

**Kompetenzorientierung  
im Evangelischen  
Religionsunterricht**

**Eine Arbeitshilfe  
für die Orientierungs- und Sekundarstufe  
in Rheinland-Pfalz**

2007

# Inhalt

<b>1. Zum Geleit</b>	4
<b>2. Einleitung: Wie steht es um Bildungsstandards und schuleigene Arbeitspläne im rheinland-pfälzischen Religionsunterricht?</b>	5
2.1 Bildungsstandards und Arbeitspläne in Rheinland-Pfalz	5
2.2 Bildungsstandards für den Religionsunterricht?	6
2.3 Für und Wider Bildungsstandards für den Religionsunterricht	7
2.4 Ziel der vorliegenden Handreichung	9
<b>3. Was ändert sich im Religionsunterricht durch Kompetenzorientierung? Impulse kurz gefasst</b>	10
<b>4. Welche Kompetenzen soll der Evangelische Religionsunterricht vermitteln?</b>	11
4.1 Auswahl eines Modells von Kompetenzen	11
4.2 Hintergrund- Informationen	12
4.3 Kompetenzmodell des Comenius-Instituts im Überblick	13
4.4 Lesehinweise zur tabellarischen Darstellung	16
<b>5. Wie lässt sich eine Brücke schlagen zwischen Kompetenzen und dem Lehrplan?</b>	17
5.1 Kompetenz 1: Persönliche Glaubensüberzeugung vertreten	18
5.2 Kompetenz 2: Religiöse Deutungen von Widerfahrnissen prüfen	20
5.3 Kompetenz 3: Eigene Lebensführung religiös reflektieren	22
5.4 Kompetenz 4: Grundformen religiöser Sprache unterscheiden	24
5.5 Kompetenz 5: Über evangelisches Christentum Auskunft geben	26
5.6 Kompetenz 6: Grundformen religiöser Praxis gestalten	28
5.7 Kompetenz 7: Lebensförderliche und -feindliche Religion unterscheiden	30
5.8 Kompetenz 8: Mit Angehörigen anderer Religionen kommunizieren	33
5.9 Kompetenz 9: Kritik an Religionen prüfen	35
5.10 Kompetenz 10: Religiösen Hintergrund von Traditionen entschlüsseln	37
5.11 Kompetenz 11: Religiöse Grundwerte erläutern	39
5.12 Kompetenz 12: Religion in der Kultur identifizieren	41
<b>6. Wie kann kompetenzorientierter Unterricht übersichtlich geplant werden?</b>	43
<b>7. Literatur</b>	45

## **Arbeitsgruppe Kompetenzorientierung der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz**

Harmjan Dam (Rel.päd.Zentrum Schönberg/ Ev. Kirche in Hessen-Nassau)

Michael Landgraf (Rel.päd.Zentrum Neustadt/ Ev. Kirche der Pfalz)

Christoph Meier (Rel.päd.Amt Mainz/ Ev. Kirche in Hessen-Nassau)

Stefan Meißner (Amt für Religionsunterricht/ Pfalz)

Rainer Möller (Schulreferat Koblenz/ Ev. Kirche im Rheinland)

Wolfgang Piechota (Schulreferat Nahe/ Ev. Kirche im Rheinland)

Bernd Schröder (Universität des Saarlandes, Fachrichtung Evangelische Theologie)

## **1. Zum Geleit**

Schule verändert sich. In den Jahren seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie ist man auf der Suche nach Wegen für ein effektiveres und nachhaltigeres Lernen. Über die Frage nach Bildungsstandards wurde deutlich, dass eine stärkere Ausrichtung an zu erreichenden Kompetenzen für einen nachhaltigen Unterricht von entscheidender Bedeutung ist.

In Rheinland-Pfalz wurden 2005 Fachkonferenzen für Evangelische Religion aufgefordert, auf Grundlage der derzeitigen Lehrpläne kompetenzorientierte Arbeitspläne zu erstellen. Um diese Arbeit zu unterstützen wurde von Seiten der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz eine Arbeitsgruppe berufen, deren Ergebnis die hier vorliegende Arbeitshilfe ist. Sie will den Neuansatz der Kompetenzorientierung deutlich machen, eine Brücke zu den bestehenden Lehrplänen schlagen und Hilfestellungen für die Entwicklung schuleigener Arbeitspläne geben.

Dr. Rainer Möller, Ev. Schulreferat Koblenz

## 2. Einleitung: Wie steht es um Bildungsstandards und schuleigene Arbeitspläne im Rheinland-Pfälzischen Religionsunterricht?

Es gibt sicherlich wenige Themen, die die deutsche Bildungslandschaft in den vergangenen Jahren so sehr umgetrieben haben und noch immer umtreiben wie das Thema „Bildungsstandards“. Ausgangsbasis ist die Klieme-Studie<sup>1</sup>; durch unterschiedliche Begriffsklärungen und den deutschen Föderalismus ergibt sich jedoch eine streckenweise relativ undurchsichtige Diskussionslage. So hat Baden-Württemberg schon „Bildungsstandards“ in allen Fächern, Ev. Religion eingeschlossen, vorgelegt<sup>2</sup>; in anderen Bundesländern ist ähnliches geplant.

### 2.1 Bildungsstandards und Arbeitspläne in Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz existieren für die sogenannten „Pisa-Fächer“ (Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache) seit 2003 verpflichtende Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10). In den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch/Französisch wurden sie 2004 in „Erwartungshorizonten“ für die Klassenstufen 6 und 8 konkretisiert und in den Folgejahren für die naturwissenschaftlichen Fächer (Physik, Chemie, Biologie) ergänzt. Die Erwartungshorizonte sollen die Arbeit mit den Bildungsstandards erleichtern, indem sie „beschreiben, in welchem Umfang und auf welchem Niveau die geforderten Kompetenzen am Ende der Klassenstufe 6 und am Ende der Klassenstufe 8 erreicht sein sollen. Zur Konkretisierung stehen zusätzlich in allen Fächern Beispielaufgaben zur Verfügung“.<sup>3</sup>

Welche Rolle spielen nun Arbeitspläne auf dem Weg zum Erreichen der Bildungsstandards? „Auf der Grundlage der Bildungsstandards – unter Zuhilfenahme der Erwartungshorizonte und der Lehrpläne – erarbeiten die Schulen ihre schuleigenen Arbeitspläne. Die Funktion der in den Fachkonferenzen zu entwickelnden Arbeitspläne ist es, den je spezifischen Weg einer Schule zu beschreiben, der Schülerinnen und Schülern die notwendige Unterstützung bietet, die Regelstandards im jeweiligen Fach zu erreichen. Der Arbeitsplan muss also Raum für die Organisation individueller Förderungskonzepte eröffnen. Bei der Entwicklung, Veränderung und Fortschreibung der Arbeitspläne sollen Rückmeldungen, die jede Schule aus internen und externen Evaluationen erhält, konsequent einbezogen werden“.<sup>4</sup>

Zur Unterstützung solcher Evaluation in den Schulen wurde seit 2005 in Rheinland-Pfalz mit dem Aufbau einer „Agentur Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS)“ begonnen. Damit wurde neben der Ebene der *schulinternen* Evaluation (Feedbackkultur z.B. in Fachkonferenzen, Vergleichsarbeiten etc.) eine zweite *externe* Evaluationsebene eingezogen: Evaluationsteams sollen alle öffentlichen Schule des Landes in einem Zeitraum von drei Jahren besuchen und anhand von Schulleistungsdaten, Strukturdaten, Unterrichtsbesuchen und Gesprächen eine externe Evaluation durchführen.<sup>5</sup>

Der Verweis auf die Notwendigkeit, prozessbezogene Evaluationen durchzuführen, macht deutlich, dass die Arbeit an Bildungsstandards in die Bemühungen um die Qualitätsentwick-

<sup>1</sup> Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003.

<sup>2</sup> Siehe im Internet unter [www.bildungsstandards-bw.de](http://www.bildungsstandards-bw.de).

<sup>3</sup> <http://bildungsstandards.bildung-rp.de/faecher/naturwissenschaften.html>

<sup>4</sup> Pädagogische Beiträge. Unterricht und Schulleben in Rheinland-Pfalz, Heft 2005/2. Schuleigene Arbeitspläne, Einhefter S. 1f.

<sup>5</sup> Die AQS arbeitet unabhängig von der Schulaufsicht, ist aber dem Präsidenten der Allgemeinen Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) zugeordnet; vgl. im Internet: <http://aqs.rlp.de>.

lung schulischen Unterrichts eingebettet ist. „Im Rahmen der Qualitätsprogrammarbeit sind die Kollegien, die Fachkonferenzen, die Jahrgangsteams und Klassenteams aufgefordert, auf der Basis von Standards und Erwartungshorizonten ihre schuleigenen, d.h. auf die Situation der Einzelschule bezogenen, Arbeitspläne zu entwickeln.“<sup>6</sup>

Der Zusammenhang von *Bildungsstandards*, *Erwartungshorizonten* und *Arbeitsplänen* lässt sich in etwas vereinfachter Form so darstellen:

- *Bildungsstandards* beschreiben Kompetenzen als erwünschte Lernergebnisse. „Die Kompetenzen sollen so beschrieben sein, dass ihr Erreichen festgestellt werden kann.“<sup>7</sup>
- *Erwartungshorizonte* ordnen bestimmten Kompetenzen fachliche Inhalte jahrgangsstufenspezifisch zu.
- *Arbeitspläne* stellen den Zusammenhang mit dem Unterricht eines Schuljahres her, indem sie fachliche Inhalte in eine zeitliche Reihenfolge bringen und auf geeignete Unterrichtsmethoden hinweisen.

Die Aufforderung der Schulleitungen, Arbeitspläne zu erstellen, erging an alle Fachkonferenzen. Grundlage dafür bildete ein Rundschreiben der Ministerin an alle allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz vom 4. März 2005: „Für die übrigen Fächer (gemeint sind die „Nicht-Pisa-Fächer“) sollte diese Kompetenzorientierung ‚Zug um Zug‘ auf der Grundlage bestehender Lehrpläne erarbeitet und umgesetzt werden“. In einem Folgeschreiben des Ministeriums wurde der *Prozesscharakter* der Erstellung von Arbeitsplänen ausdrücklich hervorgehoben. Die Erstellung der Arbeitspläne sei „ein Prozess, der sich sinnvoller Weise über mehrere Schuljahre erstreckt. Im Prozess der Erstellung eines Arbeitsplans sollen die Kolleginnen und Kollegen in der Fachschaft sich mit der Frage auseinandersetzen, welche zentralen Anliegen das jeweilige Fach hat, und wie die Schülerinnen und Schüler zu den Zielen geführt werden können, die die Bildungsstandards abstecken“.

Deutlich ist, dass die Erstellung von fachbezogenen Arbeitsplänen die Erarbeitung von Bildungsstandards und Erwartungshorizonten (als inhaltsbezogene Kompetenzanforderungen) schon voraussetzt.

## 2.2 Bildungsstandards für den Religionsunterricht?

Nun liegen für das Fach Evangelische Religion bisher weder Bildungsstandards noch Erwartungshorizonte vor. Die Konzentration der bisherigen Arbeit auf die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch/Französisch sowie Naturwissenschaften zeigt, dass *von staatlicher Seite aus* die Einführung von Bildungsstandards für Religion vorerst nicht geplant ist.<sup>8</sup>

Angesichts dessen haben die *Kirchen* Überlegungen zur Kompetenzorientierung von Religionsunterricht angestoßen:

Die katholische Kirche hat bereits 2004 „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“ vorgelegt.<sup>9</sup> Es entspräche der skizzierten Linie der rheinland-pfälzischen

---

<sup>6</sup> S. Anm. 3.

<sup>7</sup> Pädagogische Beiträge, s. Anm. 4, S. 2.

<sup>8</sup> Aktuell gibt es Überlegungen des Ministeriums, eine fachdidaktische Kommission für ev. RU einzuberufen.

<sup>9</sup> Die deutschen Bischöfe. Druckschrift Nr. 78; hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

Bildungspolitik, die kirchlichen Bildungsstandards in Erwartungshorizonte umzusetzen, in denen diese Bildungsstandards für bestimmte Klassenstufen konkretisiert werden. Dabei fragt es sich, „ob es nicht sinnvoll wäre, ein Kerncurriculum ‚Katholische Religion‘ neben die Erwartungshorizonte zu stellen“.<sup>10</sup> Zu diesem Vorhaben liegt auf katholischer Seite bisher jedoch noch kein Ergebnis vor, was darauf hindeutet, dass die Diskussion zu diesem Punkt noch nicht abgeschlossen ist.<sup>11</sup>

Evangelischerseits hat das „Comenius-Institut. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft“ 2004 eine Expertengruppe einberufen, die bis zum Sommer 2006 „grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ definierte.<sup>12</sup> Dieser Kompetenzkatalog liegt – obwohl er nicht selten deutliche Kritik erfuhr – nunmehr vielerorts den Diskussionen um die Standard- bzw. Kompetenzorientierung des evangelischen Religionsunterrichts zugrunde.<sup>13</sup>

Zudem werden i

n der seit 2004 entwickelten, jüngsten Überarbeitung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Evangelische Religionslehre*, die in den kommenden Jahren in den Bundesländern umgesetzt werden sollen, fünf grundlegende Kompetenzen für religiöse Bildung formuliert.<sup>14</sup>

Ende des Jahres 2005 haben sich die Ev. Landeskirchen in Rheinland-Pfalz entschlossen, eine Arbeitsgruppe *Kompetenzorientierung im Ev. Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz* zu gründen. Die Arbeitsgruppe erhielt den Auftrag, die verschiedenen Versuche, Bildungsstandards und Kompetenzen zu beschreiben, zu vergleichen und im Blick auf den evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz möglichst kompatibel zu machen.

Das Ergebnis in Form einer Handreichung soll von den Lehrkräften als Hilfe für die Erstellung schuleigener Arbeitspläne genutzt werden können. Deshalb musste ein Brückenschlag zwischen den bereits existierenden Lehrplänen (Orientierungs- und Sekundarstufe) und den noch zu erstellenden Arbeitsplänen versucht werden. Um die Überlegungen möglichst konkret werden zu lassen, erschien es im Verlauf der gemeinsamen Arbeit unumgänglich, sich für eines der vorliegenden Kompetenzmodelle für Ev. Religionsunterricht zu entscheiden.

### 2.3 Für und Wider Bildungsstandards für den Religionsunterricht

Jedoch sind gerade aus dem Blickwinkel des Religionsunterrichts mit der Frage der Kompetenzen bestimmte Schwierigkeiten verbunden. Bildungsstandards sollen ja nicht nur Inhalte abprüfen (dann ginge es ja in der Tat nur um die Konzentration von Lehrplänen auf sog. Kerncurricula), sondern fachspezifische „Kompetenzen“, d.h. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen des jeweiligen Faches vermittelt werden. Hier stellen sich für uns nun aber eine ganze Reihe von Fragen, die mitbedacht werden müssen.

- Sicherlich lassen sich (Grund-) Wissensbestände überprüfen. Kann dies aber auch von Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichermaßen gesagt werden?

<sup>10</sup> Sajak, Clauß Peter (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007 (Religionsdidaktik konkret, Band 2), S. 211.

<sup>11</sup> Zur aktuellen katholischen Diskussion in Rheinland-Pfalz vgl. „Kompetent religiös? Perspektiven für die Arbeit mit Bildungsstandards im RU“. RU heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz, Heft Nr. 01/2007.

<sup>12</sup> Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von einer Expertengruppe am Comenius-Institut. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, Münster Juli 2006.

<sup>13</sup> Elsenbast, Volker / Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“, Comenius-Institut; Münster 2007.

<sup>14</sup> Vgl. dazu Dam, Harmjan: Kompetenzorientierte Bildungsstandards statt thematischer Lehrpläne, in: Schönberger Hefte 1/07, 27-29.

