohne Zweifel in den Kontext der Zielvorgaben für das Bildungssystem, denn sie setzen den Standard für die Leistungen der Schule und zwar so, dass man ihn an Individuen vergleichend messen kann.“<sup>17</sup>

Schon diese Konzeption enthält mit ihrer auf messbare Handlungsdispositionen zuge-spitzten Kompetenzdefinition bereits an grundlegender Stelle diskussionswürdige Momente, von denen ich nur einige<sup>18</sup> nenne: Da ist die Gefahr, dass Unterricht – aus vielfältigen Gründen – zu einem *teaching-to-the-test* mutiert, zumindest aber, dass Unterrichtserfolg auf das Überprüfbare reduziert wird. Dem korrespondiert der Einwand, dass Bildung als Prozess wie als Ergebnis mehr umfasst als Problemlösungsvermögen.<sup>19</sup> Noch schwerer wiegt m.E. der Zugriff auf die volitionale Dimension des Handelns in der Kompetenzdefinition, die nicht nur eine Überforderung von Unterricht als vielmehr eine Missachtung der Subjektivität und Freiheit der Lernenden darstellt.

Ich möchte diese Einwände jedoch hier nicht erörtern, sondern das Standardkonzept der Studie noch knapp beleuchten. Bildungsstandards, so das Gutachten, formulieren nämlich nicht weniger als einen fundamentalen, wenn auch zuweilen nicht ausgearbeiteten

<sup>13</sup> Klieme u.a. 2003 [Anm. 11], 72.

<sup>14</sup> *Friedhelm Kraft*, Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung, in: *Theo-Web* 5 (1/2006) 5-19, 6.

<sup>15</sup> *Klieme u.a.* 2003 [Anm. 11], 15.

<sup>16</sup> Ebd., 50.

<sup>17</sup> Ebd., 55.

<sup>18</sup> Vgl. in religionsdidaktischer Zuspitzung: *Rudolf Englert*, Bildungsstandards in Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: *Clauß Peter Sajak* (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Münster – Berlin 2007, 9-28. Zudem sei erwähnt, dass die realisierten, von der *Klieme-Studie* nicht geforderten *Regelstandards* Verlierer im Bildungsprozess strukturell in Kauf nehmen; vgl. dazu etwa *Lothar Kuld*, Bildungsstandards für das Fach Religion: Hintergründe und Anfragen, in: *Theo-Web* 3 (2/2004) 66-72, 67.

<sup>19</sup> Vgl. z.B. *Herbert A. Zwergel*, Grundlagen und Entwicklungen von Bildungsstandards unter Einbeziehung des Religionsunterrichts, in: *Sajak* 2007 [Anm. 18], 107-148, 117.

fachlichen Konsens notwendiger Kompetenzen<sup>20</sup>: Damit bilden Standards die „zentralen Ideen [...], die ein Fach konstituieren“, ab „und stellen dar, in welchen Teildimensionen und Niveaustufen sich die Kompetenzen der Schüler entfalten.“<sup>21</sup>

Die in den Standards sich realisierende Kompetenz setzt für die Studie bei deklarativem Wissen an. Dieses soll „dann zunehmend ‘prozeduralisiert’“<sup>22</sup> werden. Die von der Studie geforderten (und weder von der *Kultusministerkonferenz* noch von dem prototypischen baden-württembergischen Modell umgesetzten) *Mindeststandards* haben dann den Charakter normativer Setzungen. Sie bestimmen das Ziel des Lernprozesses.

Bildungsplantheoretisch markiert die *Klieme-Studie* damit einen wesentlichen Systemwechsel: Schulisches Lernen soll nicht mehr Input-, sondern Output- oder Outcome-gesteuert werden. Lehrkräfte sind nicht mehr einem Stoffkanon verpflichtet, sondern dem Ergebnis des Lernprozesses. Der Weg dahin ist von nun an frei wählbar. Der größeren didaktischen Freiheit korrespondiert jedoch im Gegenzug eine hohe Verbindlichkeit des Ergebnisses von Schule und Unterricht. Und gerade deshalb sind Evaluationen von zentraler Bedeutung: Wird erreicht, was erreicht werden soll, und wenn nicht: warum nicht?

„Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. [...] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.“<sup>23</sup>

Die religiöse Bildung, der im Zuge der Nach-PISA-Debatte und im Kontext der Frage nach einer religiösen Lesefähigkeit (‘literacy’) neue Aufmerksamkeit geschenkt wird, gehört nicht zu den Inhalten, die zentral standardisiert werden sollen – und doch hat die Diskussion eine Eigendynamik entwickelt, die ich an zwei Vorschlägen zur Evaluation von Bildungsstandards in Religion – an ihrer Möglichkeit entscheidet sich die Valenz von Kompetenzformulierungen im Sinne der *Klieme-Studie* – darstellen möchte.

