

Kompetenzorientierte Lehrpläne für Ev. Religionslehre in der Sek I im Vergleich

Eine Übersicht

Für den evangelischen Religionsunterricht gibt es zurzeit weder ein allgemein anerkanntes Kompetenzmodell noch verfügt er über mit den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern vergleichbare empirische Forschungstraditionen und -möglichkeiten. Der religionspädagogische Diskurs um religiöse Kompetenzen und Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht auf den verschiedenen Ebenen ist noch im Fluss; er gleicht, wie Gabriele Obst bemerkt, einer Baustelle: es wird an vielen Stellen gearbeitet, ohne dass schon deutlich wäre, was dort eigentlich entsteht.¹ Eine dieser Baustellen sind die kompetenzorientierten Bildungspläne, die in den Bundesländern schon erarbeitet wurden bzw. in Planung sind. Sie arbeiten mit unterschiedlichen Kompetenzbeschreibungen und Konstruktionsmodellen, müssen zudem auch noch mit divergierenden Vorgaben der jeweiligen Kultusadministration umgehen. Anders als im katholischen Raum, in dem bereits 2004 für die Sekundarstufe I und 2006 für die Grundschule seitens der Deutschen Bischofskonferenz normierende Richtlinien zu Bildungsstandards im Sinne von Lehrplanvorgaben formuliert wurden,² verläuft die Entwicklung von Bildungsstandards und kompetenzorientierten Bildungsplänen für den evangelischen Religionsunterricht eher diskursiv und disparat. Im Augenblick ist noch kein Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses im Sinn eines allgemein akzeptierten Konstrukts von Standards und Kompetenzen abzusehen, aber es bleibt mit Gabriele Obst zu hoffen, „dass sich die überall und auf allen Stufen in der Entwicklung befindlichen kompetenzorientierten Lehrpläne ... mit der Kraft des Fakti-

¹ Vgl. Obst 2008, 123.

² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2004 und Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2006.

schen durchsetzen und nach und nach ein überzeugendes Modell von vergleichbaren Kompetenzen und Standards entsteht.“³

Ob ein solch „überzeugendes Modell“ bereits in Sicht ist, soll hier durch vergleichende Analyse der zurzeit verbindlichen Lehrpläne überprüft werden. Sie bietet einen Überblick über die Lösungsansätze und konzeptionellen Versuche, die in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich der Anforderung kompetenzorientierter Lehrpläne für Ev. Religion gefunden und entwickelt wurden. In einem ersten Schritt werden die unterschiedlichen Kompetenzmodelle und -beschreibungen in den Blick genommen, die in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer zum Ausdruck kommen.⁴ Dann werden die in den Lehrplänen ausgewiesenen Inhalte gesichtet und danach gefragt, wie Inhalte und Kompetenzen miteinander verbunden werden. Schließlich werden einige Kriterien zur Bewertung der Lehrpläne vorgeschlagen, bevor am Ende einige Empfehlungen für die weitere curriculare Arbeit gegeben werden.

1. Kompetenzen und Kompetenzmodelle

Typologisch lassen sich in den Lehrplänen der Länder fünf Kompetenzmodelle unterscheiden.

1.1 Das Modell der *Dimensionen religiöser Kompetenz*

Dieses Modell knüpft an die Studie des katholischen Theologen Ulrich Hemel an, der „religiöse Kompetenz“ in verschiedene Dimensionen differenziert und als Ziel religiöser Erziehung entwirft.⁵ Im Einzelnen unterscheidet Hemel zwischen religi-

³ Obst 2008, 124. Seitens der EKD liegt seit 2011 ein Orientierungsrahmen zu Kompetenzen und Standards in der Sekundarstufe I vor, der sich jedoch nicht als „Richtlinie“ versteht, sondern als ein Instrument, das die „weitere Arbeit vor(bereitet), ohne deren Ergebnisse im Einzelnen vorwegnehmen zu können.“ (Kirchenamt der EKD 2011) Für den Primarbereich ist eine entsprechende orientierende Veröffentlichung projektiert.

⁴ In folgenden Bundesländern liegen bislang keine sich explizit als kompetenzorientiert verstehende Lehrpläne vor:

- a) Bremen. Hier gelten andere staatskirchenrechtliche Bestimmungen als in den meisten anderen Bundesländern.
- b) Im Saarland hat der Lehrplan für die Sek I Gymnasium von 2010 noch Entwurfstatus.
- c) In Bayern und Schleswig-Holstein sind kompetenzorientierte Lehrpläne geplant.
- d) Der sächsische Lehrplan, der 2004 entwickelt und 2009 überarbeitet wurde, versteht sich dezidiert als lernzielorientiertes Curriculum.

⁵ Vgl. Hemel 1988. Seine Habilitationsschrift wurde zu ihrer Zeit wenig beachtet, gab aber der über 10 Jahre später einsetzenden Kompetenzdiskussion wichtige religionspädagogische Impulse, die sich prominent z.B. auch in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für Religionslehre der Kultusministerkonferenz niederschlugen.

öser *Sensibilität*, religiöser *Ausdrucksfähigkeit*, religiöser *Inhaltlichkeit*, religiöser *Kommunikation* und religiös motivierter *Lebensgestaltung*. Aus diesen bei Hemel ausführlich diskutierten Dimensionen und in weit gehender Übereinstimmung mit den EPA entwickelt zum Beispiel der Hamburger Lehrplan folgende fünf Kompetenzbereiche für den Religionsunterricht:

- „Wahrnehmungskompetenz als die Fähigkeit, religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen und zu beschreiben,
- Deutungskompetenz als die Fähigkeit, religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse zu verstehen und zu deuten,
- Urteilskompetenz als die Fähigkeit, in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen,
- Dialogkompetenz als die Fähigkeit, am (inter-)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen,
- Darstellungs- und Gestaltungskompetenz als die Fähigkeit, eigene und fremde religiöse bzw. weltanschauliche Überzeugungen angemessen zum Ausdruck zu bringen.“⁶

Diese Kompetenzbereiche sind nicht trennscharf zu unterscheiden, sondern bedingen sich wechselseitig und formieren in dieser Weise das, was „religiöse Kompetenz“ ausmacht.

