

Georg Ritzer

## ‘Kleine Brötchen backen’.

### *Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht<sup>1</sup>*

#### 1. Problemstellung

*Was bringt Religionsunterricht?* Das ist eine Fragestellung, mit der man sich im religionspädagogischen Kontext nicht nur Freunde macht.<sup>2</sup> Dennoch – oder gerade deshalb – scheint sie eine religionspädagogische Kernfrage zu sein. Damit untrennbar verknüpft ist auch die Frage: Was kann und soll Religionsunterricht realistischerweise leisten? In der religionspädagogischen Literatur gibt es eine unüberschaubare Fülle von Veröffentlichungen, was denn alles Ziele von Religionsunterricht und wie diese zu verfolgen seien. Hierzu sind sowohl auf Schüler/innenebene<sup>3</sup> als auch auf Religionspädagoge/innen-ebene<sup>4</sup> durchaus kontroverse Meinungen zu finden. Dünnere wird die Informationslage, wenn es um tatsächliche Effekte von Religionsunterricht geht. Solche Untersuchungen sind entweder rückblickend konzipiert<sup>5</sup> oder fragen nach Einschätzungen der Lebensrelevanz von Religionsunterricht.<sup>6</sup> Wenige Forschungsdesigns sind longitudinal angelegt; wenn dies geschieht, beziehen sich die Forschungen auf gezielte Projekte<sup>7</sup> und nicht auf den Regelunterricht. In diesem Zusammenhang ist der Einwand von *Hans Schmid* ernst zu nehmen, der darauf hinweist, dass „Lernprozesse im Religionsunterricht [...] auf weit längere Zeithorizonte hin angelegt“<sup>8</sup> sind. Diese Einschätzung wird auch von einem Schüler geteilt, wenn er Religionsunterricht als „Reifungsfach“ bezeichnet, das erst Früchte trägt, „wenn man schon längst nicht mehr in der Schule ist.“<sup>9</sup> Dennoch erscheint die Erforschung von im Religionsunterricht Vermitteltem relevant. Denn laut *Rudolf Englert* „spricht wenig dafür, dass ein Unterricht, dessen kurzfristig messbare

<sup>1</sup> Der folgende Beitrag beinhaltet zusammenfassende und weiterführende Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung, die 2010 publiziert wurde: *Georg Ritzer*, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien 2010.

<sup>2</sup> Vgl. ebd., 99.

<sup>3</sup> Vgl. *Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich*, Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, 53f.

<sup>4</sup> Die kontroverse Diskussion zeigte sich z.B. in Österreich bei der Diskussion um Lehrpläne: Vgl. *Matthias Scharer*, In der Ziel-/Inhaltsdebatte gefangen. Zur (fundamental-)theologischen Problematik von Religionslehrplänen am Beispiel des Lehrplans 2000, in: CPB 115 (2/2002) 101-107; *Anton, A. Bucher*, Für Kontroversen stets geeignet: Lehrpläne. Grundsätzliche Anmerkungen zur Lehrplanarbeit, in: CPB 115 (1/2002) 40-46; *ders.*, Ohne verlässliche Inhalte zurück zur Katechese? Replik auf den Beitrag „In der Ziel-/Inhaltsdebatte gefangen“ von Matthias Scharer (CPB 115, 101-107), in: CPB 115 (3/2002) 177-180.

<sup>5</sup> Vgl. *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

<sup>6</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik, Stuttgart 2000, 37, 62, 99, 110.

<sup>7</sup> Ein Literaturüberblick dazu: Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 64-81.

<sup>8</sup> *Hans Schmid*, Ein Lackmestest für die Qualität des Religionsunterrichts, in: KBl 126 (6/2001) 409-416, 414.

<sup>9</sup> *Dietlind Fischer*, „... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt“ – Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Kliemann / Rupp* 2000 [Anm. 5], 9-20, 17.

Wirkungen vergleichsweise gering sind, langfristige Effekte erzielt, die vergleichsweise stark wären.“<sup>10</sup>

Die nachfolgenden Ausführungen rekurrieren auf eine von mir durchgeführte empirische Untersuchung. In dieser Studie, die in erster Linie als quantitative Längsschnittuntersuchung angelegt war, wurden insgesamt 1.839 österreichische Schüler/innen (Bundesland Salzburg) befragt. Bei 982 Schüler/innen (verteilt auf 72 Schulklassen) konnten Längsschnittdaten erhoben werden. Die Befragung wurde am Beginn und am Ende des Schuljahres 2006/07 durchgeführt. Dabei wurde erforscht, ob durch den Religions- bzw. Ethikunterricht ausgewählte Kompetenzen (Pluralitätsfähigkeit, Sinn, Perspektivenübernahme, Interesse, Wissen) gefördert werden. Die Stichprobe setzt sich aus Schüler/innen der Oberstufen (Sek. II) zusammen, die entweder am Religionsunterricht teilnehmen oder ersatzlos vom Religionsunterricht abgemeldet sind (an Schulen ohne Ethikunterricht als Alternative)<sup>11</sup> oder aber den Ethikunterricht besuchen. Neben geschlossenen Fragen zu Wissensinhalten und Selbsteinschätzungen, die auf deren Veränderung während eines Schuljahres hin untersucht wurden, enthielten die Fragebögen auch offene Fragen. So wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt danach gefragt, was nach Meinung der Schüler/innen durch den Religionsunterricht in der Schule vermittelt würde: Diese offene Frage wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Die Antworten reichen von „gar nix“ (m 16) bis „Toleranz und Wissensvermittlung gegenüber anderen Kulturkreisen und Religionen. Eine bessere Selbsterkenntnis“ (w 18), „Wissen und Verstehen verschiedenster Aspekte gegenüber Religionen, polit. Themen, etc.“ (m 17), „wichtige moralische Lehren für das Leben“ (m 17), „Was eigentlich der Sinn meines Lebens ist, warum wir das alles machen, zu welchem Zweck! ...“ (w 15). Am häufigsten wird von den Schüler/innen der Toleranzaspekt angeführt. Aber auch Wissen, Sozialverhalten in der Gesellschaft und Anregung zu kritischen Auseinandersetzungen werden genannt. Schüler/innen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben und keinen Religionsunterricht besuchen, wurde die Frage gestellt, warum sie sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Im hiesigen Kontext sei dazu eine Antwort einer 17-jährigen Schülerin angeführt:

„Da ich in 6 Jahren Religionsunterricht weniger gelernt habe als in 1 Woche Bible-Camp in Kanada, habe ich begriffen, dass in Österreich der Religionsunterricht sinnlos ist. Außerdem kann ich mich nicht mit unserem Glauben identifizieren, und im Unterricht wurden zu dem Zeitpunkt nie wirklich neue Religionen vorgestellt. Deswegen habe ich beschlossen diese Freistunden zum Lernen zu nutzen und dafür zu Hause 2 Stunden mind. auf Recherche über andere Religionen zu verwenden.“

Die Antworten der Schüler/innen zeigen ein breites Spektrum subjektiver Einschätzungen von im Religionsunterricht vermittelten Topoi.

Die statistischen Auswertungen in der oben skizzierten quantitativen Studie haben gezeigt, dass dem Religionsunterricht zuzutrauen ist, dass Schüler/innen in ihm auf der

<sup>10</sup> Rudolf Englert, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: JRP 22 (2006) 52-64, 55.

<sup>11</sup> In Österreich wird für Schüler/innen, die sich vom Religionsunterricht abmelden, nur an einigen Schulen Ethikunterricht angeboten.