## 2. Evaluationskonzepte: Top-down oder bottom-up

Evaluation im Sinne der *Klieme-Studie* ist auf empirische Kontrolle der Kompetenzmodelle wie auf standardisierte Überprüfung der Lernleistungen angewiesen. Zeitgemäße Konzepte religiöser Bildung scheinen ohne eine Fundierung in einem Kompetenzmodell und ohne eine darauf bezogene Evaluation nicht mehr denkbar.<sup>24</sup>

<sup>20</sup> *Klieme u.a.* 2003 [Anm. 11], 64: „Dieser Konsens schließt auch eine Übereinstimmung hinsichtlich der Basisfähigkeiten ein, die vorausgesetzt sein müssen, damit überhaupt der offene Umgang mit Mensch und Welt vollzogen werden kann. Niemand hat je bestritten, dass die kompetente Verfügung über Kulturtechniken – des Lesens, Schreibens, des Rechnens, des Umgangs mit Texten, der Rücksicht auf die Mitmenschen oder den eigenen Körper – zu den Basisfähigkeiten gehört, die im Prozess des Aufwachsens gesichert werden müssen.“

<sup>21</sup> Ebd., 50.

<sup>22</sup> Ebd., 78.

<sup>23</sup> Ebd., 12.

<sup>24</sup> Stellvertretend für viele Äußerungen: *Hartmut Lenhard*, Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen?, in: *Theo-Web* 6 (2/2007) 88-103, 99, der formuliert: „Vor allem dann, wenn existentielle ‘Erfahrungen und Begegnungen’ in Opposition zu Kompetenzen und Standards gebracht werden, lässt sich der Verdacht nicht von der Hand weisen, dass die Bedeutung des Wissens und Könnens für die Entwicklung einer Persönlichkeit eher gering eingeschätzt wird. Dagegen ist m.E. mit Nachdruck darauf zu verweisen, dass der Königsweg zu einer eigenen Positionsbestimmung –

Einen solchen Vorschlag zur Evaluation von Bildungsstandards im Fach Evangelische Religion hat die Berliner Forschungsgruppe um *Dietrich Benner* (Erziehungswissenschaft) und *Rolf Schieder* (Religionspädagogik) im Rahmen eines längerfristig angelegten DFG-Projektes entwickelt. Religiöse Kompetenz bezieht sich, so die Grundannahme des Berliner Modells, auf „die schlichte Tatsache, dass es Religion gibt“ und man lernen muss, „sich zur Religion als einem sozialen und kulturellen Tatbestand zu verhalten“<sup>25</sup>. Dieses Sich-Verhalten ist lernbar, und Lernbarkeit impliziert nach den Vorannahmen der Bildungsdiskussion auch Messbarkeit – wenn auch nicht jedes Moment des Lernprozesses, oft sind es sogar nur kleine Teile, messbar ist. Aber eben diese Momente können helfen, den Religionsunterricht und die religiöse Bildung zu profilieren.

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 um reflexives Können.“<sup>26</sup> Religiöse Kompetenz zielt daher nicht auf die Unterscheidung von wahr / unwahr, sondern auf die von richtigerer und falscherer Lösungsstrategie. Sie mache transparent, „was im Religionsunterricht gelernt wird“ und dass „dieses Gelernte für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler relevant ist.“<sup>27</sup>

Religiöse Kompetenz und religiöse Bildung gehören also zusammen, sind aber nicht deckungsgleich, sondern die religiöse Kompetenz ist ein Teilmoment religiöser Bildung. Ziel religiöser Bildung<sup>28</sup> wäre es, „an den vorfindlichen Religionskulturen partizipieren zu können – und sei es in der Weise, dass sie [die Schüler] gute Gründe für ihre Distanz zu bestimmten Ausprägungen des Religiösen vorbringen können“<sup>29</sup>.

Solcher Partizipationskompetenz, die kommunikativ und empathisch ausgerichtet ist, stellt das Berliner Modell die Deutungskompetenz zur Seite.

„*Religiöse Deutungskompetenz* meint, dass jemand innerhalb eines religiösen Kontextes einen Gegenstand angemessen zu interpretieren vermag. Mit dieser Fähigkeit werden unterschiedliche Weltzugänge (z.B. politisch, ökonomisch, religiös, wissenschaftlich) erkannt und unterschieden

zumindest was die schulische Bildung angeht – immer noch über die fundierte geistige Auseinandersetzung mit der Religion führt. Wir können es uns nicht länger leisten, dass Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht als ‘Läberfach’ ansehen, in dem jeder jede beliebige Meinung zu Protokoll geben kann, auch wenn sie vor Unkenntnis nur so strotzt. Und die Berufung auf den ‘Charme’ reicht auf Dauer nicht hin, um den Religionsunterricht an einer öffentlichen Schule zu begründen. Wenn das Fach Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule anschlussfähig bleiben und nicht marginalisiert oder letztlich hinauskomplimentiert werden soll, dann muss es sich durch präzise benannte Kompetenzen ausweisen, die durch den Unterricht erworben werden können und sollen. Wer also auf dem unplanbaren ‘Mehr’ des Religionsunterrichts insistiert, muss sich umso eingehender dem didaktisch Planbaren und Überprüfbaren stellen.“

<sup>25</sup> *Rolf Schieder*, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes, in: *Sajak* 2007 [Anm. 18], 67-86, 71.