- Gibt es nicht gerade im Zusammenhang des Religionsunterrichtes eine ganze Reihe von „Kompetenzen“, die erworben werden, aber nicht ohne weiteres in das Korsett eingepasst werden können, das der Begriff „Bildungsstandards“ vorgibt?
- Stellt ein stark antwort- und lösungsorientierter Zugang, wie ihn die Bildungsstandards anbieten, nicht eine unzulässige Verkürzung der Inhalte und Anliegen des Religionsunterrichts dar?
- Im Religionsunterricht steht in vielen Fällen das Bemühen im Vordergrund, nicht allzu schnell einfache und eindeutige Antworten und Lösungen anzubieten. Lässt sich dieser Gegensatz überhaupt auflösen?<sup>15</sup>
- Schließlich: Ist das nicht alles schon einmal da gewesen?<sup>16</sup>

Unbeschadet vielfach geäußerter und weiterhin bestehender Kritik<sup>17</sup> gibt es für die Aufnahme der Diskussion von Bildungsstandards in das Konzept religiöser Bildung vor allem folgende Gründe:

- Erstens sind wir der Auffassung, dass es wichtig ist, die Bildung einer Zweiklassengesellschaft mit „Pisa“ und „Nicht-Pisa-Fächern“ zu vermeiden, die im Laufe der Zeit unweigerlich zu einem weiteren Bedeutungsverlust der „Nicht-Pisa-Fächer“ führen würde. Wenn Bildungsstandards einen wesentlichen Baustein der Reform unseres bildungspolitischen Systems ausmachen werden, müssen wir diesen Entwicklungsprozess schon im Interesse unseres Faches mitgestalten.
- Ein zweiter Grund liegt darin, dass wir die Diskussion um Bildungsstandards für eine Chance halten, die Lehrpläne für den Religionsunterricht zu überprüfen. Welche Inhalte halten wir für so grundlegend, dass sie nicht nur einmal im Laufe der Schullaufbahn behandelt werden, sondern auch darüber hinaus präsent bleiben sollten („von der Input- zur Outputsteuerung“)? Die Frage danach, was Schüler/innen als „Output“ aus dem Religionsunterricht mitnehmen, ist auch deshalb wichtig, weil sich der schulische Religionsunterricht zunehmend zur wichtigsten religiösen Sozialisationsinstanz entwickelt hat. Freilich stellt sich unter dieser Voraussetzung verschärft die Frage, wie eine nachhaltige Wirkung des schulischen Religionsunterrichts erzielt werden kann. Evtl. ist es dafür nötig, „dass Standards mehrmalig, möglichst in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen angestrebt werden“.<sup>18</sup> Oder sollte man eher den Weg gehen, quasi neben die Kompetenzanforderungen ein Kerncurriculum zu stellen?<sup>19</sup>
- Ein dritter Grund liegt darin, dass der Religionsunterricht wie andere Unterrichtsfächer deutlich machen muss, „welche Ziele er verfolgt, welche Kompetenzen die Schülerinnen

<sup>15</sup> Die Bedenken gegen die Aufnahme von Bildungsstandards und Kompetenzen in das Konzept religiöser Bildung werden sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite erhoben, vgl. z.B. Verhülsdonk, Andreas: Bildungsstandards im Religionsunterricht. Die neuen Kirchlichen Richtlinien für den RU, in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz (03-04/2005), 19-23.

<sup>16</sup> Nämlich in der Curriculumsdebatte der 70iger Jahre: „Wir haben seitdem sattsam gelernt, dass das Curriculum nicht das allein Entscheidende für schulische Bildung ist“ (Ritter, W.H.: Alles Bildungsstandards – oder was? In: Elsenbast, Volker und Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“, Comenius-Institut, Münster 2007, 34).

<sup>17</sup> Vgl. die aktuelle Veröffentlichung des Comenius-Instituts (Anm. 14).

<sup>18</sup> Gnant, Georg: Standards in der Praxis, S. 227 in: Religionsunterricht an höheren Schulen 4/2005.

<sup>19</sup> Sajak, Clauß Peter/ Skala, Dieter: Von Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards. Wie Standards in Katholischer Religionslehre konkret werden könnten, in: Kompetent religiös (.s.o. Anm 11). 236. Zu den verschiedenen Modellen der Beschreibung eines Kerns religiöser Grundbildung auf evangelischer Seite vgl. Schröder, Bernd: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zu einem Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Rothgangel, Martin und Fischer, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004 (Schriften aus dem Comenius-Institut, Band 13), 13-33 bes. 17ff.

und Schüler im Religionsunterricht erwerben und wie man erkennen kann, dass sie die intendierten Kompetenzen tatsächlich erworben haben“.<sup>20</sup>

- Schließlich: Durch Bildungsstandards, die die Ziele pädagogischer Arbeit als erwünschte Lernergebnisse benennen, wird der Rahmen definiert, durch den der Freiraum schulinterner Lernplanung erweitert und die Freiheit pädagogischer Arbeit gefördert werden soll.

#### 2.4 Ziel der vorliegenden Handreichung

Mit der vorliegenden Handreichung verdeutlichen die Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz ihr Interesse, sich mit dem Fach Evangelische Religion an der bildungspolitischen Debatte über Bildungsstandards und Kompetenzen zu beteiligen. Durch den Anschluss an ein bestimmtes Kompetenzmodell und die Zuordnung von Kompetenzen zu Lehrplaninhalten leistet der Text einen konkreten Beitrag zur Diskussion um ein (zukünftiges) Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht. Nicht zuletzt hoffen wir, dass die Handreichung von den Lehrerinnen und Lehrern im evangelischen Religionsunterricht als das empfunden wird, was sie sein soll: Hilfe bei der Erstellung von Arbeitsplänen und für die Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts.

---

<sup>20</sup> Elsenbast, Volker u.a. (Hg.): Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln; Comenius-Institut Münster 2004, S. 15.

### 3. Was ändert sich im Religionsunterricht durch Kompetenzorientierung?

#### Oder: Impulse für Religionslehrer/innen, die ihren Unterricht auf den Erwerb von Kompetenzen ausrichten möchten

1. In der unterrichtlichen Arbeit an Wissen und Fähigkeiten der Schüler/innen hinsichtlich *bestimmter Themen* auch die Ausbildung *übergreifender Kompetenzen* in den Blick nehmen. Es gilt über mehrere Unterrichtssequenzen hinweg wenige zentrale Kompetenzen als Fluchtpunkte des Religionsunterrichts auszumachen! Es gilt das Curriculum des Religionsunterrichts von seinem „telos“ (Ziel bzw. Ende) her „neu zu denken“. Es gilt den eigenen Unterricht zu prüfen, ob er Schüler/innen tatsächlich zu den gewünschten Kompetenzen befähigt.
2. Durch Übungen, Dokumentationen, spiralcurriculares Arbeiten, Produkt- und Handlungsorientierung u.a.m. die *Nachhaltigkeit* des Unterrichts zu stärken suchen.
3. Verstärkt auf Sequenzen des Unterrichts achten! Verzahnungen zwischen Unterrichtseinheiten betonen! Schüler/innen *den roten Faden des Unterrichts verdeutlichen*, d.i.: im Durchgang durch verschiedene Themen an *einer* Kompetenz arbeiten.
4. Etappen und *Stadien des Kompetenzerwerbs* – zumindest exemplarisch – *für die Schüler/innen erkennbar machen*: durch Visualisierungen im Klassenraum, durch Portfolios, durch „Produkte“ des Unterrichts, die dem Schulleben oder der Kommune zugute kommen.
5. Möglichst alle Schüler/innen „mitnehmen“ (motivieren, fördern) auf den Weg des Kompetenzerwerbs! *Keiner darf verloren gehen* – weil Kompetenzen das formulieren, was alle an Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit „Religion“ brauchen, um sich orientieren zu können.
6. Weniger ist mehr! Den Religionsunterricht erkennbar auf Themen von zentraler Bedeutung *konzentrieren* und diese Themen wiederholt aufgreifen.
7. „Träges Wissen“ meiden und erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten auf *Herausforderungen* beziehen, denen Schüler/innen aktuell begegnen oder voraussichtlich begegnen werden. Dazu verhilft das Aufsuchen „realer“ Situationen: Begegnungen, Projekte, Begehungen.
8. Nicht nur die Stoffauswahl und Themensetzungen des eigenen Religionsunterrichts immer wieder überprüfen, sondern auch die *Lernkultur*, die im je eigenen Religionsunterricht entsteht und wächst! Material gesprochen: *Selbsttätigkeit und Kooperationsbereitschaft* fördern.
9. Bei der Wahl der Methoden stärker darauf achten, dass die Schüler/innen *ein Repertoire von Vorgehensweisen erwerben*, mit dessen Hilfe sie selbst religiöse Fragen bearbeiten können. Die Schüler/innen sprachfähig werden und sich argumentativ positionieren lassen!
10. Selbstbewusst solche *Wissensbestände, Sichtweisen, Methoden* hervorheben, *die für den evangelischen Religionsunterricht typisch sind*, und so Rang wie Unverwechselbarkeit der „Domäne“ Religion bewusst werden lassen.
11. Verschiedene Wege der *Evaluierung* erproben – mit Augenmerk nicht zuallererst auf zählbarer oder benotbarer Leistung, sondern darauf, ob Schüler/innen durch den Religionsunterricht in die Lage versetzt werden, religiöse Momente ihrer Lebenswelt, ihrer Entscheidungen, ihrer Weltsicht produktiv wahrzunehmen und weiterzuentwickeln.

## 4. Welche Kompetenzen soll evangelischer Religionsunterricht vermitteln?

### 4.1. Auswahl eines Modells von Kompetenzen

Die vorliegende Arbeitshilfe soll Hilfestellungen geben, wie Religionslehrer/innen bzw. Fachkonferenzen den evangelischen Religionsunterricht gleichermaßen am geltenden Lehrplan wie am Erwerb von Kompetenzen ausrichten können. Die Arbeitshilfe orientiert sich dabei an einem Katalog von „grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“, den eine vom Comenius-Institut eingeladene Gruppe religionspädagogischer Experten im Juli 2006 zur Diskussion gestellt hat (kurz: „CI-Kompetenzen“).<sup>21</sup>

Der Arbeitshilfe liegt *dieser* Kompetenzen-Katalog zugrunde,

- weil er sich nach Form und Inhalt hinreichend deutlich von herkömmlichen Lehrplanganangaben unterscheidet und somit geeignet ist, das Nachdenken über den Änderungsbedarf und die Gestaltungsspielräume anzustoßen, die im RU durch dessen Ausrichtung auf Kompetenzen eröffnet werden,
- weil er von der Konferenz der Schulreferenten der evangelischen Landeskirchen in Deutschland (BESRK) als eine mögliche und „geeignete Plattform für die notwendige Weiterarbeit an länderübergreifenden Kompetenzmodellen, Kerncurricula und Bildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterricht“ empfohlen wurde,<sup>22</sup>
- weil er dank der Knappheit der Kompetenz-Formulierungen und der zu den einzelnen Kompetenzen angebotenen Beispielaufgaben als anwendbar erscheint bzw. „operationalisierbar“ ist.

Die Anlehnung an den Katalog der CI-Kompetenzen bedeutet nicht, dass alle Mitglieder der Arbeitsgruppe ihm ungebrochen zustimmen. Kritisiert wurde und wird vielmehr insbesondere,

- dass die CI-Kompetenzen nicht explizit mit bestimmten Inhalten bzw. Themen des evangelischen Religionsunterrichts in Beziehung gesetzt werden und deshalb der Eindruck entstehen kann, man könne Kompetenzen an *beliebigen* Themen des Religionsunterrichts erwerben,
- dass sie recht abstrakt und mit Hilfe eines allgemein-religiösen Vokabulars formuliert sind und deshalb nicht auf den ersten Blick als Kompetenzen für den *evangelischen* Religionsunterricht erkennbar werden,
- dass *fachübergreifende* Kompetenzen, zu deren Erwerb der ev. RU fraglos beiträgt, keine Berücksichtigung finden.

Doch wie gesagt: Unbeschadet solcher Kritik<sup>23</sup> scheinen die CI-Kompetenzen als Grundlage der Weiterarbeit geeignet zu sein – zumal etliche der Kritikpunkte an Gewicht verlieren, wenn die CI-Kompetenzen mit den Vorgaben eines herkömmlichen Lehrplans kombiniert werden.

---

<sup>21</sup> Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von einer Expertengruppe am Comenius-Institut. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, Münster Juli 2006.

<sup>22</sup> Fischer / Elsenbast 2006, 6.

<sup>23</sup> Zur Diskussion vgl. die Beiträge in „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik“ 2 (2003), Heft 2 sowie 3 (2004), Heft 1 und 2 (abrufbar unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)) und die Themenhefte der „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ in 56 (2004), Heft 3, sowie 58 (2006), Heft 2; zusammenfassend etwa Bernd Schröder: Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung, in: Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, hg. von Michael Wermke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel, Göttingen 2006, 80-93.

## 4.2. Hintergrundinformationen

Die Formulierung von Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht beinhaltet eine Entscheidung: die Entscheidung, es für sinnvoll und für Lehrer/innen wie Schüler/innen hilfreich zu erachten, den Unterricht in diesem Fach an Kompetenzen zu orientieren. Die Expertengruppe am Comenius-Institut ging davon aus, dass Kompetenzorientierung eine Hilfe ist, um sowohl die Qualität des Religionsunterrichts und seinen überprüfbaren Output als auch seinen Beitrag zur schulischen bzw. allgemeinen Bildung auszuweisen. Dieser Beitrag besteht darin, dass er

- mit „religiös-konstitutiver Rationalität“ (Jürgen Baumert) einen von vier unverzichtbaren Modi des Weltverstehens thematisiert,
- zu Orientierungswissen über Religion(en) verhilft,
- zur „Identifizierung“ bzw. zum „Gebrauch religiöser Sprache“ befähigt,
- und, nicht zuletzt, zu „Identität und Verständigung“ im Bereich der Daseins- und Wertorientierung verhilft.<sup>24</sup>

Die CI-Kompetenzen orientieren sich formal an einem Verständnis von „Kompetenz“, das im sog. Klieme-Gutachten<sup>25</sup> in Anlehnung an Franz E. Weinert beschrieben wird. Demnach bezeichnet der Begriff „Kompetenz“ die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [, ...] sozialen [sc. und pragmatischen] Bereitschaften und Fähigkeiten, ... [diese] erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.<sup>26</sup> Kompetenzen sind demnach keine allgemeinen Schlüsselqualifikationen oder Kulturtechniken, sondern *Qualifikationen fachspezifischer Natur*.

Formal liegen „Kompetenzen“ bzw. die sog. Standards, die für einzelne Unterrichtsfächer „Kompetenzanforderungen“ definieren, zwischen den allgemeineren sog. Bildungszielen, die beschreiben, welchen Auftrag die Schule insgesamt verfolgt, und den konkreteren Lernzielen für Unterrichtseinheiten. Von Kerncurricula unterscheiden sie sich insofern, als sie „am Output an[setzen], für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“.

Allerdings: „Bildungsstandards und Kerncurricula schließen sich ... nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich.“<sup>27</sup>

Nicht alles, was der Religionsunterricht erreichen kann, will und soll, ist in Form domänen-spezifischer Kompetenzen zu beschreiben. Religiöse Bildung „umfasst mehr als das Verfügen über Kompetenzen“; sie will z.B. zur Ausbildung von „Werthaltungen“ beitragen. Religionsunterricht fördert zudem die Ausbildung fachübergreifender, etwa methodischer, sozialer u.ä. Kompetenzen sowie insbesondere „ethische Wahrnehmungs-, Argumentations- und Urteilsfähigkeit“ und umfasst zweckfreie Elemente wie Stilleübungen u.ä.<sup>28</sup>

Die im Modell zusammengestellten Kompetenzen beschreiben Fähigkeiten, die Schüler unabhängig von ihrer eigenen religiösen Orientierung benötigen, um angemessen mit „Religion(en)“ umzugehen. Sie sind im Prinzip für Angehörige aller Religionen sinnvoll. Ein Bezug zur je eigenen Konfession oder Religion kommt insbesondere über die rechtliche Bindung des Faches an die „Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ der jeweils beteiligten Religionsgemeinschaft (Art. 7.3 GG), über die Lehrperson, über die Inhalte/Themen des Unterrichts und über die konfessionelle Bindung der Mehrzahl der Schüler ins Spiel.

<sup>24</sup> Vgl. Fischer / Elsenbast 2006, 13f.

<sup>25</sup> Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin (18.2.) 2003.

<sup>26</sup> Hier zitiert nach Klieme u.a. 2003, 74 u.ö.; vgl. zudem etwa Franz E. Weinert: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: Dominique Simone Rychen/Laura Hersh Salganik (eds.): Defining and Selecting Key Competencies, Seattle et al. 2002, 45-65.

<sup>27</sup> Klieme u.a. 2003, 97.

<sup>28</sup> Zitate aus Fischer / Elsenbast 2006, 5.16 und 23.

Kompetenzen sind nur in Beschäftigung und Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten zu erwerben. Deshalb ist die Arbeit an einem Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht ein dringendes, ergänzendes Desiderat,<sup>29</sup> das von der Expertengruppe am Comenius-Institut in der knappen zur Verfügung stehenden Zeit nicht bearbeitet werden konnte. Kompetenzorientierung soll und wird die Unterrichtskultur verändern. Sie soll die didaktische Freiheit der Lehrenden erweitern, rote Fäden durch den Unterricht mehrerer Jahrgänge legen und sequentielles Lernen verstärken, die Selbsttätigkeit der Schüler/innen erhöhen.<sup>30</sup> Diese Veränderungen der Unterrichtskultur sind ein wichtiges, wenn nicht sogar das entscheidende Ziel der Kompetenzorientierung.

