

Dozentin: Katharina Muth
Einführung in die Religionspädagogik (Proseminar)
WS 2018/2019

Inwiefern ist Ritter in seiner Kritik an der
Kompetenzorientierung Recht zu geben?

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Der Entwurf des Comenius Institutes.....	4
3. Die Kritikpunkte Ritters.....	6
3.1 Bildung=Kompetenzen?.....	6
3.2 Wo sind die Inhalte hin?.....	9
3.3 Kann alles standardisiert werden?.....	12
4. Fazit.....	15
5. Literaturverzeichnis.....	18
6. Eidesstattliche Erklärung.....	20

1. Einleitung

Das wussten Sie nicht? Nach der Veröffentlichung der internationalen PISA-Studie im Jahr 2001 saß der Schock tief, denn die Leistungen der 15-jährigen im Lesen und in der mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Grundbildung lagen unter dem Durchschnitt. Dabei sah sich doch das deutsche Bildungssystem „[...] als unangefochtener Spitzenreiter [...]“¹. Die Geburtsstunde der Kompetenz- und Standardorientierung wurde eingeläutet: „[...] von der Input- zur Outputorientierung, von der Lehrer- zur Schülerorientierung, von der Instruktion zur Konstruktion.“² Die KMK haben ab 2003 bundesweit geltende Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache, sowie in den naturwissenschaftlichen Fächern eingeführt.³ Für den Religionsunterricht galt diese Verpflichtung nicht.⁴ Dennoch fingen auch sie an Richtlinien, Konzepte, Modelle, Entwürfe etc. für Bildungsstandards im Religionsunterricht zu entwickeln. In den letzten Jahren wurde selten in der Religionspädagogik eine Debatte „[...] mit solcher Intensität, Leidenschaft und leider auch Polemik geführt [...]“⁵, denn die Meinung der Religionspädagogen*Innen, Theologen*Innen usw. hätten zu dieser Thematik nicht unterschiedlicher sein können. Die einen sind der Auffassung, dass eine unnütze und verzichtbare Diskussion in der Religionspädagogik geführt wird, da Religionsunterricht schlicht und ergreifend nicht standardisierbar wäre. Die anderen sehen in den Bildungsstandards eine Chance, dass der Platz des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach gesichert werden könnte.⁶ In der vorliegenden Proseminararbeit soll sich mit der Stellungnahme Werner H. Ritters unter dem Gesichtspunkt „Inwieweit ist Ritter in seiner Kritik zur Kompetenzorientierung Recht zu geben?“ auseinandergesetzt werden. Seine Stellungnahme bezieht sich auf die

¹ Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 3. aktualisierte Auflage. 2010. S. 9.

² Schmid, Hans: Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012. S. 47-59. S. 47.

³ Vgl. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 33.

⁴ Vgl. Ritter, Werner H.: Alles Bildungsstandards - oder was?. In: Volker Elsenbast, Dietlind Fischer (Hrsg.). Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007. S. 29-36. S. 29.

⁵ Sajak, Clauß Peter: Zur Einführung: Religionsunterricht kompetenzorientiert gestalten. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn: 2012. S. 9-13. S. 9.

⁶ Vgl. Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker: Einleitung. Intention des „Kompetenzmodells“. In: ders (Hrsg.). Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007. S. 5f. S. 5.

Veröffentlichung der Broschüre vom Comenius Institut Münster, die in dieser „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ entwickelt haben.

Seine Auseinandersetzung mit dem vom Comenius Institut entwickelten Entwurf gliedert er in zehn Aspekte, die ihm in Bezug auf Kompetenzen im religiösen Zusammenhang als schwierig erscheinen.⁷ Aufgrund der Formvorgaben werden nicht alle von Ritter aufgestellten Thesen diskutiert.

Nach der Einleitung wird kurz der Entwurf des Comenius Institutes vorgestellt. Den Hauptteil bildet die Auseinandersetzung mit drei Thesen von Ritter. Der erste Kritikpunkt, der in dieser Arbeit analysiert wird, ist, dass für Ritter Bildung nicht in Kompetenzen aufgeht.⁸ Dafür wird auch die Humboldtsche Bildungstheorie genauer in den Blick genommen. Anschließend wird sich mit der These auseinandergesetzt, dass die Inhalte hinter die Kompetenzen treten würden und verzweckt werden, ja dass sogar die Kompetenzen ohne Inhalte erworben werden könnten.⁹ Für die Analyse der These wird auch die Auffassung von dem Religionspädagogen Hans Schmid herangezogen, der sich mit dem Praxisbuch für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht von Wolfgang Michalke-Leicht auseinandergesetzt hat. Im Anschluss wird der dritte Kritikpunkt untersucht, in dem Ritter die Auffassung vertritt, dass im Religionsunterricht nicht alles standardisierbar sei.¹⁰ Auf diese Kritik bezogen, wird auch herausgefunden was Friedrich Schweitzer mit dem „Mehr“ im Religionsunterricht meint, was sich ebenfalls den Bildungsstandards entzieht. Am Ende der Ausführungen wird ein Fazit gezogen.

2. Der Entwurf des Comenius Institutes

Aufgrund einer Bitte der Evangelischen Kirche Deutschlands haben Experten am Comenius Institut Münster im Juli 2006 einen bundesländerübergreifenden Entwurf für „[...] Standards und Kompetenzerwartungen [im Religionsunterricht] für den Abschluss der Sekundarstufe I [...]“¹¹ entwickelt. Vertretende aus unterschiedlichen religionspädagogischen Institutionen¹² arbeiteten zusammen an einem „[...] fachdidaktisch begründete[n] und unterrichtspraktisch erprobte[n] Modell für

⁷ Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 29.