Wissensebene eine überzufällige Steigerung erfahren.<sup>12</sup> Auf der Einstellungs- und Verhaltensebene hingegen konnten weder bei Schüler/innen, die Religionsunterricht besuchen, noch bei Schüler/innen, die an Ethikunterricht teilnehmen, noch bei Schüler/innen, die keines der beiden Fächer besuchen, Veränderungen während eines Schuljahres festgestellt werden.<sup>13</sup> Somit bestätigt diese Untersuchung, dass Einstellungen sehr konstante Größen darstellen<sup>14</sup>, auch wenn deren Beeinflussung in Lehrplänen gefordert wird. Es stellt sich nun die Frage, wie mit dem Diskussionsraum, der durch die empirischen Ergebnisse eröffnet ist<sup>15</sup>, umgegangen werden kann. Hierzu wird in der Folge ein Kompetenzmodell vorgestellt, das nicht von Kompetenzzaneignung in Religionsunterricht dispensiert, jedoch versucht, realistischere Ansprüche für Lehrer/innen und Schüler/innen zu stellen. Dabei ist wichtig festzuhalten, dass sich Religionsunterricht nicht ausschließlich auf messbare Outputorientierung beschränken darf.<sup>16</sup>

## 2. Annäherung über einen allgemeinen (pädagogischen) Kompetenzbegriff

Die Formulierung von Zielsetzungen des Religionsunterrichts ist (zumindest im ersten Schritt) keine empirische Fragestellung, es handelt sich vielmehr um normative Vorgaben. Eine Möglichkeit, sich der Fragestellung „Was bringt Religionsunterricht?“ zu nähern, ist die Orientierung an der Vermittlung von Kompetenzen, die in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion eine Hochkonjunktur erlebt, wie breite Diskussionen um Kompetenzmodelle sowohl im katholischen als auch im evangelischen Kontext zeigen.<sup>17</sup> Vorauszuschicken ist, dass sich Religionsunterricht nicht auf Kompetenzvermittlung beschränken kann und darf.<sup>18</sup> Jedoch zeigt sich, dass Kompetenzorientierung für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einen zielführenden Ansatz darstellt, da sie pädagogisch anschlussfähig ist.<sup>19</sup> Das Potenzial dieser Anschlussfähigkeit hängt entscheidend davon ab, auf welchen Kompetenzbegriff man sich stützt.

<sup>12</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 214-280.

<sup>13</sup> Zur Sinndimension vgl. ebd., 281-311; zu Toleranz vgl. ebd., 312-370.

<sup>14</sup> Vgl. Norbert M. Seel, *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*, München – Basel 2003, 253f.

<sup>15</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Empirische Forschung in der Praktischen Theologie als eigenständige Form des Theologie-Treibens*, in: PrTh 39 (9/2004) 47-55, 55.

<sup>16</sup> Wie Erfahrungen aus England zeigen, werden durch eine ausschließliche Orientierung an Kompetenzen – überprüft auf verschiedenen Niveaus (Standards) – Erfolge im kognitiven Bereich erzielt, jedoch leidet die Unterrichtsqualität in ihren weiteren Dimensionen. Vgl. Michael H. Grimmitz, *The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy*, in: ders. (Hg.), *Pedagogies of religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Wakering 2000, 7-23.

<sup>17</sup> Ein Überblick dazu: Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 378-394.

<sup>18</sup> Vgl. Martin Rothgangel, *Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte*, in: Andreas Feindt u.a. (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, München 2009, 87-97, 90. Zur Kritik und Begründung von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht vgl. Gabriele Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2008, 41-69.

<sup>19</sup> Vgl. Dominik Helbling, *Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik*, Berlin u.a. 2010, 312. Vgl. a. Rolf Schieder, *Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes*, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Berlin 2007, 67-86, 86; Bernhard Dressler, *Religiös gebildet – kompetent religiös?*

In der Folge wird von einer sehr breit gefassten Kompetenzdefinition ausgegangen, die sich in weiten Bereichen auf die aus der Pädagogischen Psychologie stammende Definition von *Franz E. Weinert* stützt,<sup>20</sup> diese jedoch unter anderem um affektive und psychomotorische Fähigkeiten erweitert.

Kompetenz bezeichnet in der Folge die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven, affektiven und psychomotorischen Fähigkeiten, um mit bestimmten Situationen und Herausforderungen adäquat umzugehen und eigenständige Entscheidungen reflektiert und begründet treffen zu können. Ebenso werden die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verstanden, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>21</sup>

Kompetenzen stellen eine spezielle Art von Unterrichtszielen dar. Ein wichtiges Proprium ist deren Überprüfbarkeit.<sup>22</sup> „Bildungsziele der Schule sind in der Regel nicht als erreichbare und prinzipiell überprüfbare Resultate oder Könnensleistungen formuliert, sondern mehr als idealistische Postulate und Wunschvorstellungen. Die Wirksamkeit von Schulen konnte bisher vor allem behauptet werden, weil es keine Leistungsbilanzen gab.“<sup>23</sup> Diesem Umstand soll durch kompetenzorientierten Unterricht entgegengewirkt werden.

### 3. Ein Modell religiöser Kompetenzen – integrierend konzipiert

‘Braucht es wirklich noch ein Modell religiöser Kompetenzen zu den bereits bestehenden Vorschlägen?’ Das wird sich der eine oder die andere vermutlich zu Recht fragen, wenn er / sie diese Überschrift liest. Ich denke ja und bin mir sicher, dass es auch nicht das letzte Modell ist, das vorgeschlagen wird. Das nachstehende Modell ist integrierend konzipiert. Es will anschlussfähig zu bereits bestehenden Kompetenzmodellen sein, da es aus religionspädagogischer Perspektive nicht zielführend sein kann, wenn parallel bestehende Modelle nur wenige bis gar keine Berührungspunkte haben.

Das vorgeschlagene Modell ist zum einen anschlussfähig zur Kompetenzeinteilung, die sich in den *österreichischen Lehrplänen* finden lässt (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz), zum anderen wurden in dessen Konzeption auch Kompetenzmodelle analysiert, wie sie besonders in Deutschland diskutiert werden.<sup>24</sup> Dazu gehört das Kompetenzmo-

Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: ebd., 161-178, 161.

<sup>20</sup> *Franz E. Weinert* definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven 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“. (ders., *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim – Basel 2002, 17-31, 27f.)

<sup>21</sup> Zur genaueren Begründung dieses Kompetenzbegriffs: Vgl. *Ritzer 2010* [Anm. 1], 35-38.

<sup>22</sup> Vgl. *Bernd Schröder*, *Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung*, in: Feindt u.a. 2009 [Anm. 18], 39-56, 41.

<sup>23</sup> *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln*, Münster 2004, 5.

<sup>24</sup> Ausführlicher vgl. *Ritzer 2010* [Anm. 1], 378-394.

dell nach den *katholischen Bischöfen Deutschlands*,<sup>25</sup> das *Baden-Württembergische Modell*,<sup>26</sup> religiöse Kompetenzen nach dem *Comenius-Institut*<sup>27</sup> sowie religiöse Kompetenzen nach dem *Berliner Modell*<sup>28</sup> und die thematische Einteilung von Kompetenzen, wie sie *Rudolf Englert* vorstellt.<sup>29</sup>

Das integrierende Kompetenzmodell geht von *drei Kompetenzdimensionen* aus, die im religionspädagogischen Kontext von zentraler Bedeutung sind: der *Sinnkompetenz*, der Kompetenz zum *Umgang mit (religiöser) Pluralität* und der *ethisch-moralischen Kompetenz*. Diesen Dimensionen sind drei „Grundbereiche“<sup>30</sup> zugeordnet. Hierbei handelt es sich um die Bezugsreligion, die sich in der Sinndimension findet, um andere Religionen und Weltanschauungen, die der Pluralitätsfähigkeit zugeordnet sind, und um ethische Inhalte, die in der ethisch-moralischen Kompetenz beheimatet sind. Auf der formalen Ebene wird im vorgeschlagenen Konzept unterschieden zwischen den *Kompetenzclustern Interesse, Wissen, Interrelation* und *Habitus*. Somit verorten sich die Kompetenzbereiche des hier vorgeschlagenen Modells in einer aufgespannten Matrix zwischen Kompetenzclustern (formal) und Kompetenzdimensionen (material). Dabei ist die Bezeichnung der habituellen Kategorien namensgebend für die gesamten jeweiligen Kompetenzdimensionen. Als Grundannahme liegt dem Konzept zugrunde, dass Lernprozesse im religionspädagogischen Kontext „weder allein von der Sachstruktur der Inhalte her konzipiert werden“ können, noch „allein von der Situation und den Aneignungsvoraussetzungen der Lernenden her angelegt werden“<sup>31</sup> können.

<sup>25</sup> Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*, Bonn 2004; *dass.* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe*, Bonn 2006.

<sup>26</sup> *Bildungsstandards für Katholische Religionslehre. Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe 2004* ([www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym\\_kR\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_kR_bs.pdf) [09.06.2010]).