Noch etwas detaillierter fasst der hessische Lehrplan die Kompetenzbereiche des Faches ev. Religionslehre und kommt zu folgender Unterscheidung von Kompetenzbereichen:

- Wahrnehmen und beschreiben
- Fragen und begründen
- Deuten und verstehen
- Kommunizieren und bewerten
- Ausdrücken und gestalten
- Entscheiden und teilhaben

Diese sechs Bereiche konstituieren im hessischen Lehrplan religiöse Kompetenz, die verstanden wird als „... Basis für selbstverantwortete religiöse Praxis. Sie entwickelt sich in Gesprächen über Religion und Glaube, in der Auseinanderset-

⁶ Freie und Hansestadt Hamburg (2011), S.15

zung mit Widerfahrnissen des Lebens, im sozialen Handeln sowie in Begegnungen mit religiöser Praxis im Lebensumfeld.“⁷

In diesen Lehrplanbeispielen wird deutlich, dass mit den *Dimensionen religiöser Kompetenz* ein domänenspezifisches und integrierendes Kompetenzmodell avisiert ist, das davon ausgeht, dass Religion ein eigenständiger Modus der Weltbegegnung und des Weltverstehens ist. Um diesen Modus zu realisieren, bedarf es religiöser Kompetenz, die in verschiedene Teilbereiche aufgegliedert ist und in schulischen Bildungsprozessen angebahnt und kumulativ erworben werden kann.

1.2 Das „Berliner Modell“ religiöser Kompetenzen

Der Rahmenlehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz bezieht sich auf das Kompetenzmodell, das im Kontext der empirischen Forschungsprojekte zu religiösen Kompetenzen und Bildungsstandards an der Berliner Humboldt-Universität entwickelt und empirisch getestet wurde.⁸ In diesen Projekten wird religiöse Kompetenz so definiert,

- „dass sich die Fachspezifik des Religionsunterrichts darin abbildet, zugleich aber die Anschlussfähigkeit an Kompetenzmodelle anderer Fächer gegeben ist,
- dass das Modell im Blick auf die empirische Testung religiöser Kompetenz operationalisierbar ist und
- dass sich im Rahmen des Modells Kompetenzniveaus auf der Grundlage empirischer Ergebnisse unterscheiden lassen.“⁹

Im Hinblick auf die intendierte Operationalisierung und empirische Überprüfbarkeit der religiösen Kompetenzen erscheinen aus der Sicht des Projektes die fünf Dimensionen (s.o.) zu differenziert und zu wenig voneinander abgrenzbar. Darum wird der Kanon der religiösen Kompetenzen auf zwei begrenzt, die sich empirisch valide testen lassen: die religiöse Deutungs- und die religiöse Partizipationskompetenz.

In diesem Sinne wird im Berliner Rahmenlehrplan religiöse Kompetenz differenziert in *religiöse Deutungskompetenz* und *religiöse Handlungskompetenz*. Der

⁷ Hessisches Kultusministerium (2011), S. 12.

⁸ Vgl. Benner u.a. 2007, 67-87.

⁹ A.a.O., 71.

Begriff der Handlungskompetenz ist den Rahmenplänen in Berlin und Brandenburg kultusministeriell vorgegeben, wird aber im Rahmenlehrplan Ev. Religion im Sinne der Partizipationskompetenz interpretiert. Handlungskompetenz wird verstanden als das Können, „sich selbst zu den Lebens-, Glaubens- und Handlungsvollzügen in der evangelischen Kirche begründend und reflektierend in Beziehung zu setzen“ und als „Fähigkeit zur selbstständigen und begründeten Stellungnahme“ zu religiösen Handlungsvollzügen.¹⁰ Religiöse Deutungskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeiten biblische Texte, Erfahrungsberichte, Bilder, Musik, Literatur etc. zu verstehen und zu interpretieren. Die religiösen Teilkompetenzen werden ausgelegt auf die drei Gegenstandsbereiche Bezugsreligion (evangelische Konfession), andere Religionen und außerreligiöse Bereiche in Kultur und Gesellschaft. In Verbindung der religiösen Teilkompetenzen mit den Inhalten des Faches, die in fünf „Leitfragen“ gefasst werden, werden im Rahmenlehrplan explizit Bildungsstandards formuliert, die sich jeweils auf das Ende von zwei Jahrgangsstufen beziehen und fortschreitend einen Kompetenzzuwachs beschreiben. Auch hier haben wir es mit einem domänenspezifischen Kompetenzmodell zu tun, das auf empirische Überprüfbarkeit hin angelegt ist.

1.3 Das Modell *überfachlicher Kompetenzen*

Anders sieht es aus mit dem Modell überfachlicher Kompetenzen, das aus berufspädagogischen Kontexten entstammt und die angestrebte (ursprünglich berufliche) *Handlungskompetenz* in die vier Bereiche der *Sach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenz* additiv untergliedert.

So wird im Lehrplan Mecklenburg-Vorpommerns dieses vierschichtige Kompetenztableau zugrunde gelegt, um die Ziele des Faches zu strukturieren. So wird z.B. beim „Kernthema“ Gleichnisse (Jg. 6) entsprechend differenziert:

Sachkompetenz: Die Schüler lernen die sprachliche Form und die theologische Bedeutung von Jesu Gleichnissen kennen.

Sozialkompetenz: Die Schüler begreifen die Gleichnisrede als Form der sprachlichen Vermittlung, die Menschen das „Begreifen“ erleichtern soll.

Selbstkompetenz: Die Schüler lernen Gleichnisse als ethische Orientierungshilfe und als Ausdrucksmöglichkeit individueller/religiöser Hoffnung kennen.

¹⁰ Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz (2007), S. 10f.

Methodenkompetenz: Die Schüler verstehen und üben ihre sprachliche Fähigkeit; sie begreifen durch die Übung die symbolische Qualität der Sprache.¹¹

Diese Aufteilung der Inhaltsaspekte auf unterschiedliche, fachunabhängige funktionale Kompetenzen wirkt doch ein wenig künstlich.

Ähnlich verfährt auch der Lehrplan aus Thüringen, obwohl er unter „fachspezifische Kompetenzen“ zuvor die fünf Dimensionen (s.o.) aufführt und dabei im Wesentlichen die Differenzierungen des Lehrplans aus Sachsen-Anhalt übernimmt. Die beiden Kompetenzmodelle stehen, so weit erkennbar, einfach unverbunden nebeneinander.