⁸ Vgl. AaO. S. 30.

⁹ Vgl. AaO. S. 31.

¹⁰ Vgl. AaO. S. 32.

¹¹ Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 93.

¹² Vgl. Ebd.

grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung [...]“¹³. Die Expertengruppe ist der Meinung, dass das Aufstellen und Abstimmen von Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn erreicht haben sollen, ein Gewinn für den Religionsunterricht darstellen. Nicht nur die Qualität des Unterrichts kann dadurch gesichert werden, sondern der Religionsunterricht könnte auch aus seiner Sonderstellung gegenüber den anderen Fächern heraustreten.¹⁴

Als Ziel des Religionsunterrichtes nennen sie gebildete Religion. Eine Schülerin oder ein Schüler ist religiös gebildet, wenn er „[...] zwischen der Außen- und Binnenperspektive der Religion zu unterscheiden [weiß] und zwischen beiden Sichtweisen [...] wechseln [kann].“¹⁵

Im Gegensatz zur Klieme Expertise handelt es sich bei dem Entwurf um einen Vorschlag, welcher weiterdiskutiert und -entwickelt werden soll.¹⁶ „[...] Stellungnahmen aus der Religionspädagogik, der Bildungsforschung sowie aus der Lehrerbildung und der Unterrichtspraxis“¹⁷ folgten. Selbstverständlich war das Kompetenzmodell unter den Religionspädagogen*Innen, Lehrern, Fachdidaktikern*Innen umstritten, so wie es allgemein auch Bildungsstandards sind. Der ehemalige Professor der Otto-Friedrich-Universität Bamberg hat sich kritisch in der Broschüre „Stellungnahmen und Kommentare zu ‚Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung‘ geäußert. Bereits vorher räumt er ein, dass ihm Bildungsstandards sehr strittig erscheinen, er sich jedoch noch nicht entschieden hätte, ob er mit den Pro-Argumenten für Bildungsstandards oder mit den Contra-Argumenten gegen diese mitgehe, denn das wird sich schließlich zeigen¹⁸, aber „[...] vorher muss darüber gestritten werden.“¹⁹

¹³ Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: 2006. S. 5.

¹⁴ Vgl. Ebd.

¹⁵ Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 96f.

¹⁶ Vgl. Fischer / Elsenbast: Grundlegende Kompetenzen. S. 5.

¹⁷ Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 100.

¹⁸ Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 29.

¹⁹ Ebd.

3. Die Kritikpunkte Ritters

3.1 Bildung=Kompetenzen?

Ein Kritikpunkt für Ritter ist der Bildungsbegriff des Konzeptionsmodells²⁰, welcher anscheinend nicht dem Bildungsverständnis der „[...] abendländisch-europäische[n] Tradition [...]“²¹ entspricht. Bildungsstandards werden als „[...] normative Setzungen [...]“²² bezeichnet, die konkretisieren, welche Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Diese Standards legen die Kompetenzen fest, die die Schule an die Schüler*Innen vermitteln soll, damit die festgesetzten Bildungsziele erfüllt werden.²³

Das Comenius Institut Münster hat zwölf Kompetenzen religiöser Bildung für den Abschluss der Sekundarstufe I entwickelt.²⁴

Das ist nach Ritters Verständnis nicht Bildung. Er identifiziert „[...] Bildungsprozesse [...]“²⁵ nicht mit „[...] Kompetenzschulung [...]“²⁶. Schülerinnen und Schüler an Bildungsstandards zu konformieren, versteht der emeritierte Professor als falsches Ziel eines religiösen Bildungsprozesses. Seinen Kritikpunkt rechtfertigt er durch den Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt²⁷, welcher einen Menschen als gebildet sieht, wenn er sucht „[...] soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“²⁸

Eine ähnliche Ansicht wie Ritter vertritt auch Mirjam Schambeck, welche mit ihren Ausführungen zum Gespräch über Bildungsstandards aufzeigen möchte, dass während der Bildungsdebatte „[...] in den Hintergrund geraten ist, was wir meinen, wenn wir von Bildung sprechen [...]“²⁹. Sie denkt auch, dass Bildung viel mehr ist als Bildungsstandards und Kompetenzen. Sie bringt die Idee eines dritten Weges mit ein, der

²⁰ Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 30.

²¹ AaO. S. 31.

²² Fischer / Elsenbast: Grundlegende Kompetenzen. S. 10.

²³ Vgl. Ebd.

²⁴ Vgl. AaO. S. 19f.

²⁵ Ritter: Bildungsstandards. S. 30.

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. AaO. S. 31.

²⁸ Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Albert Leitzmann (Hrsg.). Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band 1785-1795. Berlin 1903. (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften). S. 282-287. S. 283.

²⁹ Schambeck, Mirjam: „Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden...“ – Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?. Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. Religionsdidaktik konkret Band 2. S. 179-201. S. 179.

zwischen der Input-Orientierung und Output-Orientierung liegt und ganz dem Sinne des Humboldtschen Bildungsideals entspricht. Schülerinnen und Schüler sollen viel mehr ihr persönliches Umfeld und ihr Verständnis von Wirklichkeit als Basis von Bildung in den Mittelpunkt bringen.³⁰ Bildung ist nämlich ein „[...] selbsttätiger, aktiver, von den Subjekten des Lernens getragener Prozess [...]“³¹. Um ihre Meinung zu untermauern, bezieht sie neben der Bildungstheorie von Meister Eckhardt auch diese von Wilhelm von Humboldt mit ein, um aufzuzeigen, wie viel Potenzial in Bildung steckt.³² Die Religionspädagogin geht viel detaillierter auf das Bildungsdenken von Humboldt ein, wodurch die Kritik Ritters noch mehr Zuspruch findet.