<sup>26</sup> *Roumiana Nikolova / Henning Schluß / Thomas Weiß / Joachim Willems*, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: *Theo-Web* 6 (2/2007) 67-87, 69.

<sup>27</sup> *Ebd.*, 70.

<sup>28</sup> Dass ich ausdrücklich von ‘Bildung’ spreche, legitimiert sich aus *Schieder* 2007 [Anm. 25], 71: „Die Schülerinnen und Schüler werden unweigerlich mit der Faktizität von Religion konfrontiert sein – und deshalb ist es die Aufgabe schulischer Bildung, sie darauf vorzubereiten.“

<sup>29</sup> *Schieder* 2007 [Anm. 25], 71.

und können somit in Beziehung zu dem gegebenen Gegenstand gesetzt werden. Darüber hinaus gehört zur religiösen Kompetenz eine *religiöse Partizipationskompetenz*. Sie wird als Fähigkeit verstanden, die sich sowohl auf die Bezugsreligion als auch auf andere Religionen und den öffentlichen Raum bezieht und Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, an einer Handlung reflexiv teilhaben, einen Handlungsverlauf begründet planen sowie Handlungsentscheidungen und Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können.<sup>30</sup> Sie ermöglicht Stellungnahme.

Beide Teilkompetenzen beziehen sich, es klang bereits an, auf die drei Gegenstandsbe-  
reiche 'Bezugsreligion', 'andere Religionen' und 'außerreligiöse Bereiche'. Aus ihrer  
Koppelung ergeben sich beispielsweise für den Gegenstandsbereich 'außerreligiöse Be-  
reiche' als religiöse Deutungskompetenz 'hermeneutische Fähigkeiten'.

„Die Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz in eine religiöse Deutungs- und eine religiöse Parti-  
zipationskompetenz ist zunächst rein formal und könnte in ähnlicher Weise für eine Vielzahl ander-  
er Schulfächer gelten. Ihre universelle Verwendbarkeit ist jedoch kein Nachteil, sondern kann  
dazu beitragen, Typisierungen in harte und weiche Fächer zu überwinden und eine Kompatibilität  
mit Kompetenzprofilen anderer Fächer zu fördern.“<sup>31</sup>

Die Forschungsgruppe ist mittels empirischer Untersuchungen in Sachen Deutungs-  
kompetenz zu einer kumulativ strukturierten Niveaustufenbeschreibung hermeneutischer  
Kompetenz als Teilkompetenz religiöser Deutung gelangt.<sup>32</sup> Zur Frage des kompetenten  
Umgangs mit Wahrheitsansprüchen ergaben sich dabei acht Niveaustufen, deren unter-  
ste lautet: „Einfaches Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten“, deren  
oberste: „Wahrnehmen und Interpretieren von religiösen Inhalten aus komplexeren  
Textzusammenhängen im Licht der Kenntnis verschiedener Fachlogiken (z.B. ökonomischer,  
religiöser, politischer, ethischer), die in einer Aufgabe in einem ungewohnten  
Kontext identifiziert und aufeinander bezogen werden können.“<sup>33</sup>

Erst die derart generierten, dann aber normativen Kompetenzen und Niveaustufen – die  
zudem noch um eine Konzeption konsekutiven Lernens zu ergänzen sind! – ermögli-  
chen Evaluation im Sinne der *Klieme-Studie*, indem durch Testaufgaben die Fähigkeiten  
der Schüler/innen überprüft werden, jedoch keine Individualdiagnostik.

Ein hinsichtlich der Problematik empirischer Evaluation von Bildungsstandards in Reli-  
gion pragmatischer Einwurf, der zur Gelassenheit mit den sachlich schwierigen Impli-  
kationen aufruft, stammt von *Hartmut Lenhard*.

„Davor [sc. der Evaluation] wird uns schon die Tatsache bewahren, dass valide Testinstrumente  
für die 'Nebenfächer' abseits von Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen Millionensummen  
verschlingen und nicht damit zu rechnen ist, dass Staat oder Kirche sich für den Religionsunterricht  
in finanzielle Abenteuer stürzen werden.“<sup>34</sup>

Angesichts auch solcher Erwägungen konzentriert sich die Evaluationsdiskussion auf  
einen weiteren Punkt. Bedeutsamer nämlich als empirische Evaluation scheint der Para-  
digenwechsel im Prozess (nicht nur) religiösen Lernens, den das Standardkonzept mit

<sup>30</sup> *Nikolova u.a.* 2007 [Anm. 26], 72.