1.4 Das Modell *übergreifender Kompetenzen*

Der baden-württembergische Lehrplan, der als erster bundesweit bereits 2004 Standards und Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht beschreibt, folgt einem Kompetenzmodell, das sich als Kombination von überfachlichen und fachlichen Kompetenzen beschreiben lässt. Unter der Überschrift „Übergreifende Kompetenzen“ definiert er zunächst religiöse Kompetenz „als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (zum Beispiel Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten.“¹² Diese „Rahmen“kompetenz wird in acht weiteren Kompetenzen entfaltet:

- Hermeneutische Kompetenz
- Ethische Kompetenz
- Sachkompetenz
- Personale Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Methodische Kompetenz
- Ästhetische Kompetenz

Unschwer zu erkennen ist, dass hier die überfachlichen Kompetenzbereiche der Sach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenz gekoppelt werden mit eher fachspezifischen Kompetenzen wie der hermeneutischen oder ethischen Kompe-

¹¹ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002), S. 26

¹² Landesinstitut für Schulentwicklung (2004), S.23.

tenz. Im Grunde werden damit zwei Kompetenzmodelle miteinander verbunden, die jeweils einer eigenen Logik folgen, was zu einer immanenten Widersprüchlichkeit dieses Kompetenzmodells führt. Zudem gibt es Überschneidungen, wenn die überfachlichen Kompetenzen fachspezifisch ausgelegt werden: unter Sach- und Methodenkompetenz werden im Religionsunterricht wohl gerade hermeneutische, ethische oder ästhetische Fähigkeiten verstanden.¹³ Zwar formulieren die „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“¹⁴ mit den Aspekten *Wahrnehmen und Begleiten, Wissen, Verstehen und Kommunizieren, Gestalten und verantwortlich Handeln* im Grunde auch fachspezifische Kompetenzen, die auf elementare religiöse Fragen wie „Was dürfen wir hoffen?“, „Wer bin ich?“, „Was glauben wir“ bezogen sind, aber diese Kompetenzen werden nicht mit dem Modell übergreifender Kompetenzen schlüssig verbunden und sind auch nicht strukturbildend für den Lehrplan und seine Standards.

1.5 Das Modell *grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung*

Der saarländische Lehrplan¹⁵ orientiert sich weitgehend an dem Kompetenzmodell, das von einer Expertengruppe am Comenius-Institut für den Bereich der Sekundarstufe I entwickelt wurde.¹⁶ Dieses heuristische Modell zur Generierung von Kompetenzen besteht aus zwei Ebenen: den „Dimensionen der Erschließung von Religion“ (Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation) und den „Gegenstandsbereichen“ (subjektive Religion, Bezugsreligion, Andere Religionen und oder Weltanschauungen, Religion als gesellschaftliches Phänomen). Aus diesen Ebenen entsteht ein Koordinatensystem, aus dem heraus sich (exemplarisch) 12 Kompetenzen religiöser Bildung ergeben. Daran schließt sich auch der EKD-Orientierungsrahmen mit seinen acht Kompetenzen an.¹⁷ Im saarländischen Lehrplan werden die Kompetenzen allerdings etwas anders gruppiert und zusammengefasst und auch in niveaudifferenzierende Teilkompetenzen konkretisiert.

Der Durchgang durch die aktuellen Lehrpläne zeigt, dass *alle* Kompetenzmodelle, die zurzeit in religionspädagogischen Kontexten diskutiert werden, in ihnen vorkommen. Als Tendenz lässt sich allerdings eine Konvergenz in den neueren Plänen dahingehend erkennen, dass sie sich bei im Einzelnen unterschiedlichen Ak-

¹³ Vgl. zur Kritik Benner u.a. 2007, 81f.

¹⁴ Landesinstitut für Schulentwicklung (2004), S.22f.

¹⁵ Vgl. Ministerium für Bildung (2011) Es handelt sich hier um die Entwurffassung.

¹⁶ Vgl. Fischer, Elsenbast 2006.

¹⁷ Vgl. Kirchenamt der EKD (2011)

zentuierungen auf das Modell der *Dimensionen religiöser Kompetenz* bzw. auf die Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung beziehen.

Das Modell der Dimensionen religiöser Kompetenz liegt den Plänen aus Hessen, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen zugrunde.

2. Inhalte und Kompetenzen

Kompetenzen werden an Inhalten erworben. Darum kann ein kompetenzorientierter Lehrplan nicht lediglich die Kompetenzen benennen, die im Religionsunterricht angebahnt werden. Der Strukturlogik kompetenzorientierter Didaktik zufolge muss er auch die für das Fach „zentralen Themen und großen Ideen“¹⁸ ausweisen, an und mit denen sich der Aufbau fachspezifischer Kompetenzen im Unterricht vollzieht. Die Frage ist nur, ob und wie die Verknüpfung von Kompetenzen und Inhalten gelingt. Haben die Kompetenzen eine strukturbildende Funktion bei der Curriculumkonstruktion oder stehen letzten Endes doch wieder wie bei den traditionellen Lehrplänen die zu vermittelnden Inhalte im Zentrum? In der Logik kompetenzorientierter Didaktik ist „bloßes Wissen, auch wenn es kulturell oder gesellschaftlich noch so hoch geachtet und tradiert wird, (ist) noch kein legitimer Gegenstand des Unterrichts. Im Gegenteil: es steht unter dem Generalverdacht, als bloß ‚träges Wissen‘ die Lernenden zu belasten. Erst wo der Nachweis erbracht ist, dass ein solcher Inhalt auch zum Aufbau einer erforderlichen Kompetenz dient, wird er lern- und damit auch ‚lehrplanwürdig‘.“¹⁹

Der Frage, wie Kompetenzen und Inhalte in den vorliegenden Lehrplänen verknüpft werden, soll hier in zwei Schritten nachgegangen werden. In einem ersten Schritt wird untersucht, welche Inhalte und Themen in den Lehrplänen angesprochen werden. Dann wird danach gefragt, in welcher Relation Themen und Inhalte zu den angestrebten Kompetenzen stehen.

2.1 Auswahl der Inhalte

Die meisten Lehrpläne folgen in der Darstellung und Anordnung der Inhalte bzw. der „Inhaltsfelder“, „Leitfragen“ oder „Dimensionen“ einer an der theologischen Fachwissenschaft orientierten Systematik. Der hessische Lehrplan benennt folgende Inhaltsfelder, die sich „fachdidaktisch bewährt“ haben und die die „we-

¹⁸ Klieme u.a. 2003, 94.