Vorerst geht der Bildungsreformer Humboldt davon aus, dass die Voraussetzung für Bildung die Freiheit der Menschen ist.³³ Erst dann kann ein Mensch sich bilden, wobei die Welt zum „[...] Anstoß von Bildung [wird].“³⁴ Der Bildungsdenker der Moderne definiert Bildung als einen Prozess „[...] der sich als Wechselspiel zwischen Selbst und Welt, zwischen Individuum und Gesellschaft entfaltet [...]“³⁵. Der einzelne Mensch eignet sich die Welt an und nach dem Bildungsdenker der Moderne ist Bildung etwas Individuelles, etwas nach dem Wesen Unterschiedliches.³⁶ In Bezug auf den Staat leitet sich dafür ab, dass dieser nur eine unterstützende Funktion in der Bildung einnimmt, indem er die Voraussetzungen für diese schafft. Aber der Staat soll nicht „[...] Bildung selbst bewirken, weil diese als innerliche Gesinnung nur vom Menschen selbst gewirkt werden kann.“³⁷ Des Weiteren darf die Politik, in dem Kontext die Bildungspolitik kein Ziel für die „[...] Bildung und Selbstbildung [...]“³⁸ bestimmen, da dieses Vorgehen gegen die Beschaffenheit von Bildung und der menschlichen Selbstbestimmung sprechen würde.³⁹ Auf den ersten Blick klingt es positiv, wenn es heißt, dass der kompetenzorientierte Unterricht von dem lernenden Subjekt ausgeht und die Schülerinnen und Schüler individuell und differenziert unterstützt und gefördert werden.⁴⁰ Es scheint, als würde Bildung aus der Sicht des Einzelnen betrachtet und die

³⁰ Vgl. Schambeck: Religionspädagogische Einmischungen. S. 185.

³¹ Ebd.

³² Vgl. AaO. S. 180.

³³ Vgl. AaO. S. 194.

³⁴ Ebd.

³⁵ AaO. S. 193.

³⁶ Vgl. Ebd.

³⁷ AaO. S. 194.

³⁸ Ebd.

³⁹ Vgl. Ebd.

⁴⁰ Vgl. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 65.

Schule nimmt durch die Begleitung von Lernprozessen eine unterstützende Rolle ein. Beim genaueren Lesen erschließt man jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler nicht genug individuell in den Blick genommen werden, sondern wie Ritter bereits in seiner Kritik geäußert hat, an Bildungsstandards angepasst werden.⁴¹ Die Schule greift aktiv in den Lernprozess der Lernenden ein, indem sie die unterschiedlich formulierten Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern fördert, welche diese auf jeweils verschiedenen Stufen erreichen sollen. Die Lehrenden haben zu erkennen, auf welcher Stufe sich der Schüler oder die Schülerin befindet, um anschließend „[...] gezielter *Lernangebote* [zu] *identifizieren*, die zum Erwerb der nächsten Kompetenzstufe passen.“⁴² Das didaktische Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer ist in dem Sinne individuell gestaltet, dass sich die Lernenden, z.B. aufgrund ihres Vorwissens, auf unterschiedlichen Kompetenzstufen befinden und die Lehrenden sie auf dieser Ebene abholen und fördern. Am Ende einer Jahrgangsstufe haben alle Schülerinnen und Schüler wünschenswerterweise die gleichen Kompetenzen auf der obersten Stufe erreicht. Dies entspricht nicht dem humboldtschen Bildungsideal, denn dadurch wird weder die Individualität gefördert, noch geht es um die Bildung eines Einzelnen „[...] um die Aktivierung seiner Kräfte, kurz um seine Bildung.“⁴³

Auf einen weiteren Einwand soll an dieser Stelle nur hingewiesen werden, da Ritter nicht direkt auf die Thematik in seiner Stellungnahme zu den Bildungsstandards eingeht. Jedoch ist diese Gefahr mehreren Fachdidaktiker*Innen aufgefallen. Die Rede ist von der Gefahr der Ökonomisierung des Bildungsbegriffes. Mit der Kompetenzorientierung wird das Lernen vom Ende her betrachtet (Output-Orientierung) Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit können? Sie befürchten darin eine Ökonomisierung der Bildung, in dem Sinne, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule mit dem Aneignen von Kompetenzen „fertig gemacht werden“ für die Arbeitswelt, um der Gesellschaft Gewinn zu bringen. Das bedeute, dass das Bildungssystem bildungsfremden Zwecken unterliegen könnte, wenn man nicht genug Acht gäbe.⁴⁴

⁴¹ Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 31.

⁴² Feindt, Andreas / Elsenbast, Volker / Schreiner, Peter / Schöll, Albrecht: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Befunde und Perspektiven. In: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. FS Dietlind Fischer. Hrsg. v. ders. Münster 2009 (Eine Veröffentlichung des Comenius-Institutes). S. 9- 19. S. 13.

⁴³ Schambeck: Religionspädagogische Einmischungen. S. 193.

⁴⁴ Vgl. Dressler, Bernhard: Religiös gebildet – kompetent religiös?. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?. Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. Religionsdidaktik konkret Band 2. S. 161-178. S. 162.