Kompetenzorientierung stellt keine geringeren, sondern erhöhte Anforderungen an die Lehrer/innen und ihre Kompetenzen, dementsprechend auch an Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen.<sup>31</sup> Diese Konsequenz kann im Modell nur markiert, nicht näher entfaltet werden.

---

<sup>29</sup> Fischer / Elsenbast 2006, 22 und 74.

<sup>30</sup> Fischer / Elsenbast 2006, 9 und 73f.

<sup>31</sup> Überlegungen dazu bei Fischer / Elsenbast 2006, 75-78.

### 4.3. Kompetenzmodell des Comenius-Instituts im Überblick

<i>Dimensionen der Erschließung von Religion</i> ▶	<b>Perzeption:</b> <i>Wahrnehmen Beschreiben</i>	<b>Kognition:</b> <i>Verstehen Deuten</i>	<b>Performanz:</b> <i>Gestalten Handeln</i>	<b>Interaktion:</b> <i>Kommunizieren Urteilen</i>	<b>Partizipation:</b> <i>Teilhaben Entscheiden</i>	
<i>Gegenstandsbereiche</i> ▼	<i>Kompetenzen</i> ▼					<i>Exemplarische Lebenssituationen</i> ▼
<i>Subjektive Religion</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten.</b></li> <li><b>2. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen.</b></li> <li><b>3. Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mithilfe religiöser Argumente bearbeiten.</b></li> </ol>					<p>Persönliche Glaubensüberzeugung, z.B. Gespräch unter Freundinnen bzw. Freunden: „Glaubst Du an Gott?“</p> <p>Widerfahrnisse des Lebens, z.B. schwerer Unfall eines Mitschülers: „Wie kann Gott das zulassen?“</p> <p>Entscheidungssituationen, z.B. ungewollte Schwangerschaft: „Darf ich abtreiben?“</p>
<i>Bezugsreligion des Religionsunterrichts</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>4. Grundformen religiöser Sprache (z.B. Mythos, Gleichnis, Symbol, Bekenntnis, Gebet, Gebärden, Dogma, Weisung) kennen, unterscheiden und deuten</b></li> <li><b>5. Über das Selbstverständnis der Bezugsreligion (Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben.</b></li> <li><b>6. Grundformen religiöser Praxis (z.B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.</b></li> </ol>					<p>Grundformen religiöser Sprache, z.B. Vorbereitung eines Schulgottesdienstes „Wie formuliert man eigentlich ein Gebet?“</p> <p>Selbstverständnis der Bezugsreligion, z.B. Gespräch mit einem Muslim: „Ist für Euch Christen Jesus mehr als ein Prophet?“</p> <p>Grundformen religiöser Praxis, z.B. Taufe - Anfrage einer Verwandten: „Willst Du Taufpate unseres Kindes werden?“</p>

	<b>7. Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden.</b>	Lebensfeindliche und -förderliche Formen von Religion, z.B. Medienberichterstattung über US-Präsidenten G.W. Bush: „Warum führt er einen ‚Kreuzzug‘ ...?“
<i>Andere Religionen und / oder Weltanschauungen</i>	<b>8. Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren.</b>	Andere religiöse Überzeugungen, z.B. Ramadan: „Warum fastet ihr?“
	<b>9. Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen.</b>	Zweifel an Religion, z.B. Mobbing gegen einen Jugendlichen, der sich in der Kirche engagiert: „Wie kann man heute zur Kirche gehen?“
<i>Religion als gesellschaftliches Phänomen</i>	<b>10. Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen (z.B. von Toleranz, des Sozialstaates, der Unterscheidung Werktag/Sonntag) erkennen und darstellen.</b>	Gesellschaftliche Traditionen und Strukturen, z.B. verkaufsoffener Sonntag: „Soll man sonntags frische Brötchen kaufen können?“
	<b>11. Religiöse Grundideen (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen.</b>	Religiöse Grundideen, z.B. Menschenwürde – Pflegefall in der Familie: „Darf man Sterbehilfe leisten?“
	<b>12. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (z.B. Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären.</b>	Religiöse Motive in der Kultur, z.B. Besuch eines Fußballstadions: „Fußball ist mein Leben“

#### 4.4 Lesehinweise zur tabellarischen Darstellung

Die CI-Kompetenzen selbst, zwölf an der Zahl, sind in der obigen Tabelle in den Mittelpunkt gerückt. Die umliegenden Zeilen und Spalten weisen ergänzend die Kriterien aus, mit deren Hilfe die Kompetenzen gewonnen wurden – sie sollen also lediglich nachvollziehbar werden lassen, welche Überlegungen und Gesichtspunkte auf *diese* Kompetenzen aufmerksam gemacht haben.

- Als ein solches Kriterium zu nennen sind zunächst die sog. Gegenstandsbereiche. Sie sollen die vier Formen bezeichnen, in denen Schüler/innen „Religion“ begegnen; folglich sollten Schüler/innen am Ende ihrer Religionsunterrichtslaufbahn gelernt haben, diese Formen von Religion zu identifizieren, (besser) zu verstehen und mit ihnen umzugehen. Zunächst hat jede/r Schüler/in ihre/seine eigene Religion, ein eigenes Verständnis dessen, was er oder sie glaubt („Subjektive Religion“). In erster Linie indes begegnen Schüler/innen im evangelischen Religionsunterricht der Bezugsreligion dieses Faches, also dem Christentum evangelischer Prägung. Darüber hinaus treffen sie in ihrer Klasse oder im Alltag stets auch auf andere Religionen und Weltanschauungen, mit denen umzugehen sie im RU lernen müssen; nicht zuletzt finden sie Religion „als gesellschaftliches Phänomen“ vor, etwa in Medien, in Form von Kulturgütern, in Werten, die das gesellschaftliche Zusammenleben bestimmen.
- Das zweite Kriterium sind die sog. „Dimensionen der Erschließung von Religion“. Religionswissenschaft, Religionssoziologie und Religionspädagogik stimmen weithin überein, dass zum angemessenen Umgang mit „Religion“ wie zum Religiös-sein bestimmte Fähigkeiten erforderlich sind. Diese Fähigkeiten werden hier in Anlehnung an den katholischen Religionspädagogen Ulrich Hemel benannt als „wahrnehmen/beschreiben“, „verstehen/deuten“ usw. Jede der zwölf Kompetenzen nimmt diese fünf Dimensionen auf, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunkten.
- Das dritte Kriterium sind „Lebenssituationen“ von Schüler/innen. Kompetenzen sollen ihrer Definition nach dazu verhelfen, Herausforderungen der eigenen Lebensführung zu bearbeiten. Deshalb werden hier Beispiele für diejenigen benannt, zu deren Reflexion und Bewältigung die entsprechende Kompetenz erforderlich ist.

Warum *diese* zwölf Kompetenzen im evangelischen Religionsunterricht erworben werden sollten, soll nicht an dieser Stelle begründet werden. Statt dessen finden Sie im Kapitel 5 dieser Arbeitshilfe zu jeder Kompetenz eine kurze theologische Hinführung bzw. Begründung.

## 5. Wie lässt sich eine Brücke schlagen zwischen Kompetenzen und dem Lehrplan?

Da Lehrpläne für die Orientierungsstufe und Sekundarstufe Evangelische Religion in Rheinland-Pfalz weiterhin ihre Gültigkeit behalten, werden im folgenden Abschnitt nun die Kompetenzformulierungen des Comenius-Instituts mit den Lehrplaneinheiten in Korrelation gebracht. Dies geschieht auf folgende Weise:

In einem ersten Schritt wird die jeweilige Kompetenz, die erreicht werden soll, kurz benannt und v.a. im Blick auf ihren theologischen Gehalt erläutert.

Die Kompetenz wird jeweils in **Teilkompetenzen** unterteilt, um zu zeigen, wie die jeweilige Kompetenz schrittweise erarbeitet werden könnte.

In der rechten Spalte werden kurz und exemplarisch Lehrplaneinheiten oder Inhalte benannt, die zur Erarbeitung der jeweiligen Teilkompetenz genutzt werden könnten.

**Ein folgender Text** bietet ...

- eine Begründung, warum gerade diese Einheiten geeignet sind, die jeweilige Kompetenz zu erreichen.
- Ergänzt wird diese durch didaktische Akzente und
- durch methodische Hinweise für einen kompetenzorientierten Unterricht.

Im Durchgang durch die zwölf Kompetenzen wird erkennbar, dass Kompetenzorientierung einmal mehr den Einsatz handlungs-, produkt- und lebensweltorientierter Methoden verlangt; zudem erhöht sich der Stellenwert von Dokumentations- und Präsentationstechniken. Denn kompetenzorientierter Religionsunterricht soll dazu dienen, den Schüler/innen Raum zu geben, um methodisch reflektiert mit Religion umzugehen – er will zudem die Nachhaltigkeit des Lernens fördern.

Ein entsprechendes Methodenrepertoire wird auch schon in den geltenden rheinland-pfälzischen Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I vorgestellt – namentlich in den **Hinweisen zur Gestaltung von Unterricht** im Lehrplan Evangelische Religion 5/6, S. 10-14. Es gilt nun, dieses Repertoire in den einzelnen Lehrplaneinheiten aufzugreifen

Gegebenenfalls endet die Vorstellung der Kompetenz mit einer Schlussbemerkung und mit Querverweisen zu anderen Kompetenzen.

Um die hier beschriebenen Brückenschläge zwischen Lehrplaneinheiten und Kompetenzen im eigenen Religionsunterricht bzw. für die schuleigenen Lehrpläne aufzugreifen, bietet die AG in Kapitel 6 zwei Planungsraster an – eines für den Entwurf einer einzelnen Stunde kompetenzorientierten Religionsunterrichts und ein weiteres zur Erstellung von Arbeitsplänen.

**1. Die persönliche Glaubensüberzeugung bzw. das eigene Selbst- und Weltverständnis wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und gegenüber anderen begründet vertreten.**

Im Ev. Religionsunterricht steht oder fällt die persönliche Glaubensüberzeugung mit dem Glauben an Jesus Christus und dem Gott, den wir durch und in ihm kennen gelernt haben. Während alle Fächer in der Schule mit ihrem Bildungsauftrag zu der Entwicklung von Weltverständnis und Selbstverständnis (Selbstbildung) beitragen, besteht der spezifische Beitrag des Ev. Religionsunterrichtes darin, darüber hinaus den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihr Verhältnis zum christlichen Glauben zu klären und zum Ausdruck bringen zu können.

**Teilkompetenz 1a**

Die Schüler/innen können wahrnehmen, dass sie persönliche Glaubensüberzeugungen haben, die nicht rational herleitbar sind und die ihr Leben in bestimmten Situationen lenken

**Bezug zu den Einheiten:**

- „Menschen fragen nach Gott“ (LP 5/6)
- „Jugend Aufbruch und Sehnsucht“ (LP 7/8)

Im Ev. Religionsunterricht kommt es bei dieser Kompetenz darauf an, dass die Schüler/innen entdecken, dass es Fragen im Leben gibt, auf die es keine rationalen oder nur paradoxe Antworten gibt. Für vieles was um sie passiert, haben sie keine hinreichenden Erklärungen und das eigene Verhalten wird von Faktoren bestimmt, die nicht rational herleitbar sind. Sie entdecken zudem, dass Menschen über sich selbst hinaus fragen. Die Erklärungsmuster, die Schüler/innen z. B. in naturwissenschaftlichen Fächern vermittelt bekommen, reichen in vielen Fällen nicht aus, die Wirklichkeit zu verstehen. Dies zeigt das Beispiel „Liebe oder Hormone“, wenn es darum geht zu begründen, warum man jemanden mag oder nicht mag. Noch mehr gilt dies für das Transzendente. Durch Bilder, Tagebucheintragungen, metaphorische Geschichten, Rituale usw. entdecken Schüler/innen die Sprache des Glaubens und damit Ausdrucksformen für ihre persönliche Glaubensüberzeugung.

**Teilkompetenz 1 b**

Die Schüler/innen können verstehen, dass für die persönliche Glaubensüberzeugung von Christen die Beziehung zu Gott konstitutiv ist, dass die Bedeutung des Wortes „Gott“ vielfältig ist und sich entwickeln kann.

**Bezug zum Lehrplan**

Bei der Einheit „Menschen fragen nach Gott“ (LP 5/6) entdecken die Schüler/innen, wann Menschen nach Gott fragen und was sie meinen, wenn sie „Gott“ sagen.

Im evangelischen Religionsunterricht kommt es bei der zweiten Teilkompetenz darauf an, die Frage nach den persönlichen Glaubensüberzeugungen mit der Frage nach Gott verbinden. Christen fragen nicht nur nach dem „Warum“ und „Wie“ (was Anfang und Motiv aller Wissenschaft ist) oder nach dem Selbst („Wer bin ich?“). Sie staunen auch über die Schöpfung und die eigene Existenz, nennen Gott z. B. „Ursprung aller Dinge“ und wenden sich an Gott als „Adresse“ für ihre Dankbarkeit. Wenn die Schüler/innen sich mit unterschiedlichen Gotteserfahrungen in der Geschichte und im täglichen Leben auseinandersetzen, öffnen sie sich für neue Interpretationen der Gottesfrage: „Was meinst du, wenn du Gott sagst?“, „An welchen Erfahrungen machst du das fest?“, „Warum betest du, obwohl du Gott nicht siehst?“ In den ersten Klassen der weiterführenden Schule werden die Antworten, die gegeben werden, noch kaum kritisch hinterfragt, obwohl die anthropomorphen Gottesvorstellungen bald als „nicht tragfähig“ verworfen werden. Um „Gott“ in ihrer persönlichen Glaubensentwicklung als Antwort auf die Frage nach dem Wozu erfahren zu können, müssen die Schü-

ler/innen befähigt werden, Gott symbolisch zu denken. Methodisch kann die Reflexion der Bezeichnung Gottes als „Schöpfer“ bei der Beschäftigung mit Schöpfungstexten der Bibel, z.B. im Lesen und Umtexten von Psalmen ansetzen.

<p><b>Teilkompetenz 1c</b> Schüler/innen können den Glauben an Gott als Ursprung aller Dinge, als das „woran mein Herz hängt“ usw. als unverfügbar erkennen und die Sprache, Symbole oder Rituale, die diesen Glauben ausdrücken, respektieren.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Jugend: Aufbruch – Sehnsüchte“ (LP 7/8: besonders die Frage nach dem Sinn)</li> <li>• „Mein Gott...!?“ (LP 9/10: Gotteserfahrungen, Gottesbegegnungen, Gottesfragen, Gottesbilder)</li> <li>• „Religion, Sekte oder...?“ (LP 7/8)</li> </ul>
---	---

Bei der „Sinnfrage“ wird noch mal anders nach der persönlichen Glaubensüberzeugung und nach „Gott“ gefragt, nämlich als Frage nach unseren Sehnsüchten und nach der Deutung von Grenzerfahrungen. Methodisch empfiehlt es sich, die „Sinnfrage“ in der realen Begegnung und im - in der Regel retrospektiven Gespräch mit anderen Menschen zu erfahren: Interviews, Oral History, quantitative Forschung. Auch in der Beschäftigung mit der biografischen Literatur kann der Sinn eines konkreten Lebens entdeckt werden. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur das Andere beschreiben, sondern auch immer zu ihrer eigenen Überzeugung in Beziehung setzen und in der Begegnung ihre eigene Position schärfen. Hier können insbesondere Gesprächsformen sinnvoll sein, in der in Kleingruppen (Peergroups) Formulierungen ausprobiert oder Überzeugungen in Bildform (Kollage) festgehalten werden. Im Unterricht kann der Respekt für die Sprache und Gestaltungsformen des Gottesglaubens, z.B. durch die Beschäftigung mit Psalmen und mit Formen des Gebetes, vermittelt werden.