<sup>27</sup> Vgl. *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast* (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006.

<sup>28</sup> Vgl. *Dietrich Benner*, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3 (2/2004) 22-36. Vgl. a. *ders. u.a.*, *Ein Modell domänen-spezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua*, in: *ders.* (Hg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*, Paderborn 2007, 141-156.

<sup>29</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, *Bildungsstandards für ‚Religion‘: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte*, in: *RpB* 53/2004, 21-32, 29.

<sup>30</sup> Diese Diktion findet sich sowohl im Modell des Comenius-Institutes (*Fischer / Elsenbast* 2006 [Anm. 27], 19), als auch im Berliner Modell (*Shamsi Dehghani u.a.*, *Religiöse Kompetenzen – Ergebnisse des DFG-Forschungsprojektes KERK*, in: *Schulpädagogik heute* 1 (1/2010): [www.schulpaedagogik-heute.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=55](http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=55) [05.08.2010]).

<sup>31</sup> *Rudolf Englert*, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2007, 266.

<i>Kompetenzcluster</i>			
<i>Interesse</i>	<i>Wissen</i>	<i>Interrelation</i> <i>„Sich kritisch in</i> <i>Beziehung setzen</i> <i>können...“</i>	<i>Habituelle</i> <i>Kompetenz</i>
an Bezugs- religion	Christentums (katholisches) Orientierungswissen	...zu christlichen Glaubensinhalten, Ritualen	( <i>religiöse</i> ) <i>Sinn-</i> <i>kompetenz</i>
an anderen Religionen, Weltanschau- ungen	Religionskundliches Orientierungswissen	...zu grundsätzlichen Aussagen anderer Weltreligionen; ...zu anderen Personen und Meinungen	( <i>religiöse</i> ) <i>Pluralitäts-</i> <i>fähigkeit</i>
an ethischen Fragen	Ethisches Orientierungswissen	...zu ethischen Problemstellungen	<i>Ethisch-</i> <i>moralische</i> <i>Kompetenz</i>

Kompetenzdimensionen

Abbildung 1: Matrix des integrierenden Modells religiöser Kompetenzen

### 3.1 Formale Ebene: Kompetenzcluster *Interesse, Wissen, Interrelation und Habitus*

Da empirische Analysen darauf hinweisen, dass Einstellungen und tatsächliches Verhalten durch den Unterricht eines Schulfaches nicht verlässlich erreicht werden können, ist im religionsunterrichtlichen Kontext das Augenmerk auf die ersten drei Bereiche zu legen. Dabei ist zentral, „dass auch der Religionsunterricht einen sachkundlichen Wissenszuwachs anstreben muss (*learning about religion*), aber auch, dass das Wissen um Religion und Religionen kein Selbstzweck ist, sondern der Entwicklung eigenständigen religiösen Urteils- und Orientierungsvermögens dienen muss (*learning from religion*).“<sup>32</sup> Daher kann es im Religionsunterricht nicht darum gehen, einen universitär-theologischen Fächerkanon möglichst umfangreich abzubilden, sondern Wissensinhalte müssen im Kontext mit der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen stehen.

#### 3.1.1 Interesse und Wissen sind reziprok kausal

Aufgrund des sehr offenen Kompetenzbegriffes werden auch motivationale Inhalte in das integrierende Modell aufgenommen. Ein Kompetenzcluster wird daher mit „Interesse“ überschrieben. Dabei ist Interesse definiert als überdauernde, stabile intrinsische Motivation.<sup>33</sup> Interesse und Wissen verhalten sich zueinander reziprok kausal.<sup>34</sup> Mit anderen Worten: Bei der Frage nach der Ursächlichkeit zwischen Interesse und Wissen verhält es sich wie mit der berühmten Frage nach der Kausalität von Huhn und Ei. Das Interesse an Religion scheint also zentral und zählt auch nach dem Modell des *Comenius-Insti-*

<sup>32</sup> Ders., Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Sajak 2007 [Anm. 19], 9-28, 25.

<sup>33</sup> Vgl. Olaf Köller / Jürgen Baumert, Entwicklung schulischer Leistungen, in: Rolf Oerter / Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim - Basel 2008, 735-769, 761.

<sup>34</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 247-249. 275f.

tutes zu den Kompetenzen, die anzustreben sind.<sup>35</sup> Umso erstaunlicher ist es, dass diese motivationale Dimension seit der Forderung von *Horst Klaus Berg*, Schüler/inneninteresse als Lernziel vermehrt in den Blick zu nehmen,<sup>36</sup> mit wenigen Ausnahmen<sup>37</sup> im religionspädagogischen Diskurs kaum aufgegriffen wurde.

Wenn *Manfred Spitzer* der Überzeugung ist, dass Menschen grundsätzlich interessiert sind,<sup>38</sup> so ist es Aufgabe von Religionsunterricht, das Interesse an religiösen Fragestellungen wachzuhalten,<sup>39</sup> zumal für die Entwicklung von Interesse besonders das Alter zwischen 10 und 16 Jahren von herausragender Bedeutung ist. In späteren Jahren bleibt das Interesse relativ stabil.<sup>40</sup>

Interesse ist jedoch nicht nur aus Schüler/innenperspektive relevant, sondern auch aus Lehrer/innenperspektive. Denn wir loten – so die Gehirnforschung – binnen kürzester Zeit am Beginn von Gesprächen meist unbewusst immer die Glaubhaftigkeit des Gegenüber aus.<sup>41</sup> „Beim Lernen ist dies genauso. Schüler stellen schnell und zumindest im ersten Schritt unbewusst fest, ob der Lehrer motiviert ist, seinen Stoff beherrscht und sich mit dem Gesagten auch identifiziert.“<sup>42</sup> Ist eine Lehrperson von den eigenen Inhalten nicht überzeugt, „so ist dies in den Gehirnen der Schüler die direkte Aufforderung zum Weghören.“<sup>43</sup> Dieser Befund ist nicht ganz neu, denn es ist bekannt, dass Interesse und Begeisterung ansteckend sein können.<sup>44</sup> Output-orientierter Unterricht bietet vermehrt die Möglichkeit, sich an Interessen zu orientieren.

### 3.1.2 Interrelation als Voraussetzung für persönliche Aneignung

Die beiden angeführten Kompetenzbereiche Interesse und Wissen stehen somit in einem engen Zusammenhang. Jedoch, wie *Hans Mendl* formuliert: „Verstehen von Religion, nicht die Anhäufung von Wissen, ist das Ziel religiösen Lernens. Mit dem Begriff des

<sup>35</sup> Vgl. *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, in: *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reform in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 221-247, 226. (Es handelt sich hier nicht um einen Zitationsfehler. *Elsenbast u.a.* haben den eben zitierten Artikel nochmals in Zusammenarbeit mit dem *Comenius-Institut* publiziert [Anm. 23]. Der Wortlaut des Zitates in Anm. 23 findet sich im hier zitierten Text nicht).

<sup>36</sup> Vgl. *Horst Klaus Berg*, Lernziel Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht, Stuttgart u.a. 1977.

<sup>37</sup> Vgl. *Robert Koczy*, Begeisterung. Plädoyer für einen begeisterten Religionsunterricht, Saarbrücken 2008; *Anton A. Bucher*, Begeisterung. Auch eine Perspektive des Religionsunterrichts?, in: *CpB* 119 (3/2006) 139-143, 140.

<sup>38</sup> Vgl. *Manfred Spitzer*, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg u.a. 2003, 194; Vgl. a. *Anna K. Braun / Michaela Meier*, Wie Gehirne laufen lernen, oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“, in: *Ulrich Herrmann* (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim – Basel 2009, 134-147, 141.

<sup>39</sup> Vgl. *Burkhard Möring-Plath*, Bildungsstandards im Religionsunterricht, in: *Religion heute* 59 (3/2004) 170-173, 171f.

<sup>40</sup> Vgl. *Jan U. Schmidt*, Stabilität der Interessen von Oberschülern nach Ende der Schulzeit, in: *Psychologie und Praxis* 28 (1/1984) 26-31, 26.

<sup>41</sup> Vgl. *Gerhard Roth*, Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, in: *ZfPäd* 50 (4/2004) 496-506, 500.

<sup>42</sup> Ebd., 501.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Vgl. *Koczy* 2008 [Anm. 37].