¹⁹ Künzli 2011, 20.

sentlichen inhaltliche Aspekte des Faches „Evangelische Religion“ fokussieren: „Mensch und Welt – Gott – Jesus Christus – Kirche – Religionen – Bibel.“²⁰ Im baden-württembergischen Bildungsplan geben die sieben „Dimensionen“ inhaltlich eine „theologische Grundstruktur“ wieder, die ähnlich lauten: Mensch; Welt und Verantwortung; Bibel; Gott; Jesus Christus; Kirche und Kirchen; Religionen und Weltanschauungen. An diese Dimensionen anschließend werden „Inhalte als Themenfelder formuliert, durch deren Behandlung im Unterricht die Kompetenzen erworben werden sollen.“²¹

Hinter dieser Ordnung der Inhalte ist unschwer die theologische Systematik von Theologie, Anthropologie, Christologie, Ekklesiologie und Ethik zu erkennen. Unterschiede in den Lehrplänen gibt es lediglich im Hinblick auf die Fragen, ob die Bibel als eigener Inhaltsbereich behandelt und Ethik als Teil von Anthropologie betrachtet oder im Sinne von „Weltverantwortung“ eigens fokussiert wird. Eine theologische Grundstruktur, die sich aber nicht so eng an die Systematik der christlichen Theologie anlehnt, sondern offensichtlich interreligiös anschlussfähig sein will, weist der Hamburger Lehrplan aus. Er ordnet die Inhalte nach den „Themenbereichen“ „Gott und Mensch – Miteinander leben – Glaube und Religion – Schöpfung (in 5/6).“²²

Die in den Lehrplänen ausgewiesenen „Themenbereiche“, „Leitfragen“ oder „Dimensionen“ sind nicht identisch mit konkreten, im Unterricht zu behandelnden Themen, sondern geben eine inhaltliche Orientierung für deren Auswahl. Unterschiedlich detailliert weisen die Lehrpläne diesen Lernbereichen inhaltliche Schwerpunkte bzw. Themen zu.

Ein Fazit:

Was die inhaltlichen Aspekte in den aktuellen Lehrplänen in Deutschland angeht, ergibt die Durchsicht eine erstaunliche Übereinstimmung – ganz im Kontrast zu den Kompetenzen, die, wie wir gesehen haben, in den Bildungsplänen unterschiedlich modelliert werden. Trotz unterschiedlicher Traditionen und religiöser Milieus in den Bundesländern und trotz divergierender religionsdidaktischer Ansätze (etwa das Hamburger Modell „Religionsunterricht für alle“ im Unterschied zum konfessionellen Modell) hat sich ein inhaltlicher Kernbestand herausgebildet. Insbesondere die Orientierung der Inhalte des Faches an einer theologischen

²⁰ Hessisches Kultusministerium (2011), S.14.

²¹ Landesinstitut für Schulentwicklung (2004), S. 24

²² Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg (2011), S. 36ff.

Fachsystematik scheint hohe Plausibilität zu besitzen. Unterschiede in den Lehrplänen gibt es im Hinblick auf den Grad der Konkretion der genannten Unterrichtsthemen.

2.2 Verbindung von Inhalten und Kompetenzen

Im Hinblick auf die Zuordnung bzw. Verknüpfung von Inhalten und Kompetenzen finden die Lehrpläne nun wieder sehr unterschiedliche Lösungen. Eine Möglichkeit bietet z.B. der niedersächsische Lehrplan. Er unterscheidet zwischen prozessbezogenen (die fünf Dimensionen) und inhaltsbezogenen Kompetenzen (Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Religionen). Beide Bereiche stehen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. „Die Verknüpfung beider Kompetenzbereiche muss geleistet werden.“²³ Dieses Modell, das der niedersächsischen Lehrplankommission ministeriell vorgegeben war, hat sein Vorbild offensichtlich in den nationalen Bildungsstandards für Mathematik, die in ähnlicher Weise allgemeine mathematische Kompetenzen wie „Problemlösen“ oder „Modellieren“ neben inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen stellen, die sich auf die „Leitideen“ wie Zahlen und Operationen, Raum und Form oder Muster und Strukturen beziehen.

Die Frage ist allerdings, welcher der beiden Kompetenzbereiche den Lehrplan strukturiert. Obwohl in den Vorbemerkungen die zentrale Bedeutung der prozessbezogenen Kompetenzen hervorgehoben wird und auch eine kompetenzorientierte Didaktik skizziert wird (Lernen an religiös relevanten Lebenssituationen, kumulativer Aufbau der Kompetenzen etc.) stellen doch letztlich die Inhalte die strukturbildende Mitte des Kerncurriculums dar. Denn der Lehrplan gliedert sich nach den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen. Zu jedem der 6 Kompetenzbereiche (Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Kirchen-Religionen) wird jahrgangsweise ein „Leitthema“ benannt (z.B. „Der Mensch zwischen Angst und Geborgenheit“ (5/6) oder „Jesus in seiner Zeit und Umwelt“ (5/6) oder „Den Islam kennenlernen“ (7/8). Diese Leitthemen erinnern deutlich an Themen für Unterrichtsreihen (obwohl sie es nicht sein wollen) und strukturieren offensichtlich den Unterricht; die auf sie bezogenen inhaltsbezogenen Kompetenzen klingen wie Lernzielformulierungen. (z.B. zu „Jesus in seiner Zeit und Umwelt“ (5/6) heißt es: „Die SuS... nehmen Spuren Jesu in ihrer Lebenswelt wahr und beschreiben sie; geben Auskunft über wesentliche Stationen des Lebens Jesu; beschreiben

²³ Niedersächsisches Kultusministerium (2011), S. 6

wichtige politisch-religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu; erläutern, dass Jesus Jude war.“²⁴