<sup>31</sup> Ebd., 74.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., 81.

<sup>33</sup> Ebd., 74.

<sup>34</sup> *Lenhard* 2007 [Anm. 24], 101.

sich bringt.<sup>35</sup> Lernen umfasst schließlich weit mehr als das Einstudieren fachlicher Inhalte. *Thorsten Bohl* etwa hat, unter anderem im Rückgriff auf *Heinz Klippert*, einen 'erweiterten Lernbegriff' profiliert, der neben dem fachlich-inhaltlichen einen methodisch-strategischen, einen sozial-kommunikativen und einen persönlichen Lernbereich umfasst.<sup>36</sup> Dass ein solches erweitertes Lernverständnis christlich-religiösem Lernen, das auf religiöse Bildung zielt, entgegenkommt (und das, obwohl auch der 'erweiterte' Lernbegriff noch Lernbereiche, etwa die Ästhetik, abblendet), ist fast schon offensichtlich. Dass solches Lernen mit herkömmlichen Prüfungsverfahren (Tests, Klassenarbeiten) nicht mehr adäquat abgebildet werden kann, gleichfalls.

Evaluation eines kompetenzorientierten religiösen Lernens, das auch Unterrichts- und Lernprozesse in den Blick nimmt, wäre daher, so etwa der Vorschlag von *Wolfgang Michalke-Leicht*, als Evaluation 'von unten' zu konzipieren, die versucht, die vielfältigen Wege und Methoden des Lernens zu erfassen und auszuwerten. Seine zentrale Einsicht rührt an die Basis christlich-theologischer Reflexion:

„Die Wertschätzung geht der Leistung voraus. Für den Religionsunterricht wird dies in besonderer Weise bedeutsam sein, ist damit doch das zentrale Fundament christlicher Theologie – die Rechtfertigungslehre – angesprochen. Am Beginn eines jeglichen Evaluationsbemühens steht daher die Entwicklung einer nachhaltigen Feedbackkultur.“<sup>37</sup>

Feedback gestaltet Beziehungen – oft genug positiv – und hat eine positive Rückwirkung auf das Lernklima. Zudem sind Feedback und Selbstevaluation, die dem Unbehagen an der eigenen Unterrichtspraxis oder der Verwunderung über ausbleibende Lernerfolge nachgehen, wichtige religionspädagogische Lernchancen, weil hier über die Wertschätzung hinaus eine Ebene des Einverständnisses zwischen Lehrkraft und Schüler/innen erreicht werden kann, aufgrund dessen Unterrichtsinhalte erst wirksam, religiös bildend, werden. Evaluation wäre, so verstanden, ein *konstitutives Moment des Lehr-/Lernprozesses*, das, diese Einsicht ist von zentraler Bedeutung, die Subjektivität der Schüler/innen bis in den Lernprozess hinein ernstnimmt<sup>38</sup> – und nicht eine externe und subjektlose Überprüfung von (inhaltlich wie auch unter dem Machtaspekt problematisch definierten) Kenntnissen.

### 3. Christlich-religiöses Lernen: sponsorierte Praxis

Solche Bottom-Up-Verfahren von Evaluation umgehen die Schwierigkeit, eine konsensfähige Definition von religiöser Kompetenz präsentieren zu müssen. Dass eine solche Definition aber ein hoch komplexes und bis heute eben nicht konsensfähig gelöstes Problem darstellt, zeigt sich beim *Berliner Modell* etwa darin, dass die Autoren einen fiktiven religiös neutralen Standpunkt fixieren, der die Problematik, Religion(en) hinrei-

<sup>35</sup> *Wolfgang Michalke-Leicht*, „Menschen stärken und Sachen klären“. Wie lässt sich die Leistung des Religionsunterrichts messen?, in: HK 61 (9/2007) 471-476, 475.

<sup>36</sup> Vgl. *Thorsten Bohl*, Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Sonderausgabe, Weinheim – Basel 2006; *Heinz Klippert*, Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim – Basel 16/2006.

<sup>37</sup> *Wolfgang Michalke-Leicht*, Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Perspektiven, in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 35 (1/2007) 18-21, 18.

<sup>38</sup> *Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 35], 472.

chend präzise zu definieren, souverän negiert.<sup>39</sup> Zugleich können solche Konzepte massiv als Fremdbestimmung erfahren werden: Evaluation ist nun einmal amalgamiert mit Machtprozessen.<sup>40</sup> Dafür bleiben Evaluationen von unten hinsichtlich der Kriterienfrage schnell unterbestimmt.