‘Verstehens’ aber betrachtet man Lernen aus der Perspektive des lernenden Subjekts, das aktiv den eigenen Bildungsprozess gestaltet.“<sup>45</sup> Nimmt man die aktive Gestaltung des Lernprozesses, die aus konstruktivistischer Perspektive immer gegeben ist, ernst, ist aus kompetenztheoretischen Überlegungen zentral, dass sich Schüler/innen die Fähigkeit erwerben, sich zu Inhalten kritisch in Beziehung zu setzen. Eine solche aktive Gestaltung des Bildungsprozesses beinhaltet auch die Ermöglichung zur begründeten Distanzierung. Ein angestrebtes eigenständiges Urteils- und Orientierungsvermögen<sup>46</sup> setzt die Fähigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten voraus. Hierfür wurde der Begriff „Interrelation“ aufgegriffen, wie ihn *Edward Schillebeeckx* geprägt hat.<sup>47</sup> Im Gegensatz zur Korrelation stellt Interrelation die kritische Art der Begegnung mehr in den Vordergrund. Diese Annahme stellt einen grundsätzlich korrelativen Ansatz von Religionsunterricht jedoch nicht in Frage, der Korrelation als Dialog sieht, „in dem sich überlieferte Glaubenserfahrungen und heutige Lebenserfahrungen begegnen und auf gleicher Augenhöhe wechselseitig hinterfragen und vorantreiben sollten.“<sup>48</sup> Dieser korrelative Ansatz ist auch aus neurowissenschaftlicher Sicht angezeigt, nach der Inhalte dann gemerkt werden, wenn sie einen persönlichen Bezug haben bzw. emotional besetzt sind.<sup>49</sup>

Im Zusammenhang mit Interrelation stehen im religionspädagogischen Kontext genauere empirische Studien noch aus (eine ist gerade in Arbeit). In der oben angeführten Untersuchung,<sup>50</sup> die von einem Kompetenzmodell ausging, wie es in den *österreichischen Lehrplänen* zu finden ist (Einteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz),<sup>51</sup> wurde dieses Cluster nicht untersucht. Dennoch kann aufgrund anderer Untersuchungen vermutet werden, dass Unterricht auf der Reflexionsebene nachweisbare Effekte zeitigen kann.<sup>52</sup>

Die Fähigkeit, sich kritisch in Beziehung setzen zu können, wird auch im *Berliner Kompetenzmodell* gefordert. Es verbindet religiöse Deutungskompetenz und religiöse Partizipationskompetenz. Durch die Fähigkeit, sich zu Inhalten in Beziehung zu setzen, sind Menschen in der Lage, sich mit Inhalten (der Bezugsreligion, anderer Religionen, ethisch-moralischer Vorstellungen) kritisch auseinanderzusetzen und an Handlungen reflexiv teilzunehmen bzw. solche zu planen.<sup>53</sup> Dass diese – aus theoretischen Überle-

<sup>45</sup> *Hans Mendl*, Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht, in: RpB 63/2010, 29-38, 29.

<sup>46</sup> Vgl. *Englert* 2007 [Anm. 32], 25.

<sup>47</sup> Vgl. *Edward Schillebeeckx*, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. u.a. 1990, 61-63.

<sup>48</sup> *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71, 63.

<sup>49</sup> Vgl. *Matthias Brand / Hans J. Markowitsch*, Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts, in: Herrmann 2009 [Anm. 38], 60-76, 73f.

<sup>50</sup> Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1].

<sup>51</sup> Vgl. ebd., 110.

<sup>52</sup> Vgl. *Ulf Over / Malte Mienert*, Förderung interkultureller Kompetenz bei Berufsschülern: Das TRIKK, in: Tobias Ringelsen / Petra Buchwald / Christine Schwarzer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*, Berlin 2008, 155-168, 163.

<sup>53</sup> Vgl. *Roumiana Nikolova u.a.*, Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007) 67-87, 72.

gungen begründete – Zusammenführung der beiden Dimensionen Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz legitim ist, zeigt sich auch an kürzlich veröffentlichten Berechnungen zum Berliner Kompetenzmodell, nach denen sich die Dimensionen empirisch nur schwer abbilden lassen. „Während eine Skala [des Modells] eindeutig dem Theorem *religionskundliche Kenntnisse* (Wissen) zugeordnet werden kann, deutet die andere Skala die Fähigkeit *Bewerten und Beurteilen* an – mit einer eher *hermeneutischen* oder einer eher *partizipatorischen* Komponente“<sup>54</sup>

Durch die interrelative Dimension wird über die objektive Abbildung von religiösen Inhalten (sofern eine solche überhaupt möglich ist) hinausgehend die subjektive Seite der Schüler/innenperspektive eingefordert und mit dieser in Beziehung gebracht. Denn „objektiv-explizites religiöses Wissen ist letztlich unbedeutend, wenn es nicht mit individuellen Anschauungen verbunden wird“<sup>55</sup>

### 3.1.3 Habituelle Kompetenz als religiöse Kompetenz, aber nicht für ein evidenzbasiertes Kompetenzmodell eines Unterrichtsfaches

Das Habituskonzept wurde vom französischen Soziologen und Philosophen *Pierre Bourdieu* entwickelt.<sup>56</sup> Ein Habitus drückt sich im Verhalten der Menschen aus.<sup>57</sup> Er ist „ein individueller Stil“<sup>58</sup>, der sich aus Erfahrung und Sozialisation entwickelt hat. Dieser drückt sich aus im Verhalten von Menschen und beinhaltet deren Meinungen und Gewohnheiten.<sup>59</sup> Dadurch dass Habitusformen sowohl als strukturierte als auch als strukturierende Formen fungieren, umgeht *Bourdieu* zwei Probleme. Zum einen vermeidet er die Gefahr einer Sichtweise, dass der Mensch nur von vorgegebenen objektiven Strukturen geprägt sei. Zum anderen vermeidet er eine rein subjektivistische Perspektive.<sup>60</sup> Dies entspricht dem Konzept des vorgestellten Kompetenzmodells.

<sup>54</sup> *Dehghani u.a.* 2010 [Anm. 30], 9. Vgl. a. ebd., 8: „Als Gesamtergebnis der Dimensionalitätsprüfung lässt sich festhalten, dass die dreidimensionale Lösung, die bildungstheoretisch neben Kenntnissen und Deutungskompetenz auch Partizipationskompetenz unterscheidet, sich psychometrisch nicht als die signifikant bessere Lösung erwiesen hat. Das zweidimensionale Modell vermag die Daten ebenfalls so gut wiederzugeben wie die dreidimensionale Lösung. Gleichwohl kann aufgrund dieses Ergebnisses die theoretisch postulierte dreidimensionale Kompetenzstruktur noch nicht eindeutig verworfen werden. Unter fachdidaktischer und bildungstheoretischer Perspektive kann man je nach Fragestellung aus inhaltlichen Gründen sich entweder für zwei- oder dreidimensionale Modellierung entscheiden.“

<sup>55</sup> *Hans Mendl*, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2008, 55. Dies entspricht dem Begriff der kategorialen Bildung, wie ihn *Wolfgang Klafki* eingeführt hat, in dem er formale und materiale Ebenen verbindet (vgl. *ders.*, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim – Basel 1963, 44). Jüngst wurden diese Überlegungen von *Friedrich Schweitzer* in der Kompetenzdiskussion wieder aufgenommen (vgl. *ders.*, *Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung*, in: *Feindt u.a.* 2009 [Anm. 18], 73-85, 74ff.

<sup>56</sup> Vgl. *Pierre Bourdieu*, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M. 1982.

<sup>57</sup> Vgl. *Stefan Heil*, *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie*, Berlin 2006, 313f.

<sup>58</sup> *Hans Mendl / Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, *Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion*, in: *KBl* 130 (5/2005) 325-331, 327.

<sup>59</sup> Vgl. ebd.

<sup>60</sup> Vgl. *Heil* 2006 [Anm. 57], 313.

Zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen, dass Unterricht einzelner Fächer auf Verhalten und Einstellungen bei Schüler/innen nur marginalen Einfluss nimmt.<sup>61</sup> Ein evidenzbasiertes Kompetenzmodell (Unterricht erweist sich mit Blick auf Kompetenzen wissenschaftlich erwiesen als wirksam) im schulischen Kontext sollte daher habituelle Dimensionen nicht als verpflichtend zu erreichende Zielkompetenzen aufnehmen. Dennoch kann die Zielerreichung in den 'untergeordneten' Kompetenzcluster langfristig zur Erreichung von Kompetenzen beitragen, wie sie im habituellen Cluster beschrieben werden. Diese Annahme wird durch empirische Befunde bestätigt.<sup>62</sup>

Im vorliegenden Kompetenzmodell wird somit von einer Hierarchie von Kompetenzen ausgegangen, bei denen einzelne Kompetenzen untereinander in Zusammenhang stehen. Deren didaktische Einführung im Unterricht hat diachron zu geschehen. Mit *Uwe Peter Kanning* wird unter Kompetenz also nicht nur ein konkretes Verhalten verstanden, sondern auch die Disposition und das Potenzial, das in einer Person vorhanden ist.<sup>63</sup> So können Handlungen auf den ersten Blick durchaus als angemessen erscheinen, sind sie jedoch nicht reflektiert (geschehen z.B. aus Nachahmung oder aus reinem Gehorsam), kann darin im entsprechenden Alter ein Gefahrenpotenzial enthalten sein.

Somit sind auf der formalen Ebene für den Religionsunterricht die Bereiche Interesse, Wissen und Interrelation aus evidenzbasierter Perspektive zentral.

### 3.2 *Materiale Ebene: Kompetenzdimensionen Sinn, Pluralität und Ethik*

Nach der Vorstellung der Kompetenzcluster folgen nun die Kompetenzdimensionen Sinnkompetenz, Pluralitätsfähigkeit und ethisch-moralische Kompetenz. Nochmals: Die Bezeichnung der habituellen Kompetenz ist namensgebend für die gesamte jeweilige Kompetenzdimension.

#### 3.2.1 Religiöse Sinnkompetenz

Nach dem *Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich* ist es ein Grundanliegen des Religionsunterrichtes „das Sinnstiftende und Befreiende der christlichen Gottesbeziehung aufleuchten [zu] lassen.“<sup>64</sup> Der *Lehrplan der berufsbildenden höheren Schulen* formuliert als erstes Ziel des Religionsunterrichtes, „sich in Alltags-, Grund- und Grenzerfahrungen der Sinnfrage [zu] stellen und mit der erlösenden Verheißung im Christentum vertraut [zu] werden“<sup>65</sup>. Ein weiteres Indiz für die Zentralität der Sinndimension im Religionsunterricht ist das Religionsverständnis des *Würzburger Synodenbeschlusses*, der Religion als „Weltdeutung' oder 'Sinnggebung' durch Transzendenzbezug“<sup>66</sup> versteht. Und für *Leo van der Tuin* heißt Erziehen generell „Begleiten

<sup>61</sup> Literaturüberblick dazu: Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 64-81. Vgl. auch die Ergebnisse der Studie selbst.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., 309f. 362-368.

<sup>63</sup> Vgl. *Uwe Peter Kanning*, Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen u.a. 2003, 12-14.

<sup>64</sup> *Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* (Hg.), Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen, Linz 2006, 4.

<sup>65</sup> *Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* (Hg.), Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden höheren Schulen, Wien 2003, 5.

<sup>66</sup> *Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152, 132.

bei der Suche nach dem Sinn des Lebens. Religiöse Erziehung ist explizites Begleiten bei der Suche nach Sinn, wie ihn Glaube und Weltanschauung anbieten.<sup>67</sup>

Religiöse Sinnkompetenz, wie sie hier verstanden wird, beinhaltet Antworten der Bezugsreligion auf existenzielle Fragen. Bezogen auf religiöse Kompetenzen, wie sie *Englert* vorstellt, vereinigt diese Dimension das spirituelle „Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen“<sup>68</sup> („Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen“<sup>69</sup> der Bezugsreligion) und die „existenzielle Aneignungsfähigkeit“<sup>70</sup> („Fähigkeit zum Umgang mit existenziellen Krisensituationen“<sup>71</sup>). Dabei handelt es sich um Sinnangebote, die keinen Anspruch auf Exklusivität haben.<sup>72</sup> Es werden Beantwortungsmöglichkeiten der Sinnfragen angeboten, wie wir sie aus der jüdisch-christlichen Tradition kennen. Ebenso ist die Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen bei Schüler/innen, für die die Bezugsreligion zur Fremdreligion wurde, ein Beitrag, um mit Pluralität umgehen zu lernen. Mit *Mendl* kann dieses Kennenlernen von Traditionen der Bezugsreligion auch als Partizipationskompetenz<sup>73</sup> bezeichnet werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit Traditionen birgt die Möglichkeit, dass sie von Schüler/innen in reflektierter Form abgelehnt werden. Ist dies der Fall, besteht zum einen eine Kompetenz im Umgang mit Pluralität – im Wissen um die Bedeutung für Andere –, zum anderen besteht die Kompetenz darin, dass solche Schüler/innen Riten (z.B. aus Pietätsgründen) auch mitvollziehen können (Partizipationskompetenz).

Dennoch besteht die Möglichkeit, dass die Kenntnisse von Traditionen der Bezugsreligion – nachdem man sie für sich erarbeitet hat (Interrelation) – keine leeren Traditionen sind. Riten und Rituale können in existenziell bedrohlichen Situationen stabilisierend, halt- und sinngebend<sup>74</sup> sein. So bezeichnet der protestantische Theologe *Werner Jetter* Rituale als „Angeld von Sinn in den Seelen“<sup>75</sup>.

Auch biblische Wissensinhalte z.B. sind ausgerichtet auf die Sinndimension. So schreibt *Joachim Theis* zu Recht, dass es „bibeldidaktisch ein verantwortungsloses Handeln ist, wenn Bibelwissen einfach faktenweise aufgezählt und vermittelt wird.“<sup>76</sup> Es ist immer die konstruktiv-kreative Kraft der Schüler/innen mitzubedenken. Das „Ziel, das jedem

<sup>67</sup> *Leo van der Tuin*, Religiöse Erziehung: Kommunikation in Anwesenheit, in: RpB 50/2003, 73-88, 84.

<sup>68</sup> *Englert* 2006 [Anm. 10], 59.

<sup>69</sup> *Ders.*, Ziele religionspädagogischen Handelns, in: NHRPG (2002) 53-58, 57.

<sup>70</sup> *Ders.* 2006 [Anm. 10], 59.

<sup>71</sup> *Ders.* 2002 [Anm. 69], 57f.

<sup>72</sup> Vgl. *Helbling* 2010 [Anm. 19], 17.

<sup>73</sup> Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 55], 28-30, 70, 85.

<sup>74</sup> Vgl. *Georg Ritzer*, Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention. Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität der Eltern und in religiöse Primärsozialisation, Graz 2001, 26-53; vgl. a. *Michael Göhlich*, Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang, in: ZfE 7 (2/2004) 17-28, 21.

<sup>75</sup> *Werner Jetter*, Symbole und Rituale – Anthropologische Elemente im Gottesdienst, Göttingen 1978, 97.

<sup>76</sup> *Joachim Theis*, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 265.

biblischen Verstehen zu Grunde liegt“ ist die „Sinnfindung“<sup>77</sup>. Mit *Mendl* kann für die Auseinandersetzung mit der Bezugsreligion formuliert werden:

„Objektiv-explizites religiöses Wissen ist letztlich unbedeutend, wenn es nicht mit individuellen Anschauungen verbunden wird; ritualisierte Handlungsabläufe bleiben unverständlich, wenn sie nicht auch explizit gedeutet werden, und individuell religiöse Erinnerung und Deutungskonstrukte müssen interpersonell kommuniziert und hinsichtlich ihre Tragfähigkeit und Plausibilität mit Formen objektiver Religion verglichen werden.“<sup>78</sup>

*Zusammenfassend:* Inhaltlich geht es in der Dimension Sinnkompetenz um Wissen über die Bezugsreligion und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben; diese Cluster sind ausgerichtet auf Fragen der Sinndimension wie: ‘Woher komme ich?’, ‘Wohin gehe ich?’. Aufgabe des Religionsunterrichtes ist es, das Interesse an solchen Fragen wachzuhalten, Antwortmöglichkeiten anzubieten, Wissen zu vermitteln und eine kritische Reflexion zu initiieren bzw. dazu zu befähigen.