Der Lehrplan aus Nordrhein-Westfalen arbeitet zwar nicht mit der Unterscheidung von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen, im Ergebnis stehen aber ähnlich wie in Niedersachsen die Inhalte im Zentrum. In ihm werden zunächst die Kompetenzbereiche (entsprechend dem Modell der Dimensionen, allerdings werden hier Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz zu „Sachkompetenz“ zusammen gefasst sowie Dialog- und Gestaltungskompetenz zu „Handlungskompetenz“; zudem wird als eigener Bereich Methodenkompetenz ausgewiesen, m.E. ohne Trennschärfe zu Deutungskompetenz) beschrieben. Diese werden dann jahrgangsbezogen (5/6 und 7-9) in aufeinander aufbauende „Kompetenzerwartungen“ ausdifferenziert. Schließlich werden diese an den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Schwerpunkten konkretisiert. Zu den sechs Inhaltsfeldern, die sich weitgehend an der theologischen Systematik orientieren, werden jahrgangsweise jeweils inhaltliche Schwerpunkte benannt, die auf der Ebene von Lehrplanthemen liegen (z.B. „Gottessvorstellungen im Lebenslauf“, „Zukunftsgewissheit und Gegenwartskritik: Propheten damals und heute“) und verbindlich sind. So ergibt sich eine Liste von Themen, zu denen jeweils inhaltlich zugespitzt eine Reihe von Kompetenzerwartungen – differenziert jeweils nach Wahrnehmungs- Deutungs-, Urteils- und Handlungskompetenz – formuliert wird, die ebenfalls wie Lernzielformulierungen anmuten (z.B. Die SuS „identifizieren prophetische Aktionen als demonstrative Zeichenhandlungen“, „beschreiben prophetische Rede und prophetische Aktionen als Kritik an und Widerspruch gegen gesellschaftliche Unrechtsstrukturen in biblischer Zeit“²⁵) und an denen die Lernleistungen überprüfbar sein sollen. Insgesamt kommt der Lehrplan so auf etwa 100 inhaltlich konkretisierte (relativ kleinschrittige) Kompetenzerwartungen. Dabei bleibt allerdings die Funktion von Kompetenzen als längerfristige Orientierung („roter Faden“ für Lehr/ Lernprozesse über den Zeitraum der Sek I) auf der Strecke.

Ähnlich verfährt auch der Lehrplan aus Sachsen-Anhalt. Zu den „Kompetenzschwerpunkten“ Anthropologie, Theologie, Christologie, Ethik, Ekklesiologie, Eschatologie werden jahrgangsweise Themen formuliert (z.B. zu Anthropologie: Freundschaft (5/6), Partnerschaft (7/8), Menschenwürde und Religion (9/10). Zu

²⁴ A.a.O., S.23

²⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011), S. 18

jedem dieser Themen (insgesamt 18) werden dann die fünf Kompetenzen religiöser Bildung jeweils inhaltsbezogen konkretisiert.²⁶

Einen wesentlich reduzierten Katalog von Kompetenzerwartungen bzw. Bildungsstandards hat der Rahmenplan aus Berlin-Brandenburg. Er gibt für Doppeljahrgangsstufen Bildungsstandards vor, die knapp und verständlich formuliert sind und eher auf einer mittleren Abstraktionsebene liegen. Die Bildungsstandards orientieren sich inhaltlich an den fünf Leitfragen (nach Gott, dem Menschen, nach Jesus Christus, nach verantwortlichem Handeln, nach Gestalt des Glaubens...) und fokussieren zu den jeweiligen Leitfragen dem Kompetenzmodell (s.o.) entsprechend zentrale religiöse Deutungs- und Handlungskompetenzen. So ergeben sich für die Jahrgangsstufen 7/8 und 9/10 jeweils sechs Bildungsstandards. In einem weiteren Schritt werden die Bildungsstandards im Blick auf den Unterricht konkretisiert, indem zu den Leitfragen jeweils didaktische „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ sowie inhaltliche und methodische „Anregungen für den Unterricht“ formuliert werden, die als Hinweise gelten und nicht verbindlich sind.²⁷ Zwar stehen auch hier die inhaltlich-kognitiven Aspekte im Vordergrund, jedoch erscheint das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten kongruent, da, wie oben beschrieben, das Berliner Kompetenzmodell grundlegend auf empirische Überprüfbarkeit angelegt ist und von daher die kognitive Dimension favorisiert.

Im Unterschied dazu sind in den Lehrplänen von Hessen, Hamburg und des Saarlandes offensichtlich die Kompetenzen und nicht die Inhalte strukturbildend. Der hessische Lehrplan formuliert zu den sechs Kompetenzbereichen (Wahrnehmen und beschreiben; Deuten und verstehen; Fragen und begründen; Kommunizieren und bewerten; Ausdrücken und gestalten; Entscheiden und teilhaben) jeweils Bildungsstandards in relativ hohem Abstraktionsgrad. So heißt es z.B. im Kompetenzbereich „Fragen und begründen“: „Die Lernenden können

- grundlegende religiöse Fragen stellen,
- eigene Überlegungen zu religiösen Fragen formulieren,
- religiöse Deutungen für Lebenserfahrungen vergleichen und ihre Plausibilität prüfen“²⁸

Diese domänenspezifischen Bildungsstandards orientieren das unterrichtliche Handeln und Denken vom Ende her, nämlich von den erwarteten Lernleistungen

²⁶ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2009), S. 10ff,

²⁷ Vgl. Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2007), S. 47ff.

²⁸ Hessisches Kultusministerium (2011), S. 17

der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sek I. Wie und an welchen Inhalten das angestrebte Wissen und Können im Unterricht erworben wird, lässt der Lehrplan relativ offen. Er skizziert in den „Inhaltsfeldern“ (Mensch und Welt, Gott, Jesus Christus, Kirche, Ethik Religionen) die jeweiligen Intentionen, lässt aber die Verknüpfung mit den Bildungsstandards offen. Diese Konkretisierung bleibt dem schuleigenen Fachcurriculum vorbehalten. In ihm werden den Bedingungen vor Ort entsprechend die Unterrichtsinhalte ausgewählt, die Abfolge der Themen in den einzelnen Schuljahren festgelegt, die Schritte zum kumulativen Aufbau der erwarteten Kompetenzen beschrieben, aber auch Lernwege und diagnostische Instrumentarien sowie geeignete Formen der Leistungsbewertung reflektiert. Das schuleigene Curriculum wird somit zum Bindeglied zwischen dem Kerncurriculum und der individuellen Unterrichtsgestaltung.

Auch der Hamburger Lehrplan verfährt nach diesem Muster. Den Kern des Lehrplans stellen die fachlichen Kompetenzbereiche der Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Darstellungs- und Gestaltungskompetenz dar. Diese Kompetenzbereiche werden in Teilkompetenzen differenziert, die dann wiederum in „Anforderungen“ transformiert werden, die festlegen, „in welchem Ausmaß die Schülerinnen und Schüler in den fünf Kompetenzbereichen die jeweiligen Teilkompetenzen erwerben sollen. Die Abstufungen nach Jahrgangsstufen und Bildungsabschlüssen beschreiben den Kompetenzerwerb als kumulativen Lernprozess.“²⁹ Auf diese Weise kommt der Lehrplan zu 27 Teilkompetenzen, zu denen jeweils eine oder mehrere „Anforderungen“ (im Grunde sind dies Bildungsstandards) niveaudifferenzierend für die 6., 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe formuliert werden. So heißt es z.B. zur Wahrnehmungskompetenz:

Teilkompetenz 1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen.