Die Kriterienfrage ist mit dem Hinweis auf einen erweiterten Lernbegriff, dem Unterricht zu genügen habe, nämlich nicht erledigt. Was ist denn christlich-religiöses Lernen, das auf Bildung zielt und über kulturelles Orientierungswissen hinausgeht? Die in der Standarddiskussion viel zu wenig beachtete Bischofsschrift *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* hatte schon 1996 ein Konzept entworfen, das christlich-bildendes Lernen als Gestaltung von Freiheit im Geiste Jesu bestimmt hatte: Christlich-religiöses Lernen zielt auf das Anerkennen und Anerkannt-Sein von Freiheit.<sup>41</sup>

Damit aber gerät das Lernen in eine gegenüber dem 'erweiterten Lernbegriff' von Klippert und anderen abermals erweiterte Perspektive. Schon Klippert hatte *Mündigkeit* als Ziel schulischen Lernens bestimmt, diese Mündigkeit aber vor allem als Ergebnis methodischer Kompetenz und damit mit Blick auf die Lerninhalte beschrieben. Freiheit im Sinne der *'bildenden Kraft des Religionsunterrichts'* ist aber nicht nur, nicht einmal zunächst sachbezogene, gar in Konkurrenz und gegen Bevormundung behauptete, sondern gewährte Freiheit. 'Gewährte Freiheit' als Chance und Ziel religiöser Bildung nimmt zuerst die Lehrkräfte in den Blick: Sie müssen Freiräume schaffen, aber sie müssen als Gewährsleute der Freiheit im Lernprozess präsent bleiben. Christlich-religiöses Lernen ist Lernen im Dialog und in der Auseinandersetzung mit Anderen. Es antwortet auf die Herausforderung an die Freiheit, die der christliche Gottesgedanke birgt. Muten Lehrer/innen den Schüler/innen diesen Gottesgedanken in advokatorischem Engagement zu, dann ist bildendes, christlich-religiöses Lernen als antwortendes Handeln, als *responso-rische Praxis* angesichts einer konfessionell verorteten Zumutung sachgemäß zu beschreiben.

Möglicherweise findet sich hier sogar die von der *Klieme-Studie* vorausgesetzte *didaktische Logik christlich-religiösen Lernens*: Solches Lernen zielt nicht zuerst auf sachliche, sondern auf personale Strukturen, auf im Geiste Jesu gelingendes Miteinander – und sein zentraler Lerninhalt ist die Gewissheit der unvertretbaren Bedeutsamkeit von Begegnungen.

Das hat Auswirkungen für Evaluation: Wenn christlich-religiöses Lernen so sachgemäß beschrieben ist, dann ergänzt 'responso-rische Praxis' den 'erweiterten Lernbegriff' um

<sup>39</sup> Vgl. a. ebd., 474: „Eine weitere Grenze der Bildungsstandards zeigt sich darin, dass diese sich größtenteils auf kognitive Elemente schulischer Bildungsbemühungen beschränken und zugleich vorgeben, Bildungs- beziehungsweise Lernleistungen klar zu benennen [...]. Solche Standards sind jedoch bei weitem nicht immer eindeutig operationalisierbar. Auch die Vorgabe der Deutschen Bischofskonferenz ist durch dieses Dilemma gekennzeichnet, wenn es dort heißt: 'Schülerinnen und Schüler wissen, dass jede menschliche Rede von Gott analog zu verstehen ist.' Es stellt sich hier nämlich die Frage, wödurch dieses Wissen gekennzeichnet ist, wie weit es reicht, wie tief es artikuliert ist und in welchem Maße es artikuliert werden kann.“ Es stellt sich, genauer besehen, die Frage nach der Konfiguration christlich-religiösen Wissens.

<sup>40</sup> Vgl. *Martina Kranl*, Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – 'braucht' (religiöse) Bildung Evaluation?, in: RpB 53/2004, 38-43, 38; *Michalke-Leicht* 2007 [Anm. 35], 473.

<sup>41</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, bes. 30-34.



die Dimension der Intersubjektivität. Sie ordnet das erlernte christlich-religiöse Wissen in einen intersubjektiven Bedeutungszusammenhang ein: Lernen konstituiert nicht nur einen Bezug zwischen Subjekt und Inhalt, sondern realisiert *Bildung als intersubjektive, Inhalte in Gebrauch nehmende Praxis von Freiheit*. Diese Praxis hat ein Kriterium – die Evidenz anerkannter, in Christus gewährter Freiheit –, aber keine Ziel-Norm: Wie Freiheit sich gestaltet und gestalten will und was ihr dazu bedeutsam wird, bleibt ihr selbst überlassen.

Die inhaltliche Dimension des ‘Antwortens’ muss allerdings – gerade mit Blick auf zu evaluierende Lernprozesse und die in ihnen generierte Inhaltlichkeit – genauer beschrieben werden. Sie lässt sich mit Hilfe von Lernzieloperatoren genauer in den Blick nehmen, wie sie die *Kultusministerkonferenz* in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*<sup>42</sup>, allerdings hier zunächst nur sachbezogen, definiert.