### 3.2.2 Religiöse Pluralitätsfähigkeit

Der Umgang mit religiöser Pluralität ist ein zentrales theologisches Thema, wie auch Konzilstexte des *Zweiten Vatikanums* belegen: *Unitatis redintegratio* (Verhältnis zu anderen christlichen Konfessionen), *Nostra aetate* (Verhältnis zu anderen Religionen) und *Dignitatis humanae* (über die Religionsfreiheit). Seit dem Beginn der 1960er Jahre hat sich die gesellschaftliche Virulenz dieser Thematik in unseren Breitengraden drastisch verschärft. Religiöse Pluralität ist ein Faktum unserer Gesellschaft, wenn auch territorial unterschiedlich ausgeprägt.<sup>79</sup> Pluralität besteht aber nicht nur zwischen verschiedenen Religionen, sondern es ist auch mit unterschiedlichen Meinungen innerhalb religiöser Gruppierungen zu rechnen.<sup>80</sup>

Religiöse Pluralität erhöht – so *Martin Jäggle* – „den gesellschaftlichen Verständigungsbedarf über Religion und Religionen, erhöht die Gefahr des Fundamentalismus, erhöht die Notwendigkeit von Orten der Vergewisserung, erhöht die Vielfalt an oft miteinander konkurrierenden Werten und erhöht somit die Nachfrage nach Orientierung, erhöht angesichts des Wahlzwanges die Suche nach Entscheidungshilfen.“<sup>81</sup> Religiöse Pluralität ist eine zentrale Herausforderung, mit der Schüler/innen im religionspädagogischen Kontext adäquat umzugehen lernen sollen. Dies verlangt nach zahlreichen Teilkompetenzen. Im hiesigen Modell zielen die Kompetenzcluster Interesse, Wissen und Interrelation in erster Linie auf andere Religionen und Weltanschauungen. Religiös pluralitätsfähig ist in Anlehnung an *Stephan Leimgruber*, wer Aussagen anderer Religionen und Weltanschauungen „aus deren soziokulturellen Kontext zu interpretieren weiß und sich mit Angehörigen anderer Religionen [und Weltanschauungen] einfühlsam verstan-

<sup>77</sup> Ebd., 249.

<sup>78</sup> *Mendl* 2008 [Anm. 55], 55.

<sup>79</sup> Exemplarische Daten zur religiösen Pluralität: für Deutschland: [www.religion-plural.org/](http://www.religion-plural.org/); für Österreich: [www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen\\_registerzaehlungen/bevoelkerung\\_nach\\_demographischen\\_merkmalen/022885.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022885.html); für die Schweiz: [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html) [alle abgerufen 13.10.2010].

<sup>80</sup> *Dominik Helbling* stellt eine übersichtliche und differenzierte Matrix zu Dimensionen religiöser Pluralität vor (*ders.* 2010 [Anm. 19], 18).

<sup>81</sup> *Martin Jäggle*, *Zadanie szkoly w weiloreligijnej Europie. Die Aufgabe der Schule im multireligiösen Europa*, in *Keryks* 3 (1/2004) 127-144, 130.

digen kann<sup>82</sup> bzw. angezeigte Grenzen von Toleranz erkennt. Besonders auf der Wissensenebene kann das Verständigen über Gemeinsamkeiten (weicher Pluralismus) das Verständnis anderer Personen erleichtern und das Wissen über Gegensätze (harter Pluralismus)<sup>83</sup> kann Unterschiede entdämonisieren und entmystifizieren.<sup>84</sup>

Ein zentraler Aspekt beim Umgang mit Pluralität ist *Toleranz*. Dabei ist Toleranz nicht mit Indifferenz zu verwechseln. „Toleranz bedeutet nicht, dass ich die Position oder Lebensweise, die toleriert wird, als solche gut oder richtig finde, sondern dass ich ihren Wert für den Anderen anerkenne, auch wenn er für mich nicht dieselbe Wertigkeit besitzt.“<sup>85</sup> Das hier vorliegende Verständnis von Toleranz ist verortet im Spannungsfeld zwischen Intoleranz und Indifferenz.<sup>86</sup> Denn wenn jemandem eine Person oder eine Meinung grundsätzlich egal ist, er sich nicht mit ihr auseinandersetzt, kann nicht von Toleranz gesprochen werden. Dies ist Indifferenz. Toleranz braucht ein Gegenüber, das mir nicht egal ist und das der eigenen Meinung nicht entspricht.<sup>87</sup> Sie hat sowohl eine Ablehnungs- als auch eine Akzeptanzdimension.<sup>88</sup>

In diesem Zusammenhang wird mit *Dominik Helbling* interreligiöses Lernen<sup>89</sup> als zentrale Aufgabe von Religionsunterricht gesehen, das eingebettet ist in das allgemeinpädagogische Ziel interkulturellen Lernens.<sup>90</sup> Dieser Bereich des interreligiösen Lernens ist auch in *österreichischen Lehrplänen* berücksichtigt.<sup>91</sup> Ziele, die interreligiöses Lernen erreichen sollen, werden in der religionspädagogischen Literatur häufig sehr optimistisch formuliert. So schreiben *Hans-Georg Ziebertz* und *Leimgruber*: „Angehörige einer religiösen Tradition sind bereit, religiöse Erfahrungen anderer Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und Glauben schöpferisch zu verarbeiten.“<sup>92</sup>

<sup>82</sup> *Stephan Leimgruber*, Katholische Perspektive zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 126-133, 128. *Leimgruber* bezieht diese Definition auf interreligiöse Kompetenz, die von religiöser Pluralitätsfähigkeit nicht zu trennen ist.

<sup>83</sup> Zur Differenzierung von weichem und hartem Pluralismus vgl. *Karl E. Nipkow*, Ziele religiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim – Kampen 1994, 197-232, 217.

<sup>84</sup> Vgl. *Jürgen Kiechle / Hans-Georg Ziebertz*, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: Schreiner / Sieg / Elsenbast 2005 [Anm. 82], 282-293, 287.

<sup>85</sup> *Daniel Bischur*, Toleranz. Im Wechselspiel von Identität und Integration, Wien 2003, 77.

<sup>86</sup> *Friedrich Schweitzer* spricht von einem Feld zwischen Relativismus und Fanatismus, das noch wenig konkretisiert ist (vgl. *ders.*, Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Der Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für Europa, in: ThQ 188 (4/2008) 293-306, 299-301).

<sup>87</sup> Vgl. *Rainer Forst*, Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs, Frankfurt/M. 2003, 31-41 und 530-533.

<sup>88</sup> Ausführlicher zum vorliegenden Verständnis des Toleranzbegriffs vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 317-322.

<sup>89</sup> *Ursula Sieg* gibt einen Überblick über Inhalte und Themenfelder, die unter dem Begriff 'interkulturelles Lernen' subsumiert werden (vgl. *dies.*, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner / Sieg / Elsenbast 2004 [Anm. 82], 381-396).

<sup>90</sup> Vgl. *Helbling* 2010 [Anm. 19], 125. Einen guten Überblick über die aktuelle Diskussion zur interkulturellen Kompetenz von Schüler/innen und Lehrer/innen bietet der *Sammelband Ringelstein / Buchwald / Schwarzer* 2008 [Anm. 52] und darin besonders *Over / Mienert* 2008 [Anm. 52].

<sup>91</sup> Vgl. *Lehrplan BHS* [Anm. 65], 3; vgl. *Lehrplan AHS* Oberstufe [Anm. 64], 2.

<sup>92</sup> *Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 433-442, 434.

Ähnliches fordert *Mendl* vom Religionsunterricht: Dieser soll helfen, „in Auseinandersetzung mit fremden religiösen Konstruktionen und unterstützt mit dem Deutungsangebot christlicher Tradition je eigene religiöse Spuren zu entwickeln.“<sup>93</sup>

Harmonisierungen sind aber nicht immer möglich. Wenn *Helbling* in seiner gründlichen empirischen Analyse eine Herausforderung einer pluralen Gesellschaft darin sieht, „das religiöse Selbstverständnis anderer mit dem Wahrheitsanspruch ihrer Bezugsreligion in Zusammenhang zu bringen“<sup>94</sup>, so bleiben sperrige Inhalte, die nicht in eigene religiöse Spuren integrierbar sind. Vor diesem Hintergrund ist *Jäggle* in manchen Kontexten Recht zu geben, der schreibt, dass im Dialog zwischen Religionen und Vorstellungen „eher das Einander-in-der-Fremdheit-Begleiten als fruchtbare Lösung anzusehen sein“<sup>95</sup> wird. Auch dies ist jedoch nicht ohne Wissen über das Fremde und nicht ohne eine kritische Auseinandersetzung möglich.