<p><b>Teilkompetenz 1d</b> Um die persönliche Glaubensüberzeugung anderen gegenüber begründet zu vertreten, können die Schüler/innen andere Überzeugungen als fremd wahrnehmen.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Jugend: Aufbruch – Sehnsüchte“ (LP 7/8).</li> <li>• „Mein Gott...!?“ (LP 9/10: Gotteserfahrungen, Gottesfragen, Gottesbilder).</li> <li>• „Religion, Sekte...oder?“ (LP 9/10)</li> </ul>
---	---

Das Selbst-, Weltverständnis, und Gottesverständnis wird geprägt von der Kultur, in der ein Mensch aufwächst. Diese Prägung soll bewusst gemacht und durch die Begegnung mit anderen eine eigene Glaubensüberzeugung (inkl. Welt- und Selbstverständnis) entwickeln werden. Die dialogische Kompetenz muss in der Sozialisation erworben werden. Wird diese Fähigkeit nicht entwickelt, wird das Andere z. B. als unverständlich verworfen. Für die dialogische Kompetenz ist Voraussetzung, selbst eine Überzeugung zu haben und nicht durch Relativismus und Gleichgültigkeit ausweichen zu müssen: „Das muss ja jeder für sich entscheiden“. Wer tanzende Menschen sieht ohne die Musik zu hören, wird die Bewegungen nicht verstehen. Wer die Wahrheit des Glaubens nicht kennt, vermag andere Gläubige nicht zu verstehen. Um über Glaube reden zu können, müssen für die Überzeugungen Bilder, Metaphern und Symbole gesucht werden, die diese ausdrücken und eine Kommunikation mit anderen ermöglichen. Die Suche nach der Wahrheit Gottes, nach einer eigenen Glaubensüberzeugung und der Respekt gegenüber anderen Überzeugungen ist ein offener Prozess. In Klasse 9/10 können Schüler/innen in Begegnung mit den vielfältigen Gottesbildern aus der Bibel, mit der neuzeitlichen Gotteskritik und mit Glaubensüberzeugungen in anderen Religionen ihr eigenes Denken schärfen und in Begegnung mit anderen ihre Überzeugung vertreten. Die symbolische Rede von Gott ist dafür eine notwendige Brücke.

## 2. Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen

Im Leben von jungen Menschen spielen Verlust, Leid und Tod eine unterschiedliche Rolle. Für viele ist das Sterben von Verwandten oder eines Haustieres ein einschneidendes Erlebnis, andere trauern über den Umzug eines Freundes oder sie leiden an dem schulischen Leistungsdruck. In der Gesellschaft und besonders im System Schule werden diese Erlebnisse gerne ausgeblendet und verdrängt. Umso wichtiger ist es, dass es im Ev. Religionsunterricht gewagt wird, diesen Teil der Wirklichkeit und die Grenzen des Menschseins wahrzunehmen, die Wahrheit der eigenen Endlichkeit zu reflektieren und das, was tröstet, als Antwortversuche in und außerhalb der christlichen Tradition auf seine Tragfähigkeit zu prüfen.

<p><b>Teilkompetenz 2a</b> Die Schüler/innen können Widerfahrnisse des Lebens (Krankheit, Verlust, Leid, Tod) wahrnehmen und beschreiben.</p>	<p><b>Bezug zur Einheit</b> „Alles hat seine Zeit“... Sterben, Tod und Auferstehung“ (LP 9/10)</p>
---	--

Im Unterricht kommt es dabei darauf an, bei den Erfahrungen von Krankheit, Leid, Tod und Verlust anzusetzen, beispielsweise:

- dem Sterben von Verwandten oder Haustieren
- dem Leiden an Krankheiten bei sich selbst oder bei ihnen nah stehenden Personen
- bei Verlusterfahrungen, wie zerbrochenen Freundschaften, Liebeskummer
- dem Tod und Sterben in den Medien.

Diese Widerfahrnisse des Lebens müssen wahrgenommen und in Sprache gefasst werden. Gerade weil die Gesellschaft und die Schule diese Erfahrungen eher verdrängen, ist es methodisch wichtig, die unterschiedliche Betroffenheit der Schüler/innen sorgfältig festzustellen. Es empfiehlt sich zu Beginn eine schriftliche Umfrage zu machen, in der individuell gefragt wird nach rezenten Sterbefällen, nach Leid und Verlusterfahrungen, sowie nach dem Maß der Betroffenheit. Auch das Vorwissen über Tod, Jenseits und die Kenntnisse über Lieder, Musik, Videoclips und Spielfilme, in denen Tod und Sterben eine Rolle spielen, können im Unterricht reflektiert werden.

Ein wichtiger weiterer Zugang für den Umgang mit Tod und Sterben ist das Wahrnehmen der Praxis von Seelsorge und Pflege, Sterbebegleitung, Beerdigungen, Gottesdiensten, Ritualen damals und heute, Trauerformen, Grabpflege usw. Über die Wahrnehmung hinaus zeigen sich die unterschiedlichen Deutungen von Tod und Jenseits. Hier wirken die religiösen und konfessionellen Hintergründe in hohem Maße prägend für die Gestalt.

<p><b>Teilkompetenz 2b</b> Die Schüler/innen können die Widerfahrnisse des Lebens als religiöse Frage deuten und mit dem christlichen Glauben an die Auferstehung Jesu Christi und dem ewigen Leben in Beziehung setzen und auf ihre Tragfähigkeit prüfen.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Alles hat seine Zeit“... Sterben, Tod und Auferstehung“ (LP 9/10)</li> <li>• „Mein Gott...!“ (LP 9/10: Gotteserfahrungen, Gottesfragen, Theodizee).</li> </ul>
--	---

Auch bei den religiösen Deutungsversuchen von Widerfahrnissen des Lebens kommt es im Unterricht darauf an, bei den Schüler/innen anzusetzen: z. B. „Warum hat Gott nicht geholfen, als Oma gestorben ist?“ Für mögliche Antwortversuche bietet die Bibel (Propheten, Psalmen, Hiob usw.) vielfältige Texte, in denen Krankheit, Verlust, Leiden und Tod thematisiert werden und auf das eigene Leben bezogen werden können. Insbesondere die Frage nach Gott

und dem Leid kann, ausgehend von der biblischen Hiobsgeschichte, zu mehreren Annäherungen an die Theodizeefrage führen. Moderne Hiobdeutungen helfen die Brücke zur biblischen Hiobsgeschichte zu schlagen. Auch wenn der Begriff Theodizee und die philosophischen Aspekte der Frage in der Sek I noch nicht genannt werden sollten, wäre es dennoch gut, wenn die Schüler/innen unterschiedliche Antwortversuche auf diese Fragen bekommen. Für das Verstehen von Kreuzestod und Auferstehung Jesu Christi, sowie für die christliche Vorstellung vom „ewigen Leben“, gibt es bei Schüler/innen in der Regel wenig Vorkenntnisse oder viele „Steine wegzuräumen“. Hilfreich für die Deutung von Tod und Auferstehung ist es die vier Evangelien genauer zu lesen und zu interpretieren. Für das Verständnis vom „Ewigen Leben“ als „Bei Gott sein“ und als „Verwandlung“ (1. Thess 4, 1. Kor 15) können christliche mit außerchristlichen Antworten (Reinkarnation, „Mit dem Tod ist alles aus“, „Gericht“) verglichen werden. Zudem können neuere Interpretationen in der Kunst, Literatur oder Musik herangezogen werden um die Plausibilität zu prüfen.

<p><b>Teilkompetenz 2c</b> Die Schüler/innen kennen die Begriffe Schuld, Verantwortung und ethische Fragen, die an den Grenzen des Lebens spielen (z. B. Abtreibung, Sterbebegleitung, Bestattungsformen). Sie können exemplarisch hierzu ein begründetes Urteil formulieren und kennen Gestaltungsformen für den Umgang mit Leid, Sterben und Tod.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Mensch-Sein – in Verantwortung leben“ (LP 7/8: Schuld/Verantwortung/Vergebung)</li> <li>• „Alles hat seine Zeit“... Sterben, Tod und Auferstehung“ (LP 9/10).</li> </ul>
---	---

Im Unterricht kommt es bei der Vermittlung dieser Teilkompetenz darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, wo sie persönlich versagen, schuldig werden und wo sie Verantwortung tragen. Hier stellt sich die Frage, was das Menschsein ausmacht, inwiefern das Leben planbar ist, wo wir Verantwortung tragen, wo wir scheitern und versagen, wo wir anderen Leid zufügen und wo Vergebung einen Weg zum Weiterleben erschließt. Dass Gott und Mensch keine Konkurrenten sind, sondern Gott den Menschen befähigt hat, Verantwortung wahrzunehmen, dass wir Schuld und Versagen eingestehen dürfen und auf Vergebung hoffen können, sollte von den Schüler/innen sowohl als individuell-säkulare, wie als breitere theologische Frage verstanden werden können.

Von dort aus kann der Umgang mit Leid und Verlust in der Gesellschaft, vor allem in Blick auf die ethischen Fragen angegangen werden: Verhütung, Abtreibung, Schulmedizin und alternative Heilmethoden, Sterbehilfe, Euthanasie usw.

Auch die Gestaltungsmöglichkeiten für den Umgang mit Leid, Verlust, Krankheit, Sterben und Tod sollen probeweise entdeckt werden: Seelsorgeangebote, Beratungseinrichtungen (Diakonie), Beileidsbekundung, Trauergottesdienste und Trauerrituale (im Christentum und auch z. B. im Islam), Trostbekundungen, Segensrituale usw.

### 3. Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen und mit Hilfe religiöser Argumente bearbeiten

Zum Christsein gehört nicht nur die liturgische Feier, sondern auch der Gottesdienst im Alltag der Welt (Röm 12,1f.). Eine wichtige, erlernbare Voraussetzung für *diesen* Gottesdienst ist die Kompetenz, Entscheidungssituationen im eigenen wie im gesellschaftlichen Leben zu erkennen, in denen Einsichten, Werte, Überzeugungen christlicher Religion zur Geltung gebracht werden können oder müssen (z.B. Lügen oder Nicht-Lügen; Kauf fair gehandelter oder per Kinderarbeit hergestellter Produkte).

#### Teilkompetenz 3a

Situationen der eigenen Lebensführung (oder der Lebensführung Anderer) als ethische bzw. religiös relevante Entscheidungssituationen identifizieren und beschreiben

#### Bezug zu den Einheiten

- „Gottes Schöpfung – uns anvertraut“ (LP 5/6: v.a. im Abschnitt „Verknüpfungen“).
- Es ist sinnvoll, die Alternativen des eigenen Handelns auch bei Themen aus dem „anthropologisch-ethischen Bereich“ („Wir leben und lernen zusammen“; Freundschaft hat viele Gesichter“; „Gerechtigkeit für die Kinder dieser Welt“) bewusst zu machen.

Damit Teilkompetenz 3a in den o.g. Einheiten erworben werden kann, kommt es darauf an,

- an den im Unterricht thematisierten Situationen und Verhaltensmustern das Moment der eigenen Entscheidung herauszuarbeiten und zu überlegen, welche Gesichtspunkte die eigene Entscheidung beeinflussen bzw. welche religiösen Motive sie beeinflussen könnten,
- dass Schüler/innen tatsächliche Entscheidungssituationen aus ihrem Leben erinnern und rückblickend reflektieren.

#### Teilkompetenz 3b

Sachwissen und theologische Denkfiguren erschließen, die für eine Entscheidung relevant sind (biblische Geschichten, nicht-theologisches Fachwissen, theologische Denkfiguren)

#### Bezug zu den Einheiten

- „Religion, ‚Sekte‘, oder ...?“ (LP 9/10)
- „Verantwortung für die Schöpfung – Das Machbare machen!“ (LP 9/10).

Damit Teilkompetenz 3b in den o.g. Einheiten erworben werden kann, kommt es darauf an,

- theologische Denkfiguren und biblische Texte von grundsätzlicher Bedeutung auszuwählen und ausführlich zu erschließen, hier etwa Grund und Gefälle von „Freiheit“ im evangelischen Sinne, Verständnis von „Ebenbildlichkeit“ anhand von Gen 1, die Unterscheidung der Perspektiven, die sich in den Begriffen „Natur“ und „Schöpfung“ ausdrückt (vgl. Ps 24 u.a.: Weniger ist mehr!)
- mit den Schüler/innen zu *üben*, die Bedeutung solcher Unterscheidungen wahrzunehmen (z.B. durch ein Gedankenspiel zur Erde als „Schöpfung“: Was würde sich ändern?) und diese Denkfiguren im Gespräch in Gebrauch zu nehmen!
- ein exemplarisches Subthema (wie z.B. „Schönheit“, „Gewalt/Aggression“, „Kleidung“) auszuwählen und daran Fachkenntnisse und Argumentation zu schulen.

<b>Teilkompetenz 3c</b> Alternative Handlungsszenarien, Folgenabschätzungen und Begründungen wahrnehmen bzw. entwickeln	<b>Bezug zur Einheit</b> „Mensch sein – In Verantwortung leben“ (LP 7/8).
--	--

Damit Teilkompetenz 3c in der o.g. Einheit erworben werden kann, kommt es darauf an,

- neben dem Gefälle biblisch-christlicher Optionen (Gewaltlosigkeit usw. ) auch andere Verhaltensmuster zu benennen und ihre Folgen zu reflektieren,
- ethische Optionen in konkrete Verhaltensregeln zu übersetzen und Schüler/innen Für und Wider angesichts dieser Optionen abwägen zu lassen – etwa in Rollenspielen, Beschreibung von Szenarien u.a.,
- dass (Dokumentationen von) Entscheidungsprozessen Anderer (Sektenaussteiger-Berichte, die Perspektive von Herstellern alternativer Kleidung, Berichte von Schönheitsoperateuren, u.a.) analysiert werden.

<b>Teilkompetenz 3d</b> Begründete Entscheidungen exemplarisch in Handlungen bzw. Projekte überführen	<b>Bezug zu den Einheiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Religion, ‚Sekte‘, oder ...?“ (LP 9/10)</li> <li>• „Verantwortung für die Schöpfung – Das Machbare machen!“ (LP 9/10).</li> </ul>
--	---

Damit Teilkompetenz 3d in den o.g. Einheiten erworben werden kann, kommt es darauf an,

- dass die Lerngruppe sich im Blick auf bestimmte Themen auf Verhaltensregeln einigen muss, um so die soziale Komponente solcher Prozesse thematisieren zu können,
- dass die Lerngruppe ihren Entscheidungsfindungsprozess dokumentiert und in exemplarisches Handeln umsetzt (z.B. ein Praktikumstag im Eine-Welt-Laden; Teilnahme am Mentoring-Training; Vorbereiten eines „gesunden“ Frühstücks oder Mittagessens für die Schulkantine; Vorbereiten einer Ausstellung zum Thema „Sekten“ o.ä.).

**4. Grundformen religiöser Rede (zum Beispiel Mythos, Gleichnis, Symbol, Bekenntnis, Gebet, Gebärden, Dogma, Weisung) kennen, unterscheiden und deuten.**

Religiöse Sprache unterscheidet sich von Alltagssprache durch ihre symbolische Kraft, d.h. durch ihren Anspruch auf Geltung und Autorität. Die Sprache der Bibel und des Christentums im Besonderen dient der persönlichen Aneignung des Evangeliums und verhilft zum Mitvollzug in der Glaubensgemeinschaft. Modelle dieser Sprachtradition sind Schüler/innen nicht ohne weiteres vertraut, besonders wenn sie ihnen klischeehaft und in archaischen Formen begegnen, lösen sie Befremden aus.

Sprachliche Kompetenz wird in zwei Schritten gefördert:

- durch Einblicke in die Entstehungsgeschichte, den historischen Ort und die ursprüngliche Wirkung der jeweiligen Sprachgestalt;
- durch die Chance der Aktualisierung in neuen (schüler-)eigenen Sprach- und Kommunikationsformen in heutiger Lebenswelt.

<p><b>Teilkompetenz 4a</b> Die Schüler/innen kennen unterschiedliche biblische Sprachformen wie Gebet, Gleichnis, Mythos oder Bekenntnis und können sie in ihre jeweiligen Kontexte einordnen.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Jesus- Hoffnung auf eine bessere Welt“ (LP 5/6)</li> <li>• „Monotheistische Religionen“ (LP 7/8: Gebet, Gottesdienst)</li> <li>• „Verantwortung für die Schöpfung (LP 9/10: besonders Schöpfungsmythen)</li> </ul>
--	---

Methodisch sinnvoll ist eine Befragung der Texte nach ihrer Herkunft und Traditionsgeschichte. Zu den Teilkompetenzen a und b gehören anfängliche Erkundungsschritte und Fragestellungen aus der historisch-kritischen Betrachtung der Bibel (z.B. nach dem „Sitz im Leben“) und elementare Sachinformationen über Realien aus biblischer Zeit und aus der Geschichte und Praxis des Christentums.

<p><b>Teilkompetenz 4b</b> Die Schüler/innen können Sprachformen des Glaubens verschiedenen Lebenssituationen, Existenzfragen und Bedürfnissen zuordnen und ihre ursprüngliche Funktion, ihre Intentionen und Anliegen verstehen</p>	<p><b>Bezüge:</b> Gleichnisse Jesu sind exemplarisch geeignet, diese Teilkompetenz zu fördern; Gebete aus privatem und gottesdienstlichem Kontext können auf ihre Anlässe und Hintergründe hin untersucht werden. Die Seligpreisungen und die Antithesen der Bergpredigt einschl. des Vaterunsers</p>
--	---

Grundsymbole aus den erarbeiteten Texten („Vater“, „Himmel“, „Brot“) können in Text und Bild festgehalten und mit kurzer Charakteristik dokumentiert werden. Aus Mosaiksteinen entsteht so schrittweise ein größeres Bild der biblisch-christlichen Tradition, eine „Landkarte“ religiöser Sprachmöglichkeiten.