3.2 Wo sind die Inhalte hin?

Wie bereits der Kritikpunkt zuvor gezeigt hat, entwickelt sich Bildung für Ritter durch die zwecklose Beschäftigung des Persönlichen mit dem Fremden. Des Weiteren beschreibt er Bilden als etwas, was „[...] im Medium von Lehren und Lernen mit und anhand von bedeutsamen Kulturgütern [geschieht].“⁴⁵ Auf dieser Auffassung aufbauend kritisiert er die Vorlage des Comenius Institutes, da es ihm erscheint, als könnte man die zwölf entwickelten Kompetenzen auch ohne Inhalte erwerben und ausdrücken.⁴⁶ Grundsätzlich geht es bei der Kompetenzorientierung um ein nachhaltiges vernetztes Lernen. Kritisiert wird, dass es zuvor im Unterricht eine Masse „[...] deklarativen Wissens [gab], das unsystematisch, funktions- und kontextlos [...]“⁴⁷ von den Schülerinnen und Schülern nur gelernt worden war, um Klassenarbeiten zu bestehen. Nach der Klausur blieb das Wissen nicht lange im Gedächtnis. Die Schülerinnen und Schüler sollen aber nicht mehr nur für den Unterricht lernen, sondern das Wissen soll mit dem Können zusammentreten, um diese Fähigkeiten dann in alltäglichen Anforderungssituationen anzuwenden.⁴⁸

Schaut man sich nun den Entwurf der Expertengruppe an, findet man ein Modell als Tabelle für die Kompetenzen religiöser Bildung vor. In dem Modell sind die Gegenstandsbereiche vertikal und die Dimensionen der Erschließung von Religion horizontal angelegt. Die zwölf Kompetenzen bilden den Raum zwischen den Gegenstandsbereichen und Dimensionen. Ganz rechts, neben den formulierten Kompetenzen sind exemplarische Lebenssituationen eingetragen.⁴⁹ Auf den ersten Blick sind in dem Modell keine Inhalte genannt. Dennoch hat sich die Expertengruppe zu diesem Thema auch geäußert: Das Definieren der Inhalte gehörte nicht zur Aufgabe der Experten, aber ein evangelischer kompetenzorientierter Religionsunterricht braucht ihrer Meinung nach die Einführung und Charakterisierung von Inhalten, die mit der evangelischen Theologie zusammen herausgearbeitet werden müsse, in Form eines Kerncurriculums. Im Sinne des kompetenzorientierten Religionsunterrichtes geben sie den Hinweis, dass darauf zu achten sei, dass das zu entwickelnde Kerncurriculum immer von den Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen, entwickelt werden muss.⁵⁰ Es

⁴⁵ Ritter: Bildungsstandards. S. 31.

⁴⁶ Vgl. Ebd.

⁴⁷ Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 64.

⁴⁸ Vgl. Ebd.

⁴⁹ Vgl. Fischer / Elsenbast: Grundlegende Kompetenzen. S. 19f.

⁵⁰ Vgl. AaO. S. 22.

soll also auf Inhalte im Unterricht nicht verzichtet werden, dennoch wird durch diese Aussage der Anschein geweckt, dass die Themen hinter den Kompetenzen einen Platz einnehmen. Zu beachten ist außerdem, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits konkretisiert wurden, bevor die Inhalte feststanden. Deshalb kritisiert Ritter möglicherweise, dass die Kompetenzen auch so von den Lernenden erworben werden können. Dennoch, auch wenn noch keine Inhalte feststehen, kann man bei bestimmten Kompetenzen, wie der fünften „Über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben“, nicht behaupten, dass diese Kompetenz ohne Inhalt vermittelt werden könnte. Trotzdem sind in der Vorlage des Comenius Institutes erstmal nur die Kompetenzen vorhanden und die Inhalte sollen später zu ihnen hinzugefügt werden. Diese Konstellation sieht Werner H. Ritter als problematisch, da seiner Meinung nach Inhalte „[...] ihre eigene Dignität und Dynamik haben, die nicht verzweckt werden dürfen.“⁵¹ Seiner Auffassung nach müssen Inhalte und Kompetenzen in enger Verbindung stehen, wobei sich daraus für ihn eine neue Problematik entwickelt. Viele religiöse Themen passen nicht in das Schema der Kompetenzen⁵² und wenn sie doch in diese hineingezwängt werden, werden die religiösen Themen und Inhalte zu „[...] zahnlosen Tigern [...]“⁵³. Das erscheint ihm als schädlich für die Bildung, da die Kompetenzorientierung „[...] an Passförmigkeit und Funktionalität interessiert, christlicher Religion [...] sehr schnell den Zahn ziehen und den Biss nehmen [...] [kann].“⁵⁴

Hans Schmid zeigt an einem Beispiel, wie religiösen Themen der Biss aufgrund der Funktionalisierung genommen werden kann und dass die Kritik des inhaltslosen Unterrichts nicht so einfach abzuweisen ist. Das ausgewählte Beispiel nimmt er aus dem Praxisbuch von Wolfgang Michalke-Leicht, der 2011 in diesem Lernsequenzen für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht veröffentlicht hat. Das Praxisbuch kann in der Sekundarstufe I und II angewendet werden. Schmid bezieht sich auf eine Aussage von Cornelia Patrzek-Raabe, die eine von mehreren Autorinnen in diesem Buch ist. Sie schreibt, dass Lehrende sich, wenn sie den Unterricht planen, bereits beim Thema und den Anfängen der Lernsequenzen an den Schülerinnen und Schülern orientieren sollen. Schmid findet, dass schon hier die Zielrichtung von dem Unterricht klar erkennbar ist. Er

⁵¹ Ritter: Bildungsstandards. S. 31.