*Zusammenfassend*: Inhaltlich geht es in der Dimension Pluralitätsfähigkeit um Wissen über andere Religionen und Weltanschauungen (dazu zählen z.B. auch Sekten und religionskritische Traditionen) und um eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Inhalten. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, das Interesse an solchen Fragen wachzuhalten, verschiedene Meinungen und Traditionen vorzustellen und eine kritische Reflexion zu initiieren, die im Sinne einer vertikalen Vernetzung des Konstrukts Bezüge zur eigenen Religiosität herstellt.<sup>96</sup> Langfristig gesehen ist auch Ambiguitätstoleranz ein Ziel dieser Dimension.

### 3.2.3 Ethisch-moralische Kompetenz

Die ethische-moralische Kompetenz wurde in der empirischen Untersuchung, die dem hier vorgestellten Modell zugrunde liegt, nicht untersucht. Dies ist darin begründet, dass konkrete ethische Fragestellungen in den *österreichischen Lehrplänen der Oberstufe* keine jährlich wiederkehrenden Themen darstellen.<sup>97</sup> Daher hätte nach dem gewählten Forschungsdesign die Einbeziehung dieser Dimension eine Verzerrung der Ergebnisse bewirkt.<sup>98</sup> Nichtsdestotrotz stellt die ethisch-moralische Kompetenz eine zentrale

<sup>93</sup> *Hans Mendl*, Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 29-47, 45. Die von *Mendl* beschriebenen Ziele stellen im hier vorgestellten Kompetenzmodell eine Schnittmenge aus den Dimensionen Sinnkompetenz und Pluralitätsfähigkeit dar, wobei sie bezogen auf die Cluster im Übergang zwischen Interrelation und Habitus angesiedelt sind. Es ist darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Teilkompetenzen des hiesigen Modells sowohl vertikal als auch horizontal miteinander zu vernetzen sind. Die einzelnen Kompetenzfelder stellen idealtypische Inhalte dar, die in der didaktischen Praxis nicht isoliert zu behandeln sind.

<sup>94</sup> *Helbling* 2010 [Anm. 19], 274-284.

<sup>95</sup> *Jäggle* 2004 [Anm. 81], 129.

<sup>96</sup> Die einzelnen Teilkompetenzen des Modells sind vertikal und horizontal miteinander zu vernetzen. Die einzelnen Kompetenzfelder stellen idealtypische Inhalte dar, die in der didaktischen Praxis nicht isoliert zu behandeln sind. Vgl. Anm. 93.

<sup>97</sup> So findet sich im Lehrplan der berufsbildenden höheren Schulen im dritten Jahrgang (11. Schulstufe) der Themenbereich „Aktuelle Fragen angewandter Ethik“ mit den Unterthemen „Ethische Argumentationsweisen (deontologisch, teleologisch, utilitaristisch, ...)“ und „Biotechnik, Medien, Datenschutz“ (*Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* 2003 [Anm. 65], 7). In den allgemeinbildenden höheren Schulen findet sich im zweiten Jahrgang (10. Schulstufe) die Formulierung, dass sich Schüler/innen „mit aktuellen ethischen Fragen vor dem Hintergrund verschiedener ethischer Positionen auseinandersetzen“ (*Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* 2006 [Anm. 64], 4).

<sup>98</sup> Vgl. *Ritzer* 2010 [Anm. 1], 218.

inhaltliche Dimension im Religionsunterricht dar.<sup>99</sup> Die Bezeichnung dieser Dimension wurde gegenüber der früheren Benennung<sup>100</sup> um den Begriff 'moralisch' erweitert.<sup>101</sup> Dies ist angezeigt, wenn man die habituelle Kompetenz in das Modell einbezieht. Denn Moral bezieht sich auf das Handeln selbst und Ethik „ist das konzeptionelle Meta-System moralischen Denkens u. Handelns.“<sup>102</sup> Moral bezieht sich auf empirisch Vorfindbares, während Ethik die diesbezügliche Reflexion darstellt.

Die ethisch-moralische Kompetenz beinhaltet die „Fähigkeit zum Umgang mit ethischen Entscheidungssituationen.“<sup>103</sup> Schüler/innen sollen zum einen „religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen“<sup>104</sup>, zum andern aber auch Argumentationsmuster kennen, die über den Gottesbezug hinaus Gültigkeit haben. Denn die Geltung moralischer Normen hängen nicht von Religion ab, doch die Genese moralischer Normen ist in religiösen Kontexten zu sehen.

Thematisch betrifft diese Dimension sowohl allgemeine Ethik (theoretische Grundprinzipien und Grundbegriffe, Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit) als auch angewandte Ethik wie Bio-, Gen-, Kultur-, Medien-, Medizin-, politische,<sup>105</sup> Technik-, Umwelt-, und Wirtschaftsethik.<sup>106</sup> Dabei geht es in einem ersten Schritt darum, für ethisch-moralische Fragestellungen zu sensibilisieren und zu interessieren. In einem zweiten Schritt sollen Schüler/innen auf der Wissensebene auf der einen Seite ethische Begründungsmodelle (z.B. deontologisch, teleologisch, narrativ)<sup>107</sup> kennen und auf der anderen Seite um z.B. biologische oder rechtliche Fakten zu ethischen Themen wissen. Im kognitiven Bereich der Kompetenzdiskussion geht es also weniger darum, „wofür sich ein Schüler entscheidet, sondern wie informiert und schlüssig er sein Urteil begründet.“<sup>108</sup> Damit wird jedoch nicht dem Relativismus das Wort geredet. Ethik hat

<sup>99</sup> Vgl. Englert 2002 [Anm. 69], 57.

<sup>100</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], 403f.

<sup>101</sup> An dieser Stelle möchte ich meinem Kollegen *Andreas M. Weiss* aus der Abteilung Moraltheologie in Salzburg herzlich für wichtige begriffliche sowie inhaltliche Anmerkungen und Hinweise auf relevante Literatur danken.

<sup>102</sup> *Dietrich Zilleßen*, Ethik, Ethisches Lernen, in: LexRP (2001) 482-489, 482. Während sich die Differenzierung bei der Verwendung der Substantive 'Ethik' und 'Moral' durchgesetzt hat, werden die Adjektive 'ethisch' und 'moralisch' meist synonym verwendet.

<sup>103</sup> *Herbert A. Zwergel*, Grundlagen und Entwicklungen von Bildungsstandards unter Einbeziehung des Religionsunterrichts, in: Sajak 2007 [Anm. 19], 107-148, 140.

<sup>104</sup> *Englert 2004* [Anm. 29], 29. *Anemarie Pieper* spricht in diesem Zusammenhang von theonomer Ethik (vgl. *dies.*, Einführung in die Ethik, Tübingen – Basel 2007, 132-140). Mit der Verwendung dieses Begriffes ist jedoch vorsichtig umzugehen. Es ist zu betonen, dass in der christlichen Ethik kein ethischer Moralpositivismus vertreten wird. Es sind keine Gegensätze zu konstruieren, denn die religiöse Position kann nie die Vernunftposition ersetzen. Im kürzlich erschienenen Buch von *Stefan Meyer-Ahlen* wird die Bedeutung der religiösen Dimension im ethischen Diskurs herausgearbeitet (vgl. *ders.* (Hg.) Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn 2010).

<sup>105</sup> In dieser Aufzählung kann Sozialethik als Teil der politischen Ethik gesehen werden. Vgl. *Dietmar Mieth*, Sozialethik, in: Marcus Düwell / Christoph Hübenal / Micha H. Werner (Hg.), Handbuch Ethik, Stuttgart – Weimar 2002, 500-504.

<sup>106</sup> Zur hier vorgenommenen Einteilung vgl. *ebd.*, 243-298.

<sup>107</sup> Vgl. *ebd.*, 61-231.