Mindestanforderung Jahrgangsstufe 6: Die SuS nennen Beispiele, wo menschliches Wissen an Grenzen stößt (z.B. Schöpfungsglaube, Reden mit Gott).

Mindestanforderung Jahrgangsstufe 8: Die SuS formulieren Fragen und benennen Situationen, auch aus eigener Lebensperspektive, die existenzielle Probleme (z.B. Sinnsuche, Unrecht, Tod) beinhalten.

Mindestanforderung erster allgemeinbildender Abschluss: Die SuS formulieren Fragen, die zum eigenen Verständnis von Tod, Endlichkeit und Sinnsuche führen.

²⁹ Freie und Hansestadt Hamburg (2011), S.19

Mindestanforderung Sek I: Die SuS entwickeln und erläutern Fragen, die zum eigenen Verständnis von Tod, Endlichkeit und Sinnsuche führen.

So geht es dann weiter mit den übrigen Teilkompetenzen der Wahrnehmungskompetenz: Teilkompetenz 2: religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt wahrnehmen; Teilkompetenz 3: grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Mythen, Glaubensüberzeugungen u.a.) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen; Teilkompetenz 4: Entscheidungssituationen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als ethisch relevant und religiös bedeutsam wahrnehmen.

So umfangreich der Katalog der Anforderungen ist, so reduziert stellt sich der Inhaltskatalog dar. Zu den Themenbereichen werden für die Jahrgangsstufen höchstens 6 (5/6) und mindestens 3 (7/8) verbindliche Inhalte genannt. In der Arbeit mit diesen Inhalten sind die Anforderungen zu erreichen, wobei es auch hier heißt: „Die Fachkonferenz beschließt, welche der o.g. Anforderungen daran jeweils verstärkt erworben werden sollen.“³⁰

Einen vermittelnden Weg geht der saarländische Lehrplan. Er stellt zwar auch prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen nebeneinander, verzichtet aber ganz auf die Formulierung von Themen. Die Bereiche Kognition, Perzeption, Performanz, Interaktion und Partizipation werden ähnlich wie im CI-Modell inhaltlich mit Kompetenzen und Teilkompetenzen gefüllt. Zum Beispiel sei hier der Bereich Kognition genannt. Dazu heißt es:

- „Kompetenz: Über religiöse Sachverhalte, Kernstücke der biblisch-christlichen Tradition und des christlichen Lebens (konfessionsbezogen) Auskunft geben und deren Bedeutung für unsere Kultur benennen.
- Teilkompetenz I: wichtige biblische Texte bzw. Zusammenhänge und ihre unterschiedlichen Sprachformen (z.B. Gebete, Gleichnisse) rezipieren; wesentliche Inhalte des ev. Christentums (z.B. Kirchengeschichte, konfessionsprägende Inhalte) benennen
- Teilkompetenz 2: biblisch-theologische Motive (z.B. Gottes Treue; sein befreiendes, Leben förderndes Handeln; Rechtfertigung; Hoffnung über den Tod hinaus) aufzeigen und mit Beispielen verbinden

³⁰ A.a.O., S. 36

- Teilkompetenz 3: biblisch-theologische Inhalte aufzeigen und ihre Bedeutung für die Lebensgestaltung erklären wie auch beurteilen.“³¹

Es ist deutlich, dass sich die drei Teilkompetenzen niveaumäßig differenzieren lassen nach Reproduktion, Reorganisation und Transfer.

Daneben stehen die Dimensionen des Faches (Gott – Schöpfung und Verantwortung – Jesus Christus – Bibel – Mensch – Kirche – Religionen und Weltanschauungen), die in einem ersten Schritt allgemein in ihren Fachgehalten und Intentionen beschrieben werden. In einem zweiten Schritt werden diese Dimensionen jahrgangsweise mit inhaltsbezogenen Erwartungen konkretisiert, die jeweils auf eine oder mehrere prozessbezogene Kompetenzen bezogen werden. Beispiel: Dimension Kirche. Dort ist die inhaltsbezogene Erwartung für den Jahrgang 9/10:

- „Wesentliche Merkmale von Kirche und Glauben (z.B. Institution, Sakramente, Riten) nennen und erklären.“³² Dies wird im Lehrplan in Korrespondenz gestellt zu der o.g. Kompetenz und den entsprechenden Teilkompetenzen im Bereich „Kognition“.

Aufgabe der Fachkonferenz ist es hier, *Themen* zu identifizieren, die auf einer „Kompetenzmatrix“ mit den jeweils ausgewählten inhaltlichen Dimensionen und den prozessbezogenen Kompetenzen verknüpft werden. Dieses Konstrukt der „Kompetenzmatrix“ lässt es im Planungsprozess zu, sowohl von den prozessorientierten als auch von den inhaltsbezogenen Kompetenzen auszugehen.

3. Bewertungskriterien für kompetenzorientierte Lehrpläne

Man mag skeptisch sein hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehrplänen für die Entwicklung von Unterricht. Vieles spricht dafür, dass man die Bedeutung von Lehrplänen für das unterrichtspraktische Handeln nicht überschätzen sollte. Man kann auch grundsätzlich in Frage stellen, ob Lehrpläne das geeignete Instrument sind um bildungspolitische und fachdidaktische Innovationen, wie die Orientierung an Kompetenzen und Standards, zu implementieren.³³ Aber es dürfte unstrittig sein, dass Lehrpläne, die im Kontext einer Bildungsreform mit einem wie weit auch immer reichenden „Paradigmenwechsel“ entstanden sind, diese Entwicklung begleiten und fachliche Impulse zur didaktischen Neuorientierung der Unterrichtspraxis geben sollten. Die Frage in unserem Zusammenhang ist also,

³¹ Ministerium für Bildung (2011), S. 10

³² A.a.O., S. 15

³³ Vgl. Künzli 2011, 14ff.

ob die vorliegenden Lehrpläne für Ev. Religion diese didaktische Neuorientierung nachvollziehen und insofern als „kompetenzorientierte“ Lehrpläne zu bezeichnen sind.