⁵² Vgl. Ebd.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ AaO. S. 32.

demonstriert dies an zwei Themen. Es ist ein deutlicher Unterschied zwischen den Themen „Weinberggleichnis“ und „Ist das wirklich gerecht? - das Weinberggleichnis“ zu erkennen. Lernsequenzen zu dem zweiten Thema wurden durch die Frage in eine bestimmte Richtung gelenkt, funktionalisiert und die Inhalte können nun anhand der Eingrenzung gestaltet werden. Nun stellt sich jedoch der Religionspädagoge die Frage, woher man denn wüsste, dass es in dem Gleichnis um das Thema Gerechtigkeit gehe und nicht z.B. um die Hinwendung Gottes zum Menschen. Hier erkennt man, dass dem Text seine eigene Dynamik genommen wurde. Wie der Text zu lesen ist, wurde bereits vorher bestimmt. Ist es aber richtig, den ersten Leseindruck der Schülerinnen und Schüler zu nehmen, obwohl in dem Text möglicherweise viel mehr veranlagt ist?⁵⁵ Durch die Vorwegnahme bzw. das Funktionalisieren wird den Themen die Schärfe, Provokation, das Unbekannte genommen⁵⁶, „[...] das [...] [die Lernenden] zu Horizonten zu führen vermag, die sie überhaupt noch nicht kennen.“⁵⁷ Der Stoff verliert also seinen Eigenwert, wegen der Frage „[...] nach seinem Funktionswert im ‚schülerorientierten‘ situativen Zusammenhang [...]“⁵⁸.

Wolfgang Michalke-Leicht hat außerdem in seinem Praxisbuch eine Planungsvorlage für den Aufbau und die Struktur der Lernsequenzen in 10 Punkten veröffentlicht.⁵⁹ Er beschreibt, dass bei der Planung einer Lernsequenz das Thema der Anknüpfungspunkt ist, durch welchen die Lernenden Kompetenzen erwerben und weiterentwickeln können. Wenn man diese Passage liest, denkt man als Erstes, dass den Inhalten Genüge getan wird. Hans Schmid kritisiert erneut, dass die Themen bereits von Anfang an im Schatten der Kompetenzen stehen, denn anschließend führen die Themen zu Anforderungssituationen, welche mit den Kompetenzen bezwungen werden sollen. Nun steht die Frage im Raum, wie es sein kann, dass Anforderungssituationen benannt werden, aber der Inhalt eines Themas doch nur ein Anknüpfungspunkt ist. Sollte nicht zuerst gefragt werden, was an dem Thema an sich wichtig ist oder welche „[...] theologischen und religionspädagogischen Dimensionen und Erfahrungsräume [...]“⁶⁰ sich in diesem Thema verstecken? Wie kann es also sein, dass Anforderungssituationen beschrieben werden, ohne dass das Thema religionsdidaktisch ausgebreitet wurde? Erst

⁵⁵ Vgl. Schmid: Drei Fragen zu den Inhalten. S. 48f.

⁵⁶ Vgl. AaO. S. 49.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ AaO. S. 48.

⁵⁹ Vgl. AaO. S. 50.

⁶⁰ AaO. S. 52.

müsste doch das passieren, um dann nach den Anforderungen zu fragen.⁶¹ Bereits am Anfang dieser Unterrichtsplanung werden die Inhalte hintenangestellt. Allgemein lässt sich sagen, dass Inhalte in dem Konzeptionsmodell Kompetenzorientierung durch eine negative Konnotation definiert sind. „[...] [To]te[s] [...] Wissen [...]“⁶², „[...] Containerwissen [...]“⁶³, „[...]Stoff der verabreicht wird[...]“⁶⁴. PISA hat seine Spuren hinterlassen.

Hans Schmid hat diese Problematik der Kompetenzorientierung kurz und deutlich zusammengefasst. Es sind nicht die Kompetenzen an sich, die die Probleme bringen, sondern ihre Dominanz. Es sollte sich gleichermaßen an Kompetenzen und Inhalten orientiert werden. Beide haben ihren eigenen Charakter, der nicht durch den jeweils anderen funktionalisiert oder abgeleitet werden sollte.⁶⁵ Wenn das Konzept nicht korrigiert wird, wird durch die vermehrte Leerung an Inhalten der Religionsunterricht gefährdet. Die Gesellschaft säkularisiert sich immer weiter und der Religionsunterricht müsste eigentlich die Möglichkeit eröffnen dem entgegenzuwirken, indem er dem Mangel, welcher in der religiösen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler entstanden ist, entgegenwirkt.⁶⁶

3.3 Kann alles standardisiert werden?

Ein dritter Kritikpunkt, der sich für Werner H. Ritter aus den Bildungsstandards ergibt, ist, dass nicht die ganze religiöse Bildung standardisierbar ist, sondern nur ein geringer Teil dessen.⁶⁷ Er vertritt die Meinung wie der Theologe und Religionspädagoge Friedrich Schweitzer, der davon ausgeht, dass sich das „[...] Wichtigste und Beste am Religionsunterricht [...] gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt.“⁶⁸ Dennoch hat Ritter den Eindruck, dass Bildungsstandards zurzeit als das Ideal

⁶¹ Vgl. Ebd.

⁶² AaO. S. 54.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Vgl. AaO. S. 57.