<p><b>Teilkompetenz 4c</b> Die Schüler/innen setzen überlieferte Modelle des Sprechens und Deutens in Bezug zu den eigenen Fragen, Zweifeln und Gewissheiten und vergleichen Erfahrungen mit den entsprechenden Sprachformen.</p>	<p><b>Bezüge</b> Schöpfungsmythen aus der Einheit „Verantwortung für die Schöpfung“ (LP 9/10) oder Bekenntnis-Texte aus den abrahamitischen Religionen („Monotheistische Religionen“: LP 7/8).</p>
---	--

Die Schüler/innen probieren und experimentieren mit den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachmitteln. Meditative und psychologische Hilfestellungen können angebracht sein (vgl. etwa Inszenierungen von Jeux Dramatiques, Bibliolog oder Bibliodrama).

<p><b>Teilkompetenz 4d</b> Die Schüler/innen identifizieren Symbole, Metaphern und religiöses Sprechen in der Alltagskultur und geben in Auseinandersetzung mit diesen Auskunft über die eigene religiöse Orientierung und die anderer Menschen</p>	<p><b>Bezüge</b> Diese Teilkompetenz wird insbesondere durch Text- und Bildbeispiele aus zeitgenössischen Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen erworben. Texte aus der Pop-Kultur und aus Werbung und Film sind ebenfalls geeignet. Die Einheiten „Menschen fragen nach Gott (LP 5/6) und „Mein Gott...“ (LP 9/10) enthalten wichtige Impulse.</p>
---	---

Diese Teilkompetenz ist weit geöffnet für sprachliche Einfälle und Neuschöpfungen. Raps, Songs und Paraphrasen verschiedenster Art zeigen die Erweiterung bzw. Bereicherung der religiösen Sprachkompetenz an. Arbeitsaufträge wie „wir erfinden einen planetarischen Gottesdienst“ oder „Psalm 23 auf der Autobahn neu geschrieben“ sind nicht nur erlaubt, sondern als Evaluation willkommen. In Verfremdungen zeigt sich der Fortschritt im Kompetenzerwerb.

Die Kompetenz 4 fördert die Mitsprachemöglichkeit der Schüler/innen in religiöser Hinsicht. Sie verändert den Informationsstand über eigene und fremde Glaubensgemeinschaften und fördert das Gespräch. Sie trägt u.U. zur Demokratisierung des Glaubenslebens und kirchlicher Strukturen bei, weil sie aktive Beteiligung provoziert, etwa in der Mitgestaltung von Gottesdiensten oder generell in der kritischen Bewertung der Tradition.

Momente der Stille und des zweckfreien entspannten Austausches sind für diese Kompetenz wichtig als Brücke zu persönlichen Erfahrungsräumen und zu Mitteilungen über individuelle und ggf. intime Erfahrungen. Auch nonverbale Ausdrucksformen kommen zur Geltung. Hier überschreitet der RU die Grenze standardisierten Lernens.

**5. Über das Selbstverständnis der Bezugsreligion (Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben.**

Bezieht sich die Grundkompetenz auf evangelischen Religionsunterricht, so muss es an dieser Stelle um das Selbstverständnis des *Christentums evangelischer Prägung* gehen. Will man die Grundkompetenz christlich-theologisch identifizieren und formulieren, so wird es nicht genügen, sie durch die Benennung verschiedener Inhalte als evangelisch-christlich auszuweisen, sondern man muss die aus dem christlichen Glauben evangelischer Prägung stammenden theologischen *und* ethischen Perspektiven in den Blick nehmen. Da die ethischen Perspektiven des christlichen Glaubens in einigen anderen Grundkompetenzen beleuchtet werden (vgl. z.B. die Kompetenzen 3 und 11), beschränken wir uns im Folgenden auf die Entfaltung theologischer Leitmotive.

Die Fähigkeit, über die eigene Religion Auskunft zu geben, ist nicht nur eine Grundkompetenz unter anderen, sondern sie stellt z.B. eine Voraussetzung für die Fähigkeit zum Dialog mit Angehörigen anderer Religionen dar (vgl. Kompetenz 8).

Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass – auch heute noch – Schüler/ innen eine vorläufige, persönliche Vorstellung von Christsein und Eindrücke davon mitbringen, was evangelisch-christliche Identität ausmacht. Je nach Lerngruppe kann dieses Vorwissen stärker oder schwächer ausgeprägt sein. Die folgende Reihe von im Bildungsgang sukzessive aufeinander aufbauenden Teilkompetenzen a-d versucht über die Kenntnis von Schlüsselszenen der Geschichte, die Identifikation und Bündelung dahinter stehender theologischer Leitmotive zu einer persönlichen Vorstellung von Christsein und protestantischer Identität zu gelangen.

<b>Teilkompetenz 5a</b>	<b>Teilkompetenz 5b</b>	<b>Bezug zu den Einheiten</b>
Die Schüler/ innen kennen wichtige Schlüsselszenen aus der Geschichte Israels und der Kirche.	Die Schüler/ innen können die jeweiligen theologischen Leitmotive hinter diesen Schlüsselszenen identifizieren.	Neben dem Auszug Israels aus Ägypten (LP Grundschule!) LP 5/6: „Menschen fragen nach Gott“ (Bundschluss und Landverheißung an Abraham). „Ihr seid allesamt einer in Christus...“ (LP 7/8: Apostelkonvent und Gemeinschaft der ersten Christen sowie die sog. Konstantinische Wende); schließlich: „In Ängsten gefangen – den Aufbruch wagen...“ (LP 7/8: Luthers Turmerlebnis) .

Die Beschäftigung mit wichtigen geschichtlichen Schlüsselszenen des Christentums und die Erkenntnis dahinter stehender theologischer Leitmotive lässt sich zwar von einander unterscheiden, didaktisch wohl aber nicht voneinander trennen. Die Schüler/ innen sollen in der Geschichte Alten und Neuen Testaments die Spur des in Treue zu seinem Bund stehenden, befreienden, ins Leben rufenden und gnädigen Gottes verfolgen. Die Grundidee ist, dass sich daran „rote Fäden“ knüpfen lassen, an denen sich existentielle Fragen verdeutlichen, die bis heute relevant geblieben sind. Dafür bieten sich mindestens 4 Schlüsselszenen an:

- Im Vertrauen auf den Gott, der in Treue zu seinem Bund steht, wagt Abraham den Aufbruch in ein neues Land.
- Die Israeliten erfahren, dass Gott die Klage seiner versklavten Kinder erhört und sie aus der Sklaverei in Ägypten heraus führt. Die neu gewonnene Freiheit stellt das Volk und seine Führungspersönlichkeiten (Moses, Aaron) auf eine erste harte Bewährungsprobe.

- Auf Grund der Botschaft der ersten Zeugen von Jesu Auferweckung von den Toten gründen die ersten Christinnen und Christen eine neue Gemeinschaft. Über den Kurs der Kirche gibt es von Anfang an Streit (Apostelkonzil).
- In der Beschäftigung mit Luther ist das Ziel, dass die Schüler/ innen erfahren, dass Luther ein Mensch voller Ängste war. In der Erfahrung des gnädigen Gottes erlebt er die Befreiung von seinen Ängsten.

<p><b>Teilkompetenz 5c</b> Die Schüler/innen verknüpfen diese Leitmotive miteinander und beziehen sie auf eine sie einende „Mitte“ („was Christum treibt“, die Rechtfertigung des Sünders, sola scriptura).</p>	<p><b>Bezüge zu den Einheiten</b> LP 5/6: Jesus – Hoffnung auf eine bessere Welt. LP 9/10: Auf der Suche nach Jesus, dem Christus</p>
---	---

Die Schüler/ innen sollen der reformatorischen Schlüsselerfahrung begegnen, dass Gott den Menschen vorbehaltlos annimmt und seine Leistungen nicht zum Maßstab seiner Liebe macht. Auch wenn diese Erfahrung wohl den meisten Schüler/ innen nicht mehr handlungsleitend bewusst sein dürfte, bleibt sie gültig und steht im Zentrum christlichen Glaubens evangelischer Prägung. Damit diese Teilkompetenz erworben werden kann, muss versucht werden, den Rechtfertigungsglauben in gegenwärtige Lebensbezüge hinein zu aktualisieren. Über die Veranschaulichung durch historische Vorbilder (s.o.) hinaus kann dies z.B. dadurch gelingen, dass aus der Mitte der Schrift ein christliches Menschenbild extrahiert wird, von dem her Konsequenzen für den Umgang mit gegenwärtigen Lebens-Konflikten bedacht werden können. An dieser Stelle kann z.B. der Übergang zu Kompetenz 11 erfolgen.

<p><b>Teilkompetenz 5d</b> Die Schüler/innen entwickeln, in kritischer Auseinandersetzung mit diesen Motiven, selbst eine vorläufige, persönliche Vorstellung von ihrem Christsein und ihrer protestantischen Identität.</p>	<p><b>Bezüge</b> LP 9/10 Auf der Suche nach Jesus, dem Christus LP 9/10 Christsein und politische Verantwortung – Anpassung oder Widerstand</p>
--	---

In die Auseinandersetzung der Schüler/ innen mit der reformatorischen Kernbotschaft sollten auch Einwände wie Bonhoeffers Vorwurf der „billigen“ Gnade Eingang finden. Dass Hoffnung auf eine bessere Welt unter dem eschatologischen Vorbehalt steht, dass das Reich Gottes zwar nicht ohne menschliches Zutun, letztlich aber nur durch Gottes Handeln selbst heraufgeführt werden wird, sollte von den Schüler/ innen im Blick auf die ethische Dimension des christlichen Glaubens bedacht werden.

Methodisch wäre darauf zu achten, dass nicht nur Textarbeit im Vordergrund steht, sondern Geschichte und Geschichten lebendiges Erzählen erfordern, das mit den Schüler/innen eingeübt werden kann. Lektüre und Erzählversuche der Schüler führen auch zu Gestaltungsschritten (Spielszenen, Filmsequenzen) und kunstgeschichtlichen Elementen (Christusbilder, Lutherrose). Das Begriffstrio Rechtfertigung – Gnade – Gericht hat vor allem in der Reformationszeit reichlich (symbol-)bildhaften Ausdruck gefunden. Eine Bildauswahl kann bei der Dokumentation der erreichten Kompetenzen hilfreich sein.

**6. Grundformen religiöser Praxis (z.B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) beschreiben, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren.**

Die Grundkompetenz legt eine Differenzierung in drei Teilkompetenzen nahe. Schüler/innen sollen wahrnehmen, was ein Fest zu einem Fest macht, d.h. die Rolle und Funktion von Festen beschreiben können. Deutungskompetenz ist gefordert, wenn nach der religiösen Dimension eines Festes gefragt wird. Dabei kann von den Erfahrungen ausgegangen werden, die Schüler/innen von familiären, jahreszeitlichen, religiös-kirchlichen Festen und Feiertagen mitbringen. Darüber hinaus zielt die Grundkompetenz auf den Erwerb einer Gestaltungskompetenz ab (Mitgestaltung von Schulfesten; Beteiligung bei religiösen Schulfesten; einen Gemeindegottesdienst mitgestalten). In einem dritten Schritt sollen die dabei gewonnenen Erfahrungen reflektiert werden, z.B. ob und wie es gelingen kann, dass die Teilnehmer/innen eines Festes für die Begegnung mit der religiösen Dimension aufgeschlossen werden.

Andere christliche Grundformen religiöser Praxis wie z.B. das Gebet sowie Taufe und Abendmahl werden in den Lehrplänen weitgehend ausgespart. Unumgänglich erscheint jedoch der Versuch, hinsichtlich des Themas Diakonie die Möglichkeiten eines kompetenzorientierten Unterrichtens anzudeuten, weil sich gerade an diesem Beispiel der Erwerb von Urteils- und Gestaltungskompetenz gut aufzeigen lässt.

<p><b>Teilkompetenz 6a</b> Schüler/innen können anhand eigener Festerfahrungen Rolle und Funktion von Festen allgemein beschreiben.</p>	<p><b>Bezug zur Einheit</b> „Feste bei uns und bei anderen“ (LP 5/6 - Familienfeste im Lebenslauf und „Feste der Lebensgemeinschaft“).</p>
---	--

Rolle und Funktion von Festen allgemein können Schüler/innen anhand eigener Erfahrungen in Familie und Freundeskreis erkennen: Feste fördern das Miteinander in der Gemeinschaft, rhythmisieren den Alltag und die Jahre, wecken Begabungen im musischen und künstlerischen Bereich, machen den Sinngehalt bedeutungsvoller Ereignisse bewusst, begegnen Langeweile, Verflachung und Gleichgültigkeit, vermitteln Orientierung und psychische Stabilisierung an wiederkehrenden Orientierungspunkten und schlagen Brücken zwischen Menschen, wecken Offenheit, Toleranz, Interesse am Fremden. Geeignete Methoden wären z.B. die Erkundung familiärer und regionaler Festbräuche oder die Erstellung eines örtlichen Festkalenders.

<p><b>Teilkompetenz 6b</b> Schüler/innen können die religiöse Bedeutsamkeit von Festen als Begegnung der Festteilnehmer/innen mit der religiösen Dimension deuten.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Meine Konfession – deine Konfession“ (LP 5/6 – Feste bei uns und bei anderen).</li> <li>• „Arbeit der Zukunft, Zukunft der Arbeit“ (LP 9/10: Recht auf einen Ruhetag).</li> <li>• „Einheit in der Vielfalt – Erscheinungsformen von Kirche“ (LP 9/10: Gottesdienst und Kasualien).</li> </ul>
--	--

Feste sind bzw. können religiös bedeutsam sein, sofern sie die Festteilnehmer/innen für die religiöse Dimension aufschließen, in der sie dem Evangelium begegnen, aber auch die Hintergründigkeit unserer Wirklichkeit und damit neuen Lebenssinn entdecken sowie durch die Erfahrung von Freude und Fröhlichkeit in ihrer lebensbejahenden Weltzugewandtheit bestärkt werden. Deshalb wurde zu Recht von der „Heilkraft der Feste“ und von der „Lebenshilfe“ gesprochen, die beispielsweise im Kirchenjahreskreis liegt. In der Form des Zyklus liegt bereits etwas Lebensbejahendes, das die Ambivalenzerfahrungen des Lebens nicht nur umfasst, sondern so zur Darstellung bringt, dass darin der Bezug und die Ausrichtung zur

„Mitte“ nie verloren gehen. Auf die Herausarbeitung der psychologischen Bedeutung der christlichen Festpraxis lässt sich allein schon deshalb nicht verzichten, weil ein Glaube ohne Lebensbezug wertlos wäre. An Farben und Symbolen (evtl. auch Bräuchen, da wo sie noch - oder wieder - praktiziert werden, z.B. das Osterfeuer) lassen sich Bedeutungen veranschaulichen und emotional vertiefen (Symbolische Erlebnisgestaltung). Weitere Hinweise und methodische Anregungen finden sich im Lehrplan.

<p><b>Teilkompetenz 6c</b> Schüler/ innen können religiöse Feiern in Schule (und Gemeinde) mitgestalten und ihre Erfahrungen kritisch reflektieren.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Meine Konfession – deine Konfession“ (LP 5/6: Ökumenischer Schulgottesdienst oder Durchführung von Klassenfeiern zu jahreszeitlichen Festen).</li> <li>• „Einheit in der Vielfalt – Erscheinungsformen von Kirche“ (LP 9/10: Gestaltung eines ökumenischen Schulgottesdienstes; Planung/ Durchführung einer Schulfahrt nach Taizé).</li> </ul>
---	---

Damit Teilkompetenz 6c erworben werden kann, kommt es darauf an, dass die Schüler/innen christliche Feste selbst bewusst erlebt und mitgestaltet haben. Bei großen christlichen Festen wie z.B. Weihnachten und Ostern kann in der Regel ein familiärer Hintergrund noch insofern vorausgesetzt werden, als der Gottesdienstbesuch bei diesen Festen in vielen Familien einfach dazu gehört. Wenn das nicht der Fall ist, sollte sich die Lehrkraft um die Gestaltung ökumenischer Schulgottesdienste und/ oder gemeinsame Gottesdienstbesuche der Lerngruppe bemühen. Die Kompetenz zielt auf gebildete Religiosität bzw. gebildeten Umgang mit Religion, der ohne – minimale – religiöse Selbsterfahrung nicht denkbar ist.