Diese Operatoren beschreiben den Umgang mit Wissen auf verschiedenen Niveaustufen oder Anforderungsbereichen. Der erste Anforderungsbereich (*Reproduktion*) „umfasst die Zusammenfassung von Texten, die Beschreibung von Materialien und die Wiedergabe von Sachverhalten unter Anwendung bekannter bzw. eingeübter Methoden und Arbeitstechniken“<sup>43</sup>. Die ihm zugeordneten Operatoren heißen etwa *nennen, darstellen, beschreiben*.<sup>44</sup>

Der zweite Anforderungsbereich (*Reorganisation und Transfer*) „umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf neue Sachverhalte“<sup>45</sup>. Die entsprechenden Operatoren sind zum Beispiel *einordnen, begründen, in Beziehung setzen*.<sup>46</sup>

Der dritte Anforderungsbereich (*Problemlösung, Urteilsbildung*) „umfasst die selbstständige systematische Reflexion und das Entwickeln von Problemlösungen, um zu eigenständigen Deutungen, Wertungen, Begründungen, Urteilen und Handlungsoptionen sowie zu kreativen Gestaltungs- und Ausdrucksformen zu gelangen“<sup>47</sup>. Hier heißen die entsprechenden Operatoren etwa *sich auseinandersetzen mit, erörtern, gestalten*.<sup>48</sup>

Gelänge es, die sach- und handlungsbezogenen Operatoren intersubjektiv zu dimensionieren und als responsorische Praxis zu deuten, wäre ein an die üblichen Bewertungssysteme schulischer Leistungen anschlussfähiges und zugleich auf ihr zentrales Moment bezogenes Verständnis christlich-religiöser Ingebrauchnahme von Inhalten gewonnen, das eine christlich-religiösem Lernen entsprechende Evaluation ermöglicht: Von erlernten Inhalten ausgehend wäre die Evaluation der intersubjektiven Lehr-/Lernprozesse möglich und nötig, weil Inhalte immer intersubjektiv verfasst sind. Eine derartige intersubjektive Interpretation der Operatoren, die Lernen als antwortendes Handeln deutet, könnte etwa wie folgt aussehen:

<sup>42</sup> Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006 ([www.kmk.org/doc/beschl/061116\\_EPA-kat-religion.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-kat-religion.pdf) [10.9.2008]).

<sup>43</sup> Ebd., 11.

<sup>44</sup> Ebd., 12.

<sup>45</sup> Ebd., 11.

<sup>46</sup> Ebd. 12f.

<sup>47</sup> Ebd., 11.

<sup>48</sup> Ebd., 13f.

(1) Responsorische Praxis bezieht sich zunächst darauf, dass Inhalte, die angeboten werden, überhaupt zur Kenntnis genommen werden.<sup>49</sup> Die Anforderungsstufe *Reproduktion* und die ihr zugeordneten Operatoren lassen sich handlungstheoretisch damit als jene Form antwortenden Handelns beschreiben, in der Lernende sich auf die angebotenen Inhalte einlassen und sie zur Kenntnis nehmen. Reproduktion realisiert Anerkennung inhaltsbezogen. Diese Einschätzung reflektiert zudem, dass nicht nur schulische Leistung von vielen, oft intersubjektiv dimensionierten Faktoren abhängt: „Leistung setzt [...] eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur voraus“<sup>50</sup>.

(2) *Reorganisation* und *Transfer* lassen sich handlungstheoretisch als Antwort auf die Behauptung verstehen, dass christlich-religiöses Lernen, Lernen an und in der christlichen Tradition, sinnvoll sein soll, sofern sie den von Anderen unterstellten und verbürgten Sinn mit anderen Sinnansprüchen und Sinnverheißungen in Beziehung setzen.

(3) *Urteilsbildung* und die ihr zugeordneten Operatoren realisieren handlungstheoretisch die Bereitschaft, den von Anderen behaupteten Sinnintentionen reflexiv auf den Grund zu gehen und sie auf diese Weise *probeweise* anzueignen.

(4) Responsorische Praxis geht aber noch einen Schritt weiter und über das prüfungstechnisch Operationalisierbare hinaus: Sie stellt immer wieder das Sinnangebot als Ganzes prüfend und auf der Suche nach einer endgültigen Antwort in Frage. Theologisch wird man dabei auf die eschatologische Perspektive gläubiger Praxis hinweisen. In bildungstheoretischer Perspektive erinnert responsorische Praxis daran, dass die Bedeutung und der Geltungsanspruch christlich-religiösen Lernens immer wieder der Überprüfung und Bewährung auszusetzen ist, soll dieses Lernen Partizipation und Gemeinschaft im Geiste Jesu mitgestalten.