<sup>108</sup> *Pieper 2007* [Anm. 104], 159.

einen normativen Anspruch.<sup>109</sup> Denn „der kognitive Aspekt ist nur die eine Seite des moralischen Urteils. Wenn das im moralischen Urteil Behauptete nicht zugleich auch willentlich bejaht und handelnd realisiert wird, bleibt es unvollständig, bloß theoretisch und wird nicht praxiswirksam.“<sup>110</sup> Daher „geht es nicht [...] um die Anhäufung ‘tragen’ Wissens, sondern um den Erwerb ‘intelligenten’ Wissens, das in Verbindung mit Können und Wollen zur Bearbeitung situativer Anforderungen nutzbar gemacht werden kann.“<sup>111</sup>

*Burkard Porzelt* fasst prägnant zusammen: „Wer ‘ethisch handeln lernt’, eignet sich die Kompetenz an, in konkreten Situationen nach begründeten Maßstäben zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und die gewählte Alternative dann auch tatkräftig zu realisieren.“<sup>112</sup>

In Übereinstimmung mit *Dietrich Benner* soll es bei ethischen Kompetenzen im schulischen Kontext um ein Orientierungswissen gehen, das „nicht um seiner selbst willen, sondern zu dem Zwecke angeeignet [wird], in Fragen, die alle angehen, sachkundig argumentieren und urteilen und in vorgegebenen Situationen und Kontexten vernünftig handeln zu lernen.“<sup>113</sup>

Über das Cluster Wissen hinaus wird wiederum gefordert, dass es den Schüler/innen möglich ist, sich zu ethischen Fragestellungen und Antwortmustern in ein kritisches Verhältnis setzen zu können (Interrelation). Dies ist für die Ausprägung der ethischen Kompetenzdimension zentral. *Benner* bezeichnet diese Fähigkeit der selbstständigen Stellungnahme als Urteilskompetenz<sup>114</sup> und *Annemarie Pieper* sieht moralische Kompetenz erst dann gegeben, wenn Handlungen „aus eigener Einsicht“<sup>115</sup> getätigt werden. Aus Einsicht erfolgt aber noch nicht zwangsweise das Handeln selbst, weshalb – wie oben bereits angedeutet – die volitive Ebene des Kompetenzbegriffes nicht übersehen werden darf.<sup>116</sup>

Der schulische Unterricht kann dabei nicht das Handeln selbst als überprüfbare Kompetenz im Blick haben, „sondern meint eine auf Handeln gerichtete, entwerfende Kompetenz, die mögliche Handlungen rational zu planen erlaubt.“<sup>117</sup> Eine habituelle ethische Kompetenz „entwickelt sich nicht unmittelbar im Unterricht, sondern verlangt nach of-

<sup>109</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“, Innsbruck – Wien 2001, 294f.

<sup>110</sup> *Pieper* 2007 [Anm. 104], 160.

<sup>111</sup> *Andreas Feindt u.a.*, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, in: dies. 2009 [Anm. 18], 9-22, 9.

<sup>112</sup> *Burkard Porzelt*, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 38.

<sup>113</sup> *Dietrich Benner / Roumiana Nikolova / Jana Swiderski*, Die Entwicklung von moralischer Kompetenz als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts Etik, in: *Topologik – Studi Pedagogici* 7 (2010) 101-118 [www.topologik.net/](http://www.topologik.net/) *Dietrich Benner\_Roumiana\_Nikolova\_Jana\_Swiderski\_Topologik\_7.pdf* [15.06.2010]).

<sup>114</sup> Vgl. ebd., 109.

<sup>115</sup> *Pieper* 2007 [Anm. 104], 201.

<sup>116</sup> Vgl. *Feindt u.a.* 2009 [Anm. 111], 9 und 12.

<sup>117</sup> *Benner / Nikolova / Swiderski*, 2010 [Anm. 113], 109.

fenen Übergängen aus unterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen in konkrete Handlungssituationen“<sup>118</sup>.

*Zusammenfassend:* Inhaltlich geht es in der Dimension ethisch-moralischer Kompetenz um Wissen über ethische Begründungsnormen und – ermöglicht durch die Fähigkeit einer kritischen Reflexion – darum, diese auf konkrete Situationen umsetzen zu können<sup>119</sup> und dies auch zu wollen bzw. zu tun. In einem evidenzbasierten Modell im schulischen Kontext geht es in erster Linie um die Fähigkeit der kritischen Reflexion und die grundsätzliche Fähigkeit der Umsetzung.

#### 4. 'Kleine Brötchen backen'

Wie oben bereits des Öfteren angeführt, haben empirische Analysen gezeigt, dass von Religionsunterricht auf der Ebene von Einstellungen und Verhalten im Alltag der Schüler/innen kein signifikanter Einfluss zu erwarten ist. Stellt es nun einen naturalistischen Fehlschluss dar, wenn man eine solche Erreichung vom Religionsunterricht in einem evidenzbasierten Konzept ausklammert? Die Forderung nach fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten, in die am besten auch die Eltern der Schüler/innen miteinbezogen werden, wird immer wieder erhoben. Derartige Projekte sind auch immer wieder zu fordern, zu initiieren, durchzuführen und zu evaluieren. Die schulische Praxis zeigt jedoch, dass im Regelfall der Unterricht anders aussieht. Die durchgeführte Untersuchung verdeutlicht, dass in der derzeitigen Praxis und mit den derzeitigen Rahmenbedingungen keine Änderungen in Einstellungen und Verhalten erwartet oder verlangt werden können (was nicht bedeutet, dass ausgeschlossen ist, dass solche Veränderungen bei einzelnen Schüler/innen vorkommen). „Was ist, wie es ist, muss nicht notwendigerweise so sein. Umgekehrt ist es legitim, das, was sein sollte, (nach unten) zu korrigieren, wenn sich empirisch nachweisen lässt, dass es so kaum zu erreichen ist.“<sup>120</sup> Es sollte deutlich geworden sein, dass die habituellen Bereiche langfristig gesehen Bildungsziele sind, die Menschen im Leben befähigen, jedoch nicht verlässlich erreicht werden können. Denn für habituelle Kompetenzen gilt besonders: „Kompetenz ist immer eine Leistung der Person. Sie kann nicht pädagogisch herbeigeführt, sondern lediglich begünstigt werden.“<sup>121</sup> Nochmals soll hervorgehoben werden: *Religionsunterricht darf nicht auf die Kompetenzdiskussion beschränkt werden.* Planung, Klima (besonders die Beziehungsebene),<sup>122</sup> Durchführung von Unterricht, dessen Rahmenbedingungen bleiben konstitutive Größen für guten Unterricht.<sup>123</sup> Dennoch kann eine evidenzbasierte Kompetenzorientierung im Religionsunterricht diesem zum Vorteil gereichen. Ein Vorteil besteht in der Formulierung erreichbarer und überprüfbarer Ziele, was dazu beiträgt, ein realistischeres Bild des Religionsunterrichts zu zeichnen. Wenn Ziele über-

<sup>118</sup> Ebd.

<sup>119</sup> Hier ist zu berücksichtigen, dass sich Erkenntnisse der allgemeinen und der speziellen Ethik teilweise gegenseitig beeinflussen.

<sup>120</sup> Anton A. Bucher, Mehr religionsdidaktischer Realismus! Standards und Implikationen für die ReligionslehrerInnenausbildung, in: ZPT 58 (2/2006) 107-123, 120.

<sup>121</sup> Helbling 2010 [Anm. 19], 117.

<sup>122</sup> Vgl. Ritzer 2010 [Anm. 1], bes. 375.

<sup>123</sup> Vgl. ebd., 116-127.

prüfbar und erreichbar formuliert werden, kann dies Lehrpersonen entlasten,<sup>124</sup> Transparenz<sup>125</sup> nach innen und außen erhöhen sowie das Profil des Faches<sup>126</sup> schärfen und Freiräume ermöglichen.

<sup>124</sup> Vgl. *Benner* 2004 [Anm. 28], 9f.

<sup>125</sup> Vgl. *Zwergel* 2007 [Anm. 103], 147.

<sup>126</sup> Vgl. *Lothar Kuld*, Standards ohne Kompetenzmodell? – Anfragen an die Bildungsstandards für Katholische Religionslehre/Grundschule in Baden-Württemberg, in: *Sajak* 2007 [Anm. 19], 149-160, 150.