⁶⁶ Vgl. Kuld, Lothar: Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts?. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn: 2012. S. 27-34. S. 29.

⁶⁷ Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 32.

⁶⁸ Schweitzer, Friedrich: Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 56 (2004). 236-241. S. 240.

von schulischer Bildung, im Fall des Religionsunterrichtes, religiöser Bildung gelten und diese grundsätzlich alles Essenzielle beinhalten.⁶⁹ Allerdings hat bereits die Kultusministerkonferenz festgehalten, dass der „[...] Auftrag der schulischen Bildung [...] weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus [geht].“⁷⁰ Der Auftrag konzentriert sich auf die „[...] Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung [...]“⁷¹ der Schülerinnen und Schüler. Die Schule soll die Lernenden zu „[...] mündigen Bürgerinnen und Bürgern [...]“⁷² erziehen, welche ihr eigenes Leben, sei es das berufliche oder private, verantwortungsbewusst, produktiv und selbstkritisch zu meistern wissen und schließlich auch sowohl am politischen als auch am gesellschaftlichen Leben mitwirken.⁷³

Bildungsstandards schreiben zwar „[...] fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen [...]“⁷⁴ fest, aber beinhalten keineswegs die gesamte Fläche eines Lernbereiches.⁷⁵ Auch wenn die Kultusministerkonferenz diese Hinweise gegeben hat, hegt Ritter den Anschein, dass viele der Fachdidaktiker*Innen und Religionspädagogen*Innen über Kompetenzen und Standards sprechen, „[...] als wäre dies alles.“⁷⁶

Grundsätzlich entzieht sich aber eine Sache den Standards. Der Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts ist das Phänomen Religionen, die religiöse Praxis in ihren verschiedensten Ausprägungen und die persönlichen religiösen Einstellungen und Überzeugungen. Die Ziele des Religionsunterrichts können folglich nur bis zu einem bestimmten Punkt als Kompetenzen formuliert werden. Die Grenze wird genau dort gezogen, wo es um die persönliche Überzeugung und den Glauben geht.⁷⁷ Glaube ist nicht durch Kompetenzen erlernbar oder erreichbar, wiederum ist die Religion, also der Ausdruck von Glaube „[...] das lehr- und lernbare Medium [...]“⁷⁸. Inhalte zu einer Religion können abgefragt werden, jedoch der Glauben an sich ist ein Geschenk Gottes

⁶⁹ Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 32.

⁷⁰ Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. In: Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (28.03.19). S. 6.

⁷¹ Kultusministerkonferenz. S. 6.

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. AaO. S. 6f.

⁷⁴ AaO. S. 7.

⁷⁵ Vgl. Ebd.

⁷⁶ Ritter: Bildungsstandards. S. 32.

⁷⁷ Vgl. Fischer / Elsenbast: Grundlegende Kompetenzen. S. 14.

⁷⁸ Ebd.

und nicht an Bedingungen geknüpft. Gottes Güte bekommen wir nicht durch kompetentes Handeln.⁷⁹ An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden. Wir Menschen sind, indem wir glauben, dass Jesus Christus für uns Sünder gestorben ist, vor Gott gerechtfertigt. Dadurch gehen wir eine Beziehung mit Gott ein, die von beiden Seiten gewollt ist. Es ist unmöglich, schon allein aus theologischer Sicht, das „[...] begründete Gottvertrauen als Kompetenz auszubuchstabieren [...]“⁸⁰.

Aber wo nehmen Kompetenzen und Standards ebenfalls nur eine begrenzte Funktion ein und was ist in dem Sinne mit dem „[...] Wichtigsten und Besten am Religionsunterricht [...]“⁸¹ gemeint? Bernhard Dressler schreibt in seinen Anmerkungen zu der Bildungsdebatte, dass Religion sich allein schon nicht in Bildungsstandards ausdrücken lässt, da sie „[...] immer auch durch eine passiv-rezeptive Dimension charakterisiert wird [...]“⁸². Mit dem „Mehr“, aber auch der „[...] passiv[en]-rezeptive[n] Dimension [...]“⁸³, wie sie Dressler bezeichnet, sind beispielsweise Reflexionsprozesse und Einstellungsänderungen gemeint, die z.B. während eines Lehrervortrages, beim Bearbeiten von Aufgaben, beim Lesen, beim Austauschen von Gedanken etc., also allgemein während des Religionsunterrichtes geschehen können. Die Erfahrungen, die die Lernenden sammeln, die Begegnungen, die sie haben, die Anstöße, die gegeben werden, alle diese Sachen zählen dort mit hinein.⁸⁴ Sie entziehen sich der Messbarkeit, da sie weder lernbar noch überprüfbar sind. Somit können sie nicht als Bildungsstandards oder Kompetenzen erhoben werden. Friedrich Schweitzer schreibt diesem „[...] existenzielle[n] Bezug [...]“⁸⁵ eine besondere Rolle zu, da sonst jegliche formalen und inhaltlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ohne Sinn wären. Dieser Bezug ist es, was den Religionsunterricht ausmacht.⁸⁶ Nur zu oft wird aber genau wegen diesem „Mehr“ der Religionsunterricht als „Lagerfach“ bezeichnet. Die Bildungsstandards sind eine gute Möglichkeit den Religionsunterricht davor zu schützen, denn durch die Festschreibung von Kompetenzen und Standards kann er nach außen zeigen, was er als ordentliches Lehrfach leistet und wozu er in der Lage sein kann. Durch das Herausarbeiten von seinen Zielen und Aufgaben kann er sich desweiteren vor den Überforderungen schützen, die

⁷⁹ Vgl. Dressler: Möglichkeiten und Grenzen. S. 164.