Damit ist eine Ingebrauchnahme religiöser Inhalte skizziert, die diese gerade nicht als Informationen versteht und bewertet<sup>51</sup>, sondern von Anfang an eingebettet in intersubjektive Zusammenhänge begreift. Es macht mithin einen Unterschied, ob ein Lernender Jesu Botschaft vom Reich Gottes *kenn*t<sup>52</sup>, ob er diese Botschaft mit dem Sinn-Angebot der Lehrkraft *in Beziehung setzen* bzw. in sein sonstiges Alltagswissen *einordnen* kann, ob er ihrem Grund in Gottes Handeln *gestalterisch* oder *begrifflich* auf die Spur kommen oder ob er ihre Bedeutung in seinem Leben *realisieren* kann. Schließlich erschließt sich die Bedeutung der religiösen Inhalte, je vertiefter – handlungstheoretisch gesprochen: je intensiver – sie in Gebrauch genommen worden sind. Wesentlich damit verbunden ist die intersubjektive Praxis zwischen Lehrkraft und Lernenden. An ihr muss sich das Wissen kriteriologisch ausweisen, indem diese Praxis Menschen als Subjekte zu jeder Zeit ernstnimmt und den Sinn von Subjektivität behauptet und aus religiöser Überzeugung auch begründet. Ihre Bewertung (Evaluation) lässt sich über herkömmliche Verfahren nicht nur aus lerntheoretischen, sondern, wie sich nun zeigt, auch aus sachlogischen Gründen nicht erreichen. Ein „Paradigmenwechsel von testtheoretischen

<sup>49</sup> Vgl. Lenhard 2007 [Anm. 24], 91: Da ist zunächst einmal die Tatsache, dass der Schüler überhaupt etwas *wahrnimmt* und nicht nichts.“

<sup>50</sup> Bohl 2006 [Anm. 36], 26, im Orig. kursiv.

<sup>51</sup> Vgl. ebd., 79.

<sup>52</sup> Die Schülerinnen und Schüler „kennen zentrale Texte der Reich-Gottes-Verkündigung“ (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 11], 24).

zu qualitativen Gütekriterien<sup>53</sup>, die ausdrücklich und über die Vermutungen von *Bohl* hinaus die intersubjektive Dimension des Lernens einbeziehen, ist angezeigt.

#### 4. Zur Handlungslogik von Evaluation

Responsorische Praxis konfiguriert Wissen intersubjektiv. Eine intersubjektive Lernlogik braucht eine intersubjektiv orientierte Evaluation: *Evaluation kann der (im Kern christlich-religiösen) Qualität von Beziehungen dienen und darin die Bedeutsamkeit der Inhalte behaupten.* Um das näher zu beschreiben und der Intuition von *Michalke-Leicht* und anderen, dass wertschätzende Evaluation dem Rechtfertigungsgeschehen korrespondiert, nachzugehen, beschreibe ich Evaluation mit Blick auf die Dimensionen responsorischer Praxis.<sup>54</sup>

(1) Lernen ist Anerkennen. Evaluation dient der Anerkennung. Evaluationsverfahren, die sich auf anerkennendes Handeln beziehen, nehmen nicht nur die Befindlichkeit und die Lern-Kompetenz aller Beteiligten in Hinsicht auf die Beziehungsqualität ernst. Sie können auch in den Blick nehmen, ob Inhalte *als* religiöse Inhalte wahrgenommen (konstituiert, zum subjektiven Religionskonzept in Beziehung gesetzt) werden (können). Solche *individualdiagnostisch orientierten* Evaluationsverfahren brauchen aber eine dem erweiterten Lernbegriff und dem responsorischen Lernverständnis gemäße Krieteriologie. Prüfungskriterien müssen in Relation zum Beziehungsprozess stehen, indem sie, wie *Bohl* das bezeichnet hat, kommunikativ validiert werden.<sup>55</sup> Dass man dabei altersgemäß vorgeht, ist selbstverständlich.

(2) Lernen ist Beziehung. Evaluation dient der Beziehung. Evaluationsverfahren, die Beziehungshandeln in den Blick nehmen, realisieren die gemeinsame Verantwortung für den Unterrichtsprozess – evaluiert werden kann und muss die Prozessqualität des Lernens. Individualdiagnostische Evaluation überprüft – kommunikativ validiert – die Fähigkeit, Sinnansprüche miteinander ins Gespräch zu bringen.

(3) Lernen ist be- und ergründende, diskursive Reflexion. Evaluation dient der Reflexion. Evaluiert werden muss die Tauglichkeit der Inhalte, die das Lernen gestalten: Die *Deutsche Bischofskonferenz* hat in ihrer Stellungnahme angedeutet, dass Bildungsstandards selbst einer Evaluation bedürfen.<sup>56</sup> Evaluation prüft, ob das, was gelernt wird, auch religiös bedeutsam wird. Individualdiagnostische Evaluation überprüft, ob die religiöse Positionierung begründet – und das heißt: in Auseinandersetzung mit anderen Positionierungen – geschieht.