<p><b>Teilkompetenz 6d</b> Schüler/innen können diakonisches Handeln als Ausdruck christlicher Nächstenliebe wahrnehmen und beschreiben. Sie können die gegenwärtige gesellschaftliche Form christlicher Diakonie kritisch beurteilen und Vorschläge für ein diakonisches Handeln machen, das sich auch heute noch als Grundform religiöser Praxis wahrnehmen lässt.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Meine Konfession – Deine Konfession“ (LP 5/6: Nachfolgegeschichten im NT; Ök. Sozialstation).</li> <li>• „Mensch sein – in Verantwortung leben“ (LP 7/8: Erfahrung von Bedürftigkeit im Umgang mit ...; Biblische Grundlagen, Motivation für diakonische Berufe; Diakonie damals und heute).</li> <li>• „Einheit in der Vielfalt – Erscheinungsformen von Kirche“ (LP 9/10: Soziale Verantwortung von Kirche, z.B. Diakonie; Entwicklung der Diakonie als Antwort auf die Soziale Frage des 19. Jh.).</li> </ul>
--	---

Damit Teilkompetenz 6d erworben werden kann, kommt es darauf an, dass den Schüler/innen anhand konkreter Beispiele veranschaulicht wird, dass und wie diakonisches Handeln aus dem jüdisch-christlichen Gebot der Nächstenliebe entspringt. Die Beispiele sollten der erfahrbaren Lebenswelt der Schüler/ innen entnommen sein. Deshalb wird der Erwerb dieser Teilkompetenz sicher nur dadurch möglich sein, dass die Lerngruppe auch selbst diakonische Einrichtungen besucht (wie das ja im Lehrplan auch vorgesehen ist). Die kritische Frage, ob und inwieweit die kirchliche Diakonie als Teil der organisierten staatlichen Sozialpolitik noch ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden vermag, ist dabei nicht zu verschweigen, aber zureichend wahrscheinlich erst im Unterricht der oberen Mittelstufe oder gar der Oberstufe zu thematisieren. Über die Kritik hinaus führt erst die Erarbeitung konstruktiver Vorschläge für eine sowohl zeitgemäße als auch ihre christlichen Wurzeln erkennbar werden lassende diakonische Praxis zur Gewinnung echter Gestaltungskompetenz.

## 7. „Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden.“

Der Kompetenz liegt die Annahme zu Grunde, dass jeder Mensch eigene Erfahrungen mit lebensförderlichen und lebensfeindlichen Formen von Religionen machen kann und bereits im Kindes- und Jugendalter häufig tatsächlich macht. Religiöse Erfahrungen werden z.B. durch Gottesbilder geprägt, die durch Eltern oder andere Personen aus dem kirchlichen und schulischen Umfeld vermittelt werden. Von der Vergangenheit (z.B. Kreuzzüge, Hexenverfolgung, christlicher Antijudaismus) bis in die Gegenwart (z.B. Heiliger Krieg, Unterdrückung der Frau, Instrumentalisierung von Religion für Politik) begegnen lebensfeindliche Formen in allen Religionen. Ziel hierbei ist die kriterienbewusste Unterscheidung beider Formen. Damit Kompetenz 7 im Unterricht erworben werden kann, muss also deutlich werden, dass die Unterscheidung zwischen Lebensfeindlichkeit und –förderlichkeit von so grundlegender Natur ist, dass sie alle drei monotheistischen Religionen gleichermaßen betrifft. Es sollte der Einführung gewehrt werden, als ginge es nur um Ausprägungen sektiererischer Lehre am Rande der großen Weltreligionen (wie im Christentum z.B. die Lehre vom Kreationismus). Die von Albert Schweitzer in seiner Lehre von der „Ehrfurcht vor dem Leben“ entwickelte ethische Grundregel (*Gut ist, Leben zu erhalten, zu fördern und alles Leben, was sich entwickeln kann, zu unterstützen. Böse ist das Zerstören und Schädigen von Leben und entwickelbares Leben davon abzuhalten sich zu entfalten.*) ist nicht nur in Bezug auf die ökologische Debatte sinnvoll und gültig.

### Teilkompetenz 7a

Schüler/innen können anhand eigener Erfahrungen wahrnehmen und beschreiben, wo Kirche/ Religion für sie lebensförderlich bzw. lebensfeindlich gewesen sind.

### Bezug zu den Einheiten

- „Jugend: Aufbruch – SehnSüchte“ (LP 7-10: „eigene und fremden Lebensentwürfe“; „Aberglaube und Okkultismus“).
- „Religion, ‚Sekte‘, oder ...? – Religiöser Markt der Möglichkeiten“ (LP 9/10: „Formen verschiedener religiöser Gruppen und Angebote“; „Religionsfreiheit“).

Die Einheit „Jugend: Aufbruch – SehnSüchte“ ist deshalb besonders geeignet, weil sie bei den Erfahrungen Jugendlicher ansetzt. Diese können mit der Begegnung mit dem Gott des Alten Testaments verknüpft werden, der Menschen gerade in Lebensphasen des Aufbruchs und der Neuorientierung begleitet. Von daher erscheinen, wie im LP vorgeschlagen, symboldidaktische Arbeitsformen (Symbol „Weg“) als auch Formen kreativer Bibelarbeit (etwa zu Ex 6 oder zu Lk 15), für den Erwerb dieser Teilkompetenz besonders angemessen.

Die Einheit „Religion, ‚Sekte‘, oder ...?“ schildert, wie Menschen durch religiöse Gruppierungen vereinnahmt werden können. Dabei sind „heilsame Formen von Religion von Unheil bringenden Formen zu unterscheiden“ (LP 9/10) und dazu „Jugendlichen Kriterien zur Beurteilung an die Hand zu geben“. Es kann entdeckt werden, dass die in Verfassungen verbürgte Religionsfreiheit eine positive und eine negative Konnotation hat: Sie ist sowohl die Freiheit zur Religionsausübung als auch die Freiheit, sich von Religion zu distanzieren. Die Achtung der Religionsfreiheit des einzelnen ist von daher ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung von Religionen. Geeignete Methoden sind Expertenbefragung, Informationsbeschaffung durch das Internet sowie Textarbeit, z.B. Analyse von „Aussteiger“-Berichten.

<p><b>Teilkompetenz 7b</b> Schüler/innen können anhand von Beispielen aus allen Religionen lebensfeindliche Gottesbilder und Glaubensinhalte identifizieren und kritisieren.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Monotheistische Religionen: Glauben und Leben“ (LP 7/8: Dihad – Heiliger Krieg; Frau im Islam).</li> <li>• „Mein Gott ...?!“ – Gotteserfahrungen, Gottesfragen (LP 9/10: S. 164: Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen sowie ihre Entstehung).</li> </ul>
--	---

Als Beispiele eignen sich das Bild des strafenden Gottes als Instrument autoritärer Erziehung sowie die Glaubensüberzeugung, dass der bewaffnete Kampf gegen die „Ungläubigen“ den Willen Gottes erfüllt. Hierbei kann auch bei Konflikten im Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen angesetzt werden (z.B. Auseinandersetzungen um den Bau von Moscheen; muslimische Mädchen dürfen nicht an gemeinsamen schulischen Veranstaltungen teilnehmen). Der Nahost-Konflikt und die Situation in Afghanistan/ Irak sind über Nachrichtenmedien bekannt.

Um der Entstehung, Entwicklung und Veränderung der Gottesbilder in der eigenen Biographie nachzuspüren, eignen sich einige der im LP genannten methodischen Vorschläge, z.B. meditative Übungen (Schreib- und Assoziationsübungen), aber auch Textarbeit sowie die Analyse von Gottesbildern in zeitgenössischer Popmusik.

<p><b>Teilkompetenz 7c</b> Schüler/innen können Kriterien formulieren, um beide Formen voneinander zu unterscheiden, z.B. Achtung der Menschenrechte.</p>	<p><b>Bezug zur Einheit</b> „Der Mensch als Ebenbild Gottes – Gerechtigkeit und Menschenwürde“ (LP 9/10: Geschichte der Menschenrechtsidee; Menschenwürde nach biblischer Sicht).</p>
---	---

Die Idee der Menschenrechte eignet sich als „Grundkriterium“, weil sie den Zusammenhang zur europäischen Rechtstradition herstellt. Hier wäre der natürliche Ansatzpunkt für einen Brückenschlag zum fächerübergreifenden Projektunterricht (Sozialkunde, Geschichte). Während sich die Geschichte der Menschenrechte in der angelsächsischen Tradition eher in Abgrenzung und Auseinandersetzung mit (christlicher) Religion und Kirche gestaltet hat, hält der unübersetzbare Begriff der Menschenwürde den Anschluss an die biblische Lehre von der Gottesebenbildlichkeit und damit an die christlich-jüdische Tradition offen. Gegenwartsbezogene Ansatzpunkte für die unterrichtliche Behandlung des Themas sind dafür geeignet, Schüler/innen für Menschenrechtsverletzungen bei uns und anderswo zu sensibilisieren (z.B. Todesstrafe, Diskriminierung, Gewalt gegen Ausländer etc.).

<p><b>Teilkompetenz 7d</b> Schüler/innen können Versuche, religiöse Legitimationen für politische Zwecke zu instrumentalisieren, ideologiekritisch analysieren und bewerten.</p>	<p><b>Bezug zur Einheit</b> „Christsein und politische Verantwortung – Anpassung oder Widerstand“ (LP 9/10: Unterschiedliche Formen des Widerstands und seine Motive z.B. im 3. Reich). Außerdem: Amerikanische Politik und Kriegsführung gegen den Irak, aber auch: Kreuzzüge; Hexenverfolgung; Christlicher Antijudaismus.</p>
--	--

Teilkompetenz 7d bietet die Möglichkeit, eine stärkere Gewichtung zentraler kirchengeschichtlicher Themen gerade aus Epochen des Mittelalters und der frühen Neuzeit im Unterricht einzulösen, ohne den Gegenwartsbezug zu vernachlässigen. Wegen der Komplexität der Thematik wird man manches freilich erst in der Sekundarstufe II in Angriff nehmen wollen,

z.B. die Versuche der Instrumentalisierung des christlichen Glaubens durch die amerikanische Administration zur Rechtfertigung des militärischen Einsatzes in Afghanistan oder im Irak.

<p><b>Teilkompetenz 7e</b> Schüler/innen können Vorschläge dazu machen, wie Religionen auf lebensdienliche und lebensförderliche Weise zu einem friedlichen Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Kultur- und Religionszugehörigkeit im Nah- und Fernbereich beitragen können.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Wir leben und lernen zusammen“ (LP 5/6: Miteinander umgehen lernen; die goldene Regel).</li> <li>• „Mensch sein – in Verantwortung leben“ (LP 7/8: S. 40: Biblische Friedenshoffnung und Gewaltverzicht).</li> <li>• „Monotheistische Religionen: Glauben und Leben“ (LP 7/8: S. 117 Beispiele gelebter Verständigung zwischen den Religionen und Möglichkeiten der Realisierung im eigenen Umfeld).</li> <li>• „Verantwortung für die Schöpfung – Das Machbare machen!“ (LP 9/10, S. 193: Der konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung).</li> </ul>
---	--

Teilkompetenz 7e verdeutlicht die konstruktive Ausrichtung der Grundkompetenz; sie erschöpft sich nicht in Analyse und Kritik, sondern löst eine Suchbewegung nach den positiven Faktoren aus, durch die Religionen zum Weltfrieden beitragen können. Dies lässt auch an die Beschäftigung mit Hans Küngs „Projekt Weltethos“ denken – etwa im Rahmen eines projektorientierten, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes. (An diesem Punkt lässt sich eine Brücke zu Grundkompetenz 8 schlagen.) Im rheinland-pfälzischen Lehrplan finden sich dazu eine Fülle methodischer Anregungen, durch die größtenteils das eigenverantwortliche Lernen der Schüler/innen unterstützt wird, z.B. Formen und Rituale respektvollen Umgangs in der Klassengemeinschaft entwickeln, Collagen bzw. Informationsplakate herstellen, Podiumsdiskussionen führen etc. Angeleitete Recherche führt zur Erkenntnis, dass es in der Gesellschaft bereits Ansätze gelebter Verständigung gibt, z.B. *Islam-Foren* oder *Abrahamitische Teams*. Schließlich vermag auch die Gestaltung einer interreligiösen Schulfeier den Schüler/innen eine neue Form der Begegnung miteinander zu verschaffen, in der das Fremde nicht länger als bedrohlich, und deshalb die Abwehrhaltung erfordernd, sondern als bereichernd empfunden wird, das die Haltung der Neugier weckt.

**8. Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren**

Schüler/innen begegnen Angehörigen anderer Religionen in ihrer Klasse bzw. Schule, in ihrem Stadtteil bzw. Dorf. Sie begegnen andersreligiösen Überzeugungen in Medien (z.B. Nachrichtensendungen oder „Bekanntnissen“ von Filmschauspielern), auf Reisen (in die Türkei und anderswo) usw. Diese gesellschaftlichen Umstände ebenso wie die z.T. engen geschichtlichen oder theologischen Beziehungen zwischen Christentum und anderen Religionen (insbesondere Judentum und Islam) weisen Kompetenz 8 als Kompetenz aus, die für moderne nichtreligiöse wie (christlich-)religiöse Lebensführung gleichermaßen unabdingbar ist. In ihr geht es um den Aufbau selbstbewusster Verankerung in der eigenen evangelischen Tradition („Identität“) und um die Entwicklung von Sprachfähigkeit und Sensibilität im Umgang mit anderen religiösen Positionen „(Verständigung“).

<p><b>Teilkompetenz 8a</b> Wesentliche Inhalte und Ausdrucksformen der eigenen Religion, hier also des evangelischen Christentums benennen und charakterisieren</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Meine Konfession- deine Konfession“ (LP 5/6)</li> <li>• „In Ängsten gefangen – den Aufbruch wagen“ (LP 7/8).</li> <li>• Ergänzende Einheit: „Was heißt Evangelisch sein heute?“ (9/10).</li> </ul>
---	---

- Damit Teilkompetenz 8a in den o.g. Einheiten erworben werden kann, kommt es darauf an,
- den Blick der Schüler/innen dezidiert auf das eigene konfessionelle Profil zu lenken (wie es bisher schon einige der methodischen Anregungen im Lehrplan tun),
  - die Phänomene konfessioneller Verschiedenheit nicht nur zu beschreiben, sondern auch als Ausdruck theologischer Unterschiede zu *deuten*,
  - die geschichtliche Erschließung der Reformation um Aspekte der Wirkungsgeschichte zu ergänzen: Welches sind *auf Dauer bzw. bis heute* wesentliche Merkmale reformatorischer Kirche-Seins geworden?

Wünschenswert ist es, eine Unterrichtsphase in konfessioneller Kooperation vorzusehen, um die Verschiedenheit der Perspektiven bewusst werden zu lassen.

<p><b>Teilkompetenz 8b</b> Charakteristika einer anderen Religion sachgemäß beschreiben</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b> „Monotheistische Religionen“ (LP 7/8: in Form je einer Einheit „Judentum“ und „Islam“ auf beide Schuljahre aufgeteilt).</p>
---	--

- Damit Teilkompetenz 8b in der o.g. Einheit erworben werden kann, kommt es darauf an,
- das *Selbstverständnis* von Judentum und Islam in den Mittelpunkt zu stellen (und auch etwa deren Verhältnis zum Christentum von daher zu erhellen), etwa anhand entsprechender Texte oder durch Gespräche mit Juden oder Muslimen
  - die Differenz zwischen „theologischen“ Idealen bzw. traditionellen Formen der Glaubenspraxis und gelebter Religion von Juden und Muslimen zu thematisieren
  - einen Besuch in der jüdischen Gemeinde und/oder der Moscheegemeinde vorzusehen. .
- Hilfreich ist es, in der entsprechenden Unterrichtssequenz den nicht-christlichen RU-Teilnehmenden dezidiert Raum zu geben bzw. im Klassenverband (also zusammen mit muslimischen u.a. Mitschüler/innen) zu unterrichten.

<p><b>Teilkompetenz 8c</b>          Übereinstimmungen und Differenzen zwischen einer nicht-christlichen Religion und dem Christentum evangelischer Prägung identifizieren und ein persönliches Urteil darüber formulieren können</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Auf der Suche nach Jesus, dem Christus“ (LP 9/10: v.a. „Jesus, ein Jude seiner Zeit“ und „Deutung ... aus ... der Auferstehung“</li> <li>• „Suche nach Erlösung“ (LP 9/10).</li> <li>• Ergänzungs-Einheit „Was heißt Evangelisch sein heute?“ (9/10: bündelnder Vergleich mit einer nicht-christlichen Religion)</li> </ul>
--	--

Damit Teilkompetenz 8c in den o.g. Einheiten erworben werden kann, kommt es darauf an,

- Nähe *und* Fremdheit anderer Religionen als Bereicherung bewusst zu machen,
- bei der Zusammenstellung von Übereinstimmungen und Differenzen mit den Schüler/innen zu reflektieren, welche Gesamteinschätzung der anderen Religion zustande kommt (Superioritäts- oder Inferioritätsbewusstsein, Beliebtheit ...),
- nach bzw. im Zuge des Vergleichs die Frage nach der Wahrheit wach zu halten und prominent thematisieren: Welche Differenzen provozieren Nachfrage, Kritik, Auseinandersetzung?
- Meinungen der Schüler/innen bzw. die zugrunde liegenden Beobachtungen immer wieder auf Sachgemäßheit zu prüfen und sie zum Ausweis von Gründen für ihre Einschätzung veranlassen.