⁸⁰ AaO. S. 163.

⁸¹ Schweitzer: Bildungsstandards. S. 240.

⁸² Dressler: Möglichkeiten und Grenzen. S. 163.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Vgl. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 49.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Vgl. Ebd.

von außen herangetragen werden.⁸⁷ Bildungsstandards sind grundsätzlich nichts Schlechtes, dennoch muss für den Religionsunterricht eine Balance zwischen den Bildungsstandards und offenen Phasen in diesem hergestellt werden. Keiner darf gegenüber dem anderen ausgespielt werden.⁸⁸ Jeder, der sich beispielsweise die Frage stellt „Was ist der Sinn des Lebens, wenn ich sowieso sterben muss?“ oder sich in einer Glaubenskrise befindet und nicht weiß, was er glauben soll, benötigt Wissen und auch Fähigkeiten, um zwischen den unterschiedlichen Meinungen und Überzeugungen, die es auf der Welt gibt, nicht unterzugehen. Kompetenzen sind dabei hilfreich, aber stellen nur eine begrenzte Voraussetzung dafür dar, dass Kinder und Jugendliche religiös mündig werden und durch die wachsende Mündigkeit eine ganz eigene und persönliche Verbindung zum christlichen Glauben entwickeln und ihre persönliche Überzeugung, Einstellung, den eigenen Glauben oder Unglauben eigenständig verdeutlichen und erklären können.⁸⁹ Die Bedingung dafür ist aber die Offenheit der Lernprozesse im Religionsunterricht für „[...] unerwartete Fragen, existenziell bedeutsame Einsichten, elementare Wahrheiten, persönliche Betroffenheit und orientierende Erfahrungen [...]“⁹⁰. Wie bereits bei der Beziehung zwischen den Inhalten und Kompetenzen muss auch bei der Standardisierung und dem „Mehr“ des Religionsunterrichts ein ausgewogenes Verhältnis gewahrt werden.

4. Fazit

Setzt man sich als Laie oder Laiin mit dem Entwurf „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vom Comenius Institut Münster auseinander, ohne Kritiken gegen diesen gelesen zu haben, so kann die Frage auftreten, ob es überhaupt etwas Negatives am Konzeptionsmodell zu sagen gibt. Schließlich wurde dieses Modell in Schulen involviert und wo ist der Kritikpunkt, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht „totes Wissen“ vorgeworfen bekommen, welches sie dann für Klassenarbeiten rasch auswendig lernen und genauso schnell wieder vergessen. Sie eignen sich nicht nur Wissen an, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, sprich Kompetenzen, um das erworbene Wissen „[...] in lebensweltbezogenen Anforderungssituationen auch anzuwenden

⁸⁷ Vgl. Dressler: Möglichkeiten und Grenzen. S. 161.

⁸⁸ Vgl. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 52.

⁸⁹ Vgl. AaO. S. 224.

⁹⁰ Ebd.

[...]“⁹¹.

Liest man sich jedoch einige Kritiken durch, die zu diesem Entwurf aufgestellt wurden, so erkennt man auch dessen Schwachstellen. Bezüglich der Fragestellung „Inwiefern ist Ritter in seiner Kritik an der Kompetenzorientierung Recht zu geben?“ konnte man anhand der Argumentation bereits im Voraus erkennen, in welche Richtung die Beantwortung der Fragestellung verlaufen wird. Hinsichtlich der drei Kritikpunkte, die in der vorliegenden Arbeit untersucht wurden, ist Werner H. Ritter Recht zu geben. Er schreibt zwar am Ende seiner kritischen Auseinandersetzung zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, dass sein Herz nicht für kompetenzorientierten Unterricht schlagen würde, da er sich nicht sicher ist, ob sich die Kinder und Jugendlichen dort wirklich bilden.⁹² Dennoch sollte das Konzeptionsmodell Kompetenzorientierung nicht grundsätzlich verworfen, sondern nochmal überdacht werden.

Bildung kann mit Kompetenzen, wie es Ritter behauptet, nicht gleichgesetzt werden. Kompetenzen gehören auf jeden Fall zur Bildung dazu, sind aber nicht der Inbegriff dessen. Durch die Kompetenzorientierung scheint es, dass Schülerinnen und Schüler an Bildungsstandards angepasst werden. Dabei sollte Bildung, wie es bereits Humboldt beschrieb, etwas Individuelles sein und ein aktiver, von dem Subjekt selbst getätigter Prozess.⁹³ Wenn die Bildungsziele aber schon festgeschrieben wurden und Bildungsstandards „[...] normative Setzungen [...]“⁹⁴ sind und die Schüler*Innen mit Kompetenzraster gleichgeschaltet werden, ist dann die Bildung der Schülerinnen und Schüler im kompetenzorientierten Unterricht noch individuell? Erschließt sich das Kind oder der Jugendliche die Welt noch selbst? Geht es dann noch um die Bildung des Einzelnen?

Auch Ritters Kritikpunkt, dass die Inhalte hinter den Kompetenzen beim Konzeptionsmodell stehen, wird in dieser Arbeit zugestimmt. Wie konnte es passieren, dass die Kompetenzen beim Comenius Institut bereits feststanden, aber nicht beschrieben wurden, mit welchen Themen man die einzelnen Kompetenzen üben könnte. Es ist offensichtlich, dass die Experten das Vorschreiben von Inhalten vermeiden wollten, weil man sich dann wieder in der Situation vor PISA befinden würde. Die Kompetenzen aber

⁹¹ Möller, Rainer: Guter (Religions-) Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik. https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Guter_Religions_Unterricht_Kompetenzorientierung_Inklusion_2012.pdf?m=1348140250. (28.03.2019). S. 3.