Für die Bewertung, ob die vorliegenden Lehrpläne den Ansprüchen der Kompetenzorientierung entsprechen, werden im Folgenden einige *Kriterien* vorgeschlagen. Ein mögliches Kriterium könnte die von Rainer Lersch erhobene Forderung an kompetenzorientierte Curricula sein, dass sie zumindest eine „Vision“ der Praxis kompetenzorientierten Unterrichts enthalten und vermitteln sollten.³⁴ Das würde im Einzelnen bedeuten:

- In kompetenzorientierten Lehrplänen darf es kein „unverbundenes Nebeneinander“ von inhaltlichen Vorgaben und Kompetenzerwartungen geben, die Verbindung von Wissen und Können muss deutlich werden.
- Das Curriculum muss erkennbar vom „künftig erwarteten Unterricht“ her gedacht und entwickelt werden; d.h. es muss vom angezielten Ende, nämlich den erwarteten Schülerkompetenzen her eine Vorstellung darüber vermitteln, „wie der Unterricht aussehen könnte oder müsste, der über eine altersgemäße inhaltliche Progression (dann wieder ‚vorwärts‘ denkend) über sukzessive Annäherungen dorthin führt.“³⁵
- Bei der Auswahl der Inhalte muss deren „Eignung für den Kompetenzerwerb“ mit bedacht werden.
- Ein kompetenzorientierter Lehrplan vermittelt dabei zwischen den *formalen* und *materialen* Aspekten des Bildungsprozesses. Neben den erwarteten Kompetenzen enthält er die für das Fach fundamentalen Inhalte, die sich an der spezifischen Fachsystematik orientieren und systematischen Wissensaufbau ermöglichen.
- Ein kompetenzorientierter Lehrplan bildet nicht nur die sequenzielle Abfolge der Inhalte ab, sondern dokumentiert auch den kumulativen Aufbau der Kompetenzen.
- Er weist zumindest exemplarisch auf unterrichtliche „Performanzsituationen“ hin, in denen Schülerinnen und Schüler ihr Können und Wissen zeigen und vertiefen können.
- Die Vermittlung der allgemeinen Intentionen des Lehrplans mit der Unterrichtspraxis geschieht über fachspezifische Schulcurricula.

³⁴ Vgl. Lersch 2011, 44ff.

³⁵ A.a.O., 45.

- Auch die überfachlichen Kompetenzen (wie Kooperationsfähigkeit, Empathie etc.) sollten Bestandteil des Fachlehrplans sein, denn als Aufgabe aller Fächer müssen sie eben in fachspezifischen Lernkontexten erworben werden.³⁶

Kompetenzorientierte Lehrpläne wären demnach daran zu erkennen, dass sie das „neue Unterrichtsskript“ widerspiegeln und zur Geltung bringen. „Das ‚alte‘ Unterrichtsskript basierte auf Vorgaben in Gestalt von Lehrplänen, die neben einigen allgemeinen Zielangaben in erster Linie die zu unterrichtenden Inhalte des schulischen Lernens beinhalteten, der Unterricht war deshalb primär auf die Vermittlung dieser Inhalte ausgerichtet (...) Das ‚neue‘ Unterrichtsskript hingegen wird bestimmt von den in den Bildungsstandards als Kompetenzerwartungen formulierten Ergebnissen schulischen Lernens, der Unterricht wird demzufolge primär den Erwerb dieser Kompetenzen sicherstellen müssen, wobei die erwarteten Schülerleistungen sich in der ‚kompetenten‘ Bewältigung variabler Performanzsituationen zeigen werden.“³⁷

Kriterien zur Beurteilung von Lehrplänen können auch aus der Unterscheidung gewonnen werden, die Josef Leisen in anderem Zusammenhang zwischen „kompetenzangereichertem“ und „kompetenzorientiertem“ Unterricht trifft.³⁸ Kompetenzen erwerben die Lernenden in beiden Formen des Unterrichts. In ersterem geschieht dies aber lediglich beiläufig, nicht strukturiert; im zweiten Fall wird der Unterricht konsequent an der Kompetenzentwicklung der Lernenden entlang strukturiert. Dem „kompetenzangereicherten“ Unterricht weist Leisen folgende Merkmale zu:

- „Er wird von der fachstrukturellen Abfolge angestrebter Inhalte her konzipiert
- Inhalte werden mit Kompetenzen angereichert
- Kompetenzen werden bei den Inhalten mitgelernt
- stellt die Inhalte in den fachstrukturellen Kontext
- stellt die Bewältigung fachlicher Problemstellungen ins Zentrum
- plant vom Fach ausgehend.“

Ein „kompetenzorientierter“ Unterricht hingegen hat andere Charakteristika:

- „Er wird von den kompetenzfördernden Lernprozessen her konzipiert

³⁶ A.a.O., 38.

³⁷ A.a.O., 38.

³⁸ Vgl. Leisen 2010, 40ff.

- an Inhalten werden Kompetenzen erworben
- Kompetenzen werden im handelnden Umgang mit Inhalten gelernt
- stellt die Inhalte in einen Kontext
- stellt die Bewältigung authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum
- plant vom Lernprozess ausgehend.“³⁹

Legt man diese Unterscheidung an Lehrpläne an, so wird man konstatieren müssen, dass einige der hier untersuchten Lehrpläne lediglich dem Modus der „Kompetenzanreicherung“ zugeordnet werden müssen. Dies gilt für jene Lehrpläne, die klar erkennbar von den Inhalten her strukturiert werden (z.B. die Lehrpläne aus Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen) oder die Inhalts- und Kompetenzebene relativ unverbunden nebeneinander stellen (z.B. der niedersächsische Lehrplan). Diese Lehrpläne orientieren sich an einer theologischen Fachstruktur und weisen im Kontext der Inhalte *auch* Kompetenzen aus. Als „kompetenzorientiert“ im Sinne Leisens könnte man am ehesten die zuletzt besprochenen Lehrpläne aus Hessen, Hamburg und dem Saarland bezeichnen. Diese Lehrpläne rücken die Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche ins Zentrum und beschreiben *in diesem Kontext* die Anforderungen und Erwartungen an die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Diese Lehrpläne bilden auch am ehesten, wie Lersch es fordert, kompetenzorientierten Unterricht bzw. kompetenzorientierte Didaktik ab. Denn sie denken konsequent vom Ende her, beschreiben die angestrebten Kompetenzen als „roten Faden“, der die Unterrichtsplanung orientiert und transparent macht und lassen auch erkennen, dass Kompetenzen sich bei Schülerinnen und Schülern entwickeln und in aufbauenden Schritten erworben werden.