<p><b>Teilkompetenz 8d</b>          Sich bei der Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen angemessen verhalten und mit ihnen ein gemeinsames Projekt durchführen können</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Monotheistische Religionen: Glauben und Leben“ (LP 7/8)</li> <li>• Einheiten aus dem anthropologisch-ethischen Bereich (also etwa „Mensch sein – in Verantwortung leben“ LP 7/8 oder „Liebe, Partnerschaft, Sexualität“ LP 9/10).</li> </ul>
---	--

Damit Teilkompetenz 8d in den o.g. Einheiten erworben werden kann, kommt es darauf an,

- die Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen zu ermöglichen, Synagogen und Moscheen zu besuchen, und dabei *ausdrücklich* Regeln zu reflektieren,
- mediale Beispiele für geglückte oder missglückte Begegnungen dieser Art (Kinofilme, Nachrichten über politische Konflikte, örtliche Initiativen u.a.) auszuwerten,
- Themen von schulischer oder kommunaler Relevanz ausfindig zu machen (z.B. [www.re-spekt-kampagne.de](http://www.re-spekt-kampagne.de); Thema „Arbeit und Arbeitslosigkeit“),
- die verschiedenen in der Lerngruppe des Religionsunterrichts bzw. im Klassenverband vertretenen Konfessionen/Religionen, deren Angehörige zusammenarbeiten sollen, unterrichtlich zu thematisieren.

## 9. Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen

Bei dieser Kompetenz geht es nicht nur um die im Grunde auf philosophischer Ebene verbleibende „Artikulation“ und „Prüfung“ von Religionskritik, sondern auch um die positionelle Beschäftigung mit jüdisch-christlicher Tradition und die Suche nach Antworten auf religionskritische Positionen aus dieser Tradition.

Die „klassische“ Religionskritik nach Feuerbach, Marx und Freud wird der Sek II vorbehalten bleiben. In der Sek I lassen sich aber lebensweltbezogene und pragmatische Formen von Religionskritik thematisieren.

### Teilkompetenz 9a

Die Schüler/innen nehmen ihre eigenen Zweifel und Anfragen an Gott und Religion wahr und bringen sie zum Ausdruck

### Bezug zur Einheit

„Menschen fragen nach Gott“ (LP 5/6)

Den Schüler/innen muss der Raum gegeben werden für selbstreflexive Prozesse im Kontext der eigenen religiösen Sozialisation. Sie artikulieren ihre Glaubenszweifel und Anfragen an Gott ohne Angst vor Bewertung oder Stigmatisierung. Sie „erforschen“ ihre innere Glaubenswelt und finden angemessene sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten.

### Teilkompetenz 9b

Die Schüler/innen benennen kritische Anfragen an Gott und Religion(en) sowie Zweifel und Indifferenz anderer Menschen und setzen sich mit ihnen kritisch auseinander

### Bezüge zu den Einheiten

- „Menschen fragen nach Gott“ (LP 5/6)
- „Jugend: Aufbruch-Sehnsüchte“ (LP 7/8)
- „Religion, „Sekte“, oder...? (LP 9/10)
- „Mein Gott...!? Gotteserfahrungen, Gottesbegegnungen, Gottesfragen (LP 9/10)

An Beispielen identifizieren die Schüler/innen, wie z.B. in aktuellen Jugendkulturen Zweifel an Religion, Anfragen an die Kirche, Indifferenz, Agnostizismus und Atheismus zum Ausdruck kommen. Die Beispiele können aus den genannten Lehrplaneinheiten gewonnen werden sowie aus aktuellen Debatten oder regionalen Situationen. In Reflexion ihrer eigenen Lebens- und Glaubenswelt setzen sie sich mit diesen religionskritischen Zeugnissen kritisch auseinander.

### Teilkompetenz 9c

Die Schüler/innen entdecken, dass es auch in der christlich-jüdischen Tradition Ausdruck von Zweifel an Gott und Kritik an Religion gibt. Sie können diese Zusammenhänge sachgemäß beschreiben.

### Bezug zu den Einheiten

- „Menschen fragen nach Gott“ (LP 5/6: Aspekt: Psalmen).
- „Propheten“ (LP 7/8: Aspekt Kultkritik)
- „... und es kam die Kirche (LP 7/8: Aspekt: Institutionenkritik)

Die Schüler/innen erschließen sich biblische und kirchengeschichtliche Kontexte, aus denen deutlich wird, dass es auch im Rahmen jüdisch-christlicher Tradition Zweifel an Gott und Kritik an Religion gibt. Beispiele: In den Psalmen kommen individuelle Zweifel an der Güte Gottes zum Ausdruck. Die Propheten erheben z.T. drastische Kritik am entleerten Kult. Die Entwicklung der Kirche war immer auch von institutionskritischer Haltung begleitet.

<p><b>Teilkompetenz 9d</b>  Die Schüler/innen entdecken und benennen in der christlich-jüdischen Tradition Antwortversuche auf Zweifel an Gott und Kritik an Religion(en).  Sie formulieren und präsentieren eigene Antwortversuche auf konkrete Anfragen an Gott und kritische Vorbehalte hinsichtlich Religion(en)</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Mein Gott...“ (LP 9/10)</li> <li>• „Alles hat seine Zeit...“ (LP 9/10: Aspekte: „Umgang mit dem Tod“ und „Theodizee“)</li> </ul>
--	---

Die Erfahrung von Tod und Sterben provoziert bei vielen Menschen Sinnfragen und Gotteszweifel. In der Auseinandersetzung mit christlichen Antwortversuchen (etwa in Traueransprachen) finden die Schüler/innen ihre eigenen – vorläufigen – Positionen. Am Beispiel der Theodizeefrage und ihres Umgangs mit ihr in der biblischen Tradition (z. B. Hiob) können die unterschiedlichen Antwort- und Bearbeitungsmöglichkeiten diskutiert und hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit in den Augen der Schüler/innen ausprobiert werden. Die Formulierung von eigenen Antwortversuchen kann aber auch an anderen Beispielen aus der Lebenswelt der Schüler/innen – z.B. Indifferenz, agnostizistischen Positionen etc. – geübt werden.

Inhaltlich gibt es Überschneidungen zwischen den Teilkompetenzen 9a und b und der grundlegenden Kompetenz 1, so wie zwischen den Teilkompetenzen 9c und d und der grundlegenden Kompetenz 2.

Damit die Kompetenz 9 in ihrem spezifischen Profil erworben werden kann, kommt es vor allem darauf an, die religionskritischen Positionen, die den Schüler/innen in ihrer Lebenswelt begegnen, präzise auf ihre Argumentationsstruktur und ihre genannten und ungenannten Voraussetzungen hin zu untersuchen. Die Schüler/innen sollen sich im sachlich fundierten Streitgespräch üben – dafür brauchen sie unterrichtsorganisatorisch Raum für Gruppenprozesse und inhaltlich Beispiele, die sie wirklich interessieren.

**10. Den religiösen Hintergrund gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen (z.B. von Toleranz, des Sozialstaates, der Unterscheidung Werktag/Sonntag) erkennen und darstellen**

Im Folgenden wird am Beispiel der Unterscheidung Werktag/Sonntag exemplarisch dargestellt, auf welche Weise diese Kompetenz von Schüler(innen) erworben werden kann. Dabei wird auch deutlich, dass es nicht nur um ein wertfreies „Erkennen“ und „Darstellen“ der religiösen Hintergründe gehen kann, sondern auch um die Bewahrung und Kultivierung der als lebensförderlich erkannten religiösen Traditionen.

**Teilkompetenz 10a**

Die Schüler/innen reflektieren und kommunizieren, wie sie ihren Sonntag gestalten. Sie klären, was sie in ihrer weiteren Umgebung und in der Gesellschaft an unterschiedlichen Formen des Umgangs mit dem Sonntag beobachten.

**Bezug zur Einheit**

„Feste bei uns und anderen“ (LP 5/6)

In der Analyse ihres eigenen Wochenzeitplans entdecken die Schüler/innen, wie viel Zeit sie für Schule, Arbeit, Freizeit, Familie etc. aufwenden. Dabei wird auch deutlich, ob sich die Wochentage voneinander unterscheiden oder ob alle Tage gleich sind.

Auf der Grundlage ihres eigenen Wochenplans erforschen sie, wie andere Menschen mit dem Sonntag umgehen, bzw. was bestimmte Gruppen und Personen über die Unterscheidung von Werktag und Sonntag sagen.

**Teilkompetenz 10b**

Die Schüler/innen können Auskunft geben über die Bedeutung des Sabbats in der biblischen Tradition, über die Zusammenhänge von Sabbat und Sonntag und die Bedeutung des Sonntags in der christlichen Tradition

**Bezüge zu den Einheiten**

- „Feste bei uns und anderen“ (LP 5/6)
- „Land und Leute zur Zeit Jesu“ (LP 5/6: Aspekt Jüdische Feste)
- „Ihr seid allesamt einer in Christus“ (LP 7/8)

Auf der Grundlage der Beobachtung, dass der Sonntag in unserer gesellschaftlichen Kultur (immer noch) eine heraus gehobene Bedeutung hat, erforschen die Schüler/innen in der biblischen und nachbiblischen christlichen Tradition die theologischen Zusammenhänge und klären, warum der Sonntag diese Bedeutung hat.

**Teilkompetenz 10c**

Die Schüler/innen nehmen wahr, wie im (zeitgenössischen) Judentum der Sabbat gefeiert wird und auf welche Traditionen Juden sich dabei berufen

**Bezüge zu den Einheiten**

- „Feste bei uns und anderen“ (LP 5/6)
- „Monotheistische Religionen: Glauben und Leben“ (LP 7/8: Aspekt: Die jüdische Religion)

Am Beispiel der jüdischen Kultur des Sabbats können die Schüler/innen die wohltuende und heilsame Wirkung eines arbeitsfreien Tages in der Woche erfahren. Dabei ist darauf zu achten, dass die Schüler/innen mit authentischen Zeugnissen und Deutungen jüdischer Festkultur konfrontiert werden und nicht vorschnell in das Deutungsmuster der „Gesetzlichkeit“ verfallen.

<p><b>Teilkompetenz 10d</b> Die Schüler/innen können darstellen, was sich ändern würde, wenn man in unserer Gesellschaft die jüdisch-christliche Tradition der Unterscheidung Werktag/Sonntag ernst nehmen würde</p>	<p><b>Bezug zur Einheit</b> „Arbeit der Zukunft, Zukunft der Arbeit“ (LP 9/10)</p>
--	--

In den aktuellen Debatten um die Zukunft der Arbeit (Ausweitung der Arbeitszeit auf die ganze Woche, Flexibilisierung, Verdichtung, Schichtarbeit etc.) entdecken die Schüler/innen den spezifischen sozialetischen Beitrag, den die jüdisch-christliche Tradition der Sabbat/Sonntagsheiligung darstellt. In gedanklichen Planspielen entwerfen sie Gegenszenarien gegen den gegenwärtigen Trend, Arbeit – wie auch Konsum – zeitlich und bewusstseinsmäßig vollkommen zu ent-grenzen (z.B. die Debatte um die Ladenöffnungszeiten, die gesellschaftliche Wertorientierung an der Arbeitsfähigkeit des Menschen und seinen Konsummöglichkeiten).

Die Kompetenz 10 lässt sich nach diesem Modell auch an anderen Beispielen erwerben. Sinnvoll wäre es, für die Klassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 je ein nach dem Grad der Abstraktheit abgestuftes Thema zu erarbeiten. Legt sich für die unteren Klassenstufen das hier dargelegte Beispiel nahe, so sind den oberen Stufen eher die Beispiele „Toleranz“ oder „Sozialstaat“ angemessen. Am Ende der Sek I könnte eine kurze, rekapitulierende und bündelnde Unterrichtseinheit stehen, die die Kompetenz 10 noch einmal fokussiert.

**11. Religiöse Grundideen (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen.**

Die Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft setzt eine Pluralität von miteinander nicht immer kompatiblen Wertesystemen aus sich heraus. Das stärkt die zentrifugalen Kräfte und erhöht die Gefahr von Konflikten. Dem Religionsunterricht werden angesichts dieser Entwicklungen hohe Erwartungen entgegen gebracht, was die Wertevermittlung angeht. Doch überzeugende Werte brauchen religiöse Grundüberzeugungen, die sie weltanschaulich plausibel und damit tragfähig machen. Daraus erwächst für den Unterricht die anspruchsvolle Aufgabe, gesellschaftliche Konfliktlagen so auf die biblischen Traditionen zu beziehen, dass sich dadurch Lösungsperspektiven eröffnen.

<p><b>Teilkompetenz 11a</b> Gegenwärtige gesellschaftliche Konflikte benennen.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Erfahrungen mit Fremden und Fremdsein“ (LP 5/6)</li> <li>• „Mensch sein - in Verantwortung leben“ (LP 7/8: Konflikt zwischen Einheimischen u. Fremden, z.B. Ausländern, Flüchtlingen, Spätaussiedlern).</li> </ul>
--	---

Die Globalisierung führt heute zur Begegnung mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten. Dies ist bereichernd, eröffnet aber ein früher so nicht gekanntes Konfliktpotential, das der Bearbeitung bedarf. Die beiden Einheiten bieten Anregungen, wie man mit gesellschaftlichen Konflikten konstruktiv umgehen kann. Ein erster Schritt besteht darin, sich diese Konflikte und ihre Ursachen bewusst zu machen. Gerade für jüngere Schüler/innen ist es gar nicht so einfach, zu benennen, worum es in einer Auseinandersetzung genau geht. Je gezielter dabei Beispiele aus dem Nahbereich der Schüler gewählt werden, desto größer wird deren Interesse am Thema und ihr Gewinn im Blick auf das soziale Lernen sein.

Methodisch eignen sich in diesem Bereich gut Arbeitsweisen aus dem Bereich des Journalismus. So kann man in Gruppen Reportagen, Radio-Features oder Interviews anfertigen und vorstellen lassen, in denen „Fremde“ zu Wort kommen. Indem man so deren Argumente und Sichtweise aus erster Hand kennen lernt, wächst bei den Schüler/innen die Empathiefähigkeit.

<p><b>Teilkompetenz 11b:</b> Christliche Grundwerte, die in diesen Konflikten zur Sprache kommen, identifizieren.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die beiden in 11a genannten LP-Einheiten</li> <li>• <i>oder:</i> „Der Mensch als Ebenbild Gottes“ (9/10): Christliche Schöpfungsverantwortung</li> </ul>
---	--

Neben dem weitgehend säkularen Wertekanon der Aufklärung (Toleranz, Menschenrechte etc.) sind es immer wieder auch religiöse Werte aus christlich-jüdischer Tradition, die in gegenwärtigen Konflikten zur Debatte stehen. Das gilt für den Umgang mit Fremden genau so wie für den Umgang mit der Schöpfung. Angesichts des immer dünner werdenden Vorwissens können viele Grundwerte erst nach einem kurzen Informations-Input als christlich identifiziert werden.

Methodisch eignet sich die Beschäftigung mit christlichen Vorbildern (A. Schweitzer, M. Luther-King, D. Bonhoeffer, Franz v. Assisi), an denen man exemplarisch lernen kann, wie Menschen in einer konkreten Konfliktlage durch ihren Glauben Orientierung für das Handeln gewonnen haben. Die Erarbeitung eines sukzessive wachsenden Wandfrieses sichert dabei die Nachhaltigkeit des Lernens.

<p><b>Teilkompetenz 11c</b> Die christlichen Grundwerte auf ihre biblische Grundlage zurückführen.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Gerechtigkeit für die Kinder dieser Welt“ (LP 5/6: Gottesebenbildlichkeit; Würde/Rechte des Menschen)</li> <li>• „Der Mensch als Ebenbild Gottes“ (LP 9/10).</li> </ul>
--	--

In vielen gegenwärtigen Konflikten stehen Recht und Würde des Menschen auf dem Prüfstand. Neben dem Naturrechtsdenken sind es v.a. schöpfungstheologische Überlegungen, die diesen Werten ein weltanschauliches Fundament verleihen. Obwohl die Schöpfungsberichte meist schon aus der Grundschule bekannt sind, haben Jugendliche heute teilweise Probleme damit, den Menschen als Geschöpf Gottes zu denken. Auch stellt sich in der Sekundarstufe zusätzlich das Problem, dass die oft altruistischen Grundideen der Bibel der „Marktplatz-Orientierung“ (L.Kohlberg) vieler Jugendlicher zuwider laufen, die oft sehr unverblümt danach fragen, was ihnen solch ein Denken und Handeln eigentlich „bringt“.