⁹² Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 35.

⁹³ Vgl. Schambeck: Religionspädagogische Einmischungen. S. 195.

⁹⁴ Fischer / Elsenbast: Grundlegende Kompetenzen S. 10.

ohne Inhalte stehen zu lassen, erweckt den Eindruck, dass die Themen und Inhalte hinter den Kompetenzen in der Rangordnung wären. Man hätte auch Vorschläge zu Inhalten treffen können, genau wie dieser ganze Entwurf nur ein Vorschlag ist. Des Weiteren ist auch dem Kritikpunkt Ritters, dass Inhalte nicht funktionalisiert werden sollten, zuzustimmen. Das Beispiel von Hans Schmid und dem Weinberggleichnis hat aufgezeigt, wie schnell eine Thematik verzweckt werden kann. Das sollte aber nicht passieren. Kinder und Jugendliche sollten sich Texte, Inhalte und Themen selbst erschließen dürfen, denn wo liegt der Wert, wenn bereits angedeutet wird, worum es geht. Außerdem wer kann bezüglich des Beispiels zu 100% sagen, worum es in diesem Gleichnis geht? Aus theologischer Sicht ist es auch fraglich, ob wir Gottes Worte und Taten überhaupt verstehen können.

Die Stellung der Kompetenzen zu Inhalten sollte erneut überdacht werden, damit eine ausgewogene Balance vorhanden ist. Beim letzten Kritikpunkt sagt Ritter, er befürchte, dass die Religionspädagogen*Innen Bildungsstandards für das „Non plus ultra“ von religiöser Bildung halten, obwohl sich religiöse Bildung nicht vollkommen standardisieren lässt.

Bestimmte Aspekte, wie z.B. dem „Mehr“ von dem Friedrich Schweitzer spricht, lassen sich nicht in Standards ausdrücken, weil sie nicht die Kriterien dieser erfüllen. Dennoch sei es gerade das „Mehr“, das den Religionsunterricht ausmache.⁹⁵ Reflexionsprozesse und Einstellungsveränderungen im Religionsunterricht spielen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eine große Rolle. Es wäre falsch, nur noch das in den Blick zu rücken und zu vermitteln, was sich durch die Kompetenzstufen beschreiben und erfassen lässt. Im Religionsunterricht muss es Sequenzen geben, wo Raum ist für Interessen und persönliche Fragen, Raum für Erfahrungen, die nicht überprüft werden.⁹⁶ Es steht fest, dass nicht alles muss, nicht alles kann und nicht alles gemessen werden soll.

⁹⁵ Vgl. Ritter: Bildungsstandards. S. 32.

⁹⁶ Vgl. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. S. 50.

5. Literaturverzeichnis

Die Kurztitel sind hinter den vollständigen Literaturangaben zu finden.

Primärliteratur

- Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. In: Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (28.03.19).
Kurztitel: Kultusministerkonferenz.
- Feindt, Andreas / Elsenbast, Volker / Schreiner, Peter / Schöll, Albrecht: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Befunde und Perspektiven. In: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. FS Dietlind Fischer. Hrsg. v. ders. Münster 2009 (Eine Veröffentlichung des Comenius-Institutes). S. 9- 19.
- Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker: Einleitung. Intention des „Kompetenzmodels“. In: ders. (Hrsg.). Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007. S. 5f.
- Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006.
Kurztitel: Fischer / Elsenbast: Grundlegende Kompetenzen.
- Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Albert Leitzmann (Hrsg.). Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band 1785-1795. Berlin 1903. (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften). S. 282-287.
- Ritter, Werner H.: Alles Bildungsstandards - oder was?. In: Volker Elsenbast, Dietlind Fischer (Hrsg.). Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007. S. 29-36. Kurztitel: Ritter: Bildungsstandards.
- Schweitzer, Friedrich: Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 56 (2004). 236-241. Kurztitel: Schweitzer: Bildungsstandards.

Sekundärliteratur

- Dressler, Bernhard: Religiös gebildet – kompetent religiös?. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?. Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. (Religionsdidaktik konkret Band 2). S. 161-178. Kurztitel: Dressler: Möglichkeiten und Grenzen.
- Kuld, Lothar: Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts?. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012. S. 27-34.
- Möller, Rainer: Guter (Religions-) Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik.
- https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Guter_Religions_Unterricht_Kompetenzorientierung_Inklusion_2012.pdf?m=1348140250. (28.03.2019).
- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 3. aktualisierte Auflage. 2010. Kurztitel: Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.
- Sajak, Clauss Peter: Zur Einführung: Religionsunterricht kompetenzorientiert gestalten. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn 2012. S. 9-13.
- Schambeck, Mirjam: „Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden...“ – Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?. Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007. Religionsdidaktik konkret Band 2. S. 179-202. Kurztitel: Schambeck: Religionspädagogische Einmischungen.
- Schmid, Hans: Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.). Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn: 2012. S. 47-59. Kurztitel: Schmid: Drei Fragen zu den Inhalten.

6. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbst angefertigt und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen angegeben habe; alle wörtlichen Zitate und Entlehnungen aus fremden Arbeiten sind als solche gekennzeichnet.

Jena, 29.3.2019