4. Anregungen für die Weiterarbeit

Angesichts der skizzierten Kriterien und der oben analysierten Lehrpläne ergeben sich aus meiner Sicht für die weitere curriculare Entwicklung folgende Anmerkungen und Impulse:

4.1 Im Hinblick auf das zugrunde gelegte Kompetenzmodell scheint sich in den Lehrplänen der Länder eine Tendenz zu dem hier so bezeichneten *Modell der Dimensionen religiöser Kompetenz* abzuzeichnen. Ist das schon das „überzeugende Modell“, das sich nach der Einschätzung Gabriele Obsts „mit der Kraft des Faktischen“ durchsetzen wird? Der Vorteil dieses Modells ist, dass es als domä-

³⁹ A.a.O., 43.

nenspezifisches Modell für den Bereich von religiöser Bildung in horizontaler Perspektive anschlussfähig ist an die Kompetenzmodelle anderer Fächer (so z.B. Mathematik), in vertikaler Sicht an die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung in Evangelischer Religion (EPA). Zu prüfen wäre, ob und inwiefern es kompatibel ist mit dem Kompetenzmodell, das im Comenius-Institut für die Sek I entwickelt wurde, an das auch der Orientierungsrahmen der EKD anschließt.

4.2 Lehrpläne für Ev. Religion sollten Bildungsstandards setzen, die eine längerfristige Perspektive eröffnen und auf einem mittleren Abstraktionsniveau formuliert sind. Bildungsstandards, die in Form von Kompetenzen beschreiben, welche Lernleistungen am Ende eines Lernabschnitts von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden, orientieren das unterrichtliche Handeln im Sinne des „neuen Unterrichtsskripts“ und sind insofern wesentliches Merkmal eines kompetenzorientierten Lehrplans. Um diese Orientierungsfunktion zu erfüllen, sollten Bildungsstandards in *überschaubarer Anzahl* fixiert werden.

4.3 Dabei sollte das Problem der *empirischen Überprüfung* von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen geklärt werden. Bis auf die Berliner Projekte, die sich auf den Bereich der Sekundarstufe beziehen, gibt es in Deutschland bislang keine entsprechenden Vorhaben, empirische Daten zu generieren. Bedeutet dies, dass man sich für das Fach Ev. Religion im Grunde von der empirischen Validierung von Bildungsstandards verabschiedet und sich eher auf die Entwicklung einer kompetenzorientierten Didaktik des Religionsunterrichts konzentriert? Vieles scheint auf diese Tendenz hinzuweisen.

4.4 Die im Lehrplan Ev. Religion ausgewiesenen Inhalte, an denen die Kompetenzen erworben werden, sollten – im Sinne der kategorialen Bildung – die fundamentalen Gehalte des Faches repräsentieren und sich an der theologischen Fachsystematik orientieren. In diesem Sinne bildet sich in den Ländern offensichtlich ein Konsens heraus, die Inhalte an den theologischen Dimensionen (Gott – Mensch – Jesus Christus – Kirche – Bibel – Ethik – Religionen/Weltanschauungen) auszurichten.

4.5 Um das „neue Unterrichtsskript“ erkennbar werden zu lassen, sollten Lehrpläne für Ev. Religion exemplarisch „Performanz“- oder „Anforderungssituationen“, in denen Kompetenzen erworben, vertieft und gezeigt werden können, ausweisen. Ein gutes Beispiel in diesem Sinne sind die „Niveaunkretisierungen“, die den baden-württembergischen Bildungsplan ergänzen.

4.6 Der Ev. Lehrplan sollte auch überfachliche Kompetenzen, die in allen Fächern und so auch im Religionsunterricht erworben werden, ausweisen, wie es die Pläne u.a. aus Hessen und Hamburg darlegen. Damit zeigt der Religionsunterricht seine Bereitschaft und sein Interesse, sich in den Kanon der Fächer zu integrieren.

4.7 Der Lehrplan sollte die Arbeit an schulinternen Fachcurricula, der im „neuen Unterrichtsskript“ eine wichtige Brückenfunktion zukommt, orientieren und möglichst auch erleichtern.

Die Lehrplankonstruktion ist, wie eingangs erwähnt, eine der Baustellen, an denen im Kontext eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts zurzeit gearbeitet wird. So ganz planlos wie befürchtet, stellt sich die Lehrplanarbeit dieser Analyse zufolge aber nicht dar. Seit dem Erscheinen des ersten kompetenzorientierten Lehrplans aus Baden-Württemberg in 2004 zeigte sich in den Lehrplänen nicht nur die Prävalenz des *dimensionalen Kompetenzmodells*, sondern es bildeten sich zunehmend auch die Merkmale einer *kompetenzorientierten Didaktik* des Religionsunterrichts ab. Es bleibt zu hoffen, dass diese Entwicklung und ihre Ergebnisse bei den nächsten Schritten der Lehrplanrevision aufgenommen werden.

Literatur

- Benner, Dietrich; Krause, Sabine; Nikolova, Roumiana: (2007): Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards : Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn, 67-87.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Neuwied: Luchterhand, 2004.
- Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hg.) (2007): Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10. Berlin.
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung : zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.) (2011): Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11) Religion. Hamburg.
- Hemel, Ulrich (1988): Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt/M. u.a. (= Regensburger Studien zur Theologie; 38)
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I Realschule. Evangelische Religion. Wiesbaden.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2011): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. EKD-Texte 111. Hannover.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2003.
- Künzli, Rudolf (2011): Lehrpläne und Bildungsstandards – Wirksamkeitserwartungen und Innovationskraft. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2010. München, 14-32.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2009): Lehrplan Sekundarschule. Erprobungsfassung 03.08.2009, Evangelischer Religionsunterricht.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.) (2004): Bildungsstandards für evangelische Religionslehre. Realschule – Klassen 6,8,10. Stuttgart.

- Leisen, Josef (2010): Kompetenzorientierung – die doppelte Aufgabe der Ausbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 16(2010), H.1, 40-57.
- Lersch, Rainer (2011): Das Schulcurriculum – der entscheidende Impuls für die Unterrichtsentwicklung. In: Lernende Schule 14(2011), H.54, 9-11.
- Lersch, Rainer (2011): Kompetenzorientierte Lehrpläne als ein Impuls für die Unterrichtsentwicklung. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2010. München, 33-48.
- Ministerium für Bildung im Saarland (2011): Kernlehrplan Evangelische Religion. Erweiterte Realschule/Gesamtschule. Entwurf. Saarbrücken.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (2002): Rahmenplan Jahrgangsstufen 5 und 6 Evangelische Religion. Schwerin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2011): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre. Düsseldorf.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. Hannover.
- Obst, Gabriele (2008): Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht. Göttingen.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss). Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2006): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU in der Grundschule/Primarstufe. Bonn.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2011): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses. Evangelische Religionslehre. Erfurt.