Neue Methoden der Bibelauslegung wie „Bibliolog“ helfen Schüler/innen hier möglicherweise die Distanz des unbeteiligten Beobachters zu überwinden und die bleibende Aktualität der alten Geschichten – möglicherweise auch für das eigene Leben – aufscheinen zu lassen. Dabei ist von größter Wichtigkeit, dass sich die Lehrkraft selbst zuvor einen hermeneutisch reflektierten Zugang zu den biblischen Texten verschafft.

<p><b>Teilkompetenz 11d:</b> Hinsichtlich gesellschaftlicher Konflikte eine eigene, auf christlichen Grundwerten beruhende Urteilskompetenz entwickeln.</p>	<p><b>Bezug zu den Einheiten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die beiden in 11a genannten LP-Einheiten</li> <li>• <i>oder:</i> „Der Mensch als Ebenbild Gottes“ (9/10): Christliche Schöpfungsverantwortung</li> </ul>
---	--

Viele Konflikte der heutigen Welt sind so komplex, dass sich bei Schüler/innen ein Gefühl der Hilflosigkeit einstellen kann. Selbst wo die Fakten einigermaßen klar liegen, fehlen oft die Bewertungsmaßstäbe, die am Ende Kriterien für das eigene Handeln abgeben können. Diese Ohnmachtgefühle werden am ehesten überwunden, wenn die Urteilskompetenz im Nahbereich der Lernenden geschult wird. Deshalb ist auch hier der Umgang mit Fremden ein guter Gegenstand zum Einüben dieser Fähigkeit. Aber Vorsicht: Kein(e) Schüler/in wird gerne als „Musterexemplar“ eines Außenseiters vorgeführt. Dennoch kann es gelingen, über die eigenen Mitschüler, zumal wenn diese gut integriert sind, Einblicke in die Lebens- und Gefühlswelt anderer Menschen und Kulturen zu bekommen.

Die Schüler/innen sollten im Unterricht nicht nur über Konflikte reden, sondern überlegen, was sie selbst können tun können, um diese zu entschärfen. Werden einige dieser Überlegungen - etwa in einem abschließenden Unterrichtsprojekt - dann auch in die Tat umgesetzt, kann das oben angesprochene Ohnmachtgefühl ein Stück weit überwunden werden.

Neben dem Umgang mit Fremden und der Gottesebenbildlichkeit des Menschen eignen sich auch die aktuellen Probleme rund um „Krieg und Gewalt“, um Kompetenz 11 zu erlernen. In „Jesu Hoffnung auf eine bessere Welt“ (5/6) könnte das biblische Ethos der Nächsten- und Feindesliebe erstmals ins Gespräch gebracht werden, in der Einheit „Mensch sein - in Verantwortung leben“ (7/8) wäre es dann zu vertiefen.

**12. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (z.B. Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären.**

Es geht bei dieser Kompetenz einerseits um das Vermitteln eines bestimmten Wissensbestandes, der es den Schüler/innen ermöglicht, sich den Sinngehalt kultureller Phänomene zu erschließen. Dieser ist noch immer, trotz um sich greifender Säkularisierungstendenzen, stark von religiösen, insbesondere von biblischen Motiven geprägt. Wer beispielsweise das Hiobbuch nicht kennt, wird Goethes „Faust“ nur teilweise verstehen. Wer nichts von Maria Magdalena oder Apokryphen weiß, tut sich schwer mit einem Buch (bzw. Film) wie Dan Browns „Sakrileg“. Andererseits dürfen wir nicht beim Beschreiben der Phänomene stehen bleiben, sondern müssen zur kritischen Urteilsfähigkeit anleiten, wie sie in Teilkompetenz 12c umschrieben wird.

Auch hier ist auf den Schülerbezug zu achten, weshalb im Unterricht vorrangig religiöse Elemente aus der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler vorkommen sollten: etwa ihre Namen, die oft biblischen Ursprungs sind, oder aktuelle Beispiele aus der Jugendliteratur mit ihren religiösen Anspielungen und Zitaten.

**Teilkompetenz 12a**

Die biblischen Begründungszusammenhänge religiöser Motive und Elemente in der Kultur, sowie ihre Folgen in der Kirchengeschichte erläutern.

**Bezug zu den Einheiten**

- „In Ängsten gefangen – den Aufbruch wagen: Immerwährende Reformation“ (LP 7/8: mittelalterliche Höllenängste
- „Sterben, Tod und Auferstehung“ (LP 9/10: Auseinandersetzung mit dem Thema „Hölle“).

Immer wieder begegnen Schüler/innen Darstellungen der Hölle, denen sie aber oft hilflos gegenüber stehen, da ihnen der biblische Hintergrund und damit der Schlüssel zum Verständnis dieser Bilderwelt fehlen. Den einschlägigen biblischen Texten und ihrer Wirkungsgeschichte muss im Unterricht nachgespürt werden. Dabei wird ansatzweise deutlich, wie biblische Vorstellungen missbrauchbar sind, wenn sie zum Machtinstrument der Kirche gemacht werden (vgl. 12c).

Auch hier ist darauf zu achten, den Nahbereich der Schüler/innen genauer unter die Lupe zu nehmen: So kann man bei einem Stadtrundgang eigene Kirchen und Klöster erkunden oder im Unterricht mitgebrachte Bücher, CDs oder DVDs untersuchen nach Elementen aus dem fraglichen Themenbereich. Noch interessanter werden diese Erkundungen, wenn Kolleg/innen aus den Fächern Deutsch und/oder Bildende Kunst als Fachleute mit einbezogen werden.

**Teilkompetenz 12b**

Die Bedeutung religiöser Motive und Elemente erklären, und zwar sowohl deren kontextuelle Bedingtheit als auch deren Auswirkungen auf den Einzelnen und die Gesellschaft.

Bezüge: Auch Teilkompetenz 12b lässt sich anhand der o.g. Einheiten des Lehrplans erlernen.

Ein anderer Ansatzpunkt wäre die Untersuchung unterschiedlicher Jesusbilder, wie sie oft in der Einheit „Auf der Suche nach Jesus, dem Christus“ (LP 9/10) durchgenommen werden.

Die Höllenängste vieler Menschen im späten Mittelalter lassen sich vor dem Hintergrund der existenziellen Unsicherheiten verstehen, mit denen man damals konfrontiert war. Dieser Aspekt sollte zu Beginn herausgearbeitet werden. Wichtig wäre, dass man zu den eigenen Ängsten und deren tieferen Ursachen vordringt. Auch heute arbeiten Schriftsteller, Regisseure und Künstler mit christlichen Motiven. Nur wer durchschaut, was sie mit ihrem Anspielungen

auf und Anleihen aus der religiösen Bilderwelt bezwecken, vermag sich oft subtilen Ansprüchen und Manipulationsversuchen (vgl. 12c) zu entziehen. Wer umgekehrt in dieser Bilderwelt beheimatet ist, kann durch sie eigene Erfahrungen mit den dunklen Seiten des Lebens Ausdruck verleihen sie und damit bewältigen.

Wer mit Jesusbildern arbeiten will, sollte sich eine entsprechende Bilderkartei zulegen, etwa den Foliensatz „Christusbilder“ vom Religionspädagogischen Seminar der Diözese Regensburg. Hier kann aufgezeigt werden, dass beispielsweise einen lateinamerikanischen Künstler an Christus etwas anderes interessiert als einen orthodoxen Ikonenschreiber. Warum das so ist, wird nur verstehen, wer in etwa die unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte kennt, aus denen die Bilder stammen. Am Ende sollten auch die eigenen Christusbilder der Schüler in den Blick kommen, unter der Leitfrage: Was bedeutet Jesus *mir*?

<p><b>Teilkompetenz 12c</b> Die manipulativen Mechanismen, die mit dem Einsatz solcher Motive und Elemente verbunden sein können, kritisch bewerten.</p>	<p><b>Bezüge:</b> Auch diese Teilkompetenz lässt sich mit den o.g. Unterrichtseinheiten erlernen. In der Oberstufe empfiehlt es sich, sie in der Einheit „Atheismus und Religionskritik“ wieder aufzugreifen.</p>
--	---

Der manipulative Einsatz religiöser Motive lässt sich exemplarisch anhand der Instrumentalisierung der Höllenängste durch die mittelalterliche Kirche herausarbeiten. Die Arbeit mit Bildern aus dieser Epoche eröffnet einen Zugang, wenngleich die Zeichensprache für Schüler nicht immer leicht zu dechiffrieren ist.

Auch in der Werbung heute lassen sich religiöse Motive als Ausdruck einer säkularisierten Sehnsucht nach erfülltem Leben bzw. Unsterblichkeit entdecken. Solchen Tendenzen kann die befreiende Wirkung der reformatorischen Botschaft von der Rechtfertigung des Sünders entgegen gehalten werden: Weder Ablassbriefe noch ungezügelter Konsum garantieren ein gelingendes Leben, sondern allein die Bereitschaft, sich tragen zu lassen von der zuvorkommenden Liebe Gottes.

Zwischen hilfreichen Formen der Inkulturation von religiösen Inhalten und ihrer Sinnentleerung durch Kommerzialisierung und Instrumentalisierung zu unterscheiden, wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem mündigen Glauben. Für diese Unterscheidung Kriterien zur Verfügung zu stellen, eine wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts. Die Beispiele dafür, dass sich das Religiöse im Bereich der Kultur manifestiert, sind zahlreich. Die vorgeschlagene Konzentration auf das Thema „Hölle“ ist nur eines von vielen denkbaren Beispielen. Wem dies zu dunkel, negativ oder obskur erscheint, mag es um den Aspekt des „Himmels“ erweitern oder ganz auf die Frage der „Heiligenverehrung“ ausweichen. Diesbezüglich können bereits in Klasse 5/6 in der Einheit „Von Helden Rettern und Königen“ erste Grundlagen gelegt werden (vgl. LP 5/6, S.55), die in der Mittelstufe dann beim Thema „Reformation“ vertieft werden können.

Ähnlich wie bei Kompetenz 11 und anderen Kompetenzformulierungen ist auch bei dieser recht allgemein von „religiösen“ Motiven oder Elementen die Rede. Gerade aber in der Sek. I dürfte es angemessen sein, die Schüler/innen zunächst mit christlichen, und das heißt in der Praxis meist: biblischen Motiven vertraut zu machen. Im Regelfall sollte das Spektrum erst in der Sek. II in Richtung nichtchristlicher Religionen oder quasireligiöser Bewegungen und deren kulturellen Manifestationen erweitert werden.

## 6. Wie kann kompetenzorientierter Unterricht übersichtlich geplant werden?

### 6.1. Vorschlag für ein Raster zur Erstellung schuleigener Arbeitspläne im Fach Ev. Religion

Das Raster basiert auf den in dieser Arbeitshilfe vorgestellten 12 Kompetenzen für den ev. Religionsunterricht. Folgendes Vorgehen wird vorgeschlagen:

- Die Fachkonferenz Ev. Religion einigt sich in einem ersten Schritt darauf, welche der 12 Kompetenzen in der jeweiligen Jahrgangsstufe primär bearbeitet werden sollen.
- Daraus ergeben sich die folgenden Planungsschritte, die für jede (Teil-) Kompetenz einzeln begangen werden.

Vermutlich werden am Anfang nicht alle Positionen ausgefüllt werden können. Das Raster zeigt aber, in welche Richtungen weitere Überlegungen angestellt werden sollen.

Jahrgangsstufe	<i>Welche der 12 Kompetenzen sollen auf dieser Stufe schwerpunktmäßig bearbeitet werden?</i>
----------------	--

Kompetenz	<i>Kompetenzen 1-12</i>
-----------	-------------------------

Teilkompetenz <i>Z.B. die jeweiligen Teilkompetenzen a) bis d)</i>	Lehrplanbezug Inhalt	Methoden	Materialien (u.a. auch für individuelle Förderung)
---	-------------------------	----------	--

Lernvoraussetzungen	<i>was wissen und können die Schüler/innen im Hinblick auf diese Kompetenz schon?</i>
---------------------	---

Lernperspektiven	<i>welche weiteren Teilkompetenzen bauen auf dem Kompetenzerwerb auf? Welche grundlegenden Kompetenzen (1-12) könnten sich anschließen?</i>
------------------	---

Zeitansatz
------------

Mögliche Überprüfung des Kompetenzerwerbs Sicherung der Lernergebnisse
---

Kooperation mit anderen Fächern / fächerübergreifende Aspekte
---

Bezug zum Qualitätsprogramm der Schule
--

Bezug zum Schulleben/zur Schulkultur	<i>z.B. Schulgottesdienste, Ausstellungen, Einkehrtage, Projekte, Schulfeste</i>
--------------------------------------	--

## 6.2 Planungshilfe für Einzelstunden

Klasse:
Unterrichtseinheit:  Thema der Stunde:
Ziel(e) der Stunde:  Bezug auf Kompetenz XY (s.o. Kapitel 4.3)  Bearbeitete Teilkompetenz (s. o. Kapitel 5)

Verlaufsplan				
Phase / Lernschritte	Vorgesehene Lehraktivitäten (zentrale Impulse)	Erwartete Lernaktivitäten der Schüler/innen	Methodische Aspekte	Medien

Arbeitsmaterialien / ggf. Skizze des Tafelbildes

Entwurf in Anlehnung an einen Vorschlag von StD Rudolf Tammeus, Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Göttingen

## 7. Literatur

- Baden-Württemberg (Kultusministerium): Bildungsplan 2004, Stuttgart 2004, abrufbar unter [www.bildungsstandards-bw.de](http://www.bildungsstandards-bw.de).
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bonn 2007, abrufbar unter [www.kmk.org/doc/beschl/061116\\_EPA-evreligion.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-evreligion.pdf).
- Elsenbast, Volker u.a. (Hg.): Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster September 2004.
- Elsenbast, Volker und Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von einer Expertengruppe am Comenius-Institut (Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft), Münster Juli 2006.
- Friedrich Jahresheft XXV (2007): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge.
- Gnant, Georg: Standards in der Praxis, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005), Heft 4, 226-232.
- Jahrbuch der Religionspädagogik 2006: Was ist guter Religionsunterricht? Neukirchen-Vluyn 2006.
- Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) = Die deutschen Bischöfe - Nr. 78, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004.
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin Februar 2003.
- Pädagogische Beiträge. Unterricht und Schulleben in Rheinland-Pfalz, hg. vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz, 2005, Heft 2 (mit Einhefter „Arbeitspläne“).
- Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 2007, Heft 1: „Kompetent religiös?“.
- Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung): Lehrplan Evangelische Religion – Orientierungsstufe (Klassen 5-6), Mainz 1997.
- Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend): Lehrplan Evangelische Religion – Sekundarstufe I (Klassen 7-9/10), Mainz 2002.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007.
- Sajak, Clauß Peter/ Skala, Dieter: Von Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards. Wie Standards in Katholischer Religionslehre konkret werden könnten, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005), Heft 4, 233-238.
- Schröder, Bernd: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zu einem Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Rothgangel, Martin; Fischer, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 13-33 .
- Schröder, Bernd: Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung, in: Wermke, Michael; Adam, Gottfried; Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 80-93.
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), Heft 2: „Religiöse Grundbildung“, abrufbar unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de).

- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), Heft 2: „Religiöse Bildung – Standards und Evaluationen“ , abrufbar unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de).
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 4 (2005), Heft 1: „Bildungsstandards Religion – gegenwärtige Konzepte in der Diskussion“ , abrufbar unter: [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de).
- Verhülsdonk, Andreas: Bildungsstandards im Religionsunterricht. Die neuen Kirchlichen Richtlinien für den RU, in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 2005, Heft 2,19-23.
- Weinert, Franz E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: Dominique Simone Rychen/Laura Hersh Salganik (eds.): Defining and Selecting Key Competencies, Seattle et al. 2002, 45-65.
- Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), Heft 5: „Bildungsstandards“.
- Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), Heft 3: „Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung“.
- Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), Heft 2: „Standards für Lehrerbildung und Religionsunterricht“.
- Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze 2006.

Links unter

- [bildungsstandards.bildung-rp.de/faecher/naturwissenschaften.html](http://bildungsstandards.bildung-rp.de/faecher/naturwissenschaften.html)
- <http://aqs.rlp.de>.