(4) Lernen zielt auf Teilhabe. Evaluationsverfahren, die Teilhabe in den Blick nehmen, zielen (fundamentaltheologisch) auf die Frage nach der guten, lebens- und handlungsbehebenden Religion: auf die Geltungsfrage. Diese wird vermutlich im Unterricht häufiger als in der religionsdidaktischen Reflexion gestellt, gerade deshalb ist sie zu erwähnen. Evaluationstheoretisch bedeutsam wird die Frage in der Suche nach einer angemessenen Verortung religiösen Lernens etwa in der Institution Schule.

<sup>53</sup> *Bohl* 2006 [Anm. 36], 75.

<sup>54</sup> Ähnlich bezieht *Kraml* 2004 [Anm. 40], 42 die Evaluation – hier gemäß Einsichten der TZI – auf Ich, Wir, Es und Kontext.

<sup>55</sup> *Bohl* 2006 [Anm. 36], 76f. u. ö.

<sup>56</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 11], 31.

## 5. Lernen, „ein religiöser Mensch zu sein“?

„Kann man [...] lernen, ob und wie es möglich ist, auch heute noch ein religiöser Mensch zu sein?“<sup>57</sup> Welches Wissen braucht religiöse Bildung? Und: Lässt sich dieses Wissen wenn nicht messen, so doch bewerten?

Die von der Bildungsdebatte angestoßene Frage nach religiöser Kompetenz und Bildungsstandards einschließlich ihrer Evaluation hat in religionspädagogischer Perspektive – evaluativ! – vor allem das Problembewusstsein um die Schwierigkeiten geschärft, die Wissenslogik des eigenen Faches zu erarbeiten – und es ist zu bezweifeln, ob das Kompetenzmodell der *Klieme-Studie* überhaupt taugt, christlich-religiöse Bildung zu beschreiben. Deren Handlungslogik jedenfalls braucht zwar Evaluation, aber nicht als vergleichende Leistungsmessung: Es ist ein Irrsinn, in einen Wettbewerb um die beste religiöse Kompetenz einzutreten, sogar ein performativer Selbstwiderspruch, insofern religiöses Wissen den Anderen konstitutiv braucht und in sein Recht setzt, was im Wettbewerb eben nicht funktioniert. Religiöse Bildung braucht den Anderen, sie sucht. Erst, wenn diese didaktische Logik christlich-religiösen Lernens ausgearbeitet ist, lässt sich die Frage, welche Inhalte christlich-religiöse Bildung formen helfen, sinnvoll angehen, sollen nicht oberflächlich strukturierte<sup>58</sup> und mehr gewohnheitsmäßig tradierte als sachlich und fachlich begründete Sammlungen christlichen Traditionswissens dabei herauskommen.

Vielleicht lässt sich die Frage, was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, dann eher so formulieren: Wen kann man um Rat fragen, um Religion kennenzulernen? Wenn religiöses Lernen inmitten des ökonomischen Gefälles der Standard- und Evaluationsproblematik den Wert von Begegnungen behauptet und einklagt und an ihm die Bedeutung von Wissen misst, ist das in Schulen, die zunehmend zum Lebensraum von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften werden, nicht sein geringster Ertrag.

*Alois Prinz* schließt sein Buch mit einem Hinweis auf *Albrecht Dürers* „*Vier Apostel*“ von 1526:

„Während Johannes und Petrus in ein Buch vertieft sind und Markus in eine unbestimmte Ferne sieht, hat sich Paulus dem Betrachter zugewandt und schaut ihn mit einem bohrenden, ja herausfordernden Blick an, als wollte er sagen: Und was ist mit dir?“<sup>59</sup>

Religiöses Lernen ist responsorische Praxis, wenn es auf diese Frage, auf das „Adam, wo bist du?“ der *Genesis* (Gen 3,9), Antworten sucht. Solche Antwort braucht den Anderen, den, der die Frage stellt, und den, der die Antwort vernimmt.

Paulus, so noch einmal *Prinz*, habe sich „Leser gewünscht, die sich nicht verstecken, sondern ihm entgegenkommen. Denn er wusste, dass nur das verstanden werden kann, was schon vorher in einem angelegt ist, und dass er nur den erreichen kann, der seine Fragen und Zweifel als die eigenen entdeckt. So könnte der Blick, den Paulus auf dem Gemälde *Albrecht Dürers* dem Betrachter zuwirft, auch bedeuten: Und wo bist du?“<sup>60</sup>

<sup>57</sup> *Prinz* 2007 [Anm. 1], 16.

<sup>58</sup> Man denke an das Nebeneinander der Themen in den verschiedenen Standardkonzepten, die „Jesus“, zentrale Dimension christlich-religiösen Lernens, als Thema unter anderen behandeln.

<sup>59</sup> *Prinz* 2007 [Anm. 1], 226.

<sup>60</sup> *Ebd.*, 227.